

**Muzeum Historii Żydów Polskich
POLIN**

2023

Wydawca: Muzeum POLIN

Redaktorka prowadząca: Monika Koszyńska (Muzeum POLIN)

Redaktorka merytoryczna i językowa: Anna Kołodziejczak (CGEF)

Opracowanie graficzne: Valeriia Kalinnikova

Spis treści

| | |
|--|------------|
| Wstęp | 7 |
| Arkadiusz Walczak , Wykorzystanie filmu w szkolnej i pozaszkolnej edukacji o Zagładzie. Dyskurs pomiędzy edukacją historyczną a filmową | 8 |
| Paweł Biedny , Podstawa programowa a edukacja filmowa na temat historii i kultury polskich Żydów | 16 |
| Arkadiusz Walczak , Materiały do pracy z filmem pt. „Agora”, reż. Alejandro Amenábar | 21 |
| Arkadiusz Walczak , Materiały do pracy z filmem pt. „Cud purymowy”, reż. Izabella Cywińska | 28 |
| Jolanta Bilska , Materiały do pracy z filmem pt. „Dybuk”, reż. Michał Waszyński | 35 |
| Paweł Biedny , Materiały do pracy z filmem pt. „Dzieci Ireny Sendlerowej”, reż. John Kent Harrison | 48 |
| Monika Koszyńska , Materiały do pracy z filmem pt. „Europa, Europa”, reż. Agnieszka Holland | 53 |
| Jolanta Wróblewska , Materiały do pracy z filmem pt. „Fotoamator”, reż. Dariusz Jabłoński | 60 |
| Jolanta Bilska , Materiały do pracy z filmem pt. „Ida”, reż. Paweł Pawlikowski | 67 |
| Jolanta Wróblewska , Materiały do pracy z filmem pt. „Jojo Rabbit”, reż. Taika Waititi | 94 |
| Paweł Biedny , Materiały do pracy z filmem pt. „Korczak”, reż. Andrzej Wajda | 102 |
| Jolanta Bilska , Materiały do pracy z filmem pt. „Miejsce urodzenia”, reż. Paweł Łoziński | 107 |
| Jolanta Wróblewska , Materiały do pracy z filmem pt. „Pianista”, reż. Roman Polański | 124 |
| Jolanta Wróblewska , Materiały do pracy z filmem pt. „Pokłosie”, reż. Władysław Pasikowski | 134 |

| | |
|--|------------|
| Jolanta Wróblewska , Materiały do pracy z filmem pt. „Przy torze kolejowym”, reż. Andrzej Brzozowski | 143 |
| Jolanta Bilska , Materiały do pracy z filmem pt. „Syn Szawła”, reż. László Nemes | 149 |
| Arkadiusz Walczak , Materiały do pracy z filmem pt. „Świadkowie”, reż. Marcel Łoziński | 174 |
| Arkadiusz Walczak , Materiały do pracy z filmem pt. „Ulica Graniczna”, reż. Aleksander Ford | 184 |
| Jolanta Wróblewska , Materiały do pracy z filmem pt. „W ciemności”, reż. Agnieszka Holland | 189 |

Wstęp

Szanowni Państwo,

oddajemy w Państwa ręce publikację dotyczącą wykorzystania filmu w edukacji o kulturze i historii polskich Żydów. Powstała ona dzięki współpracy Muzeum POLIN z doświadczonymi nauczycielami i nauczycielkami, którzy w swojej pracy dydaktycznej często posługują się filmem. Wraz z nimi dokonaliśmy wyboru siedemnastu zróżnicowanych dzieł filmowych – dokumentów i filmów fabularnych, zarówno polskich, jak i zagranicznych – które wspólnie uznaliśmy za warte polecenia do pracy w szkole i nie tylko. Wiele z nich skupia się na historii II wojny światowej i Zagłady, tym poświęciliśmy w publikacji szczególne miejsce. Staraliśmy się jednak zaproponować również obrazy, które odnoszą się do innych aspektów historii Żydów. Naszą ambicją nie było zatem to, aby zaprezentować i omówić wszystkie filmy, które poruszają zagadnienia związane z historią i kulturą żydowską – to chcemy podkreślić. Dzielimy się z Państwem wyborem tych tytułów i ćwiczeń do nich, które znajdują miejsce w naszej praktyce, których używamy w szkole lub na zajęciach edukacji nieformalnej, o których rozmawiamy na co dzień z młodzieżą.

Zanim jednak zapoznają się Państwo z konkretnymi przykładami naszej praktyki dydaktycznej, zachęcamy do lektury dwóch tekstów wprowadzających w szeroki kontekst dotyczący wykorzystania filmu w edukacji. W artykule Arkadiusza Walczaka znajdą Państwo szereg pomocnych refleksji związanych z wykorzystaniem filmu w tym szczególnym obszarze edukacji, jakim jest edukacja o Zagładzie. Kolejny tekst, autorstwa Pawła Biednego, tłumaczy, jak powiązać zapisy podstawy programowej z celami dydaktycznymi realizowanymi podczas lekcji i jak wykorzystać przy tym film. Mamy nadzieję, że przybliży on Państwu to, jak wplatać edukację filmową w tok nauczania.

Z wyjątkiem dwóch wymienionych powyżej tekstów, publikacja pomyślana jest jako praktyczny narzędziownik nauczyciela, nauczycielki. Wybrane przez nas filmy omówione są w postaci propozycji konkretnych ćwiczeń do przeprowadzenia podczas zajęć. Są one zróżnicowane, tak jak bardzo różne są filmy, których ćwiczenia te dotyczą. Niektóre z proponowanych przez nas utworów filmowych można wykorzystać w szkołach podstawowych, inne rekomendujemy tylko do pracy w szkołach ponadpodstawowych. Wszystkie informacje dotyczące sposobu realizacji zajęć i poziomu szkoły, do którego dana propozycja jest adresowana, znajdują się w opracowaniu każdego z filmów.

Mamy nadzieję, że zaproponowane w publikacji rozwiązania dydaktyczne uznają Państwo za przydatne i ciekawe. Ufamy też, że zachęcą Państwa do włączania edukacji filmowej do procesu omawiania w szkole historii i kultury polskich Żydów.

Życzymy owocnej lektury!

Autorzy, Autorki, Zespół Działu Edukacji Dorosłych Muzeum POLIN

Arkadiusz Walczak

Wykorzystanie filmu w szkolnej i pozaszkolnej edukacji o Zagładzie. Dyskurs pomiędzy edukacją historyczną a filmową

Od kilkunastu lat obserwujemy rewolucyjne zmiany w kulturze współczesnej. Na naszych oczach rozsypał się paradygmat kultury, w którym literatura znajdowała się w centrum, utrzymywała tożsamość oraz pełniła rolę opiniotwórczą, scalała społeczności i narody, w końcu była pierwszym źródłem wiedzy o świecie. Nowe technologie w radykalny sposób przyspieszyły obieg informacji, jednocześnie zapewniając łatwy i szerszy dostęp do wszelkich dóbr kultury. Dziś prościej jest zostać uczestnikiem, uczestniczką życia kulturalnego, klikając myszką komputerową, zmieniając kanały w telewizorze czy odwiedzając jeden z licznych multipleksów kinowych w galerii handlowej. Wszechobecność środków audiowizualnych, wirtualne muzea i galerie, nowoczesne telefony komórkowe, wyposażone w dobre aparaty fotograficzne i kamery filmowe, duży wybór kanałów telewizyjnych i przede wszystkim nieograniczona przestrzeń internetowego forum (np. YouTube) pozwalają nie tylko korzystać z kultury, ale też ją tworzyć.

Ta nowa przestrzeń funkcjonowania kultury ukonstytuowała nowego odbiorcę, odbiorczynię, którzy – do percypowania obecnych w nowoczesnych mediach przekazów audiowizualnych – potrzebują innych kompetencji niż te, które były przydatne do odbioru tradycyjnie rozumianej literatury. Tymczasem programy nauczania nie nadążają za zmianami we współczesnej kulturze. Opóźnienie to dotyczy nie tylko eksperymentalnych form sztuki współczesnej, ale także tych mocno już osadzonych w tradycji, takich jak film.

Trudno – z powodu wielorakości tego zjawiska – znaleźć odpowiednią definicję, określającą wszystkie jego możliwości. Film jako część przestrzeni audiowizualnej – pomijając specyfikę produkcji i finansowania – traktowany jest w kulturze europejskiej jako tekst i wytwór kultury oraz, zawężając, dziedzina sztuki, która podlega prawom estetyki. Podobnie jak wiersz, proza, malarstwo czy fotografia, film wytworzył własny język. Możemy go interpretować nie tylko jako zjawisko estetyczne, ale również jako zjawisko socjologiczne. Często pomijamy warstwę estetyczną filmu – m.in. kwestię stylu i formy, zajmując się jedynie tematem, emocjami, problemami, które są w nim ukazane. Nasza interpretacja filmu kończy się tym samym na jego spontanicznym odbiorze, opartym na wrażeniach i osobistych doświadczeniach. Jest to jeden z możliwych sposobów odczytania tekstu filmowego, charakterystyczny dla tzw. „widza naiwnego”.

Niemniej jednak pogłębiony i pełny odbiór dzieła filmowego wymaga od widza pewnej kompetencji, która pozwoli mu na świadome poruszanie się po złożonych warstwach dzieła filmowego: ideowej, estetycznej i etycznej. Pogłębiona analiza prowadzi do własnej, refleksyjnej oceny filmu i sposobu, w jaki opowiada on o rzeczywistości i człowieku. Jest to szczególnie ważne, jeśli decydujemy się wykorzystywać film do poruszania trudnych emocjonalnie tematów, np. zbrodni wojennych, Zagłady, przemocy motywowanej nienawiścią etc.

Wychowanie filmowe obejmuje jednocześnie wychowanie do filmu, tj. kształtowanie świadomości odbiorczej młodego widza, oraz wychowanie poprzez film, które

przygotowuje do uczestnictwa w kulturze i umiejętności poruszania się pośród jej coraz bardziej złożonych audiowizualnych kodów.

Wychowanie do filmu rozwija zainteresowania i wrażliwość filmową, doskonali umiejętności analizy i interpretacji zjawisk filmowych, uczy krytycznego stosunku do tekstów kultury popularnej. Wychowanie poprzez film ma na celu rozwinięcie ciekawości poznawczej, wrażliwości moralnej, aktywnych postaw społecznych, zainteresowania się sytuacją człowieka we współczesnym świecie oraz jego życiem uczuciowym. Chodzi zatem o to, aby przekazać osobom uczącym się taką wiedzę o filmie, kształtować takie postawy wobec niego, by równocześnie pomagać w uchwyceniu i zrozumieniu wiedzy o współczesnym świecie i człowieku oraz w rozwijaniu wartościowych postaw społecznych. Wychowanie aktywnego odbiorcy filmu jest równocześnie wychowaniem aktywnego człowieka¹. Tym samym może wspierać realizację fundamentalnego zadania szkoły, jakim jest przygotowanie osoby uczącej się do aktywnego udziału w życiu społecznym.

Elementem wychowania filmowego jest edukacja filmowa, rozumiana jako pewien proces, system powiązanych ze sobą oddziaływań wychowawczych oraz przekazywania określonej wiedzy i kształtowania konkretnych umiejętności na drodze świadomie modelowanych interakcji pomiędzy osobą uczącą się a nauczycielem, nauczycielką czy wychowawcą, wychowawczynią².

Wychowanie filmowe i edukacja filmowa powinny być ściśle zintegrowane zarówno z programami nauczania poszczególnych przedmiotów, jak i z programem wychowawczym szkoły i klasy. Nauczyciel, nauczycielka musi mieć świadomość konieczności stopniowania trudności w zależności od możliwości percepcyjnych danej grupy wiekowej dzieci i młodzieży oraz ich ogólnych kompetencji kulturowych. Zadaniem szkolnej edukacji filmowej nie powinno być jedynie wtłaczanie osobom uczącym się wiedzy z zakresu historii kina, lecz kształtowanie umiejętności interpretacji dzieła filmowego, wydobywającej jego wartości poznawcze, wychowawcze, estetyczne i emocjonalne.

Celami edukacji filmowej jest więc:

- poznanie wybranych dzieł filmowych;
- kształcenie umiejętności pogłębionego odbioru i wartościowania pod względem ideowym, etycznym i estetycznym;
- kształcenie świadomości miejsca i funkcji filmu w kulturze współczesnej w kontekście innych sztuk i innych środków masowego komunikowania;
- kształcenie postaw krytycznych oraz umiejętności dokonywania wyborów selektywnych i wartościujących;
- poznanie reguł samego języka filmowego, kodu, za pomocą którego tekst filmowy dociera do odbiorcy;
- uświadomienie faktu, iż tekst filmowy, jako autonomiczna całość przedstawiająco-narracyjna, jest strukturą, którą rządzą specyficzne prawa przekazu audiowizualnego³.

1 Depta H., *Paradoksy estetyczne i wychowawcze sztuki filmowej – tezy referatu*, [w:] *Edukacja filmowa w kontekście programów szkolnych*, red. E. Kanownik, Poznań–Łódź 1990, ss. 6–8.

2 Nurczyńska-Fidelska E., *Edukacja filmowa w kontekście przeobrażeń współczesnej kultury. Założenia podstawowe*, [w:] *Film w szkolnej edukacji humanistycznej*, red. E. Nurczyńska-Fidelska, Warszawa–Łódź 1993,

3 Nurczyńska-Fidelska E., *Nurt edukacji filmowej w programach szkolnych – tezy referatu*, [w:] *Edukacja filmowa w kontekście programów szkolnych*, red. E. Kanownik, Poznań–Łódź 1990, ss. 1–2.

Zanim nauczyciel, nauczycielka zdecyduje się poprowadzić zajęcia filmowe, powinien, powinna określić szczegółowe cele edukacyjne. Zadając sobie pytania: dlaczego warto zapoznać osoby uczące się z tym filmem? O czym chcę z nimi po projekcji porozmawiać? W ramach jednych zajęć można oczywiście odwoływać się do różnych obszarów analizy i interpretacji, ale cel główny zawsze będzie decydował o sposobie wykorzystania filmu w pracy z dziećmi i młodzieżą.

Zarówno film fabularny, jak i dokumentalny ma bardzo duży wpływ na kształtowanie świadomości historycznej dzieci i młodzieży. Może być wykorzystywany na każdym etapie kształcenia polonistycznego i historycznego, od klasy IV szkoły podstawowej zaczynając, a na ostatniej klasie szkoły ponadpodstawowej kończąc. Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w kilku czynnikach:

- wewnętrznej motywacji osób uczących się;
- popularności filmu jako istotnego elementu „kultury obrazkowej”;
- gwałtownym rozwoju technik audiowizualnych oraz środków masowego przekazu, co powoduje jakościową zmianę w sposobie społecznego obiegu dóbr kultury;
- zmianie charakteru kodu komunikacyjnego, a więc systemu, przy pomocy którego odbywa się transmisja wszelkich treści. Zjawisko to charakteryzuje niespotykany dotąd dynamizm rozwojowy oraz znaczna standaryzacja treści;
- udowodnionej atrakcyjności i sile obrazu filmowego, co sprzyja wykorzystaniu go w edukacji;
- korzyściach emocjonalnych, poznawczych, osobowościowych, których doświadczają widzowie;
- przepisach oświatowych, które zachęcają do pracy z filmem;
- szerokiej ofercie z zakresu edukacji filmowej dla osób uczących się, a także dla nauczycieli, nauczycielek.

Film na lekcjach historii pojawia się w dwóch rolach – rzadziej **jako rodzaj źródła historycznego**, zdecydowanie częściej **jako ilustracja przeszłości**. Według Jerzego Topolskiego źródłem historycznym są „wszelkie źródła poznania historycznego (bezpośredniego i pośredniego), tzn. wszelkie informacje (...) o przeszłości społecznej, gdziekolwiek się one znajdują, wraz z tym, co owe informacje przekazuje (kanałem informacyjnym). Przeszłość społeczna, rzecz jasna, rozumiana jest tutaj szeroko, obejmując również warunki naturalne, w których żył człowiek (...). Źródło potencjalne to wszystko to, z czego historyk może czerpać informacje o przeszłości, a źródło efektywne to sam zbiór tych informacji zaczerpniętych lub gotowych do zaczerpnięcia”⁴. Film staje się ważnym źródłem wiedzy o przeszłości. Oznacza to, iż na lekcjach historii pojawić się mogą nie tylko filmy, które gatunkowo określa się jako historyczne. Na przykład analizując sytuację polityczną, społeczną i przemiany kulturalne w Polsce po 1945 roku, zajęcia można zilustrować fragmentami ówczesnych filmów fabularnych i dokumentalnych.

Nauczyciele, nauczycielki bardzo chętnie i często wykorzystują film fabularny jako ilustrację dla omawianych zagadnień, podejmowanych podczas zajęć. Dotyczy to także szczególnego rodzaju filmów, jakimi są obrazy przypisywane do specyficznego gatunku, tzw. kina holokaustowego.

Gatunek filmowy to jeden z najważniejszych elementów systemu komunikacji filmowej, jednostka systematyzacji i zespół reguł określających sposób budowy utworu filmowego. Pojęcie gatunku obejmuje intersubiektywnie istniejący system konwencji kształtowania materiału filmowego, które wyznaczają charakter danego filmu i określają jego formułę

4 Topolski J., *Metodologia historii*, Warszawa 1984, s. 324.

w procesie komunikacji społecznej między nadawcą a odbiorcą.

Do charakterystycznych wyznaczników gatunku filmowego należy w szczególności: temat, fabuła, postać, sposób przedstawienia, czas i miejsce akcji, ikonografia oraz styl. Istotą gatunku jest wysoki stopień powtarzalności i stabilności. W kinie gatunków najsilniej dochodzi do głosu konserwatywizm publiczności kinowej. Gatunek funkcjonuje jako rodzaj etykiety zabezpieczającej tożsamość produktu, który pragnie ona nabyć. „Żelazne” gatunki filmowe polegają na wywołaniu określonych reakcji emocjonalnych. Wartość filmu gatunkowego mierzy się intensywnością reakcji odbiorczej. Rolą gatunku jest nawiązanie kontaktu ze ściśle wyodrębnioną sferą psychiki widza i możliwie jak najsilniejsze oddziaływanie na tę sferę – „maszynaria gatunkowa”⁵. Czym wyróżnia się zatem tzw. kino holokaustowe jako swoisty, odrębny gatunek filmowy? A tym samym, czego oczekują w sferze poznawczej i emocjonalnej widzowie, wybierając do obejrzenia taki właśnie obraz?

Po pierwsze, jest to temat, fabuła, sposób przedstawienia, czas i miejsce akcji, ikonografia oraz styl:

- zdarzenia, o których opowiadają filmy, rozgrywają się w czasie II wojny światowej albo do tego okresu odwołują się bezpośrednio lub pośrednio;
- akcja toczy się w gettach, obozach koncentracyjnych, obozach zagłady, miejscach ukrycia;
- charakterystyczne elementy ikonografii to druty kolczaste, mury, „bydlęce” wagony, pasiaki;
- eksponują bestialstwo, sadyzm Niemców i ich pomocników;
- ważna jest rola światła – mroczne wnętrza, ograniczanie koloru;
- częste wykorzystywanie bezpośrednio lub jako inspiracji zdjęć i materiałów filmowych z czasów Zagłady;
- opowiadają o losach autentycznych postaci, ale także fikcyjnych bohaterów oraz o wydarzeniach zarówno autentycznych, jak i fikcyjnych;
- w bardzo różny sposób odwołują się do kontekstu historycznego – od realizmu po eksperymenty formalne.
- Po drugie, posługują się stałymi elementami konstrukcji dramaturgicznych:
- ktoś ukrywa, ratuje, wspomaga Żydów, a pytanie, które niesie fabuła, sprowadza się do tego, czy uda mu się przechytryć Niemców i Żyd, Żydzi zostaną uratowani?
- protagonista pochodzenia żydowskiego (jednostka lub grupa) jest uwięziony i stara się wydostać na wolność. Podstawowe pytania odnoszą się do tego, czy uda się uciec, czy uda się przeżyć.

5 Przyłipiak M., *Kino stylu zerowego. Z zagadnień estetyki kina fabularnego*, Gdańsk 1994.

Po trzecie, opierają fabułę na opozycji postaw i wartości:

ofiara – kat;

ofiara – świadek;

ofiara – ofiara;

dobro – zło;

walka – bierność.

Przykłady dwóch produkcji filmowych wskazują na siłę oddziaływania tego kina, ale także wyznaczają swoiste standardy gatunkowe, powielane w kolejnych latach przez następnych twórców, zwłaszcza w kinie tzw. głównego nurtu. Chodzi o *Holocaust* (ang. *Holocaust: The Story of the Family Weiss*) – miniserial telewizyjny składający się z czterech odcinków, wyprodukowany w 1978 r. przez amerykańską telewizję NBC, który wyreżyserował Marvin J. Chomsky oraz film fabularny z 1993 r. pt. *Lista Schindlera* w reżyserii Stevena Spielberga.

Oba tytuły cieszyły się bardzo dużą popularnością wśród widzów, spowodowały gwałtowny wzrost zainteresowania historią Zagłady w krajach, w których były pokazywane i bez wątpienia zrobiły bardzo dużo dla utrwalenia w pamięci społecznej obrazu Zagłady. Jednak ich filmowość i masowa popularność spowodowały także falę krytyki. Oba tytuły były oskarżane o trywializowanie tej bolesnej tematyki, niezgodne z prawdą historyczną uproszczenia i przekłamania, wreszcie odwoływanie się do estetyki kiczu. Skoro w kinie komercyjnym można pokazać Auschwitz, to już żadnych barier nie ma. Popularność obu tych tytułów sprawiła, że były one często naśladowane i powielane pod względem formy, a przede wszystkim konstrukcji dramaturgicznej, co zaowocowało bardzo dużą liczbą filmów, które odnosiły się do problematyki Zagłady.

Ciągła obecność tej tematyki powoduje, że zbrodnie nazistowskie są banalizowane i instrumentalizowane. To, co wcześniej było uznawane za nieprzedstawialne, jest dostępne na wyciągnięcie ręki, w różnych konwencjach gatunkowych. Przeszłość narodowosocjalistyczna jest fikcjonalizowana i staje się produktem medialnym, co pociąga za sobą stereotypizację i uproszczenia⁶.

„Ukształtował się obozowy konformizm, narodził się Holokaust sentymentalny, powstał kanon Holokaustu, tabu związane z Holokaustem i rytualny świat języka, powstał gotowy do spożycia produkt Holokaustu” – napisał Imre Kertész⁷. Dlatego wybierając jako środek dydaktyczny film, zwłaszcza film fabularny, należy mieć świadomość, a także uczulać na to młodych ludzi, że film to zjawisko współzależności filmowych i pozafilmowych wypowiedzi o świecie. Historia zaś jest często ich pierwotnym przedmiotem albo pretekstem. Dopiero uchwycenie tego rodzaju zależności pozwala zbudować pomost między zainteresowaniami historyka a powinnościami filmoznawcy. Film na pewno sprzyja zdobywaniu wiedzy o minionych epokach, o prawidłowościach historii, typach ludzi i sytuacji, mentalności i psychice zbiorowej. Historykowi pozwala natomiast uchwycić relację między autorem filmu, jego pracą a społeczeństwem. Film nie stanowi źródła informacji czy faktów na temat historii, jest raczej jej interpretacją, symbolicznym przetworzeniem, dlatego może być źródłem wiedzy historycznej, ale przede wszystkim

6 Leociak M., Tomczok M., *Afektywny kicz holokaustowy – wprowadzenie*,

[w:] „Zagłada Żydów. Studia i Materiały”(2021), nr 17.

7 Kertész I., *Do kogo należy Auschwitz?*, [w:] Kertész I., *Język na wygnaniu*, przeł. E. Sobolewska, E. Cygielska, Warszawa 2004, s. 123.

w zakresie mentalności, emocji, symboliki, wyobrażeń, mitów, czyli (pod)świadomości historycznej.

Pamiętajmy jednak, że film jest zawsze pewną subiektywną perspektywą zarówno w zakresie doboru faktów historycznych, jak i stawianych tez. Odzwierciedla on poglądy producenta, reżysera, scenarzysty, w jakiejś mierze aktorek i aktorów, a nie różne stanowiska naukowe i wyniki prac nawet najwybitniejszych badaczy Zagłady.

Ucząc o filmie i z wykorzystaniem tzw. filmu holokaustowego nie zapominajmy, że na naszą percepcję i percepcję osób uczących się wpływa wiele czynników. Oto niektóre z nich – weźmy je pod uwagę zaczynając pracę z tego typu obrazami:

- treść i forma filmu, jego struktura;
- cechy psychiki widza, typ osobowości;
- wiek;
- poziom wykształcenia, ze szczególnym znaczeniem edukacji filmowej i historycznej;
- posiadane doświadczenie społeczne;
- sytuacja społeczno-polityczna, kultura polityczna, relacje społeczne;
- tradycja, historia regionu;
- warunki, w jakich film się ogląda, nośnik, na którym film jest zarejestrowany i z którego jest odtwarzany.

Niezwykle istotne jest, by wykorzystanie filmu dotyczącego problematyki Zagłady nie było jedynie sprowadzone do projekcji filmowej. Film powinien stanowić środek dydaktyczny do realizacji celów kształcenia i wychowania.

W literaturze filmoznawczej wymienia się różne warianty analizy i interpretacji filmu. Popularny jest schemat odczytania filmu z perspektywy trzech poziomów:

- moralnego – polega na omówieniu i ocenie przedstawionych na ekranie charakterów ludzkich i postępowania, ewentualnie motywów działania oraz ocenie proponowanych przez utwór wartości moralnych;
- socjologicznego – koncentruje się na omawianiu tła społecznego wydarzeń i społecznych więzi bohatera utworu, analizie porównawczej obrazu filmowego i otoczenia osób uczących się;
- analityczno-krytycznego – wymaga wyższego poziomu wiedzy ogólnej i filmoznawczej. Centralnym punktem analizy jest wartość artystyczna utworu, język filmu, jego walory artystyczne. Przy tego rodzaju analizie należy uwzględnić treść filmu i jego temat, a także formę filmu, zastosowane w utworze środki wyrazu.

Przekładając to na działania nauczyciela, nauczycielki: jest to zachęcanie i motywowanie osób uczących się do myślenia i wypowiedzania się na temat ogólnych wrażeń po projekcji. Następnie przechodzimy do klasyfikacji faktów z punktu widzenia aspektów estetycznych, moralnych, filozoficznych i socjologicznych, co umożliwia dochodzenie do zrozumienia artystycznego, psychologicznego, moralnego, społecznego sensu filmu. A na końcu, jeśli kompetencje prowadzącego i grupy na to pozwalają, zebranie różnorodnych aspektów i poglądów na temat filmu, zestawienie ich z rzeczywistością, twórczością danego reżysera, innymi filmami tego gatunku czy kierunku.

Zastanawiając się nad doбором i sposobem wykorzystania danego filmu czy jego fragmentu, należy mieć na uwadze kilka kwestii. Materiał ten powinien pozwalać

na spojrzenie na Zagładę z perspektywy ofiar, sprawców i świadków. Edukacja musi prowadzić do nadziei – osoby uczące się nie mogą zmienić przeszłości, ale mogą dużo zrobić dla przyszłości. Należy się zastanowić, na ile film im to umożliwi. Edukacja o Zagładzie rozpoczyna się od prezentacji historii poszczególnych ludzi, następnie wspólnoty, aż po historię całej społeczności. W który z tych etapów dany film się wpisuje? Większość materiałów ikonograficznych dotyczących Zagłady to materiały wytworzone przez sprawców, nasze spojrzenie na ofiary ciągle odbywa się poprzez filtry narzucone przez katów i ich pomocników⁸. Zadajmy sobie pytanie, na ile wybrany obraz wpisuje się w taką perspektywę, a na ile z nią polemizuje lub ją kontestuje? Wybór filmu musi być zatem świadomy, poprzedzony odpowiedzią na pytanie, po co to robimy? Adekwatny do sformułowanego przez prowadzącego celu dla siebie, ale przede wszystkim dla osób uczących się, oparty na rzetelnej selekcji materiału, gdzie nie należy bać się pokazywania poszczególnych scen lub sekwencji, nie zawsze trzeba i można pokazać cały film.

Zawsze natomiast konieczne jest wprowadzenie i zarezerwowanie sobie czasu po projekcji na omówienie. Wreszcie czynnik najważniejszy, treści pokazywane na ekranie nie mają szokować, epatować okrucieństwem, poniżać ofiary, ofiar.

Dobierając fragment filmowy czy nawet cały film do zajęć poświęconych bezpośrednio lub pośrednio tematyce Zagłady, warto odnieść się do pytań ukierunkowujących odbiór tekstu audiowizualnego i jego omówienie.

Tło, sytuacja i akcja filmu:

- Gdzie toczy się akcja, w jakim czasie, jaki to etap eksterminacji Żydów?
- Jakie jest tło filmu, jaki obraz środowiska, w którym funkcjonują bohaterowie, przedstawia film? Jak szczegółowy jest to opis, na ile odpowiada on rzeczywistości i znajduje potwierdzenie w źródłach dotyczących Zagłady?
- Dlaczego sposób przedstawiania tych ludzi i środowisk może zainteresować współczesnego widza?
- Jaki rodzaj sytuacji spotykamy w filmie? Czy jest to opowieść z perspektywy indywidualnej czy zbiorowej, życia rodzinnego, społecznego, uczuciowego...?
- Czy sytuacje te zostały szczegółowo pokazane, czy też tylko naszkicowane? Dlaczego?
- Jaki jest główny temat filmu, a jakie jego poboczne wątki?
- Jak rozwija się akcja filmu, czy mamy do czynienia ze zwykłym następstwem rozmaitych zdarzeń, czy też z dobrze rozbudowaną akcją dramatyczną?
- Czy motorem akcji są przypadki zewnętrzne, czy też wewnętrzna przemiana bohaterów?
- Jakie materiały i źródła stanowiły inspirację dla twórców filmu, zarówno od strony scenariuszowej, jak i wizualnej?

Postacie filmu:

- Jak budowany jest psychologiczny obraz głównych bohaterów filmu?
- Jaką rolę odgrywa ich wygląd fizyczny?
- Czy rozwiązanie filmu jest pomyślniejsze dla postaci pozytywnej czy dla negatywnej, dlaczego reżyser wybrał takie zakończenie?

8 Por. Struk J., *Holokaust w fotografiach. Interpretacje dowodów*, Warszawa 2007.

- W jakiej mierze wiek bohaterów i ich doświadczenia wpływają i usprawiedliwiają ich zachowania?
- Jakie pobudki kierują postępowaniem bohaterów filmu?
- Na ile psychologiczny rysunek postaci wydaje się autentyczny?
- W jakim stopniu akceptujemy, względnie potępiamy ich zachowanie?
- Czy i w jakim stopniu odbiega ono od przyjętych norm społecznych i moralnych, a mimo to okazuje się usprawiedliwione?

Tendencje filmu, jego wymowa:

- Czy łatwo nam odczytać wymowę filmu? Jaka ona jest?
- Jaki morał wypływa z filmu?
- Jakimi film wyraża idee społeczne, moralne, kulturowe?
- Co obejrzenie tego filmu zmieniło w moim postrzeganiu świata?
- Na ile ten film skłonił mnie do zmiany mojego postępowania?
- Jakie wartości reprezentowane przez bohaterów filmu są i dla mnie ważne? Dlaczego?
- Jakie wybory i zachowania bohaterów są dla mnie trudne do zaakceptowania? Dlaczego?
- Jaka mogła być motywacja twórców filmu, by sięgnąć po temat Zagłady?
- Na jakie pytania zabrakło ci w filmie odpowiedzi? Gdzie możesz ich poszukać?

Edukacja o Zagładzie z wykorzystaniem filmu nie może być wydarzeniem jednostkowym i przypadkowym. Jako działanie edukacyjne powinna mieć charakter długoterminowego zadania, wokół którego przebiega praca dydaktyczna i wychowawcza z osobami uczącymi się na różnych przedmiotach, nie tylko historii.

Podstawa programowa a edukacja filmowa na temat historii i kultury polskich Żydów

Perspektywa nauczycielska

Głównym celem tej publikacji jest zebranie wskazówek praktycznych, które nauczyciele, nauczycielki będą mogli wykorzystywać w pracy z osobami uczącymi się. Mogę sobie wyobrazić, że osoba sięgająca do niej skorzystała już z wielu różnych narzędzi dydaktycznych i teraz chce spróbować pracy z filmem. Mogę sobie również wyobrazić, że nasz czytelnik, czytelniczka ma tak świetną młodzież, że poszukuje kolejnych rozwiązań, aby lepiej spełnić jej oczekiwania, ciekawiej prowadzić lekcje, rozszerzać materiał o nowe konteksty i perspektywy. Wszystko to jest dla mnie oczywiste, ponieważ sam jestem nauczycielem i ja również szukałem inspiracji do wykorzystania filmów w edukacji właśnie w takich sytuacjach. Pracuję w szkole 27 lat i jestem tzw. nauczycielem wieloprzedmiotowcem. Uczę lub uczyłem: historii, WOS-u, wychowania do życia w rodzinie, etyki, podstaw logistyki, prowadziłem zajęcia terapeutyczne z uczniami słabosłyszącymi i słabowidzącymi. Te doświadczenia wymienione jako ostatnie – praca z osobami z dysfunkcjami wzroku czy słuchu z użyciem filmu była dla mnie fascynująca i stała się niezwykle cenną lekcją tego, czym może być film i jak można go wykorzystać.

Kiedy zapytamy nauczycieli, nauczycielki, jaki jest ich podstawowy obowiązek w szkole, to wśród kilku propozycji z pewnością wymienią realizację podstawy programowej. Trudno się z tym nie zgodzić, a ponieważ nie jest moim celem krytykowanie podstawy programowej, powiem tylko tyle: trzeba ją zrealizować. Od mądrości nauczycielki, nauczyciela i jej, jego kreatywności będzie zależało, jak ta podstawa zostanie zrealizowana. Dokument ten, często podawany jako przykład narzucania treści i metod osobom prowadzącym zajęcia, **daje nam jednak dużo swobody, jeżeli chodzi o sposób realizacji zadań w nim zawartych.** W polskich szkołach uczy wiele osób, które przy jednoczesnej realizacji obowiązkowych treści kładą nacisk na praktyczne wykorzystanie wiedzy, są przekonane, że ich uczniowie i uczennice będą np. musieli w przyszłości pracować w zespołach, więc przygotowują ich do tych zadań. Ćwiczą z nimi kompetencje kluczowe oraz kompetencje miękkie, bo leży im na sercu dobro osób uczących się.

My, nauczyciele, mamy również możliwość używania różnych narzędzi do przekazywania treści zawartych w wymogach podstawy programowej. **W tym tekście postaram się pokazać, jak konkretne zapisy z podstawy programowej mogą rezonować z edukacją filmową.** Pokażę to najpierw na przykładach ogólnych, potem skupię się na elementach programu nauczania związanych z kulturą i historią polskich Żydów. Moje rozważania będą się koncentrowały na zagadnieniach dotyczących II wojny światowej i Zagłady, ale nie tylko.

Słów kilka o podstawach programowych

Od 1.09.2022 r. do szkół ponadpodstawowych został wprowadzony nowy przedmiot – historia i terażniejszość oraz nastąpiła zmiana podstawy programowej przedmiotu historia we wszystkich szkołach ponadpodstawowych. Tak więc osoby **prowadzące zajęcia z historii** w danym typie szkoły ponadpodstawowej pracują obecnie z dwiema podstawami programowymi – „starą” podstawą programową dla klas, które rozpoczęły naukę przed rokiem szkolnym 2022/23 i „nową” podstawą programową dla uczniów i uczennic, którzy zaczęli edukację w szkole ponadpodstawowej we wrześniu 2022 r. W tych klasach, jak już wspominałem, nauczają one też nowego przedmiotu – **historia i terażniejszość**, który posiada własną, odrębną podstawę programową.

Umiejętności odczytywania filmu jako tekstu kultury w podstawie programowej

W pierwszej kolejności odniosę się do zapisów z podstawy programowej, w których mowa o umiejętnościach związanych z odczytywaniem filmu jako tekstu kultury lub do aspektów wychowawczych.

W podstawie programowej zakłada się wykorzystanie filmu do realizacji wymagań na języku polskim. W wymaganiach szczegółowych dla klas IV–VI, w rozdziale III.2 pkt 8., czytamy, że uczeń redaguje scenariusz filmowy na podstawie książki i własnych pomysłów. Również w podstawie programowej dla klas VII–VIII, w punkcie Odbiór tekstów kultury, zawarte jest odniesienie do interpretacji filmowych, odnajdywania wątków literackich i kulturowych. W wymaganiach ogólnych podstawy programowej przedmiotu język polski dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, w pkt 9. czytamy: „Kształcenie umiejętności rozumienia roli mediów oraz ich wpływu na zachowania i postawy ludzi, a także krytycznego odbioru przekazów medialnych oraz świadomego korzystania z nich”. W wymaganiach szczegółowych podstawy znajdziemy zapisy o poprawności argumentacji, tworzeniu, wskazywaniu celów perswazyjnych w wypowiedzi literackiej i nieliterackiej – uczeń zna zasadę kompozycyjną (np. teza, argumenty, apel, pointa), a także wskazania do zastosowania w interpretacji dzieła filmowego lub nawet tworzenia własnego materiału filmowego.

Oczywiście nic z tego, co napisałem, nie jest zaskoczeniem, wiadomo było, że w podstawie znajdziemy odniesienie do wykorzystania filmów, szczególnie na języku polskim. Jednak zanim przejdę do podstawy programowej z historii i interesującego dla potrzeb tej publikacji zagadnienia, chciałbym zwrócić uwagę na pkt 1. celów kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej: „wprowadzenie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina i przyjaciele)”. Czy możemy wyobrazić sobie bardziej trafny zapis i sensowniejszą jego realizację niż poprzez edukację filmową o Sprawiedliwych wśród Narodów Świata? Ofiarność, współpraca, solidarność, altruizm – w większości filmów ukazujących mechanizm ratowania Żydów mamy jak na dłoni pokazane przykłady wcielania w życie wszystkich wartości wskazanych w podstawie programowej.

Historia i kultura polskich Żydów w podstawach programowych szkoły podstawowej i szkół ponadpodstawowych

8.03.2022 r. Minister Edukacji i Nauki wydał nowe rozporządzenie, które zostało opublikowane 16.03.2022 roku. W tym nowym rozporządzeniu, w wymaganiach ogólnych, w punkcie Analiza i interpretacja historyczna, czytamy, że celem nauczania historii jest m.in. wyciąganie wniosków oraz formułowanie ocen i opinii. To bardzo ważny zapis, pozwalający, a wręcz zachęcający nauczycieli, nauczycielki do kształcenia krytycznego

myślenia i umiejętności wyrażania opinii. Bardzo dobrze realizacji tego celu może przysłużyć się nauczanie z użyciem dzieł filmowych.

Przyglądając się podstawie programowej historii w szkole podstawowej, w rozdziale XXXIII pkt 2. czytamy: „Uczeń: (...) charakteryzuje politykę Niemiec na terenach okupowanej Europy; przedstawia zagładę Żydów oraz Romów i eksterminację innych narodów; zna przykłady bohaterstwa Polaków ratujących Żydów z Holocaustu”. Tematyka Zagłady jest obecna zarówno w kinie polskim, jak i światowym, co tylko pozornie ułatwia nauczycielowi, nauczycielce realizację postawionego przed nimi zadania. Również w „nowej” podstawie programowej szkoły branżowej I stopnia, w rozdziale XIV pkt 4., znajdziemy zapis: „uczeń charakteryzuje przejawy eksterminacji narodów (ze szczególnym uwzględnieniem polskiej warstwy przywódczej, Holocaustu i zagłady Romów)”. To niezwykle ciekawy temat, ale nauczanie historii w szkole branżowej odbywa się pod dużą presją czasu z powodu małej liczby godzin przeznaczonych na nauczanie tego przedmiotu, dlatego trzeba je dobrze zaplanować i zastanowić się, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób do nauczania tematów związanych z walką i męczeństwem Żydów podczas II wojny światowej użyć środka dydaktycznego, jakim jest film.

W „nowej” podstawie programowej historii dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia rozdział II zatytułowany jest Pradzieje i historia starożytnego Wschodu, a cele kształcenia sformułowane są następująco: „Uczeń: 1. wymienia najważniejsze cywilizacje starożytnego Bliskiego Wschodu (Sumerowie, Babilon, Egipt, Persja) oraz przedstawia ich wkład do kulturowego dziedzictwa ludzkości; 2. omawia najważniejsze etapy w starożytnych dziejach narodu żydowskiego”. Te tematy również można omówić, używając do tego celu filmów, gdyż powstało bardzo wiele produkcji, które poruszają tę tematykę, jak choćby film pt. *Mojżesz* (1995) Rogera Younga z tytułową rolą Bena Kingsleya, jedna z wielu międzynarodowych superprodukcji z serii Biblia. Zawsze jednak trzeba się zastanowić, czy jest to działanie właściwe i czy rzeczywiście pozwoli osobom, które uczymy, zrozumieć tak złożony temat.

Natomiast w dalszej części tego dokumentu, podobnie jak wcześniej, temat Żydów pojawia się *explicite* dopiero w zapisach związanych z II wojną światową. W rozdziale XLIX, który w całości został poświęcony zagadnieniu Zagłady, czytamy: „Uczeń: 1. przedstawia ideologiczne podstawy eksterminacji Żydów oraz innych grup etnicznych i społecznych, prowadzonej przez Niemcy hitlerowskie; 2. charakteryzuje etapy eksterminacji Żydów (dyskryminacja, stygmatyzacja, izolacja, zagłada); 3. rozpoznaje główne miejsca eksterminacji Żydów polskich i europejskich oraz innych grup etnicznych i społecznych na terenie Polski i Europy Środkowo-Wschodniej (w tym: Auschwitz-Birkenau, Treblinka, Sobibór, Babi Jar); 4. opisuje postawy ludności żydowskiej wobec Holocaustu, z uwzględnieniem powstania w getcie warszawskim; 5. charakteryzuje postawy społeczeństwa polskiego i społeczności międzynarodowej wobec Holocaustu, z uwzględnieniem Sprawiedliwych, na przykładzie Ireny Sendlerowej, s. Matyldy Getter, Antoniny i Jana Żabińskich oraz rodziny Ulmów”.

Konkretne tematy pozwalają nauczycielowi, nauczycielce wybrać filmy, dzięki którym omówi zagadnienia z podstawy programowej. Zapisy przytoczone powyżej pochodzą z „nowej” podstawy programowej przedmiotu historia na poziomie podstawowym dla liceum, technikum i szkoły branżowej II stopnia. W zakresie rozszerzonym, w rozdziale XII w pkt 2. znajdziemy jeszcze dodatkowo zapis o wielokulturowości na ziemiach polskich w XIII/XIV w. z uwzględnieniem stosunku Kazimierza Wielkiego do diaspory żydowskiej. Jak widać, tylko osoby uczące się historii na poziomie rozszerzonym w szkole ponadpodstawowej mają szansę dowiedzieć się o historii Żydów na ziemiach polskich w średniowieczu.

Następny punkt poruszający interesującą nas tematykę to rozdział XLIX, który na poziomie

rozszerzonym jest rozbudowaniem zapisu zawartego w zakresie podstawowym i brzmi: „Uczeń (...): 1. rozróżnia terminologię stosowaną w nauce na określenie niemieckiej polityki eksterminacyjnej w okresie II wojny światowej (m.in. Holokaust, Szoa, Porajmos); 2. wyjaśnia religijne, kulturowe i polityczne korzenie rasizmu i antysemityzmu (...); 3. przedstawia rasistowską i antysemicką politykę Niemiec hitlerowskich przed II wojną światową; 4. przedstawia i omawia działania rządu Rzeczypospolitej Polskiej wobec tragedii Zagłady, z uwzględnieniem misji Jana Karskiego i roli »Żegoty«”.

Ćwiczenia do filmów, przeznaczone dla młodzieży uczącej się historii na poziomie rozszerzonym, mogą nie tylko pomóc nauczycielowi, nauczycielce w realizacji podstawy programowej, ale również bardziej zainteresować osoby uczące się omawianymi zagadnieniami i dalszym samodzielnym ich zgłębianiem.

Autorzy „nowej” podstawy programowej historii dla szkoły branżowej I stopnia poruszają treści związane z omawianą przez mnie tematyką dopiero w rozdziale XIII Problemy i osiągnięcia II Rzeczypospolitej, o czym mówi zapis: „(...) Uczeń charakteryzuje strukturę społeczną, narodowościową i wyznaniową obywateli II Rzeczypospolitej”. Zatem poruszane jest tu zagadnienie obecności i osiągnięć mniejszości żydowskiej zamieszkującej II Rzeczpospolitą. Natomiast, czytając dalej tekst tej podstawy, w rozdziale XIV, który poświęcony jest II wojnie światowej, w pkt 4., znajdziemy zapis brzmiący: „(...) uczeń charakteryzuje przejawy eksterminacji narodów ze szczególnym uwzględnieniem eksterminacji polskiej warstwy przywódczej, Holokaustu i zagłady Romów”.

W podstawie programowej nowego przedmiotu – historia i teraźniejszość, w rozdziale III, zatytułowanym Świat i Polska w latach 1956–1970, w pkt 5., autorzy formułują następujący cel: „(...) uczeń charakteryzuje przebieg tzw. wydarzeń 1968 roku w Polsce i ich różne konteksty (walka frakcyjna w PZPR z użyciem propagandy antysemickiej, wolnościowe dążenia narodu polskiego)”. O tym temacie mówi kilka polskich, bardzo dobrych filmów fabularnych, jak choćby: *1968. Szczęśliwego Nowego Roku* (1992) Jacka Bromskiego, *Yesterday* (1984) czy *Marcowe migdały* (1989) Radosława Piwowarskiego, z których nauczyciel, nauczycielka może skorzystać, zadając jako pracę domową obejrzenie ich w całości i omawiając poszczególne fragmenty podczas zajęć w szkole.

Przygotowanie

Nauczyciel, nauczycielka przed wybraniem metod i środków służących do omówienia tematyki związanej z historią i kulturą polskich Żydów musi odpowiedzieć sobie na co najmniej dwa pytania: Czy czuję się komfortowo, wykorzystując filmy do omawiania konkretnego tematu? Czy jest to dobrze dobrany środek dydaktyczny dla konkretnej grupy osób uczących się? Od odpowiedzi na nie będzie zależał sukces procesu dydaktycznego. Oczywiście, wykorzystanie filmu powinno być związane z tematem i celem, celami lekcji. **Film może służyć jako materiał do zapoznania z konkretnym tematem**, który stanowi cel dydaktyczny lekcji. Film jest wtedy środkiem, dzięki któremu osoby uczące się zapoznają się z danym zagadnieniem.

Kolejną możliwością wykorzystania filmu będzie **poddanie pod dyskusję jakiegoś ważnego problemu**. Film może być wtedy pretekstem do pracy dla osób uczących się i pomocą w formułowaniu przez nie zdania czy opinii na dany temat.

Film może być wykorzystany na początku cyklu zajęć na określony temat lub jako zasadnicza ich część. Może być również doskonałym podsumowaniem tematu wcześniej omawianego. Może stanowić inspirację, np. do przeprowadzenia przez osoby uczące się wywiadu na temat, który został przedstawiony w filmie, poszukania źródeł, które stały się inspiracją do stworzenia danego obrazu lub stworzenia życiorysu bohatera, opisu miejsc lub wydarzeń prezentowanych w filmie.

Kiedy myślimy o pracy z filmem na lekcji, najczęściej planujemy wykorzystać fragmenty, ale oczywiście warto sięgać po całe filmy. Problem stanowi czas, dlatego w większości przypadków odwołanie się do całego obrazu jest możliwe tylko wtedy, kiedy film zostanie przez osoby uczące się obejrany w domu, jako zadana wcześniej praca domowa. **Warto podkreślić, że przyzwyczajanie młodych ludzi do zapoznawania się z dziełami filmowymi jest koniecznym elementem ich edukacji i rozwoju intelektualnego**, a obrazów wartych obejrzenia jest bardzo wiele.

Arkadiusz Walczak

Materiały do pracy z filmem pt. „Agora”, reż. Alejandro Amenábar

| | |
|--|---|
| Polski tytuł filmu | AGORA |
| Tytuł filmu w oryginale | ÁGORA |
| Kraj i rok produkcji/data premiery/czas trwania | HISZPANIA 2009 125 MINUT |
| Imię i nazwisko reżysera/reżyserki | ALEJANDRO AMENÁBAR |
| Etap edukacji, dla którego film jest rekomendowany | SZKOŁA PONADPODSTAWOWA |

Opis filmu

Aleksandria, przełom IV i V w. naszej ery. Rozwija się chrześcijaństwo. Davus to niewolnik zakochany w swej pani – wybitnej filozofce i astronomce Hypatii. Podczas gdy Hypatia ze wszystkich sił stara się uratować od zapomnienia wiedzę i mądrość starożytnego świata przed narastającym fundamentalizmem religijnym, Davus jest rozdarty pomiędzy miłością a nową religią, która obiecuje wolność. W dodatku o względy Hypatii ubiega się należący do elity miasta Orestes.

Aleksandria symbolizuje cywilizację z wolna rozsadzaną przez różnorakie frakcje i dążenia, zwłaszcza religijne – pomiędzy dawnymi kultami a judaizmem i chrześcijaństwem. Dla wielu badaczy czasy, w których żyła i działała Hypatia, oznaczały koniec świata starożytnego i początek średniowiecza oraz nasilający się proces kształtowania się i upowszechniania antyjudaizmu, nazywanego też antysemityzmem tradycyjnym.

PROPOZYCJE SCEN DO WYKORZYSTANIA W PRACY Z OSOBAMI UCZĄCYMI SIĘ

PROPOZYCJA NR 1

Do czego politykom potrzebna jest religia i fanatyzm?

Fragment od 6:28 do 10:10

Fragment od 15:50 do 18:40

Fragment od 25:10 do 32:32

Wymagania wstępne

Osobom uczącym się warto przypomnieć lub przedstawić rolę Aleksandrii jako bardzo ważnego w świecie starożytnym ośrodka handlowego i naukowego ze słynną Biblioteką Aleksandryjską. Należy podkreślić, że od początku swojego istnienia było to miasto wielokulturowe i wieloreligijne. Zostało założone przez Aleksandra Macedońskiego, którego podboje doprowadziły do powstania kultury hellenistycznej jako syntezy kultur cywilizacji Wschodu i kultury starożytnej Grecji. Widać to wyraźnie w architekturze samej Biblioteki, gdzie widoczne są elementy sztuki egipskiej, greckiej i rzymskiej. Paradoksalnie, to właśnie Aleksandria miała największe zasługi dla otwarcia dialogu między chrześcijaństwem a kulturą antyczną. W końcu II i w III w. działało tam co najmniej kilka osób o bardzo szerokim, klasycznym wykształceniu i głębokiej, chrześcijańskiej religijności, np. Klemens (zmarły ok. 212 r.) i Orygenes (zmarły w 254 r.). W Aleksandrii narodziła się także hagiografia, której w połowie IV w. dał początek Atanazy z Aleksandrii, pisząc biografię Antoniego Pustelnika.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#agora; #antyjudaizm; #religia; #fanatyzm religijny; #Hypatia; #Aleksandria; #chrześcijaństwo; #kobieta; #film historyczny; #cywilizacja antyku; #nauka

Propozycja omówienia

Poinformuj osoby uczące się, że za chwilę obejrzą kilka scen, które rozgrywają się w centrum starożytnej Aleksandrii, między innymi na agorze, zwanej też przez Rzymian forum. Zapytaj, czym była agora, ale także, co to słowo oznacza dzisiaj.

Poproś osoby uczące się, by podczas oglądania fragmentów filmu wypisały, jakich argumentów używają obie strony sporu. Pomocą mogą okazać się pytania:

- W jaki sposób udowadniają wyższość swojej religii wobec innych wyznań?
- Dlaczego chrześcijanie tak zaciekle atakują swoich przeciwników?
- Z czego może wynikać fakt, że chrześcijanie, którzy sami doświadczali prześladowań w Cesarstwie Rzymskim, teraz sięgają po brutalne metody walki z innymi religiami?
- Jakie powody kierują bohaterami, gdy decydują się przyznać lub wybrać jakąś religię?

W omówieniu zwróć uwagę, że pokazane w filmie wydarzenia ilustrują nie walkę religii ze światem nauki, ale niszczącą siłę, jaka powstaje w wyniku uprawiania polityki przy użyciu religii. Chodzi o wykorzystanie religii w sposób instrumentalny, gdzie same jej zasady i prawdy nie mają większego znaczenia. W trzecim ze wskazanych fragmentów filmu (ok. 28:50 i dalej) reżyser pokazuje te dramatyczne wydarzenia, umieszczając kamerę wysoko w górze, ponad rozgrywającymi się wydarzeniami, widz ogląda jedynie drobne, ludzkie postacie z perspektywy ptasiej, w planie dalekim. Zadaj osobom uczącym się pytanie: czemu ten zabieg ma służyć? Można poinformować osoby uczące się, że jest to motyw, który będzie w filmie powracał, dlaczego?

W podsumowaniu warto wrócić do próby wyjaśnienia tytułu filmu, czym tak naprawdę stała się agora? Na ile to wielkie dziedzictwo antycznej cywilizacji przetrwało?

Agora to film o manipulowaniu ludźmi. O uprawianiu polityki poprzez zachowania nieetyczne, mające niszczyć przeciwników politycznych, faktycznych i domniemanych, niszczyć fizycznie i psychicznie. Celem jest zdobycie pełni władzy, wpływów, kontroli

czy środków materialnych. Do takiej działalności potrzebne są narzędzia. Niezbędna jest jakaś ideologia, bardzo dobrze nadaje się do tego religia – łatwiej manipulować ludem, odwołując się do wartości religijnych. Da się to skutecznie robić niezależnie od tego, jak bardzo to, co się głosi, jest sprzeczne z naukami wiary, którą się wykorzystuje do swojej manipulacji.

Agora ilustruje, jak działa mechanizm uprawiania polityki poprzez nawoływanie do niechęci, a potem nienawiści do innych, poprzez manipulowanie emocjami, a wszystko to w atmosferze rzekomej religijności.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Dalsza realizacja tematu może już koncentrować się na analizie zjawiska ekstremizmu politycznego. Fanatyzm w świecie antycznym i współczesnym – metaplan, fanatyzm jako postawa i zjawisko społeczne. Przyczyny fanatyzmu, skutki fanatyzmu – drzewo celów, drzewo skutków, błędne koło agresji i przemocy. Fanatyzm jako postawa i zjawisko społeczne – w zestawieniu z filmami *Królowa Margot* (1994) Patrice’a Chéreau oraz *Fanatyk* (2001) Henry’ego Beana.

PROPOZYCJA NR 2

Zmiany w statusie religii chrześcijańskiej w państwie rzymskim (od religii prześladowanej, poprzez tolerowaną, do panującej). Cywilizacja antyczna a chrześcijaństwo – konflikt pozorny, konflikt rzeczywisty?

Fragment od 42:40 do 52:25

Wymagania wstępne

Przywołany fragment filmu może stanowić podsumowanie zajęć poświęconych narodzinom i rozwojowi chrześcijaństwa w Cesarstwie Rzymskim. Programy szkolne i podręczniki do nauki historii zwykle przedstawiają to zagadnienie w sposób fragmentaryczny i uproszczony. Chrześcijaństwo pojawia się jako osobny temat lub zagadnienie w kontekście polityki religijnej Rzymu. Akcentuje się jego początki, krótko omawia źródła popularności wśród niższych grup społecznych w I w. n.e., następnie przywołuje prześladowania pod panowaniem Nerona. Tego typu narracja nie wyjaśnia, w jaki sposób chrześcijaństwo, w ciągu następnych stuleci, z sekty stało się nie tylko religią tolerowaną, ale także dominującą i jedyną legalną. Jakie były przyczyny i formy tej ewolucji? Czy miały one tylko charakter religijny, czy wynikały też z koniunkturalizmu politycznego.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#antyk; #judaizm; #chrześcijaństwo; #Rzym; #filozofia

Propozycja omówienia

Poinformuj osoby uczące się, że za chwilę obejrzą scenę zdobycia przez chrześcijan Biblioteki Aleksandryjskiej. Ukierunkuj oglądanie, zadając pytania:

- W jaki sposób w filmie pokazana jest Biblioteka, co się w niej znajdowało?
- Na wystrój Biblioteki składały się elementy różnych tradycji i stylów kulturowych, jakich?
- O czym świadczyła ta mieszanka stylów i estetyk?
- Na czym polegał dramat obrońców Biblioteki?
- Dlaczego jej zniszczenie i splądrowanie uważane jest przez wielu badaczy za koniec kultury antycznej?
- Dlaczego chrześcijanie z takim zapałem, a nawet furią niszczyli wszystko, co w Bibliotece znaleźli?
- W ostatniej scenie tego fragmentu (od 51:50 do 52:25) zostaje zastosowany oryginalny zabieg z wykorzystaniem kamery – podczas ciągłego ujęcia, bez cięcia montażowego, odwrócony zostaje obraz, tak że filmowa rzeczywistość widoczna jest „do góry nogami”. Po co stosuje się ten zabieg, o czym on ma świadczyć, co ma uzmysłowić widzowi?

W podsumowaniu warto także przywołać przykłady wpływu antyku na chrześcijaństwo (retoryka, inspiracje literackie – apologie, twórczość polemiczna, alegoryczna interpretacja tekstu literackiego, język filozoficzny i filozoficzny sposób myślenia, dorobek Platona, Arystotelesa, Seneki, inspiracja bazyliką jako budowlą służącą celom religijnym, wybrane motywy i sceny ze sztuki antycznej, które mogły posłużyć do wyrażania prawd chrześcijańskich).

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Tę problematykę można dalej eksplorować, np. realizując temat: Religia, wiara w życiu człowieka – w zestawieniu z filmami *Szymon Pustelnik* (1965) Luisa Buñuela, *Dziennik wiejskiego proboszcza* (1951) Roberta Bressona lub *Obraz chrześcijaństwa w I i V w. n.e. w kulturze popularnej – analiza porównawcza filmów „Quo vadis”* (dowolna wersja) i *Agora*

PROPOZYCJA NR 3

Chrześcijaństwo i judaizm u schyłku antyku i współcześnie

Fragment od 56:25 do 60:20

Fragment od 67:00 do 75:40

Fragment od 85:05 do 90:50

Wymagania wstępne

Wykorzystanie fragmentów filmowych może służyć zainicjowaniu dyskusji na temat, na ile chrześcijaństwo już w swoich założeniach i późniejszych działaniach budowało własną tożsamość i odrębność na niechęci do Żydów i do antyku? Jakie były początki antyjudaizmu i antysemityzmu?

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#judaizm; #chrześcijaństwo; #antyjudaizm; #antysemityzm; #nietolerancja; #pogromy; #wypędzenia

Propozycja omówienia

Krótko przedstaw osobom uczącym się wcześniejszą treść filmu. Podkreśl, że pierwszą grupą wygnaną z Aleksandrii byli przedstawiciele dawnych, uznawanych za pogańskie kultów. Przypomnij, że Żydzi w Aleksandrii znaleźli się w wyniku diaspory, do której doprowadziła polityka Rzymu, chcącego uniemożliwić Żydom dalsze bunty i powstania, które miały miejsce w I i II wieku.

Ukierunkuj oglądanie fragmentów filmowych poprzez pytania, na które osoby uczące się mają przygotować odpowiedzi:

- Jakich argumentów używa nowy biskup Aleksandrii, uzasadniając niechęć do Żydów?
- Dlaczego Żydzi padają ofiarą brutalnego ataku chrześcijan?
- Czego przywódcy społeczności żydowskiej domagają się od władz rzymskich?
- W jaki sposób Żydzi próbują się bronić?
- Jak reagują na to chrześcijanie?
- Na ile da się zauważyć w retoryce biskupa związek między zachowaniem chrześcijan a reakcją na to zachowanie Żydów?
- Dlaczego po wypędzeniu Żydów biskup Aleksandrii eskaluje żądania? Kto staje się jego nowym przeciwnikiem?

W dyskusji odwołaj się do ostatnich scen pogromu. Jakie formy przemocy pokazuje reżyser (zabójstwa, gwałt, plądrowanie domów, obcinanie pejsów, bezczeszczenie zwłok), skąd mógł czerpać inspirację? Możesz wykorzystać fragment filmu *Lista Schindlera* (1993) Stevena Spielberga i pokazać scenę pacyfikowania krakowskiego getta, zwróć osobom uczącym się uwagę na powtarzalność ujęć. Wprowadź pojęcie pogromu.

Poproś osoby uczące się o podanie także innych przykładów udziału Kościoła i chrześcijan w działaniach sprzecznych z doktryną religijną chrześcijaństwa. Wprowadź pojęcie antyjudazmu i antysemityzmu. Możesz posłużyć się definicją Helen Fein: „Antysemityzm to utrzymująca się i ukryta struktura wrogich wierzeń na temat Żydów jako zbiorowości, przejawiająca się w jednostkowych postawach oraz kulturze, jako mity, ideologie, folklor i obrazy. Antysemityzm może też nabierać cech instytucji społecznych jako dyskryminacja prawna, mobilizacja polityczna przeciwko Żydom oraz przemoc zbiorowa lub państwowa – która skutkuje i/lub ma na celu zmarginalizowanie, wysiedlenie lub usunięcie Żydów. Żydów jako Żydów” (cytat za: Betlejewski R., *365 lekcji religii dla całej rodziny, która chce się wyzwolić*, Warszawa 2022, s. 463).

Zapytaj osoby uczące się, na ile wydarzenia i motywacje bohaterów przedstawione w powyższych fragmentach filmowych wpisują się w tę definicję?

Poinformuj osoby uczące się, że Rafał Betlejewski, dziennikarz i artysta, znany z akcji społeczno-artystycznej pt. *Tęsknię za Tobą, Żydzie*, sformułował tezę: „Antysemityzm pojawia się wszędzie tam, gdzie dominuje chrześcijaństwo (...). Nowy Testament wprowadził nowe zjawisko – zmitologizował Żydów i przerobił ich na synonim zła. Żydzi (a szczególnie faryzeusze) stali się synonimem obłudy, podstępności, zakłamania, oszustwa, interesowności i głupoty. Nowy Testament przeniósł Żydów na poziom alegorii: utożsamił ich z demonem (...). Wraz z Nowym Testamentem Europa dostała nie tylko Jezusa. Dostała także zatruty owoc antysemityzmu” (Betlejewski R., *365 lekcji religii dla całej rodziny, która chce się wyzwolić*, Warszawa 2022, ss. 460–461).

Poproś osoby uczące się o przygotowanie argumentów do debaty (za i przeciw) lub dyskusji na ten temat.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Przywołane fragmenty filmu są dosyć brutalne.

PROPOZYCJA NR 4

Między rozumem a religią

Fragment od 2:05 do 3:40

Fragment od 97:10 do końca filmu

Wymagania wstępne

Warto wcześniej wprowadzić osoby uczące się w świat kluczowych pojęć, takich jak: moralność, wartości, etyka, konflikt wartości.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#moralność; #odwaga; #nauka; #poświęcenie; #etyka; #wartości

Propozycja omówienia

Film *Agora* otwiera także duże możliwości wykorzystania go w dyskusjach i zajęciach dotyczących etyki i moralności. Obecne w tym filmie wątki odnoszą się do fundamentalnych kwestii: człowieka jako podmiotu, etycznej analizy aktywności ludzkiej, motywów podejmowanych decyzji. Reżyser stawia ważne pytania o cel i sens ludzkiej egzystencji, hierarchię celów, szczęście w życiu ludzkim. O rozwój moralny i duchowy człowieka jako osoby, rolę oddziaływań wychowawczych. Wreszcie kluczowe pytania – o dobro moralne i wartości moralne, konflikt wartości. Pojawia się problem relatywizmu moralnego i sposobów jego przewyciężania, a także pytania o nienaruszalne prawa istoty ludzkiej. Wymiar moralny życia człowieka. Zdolność rozpoznawania wartości i powszechne dążenie do dobra. Świadomość moralną. Rolę sumienia w prawidłowym rozwoju wewnętrznym. Sądy i oceny moralne.

Proponowane do analizy fragmenty filmu pozwolą się do tych problemów odnieść. Jeśli osoby uczące się nie widziały całego filmu, krótko przedstaw czas i miejsce akcji. Pokaż pierwszy fragment. Zadaj pytania:

- Jaką rolę pełni Hypatia?
- Jakie wartości są dla niej najważniejsze?

Wśród jej uczniów są osoby wywodzące się z różnych grup społecznych i religijnych: Orestes – rzymski patrycjusz, późniejszy prefekt, wyznawca dawnych kultów rzymskich, Synesius – chrześcijanin, późniejszy biskup, wysłannik Rzymu, jest też Davus – niewolnik, który formalnie nie jest uczniem Hypatii, choć, jak się okazuje, bardzo uważnie jej słucha. Ta scena przedstawia Aleksandrię jako miejsce swobodnej debaty, wymiany myśli, wiary w naukę i jej prawa, stolicę racjonalizmu. Za kilka lat ta sytuacja bardzo się zmieni. Uczniowie Hypatii pójdą różnymi drogami. Wciąż szanują swoją nauczycielkę i dlatego będą próbować ją na swój sposób ratować przed nowym porządkiem, który symbolizuje chrześcijański biskup Cyryl – dążący do pełnej hegemonii tylko jednej religii i tylko jednej prawdy o świecie.

Poinformuj osoby uczące się, że za chwilę zobaczą kolejny fragment filmu, rozmowę

Hypatii z jej uczniami. Poproś, by osoby uczące się zauważyły:

- Jakich argumentów używa Orestes, a jakich Synesius?
- Dlaczego Hypatia nie przyjmuje tych argumentów, jakimi wartościami się kieruje?
- Dlaczego nie tylko odrzuca miłość mężczyzny, szczęście rodzinne, bezpieczeństwo, ale nawet poświęca swoje życie?
- Jak należy interpretować gest Davusa?

W dyskusji zwracaj uwagę na symboliczne odczytanie postaci bohaterki – Hypatia jako symbol konfliktu rozumu i religii, wolności i fanatyzmu, nauki i ciemnoty; przemijającej cywilizacji, upadku antycznych wartości i narodzin nowego świata. Hypatia jako symbol rozumnej natury i jej praw, poszukująca prawdy i wiedzy, ofiara zabobonu i ciemnoty, symbol walki między antykiem a średniowieczem, starym i nowym światem, Hypatia uosobieniem pogańskiej cywilizacji i dziedzictwa antyku, które należy zniszczyć w imię wzmocnienia młodej wiary chrześcijańskiej. Hypatia jako symbol zwrotu cywilizacyjnego, końca niezależności kobiet.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Kobieta, walka o niezależność kobiety – w zestawieniu z filmem *Proces Joanny d'Arc* (1962) Roberta Bressona, *Elizabeth* (1998) Shekhara Kapura oraz *Jentł* (1983) Barbry Streisand.

Miłość nieszczęśliwa, miłość niespełniona – w zestawieniu z filmem *Jaśniejsza od gwiazd* (2009) Jane Campion.

Naukowiec, samotność naukowca – w zestawieniu z jedną z filmowych biografii Marii Skłodowskiej-Curie.

Polecana literatura

1. Betlejewski R., *365 lekcji religii dla całej rodziny, która chce się wyzwolić*, Warszawa 2022.
2. Erner G., *Kozioł ofiarny? Genealogia modelu wyjaśniającego antysemityzm*, Warszawa 2016.
3. Keff B., *Antysemityzm. Niezamknięta historia*, Warszawa 2013

Arkadiusz Walczak

Materiały do pracy z filmem pt. „Cud purymowy”, reż. Izabella Cywińska

| | |
|--|--|
| Polski tytuł filmu | CUD PURYMOWY |
| Tytuł filmu w oryginale | CUD PURYMOWY |
| Kraj i rok produkcji/data premiery/czas trwania | POLSKA 2000 58 MINUT |
| Imię i nazwisko reżysera/reżyserki | IZABELLA CYWIŃSKA |
| Etap edukacji, dla którego film jest rekomendowany | SZKOŁA PODSTAWOWA – KLASA VIII SZKOŁA PONADPODSTAWOWA |

Opis filmu

Historia mieszkającej w Łodzi rodziny Kochanowskich, która dowiaduje się o swoim żydowskim pochodzeniu i musi się z tym faktem zmierzyć.

PROPOZYCJE SCEN DO WYKORZYSTANIA W PRACY Z OSOBAMI UCZĄCYMI SIĘ

PROPOZYCJA NR 1

Czym jest antysemityzm?

Fragment od początku filmu do 14:05

Wymagania wstępne

Przed projekcją osoby uczące się powinny znać definicję pojęć antyjudaizm i antysemityzm, umieć wyjaśnić różnicę między nimi.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#antyjudaizm; #antysemityzm; #Żydzi; #Łódź; #stereotypy

Propozycja omówienia

Zajęcia rozpocznij od przypomnienia pojęć antyjudaizm i antysemityzm. Wyjaśnij, że za chwilę osoby uczące się poznają pewną polską rodzinę. Bohaterowie filmu to Kochanowscy. Żyją skromnie. Nie są przedsiębiorczy, nie są wykształceni, wychowali się w świecie, w którym ktoś decydował za nich. Są bardzo konserwatywni, ważny jest dla nich Kościół i religia katolicka. Jednak jest to religia pojmowana płytko, co pokazuje

scena, w której bohater filmu Jan Kochanowski, wychodzi z kościoła podczas niedzielnej mszy, by zapalić papierosa. Głowa domu określa się jako „Polak i katolik”.

Pytania, które warto zadać osobom uczącym się, by ukierunkować odbiór sceny:

- Jakie poglądy na temat Żydów głoszą członkowie rodziny?
- Na ile zbieżne są to poglądy?
- Na ile poglądy, zachowania i wypowiedzi bohaterów reprezentują postawę antyjudaistayczną czy antysemityczną?
- Skąd bohaterowie czerpią wiedzę i inspirację na temat postaw Żydów?
- Jakie czynniki, np. społeczne czy ekonomiczne wzmacniają prezentowane przez Kochanowskich postawy?

W dyskusji zwróć uwagę, że bohaterowie filmu głoszą jawnie antysemityczne poglądy. Żydzi w opinii ojca i jego syna, Heniusia, są odpowiedzialni za wszystkie nieszczęścia, które spadły na ich rodzinę i na Polskę, „są wszędzie, w telewizji, w sejmie, w przemyśle, finansach”. Te poglądy wzmacnia prasa, którą czytają oraz ksiądz podczas kazania, gdy ostrzega, by nie słuchać „obcych podszeptów”. Jan regularnie odnawia w windzie rysunek gwiazdy Dawida na szubienicy. Jego sąsiad, Holzman, któremu Kochanowski się nie kłania, regularnie rysunek ten wyciera. Kochanowski upomina syna, by nie zalecał się do córki Holzmana, Sary, i poszukał sobie polskiej dziewczyny. Syn jest „szalikowcem ŁKS-u”. Kibiców Widzewa nazywa Żydami, na stadionie śpiewa antysemityczne przyśpiewki, maluje antysemityczne napisy i wysłuchuje antysemitycznych dowcipów swoich kolegów. Matka, Jadwiga, wprawdzie nie głosi antysemitycznych haseł, ale także posługuje się stereotypami, gdy mówi do syna: „gadasz, jak już nie przymierzając Żyd”. Dla rodziny Kochanowskich słowo Żyd oznacza obcego, którego można obarczać winą za wszelkie niepowodzenia, to pozwala im poczuć się bezpieczniej w świecie, którego porządek i niepewność ich przeraża.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Dalszy ciąg zajęć możesz poświęcić na analizę przejawów antysemityzmu we współczesnej Polsce, np. poprzez analizę antysemitycznych napisów na murach, dowcipów na temat Żydów i Zagłady, fragmentów audycji telewizyjnych czy komentarzy w internecie. Warto wprowadzić pojęcie mowy nienawiści czy rozpocząć z osobami uczącymi się dyskusję na temat przyczyn postaw antysemitycznych we współczesnej Polsce i świecie. Należałoby podkreślić specyfikę Polski jako kraju praktycznie bez Żydów, w którym obecny jest antysemityzm.

PROPOZYCJA NR 2

Kim właściwie jesteśmy? Co definiuje nasze pochodzenie i tożsamość? Dlaczego bycie Żydem mogło być problemem po wojnie?

Fragment od 24:40 do 35:55 (rozmowa głównego bohatera z żoną i synem, poinformowanie rodziny o żydowskim pochodzeniu ojca)

Wymagania wstępne

Sekwencja może być wykorzystana jako wstęp do dyskusji o tożsamości człowieka. Osoby uczące się powinny mieć wiedzę na temat tego, jakie elementy składają się na tożsamość człowieka, czym jest tożsamość indywidualna, a czym zbiorowa. W przypadku zajęć odnoszących się do historii i kultury żydowskiej, potrzebna jest znajomość specyfiki tożsamości żydowskiej do XVIII w. jako ściśle powiązanej z religią oraz jej ewolucji w wyniku tzw. Haskali. Sekwencja może być także wykorzystana podczas zajęć na temat konsekwencji Zagłady.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#tożsamość; #tożsamość indywidualna; #tożsamość zbiorowa; #socjalizacja; #pochodzenie etniczne; #antysemityzm; #kibole

Propozycja omówienia

Poinformuj osoby uczące się, jeśli nie widziały wcześniejszych fragmentów filmu lub całości, że jego bohaterami są członkowie przeciętnej polskiej rodziny Kochanowskich. Zapytaj, z kim kojarzy się to nazwisko, dlaczego reżyserka filmu właśnie tak postanowiła nazwać swoich bohaterów? Kochanowscy borykają się z problemami dnia codziennego, ojciec jest bezrobotny, rodzina żyje bardzo skromnie. Sytuację zmienia telefon i spotkanie głównego bohatera z amerykańskim adwokatem Silbersteinem, który informuje Kochanowskiego, że został jedynym spadkobiercą bogatego amerykańskiego Żyda Leona Cohena oraz wyjaśnia, że rodzice Jana zmienili nazwisko na polskie (Kochanowscy), tym samym jest on Żydem. Warunkiem otrzymania spadku jest powrót Jana i jego rodziny do religii i tradycji żydowskiej, przestrzeganie zasad koszerności, obchodzenie świąt żydowskich. To dla bohatera wstrząs, inaczej już patrzy na religijnych Żydów, których mija na ulicy, po raz pierwszy kłania się Holzmanowi, swojemu żydowskiemu sąsiadowi, którego wcześniej ostentacyjnie lekceważył. Scena wyznania rodzinie prawdy o swoim pochodzeniu ma znaczenie kluczowe dla głównego bohatera.

Ukierunkuj dyskusję, stosując pytania pomocnicze:

- Co świadczy o tym, że wyznanie prawdy o swoim pochodzeniu jest dla bohatera dużym problemem? Z czego to wynika?
- Jakie trudności widzi bohater w przyjęciu nowej tożsamości, czyjej reakcji się obawia?
- W jaki sposób na te informacje reagują żona Jana i jego syn Heniuś?

Reżyserka mocno akcentuje zachowania Jana, pokazuje, jak się denerwuje, z jakim trudem przychodzi mu powiedzieć, że jest Żydem. Wszak dla niego to słowo było obelgą. Efekt wzmacnia wyznanie żony, która przyznaje się do żydowskiego pochodzenia.

Odwołaj się do sceny w kuchni z gwizdzącym czajnikiem:

- Jak odbieramy zachowanie bohaterki w pierwszej części tej sekwencji, gdy idzie do kuchni, a jak, gdy kamera ponownie pokazuje jej twarz, o czym świadczy taka reakcja?
- Dlaczego, zapytana, o powody swojego milczenia, odpowiada: „A jak miałam

powiedzieć? Bałam się! Przecież w tym domu sami antysemitami”?

- Zapytaj osoby uczące się, jakie mogły być powody, dla których kobieta nie poinformowała swoich najbliższych o tak ważnym elemencie swojej tożsamości jak pochodzenie etniczne czy tożsamość rodziców?
- Z jakiego powodu wiele lat po wojnie ludzie nie chcą przyznawać się do swojego żydowskiego pochodzenia?

Zatrzymaj się na chwilę przy reakcji Heniusia.

- Dlaczego w tej sekwencji ma na sobie szalik z barwami klubowymi? O czym informuje nas ten szalik?
- Dlaczego przynależność Heniusia do grupy kiboli ma takie znaczenie dla tej opowieści?
- Z czym kojarzy się Heniusiowi tożsamość żydowska?
- Dlaczego tylko z obrzezaniem? Zatrzymaj się na chwilę przy reakcji Heniusia.
- Dlaczego w tej sekwencji ma na sobie szalik z barwami klubowymi? O czym informuje nas ten szalik?
- Dlaczego przynależność Heniusia do grupy kiboli ma takie znaczenie dla tej opowieści?
- Z czym kojarzy się Heniusiowi tożsamość żydowska?
- Dlaczego tylko z obrzezaniem?

Podsumuj dyskusję, zwróć uwagę, że słowo Żyd nie jest w języku polskim słowem neutralnym. Poproś osoby uczące się o sformułowanie przyczyn, dla których postawy antysemityczne w Polsce są ciągle obecne i popularne. Jakie to rodzi konsekwencje?

Wykorzystując schemat analizy SWOT, zaproponuj osobom uczącym się pracę w grupach i analizę problemu: Rodzina Kochanowskich pozostaje przy tożsamości żydowskiej. Jakie są mocne strony członków rodziny w tej sytuacji i jakie szanse wynikają z tego? A także jakie są słabe strony i wynikające z tego zagrożenia? Jak się zmieniają relacje z otoczeniem? Jak to wpłynie na relacje w samej rodzinie? Na ile ta sytuacja zachwieje dotychczasowym systemem wartości, który ta rodzina wyznaje? Jakie to będzie miało konsekwencje? Jak zareaguje otoczenie na taką zmianę? Akcja filmu toczy się na początku lat 90., na ile dzisiaj sytuacja tej rodziny i kwestia konsekwencji jej decyzji byłaby podobna lub zupełnie różna? W podsumowaniu możesz poprosić o wskazanie innych grup społecznych, które w ostatnich latach były obiektem kampanii dyskredytujących te grupy, podlegających krzywdzącym stereotypom, uprzedzeniom, dyskryminacji i przemocy (np. uchodźcy z Azji i Afryki, osoby LGBT+). Dlaczego właśnie te grupy stały się celem takich działań, komu i dlaczego miało i ma to służyć? Dlaczego po mechanizm kreowania wyimaginowanego wroga tak często sięgają autorytarne i totalitarne oraz populistyczne i nacjonalistyczne formacje polityczne?

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Sekwencja ta może być bardzo wartościowym wprowadzeniem do tematów dotyczących polskiego antysemityzmu po II wojnie światowej oraz w trakcie wydarzeń Marca 1968. Jest także świetnym punktem wyjścia do pogłębionej dyskusji na temat mechanizmów etykietowania, stereotypizacji, powstawania uprzedzeń i dyskryminacji.

PROPOZYCJA NR 3

W poszukiwaniu tożsamości, tożsamość polska i żydowska
Fragment od 38:15 do końca filmu

Wymagania wstępne

Wykorzystanie tego fragmentu filmu powinno być poprzedzone zajęciami wprowadzającymi osoby uczące się w pojęcie tożsamości indywidualnej. Osoby uczące się powinny posiadać elementarną wiedzę na temat judaizmu i tradycji żydowskich.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

**#tożsamość; #tożsamość indywidualna; #tożsamość zbiorowa; #socjalizacja; #pocho-
dzenie etniczne; #antysemityzm; #tożsamość żydowska; #Purym; #Purim; #wolność
Propozycja omówienia**

Poinformuj osoby uczące się, jeśli nie widziały wcześniejszych fragmentów filmu, że jego bohaterami są członkowie przeciętnej polskiej rodziny Kochanowskich, która dowiaduje się, że ma korzenie żydowskie i powinna wrócić do religii i tradycji żydowskiej. Dla Jana – głównego bohatera, przyjęcie nowej tożsamości jest trudne, musi sam znaleźć odpowiedź na pytanie, co to znaczy być Żydem we współczesnej Polsce? Jakie elementy składają się na tożsamość żydowską? Czy Żydem jest tylko wyznawca religii mojżeszowej, przedstawiciel narodu wybranego, obrzezany, zachowujący nakazy i zakazy religijne? Czy jest to sprawa świadomości i przynależności kulturowej, gdzie samookreślenie się przez religię już nie wystarcza? A może kategoria narodowa, wszak Jadwiga stwierdziła: „A w Izraelu jak się można dogadać po polsku! Tam jest... tam wszystko jest: polska księgarnia, polskie flaki”. Dla Jana przełomem okazuje się wizyta w synagodze, gdzie dostrzega małych chłopców, którzy uczą się chasydzkiego tańca. Poprzez kolor, światło, łagodną muzykę reżyserka pokazuje spokojny, ciepły świat, w który wchodzi bohater. Rozmowa z rabinem uspokaja Jana, który podejmuje decyzję o zaakceptowaniu swojej nowej tożsamości. Problemy ma z tym jego syn, który zdaje sobie sprawę, że to dla niego koniec dotychczasowego życia, zerwanie relacji z kolegami. Owo przejście na drugą stronę w przypadku Heniusia ma dramatyczny charakter. Chłopak podaje się za kibica Widzewa i zostaje pobity przez skandujących hasło „Widzew Żydzew, jak ja tej kurwy nienawidzę”. Oto w dziejach rodziny Kochanowskich otwiera się nowy etap. Zgodnie z testamentem Leona Cohena jego krewni powinni być religijnymi Żydami i obchodzić święta żydowskie. Najbliższe jest Purim – w żydowskim kalendarzu religijnym święto nie najważniejsze, ale zdecydowanie najbardziej radosne, święto uwolnienia. Ukierunkuj dyskusję poprzez pytania:

- Dlaczego twórcy filmu właśnie to święto wybrali, by pokazać, jak jest ważnym elementem procesu tworzenia nowej tożsamości bohaterów?
- Jaką drogę pokonali bohaterowie i uwolnienie od czego świętują?
- Na ile owe powody są wspólne dla wszystkich członków rodziny Kochanowskich?

Kolacja, którą Kochanowscy urządzą, ich stroje, taniec podkreślają radość z odzyskanej tożsamości. Tego nastroju nie burzy nawet wizyta adwokata, który informuje ich, że jednak spadku nie otrzymają. Bohaterowie tańczą, uśmiechają się do siebie, nareszcie czują się wolni i pogodzeni ze swoją tożsamością.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Omawiając z osobami uczącymi się kwestie tożsamości człowieka oraz powstawania stereotypów i uprzedzeń, warto sięgnąć po *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, CODN, Warszawa 2005 [online], <https://zpe.gov.pl/a/antydyskryminacja-pakiet-edukacyjny/D9UOw41yg> [dostęp: 28.07.2023] oraz podręcznik Rady Europy *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą* [online], <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/189> [dostęp: 28.07.2023].

PROPOZYCJA NR 4

Purim, radosne Purim!

Fragment od 49:10 do 52:25

Wymagania wstępne

Fragment można wykorzystać jako ilustrację do zajęć poświęconych religii i kulturze żydowskiej lub do omówienia najważniejszych świąt religijnych judaizmu.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#święta żydowskie; #Purim #Purym; #judaizm; #uszy Hamana; #Estera

Propozycja omówienia

To święto obchodzi się na miesiąc przed Paschą, w czternastym dniu miesiąca Adar. Upamiętnia ono opisane w biblijnej Księdze Estery ocalenie Żydów perskich przed zamierzoną eksterminacją ze strony Hamana podczas rządów króla Ahaswerusa. Datę egzekucji wybrał Haman za pomocą losowania – stąd nazwa święta: „purim” po hebrajsku znaczy „losy”. Rytuał nakazuje czytanie rano i wieczorem Księgi Estery. Przyjął się zwyczaj, aby za każdym razem, gdy wymawiane jest imię Hamana, zagłuszać je tupaniem, okrzykami, uderzeniami w kołatki. Przyjął się również zwyczaj posyłania w wigilię tego święta anonimowych prezentów przyjaciołom i ubogim. Dzieci otrzymują podarunki, nie wolno odmówić biedakowi jałmużny. Panuje wesoły nastrój, bo święto to ma charakter karnawału, ludzie się przebierają, bawią się, tańczą. W południe zaczynają się zabawy połączone z przebieraniem i maskaradą. Po południu zasiada się do posiłku przeciągającego się do późnej nocy, podczas którego można, a nawet trzeba się upić. Jedną z popularnych potraw są trójkątne lub kwadratowe ciastka nadziewane orzechami, zwane uszami lub kieszeniami Hamana. W czasie Purim świętuje się uwolnienie ludu Izraela od nieprzyjaciół oraz dziękuje za cud ocalenia.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Ze względu na stosunkowo krótki czas trwania filmu, warto pokazać go w całości, wtedy można go wykorzystać do realizacji zajęć służących:

- wyjaśnieniu pojęcia antyjudaizm i antysemityzm; odpowiedzi na pytanie, dlaczego po zakończeniu II wojny światowej część polskich Żydów ukrywała swoją żydowską tożsamość, odchodziła od tej tożsamości;
- próbie opisanie i wyjaśnienia źródeł popularności poglądów antysemitycznych we współczesnej Polsce, gdzie Żydów jest tak niewiele;
- zastanowieniu się, jakie znaczenie ma słowo Żyd w języku polskim, czy jest to słowo neutralne znaczeniowo;
- wprowadzeniu do zajęć na temat form odrodzenia życia żydowskiego w Polsce;

- definiowaniu pojęcia tożsamości żydowskiej. Jak ono się zmieniało na przestrzeni wieków?
- wyjaśnieniu, jakie elementy składają się na pojęcie tożsamości człowieka. Jakie elementy tożsamości są dla osób uczących się najważniejsze i dlaczego?

Polecana literatura

Unterman A., *Encyklopedia tradycji i legend żydowskich*, Warszawa 1994.

Preizner J., *W szponach Hamana. „Cud purymowy” Izabelli Cywińskiej*, [w:]

Gefilte film II. Wątki żydowskie w kinie, red. J. Preizner, Kraków–Budapeszt 2009, ss. 313–327.

Jolanta Bilka

Materiały do pracy z filmem pt. „Dybuk”, reż. Michał Waszyński

| | |
|--|--|
| Polski tytuł filmu | DYBUK |
| Tytuł filmu w oryginale | DER DYBUK |
| Kraj i rok produkcji/data premiery/czas trwania | POLSKA 1937 100 MINUT |
| Imię i nazwisko reżysera/reżyserki | MICHAŁ WASZYŃSKI |
| Etap edukacji, dla którego film jest rekomendowany | SZKOŁA PONADPODSTAWOWA |

Opis filmu

Dybuk (1937) Michała Waszyńskiego to arcydzieło kina jidysz. Film powstał na podstawie dramatu Szymona An-skiego *Dybuk: Na pograniczu dwóch światów*. Jest to realistyczno-magiczna opowieść o chasydach, zjawiskach nadprzyrodzonych i miłości niezniszczonej przez śmierć. Głównymi bohaterami są Lea, córka Sendera, bogatego chasyda, oraz zakochany w niej ze wzajemnością Chonen, biedny uczeń jesziwy. Sender pragnie swą jedyną córkę bogato wydać za mąż. Zrozpaczony Chonen wzywa szatana i próbuje za pomocą magicznych zabiegów zdobyć złoto, lecz ginie trafiony piorunem. Jako dybuk, czyli dusza zmarłego, wstępuje w Leę w dniu jej ślubu. Cadyk wypędza dybuka, jednak Lea umiera, łącząc się z ukochanym.

PROPOZYCJE SCEN DO WYKORZYSTANIA W PRACY Z OSOBAMI UCZĄCYMI SIĘ

PROPOZYCJA NR 1

Tajemnice zapisane w księdze życia
Cały film przed zajęciami
Fragment od początku do 14:45

Wymagania wstępne

Analiza ekspozycji jest okazją do pogłębienia wiedzy dotyczącej wybranych aspektów kultury i religii chasydów oraz estetyki kina okresu dwudziestolecia międzywojennego.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#cadyk; #chasyd; #diaspora; #dybuk; #jidysz; #rabin; #szabat; #synagoga; #Sukkot; #sztetl; #Tora

Propozycja omówienia

Zainicjuj rozmowę na temat historii i kultury żydowskiej. Możesz zadać pytania:

- Kiedy mowa jest o kulturze żydowskiej, to jakie motywy/obrazy wydają Ci się w nią wpisane?
- Czy w Twojej miejscowości mieszkali w przeszłości Żydzi? Jeśli tak, to czy zachowały się jakieś materialne ślady ich dziedzictwa kulturowego?
- Czy wiesz, gdzie można szukać informacji na temat historii i kultury Żydów mieszkających w Europie środkowo-wschodniej?
- Czy obecnie w Twojej miejscowości mieszkają przedstawiciele społeczności żydowskiej?
- Bohaterowie filmu posługują się językiem jidysz. Czy wiesz coś na temat jego powstania?

Rozdaj OU karty pracy (Załącznik nr 1, który znajduje się na końcu omówienia filmu). Poproś, aby przed projekcją przeczytali polecenia, a w trakcie oglądania wskazanego fragmentu filmu poszukiwali odpowiedzi na wymienione tam pytania.

Celem następnego modułu zajęć będzie utrwalenie pojęć: cadyk, chasyd, diaspora, dybuk, jidysz, rabin, szabat, synagoga, Sukkot, sztetl, Tora. Skorzystaj z definicji dostępnych na stronie Wirtualny Sztetl/Słownik.

Bodaj najbardziej znanym sztetlem w kulturze jest fikcyjna Anatewka, spopularyzowana przez musical Skrzypek na dachu, ale prawdziwych małych żydowskich miasteczek na terenach centralnej i wschodniej Polski było bardzo dużo. Kres tego świata nastąpił wraz z II wojną światową.

Zaproponuj zadanie dla chętnych: Sprawdź w źródłach historycznych, kim byli typowi mieszkańcy sztetli, czym się zajmowali, jak spędzali czas itp. i narysuj mapę/obrazek, przedstawiający przykładowy sztetl. Uwzględnij ważne dla społeczności instytucje i obiekty (synagoga, mykwa, domy modlitwy, biblioteka, szkoła, szpital...), miejsca pracy (sklepy, zakłady rzemieślnicze), budynki mieszkalne. Nie musi to być dzieło na miarę Chagalla (wybitnego artysty, który przedstawiał w swoim malarstwie elementy świata chasydów).

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Dybuk to adaptacja dramatu Szymona An-skiego (pseudonim Szlojme Zajnwela Rapaporta), napisanego w 1914 roku po rosyjsku, a następnie w 1917 w jidysz. Autor wykorzystał wieloletnie badania etnograficzne, dzięki temu film jest prawdziwy w przekazie i głęboko zakorzeniony w kulturze Żydów zamieszkujących dawne kresy Rzeczypospolitej. Na uwagę zasługują szczególnie sentencje wypowiediane przez Poślańca ze względu na uniwersalny, metaforyczny przekaz. Scenariusz napisali Marek Arnsztejn i Alter Kacyzne przy współpracy Anatola Sterna. Do filmu zaangażowano najlepszych aktorów teatrów żydowskich; grali w języku jidysz. Jidysz znał też reżyser Michał Waszyński (właściwie Mosze Waks), ale nie ujawniał się z tą wiedzą i na planie filmowym ponoć zatrudniał tłumacza. Odtwórcy głównych ról Lei i Chonena byli małżeństwem.

Film Michała Waszyńskiego realizowany był głównie w Kazimierzu Dolnym i okolicznych wąwozach. Żydzi tworzyli tu znaczącą społeczność, a miasto było typowym sztetlem. Akcja filmu rozgrywa się w Brynicy, a bohaterami są prawie wyłącznie Żydzi. Przestrzeń

wydarzeń to rynek, dwie synagogi, mykwa, dom Sendera, cmentarz. W rynku znajduje się grób nieszczęśliwych narzeczonych z XVII w., zamordowanych przez Kozaków. Życie Żydów ze wspólnoty regulują nakazy i zakazy religijne. W uroczystościach przedstawionych w ekspozycji filmu uczestniczą wyłącznie mężczyźni. Ubrani są w tradycyjne stroje. Świat chasydów jest patriarchalny i zhierarchizowany.

Pomocne materiały (m.in. słownik) znajdują się np. na stronach: Wirtualny Sztetl, Forum Żydów Polskich, Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, Portal Społeczności Żydowskiej, Teatr NN, Żydowski Instytut Historyczny.

Istotne w tym kontekście czasopisma to „Midrasz” i „Chidusz”. Można polecić zainteresowanym lekturę utworów opisujących świat chasydów i sztetli, np. Julian Strykowski *Austeria*, Hanna Krall *Tam już nie ma żadnej rzeki*, Isaac Bashevis Singer *Sztukmistrz z Lublina*, Jerzy Ficowski (przeł. i red.) *Rodzynki z migdałami. Antologia poezji ludowej Żydów polskich*, Szolem Alejchem *Dzieje Tewji Mleczarza*, <https://stare-kino.pl/dybuk-kulisy-realizacji/>

PROPOZYCJA NR 2

Dybuk arcydziełem kina międzywojennego. Cechy gatunkowe. Filmowe środki wyrazu
Cały film przed zajęciami

Fragment od 20:50 do 38:00

Fragment od 48:00 do 1:01:35

Wymagania wstępne

Osoby uczące się powinny obejrzeć przed lekcją film w całości (zalecana wersja po rekonstrukcji).

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#schemat fabularny; #chasyd; #patriarchat; #przysięga; #dusza; #zaświaty; #nieuchronność losu; #Tora; #Boski ład; #melodramat; #najwybitniejszy film w jidysz

Propozycja omówienia

Na wstępie możesz poprosić OU o wymienienie utworów, w których ukazany jest motyw nieszczęśliwej miłości. Wśród odpowiedzi mogą pojawić się m.in.: *Romeo i Julia* W. Szekspira, *Cierpienia młodego Wertera* J.W. Goethego, *Dziady*, cz. IV, *Romantyczność* A. Mickiewicza, *Wesele* S. Wyspiańskiego.

Film Waszyńskiego jest historią o wielkiej miłości między dwojgiem przeznaczonych sobie ludzi, która spełnić się może jedynie po ich śmierci („Przedwcześnie zmarła dusza powraca, by doznać tego, czego przedtem nie zdążyła przeżyć”).

Poproś OU o przedstawienie głównych bohaterów i określenie, jaką rolę odegrali w filmowej historii.

Wyświetl fragment filmu od 20:50 do 38:00 i poproś OU o scharakteryzowanie Lei i Chonena.

Przed obejrzeniem kolejnego fragmentu filmowego (od 48:00 do 1:01:35) zapowiedz, że służy on scharakteryzowaniu, w jaki sposób został pokazany dramat bohaterów.

Następna część zajęć poświęcona będzie omówieniu filmowych środków wyrazu (scenografia, muzyka, choreografia, środki stylistyczne). Skorzystaj z Załącznika nr 2 (znajduje się na końcu omówienia filmu), który może posłużyć jako karta pracy dla OU.

Poproś OU, aby samodzielnie zapoznały się z definicją melodramatu (np. <https://akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/melodramat/316>), a następnie wskazały przykłady, które potwierdzają obecność konwencji melodramatycznej w *Dybuku*.

Możesz rozszerzyć dyskusję, podkreślając, że *Dybuk* wykracza poza ramy konwencji melodramatycznej. Jakie uniwersalne problemy podejmuje film? Co stanowi o jego wyjątkowej wartości?

Zaproponuj OU zapoznanie się z fragmentami artykułu Katarzyny Kornackiej-Sareło *Wszystko Ty, tylko Ty, jeden Ty! „Dybuk” Szymona An-skiego jako dramat filozoficzny*, a następnie poproś o udzielenie odpowiedzi na pytania:

- Jakie pozytywne, uniwersalne wartości cenią członkowie społeczności chasydów?
- Dlaczego, zdaniem autorki, skodyfikowana moralność może mieć wpływ destrukcyjny na losy bohaterów?
- Jakie prawa we wspólnocie sztetla mają kobiety, a jakie mężczyźni?
- Dlaczego Lea jawi się jako postać wyjątkowa na tle społeczności?

Kornacka-Sareło K., *Wszystko Ty, tylko Ty, jeden Ty! „Dybuk” Szymona An-skiego jako dramat filozoficzny*, Poznań 2016, s. 154.

„W opisywanej przez An-skiego społeczności wszystko wydaje się skodyfikowane według wzoru »wolno – nie wolno«, »należy – nie należy«, »trzeba – jest zakazane«. Mimo braku oficjalnego aparatu władzy i mimo nieistnienia autorytetu instytucji religijnej bryniccy chasydzi poruszają się wzdłuż ścieżek precyzyjnie wyznaczonych przez tradycję i wierzenia. Starają się postępować w sposób, który nie byłby pogwałceniem sacrum opartego na zestawie mitów stanowiących podstawę ich myślenia oraz światopoglądu. W życiu tej społeczności wszystko jest z góry ustalone i zarazem wyjaśnione. Jakikolwiek odstępstwo od teonomicznych reguł może, w powszechnym mniemaniu, spowodować wielkie i nieuniknione nieszczęście.

An-ski odnosi się, oczywiście, z dużym szacunkiem do opisywanego przezeń świata, starając się wyeksponować te elementy kultury chasydzkiej, które wydają się pozytywne w sposób niejako uniwersalny. Są nimi, na przykład, powinność pomagania ubogim, przywiązanie cadyka do wspólnoty i jego odpowiedzialność za nią, pamięć o zmarłych oraz szacunek wobec tych, którzy odeszli, respektowanie woli rodziców, gościnność.

Z drugiej zaś strony, dramatopisarz nie waha się ukazać w *Dybuku* destrukcyjnego wpływu skodyfikowanej moralności na życie osób młodych oraz, szczególnie, na życie kobiet traktowanych z reguły przedmiotowo, mimo że to kobiety właśnie realizują istotne role społeczne. Jako żony, matki, kucharki, położne, płodzą, rodzą, pomagają w przyjściu na świat, karmią i wychowują, nie zabierając jednak głosu w dyskursie publicznym.

W opozycji do kobiet usytuowani zostają mężczyźni: mogą sprawować funkcje cadyków i rabinów, intonować »święte pieśni«, studiować Misznę i Gemarę, poznawać tajniki wiedzy kabalistycznej, podróżować, pić alkohol, przebywać bez ograniczeń w bóżnicy, dysponować majątkiem oraz wyznaczać wymierną cenę za ciało swoich córek, niezależnie od woli tych ostatnich.

A zatem, społeczność zaprezentowana przez An-skiego jest spolaryzowana. Na jednym z jej biegunów znajduje się to-co-męskie-dominujące, na drugim natomiast to-co-żeńskie-zdominowane. Wyjątkiem od tej reguły jest główna bohaterka dramatu, Lea. Po pierwsze, ma ona odwagę samodzielnie interpretować pewne nakazy i zakazy obowiązujące

w społeczności, po drugie, decyduje się na negację lokalnego prawa, przejawiającą się w pogwałceniu wspólnotowego tabu. Lea postanawia bowiem, w imię swojej miłości i wbrew życzeniom ojca oraz zwyczajom społeczności, nawiązać kontakt z uznawaną za nieczystą sferą świata zmarłych. Dziewczyna przekracza zatem granicę, której, zgodnie ze społeczną konwencją, nie wolno jest przekraczać. Czyni tak, aby zrealizować swoje własne marzenia oraz uniknąć narzuconego jej małżeństwa. Za swój bunt płaci jednak najwyższą cenę”.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

W filmie dostrzeżono przede wszystkim konwencję melodramatyczną, stąd też częste w międzywojniu określenia *Dybuka* jako „żydowskiego Romea i Julii”. Film jest opowieścią o sprawach uniwersalnych: miłości zakazanej, o konflikcie międzypokoleniowym, jak również o zmianach, jakie zawsze zachodzą w mentalności młodszego pokolenia i otaczającym świecie. Lea i Chonen marzą o wolności i miłości i negują obowiązujące normy społeczności.

Film pokazuje obrzędowość, życie religijne chasydów i świat wierzeń ludowych. Przekonanie, że dwie dusze, męska oraz żeńska, zostają sobie *przeznaczone* z woli Boga, było mocno osadzone w tradycji żydowskiej, nie tylko kabalistycznej.

Tak więc Chonen po śmierci wypełnia przysięgę, którą złożył jego ojciec Nison i łączy się z ciałem córki Sendera. Lea wzywa go, bo szuka ratunku przed niechcianym, zaaranżowanym małżeństwem z obcym człowiekiem. Obraz sztetla i jego mieszkańców różni się od obiegowych wyobrażeń (można tu odwołać się do *Skrzypka na dachu* i porównać sposoby przedstawiania społeczności żydowskiej). Dzieło Waszyńskiego znacznie wykracza poza ramy gatunku. Portal *Taste of Cinema* umieścił film na liście trzydziestu pięciu najlepszych polskich filmów wszech czasów, wśród dzieł takich twórców, jak np. Wajda, Munk, Konwicki, Has czy Kawalerowicz.

PROPOZYCJA NR 3

„Przy pomocy kabały wszystko można” – Chonen jako bohater faustowski
Cały film przed zajęciami
Fragment od 47:00 do 51:00

Wymagania wstępne

OU powinny obejrzeć przed lekcją film w całości.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#jedność przeciwieństw; #bohater faustowski; #kabała

Propozycja omówienia

Rozdaj OU karty pracy (Załącznik nr 3 dla OU). Zadaniem OU jest wskazanie analogicznych motywów obecnych w filmie *Dybuk* i innych tekstach kultury. Ćwiczenie to możecie wykonać wspólnie. Przykładowe odpowiedzi znajdują się w wypełnionej wersji załącznika.

Następnie rozdaj OU wydrukowany fragment *Fausta* Goethego (Załącznik nr 4) i odczytaj go głośno. Poproś OU, aby określiły, jakie cechy ma bohater faustowski.

Zaprezentuj fragment filmu, w którym Chonen oddaje się praktykom magicznym (od 47:00 do 51:00). Poproś OU, aby na podstawie jego analizy i znajomości całego filmu wskazali podobieństwa między Faustem a Chonenem. Sformułujcie wspólnie wnioski.

Dodatkowe informacje na temat kabały znajdziesz na:

<https://sztetl.org.pl/pl/slownik/kabala>

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Chonen ma cechy bohatera faustowskiego – dąży do poznania niedostępnych umysłem ludzkim tajemnic życia i śmierci. Za cenę paktu z diabłem chce poznać nie tylko zagadki istnienia, ale też osiągnąć szczęście. Uważa, że zło pochodzi od Boga: stworzył on dobro i zło, świętość i grzech, a nawet szatana, który jest „odwrotną stroną bóstwa” (podobny motyw występuje w *Fauście*, gdzie Mefistofeles przedstawia się słowami: „Jam częścią tej siły, która wiecznie zła pragnąc, wieczne czyni dobro”). Obydwaj bohaterowie przechodzą metamorfozę: Faust doznaje czartowskiego odmłodzenia, a Chonen magicznego odrzucenia obecnej postaci i staje się dybukiem.

Zarówno *Faust*, jak i *Dybuk* to dramaty filozoficzne.

PROPOZYCJA NR 4

Memento. Profetyczny charakter Dybuka. Współczesna recepcja utworu

Cały film przed zajęciami

Fragment od 21:40 do 23:31

(Lea i Chonen przy grobie narzeczonych)

Fragment od 52:00 do 55:00 (Lea na cmentarzu zaprasza Chonena na ślub i śpiewa kołysankę dla nienarodzonych dzieci)

Fragment od 56:37 do 1:00:20

(taniec z żebrakami, taniec ze Śmiercią, taniec kobiet)

Wymagania wstępne

OU powinny wcześniej przeczytać tekst Tadeusza Lubelskiego na temat filmu żydowskiego w Polsce, dostępny online:

<https://akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/film-zydowski-w-polsce-1930-1939/266> [dostęp: 05.08.2023].

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#chasyd; #dybuk; #memento; #profetyzm; #sztetl; #Zagłada

Propozycja omówienia

Przeczytaj fragment artykułu autorstwa T. Lubelskiego na temat kina żydowskiego: „Nawiązując do poetyki kina ekspresjonistycznego, film wzmacniał tragizm sztuki; o ile dla folklorysty An-skiego sztetl był nośnikiem żydowskiej pamięci, o tyle film Waszyńskiego odpowiada na pytanie, jak ta pamięć ma ustrzec się przed unicestwieniem. Zdumiewający był ten profetyczny aspekt filmowego *Dybuka*, w którym całe miejsce akcji przypominało cmentarz. Obraz ten jest zatem, zwłaszcza z dzisiejszej perspektywy, swego rodzaju memento, próbą uhonorowania pięknego i tajemniczego społeczeństwa, które zostało unicestwione w czasie Holocaustu, wraz z całą jego duchowością i wspomnieniami”.

Poproś OU, aby wskazały argumenty potwierdzające tezę, że całe miejsce akcji w *Dybuku* przypominało cmentarz. Wyświetl fragmenty od 21:40 do 23:31 – Lea i Chonen przy

grobie narzeczonych oraz od 52:00 do 55:00 – Lea na cmentarzu zaprasza Chonena na ślub i śpiewa kołysankę dla nienarodzonych dzieci.

Teraz przejdź do analizy sceny tańca śmierci, obejrzyjcie fragment filmu od 56:37 do 1:00:20 (taniec z żebrakami, taniec ze Śmiercią, taniec kobiet) i poproś o określenie, jaką funkcję pełni motyw tańca. Porównaj motyw dance macabre ze sceną z filmu (Załącznik nr 3 dla osoby prowadzącej).

Następnie poproś OU o przeczytanie wypowiedzi Hanny Krall i o refleksję na temat znaczenia pamięci o przeszłości. W wywiadzie z okazji premiery spektaklu *Dybuk* w reż. K. Warlikowskiego, Krall powiedziała: „An-ski opowiada o czasie niewinnym. My, w naszym czasie, już wiemy, że dybuka się nie przegania. Jest naszą pamięcią. Bez naszych dybuków będziemy gorsi i głupszy”.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Film *Dybuk* powstał w roku 1937. Reżyser Michał Waszyński utrwalił świat chasydów, sztetli i folkloru tuż przed jego zagładą. Prof. Tadeusz Lubelski zalicza *Dybuka* do arcydzieł kina przedwojennego. Film ten jest dziś, obok *Dekalogu* Kieślowskiego, najczęściej analizowanym na świecie filmem polskim. „To nie tylko dzieło uchodzące za najwybitniejszy film żydowski w historii, ale być może najwybitniejszy film, jaki powstał w Polsce przed 1939 rokiem” – mówi T. Lubelski w wywiadzie dla „Teologii Politycznej Co Tydzień” nr 107, Podwójne oblicze Warszawy.

Filmoznawcy wskazują na profetyczny charakter *Dybuka*. Motyw grobu pojawia się w filmie wielokrotnie, a taniec śmierci może być symbolem wydarzeń, które nastąpią w niedalekiej przyszłości, w okresie II wojny światowej. Na rynku miasteczka znajduje się grób narzeczonych zamordowanych przez Kozaków w 1648 r. Umiera matka Lei, giną Nison i Chonen. Lea przed ślubem odwiedza cmentarz i zaprasza Chonena na swój ślub. Prosi też świętych narzeczonych, zabitych przez Kozaków, aby ratowali ją przed niechcianym ślubem.

Sceny tańca przedstawione zostały w filmie kilkakrotnie: tańczą chasydzi, Lea z żebrakami, zamożne kobiety podczas wesela. Taniec z ubogimi symbolizuje, podobnie jak taniec śmierci, równość wszystkich wobec rzeczy ostatecznych. Lea tańczy ze Śmiercią i dostrzega u niej rysy Chonena.

Potrzeba pamiętania o przeszłości stała się szczególnie ważna po Zagładzie. Holocaust jest tematem wielu reportaży Hanny Krall (*Fantom bólu*). W swoim utworze, także zatytułowanym *Dybuk*, dziennikarka opisała historię Adama S., który czuje w sobie dybuka brata zabitego w czasie II wojny światowej. Na motywach tego utworu pisarka przygotowała scenariusz do sztuki Krzysztofa Warlikowskiego pt. *Dybuk*. Tradycja utrwalona w żydowskim teatrze i filmie znalazła swój finał w postaci współczesnej historii o Zagładzie.

Polecana literatura

1. Krall H., *Fantom bólu*. Reportaże wszystkie, Kraków 2017.

Mazur D., *Dybuk*, Poznań 2007.

2. Kornacka-Sareło K., *Wszystko Ty, tylko Ty, jeden Ty. „Dybuk” Szymona An-skiego jako dramat filozoficzny*, Poznań 2016.

Polecane artykuły:

3. Cieślak J., *Bez dybuków będziemy gorsi i głupszy*. Rozmowa z Hanną Krall i Krzysztofem Warlikowskim o inscenizacji dramatu An-skiego w Teatrze Rozmaitości, [za:] „Rzeczpospolita” 31.10.2003, <https://encyklopediateatru.pl/artykuly/77474/bez-dybukow-bedziemy-gorsi-i-glupsi> [dostęp: 05.08.2023].
4. Mokrzycka-Pokora M., „Dybuk” wg Szymona An-skiego i Hanny Krall w reżyserii Krzysztofa Warlikowskiego [online], <https://culture.pl/pl/dzieło/dybuk-wg-szymona-anskiego-i-hanny-krall-w-rezyserii-krzysztofa-warlikowskiego> [dostęp: 05.08.2023].
5. Staszczyszyn B., *Opętani – dybuki polskiego kina* [online], <https://culture.pl/pl/artikul/opetani-dybuki-polskiego-kina> [dostęp: 05.08.2023].
6. Talarowski A., Tadeusz Lubelski: *Kino żydowskie w Polsce. Michał Waszyński i inni* [online], <https://teologiapolityczna.pl/kino-zydowskie-w-polsce-michal-waszynski-i-inni-rozmowa-z-tadeuszem-lubelskim-1> [dostęp: 05.08.2023].

Załącznik nr 1

Dybuk – analiza ekspozycji

| Pytanie | Odpowiedź |
|---|-----------|
| 1. Akcja filmu rozgrywa się w społeczności chasydzkiej, w sztetlu (małym mieście). Żydzi świętują Sukkot – Święto Namiotów. Jaki przebieg mają uroczystości? | |
| 2. Jak wyglądają i zachowują się modlący Żydzi? Czy w uroczystości biorą udział również kobiety? | |
| 3. Jaką decyzję podjęli przyjaciele Nison i Sender? | |
| 4. Posłaniec komentuje decyzje bohaterów. Co mówi? | |
| 5. Nison śpiewa <i>Pieśń nad Pieśniami</i> : „Wody wielkie nie zdołają ugasić miłości, nie zatopią jej rzeki. Jeśliby kto oddał za miłość całe bogactwo swego domu, pogardzą nim tylko” (Pnp 8,6–7). Czy można te słowa interpretować jako zapowiedź przyszłych zdarzeń? | |
| 6. Co mogą symbolizować odwracające się karty księgi? | |
| 7. Księga w języku hebrajskim to Sefer, a sami Żydzi mówią o sobie „Am-ha-sefer” – Naród Księgi. Wymień księgi, szczególnie ważne w religii judajskiej. | |
| 8. Czy na podstawie ekspozycji można wyjaśnić tytuł filmu? | |
| 9. Bohaterowie filmu posługują się językiem jidysz. Czy wiesz coś na temat jego powstania? | |

Załącznik nr 2

Filmowe środki wyrazu

| | Komentarz |
|---|---|
| Scenografia Od 5:57 do 6:18 | Dekoracje budowane specjalnie na potrzeby filmu, plenery w Kazimierzu Dolnym. Scenografia zaprojektowana przez Jacka Rotmila i Stefana Norrisa odsyła do dekoracji teatralnych. Nawiązując do poetyki kina ekspresjonistycznego, wykorzystano naturalną krzywiznę domostw i terenu. Zdjęcia kręcono wiosną 1937 roku w studiu w Warszawie i w plenerach Kazimierza nad Wisłą przez pięć tygodni – wyjątkowo długo jak na przedwojenne warunki. Miejsce akcji to szteta jako przestrzeń zamknięta i ostoja tradycji. |
| Muzyka, śpiew Od 6:40 do 8:56 Od 9:40 do 10:34 | Muzykę opracował specjalizujący się w żydowskiej tradycji Henschel Kon, na poziom artystyczny wpływ miał udział takich artystów, jak pierwszy kantor synagogi warszawskiej Gerszon Sirota („król kantorów”, „żydowski Caruso”), który zaśpiewał rytualne pieśni. Partie wokalne wykonała też Lili Lilianna. <i>Pieśń nad Pieśniami</i> – motyw pojawia się trzykrotnie – śpiewają Nison, Chonen i Lea. |
| Choreografia Od 50:22 do 50:30 Od 1:05:10 do 1:08:55 | Układy taneczne przygotowała Judyta Berg, utalentowana tancerka i choreografka. Choreografia jest pełna energii, ale też autentyczna – widz obserwuje rytualne tańce chasydów (taniec w kręgu), taniec kobiet z klaskaniem. W scenach tańca z biedakami i tańca żebraków przesadne, schematyczne gesty zawierają elementy ekspresyjne. W tańcu ze Śmiercią ta ubrana jest w pasiasty strój, wykonuje płynne i władcze ruchy, przejmując władzę nad Leą. Podczas tego tańca następuje projekcja mistycznego zjednoczenia kochanków (motyw vanitas vanitatum et omnia vanitas, Ks. Koheleta). Taniec pełni funkcję uświadomienia uczestnikom weselnej zabawy kruchości ludzkiego życia oraz nierozzerwalnego związku miłości i śmierci |
| Środki stylistyczne symbol kontrast powtórzenie Od 1:10 do 1:58 | Przykładowe środki stylistyczne: Księga i światło to motywy z tradycji kabalistycznej – film otwiera obraz Księgi, nad którą lśnią świece w kandelabrze. Księga (Biblia, Talmud) jest symbolem prawa; motyw księgi spina klamrą film. Kiedy następuje rozwiązanie losów bohaterów, zamyka się księga i Mieszulach gasi światło. Symbole, np.: biel i czerń strojów, woda jako źródło życia i oczyszczenie, księga jako symbol prawa i mądrości, Tora – symbol świętości. Kontrasty: życie – śmierć, bogactwo – ubóstwo. Powtórzenie (droga, wędrówka). |

Załącznik nr 3

Karta pracy osoby uczącej się (OU)

Dybuk jest mocno osadzony w europejskiej kulturze, szczególnie w tradycji romantycznej. Wskaż obecność motywów występujących w filmie i w wybranych tekstach kultury.

| Motywy w filmie Dybuk | Tytuł tekstu kultury, w którym występuje podobny motyw | Przykład motywu z tekstu kultury |
|---|--|--|
| Miłość jako przeznaczenie i wartość duchowa | <i>Dziady, cz. IV</i> A. Mickiewicz | Pustelnik-Gustaw |
| Tragiczna śmierć kochanków | <i>Romeo i Julia</i> W. Szekspir | Śmierć Romea i Julii |
| Przeszkody społeczne i ekonomiczne na drodze do szczęścia kochanków | <i>Pan Tadeusz</i> A. Mickiewicz | Stolnik Horeszko nie bierze pod uwagę osoby Jacka jako kandydata na męża córki Ewy |
| Bunt tragiczny bohatera | <i>Dziady, cz. III</i> A. Mickiewicz | Bunt Konrada przeciwko Bogu |
| Wiara w wędrówkę duszy | <i>Dziady, cz. II</i> A. Mickiewicz | Duchy przybywają, by uczestniczyć w nocy dziadów |
| Wiara w łączność świata ziemskiego i pozazmysłowego | <i>Romantyczność</i> A. Mickiewicz | Karusię odwiedza duch Jasieńka |
| Kontakt ze światem złych mocy, praktykowanie magii, dybuk | <i>Faust</i> J.W. Goethe | Praktyki alchemiczne Fausta i pakt z diabłem |
| Taniec śmierci – Lea tańczy ze Śmiercią i widzi oblicze Chonena | <i>Rozmowa Mistrza Polikarpa ze Śmiercią</i> | Śmierć tańczy z ludźmi różnych stanów i jest symbolem sprawiedliwości |
| Inne motywy | | |

Załącznik nr 4

Johann Wolfgang von Goethe, *Faust*, tłum. Emil Zegadłowicz, Toruń 1994.

(...) PRACOWNIA

Noc. Wysoko sklepią, wąska komnata gotycka.
Faust pełen niepokoju siedzi przed pulpitem.

FAUST

W żądzy wiedzy poznałem wszechnauk dziedzinę,
z głębiłem filozofię, prawo, medycynę,
niestety, teologię też! — cóż? — pozostałem
mizernym głupcem! — tyle wiem, ile widziałem.
Magistrem jestem, nawet zowią mnie doktorem,
i tak latami z męką, z wewnętrznym oporem
oświecam rzesze uczniów bezpłodnym zarzewiem

i wiem, że nic nie wiemy — i że ja nic nie wiem.
Czyż zawitości świata ta pewność zwycięża,
że wiem więcej niż mędrzy, doktorzy i księża?
że nie ma we mnie zwątpień, że łaż mi nieznana,
że się nie lękam piekła, nie trwożę szatana?
Pustka we mnie i wszelka radość mi odjęta,
pustka mi bieg hamuje, skrzydła moje pęta (...).
Któż drugi byt sobaczy tak wlec się odważy
z maską obojętności na posępnej twarzy?
Przeto magii oddałem i czas mój, i siły,
może przez nią odnajdę ślad bytu zawity,
może przez tajne moce i przez pomoc ducha
mój duch się prawd odwiecznych dopatry — dosłucha...
Obym nie musiał mówić, czego nie rozumiem
i kłamstwem poklask zyskać w lekkomyślnym tłumie.
Może znajdę najgłębszą, wieczną spójnię życia,
tajemnicę ziarn poznam i wyrwę z ukrycia,
zbędę słów, które są słowami tylko,
poznam, czy życie wieczne jest, czy tylko chwilką (...).
Gdy poznam mądrość ziemi, gwiazd sferyczne kręgi,
duch wyrośnie strzeliście, nabierze potęgi.
Poznam żywe ogniwa wszechświata łańcucha,
poznam, jak z ducha mówić i duchem do ducha.
Na próżno umysł w znaków wpatruje się dziwa —
otocz mnie, rzeszo duchów widząca i żywa...
Może stąd spłynie na mnie wielkiej łaski cisza?
Nostradamusie — biorę cię za towarzysza!
otwiera księgę; dojrzał znak makrokosmosu(...)

Czyż Bogiem jestem? — Przejasna świetlistość
wiecznie twórczej przyrody stwarza oczywistość,
która wzrasta i rośnie, budzi się od nowa,
uczy i przypomina wielkie mędrca słowa:
„Świat duchów nie zamknięty, otwarty na ścieżaj,
myśli i serca twego wiedza nic otworzy —
w duchu się przetwórz, uczniu, i duchem zwyciężaj
i kąp pierś młodą w przedporannej zorzy!”(...)

MEFISTOFELES

Ja jestem częścią owej siły, której władza
pragnie zło zawsze czynić, a dobro sprowadza (...).

FAUST

Jeżeli ukojony leniwie na łożu,
pochlebstwami skuszony, do snu się ułożę,
jeżeli mnie pociągnie w swe sidła użycie,
jeśli mnie podejść zdołasz kłamliwie i skrycie —
twój będę na wieczystą radość lub udrękę
— jeżeli chcesz — to zakład.

MEFISTOFELES

Zakład!

FAUST

Ręka w rękę!

Jeśli przed jaką złudą myśli moje klękną
i powiedzą: trwaj chwilo! chwilo, jesteś piękną!

wtedy twój będę i weź mnie w niewolę
na jakąkolwiek, najstraszliwszą dolę:

Niech mojej śmierci wybije godzina,
zegar niech stanie, wskazówki opadną,

a ja i moja wina

pójdziemy na dno! (...)

Paweł Biedny

Materiały do pracy z filmem pt. „Dzieci Ireny Sendlerowej”, reż. John Kent Harrison

Polski tytuł filmu

DZIECI IRENY SENDLEROWEJ

Tytuł filmu w oryginale

THE COURAGEOUS HEART OF IRENA SENDLER

Kraj i rok produkcji/data
premiery/czas trwania

USA/POLSKA 2009 95 MINUT

Imię i nazwisko reżysera/reżyserki

JOHN KENT HARRISON

Etap edukacji, dla którego
film jest rekomendowany

SZKOŁA PODSTAWOWA – KLASA VII I VIII

Opis filmu

Film opowiada historię pracownicy socjalnej, która razem z grupą współpracowniczek postanawia znaleźć sposób na wyprowadzenie żydowskich dzieci z getta warszawskiego podczas II wojny światowej.

Film *Dzieci Ireny Sendlerowej* został wyprodukowany jako telewizyjny przez stację CBS, w Polsce pokazywany był zarówno w kinach, jak i w telewizji (jako miniseria). Jest to ekranizacja książki Anny Mieszkowskiej. Film przyczynił się do popularyzacji i uznania dokonań Ireny Sendler, która, wg autorki książki, na podstawie której powstał scenariusz filmu, uratowała więcej istnień ludzkich niż Oscar Schindler, także sportretowany w filmie – *Lista Schindlera* (1993) Stevena Spielberga.

PROPOZYCJE SCEN DO WYKORZYSTANIA W PRACY Z OSOBAMI UCZĄCYMI SIĘ

PROPOZYCJA NR 1

***Dzieci Ireny Sendlerowej* – prawda i fikcja**

Cały film

Wymagania wstępne

Przed realizacją tego ćwiczenia osoba prowadząca powinna zapoznać osoby uczące się (OU) z podstawowymi informacjami na temat sytuacji w okupowanej Polsce, w tym z sytuacją Żydów po wprowadzeniu niemieckich rozporządzeń zmierzających do separacji i izolacji tej społeczności. OU powinny poznać również fakty dotyczące getta warszawskiego

i warunków, w jakich działały osoby, które postanowiły ratować dzieci, wyprowadzając je poza mury getta.

Osoby uczące się powinny obejrzeć cały film przed zajęciami.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#getto; #Żydzi; #Holokaust; #Irena Sendlerowa; #pomoc; #bohaterstwo; #mity; #prawda; #legenda

Propozycja omówienia

Ćwiczenie ma na celu pokazanie OU, że każdy film (czy to fabularny, czy dokumentalny) to autonomiczny tekst kultury, który nie musi stawiać sobie za cel ścisłego trzymania się faktów, nawet jeśli jest na nich oparty. Kształt dzieła filmowego, które oglądamy na ekranie, jest zawsze związany z wizją osób go tworzących i podporządkowany medium, w którym powstaje. Jednak widz oglądający film (w szczególności dokumentalny, biograficzny, historyczny) musi mieć tego świadomość.

Na początku zajęć porozmawiaj z OU o różnicach pomiędzy filmem dokumentalnym a fabularnym. Poproś o zapoznanie się z kilkoma definicjami filmu fabularnego i filmu dokumentalnego z internetu, zaproponuj wspólną analizę haseł, które znalazły się w Wikipedii, zwracając szczególną uwagę na podkreślone sformułowania:

- Film fabularny – jeden z podstawowych rodzajów filmowych, przeciwieństwo filmu dokumentalnego. Film fabularny podzielony jest na gatunki, których świat przedstawiony ma charakter fikcyjny, dający się opowiedzieć w ramach fabuły. Jakkolwiek utwory fabularne mogą powstawać na podstawie autentycznych wydarzeń, wykorzystywać prawdziwe postaci i miejsca, zawsze tworzą rzeczywistość wyobrażeniową, skonstruowaną na podstawie scenariusza oraz gry aktorskiej.
- Film dokumentalny – jeden z trzech (obok filmu fabularnego oraz filmu animowanego) podstawowych rodzajów filmowych. Filmy dokumentalne w założeniu przedstawiają wycinek rzeczywistości, która podlega możliwie najmniejszej ingerencji ze strony reżysera. Użyte przez Johna Griersona określenie *documentary* oznacza nadanie twórczego kształtu rzeczywistości, w związku z czym film dokumentalny posługuje się chwytami retorycznymi, które służą przekonaniu widza do wizji świata promowanej przez filmowca.

Możesz zadać pytania, biorąc jednak pod uwagę, że rozważana materia nie jest łatwa, np.:

Dlaczego w definicji mowa jest o tym, że film dokumentalny to przeciwieństwo fabularnego? W jakim zakresie?

- Jak powstaje świat przedstawiony w filmie?
- Kto go tworzy? Czy jest to wizja jednej osoby?
- Czy film dokumentalny jest odwzorowaniem rzeczywistości? Dlaczego?
- Czy możliwe jest pokazanie w filmie rzeczywistości bez ingerencji w jej kształt?

Następnie usystematyzuj uzyskane od uczniów informacje, ewentualnie je uzupełniając.

Podziel OU na grupy 4–5-osobowe i poleć, aby każda grupa znalazła odpowiedź na pytanie, jakie elementy *Dzieci Ireny Sendlerowej* mogłyby świadczyć o tym, że jest to film dokumentalny, a jakie o tym, że fabularny.

Po zakończeniu pracy w grupach zapisz wnioski na tablicy lub flipcharcie, dzieląc je na dwie kolumny:

Film fabularny, bo...

Film dokumentalny, bo...

Następnie zaprezentuj OU fragment nagrania (od 28:37 do 34:12) rozmowy Anny Bikont i Roberta Szuchty Dyskusja: *Historie osobiste – Irena Sendlerowa i Jadwiga Piotrowska*, <https://youtu.be/OkXNJZK7Bug> [dostęp: 05.08.2023].

Po obejrzeniu fragmentu rozmowy o faktach z życia Ireny Sendler, poproś OU o zastanowienie się, dlaczego w filmie jej historia jest przedstawiona inaczej. Poprowadź dyskusję kierowaną na temat powodów upiększenia historii Ireny Sendlerowej w filmie. Przypomnij również, że omawiany film nie jest jedynym źródłem legendy Ireny Sendlerowej. Możesz przytoczyć historię nauczyciela Normana Conarda, który razem ze swoimi uczennicami ze szkoły w Uniontown w stanie Kansas w USA przygotował przedstawienie pt. *Życie w słoiku*. Więcej na ten temat można znaleźć w poniższym artykule: <https://kultura.onet.pl/wiadomosci/zycie-w-sloiku-czyli-jak-amerykanske-nastolatki-odkryly-irene-sendler/pre7eez> [dostęp: 05.08.2023]

Konkluzje, do których dochodzą OU podczas dyskusji zapisz na tablicy lub flipcharcie. Mogą one brzmieć np.:

- Ludzie potrzebują bohaterów i najlepiej żeby ich czyny były spektakularne.
- Potrzebujemy nadziei, a w historii II wojny światowej i Zagłady nie ma wiele takich momentów, z których można czerpać otuchę.
- Historia, w której ratuje się innych jest bardziej emocjonująca, gdy uratowanych jest dużo.
- Film *Dzieci Ireny Sendlerowej* ma pokazać wielką skalę dobra czynionego przez Polaków podczas Zagłady i w ten sposób uczyć patriotyzmu i dumy narodowej.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Jako uzupełnienie osoba prowadząca może polecić OU obejrzenie poniższych materiałów z zasobu Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN:

Historie osobiste – Irena Sendlerowa i Jadwiga Piotrowska

<https://www.youtube.com/watch?v=kcXOioTjnGI>

Oprac. Dzięciołowska K., *Dzieci Ireny Sendlerowej*

<https://sprawiedliwi.org.pl/pl/o-sprawiedliwych/irena-sendlerowa/dzieci-ireny-sendlerowej> [dostęp: 05.08.2023].

PROPOZYCJA NR 2

Postawy Polaków wobec Żydów potrzebujących pomocy podczas II wojny światowej – prawda i mity

Fragm. od 14:20 do 16:39

Wymagania wstępne

OU powinny obejrzeć cały film przed zajęciami.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#getto; #Żydzi; #Irena Sendlerowa; #tyfus; #racje żywnościowe; #głód; #pomoc; #Holokaust

Propozycja omówienia

Przedstaw OU postawy wobec ludności żydowskiej, jakie prezentowali Polacy podczas II wojny światowej. Możesz do tego celu posłużyć się materiałami stworzonymi przez Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN i opublikowanymi na stronie internetowej poświęconej sylwetkom ratujących: <https://www.sprawiedliwi.org.pl/pl/o-sprawiedliwych/kim-sa-sprawiedliwi/postawy-polakow-wobec-zydow-podczas-zaglady> [dostęp: 05.08.2023]

Bardzo istotne jest zaznaczenie, że większość Polaków miała stosunek obojętny wobec ludności żydowskiej poddawanej represjom, a ci, którzy gotowi byli ponieść ryzyko i nieść pomoc, stanowili niewielki procent społeczeństwa.

Następnie wyświetl fragment filmu *Dzieci Ireny Sendlerowej* (od 14:20 do 16:39), który ilustruje spotkanie Ireny z opiekunkami społecznymi w Referacie Opieki Otwartej w Wydziale Opieki i Zdrowia Zarządu Miejskiego w Warszawie.

Po obejrzeniu fragmentu podziel klasę na 4–5-osobowe grupy i każdej z nich rozdaj kartę pracy, Załącznik nr 1, Postawy wobec Żydów potrzebujących pomocy w czasie II wojny światowej. Załącznik znajduje się na końcu opracowania filmu. Poleć, aby na podstawie zdobytej wcześniej wiedzy oraz obejrzanego fragmentu filmu OU, pracując w grupach, uzupełniły tabelki. Następnie poproś osoby wyznaczone przez każdą z grup o zaprezentowanie wyników swojej pracy na forum klasy. Ważne jest, aby osoba prowadząca, w razie potrzeby, korygowała wypowiedzi OU i podsumowała je.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

To ćwiczenie wymaga od osoby prowadzącej dużej wiedzy i umiejętności odpowiedzenia na trudne pytania, dotyczące mitu o większości Polaków pomagających Żydom podczas II wojny światowej.

PROPOZYCJA NR 3

Testament Ireny Sendlerowej – jak dziś musimy dbać o wartości, którymi się kierowała? Jak współcześnie je realizujemy?

Fragment filmu od 1:30:58 do 1:31:23

Wymagania wstępne

Jest to propozycja zajęć na godzinę wychowawczą. Przed lekcją OU powinny obejrzeć cały film

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#Irena Sendlerowa; #dobro; #miłość; #tolerancja; #przyszłość

Propozycja omówienia

Na początku zajęć zaprezentuj OU film animowany zamieszczony na stronie Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN *Historie osobiste – Irena Sendlerowa i Jadwiga Piotrowska*:

<https://youtu.be/kcXOioTjnGI> [dostęp: 05.08.2023]. Trwa on niecałe 11 minut.

Po obejrzeniu filmu przypomnij pytanie zadane w jego zakończeniu: Co można zrobić, aby realizować przesłanie, jakie zostawiły nam Irena Sendlerowa i Jadwiga Piotrowska?

Następnie wyświetl końcówkę filmu *Dzieci Ireny Sendlerowej* od 1:30:58 do 1:31:23. Po projekcji wypisz na tablicy lub na flipcharcie trzy wartości: miłość, tolerancja, pokora.

Podziel OU na 8 zespołów:

- 4 zespoły przywołują z życiorysu Ireny Sendlerowej argumenty potwierdzające realizację przez nią wartości, które uważała za najważniejsze;
- kolejne 4 zespoły zastanawiają się nad tym, jak wymienione przez Irenę Sendlerową wartości można realizować współcześnie. Jakie konkretne działania można podjąć, aby być jak Irena Sendlerowa i Jadwiga Piotrowska.

Wszystkie zespoły sporządzają plakaty przedstawiające swoje ustalenia w formie graficznej. Podsumowaniem zajęć jest sesja plakatowa, podczas której wszystkie OU oglądają plakaty i w razie potrzeby dopytują ich autorów o interpretację stworzonych przez siebie dzieł.

Celem ćwiczenia jest pokazanie uczniom, że to, czym kierowała się Sendlerowa jest możliwe do zrealizowania w innym wymiarze przez współczesnych uczniów, którzy – mając wiedzę o sytuacji podczas II wojny światowej – powinni działać obecnie na rzecz pokrzywdzonych, prześladowanych, słabszych.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Należy tak kierować rozmową, aby OU zwróciły uwagę na najbardziej realne i bliskie dla nich problemy oraz sposoby ich rozwiązania. Istotne jest również zwrócenie uwagi OU na działanie grupowe, podkreślenie, że zarówno Irena Sendlerowa, jak i inni społecznicy bardzo rzadko działają w odosobnieniu, więcej mogą osiągnąć, znajdując sojuszników do swoich działań.

Załącznik nr 1

Postawy wobec Żydów potrzebujących pomocy w czasie II wojny światowej

| Wrogość (motywacje) | Obojętność (motywacje) | Pomoc (motywacje) |
|---------------------|------------------------|-------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Monika Koszyńska

Materiały do pracy z filmem pt. „Europa, Europa”, reż. Agnieszka Holland

| | | | |
|--|--|------------------------------|------------------|
| Polski tytuł filmu | EUROPA, EUROPA | | |
| Tytuł filmu w oryginale | EUROPA, EUROPA | | |
| Kraj i rok produkcji/data premiery/czas trwania | 1990 | FRANCJA/NIEMCY/POLSKA | 112 MINUT |
| Imię i nazwisko reżysera/reżyserki | AGNIESZKA HOLLAND | | |
| Etap edukacji, dla którego film jest rekomendowany | SZKOŁA PODSTAWOWA – KLASA VIII SZKOŁA PONADPODSTAWOWA | | |

Opis filmu

Film ukazuje historię Salomona Perela, niemieckiego Żyda, urodzonego w 1925 roku. Postać bohater wzorowana jest na autentycznej postaci; Agnieszka Holland oparła swój film o autobiograficzną książkę Salomona, opowiadającą o jego wojennych doświadczeniach.

Bohater filmu przejmuje różne tożsamości (czasem, skutkiem zbiegów okoliczności, jest w nie niejako wtłoczony) – komsomolca, niemieckiego bohatera wojennego czy ucznia szkoły dla członków Hitlerjugend.

PROPOZYCJE SCEN DO WYKORZYSTANIA W PRACY Z OSOBAMI UCZĄCYMI SIĘ

PROPOZYCJA NR 1

Kim jestem? Jak odkrywana i ukrywana jest tożsamość

Fragment od 28:38 do 32:52

Wymagania wstępne

Osoby uczące się (OU) oglądają cały film przed zajęciami. Powinny również przeczytać tekst o historii Salomona Perela: Perzyński J., *Niezwykłe życie Salomona Perela, którego losy przysłużyły się filmowi* [online], <https://naszahistoria.pl/niezwykłe-zycie-salomona-perela-ktorego-losy-przysluzily-sie-filmowi/ar/10670228> [dostęp: 05.08.2023]

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#tożsamość; # metamorfoza; # ukrywanie się; # kłamstwo; #Zagłada; #druga wojna światowa

Propozycja omówienia

Na początku zajęć pokaż fragment filmu (od 28:38 do 32:52), a następnie poproś osoby uczące się o dobranie się w pary i wspólne zastanowienie się nad odpowiedzią na poniższe pytania:

- Dlaczego główny bohater filmu porzucił swoją dotychczasową „przybraną” tożsamość?
- Jakie czynności wykonał, gdy podjął taką decyzję?
- Dlaczego zmienił zdanie w sprawie legitymacji komsomolskiej?
- Czy możecie wskazać moment, w którym wpada mu do głowy pomysł, żeby „stać się” volksdeutschem?
- Czy odpowiedź, której udzielił oficerowi na temat swojego ojca (zgodnie z prawdą opowiedział, iż był on sklepikarzem) ma znaczenie dla całej opowieści?
- Jak Wam się wydaje, jakie mogły być powody, że tak odpowiedział?
- Czy zmiany tożsamości powodowały u Salomona dylematy moralne? Jeśli uważacie, że tak, to wymieńcie jakie.

OU zapisują na kartce ustalone podczas rozmowy w parach odpowiedzi. Jako podsumowanie ćwiczenia chętne osoby reprezentujące pary czytają na głos swoje odpowiedzi, a osoba prowadząca zapisuje je na tablicy lub flipcharcie.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej zajęcia

Aby osoby uczące się mogły zrozumieć złożoność ludzkiej tożsamości, warto z nimi przed zajęciami porozmawiać o tej kwestii. Można do tego celu wykorzystać poniższy artykuł: Groth J., *Rozwój moralny a tożsamość* [online], http://edukacjaidialog.pl/archiwum/2007,57/czerwiec,92/rozwoj_moralny_a_tozsamosc.320.html [

dostęp: 05.08.2023].

PROPOZYCJA NR 2

Dwa totalitaryzmy, te same mechanizmy propagandy

Fragment od 15:47 do 26:06

(sierociniec w Grodnie, kształtowanie młodych komunistów w Związku Sowieckim)

Fragment od 55:37 do 61:41

(Hitlerjugend)

Wymagania wstępne

Przed zajęciami OU oglądają cały film oraz zapoznają się z fragmentami książki *Jak wychować nazistę. Reportaż o fanatycznej edukacji Gregora Ziemera* (Załącznik nr 1, okno

poniżej) oraz wybranymi przez osobę prowadzącą fragmentami artykułu: Cheda R., Upiory sowieckiego wychowania. Gwałty, głód i donosicielstwo, [w:] Rzeczpospolita [online] 09.02.2020, <https://www.rp.pl/historia/art897591-upiory-sowieckiego-wychowania-gwalty-glod-i-donosicielstwo> [dostęp: 05.08.2023].

Załącznik nr 1

Ziemer G., *Jak wychować nazistę. Reportaż o fanatycznej edukacji*, Kraków 2021; ss. 81–86.

„(...) Organizacja Pimpf tworzy podstawę dla aktywności partyjnej w ramach Jungvolk i Hitlerjugend. Chłopiec otrzymuje numer i dostaje Leistungsbuch, książeczkę do zapisywania swojej wydajności. Przez lata zapisuje się tam nie tylko jego rozwój fizyczny oraz postępy w żołnierskiej wprawie, ale także jego progres ideologiczny. Jego aktywność w szkole, w domu i w Partii jest starannie obserwowana, kontrolowana, badana i wciąż rejestrowana.

W wieku dziesięciu lat Pimpf musi przejść egzamin, opisany w podręczniku dla Pimpfów, zanim będzie mógł przejść do Jungvolk. Jeżeli nie awansuje, wzbudza się w nim przekonanie, że byłoby lepiej, gdyby umarł. Jeżeli zdaje, dowiaduje się, że musi być gotów zginąć za Hitlera w Jungvolk, nawet jeśli był gotów zginąć za niego na etapie Pimpfa (...).

Ostra komenda zatrzymała na dole, na dziedzińcu, wszelki ruch i hałas. Stuknęły setki młodych obcasów. Prowadzący oficer przedstawił gościa honorowego, wysokiego stopniem członka monachijskiego oddziały Hitlerjugend (...).

Mówca szybko wpadł w utarty schemat. Jego głos nie brzmiał zbyt doniośle (...).

»Chłopcy, musicie być twardzi – twardzi jak żelazo. Führer tego żąda. Musicie być lojalni, Führer tego żąda. Ale przede wszystkim musicie być gotowi i chętni do oddania życia za Führera. Tego także zażądał.

Do was należy przyszłość Niemiec. Nasza ojczyzna was potrzebuje. Pewnego dnia Niemcy będą rządzić światem. Nasza nordycka kultura opanuje Ziemię. Młodzież innych narodów nas nie rozumie. Nienawidzi nas. Demokracje wytykają nas palcami. Mówią, że robimy z was, chłopców, żołnierzy. Czy temu zaprzeczamy? W żadnym wypadku. Nie rozumieją jak chętni i gotowi są niemieccy chłopcy do tego, by zostać żołnierzami Hitlera. Uczynimy z Niemiec to, czym zawsze powinny być – siłą, z którą świat musi się liczyć (...).

Chłopcy szybko ustawili się w koło. Niektórzy byli bladzi, inni zarumienieni. Nadchodziło najważniejsze wydarzenie ich młodego życia.

– Unieście ręce – padł rozkaz. – Powtarzajcie za mną (...).

»W obecności tej krwawej flagi, która reprezentuje naszego Führera, przysięgam poświęcić całą swoją energię, wszystkie swoje siły zbawcy naszego kraju Adolfowi Hitlerowi. Jestem chętny i gotowy oddać za niego życie, tak mi dopomóż Bóg. Jeden naród, jedna Rzesza, jeden wódz«.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#wojna; #stalinizm; #nazizm; #komsomolec; #Hitlerjugend; #indoktrynacja; #tożsamość; #ustrój totalitarny

Propozycja omówienia

Na początku zajęć zapytaj OU o wrażenia po obejrzeniu filmu *Europa, Europa*, zadaj pytania o najważniejsze fakty, sprawdzając, czy OU obejrzały film ze zrozumieniem:

- O czym opowiada film?
- Kto jest głównym bohaterem filmu?
- Jaka jest jego narodowość?
- Skąd wiemy, że główny bohater jest Żydem?

Dzięki ukierunkowanej rozmowie określisz poziom wiedzy OU na temat historii pokazanej w filmie oraz jego treści, dzięki temu zyskasz możliwość uzupełnienia i skorygowania wiedzy OU.

Następnie wprowadź pojęcie indoktrynacja.

Za Słownikiem PWN: „indoktrynacja [ang. < łac.], wpajanie jednostkom, grupom lub całemu społeczeństwu przekonań, zwłaszcza politycznych i społecznych, idei lub wzorów zachowań; leży w interesie grup rządzących; odbywa się za pomocą uporczywej propagandy prowadzonej przez środki masowego przekazu, system oświaty”.

Kolejnym terminem, który warto wprowadzić jest totalitaryzm.

Za Wielkim słownikiem ortograficznym PWN: „totalitaryzm, totalizm: system polityczny, oparty na obowiązującej wszystkich ideologii i na nieograniczonej władzy jednej partii, kontrolującej wszystkie dziedziny życia”.

Zaprezentuj OU wybrane fragmenty filmowe (od 15:47 do 26:06 – sierociniec w Grodnie, kształtowanie młodych komunistów w Związku Sowieckim i od 55:37 do 61:41 – Hitlerjugend).

Po projekcji OU, pracując indywidualnie z kartą pracy (*Europa, Europa* indoktrynacja, Załącznik nr 2, znajdujący się pod całym omówieniem filmu), porównują dwa państwa i ich systemy polityczne indoktrynujące młodych ludzi. Poszukują wspólnych elementów, takich jak: kult jednostki, patetyczne wystąpienia, wpajanie określonych przekonań, jednolity strój, uporządkowane i powtarzalne rytuały, niemal zupełny brak możliwości przebywania poza grupą.

Podsumowując ćwiczenie, osoba prowadząca powinna odwołać się do artykułu wskazanego w wymaganiach wstępnych, dotyczącego rozwoju moralnego i kształtowania się ludzkiej tożsamości.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej zajęcia

Zajęcia te mogą stanowić wstęp lub rozwinięcie lekcji WOS na temat systemów politycznych i różnic między ustrojem demokratycznym a totalitaryzmem.

PROPOZYCJA NR 3

Salomon Perel i jego różne role. Jak realizować podstawowe potrzeby w obliczu stałego zagrożenia? Cały film

Wymagania wstępne

Osoby uczące się powinny obejrzeć cały film przed zajęciami. Osoba prowadząca powinna zapoznać się z teorią hierarchii potrzeb Abrahama Maslowa. Potrzebne informacje można znaleźć tu: <https://stronazdrowia.pl/piramida-maslowa-czyli-potrzeby-czlowieka-wedlug-hierarchii-czym-jest-piramida-potrzeb-maslowa-i-jakich-informacji-dostarcza/ar/c14-14815442> [dostęp: 05.08.2023].

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#piramida potrzeb Maslowa; #rasizm; #antysemityzm; #ukrywanie się; #przynależność; #kłamstwo; #bezpieczeństwo

Propozycja omówienia

Na początku zajęć wyświetl na tablicy multimedialnej piramidę potrzeb Maslowa. Zaznacz, że została ona stworzona w połowie XX wieku i od tego czasu wielokrotnie była zmieniana oraz uzupełniana, lecz jej zasadnicze elementy wydają się być aktualne.

Następnie poproś, aby OU dobrały się w pary i wspólnie zastanowiły, jak zinterpretować rysunek piramidy. Po 5 minutach poproś chętne trzy osoby o przedstawienie na forum klasy własnej interpretacji.

Teraz podczas rozmowy nauczającej przedstaw sylwetkę Abrahama Maslowa i główne założenia jego teorii, dodając w ten sposób informacje do interpretacji podanej wcześniej przez OU.

Po omówieniu piramidy potrzeb przypomnij OU historię Salomona Perela, przedstawioną w filmie Agnieszki Holland *Europa, Europa*. Wspólnie z OU sporządźcie oś czasu, na której znajdą się poszczególne, ważne dla bohatera, etapy jego wojennej historii.

Na osi powinny się znaleźć takie punkty:

1. Życie rodzinne w przedwojennych Niemczech.
2. Ucieczka przed prześladowaniem i przeprowadzka do Łodzi.
3. Wybuch II wojny światowej.
4. Utworzenie getta w Łodzi i ucieczka braci Perelów na wschód.
5. Salomon w sierocińcu w Grodnie.
6. Wybuch wojny sowiecko-niemieckiej.
7. Służba w armii niemieckiej.
8. Szkoła Hitlerjugend w Berlinie.
9. Obóz jeniecki.
10. Wyzwolenie i odnalezienie brata.

Po wspólnym stworzeniu i wypełnieniu faktami z życia Salomona osi czasu poproś, aby pary z pierwszej części zajęć połączyły się w czwórki i w tych zespołach, wykorzystując piramidę potrzeb Maslowa, przyporządkowały jej poszczególnym stopniom etapy życia głównego bohatera filmu *Europa, Europa*.

Po wykonaniu przez OU tego polecenia podczas dyskusji kierowanej reprezentanci każdej z grup omawiają wyniki pracy, argumentując, dlaczego dokonali takiego wyboru poziomu piramidy potrzeb do każdego z 10 etapów życia Salomona Perela.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej zajęcia

Podsumowaniem zajęć może być zadanie osobom uczącym się napisania w ramach pracy domowej eseju na temat: Czy ocena wyborów dokonywanych przez ocalałych z Zagłady Żydów w obliczu zagrożenia życia jest zasadna?

PROPOZYCJA NR 4

„Dużo łatwiej grać niż być samym sobą”. Zapomniane ofiary II wojny światowej

Fragment od 42:05 do 48:22

Wymagania wstępne

OU oglądają cały film przed zajęciami. Osoba prowadząca powinna wcześniej zapoznać się z wywiadem z dr Joanną Ostrowską, „Różowe trójkąty” – historia homoseksualnych ofiar nazizmu [online], <https://pl.boell.org/pl/2015/08/26/rozowe-trojkaty-historia-homoseksualnych-ofiar-nazizmu> [dostęp: 05.08.2023].

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#różowe trójkąty; #homoseksualizm w III Rzeszy; # prześladowania gejów; #homoseksualne ofiary nazizmu

Propozycja omówienia

Na początku zajęć przedstaw grupę, wobec których stosowana była polityka dyskryminacyjna i eksterminacyjna w III Rzeszy Niemieckiej. W tym celu możesz posiłkować się książką pomocniczą do nauczania historii autorstwa Roberta Szuchty i Piotra Trojańskiego *Zrozumieć Holokaust*, https://www.auschwitz.org/gfx/auschwitz/userfiles/auschwitz/edukacja/zrozumiec_holokaust-ksiazka_pomocnicza.pdf ss. 269–288 oraz ww. wywiadem z dr Joanną Ostrowską.

Następnie pokaż OU fragment filmu *Europa, Europa* (od 42:05 do 48:22). Po obejrzeniu poproś OU o przypomnienie sobie odpowiedzi niemieckiego żołnierza Roberta na pytanie Solomona, czy łatwo jest być aktorem. Poproś kilka chętnych osób z klasy o interpretację tej odpowiedzi: „dużo łatwiej jest grać niż być samym sobą”. Jeżeli nie padnie żadna interpretacja lub nikt nie powie o konieczności ukrywania przez Roberta swojej orientacji seksualnej, przypomnij o tym, że osoby homoseksualne, przede wszystkim mężczyźni, były uznawane za wykolejone i skazywane na długoletnie więzienie, a potem obóz koncentracyjny z paragrafu 175 kodeksu karnego III Rzeszy Niemieckiej.

Następnie podziel klasę na 4-osobowe grupy i poproś uczniów, aby przedyskutowali między sobą następujące zagadnienia:

- Jak Wam się wydaje, dlaczego Robert postanowił zaufać Salomonowi?
- Dlaczego, mimo świadomości faktu, że Salomon jest Żydem, Robert zaprzyjaźnił się z nim?
- Jakie doświadczenia ich łączyły?
- Czy Salomon zdawał sobie sprawę z tego, że Robert jest homoseksualistą?
- Czy dostrzegacie przejawy dyskryminacji i homofobii w Waszym środowisku, jeśli tak, to jak można im przeciwdziałać?
- Zaprojektujcie wspólnie kampanię społeczną skierowaną do uczniów klas VII i VIII Waszej szkoły, która będzie promowała otwartość i akceptację mniejszości religijnych, etnicznych, kulturowych i seksualnych. Skorzystajcie z wiedzy zdobytej podczas tych zajęć.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej zajęcia

Temat homoseksualizmu pokazanego w filmie Agnieszki Holland może być trudny do

omówienia w niektórych klasach i dlatego osoba prowadząca musi bardzo dobrze zastanowić się, czy grupa, z którą zamierza przeprowadzić te zajęcia, jest na to gotowa i czy darzy osobę prowadzącą wystarczającym zaufaniem, aby móc z otwartością podejść do tematu.

Polecana literatura

1. Sajewicz N., „Europa, Europa”, reż. Agnieszka Holland [online], <https://culture.pl/pl/dzielo/europa-europa-rez-agnieszka-holland> [dostęp: 05.08.2023].
2. Ziemer G., *Jak wychować nazistę. Reportaż o fanatycznej edukacji*, Kraków 2021.
3. Roberta Szuchta R., Trojański P., *Zrozumieć Holokaust*, Warszawa 2012
4. Praca zbiorowa, *Holland. Przewodnik krytyki politycznej*, Warszawa 2013.
5. *Rozmowa Piotra Kowalika z Agnieszką Holland w ramach programu Żydowskie ABC*, realizowanego przez Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN [online], <https://www.polin.pl/pl/wydarzenie/zydowskie-abc-jak-pokazac-zaglade-w-filmie-wizja-rezyserki> [dostęp: 05.08.2023].

Załącznik nr 1

Za Słownikiem PWN: indoktrynacja [ang. < łac.], wpajanie jednostkom, grupom lub całemu społeczeństwu przekonań, zwłaszcza politycznych i społecznych, idei lub wzorów zachowań; leży w interesie grup rządzących; odbywa się za pomocą uporczywej propagandy prowadzonej przez środki masowego przekazu, system oświaty.

Za Wielkim słownikiem ortograficznym PWN: totalitaryzm, totalizm: system polityczny, oparty na obowiązującej wszystkich ideologii i na nieograniczonej władzy jednej partii, kontrolującej wszystkie dziedziny życia.

| | Sierociniec w Grodnie | Hitlerjugend |
|--|-----------------------|--------------|
| Warunki życia uczniów | | |
| Przejawy indoktrynacji | | |
| Elementy wspólne obu miejsc | | |
| Różnice | | |
| W jaki sposób główny bohater dopasowuje się do sytuacji, w której się znajduje | | |

Jolanta Wróblewska

Materiały do pracy z filmem pt. „Fotoamator”, reż. Dariusz Jabłoński

| | | | |
|--|-------------------------------|-------------|-----------------|
| Polski tytuł filmu | FOTOAMATOR | | |
| Tytuł filmu w oryginale | FOTOAMATOR | | |
| Kraj i rok produkcji/data premiery/czas trwania | POLSKA/FRANCJA/NIEMCY | 1998 | 55 MINUT |
| Imię i nazwisko reżysera/reżyserki | DARIUSZ JABŁOŃSKI | | |
| Etap edukacji, dla którego film jest rekomendowany | SZKOŁA PONADPODSTAWOWA | | |

Opis filmu

Dokument opowiada o Litzmannstadt Ghetto za pomocą fotografii, które znaleziono w jednym z wiedeńskich antykwariatów w 1987 roku. Tytułowy fotoamator to księgowy – Walter Genewein, który w czasie II wojny światowej robił zdjęcia aparatem na barwnej kliszy firmy Agfa. Reżyser filmu zestawiał te fotografie z różnymi narracjami: listami i niemieckimi raportami oraz wspomnieniami świadka Zagłady – Arnolda Mostowicza, który w getcie był lekarzem oraz z czarno-białymi ujęciami współczesnej Łodzi.

Film nasuwa pytania: Jak odnaleźć prawdę czasów Zagłady? Gdzie jest ta prawda? Te pytania formułuje na samym początku filmu Arnold Mostowicz. To Żyd, który pracował jako lekarz w getcie łódzkim, a oglądając kolorowe zdjęcie z getta tego okresu mówi, że on zapamiętał to miejsce zupełnie inaczej. Przyznaje, że oglądane zdjęcia nie pokazują getta, które on znał i zapamiętał: „Nie było to to, co zostało zachowane w mojej pamięci”.

PROPOZYCJE SCEN DO WYKORZYSTANIA W PRACY Z OSOBAMI UCZĄCYMI SIĘ

PROPOZYCJA NR 1

Gdzie jest prawda? Czy opowiedzenie pełnej prawdy o Zagładzie jest możliwe?

Fragment od początku filmu do 6:00

(fragment ten pokazuje bohaterów oraz to, jak reżyser chce dokonać „korekty” fotografii i obnażyć ich fałszywy charakter).

Wymagania wstępne

Osoby uczące się (OU) mogą obejrzeć dokument samodzielnie w domu lub wspólnie

podczas lekcji. Przed kolejnymi zajęciami OU wyszukują informacje na temat kolekcji kolorowych slajdów Geneweina (393 amatorskich zdjęć wykonanych przez księgowego getta, które zostały odnalezione w 1987 roku w wiedeńskim antykwariacie).

Jeśli zdecydujemy, że OU obejrzą film w domu, to na kolejnej lekcji oglądamy pierwsze 6 minut filmu.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#fotografia; #ofiara; #subiektywność; #obiektywność; #pamięć; #łódzkie getto; #Litzmannstadt Ghetto

Propozycja omówienia

Zadaj pytania do obejrzanego fragmentu:

- Co widzimy i słyszymy w pierwszych ujęciach filmu?
- Kim jest Walter Genewein i co mówi o sobie?
- Dlaczego robi zdjęcia w getcie? Czym jest dla niego getto?
- Dlaczego zdjęcia są kolorowe?
- Co słyszymy, kiedy w filmie pojawiają się kolorowe zdjęcia z getta?
- Kim jest Arnold Mostowicz?
- Dlaczego bohater jest filmowany w czerni i bieli?
- Dlaczego zdjęcia współczesnej Łodzi są czarno-białe i towarzyszy im cisza?
- Czym były przeżrocza Geneweina dla jego zleceniodawców, a czym dla firmy fotograficznej Agfa?
- Czym są dla nas dziś te zdjęcia?
- Czemu służy wprowadzenie kilku narracji do filmu, m.in. dokumentacji getta, korespondencji Geneweina, relacji Arnolda Mostowicza?
- Jak rozumiesz tytułowy kadr z filmu, na którym pojawia się słońce?
- Co, Twoim zdaniem, jest celem reżysera filmu?

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Ani w filmie dokumentalnym, ani w narracji pisanej nie sposób opowiedzieć całościowej prawdy o Zagładzie. Każdy ocalały ma swoją historię, zatem nie istnieje sposób na wykreowanie jednej opowieści o wszystkich i wszystkim, co się wydarzyło. Różnią się również relacje ofiar i relacje katów.

W przypadku *Fotoamatora* „korekta” materiału z getta polegała na osadzeniu fotografii w określonym kontekście, poprzez dodanie komentującej wypowiedzi Mostowicza. W ten sposób niepełna wiedza, wynikająca z wizualnej strony użytego świadectwa, zdarzenia zaczyna być uzupełniana i rozumiana.

Jabłoński zastosował narrację polifoniczną, mamy w filmie wiele punktów widzenia, które wchodzić ze sobą w dialog. Natomiast brak wypowiedzi historyków i ekspertów wzmacnia jedynie efekt zobiektywizowanej i realistycznej narracji.

PROPOZYCJA NR 2

Czy na pewno fotoamator? Portret Waltera Geneweina

Fragment od 3:00 do 3:40 i 4:35 do 5:22

(autocharakterystyka Geneweina)

Fragment od 30:13 do 32:20

(korespondencja [czyja?] z Adolfem Eichmannem, dotycząca likwidacji getta)

Fragment od 50:20 do 52:48

(prezenty z getta i list pisany już po wojnie)

Wymagania wstępne

Wykorzystanie danych scen może zostać poprzedzone zaprezentowaniem informacji o procesie Adolfa Eichmanna i linii obrony, jaką przyjął podczas procesu, w którym oskarżono go o ludobójstwo (informacje na ten temat może przygotować również jedna z osób uczących się).

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#ludobójstwo; #sprawca; #banalność zła; #kat; #ofiara

Propozycja omówienia

To ćwiczenie zwraca uwagę na problem odpowiedzialności za zbrodnię. Genewin przedstawia siebie jako zwykłego księgowego, katolika, męża. Mówi o sobie „doświadczony fotoamator”. Jego zdaniem nie brał udziału w procesie uśmiercania w komorach gazowych, a jedynie robił zdjęcia, był księgowym getta.

Poproś OU o ocenę postawy Waltera Geneweina oraz wyjaśnienie tytułu w kontekście obejrzanych fragmentów filmowych. Pomocne mogą okazać się pytania:

- Czym były kolorowe zdjęcia dla jego autora?
- Czym były te zdjęcia dla zleceniodawców Geneweina?
- Czego nie ma na zdjęciach z getta?

Na slajdach księgowego nie pokazano śmierci. Zobrazowano natomiast życie „małego żydowskiego miasteczka wewnątrz miasta”. Paradoksalnie, wstrząs wywołany przez barwne przeżrocza Geneweina nie wynika z dramatyzmu obrazu, lecz z jego banalności. Przeżrocza są realistyczne i dziwnie zwyczajne.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Sam reżyser filmu zaznacza, że zainteresowała go historia o człowieku w sytuacji „ostatecznej”, o kimś, kto zgodził się po prostu być „trybikiem maszyny”.

Warto podkreślić na zakończenie, że z dzisiejszej perspektywy zdjęcia Geneweina są dowodem na racjonalność machinerii Zagłady – świadczą przeciw ich twórcom. Zdjęcia nie powstały jako przedsięwzięcie prywatne lub amatorskie. Zło i tragedia są na tych zdjęciach świadomie ukryte.

PROPOZYCJA NR 3

Holokaust w kolorze

Cały film

Wymagania wstępne

Poproś osoby uczące się o obejrzenie filmu Dariusza Jabłońskiego w domu. Na lekcji możesz pokazać zdjęcia Waltera Geneweina. Podziel klasę na 2 grupy i rozdaj teksty (Załącznik nr 1).

Poproś również o to, aby OU między sobą porozmawiały o tym, jakie mają skojarzenia, oglądając zdjęcia czarno-białe i zdjęcia kolorowe.

Załącznik nr 1

Grupa 1. Wspomnienia Arnolda Mostowicza

Wypowiedź Arnolda Mostowicza, która rozpoczyna film Dariusza Jabłońskiego Fotoamator „W roku 1987 w jednym z wiedeńskich antykwariatów znaleziono – mówi Arnold Mostowicz – kilkaset kolorowych slajdów. Jak się później okazało, były to slajdy z getta łódzkiego. To był wstrząs. To był wstrząs, kiedy ujrzałem te zdjęcia, jedne z pierwszych w historii fotografii kolorowych slajdów, wykonane przez urzędnika getta Waltera Geneweina. Zdjęcia te przedstawiały łódzkie getto, ale przecież nie było to to getto, które miałem zakarbowane w mojej pamięci, aczkolwiek przedstawiało te same sylwetki ludzkie, te same domy, te same ulice. Gdzie więc szukać prawdy? Gdzie kryje się ona? Czy w mojej pamięci? Czy też prawdę tę oddają zdjęcia Waltera Geneweina? Jak odnaleźć tę prawdę? W archiwach? W dokumentach? Na cmentarzu? Na ulicach dawnego getta? I jak zrozumieć sens tego kolorowego widzenia getta w kolorach Geneweina?”

„Mam wrażenie, że to było coś całkowicie nierealnego, coś całkowicie nieprawdziwego. Nie zdaję sobie sprawy, nie potrafię sobie uzmysłowić sobie właśnie w tym punkcie, w tym miejscu, w tym czasie, w takiej sytuacji”.

Grupa 2. Korespondencja Waltera Geneweina

„Do IG Farbenindustrie Agfa:

Moja placówka posiada pochodzący z rekwizycji aparat typu MOVEX 12. Proszę o przysłanie instrukcji obsługi oraz kolorowych taśm do celów służbowych. Jako doświadczony fotoamator uważam, że zdjęcia kolorowe lepiej przedstawiają osiągnięcia mojej placówki.

Walter Genewein”.

Genewein do Agfa:

„Chciałbym zapytać, dlaczego cały film przybiera tonację czerwono-brązową? Wykonałem dla celów służbowych szereg zdjęć i po wywołaniu stwierdziłem, że obydwie taśmy filmowe przybierają ową nieładną czerwono-brązową tonację”.

Genewein do Agfa:

„Już raz zwracałem się do Agfa, ponieważ ważny film, ze zdjęciami służbowymi podczas wywoływania przybrał kolor czerwony. Ostatnio otrzymałem 6 filmów, których okres ważności upływał w kwietniu 1942 roku i musiałem ponownie stwierdzić, że białe miejsca pokazały się jako różowe, niebieskie jako fioletowe, a zielone jako brązowozielone. Na dowód załączam jedno zdjęcie. Proszę o informację, jaka może być przyczyna tej

czerwonej tonacji. Filmy, jakich wcześniej używałem, przybierały tonację niebieską. Z góry dziękuję za odpowiedź”.

Genewein do Agfa:

„Kolory zielony i niebieski całkowicie znikają. Zdjęcia robione były tego samego dnia, o tej samej porze i zostały bez zarzutu wywołane. Dlatego pojawienie się czerwono-brązowego odcienia jest zupełnie niezrozumiałe. W przyszłości chciałbym tego uniknąć”.

Agfa do Geneweina:

„Przesyłamy Panu taśmy kolorowe najnowszej serii. Wady koloru, w tym nadmiar koloru czerwonego, spowodowane były kłopotami technologicznymi i obecnie nie powinny już występować. Jednocześnie prosimy o przesłanie należności na nasze konto”.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#zdjęcie czarno-białe; #zdjęcie kolorowe; #estetyzacja; #Agfa; #manipulacja

Propozycja omówienia

Kolorowy obraz getta nie przypomina innych znanych nam obrazów archiwalnych prezentujących getto. Jeśli myślimy o temacie Zagłady, to w naszej pamięci uruchamiają się również obrazy w czerni i bieli, a nie w kolorze. Współczesna maniera kręcenia filmów fabularnych o II wojnie światowej na taśmie czarno-białej potwierdza taki sposób percepcji wizerunku przeszłości (np. *Lista Schindlera* S. Spielberga). Obejrzany film Dariusza Jabłońskiego może być pretekstem do rozmowy na temat estetyzacji Zagłady.

Po przeczytaniu tekstów z Załącznika nr 1 i pracy w grupach, poprowadź rozmowę na forum klasy. Możesz ją ukierunkować poprzez pytania:

- Dlaczego oglądanie kolorowych zdjęć getta jest dla Arnolda Mostowicza tak trudne?
- Dlaczego z kolei Walterowi Geneweinowi tak bardzo zależy na tym, aby zdjęcia były wyraźne i odpowiednio nasycone kolorami?
- Czy korespondencja księgowego z firmą Agfa, w kontekście tego co stało się z mieszkańcami getta, nabiera metaforycznego znaczenia? Jakiego?

Kolor zawsze jest związany z estetyzacją, a przedstawienie zbrodni ludobójstwa w kolorze jest próbą jej łagodzenia. Tragedia ludzi w getcie zostaje pozbawiona powagi oraz dramatyzmu, do których przyzwyczaiła nas tradycyjna czarno-biała fotografia wojenna. Zatem kolor staje się narzędziem dla Geneweina, a dla nas jest metaforą, implikuje szereg znaczeń. Kolor konotuje fikcjonalność i kreacyjność. Zupełnie inaczej patrzymy w filmie na czarno-białe ujęcia współczesnej Łodzi. Dostrzegamy w tych kadrach autentyczność realiów obrazu, są dla nas wiarygodne i realistyczne.

Możesz również z OU porozmawiać o tym, że czarno-białe kadry filmu Dariusza Jabłońskiego, pokazujące współczesną Łódź, to być może metafora żałoby, bo w taki sposób twórca ukazuje utraconą na zawsze społeczność żydowską (w tych kadrach jest cisza, zupełnie inaczej niż w kolorowych zdjęciach Geneweina, gdzie Jabłoński niejako ożywia te kadry, dodając różne hałasy, odgłosy ulicy).

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Warto na zakończenie lekcji dodać, że firma Agfa zbudowała swą potęgę dzięki finansowej partycypacji w Zagładzie. Genewein fotografował getto aparatem Agfa Movex 12. W rzeczywistości Movex 12 była kamerą filmową, jedną z pierwszych produkcji niemieckiej

Agfy. Dzięki jej użyciu księgowy mógł łatwo i szybko naświetlić kilka kolejnych klitek filmu. Dziś przeźrocza Geneweina są udostępnione na stronach Muzeum Holocaustu w Waszyngtonie oraz Instytutu Yad Vashem w Jerozolimie.

PROPOZYCJA NR 4

Głos w sprawie Chaima Rumkowskiego

Fragment od 29:36 do 30:15

(rozmowa Rumkowskiego z Himmlerem, który wizytuje getto)

Fragment od 44:18 do 45:30

(Mostowicz o działaniach Rumkowskiego)

Wymagania wstępne

Poproś osoby uczące się, aby przed zajęciami wyszukały informacje na temat Chaima Rumkowskiego.

Po zajęciu przez Niemców Łodzi Chaim Rumkowski został Przewodniczącym Starszeństwa Żydów w Łodzi – Judenratu. Stworzył w getcie prężnie działającą administrację, powstały zakłady pracy, działały szkoły. Jego działalność oceniana jest przeważnie krytycznie, bo zarzuca mu się despotyzm, skrupulatne wykonywanie niemieckich rozkazów, zwalczanie konspiracji antyniemieckiej w getcie. Zwraca się również uwagę, że współpracował z Niemcami przy selekcji osób deportowanych do obozów śmierci. Jednak według innych Rumkowski postępował tak, mając nadzieję, że ocali przynajmniej część mieszkańców getta. Do takich osób należy Arnold Mostowicz.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#Chaim Rumkowski; #łódzkie getto; #Arnold Mostowicz

Propozycja omówienia

Osoby uczące się komentują dwa wspólnie obejrzone fragmenty. Podczas dyskusji zwróć uwagę OU na to, że warto konfrontować różne opinie, szukać sprawdzonych informacji. Do dziś trudno jednoznacznie ocenić postawę Rumkowskiego i trzeba ten stan rzeczy zaakceptować.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

OU mogą wyszukać również przedstawienia ikonograficzne Chaima Rumkowskiego, które mogą być ciekawym uzupełnieniem tego ćwiczenia.

Polecana literatura

1. Osińska M., *Świadkowie Holocaustu – co można zobaczyć na fotografiach w filmie „Fotoamator” Dariusza Jabłońskiego*, [w:] Scenariusze zajęć i materiały pomocnicze dla nauczycieli, red. M. Hajdukiewicz, S. Żmijewska-Kwiręg, Warszawa 2014, ss. 39–41.
2. Walczak A., *Fotoamator – scenariusz*, materiały CEO w projekcie Kulturalnie i obywatelsko w bibliotece.

3. *Zapisy przeszłości 12*, broszura do pakietu filmów Filмотeki Szkolnej, opr. K. Mąka-Malatyńska.

Inne materiały:

4. Jazdon M., *Fotografie w roli głównej. O polskim filmie ikonograficznym ze zdjęć*, „Kwartalnik Filmowy” 2006, nr 54–55.

5. Majewski T., *Litzmannstadt Getto – pamięć efektywna, fotografia i muzyka*, [w:] *Czas Litzmannstadt Getto. Obrazy filmowe*, red. T. Majewski, J. Podolska, T. Skalska, Łódź 2015, ss. 69–81.

6. Łysak T., *O niemożliwej wierze w dokument. „Fotoamator” Dariusza Jabłońskiego*, „Kwartalnik Filmowy” 2003, nr 43.

7. Witek P., *Między przezroczystością a mozaikowością filmowej narracji historycznej. Przypadek „Fotoamatora” Dariusza Jabłońskiego*, [w:] *Okno na przeszłość. Szkice z historii wizualnej*, red. D. Skotarczak, Poznań 2015, ss. 49–91.

8. Jakubowski R., *Kolory. Albo: gdzie szukać prawdy?* [online], <http://www.atlassztuki.pl/pdf/janicka2.pdf> [dostęp: 05.08.2023].

9. Michałkowska M., *Sztuka dokumentu – fotografia i trauma*, „Teksty Drugie” 2003, nr 4, ss. 160–171.

10. Szyma T., *Dokument skorygowany*, „Kino” 1998, nr 10, s. 7.

Jolanta Bilska

Materiały do pracy z filmem pt. „Ida”, reż. Paweł Pawlikowski

| | | | |
|--|-------------------------------|-------------|-----------------|
| Polski tytuł filmu | IDA | | |
| Tytuł filmu w oryginale | IDA | | |
| Kraj i rok produkcji/data premiery/czas trwania | POLSKA/DANIA | 2013 | 80 MINUT |
| Imię i nazwisko reżysera/reżyserki | PAWEŁ PAWLIKOWSKI | | |
| Etap edukacji, dla którego film jest rekomendowany | SZKOŁA PONADPODSTAWOWA | | |

Opis filmu

Akcja filmu rozgrywa się na początku lat 60. XX wieku w Polsce. Anna, sierota wychowywana w klasztorze, przygotowuje się do złożenia ślubów zakonnych. Na polecenie siostry przełożonej odwiedza jedyną krewną, ciotkę Wandę Gruz, od której dowiaduje się, że nazywa się Ida Lebenstein i jest Żydówką. Ida i Wanda wyruszają w podróż, by odnaleźć miejsce pochówku Róży i Chaima Lebensteinów – rodziców Idy oraz Tadzia, syna Wandy. Odkrywają tragiczną historię rodziny zamordowanej podczas II wojny światowej. Wspólna podróż jest okazją do konfrontacji postaw i systemów wartości bohaterek. Film został nagrodzony Oscarem w 2015 r. w kategorii Najlepszy film nieanglojęzyczny.

PROPOZYCJE SCEN DO WYKORZYSTANIA W PRACY Z OSOBAMI UCZĄCYMI SIĘ

PROPOZYCJA NR 1

W poszukiwaniu tożsamości. Funkcja toposu wędrowni

Cały film przed zajęciami

Fragment od 0:20 do 4:38 Fragment od 5:40 do 8:50

Wymagania wstępne

Film łączy schematy kina drogi z opowieścią o tożsamości i tajemnicy. Motyw drogi, wykorzystany w funkcji symbolicznej, konotuje znaczenia związane z dojrzewaniem, budowaniem tożsamości, poznawaniem siebie.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#homo viator; #topos wędrowni; #tożsamość

Propozycja omówienia

Na początku zajęć zadaj pytania ogólne, dotyczące pojęcia tożsamość:

- Czym jest tożsamość człowieka?
- Co się składa na tożsamość?
- Dlaczego ważna jest pamięć o przeszłości?

Następnie poinformuj OU, że teraz spróbujecie odkryć, kim jest Anna. W tym celu wyświetl fragment filmu od 0:20 do 4:38 i poproś OU, aby zanalizowały go pod kątem charakterystyki Anny. Możesz zadać pytania pomocnicze:

- Kim jest Anna?
- Jak wygląda?
- Jak się zachowuje?
- W jakich sytuacjach została ukazana?
- Jakie ma plany życiowe?

Na podstawie fragmentu od 5:40 do 8:50 poproś OU o zanalizowanie, czego dowiaduje się Anna podczas spotkania z ciotką Wandą Gruz.

Poinformuj OU, że teraz, realizując ćwiczenie nr 1 (z Załącznika nr 1, zamieszczonego pod tekstem omówienia filmu), ich zadaniem będzie zanalizowanie zamieszczonego kadru i zastanowienie się, jaką rolę odgrywa neon z napisem „Odys” w kontekście historii Idy i Wandy. Ćwiczenie możecie wykonać wspólnie na forum klasy.

Następnie podziel OU na siedem grup i zaleć wykonanie ćwiczenia nr 2, które znajduje się w Załączniku nr 2 (pod tekstem omówienia filmu). Polega ono na przedstawieniu etapów wędrowni Wandy i Idy. Poproś OU o zastanowienie się, jaką rolę odgrywa ten topos w filmie oraz o przeanalizowanie kadrów, na których przedstawione zostały ważne momenty z życia Idy. Powinno to prowadzić do sformułowania wniosków na temat znaczenia podróży w życiu bohaterki. Po wykonaniu ćwiczenia nr 2 poproś OU o zaprezentowanie wyników swojej pracy. OU powinny mieć możliwość wyświetlenia kadrów, które analizują.

Podsumuj pracę OU: schemat fabularny filmu opiera się na motywie drogi. Kontrastowo zestawione postacie konfrontują się z przeszłością i odmiennymi systemami wartości. To doświadczenie ma wpływ na zmianę postaw i wybory życiowe. Ida dowiaduje się, że jest żydowską zakonnicą. Przez wieki tożsamość żydowską definiowała religia mojżeszowa i pochodzenie (dziecko matki Żydówki było Żydem/Żydówką). Kim więc stała się Ida, kiedy już odkryła prawdę o swoim pochodzeniu?

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Wiele zgromadzeń zakonnych włączyło się do akcji pomocy Żydom w czasie II wojny światowej; historycy szacują, że uratowano co najmniej 1200 dzieci pochodzenia żydowskiego.

Anna jest sierotą, wychowywaną przez siostry zakonne. Bohaterka przygotowuje się do złożenia ślubów. Prowadzi życie podporządkowane regule zakonnej. Wraz z innymi siostrami zajmuje się odnawianiem kaplicy i figury Chrystusa. Anna jest osobą milczącą, wycofaną, ale bacznie obserwuje świat. Siostra przełożona poleca jej, by przed podjęciem

ostatecznej decyzji o życiu zakonnym odwiedziła jedyną krewną, ciotkę Wandę Gruz. Anna, w stroju zakonnym i z walizką w ręku, wyrusza w podróż.

Neon z napisem „Odys” zapowiada tę podróż; dla Idy to wędrówka na miarę Odysei, chociaż odbędzie ją po polskiej prowincji. Ida z Wandą wyruszają, by poznać swoją przeszłość (podobny motyw występuje w *Królu Edypie* Sofoklesa, bohater również odsłania tajemnice przeszłości). W filmie wykorzystany został motyw homo viator – człowieka w drodze, w podróży, w wędrówce pełnej przygód. Przewodniczką w tej podróży jest Wanda, osoba doświadczona, ale też uwikłana w liczne problemy. Motyw wędrówki jest popularny w tekstach kultury. Najbardziej znane z nich to *Odyseja* Homera, *Boska komedia* Dantego Alighieri, *Don Kichot* Miguela de Cervantesa, *Proces* Franza Kafki.

Kadr w ćwiczeniu nr 1 ukazuje kontrast między bohaterkami. Ida ubrana jest w jasny płaszcz, ciotka w ciemne palto. Ważną rolę w tej historii odgrywa samochód. Jest nie tylko środkiem lokomocji, ale też symbolem statusu Wandy.

Historia Idy: bohaterka opuszcza klasztor jako Anna, wraca jako Ida. Dowiedziała się, że jest Żydówką, poznała część swojej historii rodzinnej. Rodzice i Tazio zostali zamordowani przez Skibę, który przywłaszczył sobie gospodarstwo i mieszka w domu Lebensteinów. Idę przed śmiercią uratował wygląd (jasne włosy). Została oddana proboszczowi, który prawdopodobnie umieścił ją w klasztorze. Ciotka zrobiła karierę w stalinowskim sądownictwie, jest „krwawą Wandą”, wydawała wyroki śmierci w procesach politycznych.

Ida przygląda się życiu ludzi świeckich i na krótki czas sama przeobraża się w taką osobę: zdejmuje habit, nakłada sukienkę i buty na obcasie. Słucha muzyki, tańczy, ma romans. Doświadczenia te budują tożsamość bohaterki, ponieważ dowiaduje się, kim naprawdę jest. Symbolem zmiany tożsamości jest zmiana imienia. Anna przedstawia się teraz jako Ida. Jeśli wróci do klasztoru, to czy wiedza o przeszłości będzie miała znaczenie dla jej życia?

Możesz jako kontekst przywołać wiersz Leopolda Staffa *Odys*:

Niech cię nie niepokoją
Cierpienia twe i błędy.
Wszędy są drogi proste
Lecz i manowce wszędy.

O to chodzi jedynie,
By naprzód wciąż iść śmiało,
Bo zawsze się dochodzi
Gdzie indziej, niż się chciało.

Zostanie kamień z napisem:
Tu leży taki i taki.
Każdy z nas jest Odysem,
Co wraca do swej Itaki.

Etymologia nazwiska Lebenstein – „kamień życia” – może posłużyć jako kolejny trop interpretacyjny.

Na zakończenie warto wspomnieć o historii byłego księdza katolickiego Romualda Jakuba

Wekslera-Waszkina, który jako człowiek dorosły dowiedział się, że jest Żydem. Jego historia stała się prawdopodobnie inspiracją dla Pawła Pawlikowskiego.

Pomocne materiały możesz znaleźć tutaj:

<https://sztetl.org.pl/pl/biogramy/4136-weksler-waszkina-romuald-jakub>

<https://polin.pl/pl/wydarzenie/relacja-audio-ze-spotkania-z-ksiedzem-romualdem-wekslerem> [dostęp: 05.08.2023].

PROPOZYCJA NR 2

Film jako rodzaj medytacji. Walory artystyczne *Idy* Cały film przed zajęciami

Wybrane kadry

Wymagania wstępne

Ida w zamyśle reżysera miała być filmem o emocjach i potrzebie kontemplacji. Ascetyczne, czarno-białe zdjęcia, artystyczne kadry, długie ujęcia tworzą piękną całość i przenoszą widza w lata 60. XX w. Tematem ćwiczenia jest język filmu. Zadania dotyczą formy i symboliki filmu (kadry, plany filmowe, scenografia, symbole, motywy).

Osoby uczące się (OU), podzielone na grupy, dostają odpowiednio wcześniej zadanie przeanalizowania funkcji wybranego symbolu lub lejtmotywu (drogi, okna, stołu, lustra, schodów, zdjęcia...). Każda grupa wybiera 2–3 kadry i krótko omawia motyw podczas zajęć.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#malarstwo filmu; #kompozycja kadru; #scenografia; #symbol; #lejtmotyw; #plener; #rekwizyt; #język filmu

Propozycja omówienia

Zapytaj osoby uczące się o wrażenia estetyczne po obejrzeniu filmu i poproś o krótkie uzasadnienie.

Poproś o przypomnienie elementów, które składają się na język filmu (m.in. kadr, ujęcie, plany filmowe, montaż, dźwięk, światło, scenografia, gra aktorska).

Zachęć OU do wspólnego wykonania ćwiczeń dotyczących kadrów i planów filmowych. Pozwoli to dostrzec i scharakteryzować efekty wynikające z oryginalnego zastosowania kompozycji. Wszystkie potrzebne załączniki znajdują się pod tekstem omówienia filmu.

Opis kadru: opisz kadr, zwracając uwagę na temat i kompozycję (symetria, asymetria, rytm, kontrast kierunków, mocny punkt, światło, rodzaj planu filmowego).

Analiza kadrów (Załącznik nr 3: Sposób kadrowania): bohaterowie i bohaterki często nie znajdują się w centrum kadru; duża część kadru to wolna przestrzeń (zdaniem reżysera jest to przestrzeń refleksji i namysłu).

Plany filmowe: na podstawie wskazanych kadrów (Załącznik nr 4: Plany filmowe) uczniowie powinni nazwać plany filmowe i wyjaśnić, jaka jest ich funkcja. W filmie zastosowano dużo planów bliskich, które ograniczają tło i skupiają uwagę na emocjach i przeżyciach bohaterów i bohaterek.

Charakterystyka scenografii: obejrzyj wybrane kadry (Załącznik nr 5: Scenografia)

i scharakteryzuj scenografię (plenery, dekoracje, kostiumy, rekwizyty, charakteryzacja postaci, oświetlenie).

Lejtmotywy (droga, samochód, stół, schody, okno): zaprezentuj wybrany motyw i wyjaśnij jego funkcję. Przykładowy motyw został przedstawiony w Załączniku nr 6: Lejtmotyw drogi.

Symbole: wskaż symbole (krąg, labirynt, figura Chrystusa, okno, schody, drabina, droga). Zinterpretuj znaczenie jednego z nich.

Zapoznaj się z wypowiedzią reżysera Pawła Pawlikowskiego na temat koncepcji filmu: „Film, który chciałem zrobić, miał być mniej historią bardziej rodzajem medytacji. Miał to być film złożony z graficznych obrazów i dźwięków, w którym większość scen kręcona będzie z tego samego kąta, w jednym długim ujęciu, film pozbawiony czysto informacyjnych ujęć i dialogów. Miał to być film, który będzie działał poprzez sugestię, bez typowych tricków, z ograniczonym ruchem kamery” – cytata z wykładu P. Pawlikowskiego z 25.06.2014 r. w National Film and TV School in Beaconsfield, [za:] Mąka-Malatyńska K., *Opowiedzieć niewidzialne. Próba analizy filmu „Ida” Pawła Pawlikowskiego* [online],

<http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-2450-4424-year-2015-issue-1-article-6749> [dostęp: 05.08.2023].

Osoby zainteresowane przyjęciem filmu przez krytyków mogą sięgnąć do Załącznika nr 7 (znajduje się poniżej).

Podsumowując zajęcia, zapytaj OU:

- Co sądzisz na temat zastosowanych zabiegów filmowych?
- Czy ta estetyka przekonuje Cię, czy wręcz przeciwnie?
- Niektórzy krytycy pisali, że każdy kadr chce się podobać, a film jest przeestetyzowany. Czy zgadzasz się z tym zarzutem?

Załącznik nr 7

Materiały źródłowe/opinie krytyków

Majmurek J., *Pierwsze odkrycie w Gdyni*, Krytyka Polityczna [online], <https://krytykapolityczna.pl/kultura/film/majmurek-pierwsze-odkrycie-w-gdyni/> [dostęp: 05.08.2023].

„Nie ma tu przegadania, dłużyzn (Ida trwa 80 minut), zbędnych scen. Reżyser sięga także po kulturę wizualną okresu, w którym rozgrywa się akcja, traktując ją jako klucz do przeszłości. Film nakręcony jest w czerni i bieli, wyświetlany w klasycznym formacie o proporcjach kadru 1,37:1, który na panoramicznym ekranie wygląda jak kwadrat. Poszczególne ujęcia przywodzą na myśl kino autorskie z początku lat 60.: Kawalerowicza, Bressona. Wizualna warstwa PRL-u środkowego Gomułki, zgrzebna, a przy tym uszlachetniona przez patynę czasu, także zostaje wspaniale ograna przez twórców. Buduje styl, ale nie zmienia się w wystawę sfetyszowanych gadżetów, jak w innych obrazach w tegorocznej Gdyni sięgających do czasów Polski Ludowej”.

Slavoj Žižek, *W tej perfekcji jest coś fałszywego*, Krytyka Polityczna [online],

<https://krytykapolityczna.pl/kultura/film/w-tej-perfekcji-jest-cos-falszywego/>

[dostęp: 05.08.2023].

„Oczywiście to świetny film, zrobiony w perfekcyjnie ascetyczny sposób, ale właśnie ta perfekcja jakoś mi nie pasuje – jest w niej coś fałszywego. Nic dziwnego, że ten film poprawia ludziom samopoczucie: wszystko jest tam przewidywalne, nie ma żadnych

niespodzianek. Winnym zamordowania rodziny Idy zostaje biedny rolnik, a dręczona poczuciem winy Wanda, wyuzdana komunistyczna sędzia, popełnia samobójstwo.

Jeśli chodzi o samą Idę, po spróbowaniu zakazanego owocu seksu (do tego celu używa saksofonisty) udaje się do zakonu, wypełniając fantazję o żydowsko-katolickiej zakonnicy. Od razu zrodziło się we mnie pragnienie wyobrażenia sobie innych wersji zakończenia: co by było, gdyby Ida zdecydowała się poślubić saksofonistę, a to Wanda odkryła wiarę i została zakonnica? Co by było, gdyby w swoim śledztwie dotyczącym zabójstwa rodziny Idy obie kobiety odkryły, że w sprawę zamieszany był także lokalny ksiądz? Można dowodzić, że tak zmieniony film byłby jeszcze lepszy”.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Film opowiada obrazem. Dialogi są bardzo oszczędne, a ich uzupełnienie stanowi muzyka. Ważną rolę odgrywają kompozycja i światło. Film zrealizowany został w niestosowanym we współczesnym kinie formacie 4:3. Niemal kwadratowe kadry przypominają fotografie i filmy z lat 60., czyli z czasu, w którym rozgrywa się akcja filmu.

Poetyka filmu: czarno-białe zdjęcia, asymetryczne kadrowanie (postacie znajdują się często z boku kadru), dużo planów bliskich i detali, długie ujęcia. Ważną rolę odgrywają motywy powtarzające się, np. lejtmotyw ujęcia obu kobiet w samochodzie, drogi, figury Chrystusa, okna, ponieważ niosą znaczenia symboliczne. Dopracowana scenografia oddaje scenerię lat 60. i tworzy wiarygodny obraz biednej, prowincjonalnej Polski czasów Gomułki. Artystyczna forma *Idy* narzuca pewien dystans i bardziej skłania do refleksji niż ocen.

Na podstawie:

Majmurek J., *Pierwsze odkrycie w Gdyni*, Krytyka Polityczna [online], <https://krytykapolityczna.pl/kultura/film/majmurek-pierwsze-odkrycie-w-gdyni/> [dostęp: 05.08.2023].

Świeca E., *Ida* [online], <https://film.org.pl/r/ida-43383> [dostęp: 05.08.2023].

Wigura K., *Dlaczego „Ida” tak gniewa*. Częściowe podsumowanie dyskusji o filmie Pawła Pawlikowskiego, Kultura Liberalna [online],

<https://kulturaliberalna.pl/2013/11/26/wigura-dlaczego-ida-tak-gniewa-czesciowe-podsumowanie-dyskusji-o-filmie-pawla-pawlikowskiego/> [dostęp: 05.08.2023].

PROPOZYCJA NR 3

Rola muzyki w filmie *Ida* Fragment od 25:40 do 27:12

Fragment od 28:22 do 33:00

Fragment od 1:02:08 do 1:05:20

Fragment od 01:08:21 do 01:10:27

Fragment od 01:13:24 do 1:15:24

Wymagania wstępne

Osoby uczące się powinny obejrzeć film w całości. W czasie lekcji oglądają i analizują fragmenty, dotyczące roli muzyki.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#jazz; #PRL; #mała stabilizacja; #ścieżka dźwiękowa; #muzyka diegetyczna; #muzyka niediegetyczna

Propozycja omówienia

Zajęcia możesz rozpocząć pytaniem o rolę muzyki w filmie.

Następnie podziel OU na 4 grupy i przydziel im ćwiczenia (karty pracy w wariantach dla OU i prowadzącej zajęcia znajdują się w Załączniku nr 8) – analizę fragmentów filmowych, w którym ważną rolę odgrywa muzyka:

Grupa nr 1 – fragment filmu od 25:40 do 27:12 (hotel Świt. Próba zespołu przed koncertem z okazji urodzin Szydłowa; Ida i Wanda w hotelowej restauracji).

Grupa nr 2 – fragment od 28:22 do 33:00 (dancing w hotelu Świt; Wanda w restauracji na dancingu, Ida w pokoju).

Grupa nr 3 – fragment od 1:02:08 do 1:05:20 (samobójstwo Wandy). Grupa nr 4 – fragment od 01:08:21 do 01:10:27 (Ida w klubie jazzowym na koncercie Lisa).

Ostatnie zadanie można wykonać wspólnie, ponieważ scena końcowa może być dobrą okazją do dyskusji i pytań (dokąd idzie bohaterka, jak należy rozumieć tytuł kantaty Bacha itp.). Fragment od 01:13:24 do 1:15:24 (Ida podąża samotnie przed siebie).

Na koniec zaproponuj ćwiczenie, w którym inny podkład muzyczny zmieni wymowę sceny końcowej w filmie *Ida*.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Ścieżka dźwiękowa – rola muzyki

Akcja filmu toczy się w latach 60., określanymi mianem „małej stabilizacji”. Muzyka jest ważnym elementem tworzącym obraz epoki za sprawą takich przebojów jak *Rudy rydz*, *O, Jimmy Joe*, *Nie płacz, kiedy odjadę*, *Miłość w Portofino*, *Alabama*. Ścieżkę dźwiękową filmu tworzą dość oszczędne dialogi, cisza, efekty akustyczne (np. szczęk naczyń, odgłos kopania ziemi, pracy silnika samochodu, zamykanych drzwi samochodu) oraz muzyka, która odgrywa ważną rolę w życiu każdego z pierwszoplanowych bohaterów. Ida, wychowana w klasztorze, zna muzykę organową. Muzyka świecka jest dla niej nowością, szczególnie jazz. Lis, saksofonista, muzykę traktuje jako sposób na życie i ucieczkę od rzeczywistości PRL. Gra dla pieniędzy popularne przeboje, a dla siebie i bardziej wyrobionej publiczności jazz. Ciotka Wanda, osoba wykształcona, słucha muzyki poważnej.

Warto zwrócić uwagę na to, że w filmie nie pojawia się muzyka żydowska. W ważnych dla bohaterki scenach panuje cisza, np. w oborze, kiedy oglądają witraż – dzieło Róży lub na cmentarzu w Lublinie. Czasami dźwięk zapowiada następną scenę, np. słychać dzwonek do drzwi, gdy Ida jest jeszcze na klatce schodowej i nie zdążyła go nacisnąć.

Dominuje muzyka diegetyczna (mająca źródło w świecie przedstawionym), słyszalna również dla bohaterów. Lis jest saksofonistą, gra z zespołem podczas urodzin miasta, Wanda odtwarza muzykę z gramofonu, słychać muzykę w radiu. Muzyka niediegetyczna w ostatniej scenie to autorski komentarz reżysera do rozgrywających się na ekranie wydarzeń. Ida podąża wąską drogą w nieznanym kierunku, a scenę ilustruje kantata Bacha *Ich ruf' zu Dir, Herr Jesu Christ* (Wołam do Ciebie/ Panie Jezu Chryste).

PROPOZYCJA NR 4

O potrzebie konfrontowania się ze swoją historią

Cały film *Ida* przed zajęciami

Fragment *Idy* od 47:26 do 55:00

Fragment *Miejsca urodzenia* P. Łozińskiego od 36:23 do 45:00

Wymagania wstępne

Film prezentuje wydarzenia z perspektywy prowincji, gdzie w miastach i miasteczkach Żydzi stanowili znaczny odsetek mieszkańców aż do czasu przeprowadzenia przez Niemców akcji „Reinhardt”, mającej na celu eksterminację ludności żydowskiej. Analiza powinna być punktem wyjścia do refleksji na temat postaw Polaków w stosunku do Żydów, szczególnie w latach 1942–1945, kiedy los ukrywających się Żydów zależał także od polskich sąsiadów. Temat ten podejmuje wielu historyków i historyczek (np. Jan T. Gross w *Sąsiadach* czy w *Dalej jest noc. Losy Żydów w wybranych powiatach okupowanej Polski* pod red. Barbary Engelking i Jana Grabowskiego).

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#los Żydów w czasie II wojny światowej; #relacje polsko-żydowskie; #przywracanie pamięci; #sprawcy; #pomocnicy sprawców; #ofiary; #świadkowie

Propozycja omówienia

Lekcję możesz rozpocząć od krótkiego rysu historycznego dotyczącego Zagłady (nazistowska polityka eksterminacji, getta, obozy zagłady, akcja „Reinhardt”, III etap Zagłady). Warto też odwołać się do historii regionu i wydarzeń związanych z Zagładą.

Część dotyczącą filmu rozpocznij od uporządkowania wiedzy o fabule. Zadaj w tym celu pytania:

- Jaki cel wyznaczają sobie Ida i Wanda, gdy decydują się wyruszyć w podróż śladami przeszłości? (chcą wyjaśnić, gdzie zostali pogrzebani członkowie rodziny);
- Jakie działania podejmują bohaterki, by odkryć prawdę o przeszłości? (jadą do dawnego domu Lebensteinów, szukają świadków i sprawców zbrodni);
- Dlaczego trudno jest Wandzie i Idzie dowiedzieć się prawdy o przeszłości? (panuje zmowa milczenia, nawet ci, którzy pomagali, nie chcą o tym mówić, np. ksiądz. Skiba przywłaszczył sobie majątek i nie chce go stracić, ponadto boi się odpowiedzialności);
- Czy mieszkańcy Piasków i innych miejscowości mają świadomość, że Polacy byli sprawcami morderstw Żydów? (przypuszczać należy, że tak, zapewne domyślają się związku między zaginięciem Lebensteinów a przejęciem gospodarstwa; pracownik szynku w miasteczku mówi, że żal, ale ucina temat);
- Czy wydaje Ci się prawdopodobne, że Szymon Socha nie uczestniczył w zabójstwie albo o nim nie wiedział? (mało prawdopodobne);
- Jakie pytania nasuwają się w związku z historią śmierci Lebensteinów?

Teraz zaprezentuj fragment filmu *Ida* (od 47:26 do 55:00) i poproś OU o odpowiedź na pytania:

- Na czym polega symbolika tej sceny?
- Jak ukazany został Feliks Socha?

Po projekcji fragmentu możesz zaprezentować kadr z filmu przedstawiający Feliksa Sochę w grobie.



Poproś OU o refleksję:

- Czy udział w ekshumacji wpłynie w jakiś sposób na jego życie? (świadkiem rozmowy Wandy i Feliksa była żona. Czy będzie to miało jakiś wpływ na relacje rodzinne?);
- Jakie znaczenie dla Wandy i Idy ma fakt odnalezienia miejsca pochówku i szczątków bliskich? (Wanda przeżywa na nowo traumę wojenną i popełnia samobójstwo. Czy wpływ na życie Idy będą mieć te wydarzenia?).

Następnie wyświetl fragment filmu *Miejsce urodzenia* Pawła Łozińskiego (od 36:23 do 45:00). Jeśli wcześniej uczniowie nie oglądali filmu w całości, możesz krótko wyjaśnić, że ma on charakter dokumentalny i przedstawia poszukiwanie miejsca pochówku Abrama Grynberga, ojca pisarza Henryka Grynberga.

Zainicjuj rozmowę klasową na temat tego, jakie wnioski nasuwają się przy zestawieniu tych obrazów. Niektórzy filmoznawcy sugerują, że film Łozińskiego stał się inspiracją dla Pawła Pawlikowskiego. Jeśli nawet tak nie było, to obydwa obrazy ukazują bardzo podobną historię i wiele mówią o relacjach polsko-żydowskich. Abram Grynberg został zabity prawdopodobnie przez chłopca, który wziął na przechowanie część majątku Grynbergów.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Temat może budzić kontrowersje, dlatego dobrze skonfrontować osoby uczące się z materiałami źródłowymi, dotyczącymi Zagłady i postaw Polaków wobec Żydów na terenach okupowanych. Teksty źródłowe mogą dotyczyć regionu, w którym mieszkają OU. Film powinien być okazją do kształtowania postaw tolerancji, otwartości i refleksji na tematy aktualne (zagrożeń demokracji, migracji, stosunku do osób odmiennej religii czy narodowości). Bogaty wybór materiałów źródłowych znajduje się w publikacji *Dalej jest noc* (patrz niżej).

Polecana literatura

1. *Dalej jest noc. Losy Żydów w wybranych powiatach okupowanej Polski*, red. B. Engelking, J. Grabowski, Warszawa 2018.
2. Reszka P.P., *Płuczki. Poszukiwacze żydowskiego złota*, Warszawa 2019.
3. Grynberg H., *Żydowska wojna*, Wrocław 1997.
4. Grynberg H., *Dziedzictwo*, Wołowiec 2018.
5. Szuchta R., Trojański P., *Zrozumieć Holokaust. Książka pomocnicza do nauczania o Zagładzie Żydów*, Warszawa 2012.
6. *Wybór źródeł do nauczania o Zagładzie Żydów*, oprac. zbiorowe pod kier. A. Skibińskiej i R. Szuchty, Warszawa 2010.

Wstęp i Słownik terminów – Szuchta R.

Wybór, oprac. i wstęp do rozdziału *Świadectwa literackie* – Młynarczyk W.

Załącznik nr 1

Ćwiczenie nr 1

Opisz poniższy kadr, zwracając uwagę na temat i kompozycję (symetria, asymetria, rytm, kontrast kierunków, mocny punkt, światło, rodzaj planu filmowego).

Jaką rolę odgrywa neon z napisem „Odys” w kontekście historii Idy i Wandy?



Załącznik nr 2

Ćwiczenie nr 2

Polecenie dla każdej z grup:

Opowiedz o historii Idy, odnosząc się do wybranych kadrów z filmu.

Opisz kadr, zwracając uwagę na temat i kompozycję (symetria, asymetria, rytm, kontrast kierunków, mocny punkt, światło, rodzaj planu filmowego).

Grupa 1



kadr 1



kadr 2

Grupa 2



kadr 3



kadr 4

Grupa 2



kadr 5



kadr 6

Grupa 3



kadr 7



kadr 8

Grupa 5



kadr 9



kadr 10

Grupa 6



kadr 11



kadr 12

Grupa 7



kadr 13



kadr 14

Załącznik nr 3

Lejtmotyw





Załącznik nr 4

Plany filmowe





Załącznik nr 5

Scenografia





Załącznik nr 6

Sposób kadrowania







Załącznik nr 8

Rola muzyki w filmie Pawła Pawlikowskiego *Ida*

Karta pracy dla osób uczących się (OU)

Grupa 1

| | |
|----------------------------------|---|
| Fragment filmu od 25:40 do 27:12 | Hotel Świt. Próba zespołu przed koncertem z okazji urodzin Szydłowa. Ida i Wanda w hotelowej restauracji. |
| Muzyka | Utwór <i>Rudy rydz</i> |
| Opis sceny | |
| Interpretacja sceny | |

Grupa 2

| | |
|----------------------------------|--|
| Fragment filmu od 28:22 do 33:00 | Dancing w hotelu Świt. Wanda w restauracji na dancingu, Ida w pokoju |
| Muzyka | <i>Big Boogie Woogie, Love in Portofino, 24 Mila Baci</i> |
| Opis sceny | |
| Interpretacja sceny | |

Grupa 3

| | |
|--|--|
| Fragment filmu od 01:02:08 do 01:05:20 | Scena samobójstwa Wandy. |
| Muzyka | <i>Symfonia nr 41 „Jowiszowa” C-dur Mozarta (nazwana „Jowiszową” przez Johanna Petera Solomona. Ostatnia symfonia Mozarta, powstała w 1788 r.)</i> |
| Opis sceny | |
| Interpretacja sceny | |

Grupa 4

| | |
|--|--|
| Fragment filmu od 01:08:21 do 01:10:27 | Ida w klubie jazzowym na koncercie Lisa. |
| Muzyka | <i>Naima Johna Coltrane’a</i> |
| Opis sceny | |
| Interpretacja sceny | |

Grupa 5

| | |
|---------------------------------------|---|
| Fragment filmu od 01:13:24 do 1:15:24 | Ida podąża samotnie przed siebie. |
| Muzyka | <i>Ich ruf' zu dir, Herr Jesu Christ</i> (BWV 639) Jana Sebastiana Bacha |
| Opis sceny | |
| Interpretacja sceny | |

Załącznik nr 8

Rola muzyki w filmie Pawła Pawlikowskiego *Ida*

Karta pracy dla osoby uczącej

Grupa 1

| | |
|----------------------------------|--|
| Fragment filmu od 25:40 do 27:12 | Hotel Świt. Próba zespołu przed koncertem z okazji urodzin Szydłowa. Ida i Wanda w hotelowej restauracji. |
| Muzyka | Utwór <i>Rudy rydz</i> |

| | |
|---------------------|---|
| Opis sceny | <p>W restauracji hotelu Świt trwa próba generalna przed danciem z okazji urodzin miasteczka. Wanda i Ida siedzą w pustej sali restauracyjnej przy stoliku. Kiedy kelnerka przynosi zamówienie, Wanda pyta ją o Skibę. Gdy dowiaduje się, że człowiek siedzący przy barze może coś o nim wiedzieć, bez słowa odchodzi od stolika, zostawiając Idę samą.</p> <p>Warto zwrócić szczególną uwagę na sposób realizacji ujęcia przy stoliku (od 26:17 do 27:07), które stanowi najdłuższą część analizowanego fragmentu. Ujęcie jest wyjątkowo statyczne, a jedyny ruch na ekranie odbywa się w linii poziomej przechodzącej przez środek ekranu: najpierw, gdy kelnerka podchodzi do stolika, po czym wraca tą samą drogą, a następnie gdy Wanda odchodzi w prawo, zostawiając przy stoliku Idę. Dokładnie w momencie, gdy znika z kadru, za oknem zaczyna przechodzić w przeciwnym kierunku człowiek z drabiną. Muzyka odzywa się jeszcze raz. Ida przez dłuższą chwilę powstrzymuje się od spojrzenia na scenę, wreszcie jednak ulega. Scenę zamyka krótkie ujęcie na zespół, w tym Lisa grającego solo na saksofonie.</p> |
| Interpretacja sceny | <p>Muzyka stanowiąca podkład do sceny pojawia się chwilę wcześniej, zapowiadając ją. W tym przypadku ma to efekt humorystyczny – Rudy rydz zaczyna się, gdy dwóch pracowników na zewnątrz lokalu niespiesznie montuje oświetlenie. W dalszej części sceny muzyka tworzy bardzo wyraźny kontrast z tym, co dzieje się na ekranie. Puste stoliki, powaga bohaterów, statyczność – kontrastują z żywą, radosną naturą utworu. Poza kontrastem estetycznym można dostrzec też ironiczny komentarz do sytuacji, w jakiej znajdują się bohaterowie. Ida i Lis przed chwilą się poznali i panuje między nimi atmosfera napięcia. Efektowne solo na saksofonie staje się katalizatorem wewnętrznego konfliktu narastającego w bohaterce. Które z nich jest rydzem? A może rydzem jest człowiek, którego szuka Wanda? Las okaże się miejscem pochówku Lebensteinów, więc słowa „Był sobie raz zielony las/A w lesie jakby nigdy nic” można potraktować też jako złowrogą przepowiednię.</p> |

Grupa 2

| | |
|---------------------------------|--|
| Fragment filmu od 28:22 do 33:0 | Dancing w hotelu Świt. Wanda w restauracji na dancingu, Ida w pokoju |
| Muzyka | <i>Big Boogie Woogie, Love in Portofino, 24 Mila Baci</i> |
| Opis sceny | Wanda namawia Idę do pójścia na dancing, jednak Ida odmawia. Wanda spędza wieczór tańcząc i rozmawiając z nowo poznanym przedstawicielem lokalnej społeczności. Ida w tym czasie czyta Biblię i stara się zasnąć. Fragment kończy powrót Wandy do mieszkania i jej podsumowanie C'est la vie („Takie życie”), które świadczy zarówno o jej spojrzeniu na ten wieczór, jak i na życie w ogóle. |
| Interpretacja sceny | <p>We fragmencie występuje kilka utworów. <i>Big Boogie Woogie</i> (z radia), stanowi akompaniament do rozmowy między Wandą a Idą. Muzyka jest irytująca i intensywna. Oddaje to stan emocjonalny Idy, która nie dość że jest targana sprzecznymi uczuciami, to jeszcze przebywa w małym pokoju z ciotką, która osacza ją i prowokuje do wyjścia na zabawę.</p> <p>Drugi utwór, <i>Love in Portofino</i> (Jest długie lato w Portofino), zestawiony z widokiem pustej sali i samotnie siedzącej Wandy, ma wydźwięk ironiczny. Tekst piosenki opowiada o sielskiej scenerii włoskiego miasteczka, marzeniach i miłości. Podkreśla kontrast marzeń bohaterów i rzeczywistości PRL-u. Kamera skupia się na Wandzie jako na tej postaci, która zapewne zdaje sobie z tego sprawę (C'est la vie). Tekst można też potraktować jako zapowiedź dalszych losów Idy, kiedy podejmie decyzję o opuszczeniu Lisa. Wanda tańczy z panem w średnim wieku. Muzyka podkreśla ożywienie nastroju. W scenie równoległej kamera pokazuje Idę, która najpierw próbuje czytać Biblię, a potem kładzie się spać. Przez ten czas w tle słychać zagłuszone dźwięki dochodzące z parteru. Utwór, <i>24 Mila Baci</i> zamyka scenę zabawy Wandy i poznanego przez nią mężczyzny. Utwór opisuje idealną miłość dwojga kochanków i jest nieprzystający do sytuacji, ale może symbolizować marzenie o szczęśliwej miłości.</p> |

Grupa 3

| | |
|--|--|
| Fragment filmu Od 01:02:08 do 01:05:20 | Scena samobójstwa Wandy. |
| Muzyka | <i>Symfonia nr 41 „Jowiszowa” C-dur</i> Mozarta (nazwana „Jowiszową” przez Johanna Petera Solomona. Ostatnia symfonia Mozarta, powstała w 1788 r.) |
| Opis sceny | <p>Wanda po nocy spędzonej z kochankiem je śniadanie, słucha radia, kąpie się, pali papierosa. W podomce i z papierosem w dłoni krząta się po mieszkaniu. Z gramofonu płynie muzyka. Wanda gasi papierosa, nakłada palto, po czym popełnia samobójstwo, skacząc z okna.</p> <p>Ida spogląda na mieszkanie od strony okna, z którego wyskoczyła ciotka, włącza muzykę, stoi jakby na baczność, w zadumie i zaczyna sprzątać mieszkanie. Muzyka kończy się w momencie, gdy Ida zmiata ze stołu cukier, który rozsypywała ciotka.</p> |
| Interpretacja sceny | <p>W scenie samobójstwa Wandy muzyka <i>Symfonii nr 41 „Jowiszowej” C-dur</i> Mozarta oddaje stan emocjonalny bohaterki. Płyta znaleziona przez Idę w gramofonie jest w pewnym sensie wiadomością od zmarłej. Słuchały jej razem, gdy oglądały zdjęcia rodzinne, w tym zdjęcie Tadzia. Ekshumacja szczątków bliskich, w tym dziecka, doprowadziła do załamania nerwowego bohaterki i jej samobójczej śmierci.</p> |

Grupa 4

| | |
|---|---|
| <p>Fragment filmu Od 01:08:21 do 01:10:27</p> | <p>Ida w klubie jazzowym na koncercie Lisa.</p> |
| <p>Muzyka</p> | <p><i>Naima</i> Johna Coltrane'a</p> |
| <p>Opis sceny</p> | <p>Ida przychodzi do klubu, w którym zespół Lisa gra koncert jazzowy. Słucha muzyki, a po koncercie tańczy z chłopakiem do tego samego utworu, odtwarzanego z gramofonu. Zdejmuje pantofle na obcasie i tańczy na palcach, obejmowana czule przez chłopaka. Tańczący są widoczni częściowo, ukazani asymetrycznie w kadrach, jakby uciekali przed wzrokiem widza. Scena rozgrywa się w lokalu usytuowanym w piwnicy, kamera patrzy z góry. Uwagę zwraca posadzka marmurowa w szachownicę, na której tańczą bohaterowie.</p> |
| <p>Interpretacja sceny</p> | <p><i>Naima</i> Johna Coltrane'a buduje romantyczną, spokojną i artystyczną atmosferę, tak różną od tej na potańcówce z okazji urodzin miasteczka. Ida po raz pierwszy daje po sobie poznać, że jakaś muzyka jej się podoba, obserwując występ, delikatnie kiwa głową. W kontekście poprzednich wydarzeń daje to świadectwo przemiany bohaterki. Stała się nie tylko odważniejsza i otwarta na doświadczenia, ale zaczęła też wykazywać pewną inicjatywę. <i>Naima</i> była efektem poszukiwań twórczych kompozytora, który dążył do oddania duchowego wymiaru muzyki (spiritual jazz). Należy pamiętać też, że władze PRL przez długi czas zwalczały jazz jako muzykę wrogą ideologicznie.</p> |

Grupa 5

| | |
|---------------------------------------|--|
| Fragment filmu od 01:13:24 do 1:15:24 | Ida podąża samotnie przed siebie. |
| Muzyka | <i>Ich ruf' zu dir, Herr Jesu Christ</i> (BWV 639) Jana Sebastiana Bacha |
| Opis sceny | Główna bohaterka w stroju zakonnym opuszcza mieszkanie, idzie ulicą, a potem jakąś drogą. Mijają ją samochody. Kamera wyjątkowo nie jest statyczna, towarzyszy Idzie. Słysząc utwór Bacha (1:14:05) . Utwór jest kontynuowany podczas napisów końcowych. W filmie wielokrotnie muzyka ze sceny „zachodzi” odrobinę na scenę następną, zapowiadając zmianę. |
| Interpretacja sceny | Interpretacja sceny Być może preludium chorałowe Bacha to zapowiedź następnej sceny z życia Idy – tej, której widz może się jedynie domyślać. W finale rozbrzmiewa muzyka niediegetyczna (spoza świata filmu). Kompozytor wykorzystał melodię z hymnu Johanna Agricoli z XVI w., który w pierwotnym zapisie miał tekst. Podmiot liryczny prosi Boga o wysłuchanie skargi, łaskę zwłoki i ochronę przed zwątpieniem. W liturgii protestanckiej utwór był wykonywany w czwartą niedzielę po św. Trójcy. Może jest znakiem przemiany Anny/Idy? W ostatnim ujęciu, gdy Anna/Ida wraca do klasztoru (?), zapada zmrok. Reżyser wybrał interpretację fortepianową; muzyka organowa narzucałaby jednoznacznie interpretację, że Ida wraca do klasztoru. |

Jolanta Wróblewska

Materiały do pracy z filmem pt. „Jojo Rabbit”, reż. Taika Waititi

| | | | |
|--|---|-------------|------------------|
| Polski tytuł filmu | JOJO RABBIT | | |
| Tytuł filmu w oryginale | JOJO RABBIT | | |
| Kraj i rok produkcji/data premiery/czas trwania | NIEMCY/USA /CZECHY/NOWA ZELANDIA | 2019 | 108 MINUT |
| Imię i nazwisko reżysera/reżyserki | TAIKA WAITITI | | |
| Etap edukacji, dla którego film jest rekomendowany | SZKOŁA PONADPODSTAWOWA | | |

Opis filmu

Dziesięcioletni Johannes Betzler, „Jojo Rabbit”, to nieporadny chłopiec, który jest ślepo zapatrzony w ideologię nazizmu, a Adolf Hitler jest jego idolem. Podczas obozu Jungvolk (organizacja w strukturach Hitlerjugend dla chłopców od 10 do 14 lat) zostaje ranny, wraca do domu i nie może uczestniczyć w dalszych zajęciach. W domu odkrywa, że jego mama ukrywa młodą Żydówkę. Ojciec chłopaka jest nieobecny w domu, najprawdopodobniej zdezerterował z wojska, a matka związała się z ruchem oporu. Ale to właśnie relacja z ukrywającą się dziewczyną zmienia jego światopogląd, dzięki niej Jojo dojrzewa.

PROPOZYCJE SCEN DO WYKORZYSTANIA W PRACY Z OSOBAMI UCZĄCYMI SIĘ

PROPOZYCJA NR 1

Fanatyzm – beatlemania

Fragment od początku filmu do 4:20

Wymagania wstępne

Pierwsza scena filmu nadaje się do analizy i interpretacji w kontekście tego, czym jest fanatyzm. To również mocny głos reżysera, który uważa, że nazizm miał swoich wyznawców. Poproś osoby uczące się (OU), aby obejrzały cały film w domu, natomiast na lekcji obejrzyjcie wspólnie pierwszą scenę. Poproś również OU o wyszukanie przed lekcją informacji na temat beatlemanii (termin powstały w latach 60. XX wieku do opisanie ogromnej popularności zespołu The Beatles, szczególnie charakteryzującej się historycznymi reakcjami nastolatków).

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#kult Hitlera; #fanatyzm; #Hitlerjugend; #Leni Riefenstahl; #Triumpf woli

Propozycja omówienia

Na lekcji analizujemy i interpretujemy czołówkę filmu. Pomocne mogą okazać się pytania:

- Dlaczego w czołówce pojawiają się kadry z filmu *Triumpf woli* Leni Riefenstahl?
- Jakie znaczenie w tej scenie ma muzyka?
- Jakie znaczenie ma bieg Jojo przez miasto i jego salutowanie?

Piosenka zespołu The Beatles – *I Want to Hold Your Hand* – odnosi się do szczęścia, jakie towarzyszy człowiekowi, gdy może trzymać za rękę ukochaną osobę, być blisko niej. Dla głównego bohatera filmu taką bliską osobą jest Adolf Hitler. Reżyser filmu zestawia ten utwór z fragmentami kronik filmowych oraz z kadrami propagandowego filmu o Hitlerze *Triumpf woli* (1935) Leni Riefenstahl, które pokazują popularność wodza. Niemiecka wersja utworu Beatlesów podkreśla tematykę filmu, a zjawisko beatlemanii, które charakteryzowało się m.in. historycznymi reakcjami nastolatków, nadmiernym okazywaniem uwielbienia przez fanów, można porównać w tym wypadku do fanatyzmu politycznego.

Młody Jojo staje się symbolem wszystkich Niemców, których uwiodła ideologia nazizmu, a jego radosny, bardzo dynamiczny bieg jest przeplatany z kadrami propagandowego filmu Leni Riefenstahl, w którym pojawiają się wiwatujące tłumy Niemców, dla których Hitler staje się Führerem, to jemu uwierzyli. Hitler jest w tamtym czasie dla swoich rodaków fenomenem, był ubóstwiany, zdobył ich serca.

Zbiorowe szaleństwo na punkcie wodza III Rzeszy może przywołać na myśl reakcje rozhisteryzowanych nastoletnich fanek na koncertach wielkiej czwórki z Liverpoolu. Reżyser nie ośmiela się oczywiście zrównywać tych zjawisk. Nietrudno jednak zauważyć, że obydwa fenomeny były odmianą choroby, na którą najczęściej zapada się w młodości – fanatyzmu.

Możesz zadać pytania:

- Dlaczego matka Jojo akceptuje w jakiś sposób upodobania ideologiczne syna?
- Czy w filmie padają słowa o fanatyzmie młodych ludzi, którzy ślepo ufają Hitlerowi?

Taka interpretacja sceny otwierającej film pozwala na zweryfikowanie definicji nazizmu i mechanizmów społecznych, które szerzą tę ideologię. Możemy odwołać się do informacji słownikowych: Wirtualny Sztetl, hasło nazizm [online], <https://sztetl.org.pl/pl/sownik/nazizm> [dostęp: 03.08.2023].

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Uzupełnieniem lekcji może być praca OU z fragmentem artykułu z listami, które pisze naród niemiecki do Hitlera (Załącznik nr 1).

Załącznik nr 1

Hartwig H., *Listy do Hitlera*, [w:] Polityka [online] 23.04.2010, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/swiat/1505308,1,listy-do-hitlera.read> [dostęp: 03.08.2023].

„Jak się okazuje, zachowały się ich dziesiątki, jeśli nie setki tysięcy: listów, jakie Niemcy w dwudziestoleciu międzywojennym, a także w latach wojny pisali do Führera. Są

tam egzaltowane, pełne patosu, nierzadko pisane wierszem deklaracje wierności dla NSDAP, a także listy karierowiczów i lizusów, prośby o interwencję w najdziwniejszych sprawach, oferty zakochanych kobiet, wreszcie listy dzieci do »kochanego wujka Hitlera« – traktowanego trochę jak św. Mikołaj.

Trudno o bardziej autentyczny obraz tego, czym na bieżąco żyli Niemcy. (...) Gdy Hitler znalazł się u szczytu władzy, strumień listów przeistoczył się w istne tsunami. Kancelaria Rzeszy musiała przyjąć 4 dodatkowe osoby do załatwiania korespondencji. Większość autorów listów zresztą nie otrzymała żadnej odpowiedzi albo krótką formułkę podziękowania. Wszystkie listy były jednak czytane i skrupulatnie przechowywane (...).

Część tych listów – wyblakłych, trudnych do odczytania – znalazł i przejrzał w moskiewskich archiwach Henrik Eberle, historyk z uniwersytetu w Halle. (...) Mówił: »Przejrzałem około 20 tysięcy listów. Ogółem jest ich tam pewnie ponad sto tysięcy«. Powstała z tego książka Briefe an Hitler. Ein Volk schreibt seinem Führer (Listy do Hitlera. Naród pisze do swego wodza).

(...) 24 kwietnia 1932 NSDAP odniosła sukces wyborczy, zajmując w wielu okręgach drugie, a nawet pierwsze miejsce. Następnego dnia Karl Leiff działacz NSDAP z Letschina nad Odrą, napisał do Hitlera wiersz Moja tęsknota:

Potężne niesie się wołanie przez niemiecki kraj

Pomóż, Hitlerze, przeciwko bandzie wrogów! Hitlerze, wolność nam daj!

Inny działacz, P.F. Beck ze Śląska, wyrażał swe tęsknoty prozą, ale za to konkretnie: »Nie chcemy już, by rządził nami ktokolwiek inny. Chcemy tylko ADOLF HITLERA jako wodza, jako człowieka rządzącego silną ręką, jako dyktatora. My, narodowi socjaliści, chcemy zakazu wydawania wszystkich gazet, które pluły jadem na naszego Wodza, chcemy wydalenia z kraju wszystkich Żydów, usunięcia ze stanowisk wszystkich wójtów, którzy szykanowali mieszkańców wsi i podejmowali oburzająco niesprawiedliwe decyzje. Oddamy naszą krew za Adolfa Hitlera – ale proszę żelazną ręką rozprawić się z wszystkimi opornymi i po dyktatorsku wcielać w życie program naszej partii. Żadnych rozmów – tylko czyny! Ufamy naszemu Wodzowi i ofiarujemy mu każde uderzenie naszych serc! Ratuń nas, Wodzu, przed zniewoleniem przez wewnętrznego wroga! Heil Hitler!«

Wszyscy ci fanatyczni zwolennicy triumfowali, gdy Hitler 30 stycznia 1933 został powołany na urząd kanclerza Rzeszy. Wielu amatorów chciało dopisać co najmniej jeszcze jedną strofę do bojowej pieśni niemieckich nazistów, Horst Wessel Lied (Więc wolny szlak brunatnym batalionom). Taką nową strofę przysłała Führerowi m.in. niejaka Olga Piennig. Ale choć chwaliła tam »tak upragnioną godzinę, gdy Führer ujął ster w dłoń«, nie doczekała się aplauzu. Kancelaria odpowiedziała sucho, że »nowe wersje pieśni nie są przewidziane«. Także innej domorosłej nazistowskiej poetce, Käte-Ilse von Korn, i kierowanej przez nią lokalnej grupie kobiecej, Albert Bormann w imieniu Kancelarii polecił zaniechać śpiewania nowego tekstu – chociaż był tam i sztandar, i Führer, i wierność na wieki, i bój bez trwogi o »swastyki święty blask«.

(...) Kult wokół osoby Hitlera sprawił, że mnóstwo młodych rodzin marzyło, by został on ojcem chrzestnym ich dzieci. Aby wzruszyć

Führera, w przypadku chłopców z reguły obiecywano, że dziecko dostanie na imię Adolf. (Logicznie biorąc, to w rezultacie po wojnie powinno być w Niemczech pokolenie z nadreprezentacją Adolfów – tymczasem w rzeczywistości jakoś wcale nie spotykało się tego imienia) (...).

Elisabeth J. ze Schwarzburga w Turyngii pisała 20 czerwca 1938 r.: »Mój ukochany Wodzu! Chciałabym Cię prosić z całego serca: czy byłoby to możliwe, abyśmy – ja i moja

przyjaciółka – odwiedziły Cię w Kancelarii Rzeszy? Proszę, proszę, kochany Wodzu, nie odmawiaj, bądź dobry także dla nas dziewcząt! Daj nam chociaż pięć minut Twojego czasu! Jeśli choć raz będziemy mogły Cię zobaczyć z bliska, z ochotą spełnimy każde Twe życzenie!»

(...) Wiedeński portier hotelowy Karl Jode przysłał Hitlerowi 7 września 1938 swoje »wyznanie wiary«:

»Wierzę w Boga Ojca wszechmogącego, stwórcy nieba i ziemi, i w Adolfa Hitlera, jego wybranego syna, którego On sobie upodobał – po to, aby zbawił naród niemiecki od wyniszczającego go od wieków żmijowego nasienia, czyli od Żydów, klechów i arystokratów. I aby natchnął go energią, tak by ten naród trwał silny w jedności na wieki wieków. Amen«.

Do Hitlera pisały kobiety (...), nadając mu najczulsze imiona: »Adi«, »serdeńko«, »moje słodkie kochanie«, »mój szczeniaczku«. Zwierzały się, że nie mogą zasnąć z niepokoju o Führera, przebywającego gdzieś na tym groźnym [W]schodzie, w Wilczym Szańcu. Tytułowały go »Twój Majestat«, albo pisały bezceremonialnie »Całuję Cię w Twoje cztery litery i rozbieram się dla Ciebie, na znak mego patriotyzmu«.

»Moje najśodsze kochanie, mój jedyny, mój najlepszy, umiłowany. Wiesz, dzisiaj mogłabym Ciebie po prostu zjeść z nadmiaru miłości. Ale co by powiedzieli na to inni?«

»Dorabiam klucze do frontowych drzwi i do mojego pokoju. Musimy być bardzo ostrożni, aby właścicielka domu nic nie zauważyła – wtedy będziemy mogli spędzić całą noc razem«.

(...) Przykładem (jednym z wielu) może być historia niejkiej Gertrudy Z. Niestrudzenie pisała ona do Hitlera listy miłosne. W 1943 r. napisała np.: »Muszę być z Führerem – z dala od niego jestem tylko żyjącym trupem«. To zdanie ktoś zakreślił czerwonym ołówkiem, a list przepisano na maszynie. Do tekstu dołączono informację z resortu spraw wewnętrznych, że autorka została uznana za chorą psychicznie i umieszczona w zakładzie zamkniętym».

PROPOZYCJA NR 2

Absurd wojny opowiedziany groteską

Cały film

(obejrzany w domu)

Fragment od 04:23 do 08:30 (weekendowy obóz dla kandydatów, prowadzony przez Kapitana K.)

Fragment od 33:40 do 36:28 (walka w wodzie)

Fragment od 1:01:50 do 1:03:30 (medal dla Hitlera)

Fragment od 1:24:00 do 1:27:00 (cały świat nadchodzi)

Fragment od 1:32:33 do 1:33:00 (idę przytulić się do mamy)

Wymagania wstępne

Film bardzo poróżnił widzów i krytyków. Dla wielu obraz łamał pewne zasady i pokazywał wojnę w niestosowny sposób. Reżyser stanowczo odpowiadał w wywiadach, że sięgnął po taką formę z premedytacją i bardzo świadomie. Podejrzewał, że ludzie zaczną być obojętni na historię II wojny światowej, dlatego próbował w świeży, nowoczesny sposób opowiedzieć tę historię. Reżyser zatem odpowiada absurdem na absurd wojny, aby głupi,

kreskówkowy humor uwypuklił nedorzeczność i banał zbrodniczej ideologii.

Poproś osoby uczące się o obejrzenie całego filmu w domu, natomiast na lekcji poddajcie analizie i interpretacji wybrane fragmenty, które pokazują w groteskowy sposób działalność Hitlerjugend. Jedna z OU może przygotować krótkie wystąpienie z prezentacją na temat działalności Hitlerjugend i Deutsches Jungvolk np. w oparciu o strony:

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pl/article/hitler-youth-2>

<https://przystanekhistoria.pl/pa2/tematy/niemcy/29353,Hitler-Jugend-na-Gornym-Slasku.html>

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#Hitlerjugend; #Deutsches Jungvolk; #propaganda; #indoktrynacja; #autorytet; #groteska; #czarna komedia; #unde malum

Propozycja omówienia

Na początku lekcji wybrana OU prezentuje informacje na temat działalności Hitlerjugend i Deutsches Jungvolk. OU oglądają zdjęcia, mogą wysłuchać relacji świadka historii.

Przed obejrzeniem na lekcji wybranych fragmentów filmu osoba prowadząca podaje definicję groteski i rozmawia z OU o zastosowaniu tej kategorii estetycznej w sztuce.

Proponowane pytania do dyskusji:

- Czym jest obóz weekendowy dla Jojo?
- Kto szkoli młodych ludzi?
- Czego uczą się młodzi kandydaci na żołnierzy?
- Na czym polega indoktrynacja młodych?
- Co mogą symbolizować blizny, które ma główny bohater?

Zwróć uwagę OU, że reżyser filmu pokazuje świat z perspektywy dziesięcioletniego dziecka, które może w tak niedojrzały sposób oceniać otaczającą go rzeczywistość. Zatem wybór kategorii absurdu jest jeszcze bardziej uprawomocniony. Na koniec porozmawiaj z osobami uczącymi się o funkcji groteski w tych fragmentach. Śmiejemy się, kiedy oglądamy te sceny, ale jest to śmiech przez łzy. Jest cienka granica między humorem tych scen a dramatyzmem i tragizmem doświadczenia młodych Niemców. Dyskusję podsumowują słowa samego reżysera filmu o tym, że nie ma ludzi złych, a młodzi są często szkoleni do nienawiści. Warto zwrócić uwagę na to, że nasz bohater nie miał ojca, wzorca męskości, a inni to wykorzystali.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Możesz zwrócić uwagę na fakt, że wiele filmów o II wojnie światowej pokazuje ofiary działań wojennych, a film *Jojo Rabbit* prezentuje inny problem, bo zadaje trudne pytania o dusze małych niemieckich chłopców, wychowywanych w świecie totalitarnej ideologii.

Możesz poprosić OU o odszukanie w internecie informacji na temat książki Christine Leunens *Niebo na uwięzi* (z 2000 r.), na podstawie której powstał scenariusz filmowy.

Dodatkową propozycją czytelniczną może być książka Gregora Ziemera *Jak wychować nazistę*. Reportaż o fanatycznej edukacji.

PROPOZYCJA NR 3

Propaganda. Motyw butów

Cały film (obejrzany w domu)

Fragment od 07:32 do 07:50 (język węża i łuski)

Fragment od 37:50 do 39:15 (słabsza rasa)

Fragment od 44:19 do 46:23 (w głowie)

Fragment od 53:20 do 55:30 (brzydota)

Fragment od 1:12:13 do 1:13:30 (prezent dla Hitlera)

Wymagania wstępne

Porozmawiaj z OU na temat propagandy niemieckiej skierowanej przeciwko Żydom. Wybrane do analizy fragmenty filmu zwracają w humorystyczny sposób uwagę na to, że jej odbiorcą jest człowiek niedojrzały, naiwny, zakompleksiony – a przecież to duże uproszczenie problemu antysemityzmu. Jednak sam reżyser zaznacza, że w czasach gdy social media codziennie zatruwają nam umysły, a hydrze faszyzmu odrastają łby, to film *Jojo Rabbit* okazuje się, mimo wszystko, głosem rozsądku. Młodzi ludzie coraz bardziej stają się podatni na manipulację. Czy zatem temat podjęty w filmie jest rzeczywiście infantylizowany?

Poproś OU o obejrzenie filmu w domu, natomiast na lekcji pracuj z grupami na podanych fragmentach.

Poproś również OU, aby w trakcie oglądania filmu zwróciły uwagę na sceny, w których w znaczący sposób pojawia się motyw butów.

Propozycja omówienia

Lekcję rozpocznij od zdefiniowania terminów propaganda i manipulacja. Porozmawiaj z OU o tym, co jest celem propagandy i czemu, komu ona służy. Następnie podziel klasę na grupy i każdej wyznacz konkretny fragment filmowy do analizy i interpretacji. Po pięciu minutach pracy obejrzyjcie wspólnie fragmenty i wysłuchajcie rezultatów pracy w grupach.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#propaganda; #stereotyp; #manipulacja; #antysemityzm; #symbolika butów

Antysemityzm w tym filmie jest zbiorem tak idiotycznych przekonań i wierzeń, że nie sposób się nie śmiać z wizji, że Żydzi mogą mieć rogi, być pokryci łuskami czy spać w pieczarach jak nietoperze. Reżyser pokazuje, jak bardzo głupia i oderwana od rzeczywistości była antysemicka propaganda. Jednocześnie treści propagandowe dehumanizowały Żydów. Mimo wszystko rzesze ludzi im uległy.

Jednak bohaterem filmu jest nie społeczeństwo niemieckie, a dziesięcioletni chłopak, który dojrzewając, w konfrontacji z drugim człowiekiem, weryfikuje poglądy o świecie. Być

może to uproszczona wersja odpowiedzi na trudne pytanie, ale może słowo niedojrzałość jest odpowiedzią na to, skąd się bierze antysemityzm i myślenie stereotypami.

Zainicjuj rozmowę z OU o scenach, w których pojawia się motyw butów, np.:

- Jojo nie potrafi wiązać butów, musi to robić jego mama, która mówi przy tym: „Złap królika za ogon, owiń wokół ucha, zwiąż wszystko razem i z powrotem do norki”;
- Mama Jojo ma piękne buty, które na jej nogach wyglądają elegancko;
- Mama wiąże mu buty tak, że związuje oba i chłopiec upada;
- bohater rozpoznaje po butach mamę, która została powieszona na szubienicy za działalność antyniemiecką, próbuje zawiązać jej buty;
- Jojo wiąże buty Elsie przed tym, jak wychodzą wspólnie z domu po zakończeniu wojny.

But w sztuce ma bogatą symbolikę. Jest symbolem statusu uczy się wiązać buty i poznaje samego siebie). Buty też mogą symbolizować odchodzenie, przemijanie i umieranie. But jest symbolem indywidualnego lub zbiorowego losu, szczególnie wymowny w kontekście tragedii Zagłady czy współczesnych migrantów.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Reżyser w filmie nie banalizuje zła, a jedynie odziera je z doniosłości. Przy wszystkich wygłupach, jakimi obudowana jest opowieść, to właśnie rodząca się więź między Jojo a Elszą leży w emocjonalnym centrum filmu. Ostatecznie to nie żalosny i tchórzliwy Hitler, lecz dwie wspaniałe kobiety uczą Jojo odwagi i człowieczeństwa. Film opowiada o wartościach, które są ważne w życiu: wyrozumiałość, otwartość, chęć niesienia pomocy, uczuciowość, dystans do siebie i świata.

Główny bohater „oswaja” młodą Żydówkę, w taki sam sposób jak Mały Książę oswaja lisa w powieści Antoine’a de Saint-Exupéry’ego. Dba o nią, pisze listy w imieniu jej narzeczonego, aby sprawić jej przyjemność, nawet kradnie dla niej kredki. Nie rozumie, dlaczego nie mogą się przyjaźnić, chociaż uczono go nienawiści do Żydów. W końcu zakochuje się w dziewczynie i choć jest młodszy, to ją chroni, zaczyna upodabniać się do swojej matki. Jojo ratuje życie Elsie, a ona ratuje jego człowieczeństwo. Dzięki tej relacji chłopak może zwalczyć fascynację ideologią nazistowską, zachować wrażliwość i niewinność. Człowieka może uratować tylko drugi człowiek i relacja oparta na empatii, zrozumieniu i współczuciu – tak jest w przypadku Elsy i Jojo. Oni ratują się nawzajem.

PROPOZYCJA NR 4

Królik. Klatka. Taniec

Cały film (obejrzany w domu ze zwróceniem szczególnej uwagę na sceny, w których pojawia się tytułowy królik; ostatnia scena)

Wymagania wstępne

To ćwiczenie podejmuje próbę wyjaśnienia wieloznaczności tytułu filmu. Zainteresowane OU mogą przygotować notatkę dotyczącą symboliki królika oraz wypisać w zeszycie te znane teksty kultury, w których królik się pojawia.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#wolność; #koniec wojny; #symbolika królika

Propozycja omówienia

Zacznij lekcję od wypisania na tablicy wszystkich scen, w których pojawia się słowo królik. OU korzystają ze swoich notatek zrobionych w trakcie oglądania filmu, np.:

- próba zabicia królika przez bohatera: „Wykręć szyję i zabij królika”;
- bohatera przezywają tchórzliwym królikiem: „Jesteś przerażony jak mały królik”;
- rymowanka, którą wypowiada matka w trakcie wiązania butów synowi: „Złap królika za ogon, owiń wokół ucha, zwiążz wszystko razem i z powrotem do norki”;
- rysunek Elsy, na którym Jojo stoi przed klatką i w ręku trzyma do niej klucz, a w klatce jest zamknięty królik.

Następnie wspólnie na forum klasy interpretujcie te sceny.

Na koniec zaproponuj oglądanie ostatniej sceny filmu, kiedy Jojo i Elsa tańczą po tym, jak wspólnie wychodzą z domu. W trakcie filmu kilka razy była mowa o tańczeniu, które miało być wyrazem wolności. Na tablicy wyświetl cytat, który stanowi zamknięcie sceny tańca: „Idź do granic swojej tęsknoty. Niech wszystko ci się przydarzy: piękno i terror. Po prostu idź dalej. Żadne uczucie nie jest ostateczne” (*Bóg mówi do każdego*, Rainer Maria Rilke).

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

W interpretacji symboliki królika pomocne mogą okazać się informacje z internetu. Np. kiedy będziecie zastanawiać się nad wieloma znaczeniami tytułu filmu, warto sięgnąć po różne wersje plakatów filmowych.

Polecana literatura

1. Nadgrodkiewicz G., *Jojo Rabbit* [online], <https://edukacjafilmowa.pl/jojo-rabbit-2019/> [dostęp: 03.08.2023].
2. Leunens Ch., *Niebo na uwięzi*, przeł. M. Warda, Poznań 2019.
3. Ziemer G., *Jak wychować nazistę. Reportaż o fanatycznej edukacji*, przeł. A. D. Kamińska, Kraków 2021.

Paweł Biedny

Materiały do pracy z filmem pt. „Korczak”, reż. Andrzej Wajda

| | | | |
|--|--|-------------|------------------|
| Polski tytuł filmu | KORCZAK | | |
| Tytuł filmu w oryginale | KORCZAK | | |
| Kraj i rok produkcji/data premiery/czas trwania | NIEMCY/POLSKA/ WIELKA BRYTANIA | 1990 | 113 MINUT |
| Imię i nazwisko reżysera/reżyserki | ANDRZEJ WAJDA | | |
| Etap edukacji, dla którego film jest rekomendowany | SZKOŁA PODSTAWOWA – KLASA VIII SZKOŁA PONADPODSTAWOWA | | |

Opis filmu

Film fabularny przedstawiający postać Henryka Goldszmita, znanego szerzej jako Janusz Korczak, szczególnie skupiający się na jego działalności w czasie II wojny światowej. Obraz pokazuje postać lekarza pediatry i pedagoga, dla którego dziecko było najważniejsze, jego życie i prawo do bycia traktowanym jak pełnoprawny człowiek. Jest to czarno-biały obraz, surowy, a jednocześnie z pietyzmem ukazujący niezwykłą postać człowieka, którego dorobek jako prekursora działań na rzecz praw dziecka oraz teoretyka i praktyka wychowania nadal imponuje i wykorzystywany jest w edukacji.

PROPOZYCJE SCEN DO WYKORZYSTANIA W PRACY Z OSOBAMI UCZĄCYMI SIĘ

PROPOZYCJA NR 1

Co motywuje ludzi do pomocy innym?

Cały film Ewentualnie fragment od 0:35 do 1:15

Wymagania wstępne

Przed zajęciami osoby uczące się (OU) powinny obejrzeć w całości film *Korczak* w reż. Andrzeja Wajdy. Zajęcia należy przeprowadzić po uprzednim omówieniu z OU sytuacji ludności żydowskiej na okupowanych ziemiach Polski w czasie II wojny światowej.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#prawa dziecka; #pomoc słabszym; #Janusz Korczak; #motywacje; #pedagogika Korczaka; #Mały Przegląd

Propozycja omówienia

Na początku zajęć przypomnij podstawowe informacje dotyczące postaci Janusza Korczaka. Możesz w tym celu pokazać OU film zrealizowany przez Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN *Historie osobiste – Janusz Korczak i Stefania Wilczyńska*, <https://youtu.be/wTfheyFw2iQ> [dostęp: 05.08.2023].

Następnie przypomnij początek filmu (możesz wyświetlić fragment od 0:35 do 1:15), w którym Janusz Korczak, prowadząc audycję w Polskim Radiu mówi: „Kłamie ten, kto mówi, że się dla kogoś lub dla czegoś poświęca. Jeden lubi karty, drugi kobiety, ktoś nie opuszcza wyścigów konnych, a ja Kocham Dzieci. Nie poświęcam się wcale, robię to nie dla nich, lecz dla siebie. Mnie to jest potrzebne! Nie wierzcie, proszę, słowom o poświęceniu, są kłamliwe i obłudne!”

Po przytoczeniu tego cytatu lub obejrzeniu fragmentu poproś, aby OU pracując w parach zastanowiły się i spróbowały odpowiedzieć na pytanie, dlaczego Janusz Korczak tak mówi o swojej pracy. Pomysły na odpowiedź OU zapisują w formie listy na kartkach.

Następnie zadaj pytanie: Jak sądzicie, czy takie podejście do swojej pracy ułatwiało Januszowi Korczakowi jej wykonywanie? Nadal pracując w tych samych dwójkach OU mają za zadanie zebranie argumentów za i przeciw. Następnie OU łączą się w czwórki i metodą kuli śnieżnej tworzą wspólne listy argumentów. Ta aktywność jest zakończona w momencie, gdy powstaną dwie duże grupy OU i dwie listy argumentów. Odczytaj je na głos.

Na zakończenie ćwiczenia poleć OU obejrzenie w domu filmu *Ala z elementarza* (2010) Edyty Wróblewskiej i zastanowienie się, co łączy postać Aliny Margolis-Edelman z Januszem Korczakiem.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Osoba prowadząca powinna na zakończenie tych zajęć podkreślić, że bardzo często osoby, które decydują się na pomoc innym, realizują w ten sposób swoje potrzeby i że warto o tym wiedzieć, kiedy sami podejmujemy się pracy na rzecz innych. Nie jest to nic wstydliwego, wręcz przeciwnie, jest to świadectwo dużej dojrzałości i samoświadomości osób pomagających.

PROPOZYCJA NR 2

Co by było gdyby? Kogo stracił świat w obozie zagłady w Treblince?

Fragment od 1:49:01 do 1:50:10

Wymagania wstępne

Przed zajęciami OU powinny obejrzeć film *Korczak* w całości. Na zajęciach wykorzystany zostanie fragment końcowy pokazujący alternatywne zakończenie historii dzieci z Domu Sierot oraz Janusza Korczaka i osób z nim współpracujących.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#Zagłada; #dzieci żydowskie; #Dom Sierot; #upamiętnienie; #życie; #śmierć; #pomnik; #strata

Propozycja omówienia

Na początku zajęć zaprezentuj fragment filmu *Korczak* od 1:49:01 do 1:50:10.

Po przypomnieniu tego fragmentu, wyjaśnij OU, że współcześnie uważa się, że aby móc dobrze upamiętnić ofiary, szczególnie Zagłady, najlepiej to zrobić, pokazując stratę, jaką poniosło społeczeństwo w wyniku ich śmierci. Dlatego bardzo wiele instytucji zajmujących się historią Zagłady, ale też historią innych ludobójstw, przywołuje historię życia ofiar. Natomiast Andrzej Wajda w filmie *Korczak* pokazał alternatywne zakończenie historii dzieci z Domu Sierot w warszawskim getcie. Sam reżyser mówił w wywiadach, że w obiegu społecznym krążyła legenda o tym, że doktor Korczak wraz z dziećmi nie zginęli w obozie śmierci. Taka legenda mogła być wyrazem niemożności zrozumienia i przyjęcia do świadomości ogromu tragedii, którą był Holokaust i śmierć niewinnych dzieci.

Po wyjaśnieniu genezy zakończenia filmu poproś OU, aby przywołały z pamięci jednego bohatera lub bohaterkę, najlepiej, by było to jedno z dzieci, ale może to być również osoba dorosła. Możesz pomóc OU w przypomnieniu poszczególnych postaci, streszczając fabułę filmu.

Następnym zadaniem OU będzie sporządzenie alternatywnego życiorysu wybranej postaci, takiego, w którym przeżywa ona II wojnę światową. Każda osoba indywidualnie spisuje fikcyjny życiorys w formie tzw. CV. Przykładowe CV osoba prowadząca wiesza na flipcharcie lub wyświetla, może też spisać podstawowe punkty na tablicy. Przykładowe CV znajduje się w Załączniku nr 1, pod tekstem omówienia filmu.

Po spisaniu przez OU życiorysów na kartkach papieru w formacie A4 wszystkie one powinny być wywieszane w widocznym miejscu w klasie.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Bardzo ważne jest uświadomienie OU, że poprzez ukazanie tego, kim mogłyby zostać osoby, które zginęły podczas Zagłady, oddajemy im hołd i przywracamy je naszej pamięci.

PROPOZYCJA NR 3

Doktor Korczak: „Dziecko jest człowiekiem i ma swoje prawa!” Prawa dziecka dziś

Fragment od 44:28 do 45:46

Fragment od 48:10 do 49:29

Wymagania wstępne

OU powinny obejrzeć cały film *Korczak* przed zajęciami i zapoznać się z życiorysem Janusza Korczaka

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#getto; #dzieci; #doktor Korczak; #Henryk Goldszmit; #sierociniec; #Mały Przegląd; #lekarz; #doktor; #wychowawca; #prawa dzieci

Propozycja omówienia

Na początku zajęć osoby uczące się oglądają dwa fragmenty filmu, zawierające część przesłania Korczaka dotyczącego praw dziecka: dbanie o siebie, przestrzeganie zasad (nawet Doktor stawał przed sądem za przezywanie dziewczynki).

Teraz wprowadź zagadnienie praw dziecka, odczytaj wiersz Janusza Korczaka *Prawa dziecka* i poproś OU o wynotowanie informacji, które prawa zostały zawarte w wierszu Korczaka:

Niech się wreszcie każdy dowie
I rozpowie w świecie całym,
Że dziecko to także człowiek,
Tyle, że jeszcze mały.
Dlatego ludzie uczeni,
Którym za to należą się brawa,
Chcąc wielu dzieci los odmienić,
Spisali dla was mądre prawa.
Więc je na co dzień i od święta
Spróbujcie dobrze zapamiętać:

Nikt mnie siłą nie ma prawa zmuszać do niczego,
A szczególnie do zrobienia czegoś niedobrego.

Mogę uczyć się wszystkiego, co mnie zacieka
I mam prawo sam wybierać, z kim się będę bawić.

Nikt nie może mnie poniżyć, krzywdzić, bić, wyzywać,
I każdego mogę zawsze na ratunek wzywać.

Jeśli mama albo tata już nie mieszka z nami,
Nikt nie może mi zabronić spotkać ich czasami.

Nikt nie może moich listów czytać bez pytania,
Mam też prawo do tajemnic i własnego zdania.

Mogę żądać, żeby każdy uznał moje prawa,
A gdy różnię się od innych, to jest moja sprawa.

Tak się tu wiersze poukładały,
Prawa dla dzieci na całym świecie,
Byście w potrzebie z nich korzystały
Najlepiej, jak umiecie.

Zbierzcie na forum klasy wynotowane przez OU prawa dziecka.

Podziel OU na siedem grup, każda z grup pracuje z jednym prawem dziecka/cytatem z Janusza Korczak, znajdującym się poniżej. Zadaniem grup jest omówienie cytatów

i sformułowanie praw, których one dotyczą. Po zakończonej pracy zbierz od OU karty, tworząc kodeks praw dziecka.

Janusz Korczak, cytaty:

1. „Dziecko chce być dobre. Jeśli nie umie – naucz, jeśli nie wie – wytłumacz, jeśli nie może – pomóż”.
2. „Pozwól dzieciom błędzić i radośnie dążyć do poprawy”.
3. „Dziecko ma prawo być sobą. Ma prawo do popełniania błędów. Ma prawo do posiadania własnego zdania. Ma prawo do szacunku. Nie ma dzieci – są ludzie”.
4. „Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom pocznieś wykreślać zakres praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim”.
5. „Nie takie ważne, żeby człowiek dużo wiedział, ale żeby dobrze wiedział, nie żeby umiał na pamięć, a żeby rozumiał, nie żeby go wszystko troszkę obchodziło, a żeby go coś naprawdę zajmowało”.
6. „Dzieci nie są głupsze od dorosłych, tylko mają mniej doświadczenia”.
7. „Dziecko ma prawo do poważnego traktowania jego spraw, do sprawiedliwego ich rozważania”.

Źródła cytatów:

Oprac. Konieczny M., *25 złotych myśli Janusza Korczaka o szkole oraz nauce i wychowaniu*, <https://miastodzieci.pl/czytelnia/zlote-mysli-janusza-korczaka-o-szkole-nauce-i-wychowaniu/> [dostęp: 05.08.2023].

Oprac. Pasterski M., *Najlepsze cytaty Janusza Korczaka*, <https://swiadomaedukacja.pl/najlepsze-cytaty-janusza-korczaka/> [dostęp: 05.08.2023].

Podsumowując zajęcia zaznacz, że Konwencja o Prawach Dziecka – dokument, który powstał po II wojnie światowej i został przyjęty przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dopiero w 1989 r. – w dużej mierze powieliła myśl pedagogiczną Janusza Korczaka. Dlatego tak ważne jest zdanie sobie sprawy, że Janusz Korczak i jego działania na rzecz praw dziecka wyprzedzały myślenie na ten temat o wiele dziesięcioleci.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Ważnym aspektem zajęć jest połączenie praw dziecka spisanych przez Janusza Korczaka z aktualnymi dokumentami dotyczącymi tych praw (np. na stronie Rzecznika Praw Dziecka, <https://brpd.gov.pl/wasze-prawa/>).

Jolanta Bilka

Materiały do pracy z filmem pt. „Miejsce urodzenia”, reż. Paweł Łoziński

| | |
|--|---------------------------------------|
| Polski tytuł filmu | MIEJSCE URODZENIA |
| Tytuł filmu w oryginale | MIEJSCE URODZENIA |
| Kraj i rok produkcji/data premiery/czas trwania | POLSKA 1992 47 MINUT |
| Imię i nazwisko reżysera/reżyserki | PAWEŁ ŁOZIŃSKI |
| Etap edukacji, dla którego film jest rekomendowany | SZKOŁA PONADPODSTAWOWA |

Opis filmu

Miejsce urodzenia to film dokumentalny Pawła Łozińskiego z 1992 r. podejmujący temat Zagłady, jej ofiar, świadków, winy i znaczenia pamięci. Pisarz Henryk Grynberg, mieszkający od 1967 r. w USA, wraca do Radoszyny – wsi, w której spędził pierwsze lata życia i w pobliżu której ukrywał się z rodziną w czasie II wojny światowej – aby wyjaśnić okoliczności śmierci ojca i brata. Odwiedza wsie Dobre i Radoszyna w województwie mazowieckim i rozmawia z mieszkańcami. W wędrówce śladami dzieciństwa towarzyszy mu kamera. Bohaterowi udaje się przerwać znowę milczenia, poznać okoliczności śmierci brata i odnaleźć miejsce pochówku ojca.

PROPOZYCJE SCEN DO WYKORZYSTANIA W PRACY Z OSOBAMI UCZĄCYMI SIĘ

PROPOZYCJA NR 1

Od idei do filmu. Etapy pracy dokumentalisty

Cały film przed zajęciami Fragment od 0:50 do 7:00

Wymagania wstępne

Osoby uczące się (OU) powinny przeczytać wywiad z reżyserem (fragmenty wywiadu znajdują się w Załączniku nr 1, zamieszczonym poniżej).

Załącznik nr 1

Wydobyć skrywane historie. Z Pawłem Łozińskim o „Miejscu urodzenia” rozmawia Tomasz Łysak, [w:] Pleograf 3/2017 [online] <https://pleograf.pl/index.php/wydobyc-skrywane-historie-z-pawlem-lozinskim-o-miejscu-urodzenia-rozmawia-tomasz-lysak/> [dostęp: 05.08.2023].

„W tym roku mija dwudziesta piąta rocznica produkcji *Miejsca urodzenia*, czy mógłby Pan przypomnieć okoliczności powstania tego filmu?”

To dłuższa historia. Jeszcze w szkole filmowej zrobiłem etiudę Podróż według fragmentu jednej z dwóch autobiograficznych książek Henryka Grynberga *Żydowskiej wojny i Zwycięstwa*. Wybrałem małe epizodzik, napisałem scenariusz. Arthur Reinhart zrobił mi piękne zdjęcia do czarno-białej etiudy z aktorami, historii o polskich Żydach, ukrywających się w ziemiance w lesie. Pewnego dnia na polanę obok tego lasu przyjeżdża fotograf z aparatem na szklane płyty, ustawia go na statywie, rozciąga biały ekran z prześcieradła. Żydzi wychodzą z ziemianki, a on im robi zdjęcia legitymacyjne do fałszywych ausweisów. Mama z synem mają »dobry wygląd«, mogliby jechać do miasta z nowymi dokumentami, ojciec wygląda »źle«, musi zostać. Pod koniec filmu do ciemni fotografa wpadają Niemcy, portrety Żydów zaświecają aż do czerni. Nikt nie pojedzie do miasta. Taka krótka historia. Czegoś mi brakowało w tej fabularnej etiudzie. Siłą rzeczy była jakimś skrótem, uproszczeniem. Miałem potrzebę opowiedzenia więcej o skomplikowanej historii relacji między Polakami i Żydami, która właściwie w filmie dokumentalnym nie została dotąd odkryta. Powstały już oczywiście filmy o ratowaniu Żydów przez Polaków, to była wtedy jedyna oficjalna wersja tamtej historii, dopuszczana przez cenzurę w PRL. Może nie licząc filmu *Świadkowie* mojego ojca Marcela Łozińskiego (1987), o pogromie kieleckim, wyprodukowanego podziemnie w Studio Video Nowa, nikt tego tematu tak wprost jeszcze nie dotknął. To było dla mnie wyzwanie i zachęta.

W tej nieopowiedzianej jeszcze historii widziałem Henryka Grynberga jako bohatera. W swoich książkach precyzyjnie, na ile pamiętał, opisał swoją historię. Nawet się obawiałem, niesłusznie, jak się potem okazało, że gdyby to właśnie on przyjechał do Polski po latach, mogłoby się okazać, że wie za dużo, że emocje nie będą świeże.

(...) W końcu zdecydowałem się na Henryka Grynberga, licząc na to, że chociaż sporo wie, to zawsze może się dowiedzieć czegoś nowego.

(...) Henryk Grynberg wyjechał do Stanów Zjednoczonych w 1967 roku, a do Polski wrócił po raz pierwszy dopiero w związku z produkcją mojego filmu, po ćwierć wieku, w 1991 roku. Wcześniej spotkałem go w Paryżu, zapraszając do współpracy. Na początku się nie zgodził, rozumiałem jego obawy przed konfrontacją z przeszłością. Po chwili namysłu dał się jednak namówić na udział w tym filmowym śledztwie. Być może zdał sobie sprawę, że to jedyna okazja, żeby odszukać ojca, pogrzebać wreszcie ciało, domknąć sprawę tej tragedii sprzed lat. Sam by tego prawdopodobnie nigdy nie zrobił, nasza ekipa filmowa dała mu oparcie w trakcie tego trudnego śledztwa.

Na początek Grynberg dał mi kilka namiarów na znajomych rodziny z czasów przedwojennych, m.in. na pana Zbrzeźnego, fryzjera z miejscowości Dobrze. Pojechałem do niego z ukrytym magnetofonikiem, ale nie po to, żeby wykorzystać to nielegalne nagranie do filmu, tylko żeby nie musieć robić notatek w trakcie rozmowy. Ludzie na widok notującego usztywniają się, zaczynają się pilnować. Od niego dostałem kolejne nazwiska i tak zacząłem krążyć od wioski do wioski, od domu do domu w poszukiwaniu świadków. Wszystkie nagrane rozmowy i świadectwa spisywałem potem, żeby móc zrobić casting postaci do filmu. Ludzie byli bardzo otwarci, chętnie mówili, nie czułem ani razu zagrożenia. A wchodziłem naprawdę w bardzo dzikie miejsca. Przeciwnie, czasem czułem się jak w kiepskim filmie fabularnym, *świadkowie* na hasło »rodzina Grynberga« od razu

odpowiadali: »ach tak, pamiętam«, jakby na mnie czekali, jakby to było wczoraj.

Po kilku dniach mojego prywatnego śledztwa wiedziałem już więcej od samego Henryka. Dotarłem do świadków, których on nie znał, wiedziałem, że warto, żeby przyjechał. Moim rozmówcom mówiłem wprost, że realizuję film o rodzinie Henryka Grynberga. Zapowiadałem również jego ewentualną wizytę, ale bez konkretnych dat. Chciałem, żeby było prawdziwie, bez makijażu i wysprzątanym na nasz przyjazd izb. Kręciliśmy film zimą, kiedy rolnicy siedzą w domu, miałem nadzieję ich tam zastać. Henrykowi z kolei nie mówiłem, czego się dowie na miejscu, sugerowałem tylko, o kogo ze swojej rodziny ma pytać kolejnego świadka. Każdego dnia wyjeżdżaliśmy z ekipą z wytwórni na Chełmskiej, żeby nagrać dwie, trzy rozmowy w okolicy 50 km od Warszawy.

Rodzina Grynbergów była przed wojną w dosyć szczególnej sytuacji. Byli jedyną żydowską rodziną w okolicy Radoszyny, prawie zasymilowaną, niespecjalnie religijną. Byli »swoimi Żydami«, mówili po polsku, mama nie uczyła Henryka jidysz. Gdyby nie wojna, całkiem by się wtopili w tę społeczność. Stąd wszyscy potem dobrze pamiętali tę rodzinę, naznaczoną tragicznym piętnem. Kiedy Grynberg pukał do drzwi, świadkowie opowiadali chętnie, chociażagodniej i czasem bez ważnych szczegółów, które poznałem w czasie dokumentacji. Zdarzało się, że świadkowie sami podchodzili pod kamerę, kiedy rozniosła się wieść o filmowaniu. Jedynym człowiekiem, do którego nie pojechałem podczas dokumentacji, był pan Wojtyński, młodszy brat domniemanego mordercy Abrama Grynberga. Nie chciałem go spłoszyć. On się być może spodziewał, że do niego też trafimy, zaskoczyliśmy go w chlewie, zaczął rozmawiać.

Film powstał na początku lat 90. Mówił Pan już o Świadcach, polskiej odpowiedzi na Shoah (1985) Claude'a Lanzmanna. Na początku tej dekady uwolniono z aresztu półkowego takie filmy jak *Długa noc* (1967) Janusza Nasfetera, powstał film Jana Łomnickiego *Jeszcze tylko ten las* (1991). Wydaje się, że nastąpiło uczciwe otwarcie tematu stosunków polsko-żydowskich. Na ile ten moment był dla Pana istotny i na ile śledził Pan to, co się działo wokół?

Nie było już cenzury, więc przy pierwszej okazji sięgnąłem po ten temat. Dużo czytałem o relacjach polsko-żydowskich, widziałem fragmenty *Shoah* Lanzmanna, przemontowane i zmanipulowane wyświetlano w kinach w latach 80. Ówczesna władza pokazywała ten wybór, aby udowodnić, jak Polacy są strasznie szkalowani w tym filmie przez francuskiego Żyda. Sam zresztą też nie byłem do końca przekonany do metody Lanzmanna. Uważałem, że to krzywdzące uproszczenie, aby pokazywać Polaków jako współsprawców Holokaustu. Wydaje mi się, że nie próbowałem zachować balansu, który by odpowiadał rzeczywistości. Mówię to jako Polak żydowskiego pochodzenia, znający nieźle polską wieś, a nawet okolicę, w której kręciliśmy nasz dokument. Rodzice mieli w okolicach Dobrego działkę i jeździłem tam od wczesnej młodości. Dobrze znałem tych chłopów, mało tego – jeszcze ich lubiłem. Umiałem też z nimi rozmawiać ich językiem. Podszedłem do tego zupełnie inaczej niż Lanzmann, bez ferowania wyroków z góry. Próbowałem ich wysłuchać i zrozumieć.

(...) Bardzo mi zależało, aby w tej mojej historii racje były wyważone, motywy ludzkiego postępowania zrozumiałe, nie chciałem nikogo osądzać. Chciałem opowiedzieć o tym świecie tak, jak według mnie wtedy wyglądał. Ogromna grupa ludzi obojętnych, których jednak trudno nazwać współsprawcami, raczej uwikłanymi w tę straszliwą katastrofę, jaką była druga wojna światowa i Holokaust. Mała grupa, która mimo strachu przed Niemcami i polskimi sąsiadami, którzy donosili, próbuje jednak Żydom pomóc. I niewielka grupa, w tym wypadku jeden człowiek czy jedna rodzina, którzy tego Żyda mordują przy milczeniu całej społeczności. To milczenie i strach, który za nim stoi aż do dziś, jest moim

zdaniem jednym z głównych tematów filmu.

Historia z *Miejsca urodzenia* sama ułożyła się w rodzaj statystycznej średniej. Bez pomocy chłopów rodzina Grynberga by nie przetrwała i szanowałem ich za to. Grynberg miał do nich wiele sympatii i ciepła, co widziałem w rozmowach. Jedna rodzina to byli źli ludzie, którzy chcieli zarobić na tych dwóch krowach, które Abram Grynberg zostawił im na przechowanie. Bali się, że przyjdą Rosjanie, wróci Abram i poprosi o zwrot zwierząt. Życie człowieka było warte... – dwie krowy to dużo, było czasem warte kilogram cukru. Wydawali się nawzajem przez złość. Polacy Polaków, donosząc Niemcom, że sąsiad ukrywa Żyda. Zazdrościli, mieli konflikt o ziemię. Życie ludzkie nie znaczyło wtedy wiele (...).

Jeśli rozważamy wpływ filmu dokumentalnego na rzeczywistość społeczną, co jest najważniejsze: moment produkcji, estetyka czy promocja?

Dla mnie jako reżysera najważniejsze jest, żeby opowiedzieć historię, która jest dla mnie ważna, a zarazem trafia w ludzkie potrzeby. Rok temu zrobiłem *Nawet nie wiesz, jak bardzo Cię Kocham*, film o psychoterapii. Byłem zaskoczony tym, że mieliśmy w kinach ponad 20 tysięcy widzów. Okazało się, że jest ludzka potrzeba, żeby swoim trudnym uczuciom i temu, jak sobie z nimi radzić, przyjrzeć się w filmie. Z *Miejscem urodzenia* było podobnie. Miałem poczucie, że począwszy od świadków, którzy mogli nam wreszcie po latach opowiedzieć tę tragiczną historię, aż po widzów, dla których była przeznaczona, wszyscy doznali jakiejś ulgi. Tak to chyba jest, kiedy ludzie czują, że ich głębokie wewnętrzne przeczucia i skrywane historie zostają wreszcie wydobyte, nazwane.

Ten film zrobił taką szczelinę w dotychczas obowiązującym jednowymiarowym poglądzie na Polaków, Żydów i Niemców w czasie Holokaustu. I przez tę szczelinę zaczęły nakapywać pytania i wątpliwości. Mam wrażenie, że ten film otworzył dialog, w jakiś sposób go zapoczątkował. Cieszę się, że ten dialog istnieje. Jest dla mnie przełomem, że po latach wysoki hierarcha Kościoła katolickiego jedzie do Jedwabnego i przeprasza za to, co Polacy uczynili swoim żydowskim sąsiadom. Takiego głosu nie było przedtem, paradoksalnie to się odbywa teraz. Może taka jest dynamika procesów społecznych, to musi trwać. Tego nie można zadekretować z dnia na dzień. Ludzie muszą to przez siebie przepuścić, przetrwać. Dobrze też, że im się tego nie robi metodą Lanzmanna, pokazując palcem – »jesteście współsprawcami«. Tak powiedzianej prawdy nikt wtedy nie chce przyjąć. Wolałbym, zamiast oskarżać, zaapelować: przyjrzyj się sobie i swojej historii, uczciwie i szczerze tam zajrzyj, zobacz, co tam się działo. Taką rozmowę można zaproponować, po to zrobiłem *Miejsce urodzenia* (...).

Czy temat Zagłady wyczerpał się w filmie dokumentalnym? Paradygmat kina świadka dochodzi z jednej strony do biologicznego kresu, a z drugiej strony do kresu estetycznego. Co nastąpi potem, czy filmowcy wrócą do archiwum?

Rzeczywiście wymiera pokolenie świadków, *Miejsca urodzenia* już bym dzisiaj nie nakręcił. Trudno mi to nazwać estetyką, bo to naukowe podejście do zagadnienia. Zrobiłem ten film z potrzeby serca. Jestem polskim Żydem i wielu członków mojej rodziny ze strony mamy i ojca zginęło w czasie wojny. To był mój temat i chciałem się z nim osobiście zmierzyć. Estetyka estetyką, ale kolejne pokolenia ludzi, nie pamiętając tamtych czasów, ciągle niosą je w sobie. Drugie czy trzecie pokolenia w jakiś sposób będą się chciały z tym zmierzyć. W pokoleniu młodych polskich Żydów, czy ogólniej w pokoleniu osób, które mają w swojej rodzinie doświadczenie wojenne: Żydów, Polaków czy Ukraińców, widzę potrzebę zrozumienia tego, co się wtedy wydarzyło, skąd ja dziś taki jestem, jak to było. To całkiem zrozumiałe. Niestychanie trudno jest uwierzyć w przeżycia naszych rodziców, szczególnie że czasem niechętnie o tym mówią. Ja się jeszcze załapałem na bycie drugim pokoleniem, ponieważ moi rodzice się urodzili w czasie wojny. Trudno uwierzyć, że ich

czasem bardzo odcięte przeżycia są też w nas. Przekazali je swoim dzieciom, nawet jeśli o nich nie mówili, a może właśnie wtedy jeszcze bardziej. Wydaje mi się, że to temat bardzo słabo ruszony i w dokumencie, i w fabule. Niesiemy na sobie pokoleniowo bardzo często ten wojenny garb. Po prostu mamy w swoim bagażu te cierpienia, traumy, ten strach. Naukowcy w Ameryce odkryli, że żydowska trauma wojny, pogromów, strachu po prostu zostaje w człowieku i nie jest już tylko bezwiednie przekazywana psychologicznie z pokolenia na pokolenie, ale też może być przekazywana genetycznie. Ciekawe, to film do zrobienia, no nie? Genotyp ofiary, genotyp kogoś, kto przeżył coś traumatycznego i nieświadomie to przekazuje dalej”.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#film dokumentalny; #mnemotopos; #postawy Polaków wobec Zagłady Żydów; #relacje polsko-żydowskie; #Zagłada; #pamięci o przeszłości; #pamięć indywidualna; #pamięć zbiorowa

Propozycja omówienia

Rozpocznij zajęcia od prezentacji wywiadu, w którym reżyser opowiada o historii powstania filmu *Miejsce urodzenia*, <https://culture.pl/pl/dzielo/miejsce-urodzenia> [dostęp: 05.08.2023], wypowiedź trwa niecałe 7 minut.

Poproś (OU) o odpowiedzi na poniższe pytania na podstawie materiału filmowego i przeczytanego wcześniej wywiadu:

- Dlaczego reżyser uznał ten temat za ważny?
- Jakie działania podjął reżyser w ramach dokumentacji filmu?
- Jak wyglądała praca nad filmem?
- Dlaczego świadkowie chętnie rozmawiali z reżyserem na temat przeszłości?
- Film dokumentalny oddziałuje na rzeczywistość społeczną.
- Jakie cele wyznaczył sobie reżyser?
- Co jest tematem filmu dokumentalnego *Miejsce urodzenia*?
- Uwzględnij: bohatera, problem, wydarzenie, miejsce.
- Jakie pytania warto zadać reżyserowi?
- O co chcesz zapytać bohaterów filmu?

Następnie poproś OU o obejrzenie fragmentu *Miejsca urodzenia* (od 0:50 do 7:00). Zapytaj, co jest tematem dokumentu *Miejsce urodzenia*, kto jest jego bohaterem, jaki problem przedstawia, o jakich wydarzeniach traktuje, w jakim miejscu się rozgrywa.

Kolejne ćwiczenie będzie polegać na opracowaniu ogólnego zarysu filmu dokumentalnego o tematyce związanej z Waszą miejscowością. Może dotyczyć bohatera, wydarzenia, miejsca, problemu. Poproś OU o zapisanie tego zarysu na kartce A4 wg poniższego planu:

- a) zaproponuj tytuł;
- b) omów krótko tematykę (forma dowolna, np. streszczenie, plan w punktach);
- c) uzasadnij wybór (dlaczego temat zasługuje na film);
- d) wskaż cele (co chcesz osiągnąć, tworząc dokument).

Podsumowując zajęcia, zapytaj OU:

- Jak oceniasz wartość filmu *Miejsce urodzenia*? Czy uważasz, że ten film jest potrzebny? Uzasadnij swoją odpowiedź.
- Na czym polega specyfika pracy reżysera dokumentalisty?

Możesz na koniec przeczytać wypowiedź Pawła Łozińskiego na temat znaczenia filmu (znajduje się poniżej, w komentarzu dla osoby prowadzącej).

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Reżyser uznał temat za ważny, ponieważ jak mówi: „wcześniej istniały filmy na temat relacji polsko-żydowskich, ale pokazywały pół prawdy”.

W ramach dokumentacji filmu Łoziński poznał fakty, odwiedził bohaterów filmu, przeprowadził i spisał rozmowy. Dokumentacja nie obejmowała spotkania z bratem domniemanego sprawcy zbrodni – reżyser nie chciał go spłoszyć.

Metody pracy na planie filmowym: kręcenie sceny powitania przed domem, przerwa, ustawianie sprzętu we wnętrzach, kręcenie dalszego ciągu rozmowy; plan zdjęciowy – 10 dni, oszczędzanie taśmy.

Świadkowie chętnie rozmawiali z reżyserem na temat przeszłości, bo czuli się współwinni: „został zamordowany człowiek i nikt tego nie zgłosił”.

Miejsce urodzenia jako film dokumentalny Grażyna Kędzielawska w *Przewodniku dokumentalisty* pisze: „Według mnie wszystkie tematy dokumentalne grupują się wokół: bohatera – indywidualnego i zbiorowego, problemu, zjawiska, wydarzenia, miejsca”. W filmie Pawła Łozińskiego występują wszystkie wymienione elementy. Tematem filmu jest poszukiwanie przez Henryka Grynberga grobu ojca. Pisarz wraca do „miejsca urodzenia” (dokładnie do krainy dzieciństwa), które jest miejscem pamięci (mnemotoposem). Próbuje odtworzyć wydarzenia z czasów II wojny światowej. W tym celu odwiedza mieszkańców Dobrego, Piwek, Radoszyny, Wólki i innych wsi oraz pyta o wspomnienia dotyczące rodziny Grynbergów. Niektórzy świadkowie zaśnają się niepamięcią, obawiają reakcji otoczenia, panuje zмова milczenia, ale finalnie udaje się odnaleźć miejsce pogrzebania ciała. W ekshumacji uczestniczą mieszkańcy okolicznych wsi.

Reżyser Paweł Łoziński o filmie:

„Dla mnie jako reżysera najważniejsze jest, żeby opowiedzieć historię, która jest dla mnie ważna, a zarazem trafia w ludzkie potrzeby. Rok temu zrobiłem *Nawet nie wiesz, jak bardzo Cię kocham*, film o psychoterapii. Byłem zaskoczony tym, że mieliśmy w kinach ponad 20 tysięcy widzów. Okazało się, że jest ludzka potrzeba, żeby swoim trudnym uczuciom i temu, jak sobie z nimi radzić, przyjrzeć się w filmie. Z *Miejscem urodzenia* było podobnie. Miałem poczucie, że począwszy od świadków, którzy mogli nam wreszcie po latach opowiedzieć tę tragiczną historię, aż po widzów, dla których była przeznaczona, wszyscy doznali jakiejś ulgi. Tak to chyba jest, kiedy ludzie czują, że ich głębokie wewnętrzne przecucia i skrywane historie zostają wreszcie wydobyte, nazwane”.

Wydobyć skrywane historie. Z Pawłem Łozińskim o „Miejscu urodzenia” rozmawia Tomasz Łysak, [w:] Pleograf 3/2017 [online]

<https://pleograf.pl/index.php/wydobyc-skrywane-historie-z-pawlem-lozinskim-o-miejscu-urodzenia-rozmawia-tomasz-lysak/> [dostęp: 05.08.2023].

PROPOZYCJA NR 2

Postawy Polaków wobec Żydów w czasie II wojny światowej

Cały film przed zajęciami Fragment od 7:10 do 9:53 Fragment od 13:30 do 17:18 Fragment od 32:00 do 36:15

Wymagania wstępne

Osoby uczące się (OU) powinny przed lekcją przypomnieć sobie kontekst historyczny dotyczący Zagłady. Potrzebne będą karty pracy z fragmentem utworu *Dziedzictwo* Henryka Grynberga (Załącznik nr 2, znajduje się poniżej).

Załącznik nr 2

Polecenie dla OU:

Przeczytaj fragment utworu Henryka Grynberga *Dziedzictwo*. Jest to literacki zapis rozmów nagrywanych podczas produkcji filmu dokumentalnego *Miejsce urodzenia* w lutym 1992 roku na Mazowszu. Następnie odpowiedz na pytania:

- Kim jest narrator?
- O jakich represjach wobec Żydów opowiada?
- Jakie postawy przyjmowali Polacy wobec Żydów?
- Czy można określić stosunek świadka do opisanych wydarzeń? Jeśli tak, to jaki jest ten stosunek?
- Jakim językiem posługuje się narrator?

Wybór źródeł do nauczania o zagładzie Żydów na okupowanych ziemiach polskich [246], Henryk Grynberg, *Dziedzictwo* (fragment)

„(W Dobrem)

W początkach to ich tylko do roboty gonili.

Drogę im kazali brukować.

Tutaj te szose do Makowca to Żydzi wybrukowali.

Tłukli kamienie wszyscy, młodzi i starzy.

A później wszystkich na rynek zebrali i pognali.

Do Stanisławowa, w te strone.

Kto uciekł, to uciekł, a który nie, to wywieźli.

A jak który gdzie tam wysiadł, to go po drodze załatwiali, tak było, o. W Stanisławowie to rzucali małych Żydziaków na ciężarówki jak koty, psy.

Chil, on handlował mięsem, miał dwóch chłopaków. Takie były fest, swojskie chłopaki. Przyśli do mnie, to pozastałaniem okna, ogoliłem ich, bocheneczek chleba im dałem i mówię, więcej do mnie nie przychodzi, bo i nas, i was wybiją te Szwaby. Przecież oni sobie z człowieka nic nie robili.

Wieczorem to w polu, na łąkach, na bagnie się zbierali w kopeczki takie, że kopka niby, krzaczek.

Byli tacy, że opiekowali się, dawali, ale każdy się bał, że go zaraz tam kto zobaczy i przeskarży, to tylko po cichu, żeby nie wiedział sąsiad.

Bo Polak Polaka skarżył, jak się dowiedział, że ma Żyda.

A nie było żartów, bo trzeba było kupić i zanieść.

Na Parchowaczu koło Głębozycy w krzakach ziemiankę sobie zrobili, zamaskowane wszystko było, a Szwaby do krzaków to nie weszli, bo się bali. To się chowali, a wieczorem podchodzili tu i się w kopki zbierali, że to kopka siana.

Różne ludzie byli. Kaniak z Antonii Żydówkę przyprowadził i Niemcy zabili ją na dołach Gigra.

Mieli tam takie miejsce, tam ich wyprowadzali i bili tam.

Sprawę miał za to, dostał trzy lata siedzieć.

W Kobylance, pamiętam, był Kalman, miał czterech synów. Też Żydy duże, urodne. Biemek to się przechował, u Śliwy siedział, tam w polu, na Makowcu. Później się z jego córką ożenił i wyjechał gdzieś. Najmłodszy, Ela, to ze mną do szkoły chodził na Sołki. W Kobylance stojeli Niemcy, to on z temi Niemcami często rozmawiał ten Ela, bo żydowska mowa a niemiecka to się podobno można było porozumieć. Oni go zawsze wołali, te Niemcy, i on im wszystko tłumaczył.

Co się z nim stało?

Zatłukli gdzieś tam w lesie.

Ktoś podprowadził i wytłukli ich. A niewiele im już brakowało, bo to było w maju, a na żniwa już Ruskie przyszli.

I pamiętam, Jancik miał sklep, suknie weselne, bogaty sklep miał. Jankła pamiętam, co furmanił, miał piętnaścioro dzieci, towar przywoził z Warszawy, Fana, co gęśmi handlował, Szmula, co szklił, oberwany chodził. A pański dziadek nie był szklarz?

Chodził czasem ze szkłem.

Miał włosy jak pan, kręcone i czarne bródkę. I pamiętam Mendla z siwą brodą, co nosił śledzie, sacharynę, chałki, igły, grafki. To wszystko nosił i handlował tem (...)"

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#dokument; #świadkowie historii; #Zagłada

Propozycja omówienia

Rozdaj OU teksty z Załącznika nr 2. Poproś o przeczytanie fragmentu *Dziedzictwa*, a następnie o odpowiedź na zaproponowane tam pytania.

Następnie wyświetl fragmenty (od 7:10 do 9:53, od 13:30 do 17:18, od 32:00 do 36:15) filmu *Miejsce urodzenia*. I poproś o udzielenie odpowiedzi na pytania zamieszczone w karcie pracy na podstawie fragmentu i znajomości całego filmu (Załącznik nr 3, który znajduje się pod omówieniem filmu).

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Utwór Henryka Grynberga *Dziedzictwo* jest literackim zapisem rozmów, nagrywanych podczas produkcji filmu dokumentalnego *Miejsce urodzenia* w lutym 1992 roku na Mazowszu. Narrator jest jednym ze świadków pamiętających czasy II wojny światowej, choć nie wiemy, jak się nazywa. Jest starszym już mieszkańcem wschodniego Mazowsza. Opowiada o różnych formach represji wobec Żydów: byli zmuszani przez Niemców do pracy przy brukowaniu drogi, wywożeni lub zabijani.

Wg relacji świadka postawy Polaków były różne:

1. Przykłady pomocy: świadek pozwolił dwóm młodym Żydom wejść do domu, ogolił ich i dał chleb; Śliwa ukrywał Biurka.
2. Przykłady współpracy Polaków z Niemcami: skarżyli na pomagających Żydom, Kaniak przyprowadził Żydówkę do Niemców i została zabita, ktoś podprowadził Niemców pod kryjówkę w lesie.

Świadek opowiada o Zagładzie jak o czymś zwyczajnym („W Stanisławowie to rzucali małych Żydziaków na ciężarówkę jak koty, psy”). Obrazy prześladowań przeplatają się ze wspomnieniami z czasów przedwojennych. Narrator posługuje się wyrażeniami gwarowymi, np. stojeli, w te strone, przychodźta, te szose. Używa wyrażenia nacechowanego emocjonalnie i potocznego: Żydziaki, Ruskie, Szwaby, fest. Stosuje też eufemizmy i zamiast zabili mówi wytłukli lub zatłukli.

Grynbergowie podzielili los większości Żydów w czasie wojny. Przebywali w getcie, chorowali na tyfus, Abram był w obozie pracy przymusowej. Po ucieczce z getta rodzina ukrywała się w okolicach wsi Dobry i Radoszyny. Większość członków bliższej i dalszej rodziny zginęła. Henryk i matka wyjechali do Warszawy. Mieli fałszywe dokumenty. Uratowali się dzięki pomocy wielu osób i niezwykłej determinacji matki.

W ramach podsumowania możesz przeczytać fragment wypowiedzi prof. Barbary Engelking (Centrum Badań nad Zagładą Żydów IFiS PAN),

https://pl.wikiquote.org/wiki/Barbara_Engelking-Boni [dostęp: 05.08.2023]:

„Przeczytałam akta niemal 300 procesów – wyłącznie z okolic Warszawy. Według tych dokumentów Polacy sami zamordowali w latach 1942–1944 ponad 260 Żydów, a wydali Niemcom ponad 350. Ci oczywiście także zginęli. Są tam straszne sceny. Cała wieś osacza na polu kobietę z dwojgiem dzieci... Nawet jej nie zabijają, po prostu dostarczają Niemcom. Czasem zabijają sami – inny proces dotyczy dwóch mężczyzn, którzy ścigali Żyda konno, a następnie zatłukli go pałami. Zabijali kamieniem w głowę, rąbali siekierą, tłukli na śmierć kijami... Dużo jest bezmyślnego, niepotrzebnego okrucieństwa, dużo jest strachu, bo były takie przypadki, że ktoś ukrywał Żyda i przyszli do niego sąsiedzi albo sołtys, mówiąc, że musi go wydać, bo cała wieś się boi. Czy to ma pozostać zamknięte w archiwach, a my mamy udawać, że tego nie było, czy mamy o tym mówić i mierzyć się ze świadomością, że człowiek jest zdolny do takiego zła?”

(...) Dobrze by było, gdyby Zagłada Żydów stała się częścią historii Polski, bo jak dotąd to część historii Żydów, która trochę przypadkiem wydarzyła się na naszej ziemi, a my zachowujemy się tak, jakbyśmy nie mieli z tym nic wspólnego”.

PROPOZYCJA NR 3

„Noszę w sobie anonimowy polsko-żydowski los” (Henryk Grynberg). O roli pamięci w życiu jednostki i społeczności Fragment od 1:00 do 1:55

Fragment od 9:54 do 10:31

Fragment od 13:18 do 14:45

Wymagania wstępne

OU powinny przed lekcją obejrzeć cały film *Miejsce urodzenia*.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#pamięć indywidualna i zbiorowa; #film dokumentalny; #Zagłada; #relacje polsko-żydowskie; #stereotyp dzieciństwa; #wielowymiarowe miejsce pamięci

Propozycja omówienia

Zajęcia zacznij od refleksji na temat osobistych doświadczeń i wyobrażeń OU. Zapytaj, z czym kojarzy im się dzieciństwo. Odpowiedzi należy zapisać w formie mapy myśli.

Zaprezentuj fragment filmu (od 1:00 do 1:55). Poproś OU o odpowiedź, jakie wspomnienia z dzieciństwa przywołuje Henryk Grynberg? Zaproponuj zapisanie odpowiedzi w formie mapy myśli.

Wyświetl kolejne fragmenty filmu od 9:54 do 10:31 i od 13:18 do 14:45 i poproś OU o uzupełnienie drugiej mapy myśli także o inne fakty na temat okupacyjnego dzieciństwa pisarza, odnosząc się do całości filmu.

Teraz porównajcie wspólnie dwie mapy myśli (wyobrażenia o dzieciństwie OU i dzieciństwo bohatera) i sformułujcie wnioski na temat wpływu wojny na życie Henryka Grynberga.

Poproś OU o wytłumaczenie związku tytułu *Miejsce urodzenia* z problematyką filmu (należy pamiętać, że bohater, Henryk Grynberg, przyszedł na świat w Warszawie. W Dobrem i Radoszynie spędził kilka lat wczesnego dzieciństwa).

Następnie poproś OU o przeczytanie fragmentu artykułu Magdaleny Roszczynialskiej „*Miejsce urodzenia*” Pawła Łozińskiego jako *mnemotopos* (Załącznik nr 4, który znajduje się poniżej).

Po zapoznaniu się z tekstem, zapytaj OU, jak rozumieją stwierdzenie autorki, że „Źródłem traum, wydarzeniem organizującym pamięć (i postpamięć) wspomnianych uczestników, świadków i następców, był Holocaust”.

Podsumowując zajęcia, zadaj pytania OU:

- Jakie znaczenie ma miejsce pamięci (*mnemotopos*) w życiu jednostki i społeczności?
- Jak rozumiesz słowa Henryka Grynberga, widniejące na tablicy pamiątkowej, na Dworcu Gdańskim w Warszawie upamiętniającej emigrantów z 1968 r.: „Tu więcej zostawili po sobie niż mieli”?

Załącznik nr 4

Magdalena Roszczynialska, „*Miejsce urodzenia*” Pawła Łozińskiego jako *mnemotopos*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*, tom 9 Nr 2 (2017).

„Źródłem traum, wydarzeniem organizującym pamięć (i postpamięć) wspomnianych uczestników, świadków i następców, był Holocaust. Grynberg wprost informuje o fundacyjnym charakterze tego wydarzenia we własnej biografii i twórczości: »Holocaust był najważniejszym wydarzeniem mojego życia, pisarz na ogół wyrasta z tego, co było w jego życiu najważniejsze«. Zagłada pojmowana jest zarówno jako doświadczenie na poziomie makro, zbiorowej grozy, winy, zła, jak i doświadczeń granicznych zasztych w biegu egzystencji indywidualnych. Film je – za sprawą polifonii głosów – kataloguje jako: wybory tragiczne między ratowaniem Żydów a ochroną własnego życia, świadkowanie złu bezwzględnemu (jak egzekucja półtorarocznego brata Grynberga, Bućka) oraz interesownemu (zamordowanie Abrama Grynberga przez sąsiada, Stanisława Wojtyńskiego, zdeterminowanego przejąć powierzony mu na przechowanie majątek), sprawstwo lub współuczestnictwo w zbrodni (choćby przez zмовę milczenia), ale

też status ofiary, bowiem, jak mówią głosy tutejszych, transkrybowane w *Dziedziectwie* »w wojnę to nawet sąsiad sąsiada się bojął« (Grynberg 1993: 28, 36).

Suma poszczególnych wydarzeń składa się w bogaty katalog, obfitujący w podawane przez świadków nazwiska, daty, miejsca i okoliczności. Można dostrzec w dokumencie Łozińskiego rys archiwum, czy – co na to samo wychodzi – pamięci magazynującej »niezamieszkane relikty i bezpieczeństwa zasoby«, tę głęboką warstwę pamięci, repozytorium treści, które mogą kiedyś zostać uzdatnione i przekształcone we wspomnianych wyżej procesach translacji, na użytek np. wymiaru sprawiedliwości, interpretacji historii etc. Archiwum, depozyt to także jedna z form przejawiania się miejsca pamięci”.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Wspomnienie z pierwszego fragmentu filmu dotyczy czasu, kiedy Grynbergowie mieszkali w folwarku, a ojciec był mleczarzem. Obraz dzieciństwa jest w nim dość sielski. Bohater opowiada o domu, ojcu, krajobrazach, sposobie spędzania czasu (biegał do krów). W kolejnych wypowiedziach przywołuje okres okupacji, w którym rodzina musiała się ukrywać. Opowiada o życiu w ziemiance, pobycie u chłopa, który pędził bimber, zagubieniu w lesie. Grynberg, szczęśliwie ocalały, wrócił za namową reżysera po latach do tytułowego miejsca urodzenia, żeby dowiedzieć się więcej o losach bliskich, którzy zginęli w czasie okupacji. Kamera towarzyszy pisarzowi, który chodzi od domu do domu i pyta, co pamiętają miejscowi ludzie na temat jego rodziny. Słychać też głos z offu, kiedy pisarz sam przywołuje wspomnienia z dzieciństwa. Miejsce urodzenia, a dokładnie okolica, w której bohater spędził pierwsze lata życia, jest mnemotoposem – symbolicznym miejscem pamięci zarówno dla niego, jaki i dla mieszkańców wsi Dobre, Radoszyna, Piwki i innych miejscowości, w których rozgrywa się akcja filmu.

Mnemotopos to przestrzeń, w której zostały osadzone wspomnienia. Ma wymiar symboliczny i jest podstawą kształtowania pamięci indywidualnej i zbiorowej. Osobom zainteresowanym pogłębieniem tematu można wskazać artykuły: Bednarek S., *Mnemotoposy. Słowo wstępne*, „Przegląd Kulturoznawczy” Nr 1 (11) 2012, ss. 1–7 oraz Roszczyńska M., „Miejsce urodzenia” Pawła Łozińskiego jako mnemotopos, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura”, tom 9 Nr 2 (2017).

PROPOZYCJA NR 4

Dziedziectwo. Analiza sceny końcowej

Cały film przed zajęciami Fragment od 40:00 do 46:00 pamięci”.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Wspomnienie z pierwszego fragmentu filmu dotyczy czasu, kiedy Grynbergowie mieszkali w folwarku, a ojciec był mleczarzem. Obraz dzieciństwa jest w nim dość sielski. Bohater opowiada o domu, ojcu, krajobrazach, sposobie spędzania czasu (biegał do krów). W kolejnych wypowiedziach przywołuje okres okupacji, w którym rodzina musiała się ukrywać. Opowiada o życiu w ziemiance, pobycie u chłopa, który pędził bimber, zagubieniu w lesie. Grynberg, szczęśliwie ocalały, wrócił za namową reżysera po latach do tytułowego miejsca urodzenia, żeby dowiedzieć się więcej o losach bliskich, którzy zginęli w czasie okupacji. Kamera towarzyszy pisarzowi, który chodzi od domu do domu i pyta, co pamiętają miejscowi ludzie na temat jego rodziny. Słychać też głos z offu, kiedy pisarz sam przywołuje wspomnienia z dzieciństwa. Miejsce urodzenia, a dokładnie okolica, w której bohater spędził pierwsze lata życia, jest mnemotoposem – symbolicznym miejscem pamięci zarówno dla niego, jaki i dla mieszkańców wsi Dobre, Radoszyna, Piwki

i innych miejscowości, w których rozgrywa się akcja filmu.

Mnemotopos to przestrzeń, w której zostały osadzone wspomnienia. Ma wymiar symboliczny i jest podstawą kształtowania pamięci indywidualnej i zbiorowej. Osobom zainteresowanym pogłębieniem tematu można wskazać artykuły: Bednarek S., *Mnemotoposy. Słowo wstępne*, „Przegląd Kulturoznawczy” Nr 1 (11) 2012, ss. 1–7 oraz Roszczynialska M., „Miejsce urodzenia” Pawła Łozińskiego jako mnemotopos, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura”, tom 9 Nr 2 (2017).

Wymagania wstępne

Zalecana jest przed zajęciami lektura utworów Henryka Grynberga *Dziedzictwo (Po filmie) i Żydowska wojna (Ojciec)* oraz wywiadu z Autorem (Załączniki nr 5, 6 i 7, które znajdują się poniżej).

Załącznik nr 5

Grynberg H., *Żydowska wojna. Część I. Ojciec*, Wrocław 1997, ss. 32–33.

„Ojciec żył jeszcze całą zimę i jesień, aż do następnej wiosny. Gdyby udało mu się przetrwać jeszcze kilka miesięcy, doczekałby się przyjścia Rosjan.

Nikt nie wie, w jaki sposób sobie tak długo radził. Sam. Był podobno bardzo wynędzniały. Raz spotkali go uzbrojeni ludzie na skraju wsi. »Żyd? Co z nim zrobimy?« Byli to AK-owcy, wśród których znajdował się jeden z Sadowskich. Sadowski go poznał, więc puścili. Był bardzo opuszczony, zarośnięty, wychudły. Cuchnął deszczem, ziemią, błotem. Okropnie wyglądał. Ile czasu musiał się nie myć? Czy pamiętał jeszcze, że był człowiekiem? (...)

Ktoś czekał na niego podczas ostatniej z tych nocy, gdy włókł się samotnie jedną ze swoich ścieżek, ściskając pod kapotą chleb. Chodziło o pieniądze. Zdziwił się. Jakie pieniądze? I nagle przypomniał sobie. Te pieniądze, wszystkie pieniądze, które zbierał na czarną godzinę, na okup. Na okup, zdał sobie sprawę (...).

Mówią o nim, że to jego wina, że był chytry i wierzył w pieniądze. I nie przewyciężył wstrętu do broni. Może gdyby nie to, nie zginąłby od ohydnej bandyckiej siekiery. Może zginąłby wcześniej...”

Załącznik nr 6

Grynberg H., *Dziedzictwo*, Wołowiec 2018, ss. 105–109.

„Nieprawdą jest, co mówi jeden z chłopów, że moja matka przychodziła do niego ze swoją siostrą dawać im jeść. Mój ojciec zawsze sam chodził po jedzenie dla nas lub umawiał się na skraju lasu, gdy matka i ja pozostawaliśmy w bezpiecznej odległości (...).

W jednej z rozmów padło dwukrotnie nazwisko człowieka, który mógł wiedzieć, skąd ojciec będzie szedł owej nocy, a może nawet i dokąd. Człowiek dawno już nie żyje, ale rozmówca, który sam zgłosił się do mnie, żeby obciążyć obu braci Wojtyńskich, nosi to samo nazwisko co tamten. Nie wymieniam tego nazwiska ani w filmie, ani teraz, bo za mało mam poszlak i śladów, ale zawsze podejrzewałem, że było więcej osób zainteresowanych, żeby mój ojciec nie przeżył i nie odebrał tego, co u nich zostawił (...).

Chciałem go po ludzku pochować, przywrócić mu, chociaż po śmierci, miejsce wśród ludzi, a przy okazji dowiedzieć się czegoś więcej o nim i innych bliskich, których nie pozwolono mi znać. I zebrałem trochę cennych szczegółów, ale dowiedziałem się także takich, których wolałbym nie znać i których chciano mi może zaoszczędzić, a teraz

zostanę z nimi na zawsze (...).

Pamiętam dużą butelkę, z którą ojciec zakradał się do chatup i obór i przynosił ciepłe mleko, prosto od krowy. Był mleczarzem i synem mleczarza i mleko długo utrzymywało go przy życiu (...).

Pląkałem, odmawiając modlitwę nad glinianką, gdzie leżał mój ojciec, nad ziemianką w lesie, który jest grobem całej rodziny mej matki, i na cmentarzu w Stanisławowie, gdzie również musiały znajdować się kości moich krewnych (...).

Czułem zimny dreszcz, stojąc twarzą w twarz wobec zła. Zwłaszcza w scenie z domniemanym mordercą mego ojca. Ale znalazłem w niektórych oczach i słowach także ciepło, które jest niezbędne do życia. A butelkę, która leżała przy ojcu w jego grobie, owinąłem w taśmę i przechowuję razem z zakopanymi okruchami ogniska domowego mojej babki”.

Załącznik nr 7

Sowińska A., *Jak człowieka. Rozmowa z Henrykiem Grynbergiem* [online], <https://www.dwutygodnik.com/artukul/2703-jak-czlowieka.html> [dostęp 05.08.2023].

„Pośrednio piszę o złu w większości moich utworów, włącznie z wierszami. Wiem, że niektórych ludzi zło fascynuje. Ja czuję do niego tylko wstręt. Zło nie lubi, żeby je obnażać – dlatego to robię.

Do Polski przyjechał Pan pierwszy raz od emigracji dopiero w 1992 roku, kręcić film dokumentalny w reż. Pawła Łozińskiego – *Miejsce urodzenia*. Pojechał pan z ekipą do Radoszyny, Dobrego – okolic, w których i wokół których, m.in. w ziemiance, ukrywała się pańska rodzina, gdzie został zamordowany również Pana ojciec.

Opisałem to w *Dziedzictwie i Monologu polsko-żydowskim*, nie chcę więcej o tym mówić.

Nie obawia się Pan, że pisząc o złu, powieła Pan je w świecie? Zło potrafi fascynować.

Pisałem o tym bezpośrednio w eseju *Nowoczesne wielkie zło*, który znajduje się w trzecim i czwartym wydaniu *Prawdy nieartystycznej*. A pośrednio piszę o złu w większości moich utworów, włącznie z wierszami. Wiem, że niektórych ludzi zło fascynuje. Ja czuję do niego tylko wstręt. Zło nie lubi, żeby je obnażać – dlatego to robię. I dlatego jestem »kontrowersyjny«. I nie mam nic przeciwko temu.

Film *Miejsce urodzenia* jest zapraszany na festiwale, organizowane są specjalne pokazy. Często Pan z nim występuje. Przyznam, że ja nie byłabym w stanie obejrzeć go drugi raz.

Ja też go więcej nie oglądam. Czekam na zewnątrz, aż film się skończy i dopiero wtedy wchodzę. Reakcje widzów są różne. W szkole średniej w McLean, gdzie mieszkam, film wywołał bardzo żywą dyskusję. Uczniowie zadawali inteligentne pytania. A McLean jest dosyć typową amerykańską suburbią. Pokazano również ten film w żydowskiej szkole średniej, też w okolicach Waszyngtonu. Gdy po pokazie wszedłem do sali, uczniowie siedzieli z opuszczonymi głowami i milczeli – jak moje dzieci. Nauczycielka robiła co mogła, żeby ich wciągnąć w rozmowę, ale nic z tego nie wyszło, nie zadali ani jednego pytania.

Był Pan po realizacji tego filmu kiedykolwiek w Dobrem lub Radoszynie?

Nie i nie zamierzam. Nawet gdyby mnie zapraszano. Ktoś mógłby zaprosić mnie w dobrej wierze, a ktoś podły mógłby to wykorzystać w innym celu. Pewna nauczycielka chciała, żebym przyjechał do Garwolina. Spytałem, czy może mieć pewność, że będę dobrze

przyjęty? Ze złem trzeba się liczyć”.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#mnemotopos; #symbolika grobu; #świadek; #sprawca; #ofiara; #utwór autobiograficzny; #Zagłada

Propozycja omówienia

Zadaj pytania OU, które wprowadzą w temat zajęć, rozpocznij dyskusję:

- W jaki sposób w kulturze europejskiej kultywuje się pamięć o zmarłych?
- Dlaczego ważne są groby, cmentarze i miejsca pamięci?

Następnie poproś OU o odpowiedź na pytania, w jakich okolicznościach i dlaczego zginął ojciec Henryka, Abram? OU powinny zrobić to na podstawie utworu H. Grynberga *Żydowska wojna* (Załącznik nr 5).

Zaprezentuj OU fragment filmu (od 40:00 do 46:00), który przedstawia ekshumację szczątków Abrama Grynberga. Poproś o udzielenie odpowiedzi na pytania:

- Jakie znaczenie dla bohatera Henryka Grynberga ma fakt odnalezienia miejsca pochówku ojca?
- W scenie odkopywania grobu biorą udział ludzie miejscowi. Dlaczego zdecydowali się na pomoc?

Następnie zaproponuj OU, aby zapoznały się z fragmentami utworu *Dziedzictwo* Henryka Grynberga. Jak pisarz ocenia znaczenie wizyty w „miejscu urodzenia”? (Załącznik nr 6).

Poproś OU o przeczytanie fragmentu wywiadu, w którym Henryk Grynberg mówi o odbiorze filmu. Dlaczego sam nie uczestniczy w projekcjach? (Załącznik nr 7).

Podsumuj zajęcia odwołaniem do słów pisarza: „Zło nie lubi, żeby je obnażać – dlatego to robię”. Zapytaj OU, w jaki sposób współcześnie można obnażać zło?

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Film dokumentalny Pawła Łozińskiego jest próbą rozliczenia się z trudną historią w wymiarze osobistym i lokalnym. Henryk Grynberg uczestniczy w czymś na wzór dziennikarskiego śledztwa i z pomocą reżysera i mieszkańców wschodniego Mazowsza odkrywa miejsce pochówku ojca. Wydaje się, że cel wizyty został przynajmniej częściowo osiągnięty. Rzeczywistość filmowa przestaje być tak oczywista, kiedy konfrontuje się ją z utworem autobiograficznym Henryka Grynberga *Dziedzictwo*. Powstał on pod wpływem wydarzeń, które miały miejsce podczas pobytu Grynberga w Polsce, w 1992 roku. Pisarz nie tylko w literacki sposób zapisał dialogi świadków historii, ale też podzielił się wątpliwościami dotyczącymi relacji świadków i prawdy o zabójcy ojca.

Zestawienie prawdy filmu dokumentalnego i utworu autobiograficznego może być punktem wyjścia do dyskusji o roli filmu i odpowiedzialności reżysera.

Film Pawła Łozińskiego *Miejsce urodzenia* można porównać z *Idą* Pawła Pawlikowskiego z uwagi na podobieństwo tematu, który podejmują twórcy.

Polecana literatura

1. Engelking-Boni B., Okoński M., *Sen o Zagładzie. Jak biedni Polacy patrzą na getto*, „Tygodnik Powszechny”, Historia nr 35, 28.08.2005, ss. 8–9.

2. Grynberg H., *Żydowska wojna i Zwycięstwo*, Wrocław 1997, ss. 5– 64.
3. Magdalena Roszczynialska, „Miejsce urodzenia” Pawła Łozińskiego jako mnemotopos, *„Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura”* 9(2) 2017, ss. 6–7.
4. Kędzielawska G., *Przewodnik dokumentalisty. Podstawy warsztatu*. Skrypt, Łódź 2016.
5. Engelking B., *Popiół na sercu*, [w:] Tygodnik Powszechny [online] 02.12.2019, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/popiol-na-sercu-161280> [dostęp: 05.08.2023].
6. *Miejsce urodzenia. Film Pawła Łozińskiego z 1992 r.*, Culture.pl [online], <https://culture.pl/pl/dzielo/miejsce-urodzenia>, [dostęp: 05.08.2023].
7. *Wydobyć skrywane historie. Z Pawłem Łozińskim o „Miejscu urodzenia” rozmawia Tomasz Łysak*, [w:] Pleograf 3/2017 [online] <https://pleograf.pl/index.php/wydobyc-skrywane-historie-z-pawlem-lozinskim-o-miejscu-urodzenia-rozmawia-tomasz-lysak/> [dostęp: 05.08.2023].
8. Górecka D., *Kino dokumentalne – wierny zapis rzeczywistości czy nacechowana subiektywizmem wypowiedź artystyczna?* [online], <https://edukacjafilmowa.pl/kino-dokumentalne/> [dostęp: 05.08.2023].
9. Lubelski T., *Współczesny polski film dokumentalny*, Culture.pl [online], <https://culture.pl/pl/artykul/wspolczesny-polski-film-dokumentalny> [dostęp: 05.08.2023].

Załącznik nr 3

Postawy Polaków wobec Żydów w czasie Zagłady

| Pytania do analizy filmu | Przykładowe odpowiedzi |
|--|------------------------|
| 1. W jakiej sytuacji znalazła się rodzina Grynbergów w czasie wojny? | |
| 2. Czy świadkowie historii chętnie rozmawiają na tematy związane z przeszłością rodziny Grynbergów? Uzasadnij swoją odpowiedź. | |
| 3. Kto udzielał pomocy Grynbergom? Na czym ta pomoc polegała? | |
| 4. O jakich trudnościach i niebezpieczeństwach związanych z udzielaniem pomocy rodzinie żydowskiej mówią bohaterowie? | |
| 5. Dlaczego zginęli Abram Grynberg i jego syn? Jakie były okoliczności ich śmierci? | |
| 6. Jaką postawę wobec rozmówców przyjmuje Henryk Grynberg? | |
| 7. Czy osoby pomagające spotkały jakieś represje? | |
| (Spalenie domu, wywózka, więzienie, pobicie)? | |

| Pytania do analizy filmu | Przykładowe odpowiedzi |
|--|--|
| <p>1. W jakiej sytuacji znalazła się rodzina Grynbergów w czasie wojny?</p> | <p>Grynbergowie byli częściowo zasymilowanym Żydami, znanymi mieszkańcom Dobrego, Radoszyny i okolicznych miejscowości. W świetle Ustaw norymberskich podlegali niemieckiemu planowi eksterminacji Żydów. Za pomoc udzieloną Żydom groziła kara śmierci.</p> <p>Rodzina (matka, ojciec, brat i główny bohater oraz dalsza rodzina) musieli ukrywać się po likwidacji getta. Przebywali w lesie w ziemiance, pomocy szukali u znajomych chłopów, chowali się w domach, zabudowaniach gospodarczych. Rodzice nie mogli pracować, mieli coraz mniej środków do życia. Część majątku (dwie krowy) Abram, ojciec Henryka, oddał na przechowanie znajomemu gospodarzowi.</p> |
| <p>2. Czy świadkowie historii chętnie rozmawiają na tematy związane z przeszłością rodziny Grynbergów?</p> | <p>Chłopi z okolic Radoszyny i Dobrego chętnie wspominają czasy przedwojenne; kiedy są pytani o wojnę, czasami zastaniają się niepamięcią, upływem czasu, mówią o pomocy, boją się reakcji otoczenia, nie chcą mówić tego, co wiedzą. Brat domniemanego sprawcy opowiada mało prawdopodobną historię spotkania z Abramem, który prosi o zabicie i skrócenie męki. Syn reaguje agresywnie na widok ekipy filmowej.</p> |
| <p>3. Kto udzielał pomocy? Na czym ta pomoc polegała?</p> | <p>Pomocy udzielali chłopi, którzy znali rodzinę jeszcze przed wojną. Grynbergowie ukrywali się za wiedzą i zgodą chłopów w oborze, u innej rodziny przebywali nocami, aby się ogrzać i wysuszyć.</p> <p>Kobieta nosiła zupę za próg i stamtąd Abram zabierał żywność do ziemianki w lesie. Abram mógł ogolić się w mieszkaniu znajomych, dostał od rodziny chłopskiej ubranie, czapkę. Rodzice oddali synków Bućka i Henryka rodzinom chłopskim, które miały się nimi opiekować.</p> |
| <p>4. O jakich trudnościach i niebezpieczeństwach związanych z pomocą rodzinie żydowskiej mówią bohaterowie?</p> | <p>W rozmowach pojawia się temat lęku przed karą śmierci, spaleniem gospodarstwa, donosem sąsiadów („są ludzie dobre, ale są i złe”).</p> |

| Pytania do analizy filmu | Przykładowe odpowiedzi |
|--|---|
| 5. W jakich okolicznościach i dlaczego zginęli ojciec Abram Grynberg i jego syn? | Mały Buciek, brat Henryka, został oddany przez matkę gospodarzowi (Latoszek Staśko), ale ten po dwóch tygodniach przywiózł dziecko pod młyn i zostawił; chłopca zabrał inny chłop, ale bał się zatrzymać go w domu (dziecko było obrzezane) i sołtys nakazał odwieźć Bućka na posterunek policji. Chłopiec został zastrzelony na śmietniku przez niemieckiego żandarma. |
| 6. Jaką postawę wobec rozmówców przyjmuje Henryk Grynberg? | Słucha, zadaje pytania. „Czy Pan znał/pamięta?” Nie ocenia, stara się też nie okazywać emocji. |
| 7. Czy osoby pomagające spotkały jakieś represje (spalenie domu, wywózka, więzienie, pobicie)? | Żaden z rozmówców nie wspomina o represjach, których doświadczył on albo jego rodzina. |

Jolanta Wróblewska,

Materiały do pracy z filmem pt. „Pianista”, reż. Roman Polański

| | | | |
|--|--|-------------|------------------|
| Polski tytuł filmu | PIANISTA | | |
| Tytuł filmu w oryginale | THE PIANIST | | |
| Kraj i rok produkcji/data premiery/czas trwania | FRANCJA/NIEMCY/POLSKA/ WIELKA BRYTANIA | 2002 | 150 MINUT |
| Imię i nazwisko reżysera/reżyserki | ROMAN POLAŃSKI | | |
| Etap edukacji, dla którego film jest rekomendowany | OSOBY UCZĄCE SIĘ ZE SZKOŁY PONADPODSTAWOWEJ | | |

Opis filmu

To historia pianisty i kompozytora, Władysława Szpilmana, który we wrześniu 1939 roku pracował w Polskim Radiu. W okupowanej Warszawie Niemcy wprowadzili restrykcje wobec ludności żydowskiej, dlatego Szpilman wraz z rodziną zmuszony był przenieść się do getta, które później zlikwidowano, tj. wymorodowano jego mieszkańców. Bohaterowi, jako jedynemu z rodziny, udało się uniknąć wywiezienia do obozu Zagłady w Treblince. Szpilman ukrywał się po aryjskiej stronie, a po wybuchu powstania warszawskiego walczył o przetrwanie w ruinach Warszawy. Życie zawdzięczał swojej muzyce i postawie niemieckiego żołnierza Wilma Hosenfelda.

PROPOZYCJE SCEN DO WYKORZYSTANIA W PRACY Z UCZNIAMI I UCZENNICAMI

PROPOZYCJA NR 1:

Artysta i jego świat

Wymagania wstępne

OU powinna obejrzeć cały film, żeby zrozumieć, czym dla Szpilmana była gra, komponowanie oraz w jaki sposób muzyka pozwoliła mu przetrwać w okupowanej Warszawie i stała się swoistym azylem, bezpiecznym miejscem dla samotnego człowieka, który chce przeżyć wojnę.

Na lekcji możemy pracować również z wybranymi scenami:

Grupa 1:

Bombardowanie Warszawy i gra Szpilmana w Polskim Radiu
(fragment od 0:38 do 1:43 min);

Szpilman gra po wojnie w Polskim Radiu (fragment od 2:20 do 2:20:26 min);

Gra Szpilmana w sali koncertowej (fragment od 2:21 do końca).

Grupa 2:

Komponowanie muzyki w domu i sprzedaż fortepianu (fragment od 12:04 do 14:06 min);

Pomysł ukrywania pieniędzy w skrzypcach (fragment od 5:55 do 7:00 min).

Grupa 3:

Gra Szpilmana w żydowskiej restauracji w getcie (fragment od 22:00 do 23:20 min);

Grupa 4:

Szpilman w miejscach, w których się ukrywa:

- pierwsze mieszkanie (fragment od 1:18:40 do 1:19:10 min);
- drugie mieszkanie (fragment od 1:35 do 1:36 min);
- szpital (fragment od 1:54 do 1:54:27 min);

Grupa 5:

Spotkanie z Niemcem i gra dla niego w ruinach Warszawy
(fragment od 2:00 do 2:09 min).

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#sztuka; #artysta; #ocalenie

Propozycja omówienia

Na lekcji osoba prowadząca przypomina najważniejsze sceny muzyczne z filmu Polańskiego, a następnie dzieli klasę na grupy, które interpretują te sceny i nadają im tytuły. **(Załącznik nr 1)**

Podsumowaniem zajęć może być wykonanie pracy pisemnej na jeden z wybranych tematów.

Zadanie 1.

Czym dla człowieka może być muzyka? Odpowiedz na pytanie, odwołując się do jednego z plakatów do filmu R. Polańskiego „Pianista” (OU mogą wyszukać w internecie różne wersje plakatów) oraz do całego filmu.

Zadanie 2.

Czym jest sztuka? Odpowiedz na pytanie, odwołując się do fragmentów wiersza C.K. Norwida „Fortepian Szopena” oraz do filmu Romana Polańskiego „Pianista”.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

OU powinny dostrzec, że sztuka jest sposobem na ocalenie człowieka. W sensie dosłownym – gra przed Niemcem pozwoliła Władysławowi Szpilmanowi nadal ukrywać się w zrujnowanej Warszawie, bohater nie został zastrzelony. Natomiast w sensie metaforycznym to właśnie muzyka była dla Szpilmana azylem, bezpiecznym miejscem, w którym mógł się schronić, aby zapomnieć choć na chwilę o koszmarze wojny.

Warto zwrócić uwagę, że fortepian w filmie ma swoją symbolikę. W getcie pianista zarabia na utrzymanie rodziny, grając w żydowskiej restauracji. W tym samym miejscu znajduje schronienie, bo kryjówka jest pod fortepianem. A jego ostateczne ocalenie dokonuje się również przy fortepianie, gdy gra Chopina dla oficera Wermachtu.

PROPOZYCJA NR 2

Zagłada Warszawy i jej żydowskich mieszkańców

Wymagania wstępne

OU może obejrzeć cały film samodzielnie, uzupełniając kartę pracy (**Załącznik nr 2**) jako zadanie domowe. Na lekcji wykonana praca może być punktem wyjścia do dalszej rozmowy o zagładzie miasta i jego żydowskich mieszkańców.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#Warszawa, #okupacja, #Żydzi, #rodzina, #getto, #zarządzenia niemieckich władz okupacyjnych, #restrykcje, #likwidacja getta, #Umschlagplatz, #transport do Treblinkki

Propozycja omówienia

Analiza i interpretacja wybranych scen, które pokazują Warszawę (Załącznik nr 4):

a. ujęcie otwierające film, które składa się z jedenastu czarno-białych archiwalnych ujęć (fragment do 0:38 min), pokazujących przedwojenne obrazy Warszawy;

b. analiza napisów wewnątrz kadrowych i interpretacja scen, które pojawiają się zaraz po nich:

„Warszawa 1939” (od 0:18 do 12:00 min)

„31 października 1940” (od 14:20 do 20:00 min)

„16 sierpnia 1942” (od 41:58 do 52:00 min)

„19 kwietnia 1943”, „16 maj 1943” (od 1:19 do 1:22 min)

„16 maja 1943” (1:19”20 – do 1:21:57 min)

„1 sierpnia 1944” (od 1:43:33 do 1:54 min).

c. analiza i interpretacja plakatu filmowego z ujęciem zniszczonej Warszawy z lotu ptaka.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

To ćwiczenie pozwoli nam pokazać OU, że miasto – obok Władysława Szpilmana – jest głównym bohaterem filmu. Jednak wraz z niszczeniem Warszawy, Niemcy pozbawiają życia jej żydowskich mieszkańców, którzy przed wojną stanowili 1/3 Warszawiaków. Dlatego ważne są sceny zbiorowe przedstawiające rodzinę Szpilmanów, którzy muszą opuścić swój dom, zamieszkać w getcie, w małych i obskurnym mieszkaniu, którego potem również zostaną pozbawieni. Po raz ostatni widzimy ich razem pod gołym niebem na Umschlagplatzu. Losy bohaterów pokazane zostały na tle dziejów miasta, które podlega systematycznemu zniszczeniu w kolejnych latach wojny.

PROPOZYCJA NR 3

Symbolika muru w filmie

Ujęcia muru w filmie Romana Polańskiego są znaczące i z pewnością można mówić o ich symbolice.

Oglądamy z OU pięć fragmentów filmowych:

- a. budowa muru getta (od 16:28 do 16:54 min);
- b. przetrzymywanie żywności przez mur (szmugiel żywności) i przechodzenie podkopami pod murem getta dzieci (od 25:25 do 26:45 min);
- c. scena na Umschlagplatzu, otoczonego murem (od 43:08 do 43:28 i ujęcie 47:10);
- d. niszczenie muru getta przez niemieckich żołnierzy podczas akcji likwidacji getta warszawskiego (od 1:19:30 do 1:21:57);
- e. symboliczne przejście Władysława Szpilmana przez mur, kiedy ucieka ze szpitala podpalonego przez Niemców na koniec powstania warszawskiego (ujęcie wykorzystane na plakacie filmowym, od 1:55:11 do 1:56 min).

Wymagania wstępne

Przed lekcją prosimy OU o zrobienie w zeszycie notatki na temat symboliki muru; OU może skorzystać ze słownika symboli.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#mur getta, #więzienie, #izolacja

Propozycja omówienia

Lekcję rozpoczynamy od zrobienia mapy myśli do słowa MUR. OU korzystają ze swoich notatek, a osoba prowadząca zapisuje najważniejsze skojarzenia na tablicy.

Następnie oglądamy wybrane fragmenty filmowe. Możemy klasę podzielić na grupy, które tworzą kolejne mapy myśli do konkretnej czwartej sceny. Na koniec pracy OU prezentują wyniki pracy.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Podsumowując pracę OU osoba prowadząca zwraca uwagę, że mur w trzech pierwszych scenach filmowych ma wyraźnie negatywne konotacje. To symbol izolacji, odrzucenia, odgródzenia, pułapki. Mur nie jest znakiem bezpieczeństwa, a podziałów. Szpilman

opuszcza getto, a świat poza murem jest dla niego ziemią obiecaną, choć w końcu okazuje się kolejną pułapką, w której trzeba walczyć o przetrwanie. Natomiast ujęcie, kiedy Szpilman przechodzi przez mur i jest pokazywany w kadrze z lotu ptaka, pokazuje oczywiście rozmiar zniszczeń Warszawy, ale samo przejście przez ten mur może również symbolizować ocalenie, wydostanie z pułapki. Poza murem w ruinach bohater będzie szukał już tylko spokojnej kryjówki.

Można OU zaproponować lekturę artykułu: Jacek Konik, *Pomiędzy życiem a śmiercią*, <https://1943.pl/artukul/pomiedzy-zyciem-a-smiercia/> [dostęp: 18.04.2022].

PROPOZYCJA NR 4

Metafizyczny wymiar ocalenia Szpilmana

W rozmowie z OU wykorzystujemy dwa fragmenty filmu: grę Szpilmana przed Niemcem, kiedy niejako są wobec siebie równi. Niemiec słucha z uwagą granej przez bohatera *Ballady nr 1 g-moll, Op. 23* Fryderyka Szopena. Obserwujemy zachowanie Niemca, który siada w fotelu, przez co znajduje się na poziomie wzroku pianisty, który sam w tej scenie jest oświetlany przez smugę światła (staje się wznioślejszy i pełen godności) - od 2:00 do 2:09 minuty.

Drugi fragment to ostatnia rozmowa z Hosenfeldem, który pomagał mu się ukrywać (od 2:13:40 do 2:15:17 min). Oba fragmenty służyć będą rozmowie o symbolicznym znaczeniu ocalenia Szpilmana i wyjątkowej postawie Wilhelma Hosenfelda.

Wymagania wstępne

Wykorzystanie tych scen do analizy możemy poprzedzić samodzielną pracą domową OU. Przed zajęciami OU wyszukują w internecie informacje na temat losów figury Chrystusa dźwigającego krzyż, która stała przed wojną i nadal stoi przed bazyliką Świętego Krzyża w Warszawie.

Zainteresowane OU mogą również przygotować informacje na temat zdjęcia, które zostało wykonane w czasie wojny.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#ocalenie, #pomnik Chrystusa dźwigającego krzyż, #sakralizacja, #symbol, #Niemiec, #człowieczeństwo, #Wilm Hosenfeld

Propozycja omówienia

Lekcję rozpoczynamy od pokazania OU fotografii przewróconego pomnika Chrystusa dźwigającego krzyż, który zniszczyli Niemcy podczas działań wojennych w Warszawie (Załącznik nr 5). Istnieją dwie wersje tej fotografii – na jednej widać niemieckich żołnierzy, natomiast na drugiej fotografii wykorzystanej propagandowo, sylwetki Niemców zostały usunięte. Po wojnie figurę odnaleziono w Nysie i przewieziono do Warszawy (Polska Kronika Filmowa 45/20).

Informujemy OU, że ta figura pojawia się w filmie Polańskiego aż cztery razy:

- początkowo sekwencja starych ujęć przedwojennej Warszawy, figura Chrystusa stoi przed kościołem na Krakowskim Przedmieściu;

- po raz drugi oglądamy figurę Chrystusa, gdy Niemcy wkraczają do Warszawy w 1939 roku;
- w ujęciu nocnym, które pokazuje płonąca Warszawę, w czasie powstania warszawskiego;
- ostatni raz figura pojawia się pod koniec filmu, gdy oglądamy ją leżącą wśród pokrytych śniegiem ruin (nawiązanie do ujęcia z fotografii omawianej wcześniej na lekcji).

Na lekcji oglądamy razem z OU dwa fragmenty filmu:

- gra Szpilmana przed Niemcem (od 2:00 do 2:09 min);
- ostatnia rozmowa z Hosenfeldem, który pomagał mu się ukrywać (od 2:13:40 do 2:15:17 min).

Pytania do tych dwóch scen i ujęć z figurą Chrystusa, o których nauczyciel wcześniej już mówił:

- Co może symbolizować figura Chrystusa dźwigającego krzyż, którą Polański kilkakrotnie przywołał w filmie?
- Opisz i oceń postawę Wilhelma Hosenfelda?
- Opisz wygląd Władysława Szpilmana, kiedy gra na fortepianie?
- Co symbolizuje oddanie płaszcza (nawiązanie do legendy o św. Marcinie, rzymskim legionście, który podczas zimowej wędrówki oddał płaszcz napotkanemu na drodze nędzarzowi)?

Warto dodać, że pomnik Chrystusa z krzyżem stoi przed bazyliką, w której złożono serce Fryderyka Szopena (a jego utwory gra w pierwszej i ostatniej scenie Władysław Szpilman). Cudownie ocalały posąg można oczywiście wiązać z losem samego pianisty, ocalałego z Holocaustu. Michał Głowiński w recenzji filmu pisze wprost o „ostatniej golgocie Szpilmana”, wspominając spotkanie Szpilmana z Wilmem Hosenfeldem. Sam Niemiec tłumaczy bohaterowi: „Proszę dziękować Bogu, nie mnie. To on chciał, byśmy przetrwali. A przynajmniej powinniśmy w to wierzyć”.

Faktycznie wygląd muzyka w tej scenie przywołuje ikoniczne wyobrażenie cierpiącego Chrystusa (Szpilman jest wychudzony i zarośnięty).

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Część lekcji możemy również poświęcić na rozmowę o postawie Wilhelma Hosenfelda, który pośmiertnie otrzymał w 2009 roku medal Sprawiedliwy Wśród Narodów Świata.

Polecana literatura

Piotr Kurpiewski, *Holokaust jako kluczowe wydarzenie społeczne w latach II wojny światowej*,

https://nhef.pl/upload/2020/12/20-21_filmowa_historia_polski_scen_pianista.pdf

(scenariusz lekcji) Izabela Bucka, *Sztuka uczyłowiecza w zdehumanizowanym świecie. Rola muzyki w filmie Romana Polańskiego pt. „Pianista”*, <https://edukacjafilmowa.pl/pianista-2002-3/> (scenariusz lekcji)

Pianista w świecie wojennej grozy – filmowa opowieść Romana Polańskiego o Holokauście, (scenariusz lekcji wydawnictwa WSiP);

<https://ucze.pl/zasob/scenariusz-lekcji-29-pianista-w-swiecie-wojennej-grozy-filmowa-opowiec-romana-polanskiego-o-holokaucie-klasa-3/>

Inne materiały:

- Anna Śliwińska, *Obraz getta w filmowej języku Romana Polańskiego*, „Images” cz. 9, nr 17-18, Poznań 2011, s. 53-68.
- Mikołaj Jazdon, *Zagłada miasta. Warszawa w Pianiście Romana Polańskiego*, „Images” cz. 12, nr 21, Poznań 2013, s. 77-95.
- Bartosz Zajac, *(Nie)subiektywna autobiografia „Pianista” Romana Polańskiego*, <https://edukacjafilmowa.pl/pianista-2002/>
- Władysław Szpilman, *Pianista. Warszawskie wspomnienia 1939–1945*, Kraków 2002.
- Eugeniusz Cezary Król, *Kapitan Wermachtu Wilhelm (Wilm) Hosenfeld i jego pola wolności*, [w:] *Pola wolności*, red. Alicja Bartuś, Oświęcim-Poznań 2020, s. 179-216.
- C. Cywiński, *Niemiecki żołnierz, który był Człowiekiem...* [w:] W. Hosenfeld, *Starąłem się ratować każdego. Życie niemieckiego oficera w listach i dziennikach*, przeł. J. Tycner i in., red. E. C. Król, Warszawa 2007, s. 11-12.
- Michał Głowiński, *Wierna opowieść*, „Gazeta Wyborcza” 2003, 25 marca (nr 71).

Załącznik 1.

Rola muzyki w życiu Szpilmana – analiza najważniejszych scen muzycznych w filmie.

| sceny filmowe | opis sytuacji i bohaterów; propozycja tytuły tej sceny | interpretacja |
|--|---|---------------|
| Grupa 1. Bombardowanie Warszawy i gra Szpilmana w Polskim Radiu. (fragment od 0:38 do 1:43 min) Szpilman gra po wojnie w Polskim Radiu (fragment od 2:20 do 2:20:26 min) Gra Szpilmana w sali koncertowej (fragment od 2:21 do końca) | | |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Grupa 2.</p> <p>Komponowanie muzyki w domu i sprzedaż fortepianu (fragment od 12:04 do 14:06)</p> <p>Pomysł ukrywania pieniędzy w skrzypcach (fragment od 5:55 do 7:00 min)</p> | | |
| <p>Grupa 3.</p> <p>Gra Szpilmana w żydowskiej restauracji w getcie (fragment od 22:00 do 23:20 min)</p> | | |
| <p>Grupa 4.</p> <p>Szpilman w miejscach, gdzie się ukrywa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pierwsze mieszkanie (fragment od 1:18:40 do 1:19:10 min); - drugie mieszkanie (fragment od 1:35 do 1:36 min) - szpital (fragment od 1:54 do 1:54:27 min) | | |
| <p>Grupa 5.</p> <p>Spotkanie z Niemcem i gra dla niego w ruinach Warszawy (fragment od 2:00 do 2:09 min)</p> | | |

Załącznik nr 4.

Zagłada miasta i jej żydowskich mieszkańców

1. Obejrzyj ujęcie otwierające film, które składa się z jedenastu czarno-białych archiwalnych obrazów, pokazujących przedwojenną Warszawę.

Co jest celem wykorzystania dokumentalnych zdjęć i kronikalnych ujęć?

Jaki obraz Warszawy pokazuje otwierające ujęcie filmu?

2. Zwróć uwagę na sceny filmu, które zostały poprzedzone napisami wewnątrz kadrowymi. Do każdej daty dopisz wydarzenia, fakty, które przedstawia reżyser.

a. „Warszawa 1939” (od 0:18 do 12:00 min);

b. „31 października 1940” (od 14:20 do 20:00 min);

- c. „16 sierpnia 1942” (od 41:58 do 52:00 min);
- d. „19 kwietnia 1943”, „16 maj 1943” (od 1:19 do 1:22 min);
- e. 16 maja 1943” (1:19”20 – do 1:21:57 min);
- f. „1 sierpnia 1944” (od 1:43:33 do 1:54 min).

Przykładowe odpowiedzi:

1. Współczesny widz rozumie chwyt, który polega na wykorzystaniu dokumentalnych zdjęć i kronikarskich ujęć. W taki sposób odbiorca zostaje wprowadzony w klimat historyczny wydarzeń, o których film opowiada dalej. Roman Polański robił ten film nie tylko dla odbiorcy polskiego, który być może bardzo dobrze zna historię przedwojennej Warszawy. W tych ujęciach widzimy plac Teatralny, ulicę Marszałkowską, Pałac i Ogród Saski. Warszawa została przedstawiona jako nowoczesna europejska metropolia. Dalsze ujęcia w filmie pokazują jej zniszczenia, ruinę, a do rangi symbolu urasta ujęcie filmu, które twórcy wykorzystali na plakacie filmowy (ujęcie z lotu ptaka, które pokazuje Szpilamana na tle zrujnowanej Warszawy).

2. Daty pokazują kluczowe wydarzenia z losów Warszawy i jej mieszkańców, np.

a. „Warszawa 1939”:

- np. rodzina Szpilmanów świętuje przystąpienie Francji i Anglii do wojny przeciw III Rzeszy;
- cała rodzina czyta gazetę z rozporządzeniami nakazującymi żydowskim mieszkańcom
- noszenie opasek z gwiazdą Dawida,
- rodzina zastanawia się, gdzie ukryć posiadane złotówki, bo władze okupacyjne ograniczają ilość pieniędzy, jakie wolno mieć Żydom;
- gdy Szpilman spaceruje z Dorotą to staje przed wejściem do kawiarni, na której
- widnieje informacja o zakazie przebywania w lokalu Polakom żydowskiego pochodzenia;
- ojciec Szpilmana zostaje spoliczkowany na ulicy przez oficera Wehrmachtu, bo
- wprowadzono zakaz poruszania się Żydów po chodnikach miasta, itd.

b. „31 października 1940”:

- np. przesiedlanie ludności żydowskiej do getta warszawskiego, rodzina Szpilmanów przenosi się do mieszkania na terenie getta i znacznie obniża się ich standard życia; mieszkanie jest małe i obskurne;
- robotnicy wznoszący mur getta, których przez okno swojego nowego mieszkania widzi rodzina Szpilmanów;
- powstaje Żydowska Służba Porządkowa; żydowski policjant - Izaak Heller – próbuje namówić braci Szpilmanów do wstąpienia w szeregi, a później uwalnia z aresztu brata Henryka, na końcu ratuje samego Szpilmana na rampie kolejowej;

c. „16 sierpnia 1942”:

- np. tego dnia wyjątkowo natężono akcję likwidacyjną getta, transporty Żydów do Treblinki; scena na Umschlagplatzu (wspólna „ostatnia wieczerza” i podzielony

przez ojca Szpilmana cukierek irys); fizyczna zagłada;

d. „19 kwietnia 1943” i „16 maja 1943”:

- wybuch powstania w getcie warszawskim; Szpilman przez okno z mieszkania, w którym się ukrywa, ogląda wybuch powstania w getcie warszawskim; widzi atak żołnierzy ruchu oporu na niemiecki patrol;
- podpalanie getta, płonące sylwetki powstańców skaczących z okien płonących kamienic;
- koniec powstania w getcie warszawskim;

e. „1 sierpnia 1944”:

- np. wybuch powstania warszawskiego;

Jolanta Wróblewska

Materiały do pracy z filmem pt. „Pokłosie”, reż. Władysław Pasikowski

| | | | |
|--|---|-------------|------------------|
| Polski tytuł filmu | POKŁOSIE | | |
| Tytuł filmu w oryginale | POKŁOSIE | | |
| Kraj i rok produkcji/data premiery/czas trwania | POLSKA/ROSJA/ SŁOWACJA/ HOLANDIA | 2012 | 107 MINUT |
| Imię i nazwisko reżysera/reżyserki | WŁADYSŁAW PASIKOWSKI | | |
| Etap edukacji, dla którego film jest rekomendowany | SZKOŁA PONADPODSTAWOWA | | |

Opis filmu

Po dwudziestu latach z Ameryki wraca Franciszek Kalina, którego nie było na pogrzebie rodziców. Chce pogodzić się z młodszym bratem Józefem, który pozostał na gospodarstwie na wsi. Pragnie również dowiedzieć się, dlaczego do Ameryki uciekła żona brata z dziećmi. Szybko doświadcza nienawiści ze strony mieszkańców wsi, którzy nie akceptują tego, że Józef zbiera stare macewy, wyciągając je z drogi, kościelnego dziedzińca lub odkupując od mieszkańców, a później stawia na swoim polu. Bracia razem odkrywają bolesną prawdę o mieszkańcach wsi, którzy w czasie wojny dokonali mordu na żydowskich sąsiadach. W zdarzeniu brał również udział ich ojciec. Akcja filmu rozgrywa się w czasach współczesnych.

PROPOZYCJE SCEN DO WYKORZYSTANIA W PRACY Z OSOBAMI UCZĄCYMI SIĘ

PROPOZYCJA NR 1

Współczesny antysemityzm

Cały film

Wymagania wstępne

Osoby uczące się oglądają film w domu, a następnie czytają w internecie recenzje i inne artykuły, w których poruszany jest temat filmu, a które zostały opublikowane po premierze *Pokłosia*.

Pierwsze ćwiczenie jest związane z recepcją filmu i kontrowersjami, jakie obraz wywołał w Polsce. Odbiór *Pokłosia* odbił się szerokim echem w różnych mediach, a o filmie pisano co najmniej kilka tygodni. Była to nie tylko polemika na łamach prasy i mediów

zajmujących się kulturą czy polityką, ale także gwałtowne zaangażowanie internautów, którzy najczęściej oskarżali film Pasikowskiego o antypolski wydźwięk.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#antysemityzm; #antypolskość; #agresja; #krytyka; #atak; #lincz internetowy

Propozycja omówienia

Lekcję rozpocznij od obejrzenia fragmentu programu *Tomasz Lis na żywo. Maciej Stuhr: „Wypadły mi pejsy spod kapelusza”* [online], <https://www.youtube.com/watch?v=VHdMDpO8Pv4>. Możesz zwrócić uwagę osób uczących się (OU) na to, że na kanale YouTube pod tym materiałem zablokowano możliwość dodawania komentarzy. Po obejrzeniu materiału porozmawiaj z OU na temat wypowiedzi dwóch bohaterów: Macieja Stuhra, aktora i Anny Klozy, nauczycielki z Białegostoku:

- Co łączy oboje bohaterów programu Tomasza Lisa?
- Dlaczego ich zdaniem „antysemityzm jest głupi”?
- Czym jest antysemityzm?
- Dlaczego poruszanie tematyki żydowskiej nawet dziś wzbudza takie emocje?
- Za co atakowano film Pasikowskiego?
- Dlaczego obiektem agresji stał się również aktor, który zagrał rolę Józefa Kaliny?
- Czy Waszym zdaniem film *Pokłosie* jest antypolski? Uzasadnijcie odpowiedź.

Pierwsze ćwiczenie jest związane z recepcją filmu i kontrowersjami, jakie obraz wywołał w Polsce. Odbiór *Poklosia* odbił się szerokim echem w różnych mediach, a o filmie pisano co najmniej kilka tygodni. Była to nie tylko polemika na łamach prasy i mediów zajmujących się kulturą czy polityką, ale także gwałtowne zaangażowanie internautów, którzy najczęściej oskarżali film Pasikowskiego o antypolski wydźwięk.

Poproś OU o wynotowanie na tablicy tytułów recenzji filmu *Pokłosie*, które OU wyszukały wcześniej, np.:

„Sprawa kontra Sztuka” (Filmweb)

„Pałaca spuścizna” (Polityka)

„Najodważniejszy film polski” (materiały dystrybutora)

„Bo to bardzo ważny, choć nie wybitny film jest...” (Liberte) „Antypolskie g***o” (Filmweb)

„Film antypolski?” (Filmweb)

„*Pokłosie* to antypolski film. Dlaczego jest wyświetlany w Limanowej” (Filmweb)

„*Pokłosie* to film prawdziwy, a nie antypolski” (Gazeta Wyborcza)

„*Pokłosie* Pasikowskiego jako narzędzie prania mózgu w polskich szkołach (Polska Myśl Narodowa)

„*Pokłosie*. Wypluć prawdę?” (Więź).

Zadaj pytania:

- Czego dotyczyły recenzje filmu, które czytaliście w internecie?
- Czy powinny powstawać filmy, które pokazują Polaków w złym świetle? Uzasadnij swoją odpowiedź.
- Jaki był cel powstania takiego filmu?

Poproś OU o scharakteryzowanie obu postaw wobec filmu i ich motywacji. Możecie również odnieść się do zagadnienia mówienia, pisania niewygodnej prawdy o przeszłości. Dlaczego tak często w dziełach kultury przedstawia się historię swojego narodu jako pełną chwały i bohaterskich czynów?

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Uzupełnieniem lekcji może być praca OU z tekstem „*Pokłosie*” – dr Krzysztof Persak i Piotr Zychowicz o filmie [online] 12.11.2012, <https://wiadomosci.wp.pl/poklosie-dr-krzysztof-persak-i-piotr-zychowicz-o-filmie-6031548445987457a> [dostęp: 05.08.2023] oraz tekst interpelacji posła Wojciecha Szarama do MEN w sprawie materiałów edukacyjnych do tego filmu: <http://orka2.sejm.gov.pl/INT7.nsf/main/60C31AA7> [dostęp: 05.08.2023].

Warto powiedzieć również OU, że Pasikowski wiele lat starał się o pozwolenie na realizację filmu. Jego pierwotny tytuł brzmiał *Kadisz* (modlitwa za zmarłych).

PROPOZYCJA NR 2

Tajemnica i świadkowie

Fragment od 00:04:40 do 00:06:40 (las)

Fragment od 00:51:05 do 00:55:20 (wizyta w archiwum)

Fragment od 01:09:35 do 01:12:15 (rozmowa ze starą Palkową o Żydach, którzy mieszkali we wsi przed wojną)

Fragment od 01:20:20 do 01:25:40 (odnalezienie kości na mokradłach i rozmowa ze starą zielarką, naocznym świadkiem)

Fragment od 1:26:10 do 1:30:00 (spotkanie z Malinowskim i poznanie prawdy o udziale ojca Kalinów w mordzie na Żydach).

Wymagania wstępne

OU oglądają cały film w domu, natomiast na lekcji poddajecie analizie i interpretacji wybrane fragmenty.

Propozycja tego ćwiczenia dotyczy dwóch ważnych zagadnień. Tajemnica, zmowa milczenia mieszkańców wsi to oczywisty problem podjęty w filmie, ale warto z OU porozmawiać także na temat dochodzenia do prawdy i tego, że są zawsze naoczni świadkowie, którzy noszą długo ciężar tajemnicy.

Wybrana OU przygotowuje krótkie wystąpienie na temat wystawy Wilhelma Sasnala *Taki pejzaż* w Muzeum Żydów Polskich POLIN. Materiały, z których można skorzystać: Sasnal W., *Taki pejzaż* [online], <https://polin.pl/pl/wilhelm-sasnal> [dostęp: 05.08.2023] oraz Sasnal W., *Oprowadzanie autorskie po wystawie „Taki pejzaż”*,

<https://www.youtube.com/watch?v=DvXShJtYUCI&t=5s> [dostęp: 05.08.2023].

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#milczenie; #tajemnica; #pogrom Żydów; #Jedwabne

Propozycja omówienia

Na początku lekcji zapytaj OU, o czym dla nich był ten film. Przewidywane odpowiedzi, np.: o społecznych skutkach kłamstwa i milczenia; o antysemityzmie; o przełomie w świadomości dotyczącej relacji polsko-żydowskich; o roli Kościoła katolickiego w przepracowaniu prawd; o zbiorowej pamięci; o próbie odkupienia win.

Następnie obejrzyjcie pierwszy fragment filmu (00:04:40 – 00:06:40, las) i porozmawiajcie na jego temat. Uzupełnieniem tej interpretacji będzie wypowiedź ucznia dotycząca wystawy Wilhelma Sasnala *Taki pejzaż*. W kontekście obejrzonej sceny możecie zinterpretować jedną z prac Sasnala *Shoah (Las)* z 2003.

Teraz omów z OU pozostałe fragmenty, prowadzące do kulminacyjnego momentu dochodzenia do prawdy braci, czyli do rozmowy z sołtysem Malinowskim. Na zakończenie możesz poprosić o zastanowienie się nad reakcją braci. Scena z Malinowskim stanowi punkt kulminacyjny całej opowieści filmowej, a po niej bracia rozstają się skłóceniami i widzą się po raz ostatni. Prawda jest dla nich tragiczna, a ich reakcje są gwałtowne, natomiast decyzje, które podejmują, są nieprzewidywalne i chyba nie do końca zrozumiałe. Franek wyjeżdża, ale zawrócony z drogi przez wnuczkę Sudeckiego, wraca tylko po to, żeby zobaczyć brata Józka ukrzyżowanego na drzwiach od stodoły.

W filmie nie pada nazwa Jedwabne, choć można dostrzec, że filmowa przestrzeń jest stylizowana na konkretne miejscowości w województwie podlaskim: Jedwabne, Wąsocz, Radziłów. Żydów w tych wsiach na początku lipca 1941 r. zabili polscy mieszkańcy, choć z niemieckiego poduszczenia i za niemieckim przyzwoleniem. Motywem zbrodni był rabunek i antysemityzm, a dochodzenie winy okazało się procesem niezwykle trudnym i bolesnym (i nadal tak jest). Film Pasikowskiego rozgrywa się na jakiejś wsi, na wschodzie Polski i ta anonimowość miejsca akcji pozwala potraktować je jako symbol zbrodni popełnionej przez Polaków na żydowskich sąsiadach.

Zainteresowanych tym tematem możesz odesłać do bogatej literatury, np.:

Gross J.T., *Sąsiedzi. Historia zagłady żydowskiego miasteczka*, Sejny 2000.

Wokół Jedwabnego. Materiały IPN, red. P. Machcewicz, K. Persak, Warszawa 2002.

Bikont A., *My z Jedwabnego*, Warszawa 2015.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Z pewnością w klasie pojawią się bardzo rozbieżne oceny OU dotyczące ostatniej sceny, która również była krytykowana w recenzjach. Symbole, których używa reżyser filmu, są bardzo czytelne. Z jednej strony są one patetyczne, a z drugiej nawet prostackie (płonące pole z macewami, wykopanie czaszek oraz scena ukrzyżowania brata na drzwiach stodoły). Czy to już kicz?

Ciekawym zabiegiem może być polecenie OU wyszukania informacji na temat biografii aktora-amatora Roberta Rogalskiego, który zagrał rolę sołtyśa Malinowskiego. W czasie wojny był on świadkiem likwidacji siedleckiego getta i w wielu wywiadach wspomina o tym traumatycznym doświadczeniu. To prawdziwy świadek historii. Jedyna scena w filmie z jego udziałem została nagrana bez żadnego dubla, a reżyser opowiadał, że w scenariuszu ta scena była o połowę krótsza. Aktor zagrał bardzo emocjonalnie, w dużej części improwując, co jeszcze bardziej uwiarygadnia jego opowieść.

PROPOZYCJA NR 3

Dlaczego thriller?

Cały film

Wymagania wstępne

Porozmawiaj z OU na temat wyboru konkretnego gatunku filmowego do tego, żeby pokazać trudną historię Polaków. OU oceniają trafność wyboru i jego realizację pod kątem cech gatunkowych.

Przed obejrzeniem filmu poproś OU o zapoznanie się z definicją thrillera (Załącznik nr 1). Natomiast podczas oglądania filmu, zwracaj uwagę na te cechy narracji, elementy języka filmowego, które decydują o tym, że widz odbiera film jako thriller.

Załącznik nr 1

Thriller (dreszczowiec)

Popularna definicja thrillera (pol. dreszczowiec) jest dość ogólna i określa go jako rodzaj utworu literackiego lub filmowego, który poprzez nastrój niepewności, tajemniczości budzi w odbiorcy „dreszcz emocji”. Zwraca się też uwagę na to, że jest to utwór

sensacyjny, co samo w sobie mówi raczej o sposobie budowania narracji poprzez napięcie, intrygę i zmiany niż o konkretnych ramach gatunkowych.

Thriller być może nie jest w ogóle gatunkiem, ponieważ do tej definicji włącza się dzieła tak różnorodne, że niemal nieposiadające łatwych do wyodrębnienia cech wspólnych. Thrillerem może być film kryminalny, historyczno-przygodowy, psychologiczny itd. Cechy thrillera wynikają więc raczej ze stylu (strategii twórcy) niż tematyki. Zasadniczo jednak można przyjąć, że thriller wpisuje się w ramy gatunku kina sensacyjnego (kina akcji) oraz w nurt realizmu. Można wyróżnić pewne specyficzne cechy fabuły, które często występują w filmach określanych jako thrillery. Są to:

- model everymana jako bohatera,
- model pojedynku z „szaleńcem”,
- model psychicznej destrukcji,
- i model odkupienia win.

Za elementy świata przedstawionego uznaje chaos i zagubienie oraz motywy izolacji, labiryntu i klaustrofobii. Nie bez znaczenia pozostaje określony **zasób środków plastycznych filmu (odizolowane przestrzenie, mrok, półmrok, sceny nocne, mroczne budynki, schody, piwnice, mgły itd.)**. Za kluczowe wyznaczniki thrillera uznaje się również **poczucie lęku i niepokoju, ale wynikającego z niepewności i napięcia**. Thriller jest opowieścią o zetknięciu człowieka z „absolutnym, irracjonalnym złem, które wdziera się do uporządkowanego świata” i powoduje chaos. Zatem fabuła thrillera opiera się na obronie jakiegoś dobra.

Opracowano na podstawie: Syska R., *Thriller jako gatunek, [w:] Wokół kina gatunków*, red. K. Loska, Kraków 2001, ss. 79–113.

Hasztagi – kluczowe pojęcia
#thriller; #film gatunkowy

Propozycja omówienia

Pokłosie to (zdaniem wielu krytyków filmowych) genialny i trzymający w napięciu thriller. Film powoli odkrywa tajemnicę, zaciekawia od samego początku i nie nudzi. Zadaniem OU jest udowodnienie, że ten film to thriller.

Poproś OU o podanie przykładów operowania:

- napięciem (np. wejście do lasu, skrzywienie drzew, ciemność, upadek bohatera, tajemnicze zniknięcie torby itd.);
- tajemnicą;
- zagubieniem, chaosem (motyw labiryntu).

Jeśli zdaniem badaczy thriller jest opowieścią o zetknięciu człowieka z „absolutnym, irracjonalnym złem, które wdziera się do uporządkowanego świata” i powoduje chaos, to warto OU zwrócić uwagę, że fabuła *Pokłosia* opiera się na obronie dobra, które jest np.:

- pamięcią o zmarłych we wsi Żydach;
- chęcią ocalenia ich nagrobków;
- moralnym nakazem rozwikłania tajemnicy śmierci żydowskich sąsiadów w czasie wojny.

Poproś OU o wskazanie tych scen, w których wykorzystano filmowe środki wyrazu (kolor, oświetlenie, symbole, plany filmowe, muzyka itd.), a które zapadły im w pamięć.

Zasadniczą częścią zajęć powinna być dyskusja nad trafnością wyboru takiego gatunku filmowego do tak trudnego tematu. Możesz podzielić OU na grupy i poprosić o sporządzenie krótkiej recenzji filmu, przygotowanej pod kątem właśnie wyboru

Możesz też zadać OU pytanie, które może stanowić pracę domową: Czy w filmie Pasikowskiego można znaleźć elementy innych gatunków filmowych? Jeśli tak, to znajdź na to dowody.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Na zakończenie zajęć jako komentarz możesz przeczytać fragment jednej z recenzji z 2011 roku: „*Pokłosie* to kryminał – gęsty, klimatyczny, prowadzony bliskimi planami i posępną muzyką. Znalazło się w nim miejsce zarówno dla prywatnego śledztwa, jak i dla starcia ostatnich sprawiedliwych z »nieprawością i tyranią złych ludzi«. Na tym jednak nie kończą się gatunkowe inspiracje reżysera – Pasikowski czerpie ponadto z estetyki i ikonografii thrillera, a nawet horroru. Wszystkie te porządki stylistyczne zbijają się w gęstą magmę wytartych klisz i zdekodowanych znaków, które w kontekście piętnującej nasz antysemityzm fabuły nabierają jednak nowych barw” (Walkiewicz M., *Sprawa kontra Sztuka* [online], <https://www.filmweb.pl/reviews/recenzja-filmu-Pok%C5%82osie-13412> [dostęp: 05.08.2023]).

PROPOZYCJA NR 4

Katharsis – *Pokłosie*

Cały film

Wymagania wstępne

OU oglądają film w domu i przypominają sobie treść dramatów Sofoklesa, omawianych na lekcjach języka polskiego w klasie pierwszej.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#katharsis; #bohater tragiczny; #tragizm

Propozycja omówienia

Katharsis to pojęcie z dramatu antycznego. Z pewnością film *Pokłosie* w warstwie fabularnej zawiera wiele elementów tragedii antycznej, a Józef Kalina i Franciszek Kalina to bohaterowie tragiczni. Ćwiczenie jest propozycją wykorzystania filmu *Pokłosie* jako kontekstu do dramatów Sofoklesa *Król Edyp* i *Antygona*. Należy pamiętać, że film jest też opowieścią o dwóch braciach, o wzajemnych relacjach i o tym, czego poszukują w życiu.

W kontekście omawianego filmu warto wrócić do charakterystyki bohatera tragicznego. Poproś zatem OU o przypomnienie treści *Antygony* i *Króla Edypa*. OU nazywają cechy charakteru wspólne dla bohaterów, a następnie rozmawiają o podobieństwie tych bohaterów:

Józefa Kaliny i Antygony (w momencie walki o pamięć zmarłego/zmarłych), np. odwaga, hardość, duma, pycha, bezkompromisowość;

Franka Kaliny i Edypa (w momencie kiedy odkrywają niewygodną prawdę), np. odwaga, pokora.

Antygona, tytułowa bohaterka tragedii Sofoklesa, wbrew nakazowi Kreona chowa brata, wypełniając powinność siostrzaną. Wierzy, że tak trzeba zrobić, bo tego wymagają bogowie. W *Pokłosiu* kilkakrotnie pojawia się motyw godnego pochówku. Józef Kalina mówi: „Każdy jeden człowiek ma prawo do grobu”. Bohater wbrew swojej rodzinie i całej wsi wstawia się za zmarłymi i tworzy na swoim polu „cmentarz” z wykopanymi macewami, pozostałościami po zlikwidowanym przez mieszkańców wsi cmentarzu żydowskim.

Edyp to bohater innego dramatu Sofoklesa, który chce uchronić Teby przez nieszczęściami i szuka mordercy prawowitego władcy Teb. Jest zdeterminowany, a kiedy okazuje się, że musi ukarać siebie, to z pokorą wydłubuje sobie oczy i opuszcza Teby. W podobnej sytuacji znaleźli się bracia Kalinowie, bo odkrycie przez nich prawdy jest bolesne i zgubne. Józef zostaje niebawem zamordowany, a Franek z pokorą świadczy prawdę, sprowadzając na „cmentarz” stworzony przez brata Żydów z Ameryki, którzy modlą się w miejscu zbrodni.

- Możesz zaproponować następujące pytania do dyskusji:
- Czy bracia są bohaterami tragicznymi?
- Na czym polega ich tragizm?
- Na czym polega ironia tragiczna w ich historii?
- Czym będzie katharsis w kontekście obejrzanego filmu Pasikowskiego? Czy ten film twoim zdaniem ma jakiś cel?

- Wielu krytyków zwracało uwagę na „oczyszczający” wymiar filmu Pasikowskiego. Kogo to oczyszczenie dotyczy/powinno dotyczyć?

Na zakończenie zastanów się wraz z OU nad znaczeniem tytułu filmu. Możecie skorzystać z podpowiedzi i odszukać znaczenie słowa w słowniku:

pokłosie:

1. «wynik, rezultat jakiejś działalności»
2. «kłosa pozostałe na ściernisku po żniwach» (Słownik języka polskiego PWN [online], <https://sjp.pwn.pl/sjp/poklosie;2503519.html> [dostęp: 05.08.2023]).

Możesz przypomnieć w tym kontekście również pierwszą ze scen filmu, kiedy to jeden z braci wraca do rodzinnego domu, jest ciemno, a ostatnim etapem podróży jest wędrówka przez mroczny, ponury, niebezpieczny las, który może być symbolem skrywanych tajemnic. Zatem nie można uciec od przeszłości. Dom powinien być miejscem bezpiecznym, tymczasem dom Kalinów kryje się w głębi lasu i stoi daleko od innych zabudowań.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Warto również poddać analizie i interpretacji (w kontekście tytułu filmu) plakat do filmu Pasikowskiego. Omówić sposób przedstawienia bohaterów, ich mowę ciała i symbole, kolory, które zostały zaprezentowane na plakacie.

Polecana literatura

1. Ryłek A., „*Pokłosie*” Władysława Pasikowskiego – *karharsis w thrillerze* [online], <https://edukacjafilmowa.pl/poklosie-2012/> [dostęp: 05.08.2023].

Inne materiały:

2. Forecki P., „*Pokłosie*”, *poGrossie i kibice polskości* [online], <https://journals.ispan.edu.pl/index.php/slh/article/view/slh.2013.009/155> [dostęp: 05.08.2023].
3. Preizner J., *Niesielska, nieanielska wieś p(P)olska. Rozważania wokół „Pokłosa” Władysława Pasikowskiego* [online], https://www.academia.edu/40146224/Joanna_Preizner_Poklosie_Wladyslawa_Pasikowskiego [dostęp: 05.08.2023].
4. Nowak K., *Film „Pokłosie” jako katalizator kolejnej dyskusji o wydarzeniach z Jedwabnego z 1941 roku. Dyskusja w przestrzeni wirtualnej* [online], [film_poklosie_jako_katalizator_kolejnej_dyskusji.pdf\(nigdywiecej.org\)](http://film_poklosie_jako_katalizator_kolejnej_dyskusji.pdf(nigdywiecej.org)) [dostęp: 05.08.2023].
5. *Wilhelm Sasnal wystawa „Taki pejzaż” w Muzeum Polin*, [w:] *Zwierciadło* [online] 6.08.2021, <https://zwierciadlo.pl/kultura/522770,1,wilhelm-sasnal--wystawa-taki-pe-jzaz-w-muzeum-polin.read> [dostęp: 05.08.2023].
6. Sasnal W., *Oprowadzanie autorskie po wystawie „Taki pejzaż”*,

<https://www.youtube.com/watch?v=DvXShJtYUCI&t=5s> [dostęp: 05.08.2023].

7. Walkiewicz M, *Sprawa kontra Sztuka* [online],

<https://www.filmweb.pl/reviews/recenzja-filmu-Pok%C5%82osie-13412>

[dostęp: 05.08.2023].

Jolanta Wróblewska

Materiały do pracy z filmem pt. „Przy torze kolejowym”, reż. Andrzej Brzozowski

| | |
|--|---------------------------------------|
| Polski tytuł filmu | PRZY TORZE KOLEJOWYM |
| Tytuł filmu w oryginale | PRZY TORZE KOLEJOWYM |
| Kraj i rok produkcji/data premiery/czas trwania | POLSKA 1963 13 MINUT |
| Imię i nazwisko reżysera/reżyserki | ANDRZEJ BRZOZOWSKI |
| Etap edukacji, dla którego film jest rekomendowany | SZKOŁA PONADPODSTAWOWA |

Opis filmu

Z transportu zimą 1943 roku uciekają Żydówka i jej mąż. Tylko ona przeżyła, ale leży bezradnie na śniegu, ze złamaną nogą. Wokół kobiety zbierają się ludzie z pobliskiej wsi i rozmawiają między sobą, ale nie pomagają jej, bo się boją. W finale filmu kobieta prosi o śmierć i młody mężczyzna do niej strzela.

PROPOZYCJE SCEN DO WYKORZYSTANIA W PRACY Z OSOBAMI UCZĄCYMI SIĘ

PROPOZYCJA NR 1

Mowa ciała Żydówki

Fragment od początku filmu do 3:30

Wymagania wstępne

Porozmawiaj z osobami uczącymi się (OU) o postawie kobiety. Poproś OU o wypisanie w zeszycie gestów, które wykonuje Żydówka. Chodzi o zwrócenie uwagi na elementy jej zachowania, ułożenie ciała, wyraz twarzy itd.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#Żydówka; #transport; #ofiara; #mowa ciała

Propozycja omówienia

Osoby uczące się, wymieniając elementy zachowania, opisują mowę ciała kobiety. Powinny zwrócić uwagę na to, że kobieta sfilmowana została tak, jak często pokazywane jest ranne, bezradne zwierzę: leży na śniegu; nie może się ruszać; okłada ranę na kolanie;

czołga się do leżącego obok męża; nie ma sił, jest bezradna; jest wystraszona; ma błagające i przestraszone spojrzenie itd.

Teraz zadaj OU pytania dotyczące scenerii, która pojawiła się w obejrzanym fragmencie filmu:

- Co może symbolizować zimowy krajobraz? Czy ma on jakiś związek z zachowaniem Żydówki?
- Dlaczego najpierw w kadrze pojawia się drut kolczasty w oknie wagonu i słychać odgłosy jadącego pociągu? Z czyjej perspektywy oglądamy świat przedstawiony?

Kolejne ujęcie pokazuje pustą przestrzeń przy torze kolejowym.

- Co zatem się stało, że kobieta leży na śniegu i jest osamotniona?
- Dlaczego kobieta została przedstawiona tak, jak przedstawia się „ranne, liżące ranę zwierzę”?
- Co wskazuje na to, że podmiotowość została jej odebrana? Uzasadnij, odwołując się do całego filmu.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Kobieta ucieka od spojrzeń innych ludzi, podporządkowuje się, czego wyrazem jest to, że ona leży i kiedy podchodzi do niej starsza kobieta, młody mężczyzna, policjant, to górują nad nią. Nikt z nią nie rozmawia, choć wszyscy rozmawiają o jej sytuacji – absolutnie bez jej udziału. Choć jest przedmiotem zainteresowania, to faktycznie wszyscy ją ignorują. Żydówka wycofuje się w siebie, izoluje się. Jest mocno wystraszona i przerażona. Chce zginąć.

PROPOZYCJA NR 2

Widowisko śmierci

Cały film

Wymagania wstępne

To ćwiczenie jest propozycją spojrzenia na sytuację przedstawioną w filmie w aspekcie socjologicznym. Brzozowski pokazuje reakcje grupy i konfrontuje je z zachowaniem Żydówki, która – uciekając z transportu – chce przeżyć.

Przed obejrzeniem filmu poproś OU o to, aby zwróciły szczególną uwagę na intencje obu stron.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#ofiara; #ofiary; #Żydówka; #śmierć; #egzekucja

Propozycja omówienia

Po obejrzeniu filmu zrób w klasie burzę mózgow. Zapisz na tablicy pytania:

- Czego chce Żydówka?
- Czego chcą mieszkańcy wsi?

OU mogą pracować w grupach, a osoba prowadząca może zapisywać propozycje odpowiedzi OU na tablicy, w formie mapy myśli.

Następnie poproś OU, aby zastanowiły się wspólnie:

- Czy cele obu stron są zbieżne?
- Co przeszkadza Żydówce i mieszkańcom wsi w osiągnięciu ich celów?
- Która ze stron rezygnuje z osiągnięcia swojego celu i dlaczego?

Na zakończenie tego ćwiczenia zadaj najtrudniejsze pytania:

- Czy gromada dokonuje egzekucji?
- Dlaczego Żydówka musi zginąć? Co jest jej fatum?
- Jaką rolę w tej sytuacji odgrywa tłum gapiów, a jaką mężczyzna, który decyduje się zastrzelić Żydówkę?

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

W filmie obserwujemy swoiste widowisko – spektakl śmierci. Kobieta umiera na oczach ludzi, a między nią a nimi istnieje niewidzialny mur. Niewidzialna granica oddziela ludzi od umierającej. Możesz zwrócić uwagę OU, że w filmie nie mamy kadrów, w których widać razem tłum i Żydówkę. Z oddali pokazani są okoliczni mieszkańcy, w zbliżeniach natomiast widzimy kobietę. W jednym z kadrów pojawia się mężczyzna, który był przy torze kolejowym pierwszy lub ręka kobiety z kubkiem mleka. Ludzie, zbierający się w oddali, tworząc widownię, pomagają czy przeszkadzają? Na pewno patrzą na śmierć i jednocześnie są jej współuczestnikami. Warto zastanowić się nad sytuacją mieszkańców wsi. Co z tymi, którzy nadal żyją? Jaki ślad zostawia w nich to widowisko śmierci?

PROPOZYCJA NR 3

Las

Cały film

Wymagania wstępne

Oglądając film, OU zwracają uwagę na rozmowy dotyczące lasu i zastanawiają się, jaką rolę odgrywa to miejsce w historii uciekającej Żydówki.

Przed lekcją OU szukają w słowniku i zasobach internetu symboliki lasu.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#las; #kryjówka; #zagrożenie; #strach; #postawy Polaków

Propozycja omówienia

Zacznij rozmowę na temat symboliki lasu w kulturze, literaturze. Zwróć uwagę OU na to, że jest to symbol zagubienia, niepewności, różnorodności, wielości, bezpieczeństwa, ochrony. Lasy są tajemnicze i kryją się w nich nadprzyrodzone istoty. Jest to także miejsce schronienia dla przestępców i ludzi wyjętych spod prawa. Las kojarzony jest z miejscem

groźnym, ciemnym i niedostępnym. Symbolizuje również zabłąkanie, a jednocześnie staje się azylem, miejscem bezpiecznego schronienia.

Następnie porozmawiaj z OU na temat dialogu świadków wydarzenia. Możesz zadać pytania:

- Dlaczego ludzie wspominają w tej rozmowie o lesie?
- Czym on jest dla świadków wydarzenia, a czym może być las dla Żydówki, której nikt nie chce pomóc?

Na koniec możesz zadać kilka pytań i niekoniecznie oczekiwać odpowiedzi:

- Jak żyli dalej mieszkańcy wioski z filmu Brzozowskiego?
- Jak żył chłopak, który za milczącą zgodą innych oddał śmiertelny strzał?

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Warto zwrócić uwagę, że las oczywiście ma być schronieniem dla Żydówki. Z historii wiemy, że ludzie podczas wojny znajdowali w lesie schronienie. Ale ważne jest to, że o lesie rozmawiają świadkowie, zgromadzeni gapie. Dla nich las nie będzie miejscem schronienia, ale raczej ukrycia wyrzutów sumienia. Chcą zdjąć z siebie ciężar odpowiedzialności, a ukrycie Żydówki w lesie będzie dla nich wygodne. Las jest w tym wypadku symbolem strachu przed donosem szmalcownika, sąsiada, ale przede wszystkim strachu przed samym sobą. Nikt nie może i nie chce pomóc Żydówce. Ludzie boją się o swoje życie, jednocześnie mają poczucie winy.

PROPOZYCJA NR 4

Trudny temat?

Cały film

Wymagania wstępne

Rozmawiając z OU na temat problematyki filmu, który powstał w 1963 r., zastanawiamy się, dlaczego ta etiuda była długoletnim „półkownikiem”, czyli filmem, który ocenzurowano i trafił na półki, a widzowie nie mieli szansy go obejrzeć.

OU przed zajęciami zapoznają się z tekstem zamieszczonym w Załączniku nr 1. Mogą również sami wyszukać informacje na temat doświadczenia wojennego reżysera filmu. Zainteresowane osoby mogą ponadto przeczytać opowiadanie Zofii Nałkowskiej *Przy torze kolejowym* i wyszukać różnice w przedstawieniu sytuacji Żydówki.

Załącznik nr 1

A.C. Puerta, *Ciało (nie)widzialne: spektakl wykluczenia w „Przy torze kolejowym” Zofii Nałkowskiej*, „Teksty Drugie” 2010, nr 6, s. 138.

„W roku 1963 Andrzej Brzozowski postanowił przenieść na ekran opowiadanie *Przy torze kolejowym* ze zbioru *Medaliony* Zofii Nałkowskiej. Film, zatytułowany tak jak literacki pierwowzór, został jednak zatrzymany przez cenzurę i 27 lat przeleżał na półce w wytwórni filmowej. Zastanawiające, bo przecież *Medaliony* trafiły do czytelników od razu i zadomowiły się w polskiej kulturze jako część jej literackiego kanonu. Stały się

lekturą szkolną. Były czytane, choć pewne wątki konsekwentnie pomijano i przemilczano zarówno w recepcji naukowej, jak i szkolnej. Sprawa stosunku Polaków z »aryjskiej strony« do Żydów ginących w Zagładzie, tak ostro postawiona w *Kobiecie cmentarnej* i w *Przy torze kolejowym*, przez długie lata nie przedostawała się do publicznej świadomości. W filmie nie można było nie zauważyć tego, czego nie chciano dostrzec w *Medalionach* jako całości.

Tekst Nałkowskiej funkcjonował w kulturze na szczególnych zasadach. Autorka cieszyła się opinią narodowego autorytetu, co z jednej strony pozwalało jej powiedzieć wiele, ale z drugiej impregnowało na treść jej słów. Jako członkini Głównej Komisji Badania Zbrodni Niemieckich w Polsce wypowiadała się niejako w imieniu narodu oskarżającego hitlerowskich oprawców. Na tle nazistowskich zbrodni relacje polsko-żydowskie traciły na znaczeniu. Stawały się niewidoczne. Kontekst sprawiał, że chętniej skupiano się na koszmarze okupacji niż na tym, jak działały w nim i jak się weń wpisywały wzory polskiej kultury i zachowania ludności. W krótkometrażowym filmie Brzozowskiego historia spotkania uciekającej Żydówki z mieszkańcami polskiej wsi okazywała się – jak to ujął sam reżyser – »nazbyt szokująca«.

»Kiedy doszło do realizacji filmu, do wyjęcia z tego kontekstu – nie zapominajmy – tych opowiadań, tego jednego opowiadania, wydało się ono na tyle groźne, że zatrzymano film« – mówi Brzozowski. I dodaje: »mówili, że to napisane nie jest tak groźne jak opowiedziane obrazem« i że film »może być wykorzystany jako propaganda antypolska« – wypowiedź z filmu dokumentalnego M. Nekandy-Trepki *Przy torze kolejowym* z 2001 roku.

Wskutek zamknięcia filmu w sejfie miałem okazję poznać wielu kierowników Wydziału Kultury KC – wspomina reżyser po latach. – Chodziłem do nich przez 25 lat. Bez skutku. To był temat tabu. Jedni mówili, że nie wolno pokazywać, jak Polak strzela do Żydówki, bo może dojść do niepotrzebnych uogólnień. Inni – że filmu nie widzieli, ale dostali »zaszłość«. Pamiętam, że kiedy broniłem się mówiąc, że sfilmowałem przecież lekturę szkolną, Wincenty Kraśko powiedział: »Jak się czyta, to nie widać, jakie to straszne. Dopiero jak się widzi na ekranie, robi się wstrząsające«. Później oświadczył, że mój kilkunastominutowy film może zaszkodzić polskiej racji stanu. Poczułem się przez chwilę szalenie ważny.

Zob. Preizner J., *Świadkowie. „Przy torze kolejowym” Andrzeja Brzozowskiego*, [w:] J. Preizner, *Kamienie na macewie. Holokaust w polskim kinie*, Kraków–Budapeszt 2012, ss. 177–178.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#cenzura; #temat tabu; #trudny temat

Propozycja omówienia

Po obejrzeniu filmu porozmawiaj z OU o tym, dlaczego film ocenzurowano i z jakich powodów obraz był niewygodny dla ówczesnych polskich władz. Podziel klasę na grupy. Poproś OU o to, aby postawiły się w roli:

- cenzorów, którzy formułują argumenty za odrzuceniem tego obrazu filmowego;
- reżysera, który formułuje argumenty w obronie swojego filmu i przedstawia założenia, cele jakie postawił sobie tworząc taki obraz.

Osoby, które przeczytały opowiadanie Zofii Nałkowskiej, mogą stworzyć kolejną grupę, która przygotowuje krótkie wystąpienie na temat zmian dokonanych w procesie adaptacji. Z czego reżyser zrezygnował w filmie i dlaczego? OU mogą zastanowić się nad powodem tych zmian.

Po 10 minutach pracy w grupach, OU prezentują swoje stanowiska, a lekcję kończy wspólna dyskusja, do nawiązania której mogą posłużyć pytania:

- Jaki obraz Polaków pokazuje film?
- Czy uważacie, że reżyser oskarża Polaków o brak działania?
- Czy pokazuje mieszkańców polskich wsi w złym świetle?
- Czy dziś film Brzozowskiego może być również odbieramy jako kontrowersyjny?

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Komuniści w marcu 1968 r. uważali film za „szyderyczy i antypolski”, a reżyser był dla nich „nieprawomyślny”. Również Halina Mikołajska od 1977 r. była aktorką zakazaną, bo wstąpiła do Komitetu Obrony Robotników (KOR-u).

Polecana literatura

1. Wróblewska J., *Adaptacja filmowa. „Przy torze kolejowym” (1963) Andrzeja Brzozowskiego*, [w:] Zoom 11. *Kino w zbliżeniu*, red. D. Gołębiowska, M. Kasprzak, A. Kołodziejczak, J. Mostowska, A. Walczak, Warszawa–Łódź 2021, ss. 91–102.
2. Walczak A., *Postawy Polaków wobec Zagłady Żydów w czasie II wojny światowej – „Przy torze kolejowym” Andrzeja Brzozowskiego*, [w:] *Scenariusz zajęć i materiały pomocnicze dla nauczycieli. Filmoteka Szkolna, Pakiet edukacyjny cz. 2*, red. A. Mirska-Czerwińska, Warszawa 2012, ss. 42–48.

Inne materiały:

3. Jazdon M., *O adaptacji filmowej opowiadania Zofii Nałkowskiej „Przy torze kolejowym”*, „Images” vol. VII, nr 14–14, Poznań 2009–2010.
4. Hendrykowski M., *Etiudy Andrzeja Brzozowskiego*, „Images” vol. IX, nr 17–18, Poznań 2011.
5. Luter A., *Twarz Żydówki*, „Gazeta Wyborcza” 2008, nr 26, s. 22.
6. Preizner J., *Świadkowie. „Przy torze kolejowym” Andrzeja Brzozowskiego*, [w:] J. Preizner, *Kamienie na macewie. Holokaust w polskim kinie*, Kraków–Budapeszt 2012, ss. 163–180.
7. Puerta A.C., *Ciało (nie)widzialne: spektakl wykluczenia w „Przy torze kolejowym” Zofii Nałkowskiej*, „Teksty Drugie” 2010, nr 6, ss. 137–153.

Jolanta Bilska

Materiały do pracy z filmem pt. „Syn Szawła”, reż. László Nemes

| | |
|--|---|
| Polski tytuł filmu | SYN SZAWŁA |
| Tytuł filmu w oryginale | SAUL FIA |
| Kraj i rok produkcji/data premiery/czas trwania | WĘGRY 2015 107 MIN |
| Imię i nazwisko reżysera/reżyserki | LÁSZLÓ NEMES |
| Etap edukacji, dla którego film jest rekomendowany | SZKOŁA PONADPODSTAWOWA |

Opis filmu

Akcja dramatu rozgrywa się w ciągu 48 godzin, jesienią 1944 r., w obozie zagłady Auschwitz-Birkenau. Członek Sonderkommando Saul (Szawel) Ausländer jest świadkiem śmierci chłopca. Postanawia pochować go z zachowaniem zasad obrządku żydowskiego. Narazając się na niebezpieczeństwo utraty życia, poszukuje rabina, który mógłby odmówić kadisz. W tym czasie więźniowie z Sonderkommanda, mając świadomość, że wkrótce zostaną uśmierceni przez Niemców, zawiązują spisek i przygotowują się do ucieczki z obozu.

PROPOZYCJE SCEN DO WYKORZYSTANIA W PRACY Z OSOBAMI UCZĄCYMI SIĘ

PROPOZYCJA NR 1

My już jesteśmy martwi

Cały film przed zajęciami

Fragment od początku filmu do 22:40

(wariant skrócony od początku do 7:20)

Wymagania wstępne

Przedmiotem zajęć będzie rzeczywistość obozowa ukazana z perspektywy więźniów Sonderkommanda w filmie *Syn Szawła*.

Pomocą może być karta obserwacji filmu, która porządkuje działania analityczne pod kątem postaci, wydarzeń, czasu, przestrzeni. Osoby uczące się (OU) mogą wypełnić ją samodzielnie w domu lub wspólnie w czasie zajęć odpowiedzieć na zawarte tam pytania.

Podczas lekcji należy zaprezentować ekspozycję, fragment od początku filmu do 22:40 (w razie ograniczonego czasu można zakończyć oglądanie na 7:20 i nie wypełniać części Załącznika nr 2). Osoby uczące się, podzielone na dwie grupy, analizują w trakcie projekcji funkcjonowanie obozu zagłady ukazane z perspektywy więźniów Sonderkommando i sposób przedstawienia głównego bohatera Szawła.

Do przeprowadzenia zajęć wykorzystane zostaną Załączniki nr 1, 2 i 3. Załącznik nr 3, ze względu na jego zawartość merytoryczną, można wykorzystać tylko w najstarszych klasach szkoły ponadpodstawowej.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#Auschwitz-Birkenau; #filmowe środki wyrazu; #kadisz; #Sonderkommando; #rabin; #Zagłada

Propozycja omówienia

Podjmij z OU temat Zagłady obecny w tekstach kultury. Jako wprowadzenie, poproś OU o podanie przykładów utworów podejmujących tematykę Zagłady (filmy to np.: *Lista Schindlera* w reż. Stevena Spielberga, *Pianista* w reż. Romana Polańskiego, *Życie jest piękne* w reż. Roberta Benigniego, *W ciemności* w reż. Agnieszki Holland. Utwory literackie: *Opowiadania* Tadeusza Borowskiego, *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall, *Testament mój* Zuzanny Ginczanki, *Ballady i romanse* Władysława Broniewskiego).

Rozdaj OU karty obserwacji filmu (Załącznik nr 1, który znajduje się pod tekstem omówienia filmu), poproś o jego indywidualne wypełnienie. Następnie zainicjuj rozmowę klasową na temat postaci, wydarzeń, czasu, przestrzeni w filmie *Syn Szawła*.

Możesz zadać pytania:

- Kim są bohaterowie?
- Jakie wydarzenia przedstawia film?
- Kiedy rozgrywa się akcja?
- W jakiej przestrzeni rozgrywają się wydarzenia?

Zapowiedz OU, że teraz przeanalizujecie funkcjonowanie obozu zagłady na podstawie ekspozycji filmu. Podziel klasę na dwie grupy. Zaprezentuj fragment filmu od początku do 22:40 (lub tylko do 7:20). Zadaniem grupy pierwszej jest analiza tego, w jaki sposób przedstawione są kolejne etapy eksterminacji więźniów, grupa druga poddaje analizie sposób ukazania głównego bohatera Szawła.

Więźniowie Sonderkommando zostali zmuszeni przez nazistów do wykonywania różnych zadań związanych z masową zagładą na wszystkich jej etapach: konwojują kolumny więźniów, pomagają zdejmować ubrania, kierują do komory gazowej, spalają ciała, segregują rzeczy więźniów. Pracują w systemie zmianowym, jak w fabryce. Mają świadomość, że czeka ich śmierć.

Szawel jest więźniem Sonderkommando od czterech miesięcy. Automatycznie wykonuje różne czynności, nie okazuje emocji i stara się nie wchodzić w interakcje z więźniami z transportu. Często pokazany jest w zbliżeniach, a kamera podąża za nim. Widz obserwuje w wielu scenach na pierwszym planie plecy bohatera (wielki ukośny krzyż na kurtce miał ułatwiać celowanie SS-manom w potencjalnych uciekinierów).

Film nie przedstawia panoramicznego, całościowego obrazu funkcjonowania obozu zagłady, lecz ogranicza się do punktu widzenia Szawła Ausländera, węgierskiego Żyda z Sonderkommando.

Podsumowując zajęcia, poproś OU o wypowiedzi na temat:

- Dlaczego Niemcy nie mówią więźniom przybyłym w kolejnych transportach prawdy o tym, co ich czeka w obozie?
- Na czym polegała tragedia więźniów Sonderkommando?
- Dlaczego film *Syn Szawła* jest dziełem oryginalnym na tle innych produkcji na temat Zagłady?

Wariant dla chętnych (prowadzący powinien podjąć decyzję, czy OU mogą pracować z tekstem źródłowym z uwagi na jego zawartość merytoryczną): odczytajcie teksty źródłowe zawarte w Załączniku nr 3 i skomentujcie je wspólnie na forum klasy. Załącznik nr 3 znajduje się poniżej.

Załącznik nr 3

Tekst nr 1

Greif G., „...płakaliśmy bez łez...”. *Relacje byłych więźniów żydowskiego Sonderkommando z Auschwitz*, przeł. J. Kapłon, Warszawa–Oświęcim 2010, s. 28, [w:] Ruszkowska S., *Każdemu własna śmierć. O przywracaniu podmiotowości ofiarom Zagłady*, Warszawa 2014, ss. 35–36.

„Więźniowie Sonderkommando zostali zmuszeni przez nazistów do wykonywania różnych zadań związanych z masową zagładą na wszystkich jej etapach. Organizacja pracy, jaką wykonywali więźniowie, podobna była pod wieloma względami do procesu produkcyjnego w fabryce. Urządzenia masowej zagłady w Auschwitz- Birkenau rzeczywiście funkcjonowały jak w zakładzie przemysłowym: robotnicy zatrudnieni w systemie zmianowym, Vorarbeiterzy, poszczególne etapy jak przy taśmie produkcyjnej, bilans zysków i strat, okresy wzmożonej pracy lub działań o mniejszym natężeniu itd. Auschwitz-Birkenau różnił się jednak od »normalnej« fabryki w dwóch istotnych punktach: surowiec stanowili żyjący ludzie, a produktem końcowym były prochy, ludzkie prochy. Członkowie Sonderkommando jako siła robocza w tym miejscu zagłady byli robotnikami przymusowymi w fabryce śmierci”.

Tekst nr 2

Archiwum ŻIH, Relacje z Zagłady, sygn.301/1469, Relacja Pesacha Bursztejna, tłum. z j. jidysz J. Jakubowska, [w:] *Wybór źródeł do nauczania o Zagładzie Żydów na okupowanych ziemiach polskich*, oprac. zesp. pod kier. A. Skibińskiej i R. Szuchty, Warszawa 2010, s. 325.

Relacja Pesacha Bursztejna na temat procesu uśmiercania w komorach gazowych w Birkenau (fragment)

„Przy wejściu do komór gazowych były napisy we wszystkich językach europejskich, informujące, że tu jest łazienka, odwieszalnia i wejście. Ludzie w pierwszym pomieszczeniu zdejmowali ubrania, układali swoje rzeczy i wiązali paczki. Do tego miejsca dochodził też niemiecki sadysta. Każdy dostawał kawałek mydła i ręcznik do wycierania się i dopiero wtedy otwierały się drzwi do komór gazowych. W nich przy suficie były umocowane prysznice, przez które nigdy przecież woda nie leciała, które były zrobione specjalnie, żeby do ostatniej chwili oszukiwać skazanych na śmierć – ofiary. W środku było kilka otworów, przez które przenikał gaz. Gaz, cyklon B, w rzeczywistości rozprasał się w temperaturze 2 stopni, ta temperatura miała sama przez się zaszkodzić ofiarom. Do rozebranych wpuszczano też tresowane psy i wtedy robił się taki ścisk, że jak opowiadają robotnicy

z Sonderkommando (specjalnej brygady), zatrudnieni przy gazie i paleniu więźniów, gdy otwierali drzwi komory gazowej, znajdowali straszny widok. Ciała niektórych były zniekształcone, a inni, którzy nawet po zagazowaniu nie padali, bo nawet nie było gdzie w tej ciasnocie. Po gazowaniu dentyści wyrwali złote i platynowe zęby nieboszczykom. Obok był piecyk elektryczny, w którym złote zęby przetapiano na sztabki i odsyłano do państwowego skarbcza”.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Filmów i utworów literackich podejmujących temat Zagłady jest dużo, jednak prezentują one różną wartość artystyczną. Wyjątkowość *Syna Szawła* polega na tym, że przedstawia on rzeczywistość obozową z perspektywy więźnia Sonderkommando. László Nemes o koncepcji ukazania rzeczywistości obozowej powiedział tak:

„Filmy o obozach zawsze mnie frustrowały. Próbowaly one opowiadać historie o przetrwaniu i heroizmie, gdy tak naprawdę przedstawiały zmitologizowaną wersję przeszłości. Natomiast zapiski Sonderkommando są konkretne, prawdziwe i namacalne. Precyzyjnie opisują obozowe tu i teraz, »normalne« funkcjonowanie fabryki śmierci. Jej organizację, zasady, godziny pracy, zmiany, zagrożenia, maksymalną wydajność. SS używało słowa *Stück* (sztuki), kiedy mówiono o zwłokach. Ta fabryka produkowała zwłoki. To wszystko pozwoliło mi spojrzeć na obozy zagłady oczami potępionych”.

Nemes. *Syn Szawł*, wywiad [online],

<https://sztetl.org.pl/pl/tradycja-i-kultura-zydowska/wywiady/nemes-syn-szawla>

[dostęp: 05.08.2023].

Mimo że film ma charakter fabularny, wiernie, zdaniem badaczy, oddaje ducha czasów historycznych. Claude Lanzmann, reżyser filmu *Shoah*, przeciwny wszelkim rekonstrukcjom obrazu Zagłady, pogratulował reżyserowi efektu pracy.

Niewielu członkom Sonderkommando udało się przeżyć. Niemcy izolowali ich w obozach od innych więźniów, a po pewnym czasie zabijali, by pozbyć się świadków (w filmie jest mowa o 4 miesiącach).

Przeżyli nieliczni – z Bełżca Rudolf Reder, z Trebinki m.in. Jechiel Rajchman, Richard Glazar, z Chełmna – Szymon Srebrnik, Mordechaj Żurawski, Michał Podchlebnik. Najwięcej więźniów przeżyło Birkenau. Kiedy zbliżała się Armia Czerwona, więźniowie z Sonderkommando podczas ewakuacji wmieszali się w tłum więźniów i opuścili obóz w marszu śmierci (wyruszyło 100, z czego 80 doczekało końca wojny). W drodze do Mauthausen szukali ich wartownicy z krematorium II i podczas marszu próbowali zabić.

PROPOZYCJA NR 2

Sposoby kreowania świata przedstawionego w filmie *Syn Szawła*. Struktura trzech aktów
Cały film przed zajęciami

Fragment od 26:30 do 29:30 (naprawa zamka)

Wymagania wstępne

Osoby uczące się powinny wcześniej obejrzeć film i podjąć próbę wypełnienia karty pracy nt. struktury 3 aktów (Załącznik nr 4, który znajduje się pod omówieniem filmu). Umożliwi to charakterystykę środków wyrazu i sposobu ukazania bohatera w dalszej części zajęć, co będzie realizowane na podstawie karty pracy z Załącznika nr 5.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#filmowe środki wyrazu; #kadry; #punkty widzenia kamery; #plany filmowe; #tonacja barwna; #ścieżka dźwiękowa; #montaż; #struktura trzech aktów

Propozycja omówienia

Lekcję możesz rozpocząć od analizy planu wydarzeń (Załącznik nr 4) i odtworzenia schematu fabularnego, wyodrębniając najważniejsze sekwencje filmowe. Plan nie musi być szczegółowy. Treści zawarte w karcie pracy można potraktować jako materiał dla osoby prowadzącej.

Następnie przejdź do analizy filmowych środków wyrazu (Załącznik nr 5, który znajduje się pod tekstem omówienia filmu). Osoby uczące się formułują wnioski dotyczące tego, co pamiętają na temat środków wyrazu użytych w filmie. Przykładowe odpowiedzi znajdują się w wersji Załącznika dla osoby prowadzącej.

Możecie wspólnie sformułować wnioski płynące z analizy:

Fabula jest dość prosta – osią konstrukcyjną jest wędrówka bohatera, który szuka rabina i chce pogrzebać ciało chłopca; drugi wątek to spisek więźniów i przygotowanie do ucieczki.

Kadry sprawiają wrażenie źle skomponowanych, postacie często wchodzą w kadr, przesłaniają plan ogólny. Na pierwszym planie często ukazany jest główny bohater, a tło pozostaje zazwyczaj nieostre, rozmyte. Szawel przedstawiony jest realistycznie czy wręcz naturalistycznie (detal – duże zbliżenia na twarz, defekty wyglądu – np. krosta).

Punkty widzenia kamery: widz obserwuje rzeczywistość z punktu widzenia Szawła, widzi to, co mogli widzieć więźniowie Sonderkommando. Dominują ujęcia zza pleców bohatera; na wysokości jego wzroku.

Plany filmowe: przeważają plany bliskie – zbliżenia i półzbliżenia; planów ogólnych jest mało. Zabieg ten służy prezentacji rzeczywistości z punktu widzenia bohatera, eksponuje sytuację uwięzienia, nieustannego zagrożenia, osaczenia.

Kolory dominujące: brązowy, grafitowy, szary, czarny, brudnożółty. W ostatnich sekwencjach: zielony, niebieski, błękitny, szary.

Dźwięk: dominują odgłosy naturalne – rozmowy w różnych językach (węgierski, jidysz, polski, niemiecki), słychać krzyki komend, odgłosy kroków, szuranie, zamykanie, muzykę poważną. Dialogi są bardzo oszczędne.

Montaż przyczynowo-skutkowy, zgodnie z konstrukcją czasu w filmie (48 godzin z życia bohatera).

Zaproponuj OU obejrzenie fragmentu filmu (scena naprawy zamka od 26:30 do 29:30).

Rozpocznij dyskusję na temat: jakie zabiegi zastosowane w tym fragmencie służą budowaniu napięcia?

Scena jest bardzo dynamiczna (za sprawą wyjątkowo dużej liczby cięć) w porównaniu z resztą filmu. Bohaterowie ryzykują życiem, kiedy ślusarz robi z ukrycia zdjęcia, a Szawel pośpiesznie chowa aparat fotograficzny, ponieważ zbliżają się Niemcy.

W *Synu Szawła* jest bardzo mało cięć, dokładnie 94, czyli około jedno na minutę. Czemu służy taki zabieg?

Cięcia w filmach stosuje się m.in., kiedy jest potrzeba pokazania sytuacji z różnych perspektyw. W *Synu Szawła* perspektywa jest silnie związana z głównym bohaterem; widz ma się z nim utożsamić, związać się z jednym punktem widzenia. Ten zabieg

przypomina narrację personalną. Nie ma zdjęć w planach dalekich, z góry, z zewnątrz, które przypominałyby perspektywę trzecioosobowego narratora. Nawet gdy perspektywa się zmienia, zawsze punkt widzenia kamery pozostaje na poziomie wzroku, co sugeruje punkt widzenia Szawła lub innego więźnia.

Cięć jest więc bardzo mało, natomiast gdy się już pojawiają, to służą:

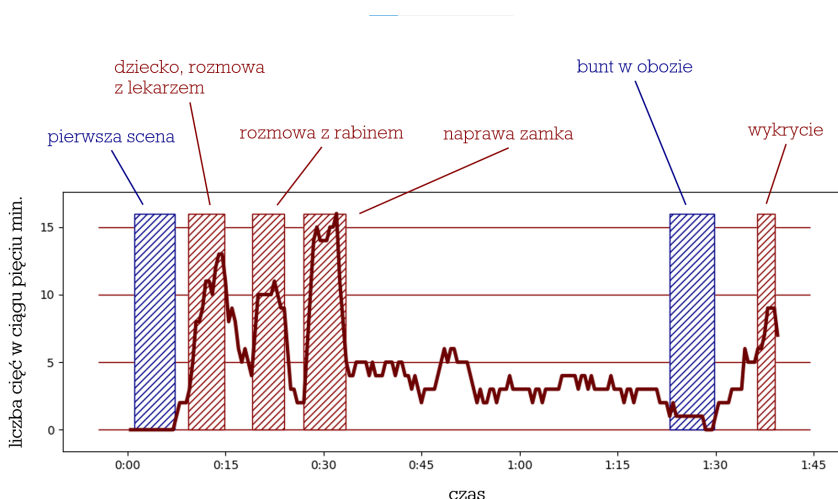
- budowaniu napięcia (jak w scenie przedstawiającej naprawę zamka);
- wywołaniu zaskoczenia widza, oszołomieniu obrazem. Jest to o tyle łatwiejsze, że cięcia zdarzają się rzadko i każde cięcie jest wydarzeniem. (Przykład: 9:19, kiedy nagle widzimy
- dziecko, które przeżyło komorę gazową);
- lepszemu przedstawieniu dialogów, gdy postaci mówią na zmianę i gdy ważna jest ich mimika.

Komunikacja może przebiegać bez użycia słów, np. w końcowej scenie (od 01:36:00 do 01:38:00), gdy więźniów ukrytych w szopie znajduje chłopiec. Odpowiednie ustawienie postaci może pozwolić na przeprowadzenie dialogu bez użycia cięć – scena rozmowy na tle wielkiego ognia (wykres 6, który znajduje się w Propozycji zajęć nr 3) nie zawiera cięć, a mimo tego obserwujemy mimikę obu bohaterów.

Możesz zadać zagadkę: Czy w scenie przedstawiającej bunt i ucieczkę z obozu zastosowano wiele cięć, czy mało?

Przez ponad 6 minut trwania tej sceny nie ma ani jednego cięcia. W filmach akcji cięcia mogą występować nawet co sekundę, szczególnie w sekwencjach walki. W *Synu Szawła* szybkie tempo niekoniecznie wiąże się z dużą liczbą cięć.

Wnioski na temat świadomego stosowania cięć można skonfrontować z wykresem 9, prezentującym liczbę cięć w różnych momentach filmu.



⏪ ⏩ 🔍 🔄 📄 🗑️

Wykres 9. Autor J.M. Bilski

Dwa fragmenty zaznaczone na niebiesko zostały nakręcone praktycznie w jednym ujęciu. Cztery fragmenty zaznaczone na czerwono mają więcej cięć niż normalnie. Służą to wymienionym wcześniej celom.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Struktura trzech aktów wywodzi się z dramatu i jest często wykorzystywana w filmie (Arystoteles uważał, że „całością jest to, co posiada początek, środek i koniec”). W klasycznym scenariuszu stosuje się podział na 3 akty: Ekspozycja, Konfrontacja, Rozwiązanie, a w tych 3 aktach podział na 8 sekwencji. Każda sekwencja ma swój początek, środek i koniec, czyli składa się z ekspozycji, konfrontacji i rozwiązania. Karta pracy: Struktura 3 aktów (Załącznik nr 4) może być wskazówką przy analizie kompozycji.

PROPOZYCJA NR 3

Paleta barw i symbolika w filmie *Syn Szawła* Cały film przed zajęciami

Fragment od 01:08 do 07:18

Analiza wybranych kadrów – wykresy 1–8

Wymagania wstępne

Osoby uczące się powinny przed lekcją obejrzeć film w całości.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#paleta barw; #symboliczne znaczenie kolorów; #symbolika dymu; #symbolika lasu; #symbolika lustra; #symbolika ognia; #symbolika wody; #symbolika ziemi

Propozycja omówienia

Wyświetl sekwencję otwierającą film (od 01:08 do 07:18). Poproś osoby uczące się, aby podczas projekcji zwróciły uwagę na punkty widzenia kamery, montaż (cięcia), kompozycję kadrów, kolory.

W omawianym filmie punkt widzenia kamery znajduje się na poziomie oczu, perspektywa mocno związana z bohaterem. Wielu rzeczy nie widzimy, bo dzieją się poza kadrem. Bohater stara się nie zwracać uwagi na to, co go otacza, koncentruje się na unikaniu niebezpieczeństw i wypełnianiu swoich obowiązków.

Montaż – w ciągu całego fragmentu nie ma ani jednego cięcia. Ten zabieg służy prezentacji głównego bohatera, ma sprawić, że widz zacznie się z nim utożsamiać.

Kadry – Szawel pokazany jest w zbliżeniach, często wypełnia sobą kadr. Ludzie idący na śmierć są niewyraźni, nie zostaną przez widza zapamiętani. Wyraźnie pokazani są tylko ci, którzy wchodzą w bezpośrednie interakcje z bohaterem.

Następnie zaproponuj OU zanalizowanie palety barw, która występuje w filmie. Zadaj wstępne pytanie: Jak zmieniają się kolory w trakcie sekwencji otwierającej?

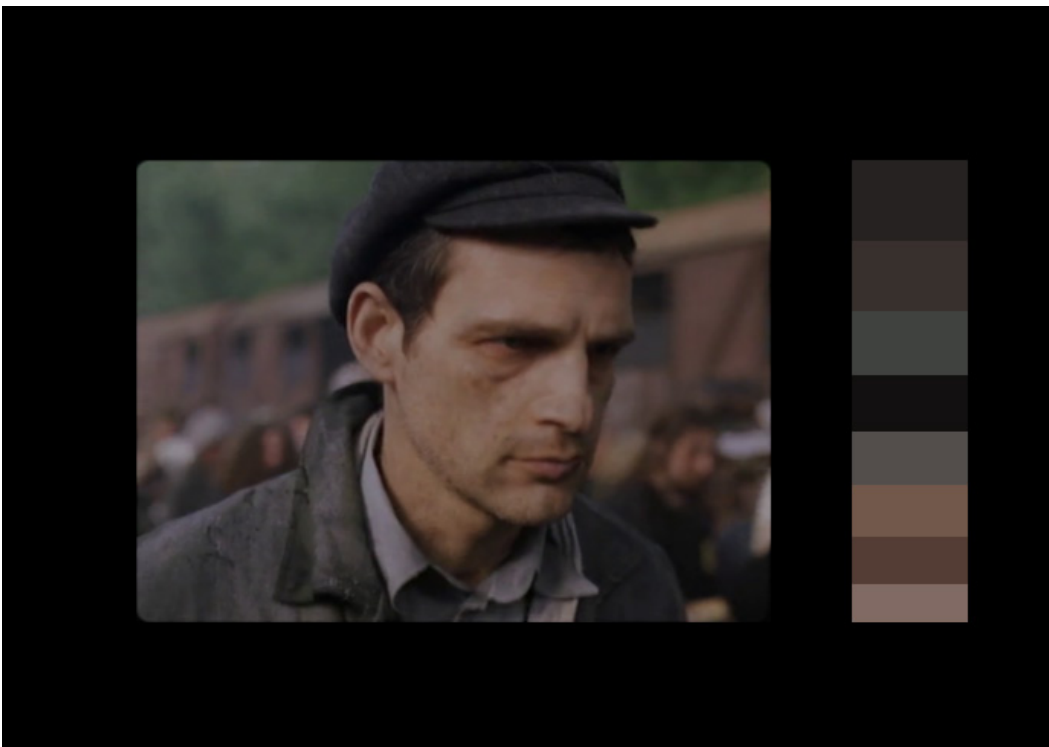
Analiza kadrów:

1. Pojawia się bohater, nadchodzi z zewnątrz, z lasu (wykres 1).



Zieleń, która dominuje w kadrze, pojawi się jeszcze w kadrze przedstawiającym ucieczkę z obozu.

2. Bohater idzie wśród ludzi z nowego transportu (wykres 2).



Wiele różnych kolorów, ludzie z pociągu nie zostali jeszcze pozbawieni tożsamości. Kontrast pomiędzy nimi a bohaterem.

3. Bohater zatrzymuje się przy wejściu do budynku z komorą gazową (wykres 3).



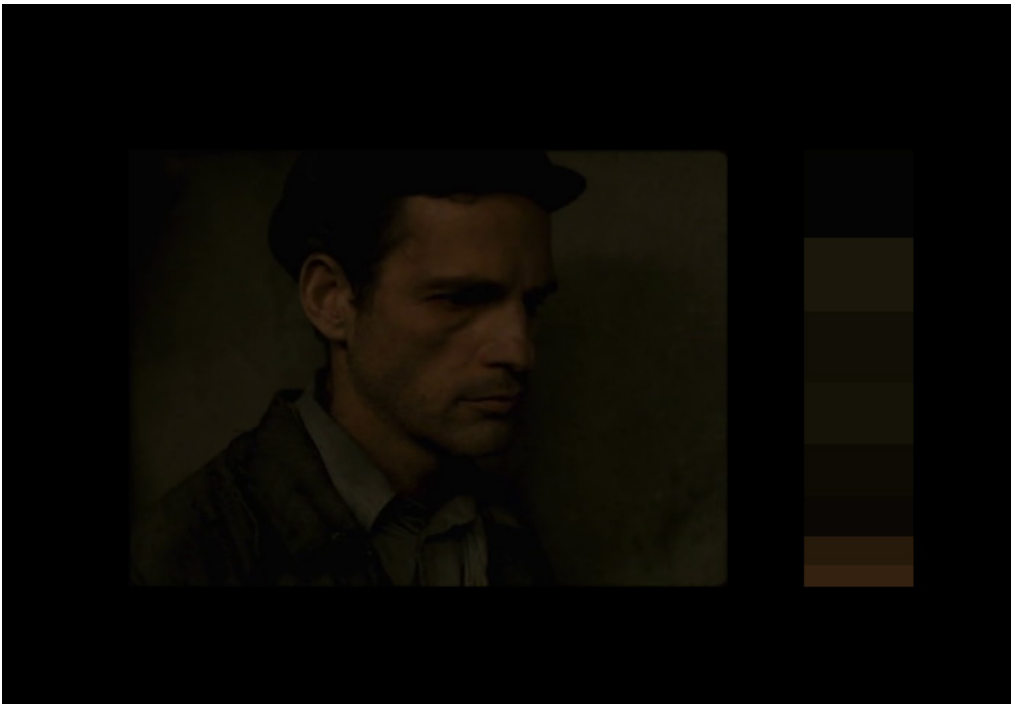
Nagła ciemność, zejście do piekła.

4. Ludzie z transportu wchodzą do komory gazowej (wykres 4).



Przez dłuższy czas kolor ludzkiej skóry dominuje na ekranie.

5. Bohater dołącza do kolejki ludzi czekających na wyjście z budynku (wykres 5).



Klamra kompozycyjna z punktem 3. Sugestia uczuć, które bohater ukrywa za kamienną twarzą.

Kolory pomagają opowiedzieć historię i zbudować atmosferę – tworzą kontrast pomiędzy ludźmi wysiadającymi z pociągu a wchodzącymi do komory. Podkreślony został też kontrast między naturą (zielen lasu) a tym, co stworzył człowiek (ciemne, ciasne wnętrza, brudne kolory, budowle człowieka). Dużą część kadru zajmuje bohater, widz spogląda z jego perspektywy na to, co dzieje się w tle. Sekwencja otwierająca przedstawia bohatera, konfrontuje widza z realiami obozu, pokazuje wszechobecność śmierci.

6. Kolejny przykład użycia koloru to scena rozmowy z Mietkiem (wykres 6).



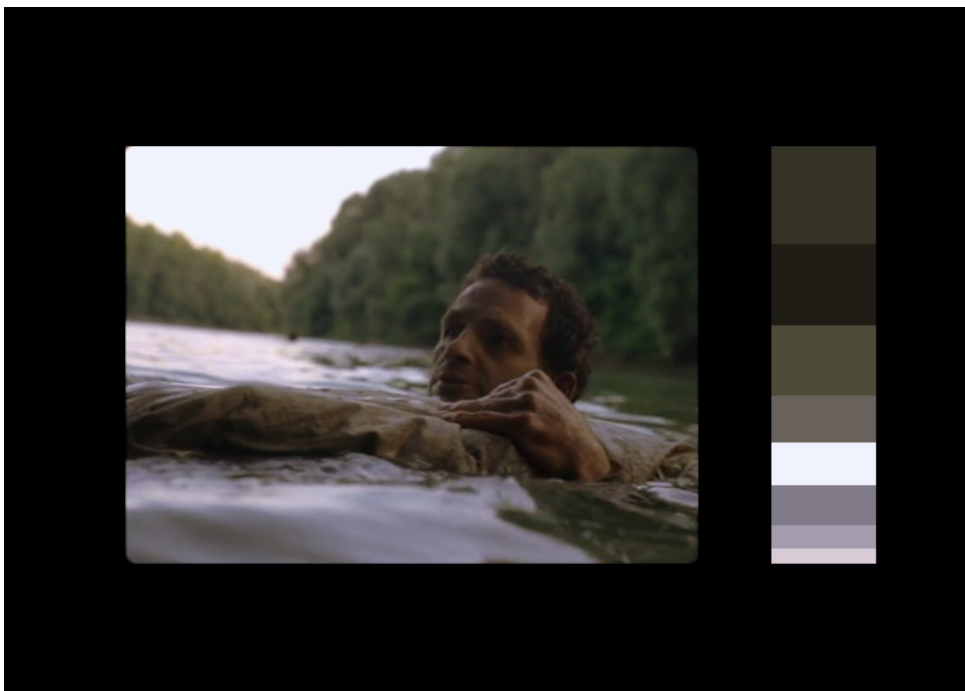
Ogień symbolizuje zagrożenie, bohater w tej scenie cudem uniknął śmierci. Kolory obozu to czarny, szary i brązowy.

7. Z kolei w końcowej części filmu, gdy grupa więźniów ucieka z obozu, w kadrze po raz pierwszy od momentu sekwencji otwierającej dominuje zielony (wykres 7).



8. Kadr ukazujący przeprawę przez rzekę (wykres 8) ma symboliczny charakter.

Wykresy 1–8. Autor J.M. Bilski



Pokazuje niebo, rzekę, las. Dominują kolory: niebieski, szary, zielony, jasnobeżowy. Sceneria daje nadzieję na odmianę losu.

Wykresy 1–8. Autor J.M. Bilski

Następnie zaproponuj OU zanalizowanie symboliki w omawianym filmie. Podziel klasę na sześć grup. Poproś o zapoznanie się z symbolicznymi znaczeniami, przypisywanymi takim elementom, jak: dym, las, lustro, ogień, woda, ziemia, a następnie o zanalizowanie

i zinterpretowanie scen z filmu, w których one się pojawiają. Zadaj pytanie: Czy wymowa obrazów filmowych odpowiada tradycyjnym interpretacjom symboli?

Następnie formułujcie wnioski. Możecie też ćwiczenie wykonać wspólnie. Potrzebna jest karta pracy z Załącznika nr 6, który znajduje się pod tekstem omówienia filmu.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Symbole

Więźniowie z Sonderkommando przebywają w przestrzeni, która kojarzyć się może z labiryntem bez wyjścia, państwem Hadesa czy piekłem Dantejskim. W piecach krematoryjnych płoną ciała i dokumenty zamordowanych.

Pomieszczenia, w których przebywają więźniowie, są źle oświetlone, pozbawione okien, a sceneria przerażająca – obskurne wnętrza, nagie ciała, stoły w prosektorium, piece krematoryjne. Ofiary palone są też na stosach. Dym, który unosi się ze stosów paleniskowych, przesłania widoczność w momencie, gdy ślusarz robi zdjęcia. W filmie dominują kolory ciemne i brudne. Kiedy bohater rozpoczyna poszukiwanie rabina, opuszcza teren swojego Sonderkommando i przebywa w lesie i nad rzeką. Las daje nadzieję na odnalezienie rabina (scena rozsypywania prochów do wody) i ucieczki z obozu. Wydarzenia rozgrywają się w świetle dziennym. Widać zieleń lasu, błękit nieba, szarość wody.

Szaweł myje ręce po zakończeniu pracy. Woda ta nie ma mocy oczyszczającej. Następnego dnia bohater będzie wykonywał takie same czynności. Na ścianie wisi lustro. Wg tradycji żydowskiej powinno być zasłonięte na znak żałoby, jeśli ktoś w domu umarł. Jest niewielkie, odbija fragment pomieszczenia mieszkalnego więźniów Sonderkommando. Miska, umywalka, lustro to elementy przeniesione z normalnego świata wolnych ludzi. Więzień ma zwykłe potrzeby – je, myje się, przeszkadza mu to, że inny więzień cuchnie.

Woda występuje także jako symbol oczyszczenia – bohater myje ciało chłopca. Symboliczna jest scena, gdy zanurza się w rzece. Woda oczyszcza go, daje nadzieję na zmianę.

Bohater kopie grób. Rozsypuje prochy. Ziemia symbolizuje grób (z prochu powstałeś, w proch się obrócisz), wyzwolenie od losu.

Omawiając symboliczne znaczenie kolorów, wykorzystać można wnioski z analizy symboliki scen, w których elementy znaczące to: dym, las, lustro, ogień, woda, ziemia. W scenie ucieczki więźniowie ubrani są w białe/jasne koszule, a Szaweł ma koszulę niebieską. Pozbył się kurtki z krzyżem na plecach, wygląda jak człowiek wolny. Ostatnia scena, w której bohaterowie zamierzają odpocząć w leśnej szopie, jest prześwietlona. W jasności pojawia się chłopiec. Można odnieść wrażenie, że to przywidzenie, projekcja marzeń Szawła.

Propozycja nr 4

Czy w rzeczywistości obozu zagłady jest miejsce na gesty Antygony?

Cały film przed zajęciami

Fragment od 1:14:20 do 1:15:00 (mycie zwłok)

Fragment od 1:30:50 do 1:34:00 (próba kopania grobu i przeprawa przez rzekę)

Wymagania wstępne

Osoby uczące się powinny wcześniej obejrzeć film i umieć wymienić działania, jakie podejmuje Szaweł w związku ze śmiercią chłopca i próbą religijnego pochówku. Informacje na ten temat znajdują się w karcie pracy, w Załączniku nr 7. Można ograniczyć się do wskazania najważniejszych wydarzeń i przejść do analizy fragmentu filmu.

Wspólnie należy obejrzeć fragment przedstawiający mycie zwłok (od 1:14:20 do 1:15:00), próbę kopania grobu i przeprawę przez rzekę (od 1:30:50 do 1:34:00).

Ochotnik/ochotniczka spośród osób uczących się może przypomnieć historię Antygony. Można też zapoznać się z treścią artykułu na temat obrzędów pogrzebowych w kulturze żydowskiej: Cmentarze żydowskie w Polsce [online],

http://cmentarze-zydowskie.pl/pogrzeb_zydowski.htm [dostęp: 05.08.2023].

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#Zagłada; #heroizm; #ocalenie pamięci; #kadisz; #rabin; #konflikt racji; #tragizm; #gest Antygony

Propozycja omówienia

Lekcję możesz rozpocząć od rozmowy na temat zwyczajów pogrzebowych i ich znaczenia dla poszczególnych osób i społeczności.

Następnie poproś osoby uczące się o wymienienie działań, jakie bohater podejmuje, próbując pochować chłopca oraz zainicjuj wspólne oglądanie fragmentu przedstawiającego mycie zwłok (od 1:14:20 do 1:15:00).

Możesz zadać pytanie do tego fragmentu filmu: Na czym polega symbolika sceny mycia zwłok?

Pogrzeb to obrzęd przejścia; ciało zmarłego należy symbolicznie oczyścić, mycie jest oznaką szacunku. Zmarły nie jest „sztuką” czy „figurą” w anonimowej masie ciał, bo stał się kimś bliskim Szawłowi.

Na podstawie wcześniejszej lektury (Cmentarze żydowskie w Polsce) wspólnie omówcie, jakie zasady obowiązują podczas pogrzebu w tradycji żydowskiej.

Teraz wyświetl kolejny fragment filmu – próba kopania grobu i przeprawa przez rzekę (od 1:30:50 do 1:34:00). Działania bohatera wydają się nielogiczne i niczym nieuzasadnione. Zadaj pytania:

- Czym można je wytłumaczyć?
- Czy Szawła można porównać do Antygony?

Wg religii żydowskiej jedyna dopuszczalna forma pochówku to pogrzebanie ciała w ziemi. Cmentarz jest miejscem nienaruszalnym aż do dnia Sądu Ostatecznego. Ekshumacje dozwolone są w wyjątkowych sytuacjach. Praktyki z obozu zagłady (palenie ciał, rozrzucanie prochów) były pogwałceniem wszelkich zasad religijnych i moralnych. Próba pogrzebania ciała chłopca jest symboliczną walką Szawła o zachowanie człowieczeństwa w rzeczywistości fabryki śmierci.

Odpowiedzi osób uczących się możesz podsumować cytatem z załącznika o roli pochówku w kulturze i o cmentarzach żydowskich (Załącznik nr 8, który znajduje się poniżej).

Na koniec zajęć możecie wspólnie zastanowić się, dlaczego ludzie potrzebują obrzędów

związanych ze śmiercią i pochówkiem. Jaką funkcję pełnią obrzędy pogrzebowe, w czym mają pomóc?

Załącznik nr 8

Ruszkowska S., *Każdemu własna śmierć. O przywracaniu podmiotowości ofiarom Zagłady*, Warszawa 2014, s. 107.

„Przez to, że jest anonimowa, śmierć zostaje pozbawiona związku z historią tego, kogo dotyczy, jest śmiercią niczyją, przestaje być indywidualna. Taka śmierć traci swoje znaczenie, bo nikt jej nie opłakuje, nikt nie wspomina tego, kto umarł. Anonimowy człowiek jest pozbawiony znaczenia, ponieważ przestaje być powiązany z innymi ludźmi, dla których jego życie bądź śmierć coś znaczą”.

Leociak J., „Syn Szawła” to film o wymiarach antycznej tragedii [online],

<https://dzieje.pl/kultura-i-sztuka/prof-leociak-syn-szawla-film-o-wymiarach-antycznej-tragedii> [dostęp: 05.08.2023].

„Ten film pokazuje ważną prawdę, że kultura buduje się na pochówku. Historycznie rzecz ujmując, pierwszym znamieniem, które pozwalało nam powiedzieć, że ludzie pierwotni – jak na przykład człowiek neandertalski – posiadali kulturę, jest to, że chowali swoich zmarłych. W tym sensie zaniechanie pogrzebania zmarłych jest ponownym osunięciem się w dzikość. Dlatego próba urządzenia przez Szawła żydowskiego pogrzebu zamordowanemu chłopcu jest tak naprawdę desperacką próbą ocalenia własnego człowieczeństwa”.

Kubiszyn M., *Żydzi w Radzynie Podlaskim. Historia i kultura*, Radzyń Podlaski 2014, s. 10.

„Cmentarz żydowski (pol. okopisko, kirkut, hebr.: *bejt olam* – dom świata/wieczności, *bejt kwarot* – dom grobów). Grzebanie zmarłych to w judaizmie jedyna dopuszczalna forma pochówku. W czasach biblijnych w Palestynie do celów grzebalnych wykorzystywano grotty lub wykute w skałach nisze, w okresie hellenistycznym – kamienne sarkofagi, w okresie rzymskim zmarłych chowano w komorach grobowych w katakumbach. Znana w Europie forma cmentarza – z grobami ziemnymi usytuowanymi w rzędach – wywodzi się z Babilonii. Od średniowiecza nad miejscami pochówków Żydów ustawiano pionowe płyty kamienne – macewy [hebr. pomnik, postawiony kamień], opatrzone inskrypcjami hebrajskimi informującymi o tożsamości zmarłego, dacie śmierci, a także o jego przymiotach i zasługach. Od końca XVI wieku na macewach zaczęto umieszczać także motywy dekoracyjne – obramowania, wici roślinne, reliefy z motywami zwierząt lub symbolicznych przedstawień dotyczących pochodzenia i cech zmarłego. Przynależność do pokolenia kapłanów symbolizowały ręce w geście błogosławieństwa, dzbanek i misa – wskazywały na lewitę, jelonek – był nawiązaniem do imienia Hirsch (jid.) lub Cwi (hebr.), lew – do imienia Arie (hebr.) lub Lejb (jid.). Skarbonka oznaczała szczodrość, księga – mądrość, świece zaś umieszczano na nagrobkach kobiet. Od końca XIX wieku groby szczególnie zasłużonych uczonych, rabinów lub cadyków często obudowywano ohelem (hebr. namiot – mały budynek osłaniający nagrobek).

Według prawa żydowskiego cmentarz jest miejscem nieczystym, toteż – zgodnie z nakazami religijnymi – zakłada się go poza obszarem miasta. Cały cmentarz, podobnie jak każdy grób, jest nienaruszalny aż do dnia Sądu Ostatecznego. Ekshumacje wolno przeprowadzać tylko w wyjątkowych wypadkach, m.in. w celu przeniesienia szczątków do grobu w Ziemi Świętej, przeniesienia z cmentarza nieżydowskiego oraz w sytuacji, gdy cmentarz narażony jest na profanację lub zniszczenie. Groby zmarłych odwiedza się w rocznicę śmierci (jid.: *jorcajt*) oraz przed świętem Rosz ha-Szana. Na grobach nie składa się żywych kwiatów, które w judaizmie uważane są za symbol życia, kładzie się

natomiast kamyki i zapala się świece. Na grobach cadyków i znanych rabinów można znaleźć karteczki (jid. *kwitelech*) z prośbami o wstawiennictwo u Boga.

W czasie II wojny światowej cmentarze żydowskie w Polsce były dewastowane przez Niemców. Okupanci przeprowadzali tu egzekucje, niszczyli nekropolie oraz wykorzystywali macewy do utwardzania dróg. Po wojnie wiele cmentarzy zostało zabudowanych, a znajdujące się na nich macewy – wykorzystywano do celów budowlanych”.



fot. J. Bilaska

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Tragizm to kategoria estetyczna, oznaczająca konflikt równorzędnych wartości moralnych, w wyniku którego jednostka, działająca w imię szlachetnego celu, jest skazana na klęskę. Każdy wybór jest zły i prowadzi do zguby.

Antygona, wbrew zakazowi Kreona, grzebie ciało Polinejkesa, ponieważ chce być wierna tradycji i nakazom religijnym. Zostaje za to skazana na śmierć.

Szawel również zostaje pokazany w sytuacji konfliktu między powinnościami względem żywych i umarłych. Skupiony na poszukiwaniu rabina, naraża współwięźniów na niebezpieczeństwo, gubi pakunek z prochem. Scena, w której bohater próbuje kopać grób, może kojarzyć się ze sceną z dramatu Sofoklesa. Działania Szawła można interpretować jako próbę ratowania człowieczeństwa i bunt przeciwko eksterminacji w fabryce śmierci Auschwitz-Birkenau. Chce, aby rabin odmówił kadisz nad grobem chłopca. Kadisz to modlitwa wystawiająca Boga. Świadczyć ma o tym, że człowiek nie zapomniał o Bogu i prawdach wiary nawet w sytuacji tragicznej.

Piątkowska R., Hasło: *kadisz* [online], <https://sztetl.org.pl/pl/slownik/kadisz> [dostęp: 05.08.2023].

Polecana literatura

1. *Reprezentacje Zagłady w kulturze polskiej (1939–2019). Problematyka Zagłady w filmie i teatrze*, red. S. Buryła, D. Krawczyńska, J. Leociak, Warszawa 2021.
2. Ruszkowska S., *Każdemu własna śmierć. O przywracaniu podmiotowości ofiarom Zagłady*, Warszawa 2014.
3. *Wybór źródeł do nauczania o Zagładzie Żydów na okupowanych ziemiach polskich*, wybór i oprac. zesp. pod kier. A. Skibińskiej i R. Szuchty. *Wstępy i Słownik terminów* R. Szuchta. Wybór, oprac. i wstęp do rozdziału *Świadectwa literackie* Wiesława Młynarczyk, Warszawa 2010.

Inne publikacje:

4. Jagielski J., *Cmentarze żydowskie w Polsce: najważniejsze informacje* [online], <https://sztetl.org.pl/pl/tradycja-i-kultura-zydowska/religia/cmentarze-zydowskie-w-polsce-najwazniejsze-informacje> [dostęp: 05.08.2023].
5. Jurszo R., *Prof. Leociak: „Syn Szawła” to film o wymiarach antycznej tragedii* [online], <https://dzieje.pl/kultura-i-sztuka/prof-leociak-syn-szawla-film-o-wymiarach-antycznej-tragedii> [dostęp: 05.08.2023].
6. Nemes. „Syn Szawła” wywiad [online], <https://sztetl.org.pl/pl/tradycja-i-kultura-zydowska/wywiady/nemes-syn-szawla> [dostęp: 05.08.2023].

Załącznik nr 1

Karta obserwacji filmu *Syn Szawła* dla osób uczących się (OU)

| | |
|-----------------------------------|--|
| postacie | |
| wydarzenia | |
| czas | |
| przestrzeń świata przedstawionego | |

Załącznik nr 1

Karta obserwacji filmu *Syn Szawła* dla osób uczących się (OU)

| | |
|-----------------------------------|--|
| postacie | Szawel (Saul) Ausländer – Węgier, więzień Sonderkommando. Inni bohaterowie: Abraham Warszawski, rabin Frankel z Sonderkommando, oberkapo Biedermann, doktor (Miklos Nyiszli), oberscharführer Busch, Voss, oberkapo Mietek, fałszywy rabin (Braun), rosyjski więzień, Feigenbaum, Katz, Jankiel, Hirsz, Ella z obozu kobiecego, grecki rabin-renegat Apikoyres, lekarz obozowy, esesmani, kapo Szlojme z kotłowni. |
| wydarzenia | Główny wątek fabularny skupia się na Szawle Ausländerze, który postanawia pochować zamordowanego chłopca zgodnie z żydowskim obrządkiem i poszukuje w obozie rabina, który mógłby dopełnić religijnego obowiązku. Więźniowie z Sonderkommanda wiedzą, że zostaną wkrótce zamordowani jako świadkowie zbrodni nazistowskich. Próbują dokumentować życie w obozie śmierci. Zawijają spisek i przygotowują się do ucieczki. |
| czas | Akcja dramatu toczy się jesienią 1944 r. w obozie zagłady Auschwitz-Birkenau; obejmuje 48 godzin z życia głównego bohatera. |
| przestrzeń świata przedstawionego | Obóz zagłady – rampa, komory gazowe i krematoria, miejsce zakwaterowania Sonderkommando, baraki komanda „Kanada”, las, rzeka. |

Załącznik nr 2

Auschwitz – fabryka śmierci. Funkcjonowanie obozu zagłady z perspektywy więźniów Sonderkommanda. Analiza ekspozycji – karta pracy dla osób uczących się (OU)

| Fragment filmu | Etapy eksterminacji i zadania Sonderkommanda | Sposób ukazania głównego bohatera Szawła |
|-------------------|--|--|
| Od 01:50 do 03:50 | | |
| Od 03:55 do 04:25 | | |
| Od 04:26 do 06:30 | | |
| Od 06:35 do 07:18 | | |
| Od 07:30 do 08:30 | | |
| Od 09:20 do 10:45 | | |

| | | |
|-------------------|--|--|
| Od 11:35 do 13:25 | | |
| Od 15:40 do 22:40 | | |
| Wnioski z analizy | | |

Załącznik nr 2

Auschwitz – fabryka śmierci. Funkcjonowanie obozu zagłady z perspektywy więźniów Sonderkommando. Analiza ekspozycji – karta pracy dla osoby prowadzącej

| Fragment filmu | Etapy eksterminacji i zadania Sonderkommando | Sposób ukazania głównego bohatera Szawła |
|-------------------|--|---|
| Od 01:50 do 03:50 | Przyjazd transportu – z wagonów wychodzą ludzie w cywilnych ubraniach, z walizkami, dziećmi na rękach. Następuje selekcja, widać ludzi zdejmujących ubrania i więźniów idących w kolumnie. | Szawel eskortuje kolumnę więźniów, nic nie mówi, nie wchodzi w interakcje, idzie razem z kolumną, stara się nie patrzeć na mijanych więźniów, potrącony przez Niemca, błyskawicznie zdejmuje czapkę i zamiera w bezruchu na baczność. |
| Od 03:55 do 04:25 | Więźniowie pod eskortą funkcjonariuszy SS i członków Sonderkommando wchodzi do pomieszczeń krematorium, obraz jest nieostry. | Szawel stoi oparty o ścianę, nie patrzy na przechodzących; ma nieobecny wzrok. Kamera skupia się na bohaterze, który filmowany jest przez postacie przychodzące do krematorium. Na koniec Szawel zamyka drzwi. |
| Od 04:26 do 06:30 | Więźniowie z transportu zdejmują w przebieralni ubrania; słyszą, że za chwilę wezmą kąpiel, a potem mają się zameldować i otrzymają przydział do pracy. Wchodzi do komory gazowej, następuje zamknięcie drzwi. | Szawel odwrócony plecami, chodzi po przebieralni, pomaga więźniom zdejmować ubrania, odwiesza je, stoi przy wejściu do komory gazowej, uczestniczy w załadunku, przyspiesza wchodzenie więźniów, dotyka ręką, jakby odliczał, patrzy na znikających w komorze, ale obraz jest nieostry. |
| Od 06:35 do 07:18 | Następuje porządkowanie ubrań przez Sonderkommando. Słychać nasilające się krzyki uwięzionych w komorze gazowej, uderzenia w drzwi. | Szawel zbiera z wieszaków ubrania gazowanych; wraz z innymi więźniami podpira drzwi od zewnątrz, ma twarz pozbawioną wyrazu. |

| | | |
|-------------------|---|--|
| Od 07:30 do 08:30 | Członkowie Sonderkommando wyciągają ciała uduszonych z komory, przenoszą je do spalania. Więźniowie czyszczą komorę gazową. Słyszą oddech – ktoś przeżył. | Szawel myje posadzkę. Przerywa sprzątanie, jest zainteresowany faktem, że jakaś ofiara zdradza oznaki życia. |
| Od 09:20 do 10:45 | Nagi chłopiec leży na noszach, jeszcze oddycha. Przygląda się mu lekarz-więzień, przychodzi SS-man, który najpierw bada chłopca, a potem go dusi. Poleca przeprowadzenie sekcji zwłok. Więźniowie wyciągają ciała z komory. Wzmianka o dziewczynce, która przeżyła. | Szawel przygląda się przez drzwi z oddalenia, kiedy SS-man bada chłopca, a potem go dusi. Szawel niesie chłopca do prosektorium. |
| Od 11:35 do 13:25 | Scena w prosektorium: lekarz-więzień robi sekcję zwłok. Rozmawia krótko z Szawłem. Może zostawić ciało chłopca na 5 minut, a potem zostanie ono spalone. | Szawel prosi lekarza, Węgra, aby nie robił sekcji zwłok i zostawił ciało chłopca. Szawel przedstawia się lekarzowi. |
| Od 15:40 do 22:40 | Więźniowie segregują rzeczy zagazowanych, szukają też kosztowności („Zbieraj tylko te błyszczące”). Niemiec zbiera do skrzynki pieniądze i inne cenne rzeczy. Rabin pali dokumenty ofiar. Więźniowie z Sonderkommanda mają świadomość, że ich dni są policzone („Nasz czas dobiega końca”). | Szawel zdejmując ubrania z wieszaków, przegląda nerwowo dokumenty. Prosi rabina o pomoc w pochówku chłopca i o modlitwę. Kiedy słyszy, że wystarczy zmówić kadisz, postanawia odszukać innego rabina. Dowiaduje się, że jest na zewnątrz, w komandzie Mietka. |

| | | |
|-------------------|---|---|
| Wnioski z analizy | Tematem jest masowa śmierć Żydów w obozie zagłady. Przybyli w transporcie, kierowani są do komór gazowych. Wszystkie ich bagaże, ubrania, przedmioty stają się własnością III Rzeszy. Więźniowie Sonderkommanda są pracownikami przymusowymi. Wykonują polecenia Niemców. | Szaweł jako więzień Sonderkommando ma świadomość, jaki los stanie się udziałem przybyłych w transporcie, ale nie okazuje emocji, stara się zachować dystans, często patrzy w dal lub w ziemię. Czynności wykonuje automatycznie. Widz najczęściej obserwuje rzeczywistość z jego perspektywy i widzi to, co on. |
|-------------------|---|---|

Załącznik nr 4

Struktura 3 aktów w filmie *Syn Szaweł*

| | | |
|-------------------|---|---|
| Akt 1. Ekspozycja | 1. Sekwencja Rutyna w życiu bohatera | Selekcja ludzi z transportu. Szaweł wykonuje rutynowe czynności w przebieralni i przy obsłudze komory gazowej. |
| | 2. Sekwencja Budowa sytuacji konfliktowej, punkt zwrotny | Chłopiec wydobyty z ciałami z komory gazowej żyje. Lekarz SS bada chłopca, a potem dusi. Szaweł prosi lekarza-więźnia, aby nie robił sekcji zwłok. Postanawia pochować ciało. |

| | | |
|--|--|--|
| Akt 2. Konfrontacja (budowanie napięcia) | 3. Sekwencja | Szaweł poszukuje rabina, wychodzi poza teren Sonderkommando jako pomocnik ślusarza, jest świadkiem sceny dokumentowania zbrodni, pracuje przy wsypywaniu prochów do wody, przyczynia się do śmierci rabina. |
| | 4. Sekwencja | Wieczorny apel. Szaweł szuka ciała chłopca i wchodzi do prosektorium. Spotkanie z Niemcami, taniec. Więźniowie zbierają kosztowności i przygotowują się do ucieczki. |
| | 5. Sekwencja | Szaweł w komandzie „Kanada”, spotkanie z Ellą, przekazanie prochu, wieczorny transport. 70 nazwisk na liście – pewna śmierć Sonderkommando. Poszukiwanie rabina, selekcja, egzekucje. Szaweł gubi pakunek z prochem. Przygotowanie do pochówku: mycie ciała, kopanie grobu. |
| | 6. Sekwencja | Bunt więźniów, walka na placu, Szaweł ucieka z ciałem chłopca owiniętym w płachtę. |
| Akt 3. Rozwiązanie (kulminacja) | 7. Sekwencja Punkt zwrotny (bez powrotu) | Próba grzebania ciała z rabinem, który ma odmówić kadisz, przeprawa przez rzekę, ciało chłopca odpływa, lekarz ratuje Szawła, uciekają leśną drogą. |
| | 8. Sekwencja Rozwiązanie | Szopa, odpoczynek, uchylone drzwi – pojawia się chłopiec, którego widzi tylko Szaweł, błogi wyraz twarzy bohatera. Dziecko ucieka, zbliżają się Niemcy, po pewnym czasie słychać strzały. |
| <p>Wnioski</p> <p>Fabula jest dość prosta. Widz jest świadkiem 48 godzin z życia członka Sonderkommando w Auschwitz. Szaweł zauważa chłopca, który przypomina mu syna. Dziecko, które cudem przeżyło proces zabijania w komorze gazowej, zostaje uśmiercone przez lekarza SS. Bohater naraża życie, aby wykraść ciało i pochować je zgodnie z żydowską tradycją, w obecności rabina. Ukrywa ciało i rozpoczyna ryzykowne dla siebie i innych więźniów poszukiwanie rabina. Zostaje zaangażowany też w przygotowania do ucieczki – ma przynieść proch z tzw. Kanady. Gubi jednak pakunek. Kiedy w obozie dochodzi do buntu więźniów, Szaweł zabiera ciało chłopca i ucieka. Podejmuje nieudaną próbę pochówku. Uratowany z nurtu rzeki przez więźnia-lekarza, wraz z innymi zatrzymuje się na krótki odpoczynek w leśnej szopie. Wędrowka Szawła przypomina tę z <i>Boskiej komedii</i> Dantego – Szaweł znalazł się w piekle Sonderkommando i jego oczyma widzimy obozową rzeczywistość.</p> | | |

Załącznik nr 5

Filmowe środki wyrazu – karta pracy dla osób uczących się (OU)

| | |
|------------------------|--|
| Kadry | |
| Punkty widzenia kamery | |
| Plany filmowe | |
| Tonacja barwna | |
| Ścieżka dźwiękowa | |
| Montaż | |

Filmowe środki wyrazu – karta pracy dla osoby prowadzącej

| | |
|------------------------|--|
| Kadry | Główny bohater ukazany jest w zbliżeniu, natomiast tło jest rozmyte, niewyraźne (widz dzięki temu nie doświadcza naturalizmu śmierci). Można odnieść wrażenie, że liczne kadry są źle skomponowane, chaotyczne (np. postacie często wchodzą w kadr, przesłaniają to, co widzi bohater). Takie kadrowanie potęguje wrażenie zagubienia, zagrożenia, podkreśla dynamikę i sytuację osaczenia więźniów. |
| Punkty widzenia kamery | Ujęcia zza pleców bohatera; na wysokości jego wzroku; odbiorca widzi to, co bohater, a bohater często spuszcza wzrok, stara się patrzeć w dół (subiektywne widzenie). |
| Plany filmowe | Przeważają plany bliskie – zbliżenia i półzbliżenia. Tło jest nieostre, rozmyte. Szaweł ukazany jest realistycznie lub naturalistycznie (detal – duże zbliżenia na twarz bohatera). Szaweł nie ujawnia emocji. Wyjątek stanowi ostatnia scena, kiedy uśmiecha się na widok chłopca. Niewiele jest planów ogólnych i przeważają w ostatniej części filmu, gdy bohaterowie podejmują próbę ucieczki (las, droga, przeprawa przez rzekę). |
| Plany filmowe | Kolory „brudne”: brązowy, grafitowy, szary, czarny, brudnożółty. Kiedy Szaweł próbuje pogrzebać ciało chłopca, ubrany jest w niebieską koszulę. Uciekający z obozu więźniowie mają również białe/jasne koszule. W ostatniej części filmu pojawiają się kolory jasne – błękit, zieleń. Mogą symbolizować nadzieję na odmianę losu i wolność. |

| | |
|-------------------|--|
| Ścieżka dźwiękowa | W tle słychać rozmowy w różnych językach (węgierski, jidysz, polski, niemiecki), krzyki komend, odgłosy kroków, szuranie, zamykanie drzwi, przez chwilę muzykę poważną. Dialogi są bardzo oszczędne. |
| Montaż | Montaż przyczynowo-skutkowy, zgodnie z konstrukcją czasu w filmie (48 godzin z życia bohatera). Ujęcia są zróżnicowane (wykres), zarówno długie, jak i krótkie, ale widz ma wrażenie chaosu, ponieważ kamera często zatrzymuje się na twarzy bohatera, wiele się dzieje na planie drugim, bohaterowie wchodzą w kadr. Występują też czarne kadry, które mogą wywoływać niepokój. |

Załącznik nr 6

Symbolika w filmie Syn Szawła

Zapoznaj się z symbolicznymi znaczeniami, przypisywanymi takim elementom jak dym, las, lustro, ogień, woda, ziemia. Zinterpretuj sceny z filmu. Czy wymowa obrazów filmowych odpowiada tradycyjnym interpretacjom symboli?

| Symboliczne znaczenie | Funkcjonowanie motywu w filmie – scena i jej interpretacja | Fragment filmu |
|--|--|-----------------------|
| Dym – symbolizuje oś świata, gniew (bóstwa), ofiarę, bezcielesną duszę, marność, krótkość, zastonę, zniszczenie... | | Od 26:25 do 28:00 |
| Las – symbolizuje Ziemię, płodność, zasadę żeńską, schronienie, ucieczkę od ludzi, pustelnię, skupienie duchowe, medytację, duszę, pierwszy dom człowieka, kryjówkę. | | Od 1:29:17 do 1:38:45 |
| Lustro – symbolizuje świat, niebo, Słońce, ogień, płomień, przeznaczenie, proroctwo, wróżbę, wizję, dwoistość, refleksję, samowiedzę, kontemplację, samorealizację. | | Od 49:35 do 50:00 |
| Ogień – symbol wieczności, Słońca, nienawiści, śmierci, piekła, kary, prześladowania, męczeństwa, tortury, ofiary. | | Od 19:15 do 20:00 |

| | | |
|--|--|--|
| Woda – symbol chaosu, niestałości, przeobrażenia, uzdrowienia, źródło życia, odrodzenia ducha i ciała, zmartwychwstania, potęgi, niebezpieczeństwa, wiedzy i pamięci utajonych w podświadomości. | | Od 7:32 do 10:00 Od 1:32:27 do 1:34:39 |
| Ziemia – symbolizuje dawcę życia, płodność, odrodzenie, ciemność, świat podziemny, śmierć, grób, nieśmiertelność, wieczność. | | 31:34 Od 1:30:50 do 1:32:25 |
| Inne symbole | | |

Załącznik nr 6 – ciąg dalszy

Symbolika kolorów w filmie *Syn Szawła*

| Kolor | Symbolika |
|-------------|--|
| Braź | Symbol ziemi, gleby, gliny, jałowości, jesieni, smutku, melancholii, troski. |
| Błękit | Symbol nieba, siedziby bogów, spokoju, uduchowienia, wiary, pobożności, harmonii duszy, nieskończoności, wody, świeżości i chłodu. Niebieski to także kolor przyjaźni, symbol przywiązania do tradycji. |
| Czerń | Symbol zła, niemoralności, przesądów, strachu, zmartwienia, nienawiści, tragedii, oszustwa, potępienia, nocy, śmierci, żałoby, niewiary, nicości, ale także oznaka pokory, obumarcia dla świata. |
| Czerwień | Oznacza krew, ogień i pożądanie. Jest kolorem namiętności, płodności oraz odwagi. Połączona z czernią symbolizuje egoizm, gwałt i zdradę. Kolor czerwony może kojarzyć się z powstaniem, rewolucją, śmiercią, walką (atrybut Marsa). |
| Zieleń | Symbol przyrody, życia, płodności, wegetacji, odrodzenia, wierności, oczekiwania, powrotu do życia. |
| Żółć | Symbol wieczności, bram świętości, ducha, potęgi boskiej, światła, ale też zazdrości, niestałości, zdrady. |
| Inne kolory | |

Należy pamiętać, że znaczenia kolorów są odmienne w różnych tradycjach kulturowych i w różnych epokach; powyżej podane znaczenia symboliczne dotyczą kultury europejskiej

Załącznik nr 7

Działania, jakie podejmuje Szaweł w związku z próbą pochówku chłopca

| Fragment | Działania Szawła |
|-----------------------|--|
| Od 8:55 do 12:20 | Obserwuje działania lekarzy, jest świadkiem uduszenia chłopca; przenosi ciało do prosektorium i prosi lekarza-więźnia, by nie przeprowadzał sekcji zwłok. |
| 19:15 | Rabin, poproszony przez Szawła o udział w pochówku chłopca, odpowiada, że wystarczy zmówić kadisz. Bohater postanawia znaleźć innego rabina. |
| 30:30 | Szaweł dołącza do komanda rozsypującego prochy ludzkie do wody, ponieważ tu spodziewa się znaleźć rabina-renegata. Próbuje przekonać go do swojej idei. Dochodzi do sprzeczki. Wyrzuca łopatę do wody, interweniują Niemcy. Szaweł przyczynia się do śmierci rabina. |
| 40:00 | Szaweł naraża się na niebezpieczeństwo – zakradasię do prosektorium w poszukiwaniu ciała i tu zastają go Niemcy. |
| 48:00 | Szaweł wykrada i ukrywa ciało chłopca. |
| 1:04:35 | Szaweł poszukuje rabina wśród więźniów z nowego transportu; daje ubrania człowiekowi, który określa się jako rabin. Lekarz-więzień mówi o nim „Złodziej z brodą”. |
| 1:14:20 | Szaweł myje ciało chłopca, razem z fałszywym rabinem próbuje kopać grób. |
| 1:23:10 | Podczas apelu lekarz-więzień każe Szawłowi znaleźć podobnego chłopca (zawiodłeś żywych dla umarłych). |
| 1:30:50 | Szaweł bierze udział w ucieczce z obozu. Zabiera ciało chłopca owinięte w płachtę i próbuje je pogrzebać. |
| Od 1:32:45 do 1:33:58 | Podczas przeprawy przez rzekę ciało chłopca odpływa, a Szawła przed utonięciem ratuje więzień-lekarz obozowy. |
| Od 1:37:02 do 1:37:55 | Więźniowie odpoczywają w trakcie ucieczki w szopie, w lesie; przez uchylone drzwi zagląda chłopiec. Szaweł patrzy na dziecko i po raz pierwszy uśmiecha się. |

Arkadiusz Walczak

Materiały do pracy z filmem pt. „Świadkowie”, reż. Marcel Łoziński

| | | | |
|--|-------------------------------|-------------|-----------------|
| Polski tytuł filmu | ŚWIADKOWIE | | |
| Tytuł filmu w oryginale | TÉMOINS | | |
| Kraj i rok produkcji/data premiery/czas trwania | FRANCJA, POLSKA | 1986 | 27 MINUT |
| Imię i nazwisko reżysera/reżyserki | MARCEL ŁOZIŃSKI | | |
| Etap edukacji, dla którego film jest rekomendowany | SZKOŁA PONADPODSTAWOWA | | |

Opis filmu

Film dokumentalny Marcela Łozińskiego nakręcony został w 1986 r., w czterdziestą rocznicę pogromu Żydów w Kielcach, który miał miejsce 4.07.1946 roku. Opiera się na relacjach świadków tamtych wydarzeń, dzięki którym rekonstruuje przebieg pogromu. Stawia także istotne pytania o jego sprawców i ich motywy.

PROPOZYCJE SCEN DO WYKORZYSTANIA W PRACY Z OSOBAMI UCZĄCYMI SIĘ

PROPOZYCJA NR 1

Przyczyny i przebieg pogromu kieleckiego

Cały film

Wymagania wstępne

Praca z filmem może być punktem wyjścia do poprowadzenia lekcji, która koncentrować się będzie na przyczynach i przebiegu pogromu kieleckiego lub projekcja może stać się elementem zajęć na temat sytuacji Żydów w Polsce po 1945 roku. Osoby uczące się powinny wcześniej uczestniczyć w zajęciach na temat przebiegu Zagłady.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#pogrom; #pogrom kielecki; #antysemityzm; #ludobójstwo; #antyjudajizm

Propozycja omówienia

Poinformuj osoby uczące się o temacie i celach lekcji. Zainicjuj dyskusję na temat sytuacji Żydów – politycznej, ekonomicznej i społecznej po zakończeniu II wojny. Zwróć uwagę na kwestię migracji, powrotów, ale także na koszty psychiczne okupacji i Zagłady, które ponosili.

Zaproponuj dyskusję na temat, na ile ta sytuacja i konsekwencje Zagłady były podobne lub tożsame ze skutkami okupacji dla nie-Żydów. Możesz wykorzystać wypowiedź Marii Kann. Autorka ukończyła polonistykę na Uniwersytecie Warszawskim, była w harcerstwie. Po wybuchu wojny działała w konspiracji, m.in. była członkiem Rady Pomocy Żydom „Żegota”, załatwiała tzw. aryjskie papiery dla ukrywających się Żydów. Była redaktorką konspiracyjnego pisma „Wzlot”. W 1943 r. wydała w podziemiu broszurę dokumentalną *Na oczach świata*, dotyczącą powstania w getcie i jego likwidacji. Po wojnie, od listopada 1945 r. do lutego 1946 r., oskarżana o współpracę z WiN (antykomunistyczna organizacja konspiracyjna Wolność i Niezawisłość), była więziona i przesłuchiwana przez UB. W latach 1946–1952 pracowała w redakcji wydawnictwa Czytelnik. Wydała liczne książki dla dzieci i młodzieży. Zmarła 30.12.1995 roku.

Kann tak pisała o moralnych skutkach świadkowania niemieckiemu ludobójstwu przez społeczeństwo polskie:

„Na oczach świata, w naszych oczach, w oczach naszej młodzieży – mordowano naród. Patrzyliśmy na to beczynn timer. Pomimo całego oburzenia oswajamy się z myślą, że można mordować, można budować krematoria dla żywych ludzi. W umysłach dziecięcych zaczyna kiełkować pojęcie, że są różne rodzaje narodów: »panów«, »pachołków« i wreszcie »psów«, które wolno zabijać bezkarnie. Minie Hitler jak zły sen, padnie z rąk własnego upodlonego narodu. Świat przestanie być rzeźnią. Wróci ład i spokój. A w wiele lat potem dziecko zapyta: »Czy zabito człowieka, czy Żyda mamom?«. Tego lęka się serce polskich matek. (...) Każdy dzień niesie zagładę i sieje straszliwe spustoszenie, cofając Europę wstecz o wiele wieków” (Kann M., *Na oczach (1943)*, [w:] *Tryptyk polsko-żydowski*, W. Bartoszewski, Warszawa 2003, ss. 98–99).

Poproś osoby uczące się o przypomnienie znaczenia słowa pogrom. Z jakiego powodu Żydzi doświadczali pogromów w przeszłości? W zależności od stopnia wiedzy młodzieży możesz odwołać się do podanych przez nią przykładów lub zaproponować miniwykład na temat historii pogromów na ziemiach polskich:

„*Pogrom* – termin, który pojawił się na określenie krwawych wystąpień przeciw ludności żydowskiej w Rosji w 1880–81, ale upowszechnił się w świecie jako nazwa wszystkich antyżydowskich wystąpień zbiorowych w historii. W okresie staropolskim stosunkowo rzadko dochodziło do pogromów. O zbiorowym wystąpieniu przeciwko Żydom w 1349 wspomina *Kronika oliwska*, a w 1407 – Jan Długosz. Najbardziej krwawy charakter miały rzezie gmin żydowskich w czasie powstań kozackich w XVII i XVIII w. Niekiedy, zwłaszcza w XVIII w., pogromy były wynikiem oskarżeń o popełnienie »mordu rytualnego«.

Fala pogromów w 1880–81 zapoczątkowana została w Jekaterynosławiu, a nasiliła się po zabójstwie cara Aleksandra II (1881). W ciągu 2 lat doszło do 224 wystąpień antyżydowskich. Władze carskie wykorzystały owe przejawy »gniewu ludu« jako pretekst do wprowadzenia znacznych ograniczeń prawnych wobec Żydów (prawa majowe). Pod koniec 1881 r. wybuchł pogrom w Warszawie. Następna fala pogromów, inspirowanych przez czarne sotnie, przeszła przez Rosję w 1903–06 (m.in. Homel, Kiszyniów, Odessa, Białystok). Około 100 tys. Żydów zginęło w latach 1918–20 w wyniku rzezi dokonanych przez białogwardzistów, ukraińskie formacje militarne, zwłaszcza wojska S. Petlury, a także Armię Czerwoną. Pogromy dokonywane były również przez niektóre polskie formacje, m.in. we Lwowie, Krakowie, Pińsku (1918) i Wilnie (1919), a także podczas wojny

polsko-radzieckiej (1920). Następna fala przemocy, organizowana przez dążące do władzy Stronnictwo Narodowe i bojówki Obozu Narodowo-Radykalnego (ONR), przeszła przez Polskę w 1935–37 (pobicia, wybijanie szyb, podpalenia, zamachy bombowe). Doszło wówczas do ponad 150 inspirowanych antyżydowską propagandą pogromów, m.in. w Grodnie, Mińsku Mazowieckim, Odrzywole, Truskolasach, Kłobudzku, Przytyku, Brześciu nad Bugiem, Myślenicach, Częstochowie, Bielsku. W ich wyniku rannych zostało ponad tysiąc osób. Na wielu uniwersytetach bojówki Obozu Wielkiej Polski (OWP) i ONR, począwszy od 1930/31 napadały na żydowskich studentów (przez wprowadzoną na uczelniach tzw. *numerus clausus*, a potem *numerus nullus*).

Na początku II wojny światowej i okupacji niemieckiej w kilku miastach (Warszawa, Kraków) doszło do wystąpień antyżydowskich inspirowanych przez Niemców, którzy próbowali wykorzystać je propagandowo, m.in. jako uzasadnienie tworzenia gett” (Cała A., *Pogrom* [online],

<https://sztetl.org.pl/pl/slownik/pogrom> [dostęp 28.07.2023].

Zaproś osoby uczące się do obejrzenia filmu *Świadkowie*, który przedstawia historię pogromu w Kielcach. Poproś o odpowiedzi na pytania:

- Jakie stereotypy i uprzedzenia wobec Żydów prezentują świadkowie?
- Jak nazywają swoich żydowskich sąsiadów, o czym to świadczy?
- Relacje świadków bardzo często różnią się, z czego wynika różnica w opisie sytuacji w domu żydowskim ze strony nauczycielki i pielęgniarki a byłej właścicielki cukierni?
- Kim byli sprawcy pogromu, jakie grupy społeczne reprezentowali?
- Kim były ofiary? Dlaczego ofiarami pogromu padły dzieci, nastolatki, kobiety w ciąży?
- Jaki był zasięg terytorialny pogromu?
- Dlaczego tak się rozszerzył?

Po zakończeniu projekcji poproś o prezentację odpowiedzi. Uporządkuj fakty. Poproś o wymienienie skutków tego wydarzenia. Poinformuj, że przedstawiony na początku cytat z pracy Krystyny Kersten o możliwej prowokacji Służby Bezpieczeństwa nie znalazł potwierdzenia w najnowszych badaniach Joanny Tokarskiej-Bakir, niezależnie od tego, wątpliwości nie budzi fakt sprawstwa ludności Kielc. W podsumowaniu poproś o interpretację wypowiedzi robotnika: „(...) To nieważne jacy oni byli, tylko jak myśmy ich widzieli”.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Poproś osoby uczące się o notowanie wypowiedzi bohaterów, nawet hasłowo, ułatwi to ich późniejszą analizę. Możesz także przygotować prostą tabelkę, gdzie w pierwszej kolumnie będą wypisane zawody osób występujących, a w drugiej kolumnie miejsce na zanotowanie ich wypowiedzi.

PROPOZYCJA NR 2

Czym są antyjudajizm i antysemityzm?

Fragment od 2:35 do 10:50

Wymagania wstępne

Proponowany do analizy fragment filmu stanowi początek dokumentu Marcela Łozińskiego. Bohaterowie, reprezentujący różne środowiska i zawody, pytani są o żydowskich sąsiadów, wspomnienia z nimi związane. Prezentują bardzo różne stereotypy i uprzedzenia wobec Żydów. Jeśli osoby uczące się nie poznały wcześniej pojęć *antyjudaizm* i *antysemityzm*, należy omówić z nimi te terminy. Jeśli już wcześniej się z nimi zetknęły, to wystarczy przypomnieć ich znaczenie.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#pogrom; #pogrom kielecki; #antysemityzm; #ludobójstwo; #antyjudaizm; #mord rytualny; #stereotyp; #uprzedzenie

Propozycja omówienia

Poinformuj osoby uczące się, że za chwilę obejrzą fragment filmu dokumentalnego. Krótko przedstaw jego treść i okoliczności powstania. Przypomnij lub wprowadź pojęcia *antyjudaizm* i *antysemityzm*. Poproś o odpowiedzi na pytania:

- Dlaczego reżyser przedstawia bohaterów nie poprzez imiona i nazwiska, ale zawody? (antysemityzm jest obecny w wypowiedziach przedstawicieli wszystkich grup społecznych, wykształcenie czy zawód nie mają wpływu na poziom empatii wobec ofiar – wypowiedzi robotnika, a wypowiedzi plastyka czy filolożki);
- Jakie stereotypy i uprzedzenia wobec Żydów prezentują świadkowie?
- Które z nich możemy uznać za przejaw antyjudaizmu? (wypowiedź księdza, byłej właścicielki cukierni, filolożki, inżyniera – wypowiedzi o mordzie rytualnym, krwi na macę), a które za przejaw antysemityzmu (cwaniactwo, chciwość, ręka do interesów, bogactwo, pogarda wobec Polaków, tajemniczość);
- Relacje świadków bardzo często różnią się, z czego wynika różnica? (opis sytuacji w domu żydowskim ze strony nauczycielki i pielęgniarki, a byłej właścicielki cukierni);
- Jak bohaterowie oceniają politykę Niemców wobec Żydów w czasie okupacji hitlerowskiej, czy dostrzegają jej pozytywy, jeśli tak, to jakie? (wypowiedź filolożki).

W dyskusji odnieś się do źródeł tych poglądów oraz omów ich skutki. Na zakończenie możesz poprosić osoby uczące się o wynotowanie przejawów antysemityzmu zauważalnych we współczesnej Polsce. Podkreśl ich bliski związek ze stereotypami, które występowały wcześniej. Zainicjuj dyskusję, dlaczego tyle lat po II wojnie światowej i Zagładzie w Polsce, kraju, gdzie społeczność żydowska jest bardzo nieliczna, takie poglądy są ciągle obecne?

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Szczególnej uwagi od osoby prowadzącej zajęcia wymaga druga, końcowa część zajęć z poszukiwaniem i prezentacją przykładów postaw antysemickich współcześnie. Mogą to być fotografie rysunków i napisów na murach z antysemickimi treściami, hasła i symbole podczas tzw. opraw stadionowych, wpisy w internecie, wreszcie dowcipy na temat Żydów i Zagłady. Sięgając po tego typu przykłady, koniecznie należy znaleźć czas nie tylko na ich przedstawienie, ale przede wszystkim na ich omówienie, zwrócenie uwagi na ich wyjątkową szkodliwość, przywołując piramidę nienawiści Gordona Allporta. Był on amerykańskim uczonym związanym z Uniwersytetem Harvarda. W swoich badaniach zauważył, że popełniane na świecie zbrodnie, np. Zagłada Żydów w czasie II wojny światowej, poprzedzone były mową nienawiści, wykluczeniem i dyskryminacją wobec

jakiejś grupy lub warstwy społecznej. Zależność tę zilustrował jako „piramidę nienawiści”. Ma ona 5 stopni:

1. mowa nienawiści rozumiana m.in. jako rozpowszechnianie negatywnych stereotypów, połączone z wrogim krzywdzącym językiem;
2. unikanie, czyli odczłowieczanie i izolacja jednostek i grup społecznych;
3. dyskryminacja, czyli nierówne traktowanie przez osoby, ale także i instytucje państwowe;
4. akty przemocy fizycznej przeciwko ludziom i ich własności;
5. eksterminacja całych grup narodowych, wyznaniowych lub posiadających odmienny światopogląd.

Przywołane przykłady to wyraźnie pierwszy stopień w piramidzie. W podsumowaniu warto zwrócić uwagę na inne grupy społeczne czy etniczne, które są dzisiaj obiektami mowy nienawiści (np. osoby LGBTQ+, uchodźcy) i konsekwencje takich działań dla przedstawicieli tych grup.

PROPOZYCJA NR 3

Pogromy Żydów na ziemiach polskich po 1945 roku

Fragment od 0:00 do 2:30 (fragment PKF) Fragment od 15:10 do 19:20

Wymagania wstępne

Brak

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#pogrom; #pogrom kielecki; #antysemityzm; #ludobójstwo; #antyjudaizm; #zajścia antyżydowskie; #postawy społeczne

Propozycja omówienia

Poproś osoby uczące się o przypomnienie terminu pogrom lub wprowadź go. Wyjaśnij, że po zakończeniu wojny na terenach Polski przeżyło lub do niej powróciło około 250 tys. Żydów i Żydówek. W wyniku wydarzeń kieleckich liczba ta się drastycznie zmniejszyła. Wyświetl fragment Polskiej Kroniki Filmowej. 4. 07. 1946 r. w Kielcach miały miejsce wydarzenia, w czasie których zamordowano 42 osoby, w zdecydowanej większości narodowości żydowskiej. Wśród ofiar byli, m.in.: dziecko, niemowlę, kobieta w ciąży, młodzi – 16–17-letni członkowie kibucu. Wydarzenia w Kielcach zostały wywołane plotką o porwaniu przez Żydów polskiego dziecka. Pogrom rozpoczął się w godzinach rannych i trwał ponad 6 godzin, zachowania antyżydowskie i próby wywołania nowych zająć miały miejsce także wieczorem. Większość wydarzeń rozegrała się w budynku przy ulicy Planty 7/9, gdzie mieszkali Żydzi. Bezpośrednia akcja przeciwko żydowskim mieszkańcom została sprowokowana przez działania milicji i wojska: uwiarygodnienie przez nich plotki o porwaniu polskiego dziecka, jak również nieudolne przeciwdziałanie agresji zebranego na Plantach tłumu. Także milicjanci i wojskowi byli pierwszymi, którzy zaczęli strzelać do Żydów. Takie działania były pretekstem do włączenia się do nich cywilów.

W opisie pogromu kieleckiego należy podkreślić bezkarność sprawców w mordowaniu i rabowaniu ludności żydowskiej. Zaskakująca była całkowita nieudolność władz miasta, partii politycznych czy, posiadającego w omawianym okresie największe uprawnienia

kierownicze, szefa kieleckiego Urzędu Bezpieczeństwa w zatrzymaniu antyżydowskich wydarzeń. W mordowaniu Żydów od początku brali udział niektórzy mieszkańcy Kielc, popołudniowa faza pogromu rozpoczęła się od przyścia robotników z miejskiej huty. Wyjaśnij, że w ciągu dwóch miesięcy po pogromie Polskę opuściło 63 tys., zaś łącznie od lipca 1946 r. do lutego 1947 r. wyjechało 92 tys. Żydów. W następnych dziewięciu miesiącach ta liczba zwiększyła się o ponad 15 tys. osób. Na progę 1955 r. Polskę zamieszkiwało ok. 69 tys. Żydów, czyli ok. 2% przedwojennej populacji. Pogrom w Kielcach był to pierwszy i jedyny po wojnie przypadek mordu na Żydach w takim wymiarze. Pogrom ten nie ograniczył się tylko do samych Kielc. Wyświetl drugi fragment filmu. Poproś o podzielenie się refleksjami.

W miejscowości Kańczuga pod Rzeszowem w wyniku napadu na trzy żydowskie domy zamordowano kilkanaście osób (31.03.1945). W lipcu 1945 r. Centralny Komitet Żydów w Polsce alarmował ówczesne władze centralne, że ponad 100 Żydów zginęło w indywidualnych aktach mordu w ciągu zaledwie dwóch miesięcy, m.in.: w Przedborzu, Suchedniowie, Wierzbikach, Zabłudowie i Suchowoli. Wystąpienia antyżydowskie z udziałem tłumu miały miejsce także w Leżajsku, Przeworsku, Radomiu, Miechowie, Kolbuszowej i innych miastach. Partyzanckie oddziały Narodowych Sił Zbrojnych przeprowadziły w 1945 r. tzw. akcję kolejową, polegającą na wyciąganiu Żydów z pociągów wiozących repatriantów i przesiedleńców ze Związku Radzieckiego, a następnie rozstrzeliwaniu ich. Zginęło w ten sposób ok. 200 osób. W Parczewie miejscowi Żydzi zostali napadnięci i obrabowani przez oddziały ugrupowania Wolność i Niezawisłość (5.02.1946). W Rabce oddział miejscowej młodzieży przy współpracy podhalańskiego oddziału tzw. podziemia antykomunistycznego, pod dowództwem lokalnego księdza, napadł trzykrotnie na sierociniec, w którym przebywały chore na gruźlicę, ocalałe Zagłady żydowskie dzieci.

Poproś osoby uczące się o zapoznanie się z poniższym tekstem: „Dokładnie 77 lat temu, 19 sierpnia 1945, dzielni harcerze z rabczańskiego gimnazjum, inspirowani przez swojego księdza katechetę Józefa Hojoła (wybitnego kapłana-patriotę, autora poezji opiewającej miłość do Ojczyzny) oraz drugiego nauczyciela gimnazjalnego prof. Edmunda Chodaka (autora elementarzy oraz książki Psychologia a nauka o wychowaniu) po raz drugi zaatakowali zbrojnie sierociniec w Rabce, gdzie przebywało wówczas 60 ocalałych żydowskich dzieci, które trafiły tam, ponieważ były ciężko chore. Były to: Sala, 14, Moniek, 11, Pepa, 12, Ruta, 16, Ola, 12, Jurek, 7, Zygmunt, 6, Mira, 3, Adam, 8, Lotka, 10, Krysia, 12, Ania, 12, Helena, 6, Natan, 11, Fredzia, 16, Daniel, 7, Emil, 11, Halina, 11, Staś, 11, Wolf, 7, Michał, 12, Nachum, 12, Olek, 12, Danusia (Rywa), 10, Dziunia, 6, Chana, 10, Anna, 13, Janka, 8, Estera, 10, Henia, 8, Róża, 12, Jetti, 9, Zosia, 8, Danką, 7, Balka, 13, Różia, 11, Janka, 12, Dawid, 12, Heniek, 12, Szlama, 14, Henio, 7, Aron, 14, Perła, 8, Mirka, 10 i Marek, 11, które po tym ataku zostały zabrane z Rabki, oraz: Ada, 15, Janek, 12, Bronia, 10, Lila, 12, Maniek, 7, Gucia, 8, Gitla, 15, Stefa, 8, Krysia, 9, Dora, 13, Benek, 8, Dziunia, 12, Awija, 7, Basia, 8, Oleś, 8, Chaim, 13, Nachum, 15, Róża, 11, Mania, 11, Marek, 7, Olek, 7, Ewa, 16, Ilona, 8, Dawid, 3, Zbyszek, 7, Dawid, 13, Chiel, 10, Sarenka, 7, Jurek, 7 i Basia, 8, które nie miały rodziny, więc prócz tego przeżyły kolejny, trzeci atak tydzień później (z wyjątkiem Janka z Częstochowy, lat 12, który w dniu trzeciego ataku umarł w rabczańskim szpitalu wskutek zapalenia otrzewnej na tle gruźliczym). Wszystkie te dzieci, prócz Ilonki, która dojechała później, były tydzień wcześniej, tj. w dniu 13 sierpnia, ofiarami pierwszego ataku, a 11-letnia Różia o mały włos nie zginęła, bo granat wpadł do jej znajdującego się w infirmerii łóżka, z którego na szczęście zdążyła wyskoczyć.

W czasie pierwszego ataku, który dzielnym harcerzom nie do końca się udał wskutek pewnych błędów organizacyjnych (potem to nadrobili), byli ponadto obecni: Ala, 5, Marysia, 7, Celina, 8, Teosia, 8, Fela, 11, Elena, 10, Artek, 13, Jan, 13, Halina, 11, Mietek, 16,

Regina, 15, Gienek, 6, Hela, 13, Józio, 3, Dawidek, 8, Salek, 14, Dorotka, 5, Eli, 14, Aleks, 7, Fryderyk, 9, Sewek, 16, Cela, 6, Irka, 12, Mila, 6, Jerzyk, 8 oraz Mirek, 11. W odróżnieniu od pozostałych dzieci, które w większości były sierotami, dzieci te miały ocalałych krewnych, którzy, zaraz po pierwszym ataku – przerażeni, tym bardziej że było to następnego dnia po pogromie krakowskim – odebrali je z Rabki.

A o co chodziło? No cóż, po prostu ksiądz Hojoł uważał, że skoro Rabka została już – wskutek okoliczności dziejowych – »strefą wolną od Żydów«, to należy spowodować, żeby ta setka żydowskich dzieci, które nie wiadomo po co się tam znalazły, wyniosła się z tak pięknie oczyszczonego miasta. I to mu się udało, bo po trzecim ataku, zlikwidowano sierociniec, uznając przebywanie w nim dzieci za zbyt niebezpieczne. Ponieważ dzieci przez 3 tygodnie przebywały w piwnicach, spały na korytarzach i na schodach, by nie być blisko okien i nie znaleźć się na linii strzału, wszystkie się rozchorowały, więc okazało się również, że specyficzny klimat Rabki im nie służy. Co myślały? Część myślała, że znów jest wojna, że Niemcy wrócili. Ale były też takie, które wpadły na taką koncepcję: Polacy wygrali wojnę z Niemcami i teraz oni będą do nas strzelać. Trzeba przyznać, że było to rozumowanie niepozbawione sensu” (cytat za: Monika Falej – Posłanka RP [online] 20.08.2022,

<https://www.facebook.com/FalejMonika/posts/pfbid021rxfg3RmRnfaon3GLn6zYzHPtuCsKxYHLwv3kmp66iLihXGwr7ugimofe8DaTvrG> [dostęp: 28.07.2023].

Zapytaj osoby uczące się, jakie refleksje mają po zapoznaniu się z tym tekstem?

Psychoza oskarżeń o »mord rytualny« doprowadziła także do rozruchów antyżydowskich w Rzeszowie (14–15.06.1945) oraz do krwawego pogromu w Krakowie (11.08.1945, co najmniej pięć ofiar śmiertelnych). Po tych wydarzeniach nastrój pogromowy utrzymywał się w Radomiu, Częstochowie, Tarnowie, Łodzi i Kaliszu. Co najmniej 1–1,2 tys., a według innych szacunków ok. 2 tys. Żydów zostało skrytobójczo lub jawnie zabitych na ziemi polskiej już po wyzwoleniu, w latach 1944–1946, tylko dlatego, że byli Żydami i próbowali powrócić do swoich domów. Nie ma jednak i pewnie nigdy nie będzie pełnego rejestru tych zbrodni dokonanych na bezbronnych, nielicznych ocalałych z Zagłady ludziach. Przypadki agresji słownej i fizycznej wobec Żydów powtórzyły się w 1956 roku.

Zapytaj osoby uczące się, dlaczego do takich mordów dochodziło? Wykorzystaj wypowiedź Stanisława Ossowskiego z 1946 r.:

„Ten brak przejęcia zbrodnią jest w znacznej mierze właśnie wynikiem wojennego treningu: mordowanie Żydów przestało być czymś nadzwyczajnym. Czemuż tamci ludzie mieliby się przejmować śmiercią 40 Żydów, skoro przyzwyczaili się do myśli, że Hitler morduje ich milionami. Obok zdziwienia z jednej strony, zobojętnienia z drugiej, wypadki kieleckie wykazały szeroko rozpowszechnioną podatność na przyjmowanie najbardziej fantastycznych i niewiarygodnych plotek. Wzburzenie tłumu, w części przynajmniej, nie było spowodowane bezpośrednio ani propagandą rasistowską, ani motywami politycznymi: jak wynika ze sprawozdań, odegrała tam istotnie rolę wiara średniowieczna w przygotowanie mordu rytualnego” (*Pamięć. Historia Żydów Polskich przed, w czasie i po Zagładzie*, red. F. Tych, Warszawa 2004, s. 190).

W dyskusji porządkuj wypowiedzi osób uczących się, pamiętając o poniższych przyczynach:

- mocno wpojony i utrwalany przez Kościół katolicki antyżudaizm;
- przedwojenny antysemityzm, bardzo silny w Polsce lat 30.;
- demoralizacja wojną, obserwacja zagłady Żydów przez Niemców, wpojone wielu Polakom przekonanie, że Żydów można bezkarnie mordować;

- postrzeganie Żydów jako zwolenników i beneficjentów władzy
- komunistycznej.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Poszerzając tematykę omawianą podczas zajęć, warto odnieść się do problemu zmiany, która dokonała się w świadomości mieszkańców Kielc i zestawić dokument Marcela Łozińskiego z filmem dokumentalnym Michała Jaskulskiego i Lawrence'a Loewingera (2006) *Przy Planty 7/9*. „Przeszłość skończy się wtedy, gdy zacznemy o niej zwyczajnie rozmawiać” – twierdzi Bogdan Białek, bohater dokumentu. Psycholog, społecznik, dziennikarz, biznesmen oraz dawny opozycjonista od wielu lat przywracający w Kielcach i nie tylko pamięć o pogromie z 1946 roku. Dla Białka to dramatyczne wydarzenie powinno dzisiaj być przestrożą, ale jednocześnie pamięć o nim może łączyć Polaków i Żydów.

PROPOZYCJA NR 4

Prześlona rewolucja? Do nowoczesności nie mogliśmy zabrać naszych Żydów?

Fragment od 15:10 do 19:20

Wymagania wstępne

Propozycja tego ćwiczenia adresowana jest do osób uczących się, zainteresowanych historią najnowszą, ale także mających szersze spojrzenie na procesy polityczne i społeczne, m.in. poprzez aktywne zainteresowanie bieżącymi wydarzeniami politycznymi, śledzenie w mediach publicznych debat i dyskusji, zwłaszcza na temat relacji polsko-żydowskich. Warto wcześniej wprowadzić młodzież w problematykę postaw społeczeństwa polskiego w okresie 1945–1956 wobec zagłady Żydów.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#rewolucja; #prześlona rewolucja; #awans cywilizacyjny; #mieszczanństwo; #klasa średnia; #tradycja; #pamięć; #antysemityzm

Propozycja omówienia

Zaproponuj obejrzenie fragmentu filmu. Poproś osoby uczące się o scharakteryzowanie postaw bohaterów wobec Zagłady i ich powojennych prześladowań. W podsumowaniu przypomnij, że w dyskusjach na temat postaw społeczeństwa polskiego wobec Zagłady w okresie II wojny światowej i w kilku następnych latach po jej zakończeniu wskazywano na ich źródła, upatrując ich w następujących czynnikach:

- strach przed terrorem niemieckim i obawa o życie własne i osób najbliższych;
- skoncentrowanie na problemach egzystencjalnych;
- mocno wpojony i utrwalany przez Kościół katolicki antyjudajizm;
- przedwojenny antysemityzm, bardzo silny w Polsce lat 30.;
- demoralizacja wojną, obserwacja eksterminacji Żydów przez Niemców, wpojone wielu Polakom przekonanie, że Żydów można bezkarnie mordować;
- postrzeganie Żydów jako zwolenników i beneficjentów władzy komunistycznej, stereotyp tzw. żydokomuny.

W ostatnich latach pojawiają się jednak książki i filmy, które wskazują na dodatkową, nierzadko kluczową przyczynę takich, a nie innych, negatywnych postaw wobec Żydów, tj. chęć wzbogacenia się, przejęcia żydowskich domów, warsztatów, mieszkań, fabryk, ziemi. Całkowitego wyeliminowania Żydów jako konkurentów ekonomicznych i przejęcia całego ich majątku. Tezę tę postawił Andrzej Leder w szeroko dyskutowanej książce pt. *Prześlona rewolucja*. Książka ta „to próba dokonania swoistej psychoterapii polskiego społeczeństwa, a przede wszystkim jego klasy średniej. Autor sięga do tego, co uznaje za ukrytą (wypartą) prawdę na temat genezy naszej burżuazji i stara się ją »przepracować«, pokładając nadzieję w dobroczynnym działaniu samoświadomości. Poznając prawdę o swoim pochodzeniu, dokonując swoistego przebudzenia, polskie mieszczaństwo ma niejako stać się »klasą dla siebie«, zrozumieć swoje położenie i dzięki temu ostatecznie dokończyć dzieła modernizacji kraju (...).

Leder dokonuje interpretacji przełomowych i tragicznych lat XX- wiecznej historii Polski, tj. lat 1939–1956, w kategoriach wielkiej rewolucji społecznej. Polegać miała ona na przejściu od przednowoczesnego, na wpół feudalnego społeczeństwa agrarnego do cywilizacji mieszczańskiej. Zasadnicza teza Ledera brzmi, że rewolucja ta dokonała się rękami naszych okupantów – hitlerowskich Niemiec oraz sowieckiej Rosji, została więc narzucona z zewnątrz, przemocą. Zagłada Żydów miała umożliwić Polakom uwłaszczenie się na ich mieniu i zajęcie ich miejsca w strukturze społecznej. Natomiast wojna klasowa, prowadzona przez radzieckiego okupanta, a następnie przez władze stalinowskie w powojennej Polsce, miała położyć kres feudalnej rzeczywistości folwarku, wprowadzając reformę rolną i stwarzając możliwości awansu chłopstwa. Tragiczny i brutalny charakter owej rewolucji jest zdaniem autora źródłem zasadniczego problemu współczesności, który polega na tym, że polska klasa średnia nie dopuszcza prawdy o własnej genezie społecznej – krwawej i zarazem naznaczonej biernością (...). Niepewne sobie polskie mieszczaństwo ma mentalnie tkwić w »imaginarium« sprzed rewolucji, w świecie feudalnym (identyfikacja ze szlachtą) lub uciekać w tożsamość kosmopolityczną (symbolizowaną przez popularność obcej naszej tradycji kuchni, np. japońskiej). Tymczasem to właśnie uświadomienie niewygodnej prawdy o własnej przeszłości ma być, zdaniem Ledera, kluczem do prawdziwej modernizacji i – tym samym – do uzdrowienia wielu bolączek trawiących polskie społeczeństwo” (Bilewicz A., *Przebudźmy się!?* [online],

<https://nowyobywatel.pl/2014/11/14/przebudzmy-sie/>).

Zaproś osoby uczące się do dyskusji na ten temat.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Fragment filmu i jego omówienie można także potraktować jako wstęp do debaty (z tezą sformułowaną przez Ledera), że tylko uświadomienie sobie i zaakceptowanie bolesnej prawdy o własnej przeszłości może być warunkiem i kluczem do budowy nowoczesnego państwa i społeczeństwa. Jako uzupełnienie lub poszerzenie zajęć można także wykorzystać pracę filmową Ja'el Bartany *Mary-Koszmary* z 2007 r. [więcej, online]

<https://labiennale.art.pl/wystawy/yael-bartana-i-zadziwi-sie-europa/>

<https://artmuseum.pl/pl/filmoteka/praca/bartana-yael-mary-koszmary-2>

[dostęp: 28.07.2023] lub fragmenty filmu *Pokłosie* (2012) Władysława Pasikowskiego.

Polecana literatura

1. *Pamięć. Historia Żydów Polskich przed, w czasie i po Zagładzie*, red. F. Tych, Warszawa 2004.
2. Tokarska-Bakir J., *Pod klątwą. Społeczny portret pogromu kieleckiego*, tom 1, Warszawa 2018.
3. Kwiek J., *Nie chcemy Żydów u siebie. Przejawy wrogości wobec Żydów w latach 1944–1947*, Warszawa 2021.
4. Kołodziejczyk M., *Ksiądz Hołoj z Rabki: bohater czy antysemita?*, [w:] *Polityka* [online] 12.06.2017,
<https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1708942,1,ksiadz-holoj-z-rabki-bohater-czy-antysemita.read> [dostęp: 28.07.2023].
5. Leder A., *Prześlona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*, Warszawa 2014.

Arkadiusz Walczak

Materiały do pracy z filmem pt. „Ulica Graniczna”, reż. Aleksander Ford

| | |
|--|--|
| Polski tytuł filmu | ULICA GRANICZNA |
| Tytuł filmu w oryginale | ULICA GRANICZNA |
| Kraj i rok produkcji/data premiery/czas trwania | POLSKA 1948 115 MINUT |
| Imię i nazwisko reżysera/reżyserki | ALEKSANDER FORD |
| Etap edukacji, dla którego film jest rekomendowany | SZKOŁA PODSTAWOWA – KLASA VIII SZKOŁA PONADPODSTAWOWA |

Opis filmu

Losy grupy warszawskich dzieci – polskiego i żydowskiego pochodzenia, mieszkańców tytułowej ulicy Granicznej w okresie okupacji niemieckiej.

PROPOZYCJE SCEN DO WYKORZYSTANIA W PRACY Z OSOBAMI UCZĄCYMI SIĘ

PROPOZYCJA NR 1

Relacje polsko-żydowskie w przededniu wybuchu II wojny światowej

Fragment od 2:45 do 21:15

Ewentualnie dodatkowo fragment od 32:55 do 34:15

Wymagania wstępne

Fragment można wykorzystać podczas różnych zajęć szkolnych: historii, wiedzy o społeczeństwie, historii i teraźniejszości oraz etyki.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#1939; #wojna obronna; #Żydzi; #antysemityzm; # judaizm ortodoksyjny

Propozycja omówienia

Krótko przedstaw okoliczności powstania filmu. Nakręcony w 1948 r. przez Aleksandra Forda film miał premierę w roku 1949. Wprowadzony na ekrany, cieszył się przez długie lata niesłabnącą popularnością. Krytyka filmowa chwaliła go za jego wymowę humanistyczną, realizm w przedstawieniu okupacyjnej rzeczywistości. Z perspektywy czasu film ten

doceniono także za różnorodność pokazania postaw Polaków wobec Zagłady, wymowę ideową filmu, która wyraźnie pokazywała, jak wielką stratą dla polskiego dziedzictwa kulturowego była Zagłada. Poinformuj osoby uczące się, że za chwilę poznają mieszkańców kamienicy przy warszawskiej ulicy Granicznej. Podziel klasę na pięć grup. Każdej z nich przypisz jednego z dziecięcych bohaterów:

Grupa 1 – Bronek, syn dorożkarza Cieplikowskiego;

Grupa 2 – Fredek, syn właściciela restauracji Kuśmiraka;

Grupa 3 – Władek, syn urzędnika bankowego Wojtana;

Grupa 4 – Natanek, syn Estery, wnuk krawca Libermana oraz siostrzeniec Reginy i jej męża Natana;

Grupa 5 – Jadzia, córka doktora Białka.

Podczas projekcji fragmentu filmu każda grupa zapisuje odpowiedzi na poniższe pytania:

- Jaki status społeczny i ekonomiczny reprezentują rodziny poszczególnych bohaterów?
- Jak wyglądają ich mieszkania?
- Jakie relacje panują między samymi dziećmi? Czy występują między nimi jakieś napięcia i nieporozumienia? Jeśli tak, to na jakim tle?
- Na ile status ekonomiczny i pochodzenie etniczne ma wpływ na relacje między dziećmi?
- Z jakimi poglądami dzieci spotykają się w domu?
- Jakie stereotypy i uprzedzenia reprezentują dorośli bohaterowie? (scena obiadu u Wojtanów, scena u fryzjera, rozmowa Libermana z Natanem).

W podsumowaniu zwróć uwagę na różnorodność postaw, które pokazuje Aleksander Ford. Wolny od uprzedzeń Bronek, szanujący ojca Władek, który przejmuje jego poglądy antysemitki, niechętny Żydom, ale także bogatszym sąsiadom Fredek konformista, naiwna Jadzia, typowa nastolatka, nieświadoma swojego żydowskiego pochodzenia. Świat Żydów także jest pokazany jako niejednorodny – całkowicie zasymilowany doktor Białek, który porzucił swoją żydowską tożsamość, zmienił nazwisko z Bialer na Białek, odciął siebie i swoją rodzinę od tradycji, religii i żydowskich krewnych. Natan – lewicowiec, wykonujący nowoczesny zawód, jest elektromonterem, choć jego teść Liberman jest ortodoksyjnym, biednym Żydem.

Zadaj osobom uczącym się pytanie: Dlaczego Ford wybrał dzieci na bohaterów swojego filmu? Reżyser określił swoje dzieło jako „film o małych ludziach na tle wielkiej epoki”.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Szczególnie ważne jest zwrócenie uwagi na różnorodność postaw społecznych przed 1939 rokiem. Podzieleni gospodarczo, ideowo i politycznie byli nie tylko Polacy, ale także Żydzi.

PROPOZYCJA NR 2

Kolaboracja, zjawisko szmalcownictwa

Fragment od 21:55 do 23:55

Fragment od 27:20 do 28:20

Fragment od 34:56 do 37:25

Fragment od 48:10 do 51:10

Wymagania wstępne

Osoby uczące się powinny mieć podstawową wiedzę na temat realiów okupacji niemieckiej. Przywołane fragmenty można wykorzystać jako ilustrację zjawiska szmalcownictwa i kolaboracji.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#kolaboracja; #szmalcownik; #asymilacja

Propozycja omówienia

Jeśli osoby uczące się nie widziały wcześniej filmu, wprowadź je w tematykę. Poinformuj, że podczas okupacji niemieckiej społeczeństwo polskie przyjmowało bardzo różne postawy wobec okupanta, a także polityki niemieckiej wobec ludności żydowskiej. Przed wojną Kuśmirak wraz z córką i synem prowadził niezbyt elegancką restaurację i sklep. Po zajęciu Warszawy przez Niemców postawa Kuśmiraka zmienia się. Wyświetl fragmenty filmu – scena u fryzjera, wizyta niemieckiego żołnierza w restauracji, scena z psem i żydowskim chłopcem, odkrycie tożsamości Białka, rozmowa Kuśmiraka z doktorem Białkiem o mieszkaniu. W dyskusji możesz wykorzystać pytania:

- Dlaczego Kuśmirak zmienia swój wygląd? Jaka może być wymowa symboliczna tej sceny?
- W pewnym momencie kamera pokazuje nową witrynę restauracji Kuśmiraka, na czym polega zmiana?
- Dlaczego Wanda, córka Kuśmiraka, decyduje się na romans z niemieckim żołnierzem?
- Jaki stosunek do Dawidka ma Fredka, z którym przed wojną bawili się na jednym podwórku? Co kieruje Fredkiem?
- Jakich argumentów używa Kuśmirak, by zmusić Białka do przeniesienia się do getta?
- Z jakich powodów dr Białek i jego rodzina zmienili swoją tożsamość, ukrywali ją, odcinali się od niej?
- Liberman i dr Białek byli Żydami, co ich różniło?
- Jak ukazana jest asymilacja Żydów w filmie Forda?
- Dlaczego asymilacja nie uchroniła Żydów przed Zagładą?

W omówieniu warto podkreślić, że w sytuacjach ekstremalnych ludzie przyjmują bardzo różne postawy i różnie się zachowują. Wojna demoralizuje, wszechobecna przemoc, upadek norm moralnych, bezkarność, atmosfera strachu sprzyjają ujawnieniu się postaw skrajnych, zarówno w pozytywnym, jak i negatywnym aspekcie.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Jako uzupełnienie tego wątku można pokazać fragment filmu *Joanna* (2010) Feliksa Falka. Pierwsza sekwencja, scena w kawiarni, kobieta z dziewczynką zostaje zaczepiona przez eleganckiego mężczyznę, który okazuje się być szmalcownikiem. W omówieniu warto podkreślić, że osoby, które w czasie okupacji kolaborowały z Niemcami, w tym szantażowały i mordowały Żydów, to były osoby reprezentujące różne grupy i klasy społeczne.

PROPOZYCJA NR 3

Postawy Żydów wobec Holokaustu

Fragment od 23:55 do 27:20

Wymagania wstępne

Osoby uczące się powinny mieć wiedzę na temat etapów polityki niemieckiej wobec Żydów podczas wojny.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#getto; #okupacja; #walka zbrojna

Propozycja omówienia

Wprowadź osoby uczące się w tematykę filmu. Poinformuj, że za chwilę obejrzą scenę rozmowy żydowskiej rodziny podczas okupacji niemieckiej w Warszawie. Do domu wracają zięć i mąż, żołnierz Wojska Polskiego, walczący podczas wojny obronnej z Niemcami w 1939 roku. Na podstawie rozmowy bohaterów poproś osoby uczące się o wskazanie, jakie postawy wobec wojennej rzeczywistości reprezentują bohaterowie? Jakie czynniki mają na to wpływ?

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Fragment filmowy można uzupełnić relacjami świadków wskazujących na różne postawy wobec wojennej rzeczywistości.

PROPOZYCJA NR 4

Symboliczny koniec świata żydowskiego w Polsce. Skutki Zagłady Żydów, dziedzictwo Holokaustu

Fragment od 107:20 do 115:00

Wymagania wstępne

Fragment ten można wykorzystać jako metaforyczne przedstawienie nie tylko powstania w getcie warszawskim, ale przede wszystkim jako koniec wielowiekowej obecności Żydów w Polsce, śmierci kultury i tradycji żydowskiej. Właściwe jest zatem jego wykorzystanie już po zajęciach omawiających przebieg i konsekwencje powstania w getcie warszawskim.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#getto; #walka; #powstanie w getcie; #Holokaust; #Zagłada Żydów

Propozycja omówienia

Wprowadź osoby uczące się w okoliczności powstania filmu i jego tematykę. Poinformuj, że za chwilę obejrzą finał filmu, który kończy się w momencie tłumienia powstania w getcie warszawskim. Krótko nakreśl sylwetki bohaterów. Zwróć uwagę na fakt, że i Jadzia, i Dawidek to Żydzi, ale wychowani w odmiennych tradycjach. Dawidek i jego dziadek, krawiec Liberman, reprezentują świat ortodoksyjnych, religijnych Żydów, zięć

Libermana i wujek Natana to przykład Żyda nowoczesnego, który zrywa z ortodoksyjną tradycją żydowską, uosabia nową tożsamość żydowską. Wreszcie Jadzia, która wychowywała się w przeświadczeniu, że jest Polką, o swoim żydowskim pochodzeniu dowiaduje się przypadkiem i w dramatycznych okolicznościach, pozostaje sama, bez pełnej świadomości, kim tak naprawdę jest i jakie są jej korzenie.

Zaproponuj osobom uczącym się obejrzenie fragmentu filmu, uprzedź, że intencją twórcy nie było stworzenie dokumentalnego obrazu powstania, zdecydowanie ważniejsza jest jego wymowa symboliczna. Podaj pytania, które pomogą sformułować końcowe przesłanie dzieła Forda, ale także ogólną metaforę konsekwencji Zagłady:

- Na tle płonącego getta ukazana jest postać starego Libermana, który odmawia modlitwę za zmarłych – kogo tak naprawdę opłakuje Liberman? Jaki sens ma przywołanie kontekstu religijnego w tej scenie?
- Jaką postawę reprezentuje Natan? Poproś o interpretację sceny śmierci Natana, czemu służy owo wspinanie się na szczyt kamienicy, jakie symbole się tam pojawiają, co symbolizuje śmierć Natana?
- W kanałach bohaterowie spotykają powstańców, dlaczego decydują się oni wrócić do getta? Dlaczego Dawidek decyduje się do nich dołączyć, a tym samym oddać życie w walce do końca?

Dawidka żegnają Jadzia, Władek i Bronek. Zadaj pytania:

- Jak należy zinterpretować końcowe słowa o prawdzie? O jakiej prawdzie mówi reżyser?
- Na ile ta prawda rzeczywiście się obroniła?

Jedyną ocalałą przedstawicielką przedwojennego świata polskich Żydów jest Jadzia – samotna, odcięta od swoich korzeni i tradycji żydowskiej, ale także czująca się obco wśród polskich sąsiadów, naznaczona piętnem „tej obcej”. W jaki sposób postać Jadzi symbolizuje świat polskich Żydów po wojnie?

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Omawiany fragment może posłużyć jako wstęp do analizy wydarzeń Marca 1968 r., zwłaszcza w kontekście tożsamości żydowskiej. Bardzo pomocny może być tutaj film Marii Zmarz-Koczanowicz (2007) *Dworzec Gdański*.

Polecana literatura

1. Preizner J., *Kamienie na macewie. Holokaust w polskim kinie*, Warszawa–Budapeszt 2012, ss. 13–43.
2. Grabowski J., *Szantażowanie Żydów w Warszawie 1939–1943*, Warszawa 2004.

Jolanta Wróblewska

Materiały do pracy z filmem pt. „W ciemności”, reż. Agnieszka Holland

| | | | |
|--|--|-------------|------------------|
| Polski tytuł filmu | W CIEMNOŚCI | | |
| Tytuł filmu w oryginale | W CIEMNOŚCI | | |
| Kraj i rok produkcji/data premiery/czas trwania | KANADA/NIEMCY/POLSKA | 2011 | 145 MINUT |
| Imię i nazwisko reżysera/reżyserki | AGNIESZKA HOLLAND | | |
| Etap edukacji, dla którego film jest rekomendowany | SZKOŁA PONADPODSTAWOWA – KLASA III I IV | | |

Opis filmu

Scenariusz filmu powstał na podstawie książki Roberta Marshalla *W kanałach Lwowa* oraz wspomnień Krystyny Chiger *Dziewczynka w zielonym sweterku*. Główny bohater filmu – Leopold Socha to polski złodziej, który mieszka we Lwowie i pracuje jako kanalarz. Podczas II wojny światowej, w marcu 1943 r., za pieniądze pomaga grupie Żydów z getta ukrywać się przez czternaście miesięcy w kanałach. Wspiera go w tym przyjaciel z pracy Szczepek Wróblewski. Kiedy Żydom kończą się pieniądze, Socha decyduje się pomagać im dalej, narażając przy tym swoje życie.

PROPOZYCJE SCEN DO WYKORZYSTANIA W PRACY Z OSOBAMI UCZĄCYMI SIĘ

PROPOZYCJA NR 1

Bohater-Antybohater?

Fragment od początku filmu do 3:59 (złodziej)

Fragment od 9:40 do 14:00 (moje kanały)

Fragment od 46:00 do 50:40 (tu nic nie ma)

Fragment od 1:22:20 do 1:24:55 (zabawa Niemców)

Fragment od 1:41:20 do 1:44:20 (śmierć dziecka)

Fragment od 1:49:00 do 1:52:20 (frajer)

Fragment od 2:08:25 do 2:11:38 (moje Żydy)

Wymagania wstępne

Osoby uczące się (OU) oglądają cały film w domu. Jako materiał do rozmowy na temat filmowej biografii Leopolda Sochy zaproponuj siedem fragmentów filmowych. Przed lekcją podziel klasę na siedem grup i każdej z nich wskaż do analizy konkretny fragment. OU w grupie przygotowują się do charakterystyki bohatera prezentowanego we fragmencie filmie.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#Leopold Socha; #lwowskie getto; #ukrywanie; #kanały; #represje; #pomaganie Żydom; #bohater; #antybohater; #Sprawiedliwy

Propozycja omówienia

Na lekcji każda z grup pracuje z konkretnym fragmentem filmu. Przez 10 min OU dyskutują, przy okazji zapisując na kartce najważniejsze informacje o bohaterze filmu oraz nazywając jego cechy charakteru. OU mogą ocenić bohatera na podstawie analizowanej sceny filmu. Następnie każda z grup prezentuje wyniki swojej pracy. Następnie zadaj dodatkowe pytania:

- Kim jest Leopold Socha?
- Jaki jest jego system wartości?
- Kiedy i dlaczego dokonała się w jego postawie zmiana?
- Czy Leopolda Sochę można nazwać bohaterem i dlaczego?
- Dlaczego, twoim zdaniem, Agnieszka Holland decyduje się na pokazanie tak niejednoznacznego w ocenie bohatera?

Na zakończenie dyskusji możesz przytoczyć wypowiedź Roberta Więckiewicza, który zagrał rolę Leopolda Sochy: „Decyzje Sochy nie wynikały z wykoncypowania. On reagował na rzeczywistość, na to, co przynosił mu każdy dzień. To nie jest heros. To nie jest Oscar Schindler” Bielenia T., „*W ciemności*”: *Kino światowej klasy*, Interia.pl [online] 05.01.2022, <https://film.interia.pl/wiadomosci/news-w-ciemnosci-kino-swiatowej-klasy,nld,5748942> [dostęp: 03.08.2023].

Ciekawym uzupełnieniem dyskusji może być praca z fragmentami relacji Żydów, którym pomagał Socha (Załącznik nr 1 – fragmenty książki Roberta Marshalla *W kanałach Lwowa*; Załącznik nr 2 – fragmenty książki Krystyny Chiger *Dziewczynka w zielonym sweterku*).

Załącznik nr 1

Fragmenty: Marshall R., *W kanałach Lwowa*, przeł. K. Puławski, Warszawa 2011.

„Ten najbardziej przyjazny przedstawił się jako Leopold Socha. Towarzyszył mu Stefan Wróblewski, który uśmiechnął się i podał im dłoń, a także szef całej grupy, Jerzy Kowalów. On tylko skinął im głową i niewiele mówił. Byli to zwykli robotnicy, którzy pracowali w kanałach. Nosili drelichowe ubrania, proste czapki i długie gumowe buty na szelkach (...).

–Wydaje mi się, że możemy wam pomóc, ale musicie nam zapłacić – zagaił Socha.

To był język, który rozumieli wszyscy. Pojawiły się więc pytania. Gdzie chcą się schować? Kiedy chcą się tam przenieść? Co trzeba wcześniej przygotować? W końcu dotarli do najważniejszej sprawy, czyli do pieniędzy.

– Zrozumcie, że musimy wszyscy zgodzić się na to, by wam pomóc. Wystarczy, że jeden

z nas zechce was wydać i koniec. Jeśli was zadenuncjujemy, zostaniemy bohaterami. Ale jeśli nas złapią...

– Tak. Wiemy. Rozstrzelają nie tylko was, ale całe wasze rodziny.

– Rozstrzelają? Nie, powieszą moją żonę i dzieci na latarniach!

Socha powiedział to tonem pozbawionym groźby czy jakichkolwiek złych intencji, a nawet z pewną dozą humoru, co było czymś zupełnie nowym dla Weissa i jego towarzyszy. Chiger przypatrywał mu się w czasie całej rozmowy, szukając choćby najmniejszych śladów wątpliwości. Czasami dostrzegał na jego okrągłej twarzy oznaki wewnętrznej walki. Socha rozmawiał z nimi, ważył argumenty, ale jednocześnie w duszy starał się sam ocenić sytuację. (s. 51)

Chiger potrafił trafnie ocenić charakter człowieka. Już kiedy dawał pieniądze, był pewny, że Socha wróci. Paulina, która obserwowała całą scenę, tak to wspomina: W tym momencie Socha zdecydował, że nam pomoże. Widziałam to po jego oczach. (...) Socha wrócił następnego dnia, tak jak obiecał, a potem przychodził regularnie i wciąż był uśmiechnięty. Zaprzyjaźnił się z dziećmi, sadzał je sobie nawet na kolanach i opowiadał różne historie. Pawełek natychmiast polubił tego nowego wesołego wujka, co musiało o czymś świadczyć. (ss.52–53)

Stosunki z Sochą stanowiły podstawę życia w kanałach. Czasami wspominał, dlaczego im pomaga, co pozwalało lepiej go zrozumieć. Na przykład opisywał w poruszający sposób swoje pierwsze spotkanie z Pauliną. »Kiedy przecisnąłem się przez wąskie przejście i znalazłem w piwnicy, obejmowała pani Krysię i Pawełka. Siedzieli tak przytuleni jak pisklęta do kani«. Mówił nawet na nią: »Kania«. »To właśnie wtedy zdecydowałem, że muszę was ocalić – ciągnął Socha, używając coraz bardziej patetycznego języka, który nieodmiennie ich intrygował. – Uważam, że jest to moja misja. Że wyznaczono mi ją jako pokutę...«. Wszyscy bardzo go lubili. »Wiem, że kochał moje dzieci – napisała Paulina. – Gdy tylko się pojawił, szedł do Krysi i Pawełka, żeby sprawdzić, jak się miewają. Bawił się z nimi i przynosił prezenty, z których bardzo się oboje cieszyli«. Wszyscy mieli z nim jakieś osobiste, zupełnie wyjątkowe związki. Na przykład Socha doskonale dogadywał się z Korsarzem. Obaj rozumieli język półświatka i wiedzieli, co trzeba zrobić, by dopiąć swego. (ss. 163- 164)

Ku ich bezbrzeżnemu zdziwieniu przyznał, że był wcześniej zwykłym przestępcą. Chiger zapisał jego historię. Niewiele wiadomo na temat rodziców Sochy, jednak bardzo szybko znalazł się sam na ulicy i musiał jakoś sobie radzić. Zaczął kraść, gdy miał dziesięć lat i potem wiele razy aresztowano go z tego powodu. Jak mówił, zwykle dlatego, że nie miał szczęścia albo ktoś go zdradził. Socha stwierdził też, że sam nigdy nikogo nie wydał: »Wolałbym już wziąć winę na siebie, niż mieszać w to innych«. Być może właśnie z powodu swojej przeszłości tak dobrze znał więzienie przy ulicy Łąckiego. Socha opowiadał też o zuchwałym napadzie na sklep jubilera w dzielnicy położonej przy Dworcu Głównym. Paulina nie mogła w to uwierzyć. – Ten sklep należał do mojego wujka i cioci (...).

Opowiadał to wszystko po to, by wyjaśnić, dlaczego tak bardzo się o nich troszczy. Pragnął w ten sposób odkupić swoje winy. Chiger opisuje to w ten sposób: »To była pokuta za całe zło, którego się dopuścił. Prawdziwa skrucha. Błaganie Boga o wybaczenie. Socha traktował to jak misję... Bardzo się zmienił pod wpływem tych wszystkich nieszczęść, które dotknęły Żydów. Uważał, że jeśli nas ocali, ocali również swoją duszę«. Chigerowie wierzyli w te wyjaśnienia, ale nie zdawali sobie sprawy z pokus, których Socha doświadczył. (ss. 169–170)

W piątki, kiedy Socha brał od nich pieniądze, miał irytujący zwyczaj przypomnienia im, że środki kiedyś się wyczerpią, a wtedy będą musieli radzić sobie sami. (s. 177)

Na podwórku zebrał się spory tłumek gapiów, ludzie wyglądali z okien, pojawili się też rosyjscy żołnierze, by sprawdzić przyczynę zamieszania. Kiedy Socha pomógł wyjść pierwszej postaci, rozległo się pełne niedowierzania westchnienie. Była to wygłodzona, słaba istota, cała pokryta szlamem. Zakrywała oczy, jakby światło sprawiało jej ból (...). Socha stał w tym całym zamieszaniu i z dumą patrzył na rodaków:

– To moje dzieło, moje dzieło. To są moi Żydzi. (ss. 222–223)

Chociaż znaleźli się w tak różnych miastach i wszyscy oddzielnie planowali wyjazd na zachód, okazało się, że wkrótce mieli się spotkać. 12 maja 1946 roku Socha wraz z córką Stefcją jechali rowerami po stromym zboczku. Socha zauważył sowiecką ciężarówkę, która jechała wprost na jego córkę. Zaczął więc mocno pedałowac i udało mu się odepchnąć dziecko, jednak sam wpadł pod samochód. Leżał pod nim bez życia pod zgniecionym rowerem. »Upadł na metalową kratę i jego krew spłynęła do kanałów« – napisał Chiger. Chigerowie dostali telegram następnego dnia rano i natychmiast ruszyli na dworzec. Zebrali się wszyscy w ciągu paru dni, by móc pójść za trumną Sochy. Trudno opisać ich smutek. Chiger stał z rodziną i przyjaciółmi, jednocząc się w bólu z katolikami. A potem ktoś z tyłu powiedział: »To kara boża za to, że pomagał Żydom«. (ss. 231–232)

Załącznik nr 2

Fragmety: Chiger K., Paisner D., *Dziewczynka w zielonym sweterku*, przeł. B. Dżon, Warszawa 2011.

„Milczał prze chwilę, po czym oświadczył: Być może wam pomożemy, ale za opłatą (...). Mężczyzna z latarnią przedstawił się jako Leopold Socha. Powiedział, że jest kanalarzem. Przedstawił też swoich kolegów – Stefka Wróblewskiego i Jerzego Kowalowa. (...) Socha zauważył mamę, przytulającą nas mocno niczym kwoka chowająca pisklęta pod skrzydłami, i się uśmiechnął. Później przyznał, że w tym właśnie momencie zdecydował, że nam pomoże, a mamę odtąd nazywał: »Kania z pisklętami«. Tak rozpoczął się niebezpieczny związek, który miał nie tylko uratować nasze życie, ale również jak wierzył Leopold Socha, uratować jego duszę. (ss. 100– 102)

Ojciec był bardzo zadowolony z tych spotkań z polskim kanalarzem, który stawał się naszym wielkim dobroczyńcą i aniołem stróżem. (...) Nigdy nie miałam odczucia, że mógłby nas kiedykolwiek opuścić. Od samego początku wiedziałam, że to nie leży w jego naturze. To prawda, byłam jedynie dzieckiem, ale też dobrym sędzią ludzkich charakterów i polubiłam Sochę tak bardzo, że nie mogłam doczekać się jego wizyt. Podobnie było z Pawełkiem. Socha brał go zwykle na kolana i bawił się z nim, kiedy pozostali dyskutowali. (...) Powiedział nam, że lubi dzieci. Jego zachowanie było pełne spokoju i łagodności. Specjalnie dla nas przynosił trochę chleba albo czegoś innego do zjedzenia. (...) Mamie i tacie podobało się to, jak okazywał nam życzliwość. Dowodziło, że jest człowiekiem godnym zaufania i postrzega nas jako ludzkie istoty, że nie widzi w nas tylko stada zdesperowanych Żydów, pragnących wcisnąć mu pieniądze za opiekę. (...) Lubiałam, jak brał Pawełka na kolana. Lubiałam to, że poświęca nam uwagę. Lubiałam jego jasny uśmiech. Miał takie piękne białe zęby. Kiedy się uśmiechał, to jakby pojawiało się słońce i rozjaśniało piwnicę baraku. Mawiał zawsze do mnie i mojego braciszka: »Będzie dobrze, maluchy. Będzie dobrze«. Te słowa dawały wielkie ukojenie. Sposób, w jaki to do nas mówił, nie pozostawiał wątpliwości, że tak właśnie będzie – i ja w to wierzyłam. (ss. 106–107)

Tata zaczął nazywać Sochę »Poldziem«, zdrobniął wersją imienia Leopold. Rozmawiali o wojnie. Rozmawiali o tym, czym ryzykowali kanalarze (...). Rozmawiali także o rodzinie Sochy, o jego przeszłości. Te wszystkie rzeczy razem zebrane przekonały mojego tatę, że Poldziu jest dobrym człowiekiem. (...) Podczas gdy my, Żydzi z getta, nie mieliśmy nic

do stracenia, oddając swoje losy w ręce trzech Polaków, oni sami ryzykowali wszystko. Już fakt, że spotykali się z nami w piwnicy baraku i dyskutowali o możliwości ratunku, był wystarczający, aby mogli zostać powieszani. Oni, ich żony i ich dzieci. (s. 110)

Choć niebezpieczeństwa nie mogli ignorować, trudno było im jednocześnie odwrócić się od tak dużych pieniędzy. (s. 113)

Socha stał razem z grupką ludzi. Kiedy nas zobaczył, jego twarz pojaśniała w uśmiechu. Z jednej strony był szczęśliwy, ale z drugiej przygnębiony. Nie wiedział, co ma począć z taką wielką grupą ludzi. W bocznym kanale zgromadziło się ponad siedemdziesiąt osób. (...) Socha został postawiony w sytuacji osoby decydującej o losach tych wszystkich nieznanym, a co gorsza – pomiędzy tymi straceńcami znajdowały się dzieci. Nie chciał się odwracać od dzieci. Mimo to nie przyjął odpowiedzialności za losy tej gromady. Socha nie chciał wobec tych ludzi odgrywać Boga. Powiedział, że nawet on nie podejmuje się z góry przegranych zadań. (ss. 129–130)

Socha oddzielił z tej wielkiej masy ludzi grupkę dwudziestu jeden osób, według tylko sobie znanych zasad. (...) Żadne klejnoty świata nie mogły zmienić zdania Sochy. (s. 136)

Muszę (...) sięgnąć do historii Leopolda Sochy. To ważne, bo pozwala zrozumieć motywy postępowania człowieka, pozwala odpowiedzieć na pytanie, dlaczego pomagał w taki sposób, w jaki to czynił. (...) Nieraz zdarzyło mu się trafić za kratki. Został osierocony jako malutkie dziecko i już jako nieletni pakował się w kłopoty. Z dziecka ulicy stał się ulicznym chuliganem. (...) zwyczajnie nie szanował ludzi. Szczególnie zaś nieznanym mu był szacunek wobec czyjejś własności. Został drobnym złodziejaszkiem. (...) Zdążył osiągnąć wiek dwudziestu kilku lat, zdążył odsiedzieć trzy wyroki, każdy po trzy lata za rabunek. Jeden dostał za napad na bank. (...) Chyba nie zastanawiał się nad przedziwną ironią losu: te kanały, dzięki którym rozegrał swój najśłynniejszy skok, to te same kanały, w których ukrywał swój łup, stały się potem jego legalną ucieczką od dawnego życia. Te same kanały teraz dawały mu drugą szansę. (...) Żydzi, którym ratował życie w kanałach, mogli stać się dla niego nadzieją na przywrócenie siebie samego do życia, którego jako młody człowiek nieomal zmarnował. (ss. 140–143)

Mama uważała Sochę za naszego anioła stróża. Wkrótce i cała reszta spośród nas miała zacząć myśleć o Poldku w ten właśnie sposób. (s. 152)

Poldek był dla nas w tych okolicznościach jak aktor teatru lalkowego, pociągający za sznurki swoich marionetek, by poruszały się zgodnie z rozpisany rolami. Oceniał i rozpoznawał indywidualne cechy, mocne strony naszych charakterów. Układał dla nas role tak, by wykorzystać je dla wspólnego dobra. Bo to była najważniejsza rzecz – wspólne dobro grupy. Wszystko nam zapisywał po to, żebyśmy nie zapomnieli naszych ról. Już w pierwszym tygodniu pobytu w Pałacu trudno było rozpoznać w nas tę samą grupę, którą jeszcze do niedawna stanowiliśmy. Staliśmy się małym, funkcjonalnym społeczeństwem, a zaufani kanalarze zostali naszymi dobrotliwymi zarządcami. Celowo używam słowa »dobrotliwy«, bo niezależnie od obiegu pieniędzy między nami a nimi, wszystko, co dla nas robili, wydawało się być powodowane życzliwością. Ratowali nas z oddaniem. Każdego dnia oni i ich rodziny podejmowali wielkie ryzyko. Pieniądze nie były takie ogromne, by wyrównywanie nimi zaangażowania uznać za proporcjonalne do udzielanego wsparcia. W przypadku Sochy chodziło o coś jeszcze: o spłacenie starych długów. O odkupienie. Same pieniądze nie mogły być wytłumaczeniem tej ryzykownej gry. (s. 187)

Socha był prawdziwym przywódcą, dobrotliwym zarządcą, to prawda, ale i inspirującym przywódcą. To było naprawdę wspaniałe uczucie, jak jego każde poranne przybycie podnosiło nas na duchu. (...) Teraz Socha kierował niemal każdym aspektem naszego życia. Sądzę, że żaden z mężczyzn z naszej społeczności nie chciał i nie próbował przejąć roli przywódcy (...). Był najlepiej poinformowany o tym, co się działo w świecie

zewnątrznym, był na bieżąco z postęпами na froncie, który miał nas w końcu wyzwolić. Był też najbardziej zaradnym członkiem grupy i jednym z najwytrwalszych fizycznie. (s. 191)

Nasi opiekunowie zaczęli spędzać z nami więcej czasu. (...) zaczęli przedłużać i przedłużać czas tego odpoczynku, zostawiali godzinę albo i dłużej. Ostatecznie te wizyty Sochy i Wróblewskiego ciągnęły się godzinami, do momentu, kiedy już naprawdę musieli wracać, a my tym samym powracaliśmy do naszej niezmiennej, bezbarwnej egzystencji. Wkrótce zaczęli też jadać z nami własne kanapki, które przynosili do pracy. (s. 195)

Socha gruntownie przemierzył i szczegółowo wyliczył wielkość naszego lokum, by pomóc nam zbudować podziemny dom z prawdziwego zdarzenia. Bardzo szybko zaczął nas wyposażać w przedmioty gospodarstwa domowego, byśmy mieli zapewnione najbardziej podstawowe potrzeby. Niektóre rzeczy musiał kupować, więc wydawał pieniądze z codziennych opłat, które mu przekazywaliśmy. Moja rodzina doceniała te zakupy, które były również dowodem na jego szlachetność, bowiem środki na dodatkowe zakupy pochodziły z tego, co naszym kanalarzom pozostało w kieszeniach po opłaceniu podstawowych produktów, które zgodnie z umową nam zapewniali. O cokolwiek poprosiliśmy, cokolwiek zamówiliśmy u Sochy, na ile było to możliwe, starał się nam przynosić. Gazety, książki, papier i ołówki do pisania, przeróżne drobiazgi. Dostarczał nawet świece szabasowe. (ss. 208–209)

Dowiedzieliśmy się więcej o jego żonie, Wandzie, zaradnej kobiecie, która nigdy nie miała kontaktów z Żydami. Z pewnym zakłopotaniem Socha powiedział nam, że pochodziła z rodziny o antysemitkich poglądach, a teraz wspomagała nas i przyczyniła się do naszego przetrwania i to na różne sposoby. Robiła to na początku niechętnie. Kiedy jednak zauważyła, jak głębokie więzi zaczęły łączyć jej męża z naszą grupą, pomagała mu z coraz większym zaangażowaniem. Dowiedzieliśmy się, że to głównie ona robi codziennie sprawunki, a musi kupować drobne ilości w różnych sklepach, żeby nie wzbudzić jakichkolwiek podejrzeń. Kiedy już się bardziej zadomowiliśmy w Pałacu, Socha zaczął zbierać nasze brudne rzeczy do siebie, a Wanda wygotowywała je, by pozbyć się wszy, prasowała i starannie składała. (s. 210)

(...) Socha w pełni pokazał swój charakter. Jednego dnia wziął ojca na bok i wsunął mu trochę pieniędzy. Powiedział, że teraz codziennie na koniec wizyty będzie oddawał tacie te pieniądze, które miał dostawać zgodnie z umówioną stawką. (...) Cóż to miałyby oznaczać? Że sam płaci za opiekę nad nami. (ss. 214–215)

Zdecydował więc, że nie pija alkoholu poza jednym czy dwoma kieliszkami dla towarzystwa, tak długo, jak długo się nami opiekuje. (s. 223)

I to Socha w końcu wyciągnął mnie z głębi melancholii. Mijały dni, a ja nie tknęłam kanapek, którymi jak zwykle dzielił się ze mną i moim bratem. (...) był dla mnie jak drugi ojciec (...) wziął za rękę i powiedział: »Krysiu, ty musisz jeść«. (...) Wspięliśmy się po drabince przejściem do otworu prowadzącego na ulicę. Tutaj mogłam wreszcie zobaczyć słoneczne światło przenikające przez kratę kanału. To była pierwsza odrobina słońca, jaką widziałam od ponad roku. Wystawiałam do niego twarz, chciałam się w jego ciepłe zanurzyć. Nie mogłam uwierzyć, że dotyka mnie promyk słońca. Część mnie uwierzyła już, że słońce zgasło dawno, dawno temu. (...) Musisz być silna, malutka. Jeszcze trochę, a będziesz się bawić na górze z innymi dziećmi. Będziecie wachać te same kwiaty. I tak wróciłam do dawnej siebie. Dlatego, że chciał tego Socha. (ss. 232–233)

To Socha po nas przyszedł. Właściwie to nie przyszedł swoją zwykłą drogą przez rurę. W ogóle do nas nie przyszedł. Niemal wskoczył do kanału, wprost przez kratę z ulicy, wydzierając się w niebogłosy: »Chiger! Chiger! Idźcie na górę! Krzyczał: »Wychodzić! Jesteście wolni!« (...) Socha wyciągnął mnie jedną ręką, przyciągnął do siebie i mocno

przytulił. Zawirował ze mną w objęciach, aż zakręciło mi się w głowie od tych wszystkich emocji. (ss. 257–258)

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Możesz poprosić OU o odszukanie w internecie informacji na temat Leopolda Sochy i jego dwóch kolegów, którzy zdecydowali się pomagać Żydom. Zwróć uwagę na to, że film opowiada jedynie historię jednego z nich. Informacje możesz znaleźć również w publikacji: *Zwykli bohaterowie. Materiały edukacyjne* [online],

http://otwartedrzwidokultury.pl/wp-content/uploads/2016/11/Folder210x280mm_wCiemnosci_11.pdf

[dostęp: 03.08.2023].

PROPOZYCJA NR 2

Siła stereotypu i wspólny los

Fragment od 30:40 do 31:29 (Żydzi są takie same jak my)

Fragment od 1:15:40 do 1:18:27 (zabicie Niemca)

Fragment od 1:55:00 do 2:03:47 (komunia św., deszcz, kraty)

Fragment od 2:08:25 do 2:11:38 (moje Żydy)

Wymagania wstępne

OU oglądają cały film w domu, natomiast na lekcji poddają analizie i interpretacji cztery wybrane fragmenty.

Wskazana wcześniej OU przygotowuje na lekcję krótkie wystąpienie/prezentację na temat zasad przyznawania odznaczenia Sprawiedliwy wśród Narodów Świata.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#stereotyp; #obraz Polaka; #obraz Żyda; #Sprawiedliwy

Propozycja omówienia

Socha posługuje się stereotypami wobec Żydów, którym pomaga. Żydzi także mu nie ufają, bo boją się chciwości i antysemityzmu „Polaczka”. W tym ćwiczeniu analizie poddane są te sceny, w których dzięki wzajemnemu poznawaniu się i empatii bohater zaczyna w Żydach widzieć ludzi podobnych do siebie.

Na początku lekcji poproś część OU o to, aby sporządziły krótką notatkę przestrzenną na temat: Jak Żydzi patrzą na Leopolda Sochę na początku ich znajomości? Pozostałe OU robią notatkę na temat: Jak Leopold Socha ocenia Żydów na początku znajomości? Następnie zainicjuj rozmowę z OU o tym, z czego wynika taka wzajemna ocena ludzi.

Możesz rozpocząć dyskusję od pytania: Kiedy ludzie przestają myśleć o innych, odwołując się do stereotypów?

Następnie obejrzyjcie wspólnie z OU cztery wybrane fragmenty filmu. Po każdym OU analizują i interpretują postawy bohaterów. Zwróć przede wszystkim uwagę OU na środki filmowe, które wykorzystwała Holland w ostatnim fragmencie. Pokazany jest paralelizm sytuacji, w której znajdują się bohaterowie. Warto zwrócić uwagę na to, że wcale nie

chodzi tu o pokazanie symetrii cierpienia. Żydzi świętują Pesach, modlą się w kanałach, a ponad ich głowami, w kościele córka Leopolda Sochy przyjmuje swoją pierwszą komunię św.

Poproś OU, aby wyszukały informacje na temat żydowskiego święta Pesach. Symboliczny jest również deszcz, który zaczyna padać na koniec tej sceny.

Na zakończenie zajęć poproś wybraną wcześniej OU o wyjaśnienie klasie zasad przyznawania przez Instytut Yad Vashem medalu Sprawiedliwy wśród Narodów Świata.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Warto też zastanowić się z OU, co jeszcze w filmie Agnieszki Holland zostało pokazane stereotypowo (np. obraz złego Ukraińca). Zainteresowane tematem OU możesz odesłać do dwóch różnych recenzji filmu i poprosić o napisanie własnej:

Zychowicz P., „W ciemności” Agnieszki Holland, [w:] Rzeczpospolita [online] 19.01.2012, <https://www.rp.pl/opinie-polityczno-spoeczne/art13962271-agnieszka-holland-w-ciemnosci-piotr-zychowicz> [dostęp: 05.08.2023] oraz Niedziela.pl [online] 29.01.2012, <https://www.niedziela.pl/arttykul/3831/%E2%80%9EL%E2%80%99Osservatore-Romano-chwali-film> [dostęp: 05.08.2023].

PROPOZYCJA NR 3

Ręce

Fragment od 1:04:07 do 1:04:45 (macewa)

Fragment od 1:19:00 do 1:20:08 (zagubione dzieci)

Fragment od 2:08:25 do 2:11:38 (wyjście z kanałów)

Wymagania wstępne

Zainicjuj rozmowę na temat zróżnicowania społeczności przedwojennego Lwowa – gmina żydowska we Lwowie była trzecią co do wielkości, po Warszawie i Łodzi, na terenie II Rzeczypospolitej. W 1939 r. Żydzi stanowili 35 proc. wśród ogółu 330 tys. mieszkańców Lwowa. W dyskusji wykorzystaj tekst: Kuwałek R., *Żydzi we Lwowie w latach 1939–1945*, ss.7–10, [w:] *Zwykli bohaterowie. Materiał edukacyjny IPN* [online],

http://otwartedrzwidokultury.pl/wp-content/uploads/2016/11/Folder210x280mm_wCiemnosci_11.pdf [dostęp: 05.08.2023].

OU oglądają cały film w domu. Poproś, aby przed projekcją zapoznali się z freskiem Michała Anioła z Kaplicy Sykstyńskiej pt. *Stworzenie Adama*. Możesz go także wyświetlić na tablicy interaktywnej podczas zajęć lub powiesić wydruk na ścianie. Zadaniem OU jest zwrócenie szczególnej uwagi na te sceny, kadry, które nawiązują bezpośrednio lub pośrednio do pracy Michała Anioła.

Również przed lekcją OU proszone są o przeczytanie tekstu autorstwa Roberta Kuwałka wymienionego powyżej.

Hasztagi – kluczowe pojęcia

#Lwów; #relacje polsko-żydowskie; #pomoc; #współpraca; #kolaboracja

Propozycja omówienia

Rozpocznij lekcję od dyskusji na temat przeczytanego tekstu Roberta Kuwałka. Zastanów się wspólnie z OU, w jaki sposób trudne relacje mieszkańców Lwowa w czasie II wojny światowej zostały ukazane w filmie Agnieszki Holland.

OU mogą wymienić te postawy, opisane w tekście Roberta Kuwałka, które zostały zilustrowane w filmie Holland. Pomóż OU dojść również do wniosku, że filmowy obraz jest jedynie próbą przedstawienia niewielkiego fragmentu bardzo różnych relacji i różnych postaw. Holland w świadomy sposób sfilmowała historię człowieka, zwykłego robotnika, który pomaga Żydom w ukrywaniu się. Film pokazuje złożony obraz człowieka. To, co udało się w tym filmie zaprezentować, to portrety ludzi, którzy mają i zalety, i wady. Socha jest zwykłym cwaniakiem, który próbuje przeżyć w okrutnych czasach i jest daleki od heroizmu, altruizmu. Natomiast ukrywający się Żydzi to również tchórze i bohaterowie, mają swoje problemy, nienawidzą i kochają.

Zanalizuj i zinterpretuj z OU trzy wybrane sceny z filmu. Zwróć uwagę na scenę, która robi duże wrażenie, w której po odnalezieniu zagubionych w kanale dzieci, można zobaczyć radość w oczach Sochy, który być może dopiero teraz zrozumiał, że mimo zagrożenia musi nadal pomagać Żydom. Socha jest osamotniony w swoich działaniach, co pokazuje choćby ostatnia scena, w której inni ludzie nadal jedynie się im przyglądają.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Być może warto również w dyskusji wprowadzić elementy biografii reżyserki filmu, która nie po raz pierwszy w swoich filmach podejmuje kwestię żydowską. Dla Holland to podtrzymywanie pamięci o ojcu i jego rodzinie, ofiarach Zagłady. Pomocna może okazać się książka Karoliny Pasternak, *Holland. Biografia od początku*, Kraków 2022.

PROPOZYCJA NR 4

Naturalizm. Znaczenie tytułu filmu

Cały film

Wymagania wstępne

To ćwiczenie jest propozycją przyjrzenia się filmowym środkom wyrazu, użytym w filmie Agnieszki Holland. W znaczący sposób odnoszą się one również do metaforycznego i dosłownego znaczenia tytułu filmu.

OU w domu oglądają film *W ciemności*. Od osoby prowadzącej otrzymują pytania-wskazówki, dotyczące filmowych środków, które mają znaczenie dla wizualnej koncepcji filmu, jak również dla interpretacji tego obrazu:

- Jaka jest rola ciemności w filmie?
- Opisz przestrzeń filmową.
- Jakie znaczenie dla filmu mają naturalistyczne sceny? (również te przedstawiające seks).
- Co symbolizuje płatanina kanałów?
- Jakie detale podkreślono kolorami w tym filmie?
- Opisz muzykę wykorzystaną w filmie.

- Zinterpretuj tytuł filmu.
- Zinterpretuj zakończenie filmu.

Propozycja omówienia

Rozpocznij zajęcia od rozmowy na temat obejrzanego filmu, zapytaj OU o ich odczucia, ocenę, a także o wrażenia i poczucie komfortu podczas oglądania filmu. To stanowi punkt wyjścia do dyskusji na temat warstwy wizualnej dzieła, bo reżyserka konsekwentnie przyjmuje naturalistyczny klucz w pokazywaniu świata przedstawionego i bohaterów. Zainicjuj rozmowę pytaniami:

- Jaka jest funkcja naturalizmu w tym filmie?
- Jakie kontrasty pokazuje film i jaka jest ich funkcja?

Zwróć OU uwagę na to, że film operuje kontrastami: klaustrofobiczne kanały i zadymione ulice, gęsty mrok w kanałach i rozproszone światło dzienne, dramatyczne zbliżenia zastygłych w otępieniu twarzy ukrywających się Żydów i bardzo dynamicznie zmontowana scena tortur nagich Żydówek zabijanych w lesie.

Jolanta Dylewska była w filmie odpowiedzialna za obraz, który tworzyła światłem, kolorem, perspektywą i ruchem. Zapytaj OU: Czy światło jest głównym bohaterem filmu? Dlaczego?

Na koniec zaproponuj rozmowę na temat interpretacji tytułu filmu. W sensie dosłownym odnosi się on do grozy kanałów, w których toczy się większość akcji. Jednak tytuł może symbolizować również niepewność jutra, upadek wartości i zaufania, po prostu mrok wojny. Metaforycznie można tytuł również odnieść do mroku ludzkiej duszy i ciemnych pragnień. Może być również drogą wychodzenia z cienia, ale i zagłębiania się w nim (kontekstem do rozmowy może być tekst Josepha Conrada *Jądro ciemności*). Być może w filmie Holland ciemność jest śmiercią, a światło – nadzieją, życiem, wyzwoleniem (nawiązanie do symbolicznego kadru filmowego, który został umieszczony na plakacie filmu). Być może wyrażenie „w ciemności” metaforycznie opisuje większość postaci w tym filmie.

Znacząca jest również ostatnia scena filmu i dlatego poproś OU o interpretację zakończenia. Możesz przeprowadzić dyskusję o tym, dlaczego Agnieszka Holland tak gorzko kończy historię Sochy i ukrywających się Żydów? Co nowego do dyskusji o stosunkach polsko-żydowskich wnoszą napisy, które pojawiają się na białych planszach: „Żydzi Sochy spędzili 14 miesięcy w kanałach Lwowa. Leopold Socha zginął 12 maja 1946 roku, ratując córeczkę spod kół rozpadzonej ciężarówki Armii Czerwonej.

Na jego pogrzebie ktoś powiedział: »To kara boska za pomaganie Żydom«.

Dodatkowy komentarz dla osoby prowadzącej

Na zakończenie zajęć zachęć OU do wykonania zadania plastycznego, którym będzie zaprojektowanie plakatu do filmu *W ciemności*. Możesz też opowiedzieć o roli, jaką kanały odgrywały w wielu polskich gettach oraz w innych polskich filmach, których akcja rozgrywała się w kanałach, np. w *Kanale* (1956) Andrzeja Wajdy.

Polecana literatura

1. Klimowicz A., *Różne oblicza człowieczeństwa ukazane w filmie Agnieszki Holland „W ciemności”*, materiały WSiP [online], http://www.kulturalna.warszawa.pl/pi/44159_1.pdf [dostęp: 05.08.2023].
2. Budzik J., *Historia opowiadana światło(cieniem): „W ciemności” (2011) Agnieszki Holland a spór o nieprzedstawialność Shoah* [online], <https://edukacjafilmowa.pl/w-ciemnosci-2011-2/> [dostęp: 05.08.2023].
3. *Zwykli bohaterowie. Materiał edukacyjny* [online], http://otwartedrzwidokultury.pl/wp-content/uploads/2016/11/Folder210x280mm_wCiemnosci_11.pdf [dostęp: 05.08.2023].

Inne materiały:

4. Żukowski T., *Fantazmat „Sprawiedliwych” i film „W ciemności” Agnieszki Holland*, Instytut Sławistyki PAN [online], https://journals.ispan.edu.pl/index.php/slh/article/view/slh.2012.00_5/5 [dostęp: 05.08.2023].
5. Marshall R., *W kanałach Lwowa*, przeł. K. Puławski, Warszawa 2011.
6. Chiger K., Paisner D., *Dziewczynka w zielonym sweterku*, przeł. B. Dżon, Warszawa 2011.
7. Pasternak K., *Holland. Biografia od nowa*, Kraków 2022.