



No. 17 ISSN 2450-0402

Discourses on Culture

Editor-in-chief: Iga Maria Lehman



No. 17 ISSN 2450-0402

Discourses on Culture

Editor-in-chief: **Iga Maria Lehman**

Łódź 2022

WYDAWNICTWO
SPOŁECZNEJ AKADEMII NAUK

The electronic version is the primary version of the journal

<http://dyskursy.san.edu.pl>

All the articles published in the journal are subject to reviews.

Editor-in-chief: **Iga Maria Lehman**

Adjustment: Agnieszka Śliz

Text design and typesetting: Studio Grafpa, www.grafpa.pl

Cover design: Studio Grafpa, www.grafpa.pl

© copyright Społeczna Akademia Nauk and Authors

under the Creative Commons License CC BY-NC-ND

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

ISSN 2450-0402

University of Social Sciences Publishing House

Sienkiewicza 9, 90-113 Łódź

phone: 42 664 66 41

e-mail: discourses@san.edu.pl



Table of Contents

7 Articles

- 9 **Iga Maria Lehman, Anthony Morven Gould** | Preface. Power, Control and Domination: Reflections on the Constraining Power of Socio-cultural and Institutional Discourses
- 21 **R. Duncan M. Pelly, Rachel Brandon Hopper** | Failures in Sensemaking: An Exploration of Sadean Heterotopias
- 49 **Adam Świątek** | Have Contemporary Students Lost Their Identity? The Impact of New Technologies on Today's Education
- 77 **Marta Strukowska** | Toward the Mythologisation of Political Power
- 101 **Michał Szostak** | Contextual Inspiration and Motive in Persuasive Creativity: Lessons from Artistic Improvisation

133 Reviews

- 135 **Antony Hoyte-West** | Book Review of Scholarly Publication *Trajectories of Early-career Scholars: Insider Perspectives*, edited by Pejman Habibie and Sally Burgess. Cham: Palgrave Macmillan, 2021

139 Diary

- 141 **Tomasz Paweł Krzeszowski** | Kaleidoscope and Harmonica
The Warsaw Uprising through the Eyes of a Five-year-old



Articles

DOI 10.36145/DoC2022.01

This is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).

Preface

Received

30 June 2022

“We are all full of discourses that we only half understand and half mean.”

Rae Armantrout

Power, Control and Domination: Reflections on the Constraining Power of Socio-cultural and Institutional Discourses

This quote from Rae Armantrout, an American author associated with the avant-garde group of Language poets, sheds light on the alienating power of discourses we participate in, but do not always identify with. It follows that what makes us credible and convincing speakers or writers is not just the content of our stories, but also a skillful use of culturally, socially and institutionally available resources to tell them. In varying degrees, depending on the communicative situation,

we assume attitudes, behaviours and rhetorical patterns which resonate with our discourse community's needs and expectations. Indeed, language is only properly applied when it is deployed from a socio-cultural and institutional perspective shared by interlocutors in a given communicative event which determines how people order their thoughts and ideas to create a coherent and meaningful argument. In this context, discourse can be conceptualised as being shaped by the orientational standpoint we take toward others and ourselves, and disseminated in the rhetorical style typical of our discourse community. What happens when this orientational compatibility is missing is well evidenced in the stories of people who cross cultural and linguistic borders, and do not have necessary resources to become competent members of their new discourse communities. The Polish linguist Anna Wierzbicka is a case in point. Wierzbicka studied consciously Australian English and the Australian ethnography of communication. The following excerpt from her book, *The Double Life of a Bilingual: A Cross-Cultural Perspective*, documents her struggle for successful participation in Australian culture, which required her to make not only rhetorical adjustments but also led to changes in her personality:

- I had to learn to 'calm down', to become less 'sharp' and less 'blunt', less 'excitable', less 'extreme' in my judgments, more 'tactful' in their expression. I had to learn the use of Anglo understatement (instead of the more hyperbolic and more emphatic Polish ways of speaking). I had to learn to avoid sounding 'dogmatic', 'argumentative', 'emotional' [...]. Students' course assessment questionnaires have often thrown light on my cultural dilemmas. Thus, while often very positive and praising my 'enthusiasm', for a long time they also often included critical accents referring to my 'intensity', 'passion' and 'lack of detachment' [...]. But these weren't just changes in the patterns of communication. There were also changes in my personality. I was becoming a different person, at least when I was speaking English [...]. Thus, I came to feel that by learning the Anglo ways I could enrich myself immeasurably, but I could also 'lose myself' (Wierzbicka, 1997, pp. 119–121).

Power, control and domination are inscribed in discourse production and dissemination. As such, it is necessary to always ask:

- who has access to the fundamental power resource of public discourse, who has access to political discourse, to media discourse, educational discourse and scholarly discourse... Because once you control part of the production of public discourse, you also control part of its contents, and hence, indirectly, the public mind – maybe not exactly what people will think, but at least what they will think *about* (van Dijk, 2008, p. vii, original emphasis).

Educational settings are no different from other institutions with regard to such phenomena as: the concentration of power, the existence of dominant and subservient discourses as well as issues around the appropriation of the means of production and reproduction of knowledge (see also Bourdieu, 1991).

In academia, the concept of having “power over” something or somebody is manifested in the ways scholarly discourses address social and intellectual concerns, needs and expectations. For example, the hegemony English language enjoys has ramifications for research production and dissemination. Van Weijen found that roughly 80% of all the journals indexed in Scopus are published in English (van Weijen, 2012). This development has affected how universities and governments approach their roles in the international academic world, with some Central and Eastern European (CEE) administrations introducing legislation to direct scholars to publish exclusively in English. A recent instance of this was the introduction of the reform of the science and higher education system in Poland (2017–2019), which prescribed that only publications from indexed databases would be considered in promotion and appointment of Polish scientists. However, because of linguistic and economic barriers, there are CEE scholars who are often unaware of the most important conversations within their disciplines. This means that their participation and research outputs do not always resonate with the current conversations or debates in their global disciplinary communities.

Diachronic influences on discourse construction

Although scholarly discourse provides the dimension of flexibility in a discipline's rhetorical armoury, intellectual legacies of a given discourse community do exist and will influence how scientific research is done and reported. This is reflected in Halliday's two expressions adopted from Malinowski's (1935) anthropological work¹: "the context of culture" and "the context of situation" which refer respectively to the socio-historical factors which influence the linguistic choices that writers make to construct meaning in a given communicative situation. For example, despite the fact that the term "academic writing" is used globally to encompass almost all written output within specific domain contexts, for CEE scholars the notion of what scholarly writing is and does is not so clear. The art of writing, which came to be known as "composition" in the 19th century in Britain and the United States, and is today practiced in a variety of genres and text types, with standardised writing norms and rules, has no equivalence in CEE. The lack of rhetorical writing tradition made CEE countries develop prescriptive and normative standards of an academic writing style (see also Hyland, & Lehman, 2020). In their seminal analysis of the relationship between cultural values and scholarly writing patterns, Czech linguists, Čmejrková and Daneš (1997) argue that the main purpose of Czech, Polish and Russian academic discourse is to provide readers with the following:

- 1) knowledge, theory and stimulus for thought;
- 2) gnomic statements of truth and general knowledge;
- 3) a text which is attractive due to the employment of contemplative, narrative and story-like features (see Čmejrková, & Daneš, 1997, pp. 42–44).

¹ The terms were coined by Malinowski (1935) in his anthropological research. In linguistics, they were first used by Firth (1968) whose work was developed by Halliday (1978).

Consequently, CEE scholars rely on a collection of idiosyncratic, preconceived rhetorical and ideological assumptions that govern how they present themselves in their texts and what constitutes their authorial voice.

Cartesian and non-Cartesian models of scientific discourse

In the absence of established written discourse tradition, CEE academic writers' authorial voice tends to be influenced more by a general and traditional method of doing and reporting science. As Hyland and Lehman (2020) point out, the rhetorical academic legacies which influence CEE academics' scholarly writing originate in the Cartesian (individualistic) model of scientific discourse. Grounded in Cartesian pragmatics, this scientific paradigm invokes metaphysical and epistemological-methodological commitments and claims that prioritise rationality, depersonalization, deductive reasoning, objectivity, empirical support for premises and the superiority of the "knower" over the "known" (see e.g. Bazerman, 1984, 1988; Kopytko, 1995, 2001). The tendency to follow the Cartesian approach can be still found in Polish research and is evidenced in the predominant presence of theoretical aspects of linguistic study, such as syntax, word formation, onomastics, and language theory grounded in structuralism. For Duszak, this lack of a more pragmatic perspective on language and discourse among Polish linguists demonstrates how "little recognition is given to the interactive properties of texts, academic texts included" (Duszak, 1997, p. 30).

Anglo-based written discourse blurs the boundary between the Cartesian and non-Cartesian paradigms. It certainly embraces the latter of these approaches's emphasis on contextualised and social constructed knowledge. In so doing, it allows for variability, negotiability, emotions and motivations to play a role in the writing process. Indeed, a non-Cartesian scholar's cognition is "social, context-dependent, interactive, collective, dynamic, and embodied" (Kopytko, 2001, p. 796; see also Clark, 1997).

Today scholars rarely embrace purist commitment to a single epistemology. As such, their choice of approach is typically somewhat hybridised. However, the binary conceptualisation of Cartesian and non-Cartesian rhetorical legacies provides an enduring dichotomy. It goes a substantial way to explaining differences that exist in textual self-representations of Anglophone and CEE scholars which result from disparate standards regarding what makes a scholarly discourse good or valued. A writer coming from a Cartesian tradition, with its emphasis on the “knower” over the “known,” is likely to adopt an authoratative, “telling” style. By contrast, a more situated, context specific, non-Cartesian style entails that the author considers not only the “what,” but also the “who for they write.”

The multi-faceted nature of discourse has meant that it has been studied in disparate disciplines and from different perspectives. For van Dijk, the critical study of discourse should be based on “a multidisciplinary theory explicitly relating discourse structures with societal structures and thus describe and explain how structures of power and power abuse are discursively enacted and reproduced” (2017, p. 121). Inspired by this observation, writers in this volume bring together a variety of perspectives from the fields of Social Sciences and Humanities to the issue of how relations of power are communicated and/or embedded in a range of social contexts and what happens when they are absent from the process of discourse production. The specific focus is on how power relations and inequalities are communicated in academic discourses. The main line of enquiry followed by the contributions addresses the ways power relations influence conception, production and diffusion of academic knowledge. It adopts a broad conceptualisation of the ways in which knowledge can be produced for and presented to target audiences.

In their contribution, *Failures in Sensemaking: An Exploration of Sadean Heterotopias*, **Duncan Pelly and Rachel Brandon-Hopper** deal with a problem of sexual harassment and abuse on campus through the lens of heterotopias inspired by Marquis de Sade. By interweaving prose with poetry, they create a scenario in which the readers have an opportunity to experience some of the trauma associated with unwanted advance within a hypothetical university setting. The authors make us aware that the university, with its

power dynamics, can easily become a dystopic space with its own rules that harm students. They suggest further enquiry into Sadean behaviour within universities through autoethnographic or ethnographic studies.

The destructive power of discourse in educational setting is also recognised by **Adam Świątek** in his article *Have contemporary students lost their identity? The impact of new technologies on today's education*. The Author sheds light on the power relations that exist between new technological developments and the student-teacher dyad. Świątek analyses the influence of students' involvement in social networking on their potential to learn and how their system of values is modified by collecting "likes" and gaining virtual popularity. Referring to a diminished learning potential of contemporary students, Świątek poses a rhetorical question: "Is the *zombie generation* the outcome of our own actions?". Based on his study findings, he offers a specific pedagogic advice how to use new technologies to enhance teaching and learning.

In her paper *Toward the mythologisation of political power*, **Marta Strukowska** demythologises powers of whatever sources by emphasizing the mythical nature of these powers. The underlying premise of this contribution is that myth is a structurally hardwired and functionally driven linguistic practice that underlies the construction of political power. In exploring the nature of this power, the author raises the question of how power gets mythologised in society and contends that this involves the process of getting to terms with the world in a schematic and structural way.

The role of contextual inspiration and motive in persuasive creativity based on the theory and practice of performative art improvisation is the topic of **Michał Szostak's** paper *Contextual inspiration and motive in persuasive creativity: Lessons from artistic improvisation*. Szostak explores the notion of artistic improvisation which lacks sufficient scholarly interest. In so doing, he revises the concepts of inspiration, motives, aesthetics, artistic creativity management – fundamental to the analysis of the meaning of artistic improvisation. The Author concludes that since the improvisation process does not give the possibility of repetition (and therefore correction), the creator can "manage the process of persuasive artistic creativity, realising

different motives and appropriate igniting inspirations towards specific audiences, and developing his/her identity as a conscious creator." Szostak's contribution enables us to see what happens when the process of creation is not constrained by dominant discourses which impose received and preconceived assumptions on us. Liberated from their "telling power," we are able to see things as they really are, not as others want us to see them.

Book review

Antony Hoyte-West's book review of *Scholarly Publication Trajectories of Early career Scholars: Insider Perspectives*, edited by Pejman Habibie and Sally Burgess, addresses the complex topic of writing for scholarly publication by early-career scholars. Hoyte-West begins his review by outlining distorting factors which pervade doctoral education today, including a requirement to publish in prestigious disciplinary journals, and in English. Although the author's presentation of the chapters differs from the order of appearance in the book, he provides us with a concise account of success stories, failures, and challenges that are inscribed in academic trajectories of both Anglophone and non-Anglophone novice scholars in writing for publication.

He concludes that the book will be of interest to early career researchers from across the humanities and social sciences.

Diary

- “The only thing that we learn from history is that we learn nothing from history” (Hegel).

This famous dictum from Hegel at the turn of the 19th and 20th centuries is still valid. Indeed, it is especially germane in July 2022. Hitler and Stalin invaded Poland days apart in September 1939 and Putin, the Ukraine, 83 years

later. Part of the reason nations go to war is to be found through studying the psychology of power and the myriad ways that the drive for power entails conflict and subjugation. Such an exploration is not our purpose here and is not addressed in **Tomasz Krzeszowski's** diary *Kaleidoscope and harmonica*. What Krzeszowski shares with readers is the toll war takes on civilians, including children, in particular. His diary chronicles the terrible reality of war, presented through the eyes of a five-year-old boy imprisoned in a basement for sixty three days during the 1944 Warsaw Uprising. The author does not describe the atrocities committed by Nazi soldiers, but rather everyday life of his family in a war-torn Warsaw. The kaleidoscope and harmonica, captured in the title, were his favourite toys. For the little boy, the kaleidoscope created an enchanting and colourful world to which he could escape from the terrible reality. And yet, using Krzeszowski's words, "this reality did break into my dreams at the end of The Uprising, not only in the form of round-ups, German soldiers with rifles and incessant shooting, but also as terrifying, though very colourful, kaleidoscopic, dream-like abstractions that still haunt me many years later." The harmonica, for a music-sensitive child, was the instrument he used to play the songs that he heard the freedom fighters sing in the basement and backyard.

We dedicate this volume to those scholars who, through their work, resist dominant disciplinary discourses and present diverse possibilities of disseminating scholarly knowledge and belief claims.

Iga Maria Lehman (University of Social Sciences, Warsaw,

ORCID ID: 0000-0002-2092-8119)

Anthony Morven Gould (Université Laval, Québec,

ORCID ID: 0000-0002-2599-3235)

Warsaw, Québec June 2022

References

- Bazerman, C. (1984).** Modern evolution of the experimental report in physics: Spectroscopic articles in *Physical Review*, 1893–1980. *Social Studies of Science*, 14(2), 163–196.
- Bazerman, C. (1988).** *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Bourdieu, P. (1991).** *Language and Symbolic Power*. Trans. Gino Raymond and Adamson Matthew. Cambridge: Polity.
- Clark, A. (1997).** *Being there: Putting brain, body and world together again*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Čmejrková, S. & Daneš, F. (1997).** Academic writing and cultural identity: the case of Czech academic writing. In A. Duszak (Ed.), *Culture and Styles of Academic Discourse. Trends in linguistics, studies and monographs* (pp. 41–61). Berlin: Mouton de Gruyter.
- van Dijk , T. A. (2017).** *Discourse & Power*. London: Bloomsbury Publishing.
- van Dijk, T. A. (2008).** *Discourse & Power*. New York: Palgrave Macmillan.
- Duszak, A. (1997).** Cross-cultural academic communication: a discourse-community view. In A. Duszak (Ed.), *Culture and Styles of Academic Discourse. Trends in linguistics, studies and monographs* (pp. 11–39). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Firth, J. (1968).** A Synopsis of Linguistic Theory, 1930–55. In F. R. Palmer (Ed.), *Selected Papers of J. R. Firth (1952–59)* (pp. 168–205). London: Longmans.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The social interpretation of language and meaning.* London: Edward Arnold.

Hyland, K. & Lehman, I. M. (2020). Preface. *Discourses on Culture* 1(13), 7–20.

Kopytko, R. (1995). Against rationalistic pragmatics. *Journal of Pragmatics*, 23(5), 475–491.

Kopytko, R. (2001). From Cartesian towards non-Cartesian pragmatics. *Journal of Pragmatics*, 33(6), 783–804.

Malinowski, B. (1935). *Coral Gardens and their Magic.* London: George Allen & Unwin.

van Weijen, D. (2012). The Language of (future) scientific communication. *Research Trends*, 31. Retrieved from <https://www.researchtrends.com/issue-31-november-2012/the-language-of-future-scientific-communication/>.

Wierzbicka, A. (1997). *The Double Life of a Bilingual: A Cross-Cultural Perspective.* In M. Bond (Ed.), *Working at the interface of cultures: Eighteen lives in social science* (pp. 113–125). London: Routledge.

DOI 10.36145/DoC2022.02

This is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).

R. Duncan M. Pelly

McMurry University, USA

Duncan.pelly@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-1788-6245

Rachel Brandon Hopper

McMurry University, USA

Brandonhopper.rachel@mcm.edu

ORCID ID: Not applicable

Failures in Sensemaking: An Exploration of Sadean Heterotopias

Article history:

Received 28 March 2022

Revised 10 June 2022

Accepted 24 June 2022

Available online 27 July 2022

Abstract: The university occupies a unique position in contemporary society. It is designed to inspire and instruct students in a safe space away from the pressures of society and in an environment in which freedom prevails. When universities turn a “blind eye” to sexual harassment and abuse, they become a breeding ground for sadistic behaviors across the continuum of the university setting, ultimately setting the stage for future deviant behavior in society. This article examines these failures through the lens of heterotopias inspired by Marquis de Sade. Poetry is used to introduce the poetical layered account methodology, culminating in opening the “black box” of the university heterotopia and exploring the negative impacts of Sadistic behavior that may occur when an institution is shielded from society. The use of poetry in an empirical setting vulgates that universities can be spaces where prospective and retrospective sensemaking collapse, awakening the inner evil described by de Sade in his isolated institutions. This article is germane to scholars in education, Sadism, sensemaking, and heterotopias.

Key words: sadism, heterotopias, sensemaking, education, poetry

“To sum up, there is one simple rule for the university’s activity: it need not concern itself with providing its students with experiences that are available in a democratic society. They will have them in any event. It must provide them with experiences they cannot have there” (Bloom, 1987, p. 256).

This quote embodies a fundamental tenet of universities – to be a space for unbridled imagination (Petriglieri, & Petriglieri, 2010) that guides students after their university experience. The university’s separation from society and subsequent unrestrained chimera can result in the inability to retrospectively and prospectively sensemake. Retrospective sensemaking is the process of interpreting the past to understand the present and future (Hatch, & Schultz, 2017); whereas, prospective sensemaking examines the present and places bets upon a series of possible futures (Boje et al., 2016), consimilar to a decision tree. Both forms of sensemaking can be important defense mechanisms for coping with adversity. Unfortunately, negativity in separate spaces is rarely explored, depleting the reader of the opportunity to empathize with the victim.

This is an exigent topic because both academicians and administrators can be trapped within an ivory tower without fully grasping the difficulties encountered by students. A bridge between the ivory tower and a “boots on the ground” understanding of abuse can be achieved through literary methods, including poetry. To exemplify, this work uses de Sade-inspired poetry to explore the “how” behind abuses that occur within universities. It contends that, when the university fails to provide sufficient groundwork for sensemaking, then students may become victims of maltreatment.

The juxtaposition between the university as a space for academic freedom and abuse challenges our conceptions of reality and leads us to question the true nature of man, particularly with respect to the social contract. Rousseau (1762/2018) believed that man was fundamentally good, but society could render him evil; however, the social contract counters man’s natural tendency to gravitate towards corruption. One writer made it his life’s mission to satirize the philosophies of Rousseau: Donatien Alphonse Francois, the Marquis de Sade. De Sade believed that nature itself was evil and that evil was the first sentiment injected into mankind (Greteman, 2016). He wrote that society blocked the natural tendency to commit crimes (Trouille, 2004). Moreover, he used literature to explore the “real” side of human nature, and through his literary explorations, was one of evil’s most significant critics (de Sade, 1799/1966).

We illustrate why the university, with its power dynamics, can become a dystopic space with its own rules that can ultimately harm students. De Sade’s belief that literature provides an avenue to explore man’s authentic nature is used to support this contention (de Sade, 1799/1966). This paper has been constructed by interweaving prose with poetry to support theoretical elaborations. This technique is used to compose a “dangerous” text that infects the imagination of the reader (Trouille, 2004). The goal is to create a scenario in which our audience experiences the traumatic occurrences contained within this hypothetical university setting.

The format of this work may be defined as a poetic layered account. Poetry is interwoven into the content followed by theoretical explanations. The theoretical vignettes highlight the university’s status as a heterotopia and as an identity workspace (Petriglieri, & Petriglieri, 2010). The ambiguity

in identity will pave the way for our model, and portrays the university as different from other heterotopias. We maintain that the university as a heterotopia originates from the tension between retrospective and prospective sensemaking which can lead to the exploitation of students.

The basics of sadism

Donatien Alphonse François, the Marquis de Sade, was a rapist, murderer, and inmate who was incarcerated for most of his life (Gray, 2013). What differentiates de Sade from other criminals was his authorship during imprisonment. Some have characterized him as a pornographer (Ferguson, 1991). However, he created a coherent ethical system (Butler, 2003) known as Sadism, which is anti-humanist, anti-Judeo Christian, anti-liberal, and anti-women (Corey, 1966). Sadism's foundation rests upon the inequality between sexes and social classes (Martin, 1987). An important aspect of Sadism is that it views pleasure as a zero-sum game – the more a victim is harmed, the greater the enjoyment for the perpetrator (Butler, 2003).

De Sade was also a scholar of education. In his novel, *Justine* (de Sade, 1791/2021), he explains that the point of education is not to become a better person, but rather to teach pupils how to enjoy life to the fullest – or to ultimately become victims if they cannot become libertines. Many of the libertines in his novels pontificate to their victims as a way to mold them for future fantasies. His interest in education makes him uniquely qualified to be the theoretical expert in this education-targeted manuscript – especially with his emphasis on the role of separate spaces.

The role of separate spaces in sadism

A unique integrant of Sadism is dystopic spaces (Parker, 2005). Throughout his writings, he utilizes hidden spaces such as brothels, castles, dungeons, and other areas separate from everyday life to aid in the exploration of failures in

sensemaking. His fictional characters are projections of his psyche, and they required separate spaces in order to bring their fantasies to fruition. Although it is unlikely that de Sade was familiar with the heterotopia as a concept, he was aware that these other regions could facilitate reprehensible behavior by disorienting victims. In other words, separate spaces can facilitate individual interpretations of meaning (i.e., for pleasure or pain) that benefit the libertine at a cost to the victim.

In his most famous novel, *120 Days of Sodom*, de Sade described how the mystical space of Chateau de Silling could facilitate psychocatharsis for libertines. Qualities of the Chateau encouraged both libertines and victims alike to relax their guard – the Chateau was a combination of beauty and the sublime, colored with vestiges of richesse (Romanska, 2020). The contrasts suspend normal social contracts typifying pre-revolutionary France and are eerily similar to Tsoukas and Chia's (2002) depiction of heterotopias spawning from the divergence between "what is said" versus "what is done." Likewise, universities exhibit some of these contradictory qualities. Administrators can create the academic environment as a fantasyland that attracts tuition and grant dollars, while simultaneously exploiting students, destroying the environment, and abusing faculty and staff (Pelly, & Boje, 2019a, 2019b). What has remained underexplored is the mechanics behind these abuses, which we undertake to investigate using de Sade's literary critique.

Methodology: A layered poetical account

The methodology contained herein has been tailored to reflect the alchemy between Sadism and universities. Since we are examining aberrant behavior and power dynamics in isolated spaces, specifically within the context of higher education, a methodology inspired by the Marquis de Sade, who spent the majority of his career studying and writing about abuse in education and its sources was chosen. As an acknowledgement to his literary contributions in the study of deviance, we are patenting this methodology the "**Sadean Layered Poetical Account.**"

This Sadean account is not only drawn from de Sade's various literary works, but also from his quasi step-by-step guide to writing, an essay entitled *Reflections on the Novel* (de Sade, 1799/1966). It is in this work that he describes how to recount the perfect story. The first premise that we use is his pursuit of resonance – a story must be relatable. Resonance is possible through emotion, which trumps rationality (Dey, & Steyaert, 2010). Moreover, emotion in writing generates shock value in a text, allowing the reader to better link the story to their lives (Pelly, & Fayolle, 2020). The second integrant is alternating storytelling with theorizing in a tableau vivant format; in other words, to use small vignettes to interrupt the action and shift the reader's attention between the author's viewpoints and those of the characters (Pelly, 2020). This technique is commonly used in autoethnographic literature (i.e. Rambo, 2005, 2016) and in entrepreneurship research (i.e. Pelly, 2016, 2017) where it is termed a "layered account." The final element of the Sadean layered account is the creation of composite characters. De Sade famously used archetypes in his storytelling by providing Sadists with names like "Duke" or "Bishop" to represent their respective professions or social classes. The characters are not designed to represent specific people, but are composites designed for sensemaking. This technique is often used in fables. Similarly, de Sade's places – brothels, dungeons, churches, etc. are not meant to represent exact geographic locations, but rather open regions (Heidegger, 1988), where sensemaking can be enhanced and thought experiments can concrese into reality. In the case of character and space creation, truth lies in resonance with the reader and not in details about any specific individual.

Although we acknowledge de Sade's theoretical contributions to this manuscript, we are aware of his shortfalls as a writer. One of the greatest criticisms against de Sade was that his writing relied almost exclusively on shock value (Trouille, 2004). His exaggerations have been used to cover for a lack of style in his prose and rambling and incoherent messaging (Moore, 2010). We revised de Sade's style in this narrative. The second author uses poetry to serve as the empirical material. Her writing forms a bond with the reader and provides an avenue to share the anguish that she and her family members (hypothetically) encountered in the university setting. The first author builds upon de Sade's idea that theoretical justifications should be

provided to describe behaviors. However, we targeted conversations in higher education literature and in heterotopias in lieu of de Sade's approach of saying everything in order to say nothing in particular.

This style of writing eliminates the divide between literary studies and social sciences and between theory building and poetry. To be clear, the stories recounted in this manuscript are an amalgamation of truths, and do not represent exact places or people. This writing technique is common in autoethnographic studies and is dubbed a "strange account" (Rambo, 2016; Frandsen, & Pelly, 2020). It protects the identities of individuals described through minor modification of details and enhances sensemaking for the reader. To reiterate, any semblance of personas, persons, places, or businesses is purely coincidental. A component of the strange account is its support of open-ended interpretation. We have suggested personal and theoretical guides to these poems; however, by submitting these poems directly to the reader it is our hope that the audience feels empowered to add their own interpretations to these events.

The proceeding section begins the layered account format as priorly addressed. Vignette titles in *italics* are storytelling vignettes that explain the occurrences in the composite university and are the voice of the second author of this manuscript. Vignette titles in **bold** are theoretical abstractions and are the voice of the first author. This duography buttresses academic and practitioner's voices into a single narrative (Frandsen, & Pelly, 2020; Hermann, 2020).

Welcome to the Fish Bowl

- Every day is
pretty much the same.
Take a deep long stretch
and go out into the big bad world.

- Some may start out with a cup of joe,
but me?
I get my morning high on sunshine
and positive vibes.

- ⋮ It's an easy life
- ⋮ I'd say.
- ⋮ You don't really have to do much
- ⋮ To be average, just good enough.

- ⋮ Around and around we go,
⋮ it seems.
- ⋮ The same walls that surround you
⋮ day in and day out

- ⋮ Tend to mold together
- ⋮ into something you can no longer
- ⋮ discern from your
- ⋮ outside world.

- ⋮ So you sit there and watch
- ⋮ Bug-eyed and big
- ⋮ As I take another lap
- ⋮ Around this fish bowl again.

Introduction to Heterotopias

The heterotopia was initially coined by Foucault (1967), in which he defined it as organic tissue that is out of place. The heterotopia is depicted as inhabiting the nether region between slow moving strategy and fast moving tactics (Tsoukas, & Chia, 2002). As such, it is absent from space and place while simultaneously inhabiting both (Hjorth, 2005). It has vestiges of the organization, yet it enjoys alternate timelines and goals (Pelly, 2016). This region of difference may be beneficial to both organizations and to society in that goals can be achieved more expeditiously (Pelly, 2016), and novel more effective solutions can be explored (Pelly, 2017). Alternatively, heterotopias may have negative

components, such as corruption (Pelly, 2017); incest (Frandsen, & Pelly, 2020); infighting (Pelly, 2020); and murder (de Sade, 1785/2013). Good, bad, or ugly, the heterotopia is separate from surrounding regions.

In this particular verse, the poet questions the uncertainty of a separate space within this university. It is not a locale of excellence, but one bordering on aggression. She sees the world not in its entirety, but as a confinement or a trap. It is a piège that dictates where she will go, how she will feel, and her overall worldview. The total absence of choice and sensemaking in favor of a dedicated system is a critical component of a Sadean heterotopia.

MSU, '92

- ⋮ My grandmother didn't go to college
- ⋮ Until she was well into her fifties.

- ⋮ Her husband had her start off with a few classes
- ⋮ At a community college with my mother.
- ⋮ He told her,
- ⋮ *You go with her so she's not alone.*
- ⋮ And, for the next five years, proceeded to ignore
- ⋮ Her journey.

- ⋮ She went on to a university after a year
- ⋮ Eager to make something of herself.
- ⋮ She'd say,
- ⋮ *This wasn't something my parents ever wanted*
- ⋮ *For me.*

- ⋮ Her first obstacle
- ⋮ Was dealing with the fact
- ⋮ That she lived over sixty miles
- ⋮ Away from school.

I'd wake up at five to get there by seven.
I'd study until classes started,
Go to class,
Then come back home to work.
The long hours
On the road,
In the library,
And at work didn't bother her much.

It's a sacrifice.
I had to do it to give my family
Something better.
Something to be proud of.

But it's hard to be proud,
According to her,
When everyone around you
Makes it a point to remind you
That this isn't where you belong.

Mothers young and old
Faced the challenge
Every day
Of choosing themselves over their children.

So imagine,
She'd tell me,
How bad it made me feel
For some man with a degree higher than mine
To tell me I wasn't cut out for the work.

This is not a poem of rallying behind
A rebellious leader,
Promising justice and
Fair treatment for students
Of all backgrounds and experiences.

Instead, it is a cautionary tale
A reminder, of sorts.
That 1992 was really
Not that long ago.

The university as separated from society

This poetic prose foreshadows some of the difficulties elaborated upon in the following vignettes. The Grandmother's university is somehow separate from the rest of society. Her struggles and education were not valued. Other priorities, such as family or financial commitments, can supersede intellectual needs (Rambo, 2005). Perhaps the greatest tragedy is that as a separate space, a university may have little impact on the ability of an individual to be successful (Hindle, 2007); and, it may provide a moral foundation that will not necessarily lead to a successful career. The moral hazards that follow may provide insight into why the university fails some of its students.

The All-Around Guy

I have a lot of older brothers, some by blood, most by choice.
Fine young men they've all turned out to be.
That is a fact that is nonnegotiable and firm.

- My oldest brother has always been a hero in my eyes, though.
He took care of us when our mother and grandmother were working
Late nights to support the household. My oldest brother, barely seventeen,
Took on a role for us much too mature for his age.

- He'd make sure I was fed and bathed and tucked in at exactly 8:30 pm.
Sure, he'd sneak over the occasional girlfriend, or throw small parties with
His friends, but, hey, he was a kid.
Kids taking care of kids taking care of kids.

- I'd never seen him as someone who could fall from his pedestal.
He was an honors student, a successful athlete in numerous sports, a real
"All-Around" kind of guy.
So, when he went off to college, I cried.
And I cried. And I cried.

- It was even harder when he came back three years later
With no degree, no prospects, not a whole lot of hope.
We didn't talk about it then.
I wasn't old enough to understand quite yet
That even he was capable of imperfection.

- I judged him for a lot of years after that.
In my eyes, *taking a break* from college was simply
Unacceptable. He had failed. Point-blank, period.
I didn't understand why everyone around him was so
Goddamn nice about it.

- I think that's really where it started for me.
I had to be better than the "All-Around" guy.
Had to work ten times harder, be one-hundred times smarter
Just to receive the same amount of praise he had before.

It's funny how life really can cave in around you in
Such a short amount of time.
High-functioning anxiety was what the counselors called it.
And sure enough I was wandering the halls of an outdated middle school
Strung out on a prescription drug whose name I couldn't pronounce.

It kept getting worse, and I kept taking
Different pills
Down the hatch
Are those mine or mom's?
Does it matter?

My oldest brother is the only one I've ever felt
Comfortable talking to about it all.
When you can only see yourself shrouded in
Failure and imperfections,
It's not realistic to want to be perfect.

When I got out of the hospital, I felt like nothing
Could bring me back to where I was before it all
Went up in flames.
I didn't recognize myself anymore.

That very next day, he was in town
Come on, let's go get you some decent food.
And for a brief period of time, I felt normal again.
I felt like a baby sister absolutely stoked
To be with her big brother again.

Years passed and the same fears and worries
Crept in like an unwanted cold.
They've got their coarse fingers around my throat again
And are pulling me back into that Dark and Twisty place.
You're not fixed. You're not better.

I know that. I *know* that, dammit.
But I text him.
Can you call me today? It's bad.

And he calls me back not even twenty minutes later.
What's going on?

And I tell him how I feel.
Failure...
Not good enough...
I don't know who I am...
I just want to be something...

And he tells me how he knows how deep those feelings go.
I was there, I know. You remember when I came back home.
It gets better. The little things don't matter. It's just school.
It's just your twenties. You are so important.
And I cry. And I cry. And I cry.

Who was there for him when his world crashed down
Around him? Did his lungs feel like they were trapped
In a dark, smoky room with no savior to pull them from the flames?
Was he alone in his mind, telling himself that he was a failure,
That he wasn't good enough, that he didn't know who he was anymore?

- ⋮ Time changes you in a lot of ways.
- ⋮ You don't see your childhood heroes the same way you used to.
- ⋮ But to me, my oldest brother is, and always will be,
- ⋮ an "All-Around" guy.

The university as an identity workspace

Universities are a microcosm into behavior because of their role as identity spaces, i.e., what students learn, which will greatly influence behaviors in both their personal and professional lives (Petriglieri, & Petriglieri, 2010). Educational institutions have a separate physical place and metaphorical space (Shapiro, 1993) that are shielded from the outside world to (ideally) promote learning and introspection (Owens, 1998). This re-forging of identity is the formation of secret spaces in de Sade's writings (Gray, 2013), since his heterotopia arose out of a discrepancy between aspirations and ability or dreams and reality (Shapiro, 1993).

Sometimes, the divergence between what is expected at a university and what transpires creates a failure in retrospective sensemaking, as depicted in this poem. The older brother is unable to reconnect with the comforts of home when he is in school. A once strong "boy of the house," who raised his younger sister was unable to manage the demands of university life. Raising a younger sibling while balancing school and athletics might seem more challenging than attending college, but it was the separation of the university from the familiar home life that rendered it particularly challenging – an obstacle that the younger sister also faced. The inability to connect past values with the present and future can lead to a sense of confusion (Hatch, & Schultz, 2017). The deprivation of retrospective sensemaking has been shown to create vulnerability and self-destructive behaviors (Mendez, & Pelly, 2021). In university settings, this deprivation can create tension between education and hedonism; ultimately, the student suffers (Pelly, & Boje, 2019a, 2019b). For the older brother, an inability to be sucked into the university cesspool resulted in his eventual exit – as one of the many faceless dropouts within higher education. Stories like his are not

recounted in popular media; nonetheless, they hit home for the underprivileged who attempt to penetrate this heterotopia.

All For One

- Take a peek into what the next
Four years of your life will look like.
Bustling dorms and crowded lecture halls.
Beaming faces and wishful thinking.
- Don't go down the door of your expectations.
Don't expect to be safe.
Don't expect to be heard.
Don't expect to be respected.
- For example,
If you have a fellow student who's taken
A certain interest in you,
Don't reject them!
- Instead, let them call you
Through all hours of the night.
Let them beg you
To tell them where you are
(And then, tell them!)
- Do what's easiest,
Not what's right.
Because overall,
They don't care what you have to say.

- ⋮ You may get that
- ⋮ Scary meeting with a dean
- ⋮ Who will ask,
- ⋮ *Have you just tried talking to him?*

- ⋮ And you will say,
- ⋮ *I never want to speak to him again.*

- ⋮ You'd think that would be the end of it.
- ⋮ You'll both sign a form that says
- ⋮ *Each party will maintain a distance no less*
- ⋮ *Than one-hundred feet from one another.*
- ⋮ You'll feel like you can breathe again.

- ⋮ Until, that is,
- ⋮ You walk into class
- ⋮ And he's in the seat next to yours.
- ⋮ And your chest tightens back up, the invisible hand wraps
- ⋮ Itself around your throat once again.

- ⋮ *We need you two to just*
- ⋮ *Work this out*
- ⋮ *For the group.*
- ⋮ *Can't you just be mature about it?*

- ⋮ So, in the end, none of it mattered.
- ⋮ And when it happens to your friends,
- ⋮ It doesn't matter then, either
- ⋮ *Because you are just a number.*

You'll joke about it,
Cry about it,
Threaten to tell the whole world about it.
But in the end,

Nobody wants to do anything about it.

How can they?

It's all for one.

One for none.

Destruction of prospective sensemaking

Matriculating into a university is a rite of passage (Petrigliari, & Petrigliari, 2010) because individuals are reifying their current identities and pursuing new ones during their education to imitate the professional ethics of their peers (Giacalone, & Thompson, 2006). The university with its collegial attitudes should fortify social defenses and birth a sentient community. Critical and inter-subjective reflection (Reynolds, & Vince, 2004) is the underlying premise of higher education (Owens, 1998) in which a community of practice (Vince, 2002), peer coaching (Parker et al., 2020), and self-correction (Paul, & Elder, 2000) are encouraged.

Our victim was subjected to the unwanted attention of a classmate. Official university policy appeared to advocate protection of students. As a result, she had a clear sense of its obligations as well as her own. However, when she sought assistance, she was encouraged to ignore her feelings, that her safety was not a consideration, and that she should be more "mature," thereby stripping her of the ability of prospective sensemaking. As a result, her sense of self-worth was relegated to nothingness. After all, the university was a heterotopia much worse than the "real" world. This poem demonstrated that the university administration's prospective sensemaking trumped that of the student.

Sadean identity workspaces erode traditional social contracts in favor of transactional relationships that transcend organizations and can impair students in their lives outside the university. This trend is disturbing because identity workspaces aid neophytes in self-discovery (Petriglieri, & Petriglieri, 2010) and introspection (Owens, 1998). From a theoretical perspective, the university can deprive its victims of hope for a better future and of hope for a better tomorrow.

Voiceless

- They tell you to *speak up*
If something happens.
- They tell you to *report it*
If you feel like its necessary.
- What they don't tell you
(Or won't, depending on
Who you talk to)
Is that it never really, truly matters.
- It doesn't phase us
Like it used to.
Bright-eyed optimism
Slowly fades to mind-numbing disappointment.
- He said I looked better than ever before.*
She tells her friends.
Isn't he a professor?
They ask.
Tenured.
She replies.

He talked about my hair to the whole class.
It was so embarrassing.
They tell her to report it!
She responds,
And who exactly do you think they care more about?

We can tell Title IX
Or report it to HR,
But at the end of our days,
It's simply swept aside.

Speaking up only works
If it benefits someone else
Reporting it just gets your voice
Filed away
With all the rest of them before you.

Failures of leadership

In the aforementioned vignette, we view the source of the student's destruction of prospective and retrospective sensemaking. It is a university leader, a mentor to students, a faculty member. These poems challenge the image of the ideal type of university and of the neutral heterotopia.

A heterotopia is typically depicted with a heterarchical structure (Rosile et al., 2018). Individuals include their individual stories, listen to other stories, and create a composite narrative. This type of thinking is found in the Relational Process Ontology (RPO) (Pelly, & Boje, 2019a). In this RPO model there is shared governance – faculty listen to students, students co-create, and administrators strive to facilitate these egalitarian interactions. There is a robust process of “integration” where faculty members assist students in prospective and retrospective sensemaking, a unique process that exists almost exclusively in the university heterotopia (Pelly, & Boje, 2019b).

These poems illustrate the dangers within a heterotopia isolated from society and not held accountable. In this scenario, a heterotopia strips a student's ability to sensemake. When individuals can no longer exercise agency over their own sensemaking, they begin to allow others to tell their story. They cease to be students, transforming into victims for the libertine to enjoy at his or her discretion. De Sade described this type of system in many of his works, particularly in *Justine* (de Sade, 1791/2021). In his heterotopia, the libertine dictated the rules, imparting to the victims not only who and what they were, but where they were going. By divesting them of past identities and future aspirations, the Sadean libertine exercised total control over the victim – power over their ethical system, their thoughts, and their bodies. They became the nameless victims in a story written by a libertine.

Discussion

The four poems ascribed within this manuscript highlight the need for a fundamentally different understanding of heterotopias. Most literature portrays heterotopias as a form of sensemaking that thrives in contrasts. A heterotopia is normally value neutral, but it can also be positive because it draws from multiple perspectives. For example, Hjorth (2005) explained that the heterotopia is a positive force for innovation because it brings a strategic perspective to practice and realism to strategy. Stone (2013) discourses that the heterotopia's separation can serve as a warning against excessively degrading the environment and uses Chernobyl as a shocking example of prospective sensemaking. Winkler (2014) imparted that heterotopias provide snapshots into the past, such as in museum displays showing the daily life of East Germany, an example of retrospective sensemaking. These three citations support the premise that heterotopias facilitate a better understanding of retrospective sensemaking and aids us in understanding prospective sensemaking.

The poems aptly describe what transpires when universities manifest themselves as the antithesis of Rousseau's idyllic educational playground in

which individuals learn how to incorporate moral conduct in order to become better versions of themselves. We see that de Sade's assessment can be accurate when education is focused on hedonism. If students are deprived of both prospective and retrospective sensemaking, other actors can intervene and tell their stories for them – a theme repeated throughout the poems incorporated herein. An arbitrary order was created within the heterotopia that ultimately resulted in a system that benefitted only libertines (Romanska, 2020). Figure 1 illustrates how heterotopias described within this story differ from those proposed in other studies of heterotopias.

Figure 1. Sadean Heterotopias and their Relationships to Sensemaking



Typical heterotopia includes elements of both retrospective and prospective sensemaking



Sadean heterotopia separated from retrospective and prospective sensemaking

Source: own elaboration.

Conclusion

This manuscript has examined an unfortunate series of occurrences within a university setting – a higher education institution with a heterotopia that decimated a student's self identity, and encouraged libertines to victimize her, since no repercussions were incurred. De Sade's ideations formulated

this victimization, and denied the student the ability to prospectively and retrospectively sensemake. Although the exact sources of this denial are beyond the scope of this paper, poetry was used to explore its impacts, which included the student's inability to complete a course of study, and ultimately lead to a loss of confidence in the university's willingness to protect students.

The use of poetry as empirical material has its limitations. It is difficult to generalize about reality through poetry since it anonymizes the victims in lieu of providing concrete statistical or qualitative analysis. This lack of generalizability is germane because many universities provide positive learning experiences. However, if the reader finds verisimilitude in these poems, then it can be construed as a good indicator of co-constructed truth with the reader – much like margin notes are oftentimes more important than the text itself (Derrida, & Moore, 1974). The purpose of this document is to study outliers and not standard practices.

We are not intimating that all universities are Sadean-style heterotopias, but we are evidencing the existence of aberrant behavior in academic institutions, mayhap more often than commonly thought. It is our hope that these outliers will start a broader conversation about aberrant mien in universities. It is suggested that research focus on in-depth explorations into Sadean behavior within universities, through autoethnographic or ethnographic studies. It is only by exploring unsavory behavior that we can eliminate the walls of the university heterotopia and expose its flaws.

References

- Bloom, A. (1987).** *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. London: Penguin.
- Boje, D. M., Haley, U. C. V., & Saylors, R. (2016).** Antenarratives of organizational change: The microstoria of Burger King's storytelling in space, time and strategic context. *Human Relations*, 69(2), 391–418.

- Butler, J. (2003).** Beauvoir on Sade: making sexuality into an ethic. In C. Card (Ed.), *The Cambridge Companion to Simone de Beauvoir* (pp. 168–188). Cambridge: Cambridge University Press.
- Corey, L. (1966).** Marquis de Sade: The cult of despotism. *The Antioch Review*, 26(1), 17–31.
- Derrida, J., & Moore, F. C. T. (1974).** White mythology: Metaphor in the text of philosophy. *New Literary History*, 6(1), 5–74.
- Dey, P., & Steyaert, C. (2010).** The politics of narrating social entrepreneurship. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 4, 85–108.
- Ferguson, F. (1991).** Sade and the pornographic legacy. *Representations*, 36, 1–21.
- Follett, M. P. (1970).** The teacher-student relation. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), 137–148.
- Foucault, M. (1967).** Of other spaces: Utopias and heterotopias. *Lotus*, 48(9), 9–17.
- Frandsen, S., Pelly, R. D. M. (2020).** Organizational resistance and autoethnography. In A. Herrmann (Ed.), *The Routledge International Handbook of Organizational Autoethnography* (pp. 252–268). Routledge.
- Giacalone, R. A., & Thompson, K. R. (2006).** Business ethics and social responsibility education: Shifting the worldview. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 266–277.
- Gray, F. D. P. (2013).** *At home with the Marquis de Sade*. New York: Random House.

Greteman, A. J. (2016). Corrupting conversations with the Marquis de Sade: On education, gender, and sexuality. *Studies in Philosophy and Education*, 35(6), 605–620.

Hatch, M. J., & Schultz, M. (2017). Toward a theory of using history authentically: Historicizing in the Carlsberg Group. *Administrative Science Quarterly*, 62(4), 657–697.

Heidegger, M. (1988). *Vom Wesen der Wahrheit: Zu Platons Höhlengleichnis und Theätet* (Vol. 34). Frankfurt am Main: V. Klostermann.

Hindle, K. (2007). Teaching entrepreneurship at university: from the wrong building to the right philosophy. In A. Fayolle (Ed.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, Vol. 1, (pp. 104–126). Cheltenham, UK. Northampton, MA, USA: Edward Elgar.

Hjorth, D. (2005). Organizational entrepreneurship: With de Certeau on creating heterotopias (or spaces for play). *Journal of Management Inquiry*, 14(4), 386–398.

Martin, J. R. (1987). *Reclaiming a conversation: The ideal of the educated woman*. Yale University Press.

Mintzberg, H. (1981). The innovative organization. In H. Mintzberg (Ed.), *Structure in Fives: Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Moore, A. (2010). Sadean nature and reasoned morality in Adorno/Horkheimer's Dialectic of Enlightenment. *Psychology & Sexuality*, 1(3), 250–261.

Owens, D. (1998). From the business ethics course to the sustainable curriculum. *Journal of Business Ethics*, 17(15), 1765–1777.

Paul, R. W., & Elder, L. (2000). *Critical thinking handbook: Basic theory and instructional structures.* Foundation for Critical Thinking.

Parker, M. (2005). Organisational gothic. *Culture and Organization*, 11(3), 153–166.

Parker, P., Hall, D. T., Kram, K. E., & Wasserman, I. C. (2020). *Peer Coaching at Work: Principles and Practices.* Redwood City: Stanford University Press.

Pelly, R. D. M. (2016). A bureaucrat's journey from technocrat to entrepreneur through the creation of adhocracies. *Entrepreneurship & Regional Development*, 28(7–8), 487–513.

Pelly, R. D. M. (2017). The story of captain baby face and the coffee maker: An entrepreneurial narrative perspective on corruption. *Journal of Management Inquiry*, 26(4), 390–405.

Pelly, R. D. M. (2020). Sadism in foreign lands: the burn pit atrocity. *Academy of Management Proceedings*, 1, 18217.

Pelly, R. D. M., & Boje, D. (2019a). Neoliberalism in the North American University: Toward Integrating Divisions in Agent Orientation Via a Follettian Differentiated Relational Ontology. *Communication & Language at Work*, 6(2), 28–41.

Pelly, R. D. M., & Boje, D. (2019b). A case for follettian interventions in public universities. *Journal of Applied Research in Higher Education*. DOI: 10.1108/JARHE-05-2018-0079.

Pelly, R. D. M., & Boje, D. (2020). A case for follettian interventions in public universities. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(4), 561–571. DOI: 10.1108/JARHE-05-2018-0079.

Pelly, R. D. M., & Fayolle, A. (2020). Ethnography's answer to the plus zone challenge of entrepreneurship. In W. B. Gartner, B. T. Teague, Research Handbook on *Entrepreneurial Behavior, Practice and Process* (pp. 92–101). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Petriglieri, G., & Petriglieri, J. L. (2010). Identity workspaces: The case of business schools. *Academy of Management Learning & Education*, 9(1), 44–60.

Rambo, C. (2005). Impressions of grandmother: An autoethnographic portrait. *Journal of Contemporary Ethnography*, 34(5), 560–585.

Rambo, C. (2016). Strange accounts: Applying for the department chair position and writing threats and secrets “in play”. *Journal of Contemporary Ethnography*, 45(1), 3–33.

Reynolds, M., & Vince, R. (2004). Critical management education and action-based learning: Synergies and contradictions. *Academy of Management Learning & Education*, 3(4), 442–456.

Romanska, M. (2020). The theatre of cruelty and the limits of representation: Sade/Salò. *Journal of Adaptation in Film & Performance*, 13(3), 259–284.

Rousseau, J. J. (1762/2018). Rousseau: *The Social Contract and other later political writings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosile, G. A., M Boje, D., & Claw, C. M. (2018). Ensemble leadership theory: Collectivist, relational, and heterarchical roots from indigenous contexts. *Leadership*, 14(3), 307–328.

de Sade, M. (1799/1966). Reflections on the Novel. In A. Waynhouse, R. Seaver (Eds.), *The 120 Days of Sodom and other writings* (pp. 97–116). New York: Grove Weinfeld.

de Sade, M. (1785/2013). *120 days of Sodom*. New York: Simon and Schuster.

de Sade, M. (1791/2021). *Justine*. Beyond Books Hub.

Shapiro, M. J. (1993). Eighteenth century intimations of modernity: Adam Smith and the Marquis de Sade. *Political Theory*, 21(2), 273–293.

Stone, P. R. (2013). Dark tourism, heterotopias, and post-apocalyptic places: The case of Chernobyl. In L. White, E. Frew (Eds.), *Dark Tourism and Place Identity*. Melbourne: Routledge.

Trouille, M. (2004). The Conflict between Good and Evil, Faith and Irreligion, in Sade's Marquise de Gange. *Eighteenth-Century Fiction*, 17(1), 53–86.

Tsoukas, H., & Chia, R. (2002). On organizational becoming: Rethinking organizational change. *Organization Science*, 13(5), 567–582.

Vince, R. (2002). Organizing reflection. *Management Learning*, 33(1), 63–78.

Winkler, A. (2014). “Kept Things”: Heterotopic Provocations in the Museal Representation of East German Everyday Life. *Laboratorium. Журнал социальных исследований*, 6(2), 101–122.

DOI 10.36145/DoC2022.03

This is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).

Adam Świątek

State University of Applied Sciences in Konin

Adamswiatek1986@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-6861-8403

Have Contemporary Students Lost Their Identity? The Impact of New Technologies on Today's Education

Article history:

Received 25 February 2022

Revised 20 April 2022

Accepted 11 May 2022

Available online 27 July 2022

Abstract: The modern world and its fast-changing educational sector, influenced by constant technological advances, as well as the reforms and

requirements of the educational authorities, have brought an enormous impact on how languages are taught nowadays. This puts enormous pressure on teachers to design curricula that meet these new institutional expectations. In this sense, the world of education is no different from power relations existing in other institutions, with specific emphasis on the issues around the means of acquisition and production of knowledge. This study analyses the influence of students' involvement in social networking on their potential to learn. The specific focus is placed on how Facebook or Twitter has successfully redefined students' priorities through modifying their systems of values and stressing the importance of collecting "likes" and gaining virtual popularity. This research provides a profile of contemporary youth on the basis of questionnaires and interviews with numerous primary and secondary school teachers, as well as by using media sources – which are mainly responsible for shaping public image and opinion – from three quality Polish news magazines: *Newsweek*, *Wprost*, and *Polityka*. The author adopted the qualitative approach to the presented study and conducted a long-term analysis of the changing image of Polish learners, in order to comprehend the roots of the phenomenon presented and the various metaphorical names attached to them. Therefore, is the *zombie generation* the outcome of our own actions? Based on the study findings, specific pedagogic advice if offered. Specifically, when working with contemporary students, educators need to develop a completely new awareness in order to "update" their knowledge and pedagogical skills.

Key words: students, identity, contemporary, technologies, terms

Introduction

Complex as it is, globalisation – often understood as wide access to modern technologies and social media – constitutes a factor that easily distracts and discourages contemporary students from learning for numerous reasons, often taking control of their lives and thus becoming the major aspect of their

day-to-day existence. As far as the school environment is concerned, technology often tends to be misunderstood and limited to the use of multimedia projectors and whiteboards to show a video or play a song, rather than the use of various types of interactive platforms and software types that might enrich students' classes. Furthermore, social networking sites such as Facebook or Instagram have become so influential that students tend to value online popularity much more than their individual education, thus redefining their values and prioritising online phenomena such as blogging, vlogging and patostreaming (defined as the type of a live internet broadcast which presents various forms of behaviour commonly referred to as social deviations, including violence and offensive language). As a result, multiple research questions appear, such as:

- What is the true role of modern technologies in education?
- What are the consequences of the online phenomena mentioned above?
- How have students been viewed and therefore profiled by the media over the last two years, including rapid advances in modern technologies?
- How does the media profile contrast with the views expressed by professional teachers?
- How does the traditional methodological profile differ from the profile of the contemporary student, who is largely influenced by technological novelties and online opportunities?

This article is an attempt to provide a thorough scientific discussion regarding the questions posed above, however, it extends its analysis to a much wider spectrum. It also aims to cast light on the power relations that exist between new technological developments and the student-teacher relationship.

It consists of two parts; the initial one provides the reader with the theoretical background of the concept of a contemporary student, and thus enables the reader to understand who a learner is and which traits are usually associated with them. The empirical part of this research, on the other hand, presents numerous findings regarding the media profile of contemporary

learners as presented by three Polish quality magazines (*Newsweek*, *Polityka*, *Wprost*). This is then contrasted with the results of the questionnaire designed by the author and distributed among a group of professional teachers. This instrument allowed the researcher to contrast the detailed media profile – containing distinct characteristics and technological aspects of the modern learners – with the viewpoints of interlocutors working with their students on a daily basis. Additionally, the author aimed to contrast the above-mentioned points with traditional assumptions described in various methodological publications, in order to investigate how modern students differ from their idealised reflections. The article ends with a number of valuable conclusions and implications for future research on this topic.

The traditional learner profile

In order to proceed to the analysis of the contemporary profile of learners, it is necessary to consider the traditional viewpoints provided by numerous researchers in the professional literature.

To start with, Biedroń (2012) defines learners as individuals who possess various levels of individual variables which are responsible for differences among them. Furthermore, Majer (2010) maintains that learners are unique individuals who develop their systems of knowledge in multiple ways, often depending on a wide range of personal aspects. Ur (1991) claims that learners might be described as human beings to be directed by the teacher and whose potential needs to be activated through a number of approaches in order to maximise their learning experience. This viewpoint seems to be closely related to Harmer's (2001) definition, who pinpoints that learners are individuals possessing particular needs, abilities and competences to be processed and developed in an array of ways at particular stages of their educational development. Komorowska (2002) also expresses a similar view and adds that the selection of a suitable way of educating learners depends mostly on their age, and therefore on individual characteristics that might not yet be developed enough to enable them to use certain methods and techniques.

A slightly different definition comes from Figarski (2003), who claims that learners are simply the vital element of the glottodidactic process and, together with the teacher, constitute the core segments of any school community. Furthermore, learners ought to be provided with long-term goals and then required to achieve them by maintaining a particular level of motivation. Figarski (2003) also pinpoints that learners possess complex personalities which define their unique identities and allow them to maintain a certain degree of individualism. This view correlates with Lewicka's (2007) position regarding learners, who have been defined as active members of the glottodidactic process mentioned above, thus comprising an important element of the entire glottodidactic framework, including research on the topic.

Another interesting view comes from Wright (1987, pp. 117–118), who claims that there are 4 types of learners, i.e. *enthusiasts*, who treat their goals seriously and regard the teacher as their leader; *oraculars*, who also value the teacher, but tend to focus on individual satisfaction from established goals; *participants*, who attempt to focus their attention on both individual and group goals; and finally *rebels*, who willingly cooperate with a particular group and try to use its members for their own purpose. This taxonomy seems to be more influential since it allows the teacher to have a closer look at their learners and therefore establish their major goals and assumptions in terms of learning and approaching individual education.

Complex as the phenomenon of education is, there are many other definitions that provide useful explanations regarding learners and their attitude to education. When it comes to professional literature, however, all of them share a certain degree of similarity. Therefore, Douglas-Brown (2000, 2007) claims that learners are members of the school environment who need to be provided with a proper stimulus in order to absorb knowledge and develop their individual competence. However, they still seem to be emotionally unstable and thus prone to multiple behavioural changes, often resulting from difficulties or inability to cope with the target material. As far as Krzeszowski's (1997) view is concerned, learners ought to be defined as bearers of axiological values contained in their utterances, which allow them to evaluate how something has been encoded in terms of the intended message. On the other hand, Dörnyei

(2005), Hiver and Dörnyei (2017) and Ushioda and Dörnyei (2017), develop a much more comprehensive image of students and maintain that they are active participants in the educational process, ready for numerous challenges in the competitive, globalised world, and thus possessing multiple individual characteristics responsible for effective language learning. Furthermore, You, Dörnyei and Csizér (2016) and Muir, Dörnyei and Adolphs (2021) maintain that learners are those participants of the educational process that need role models and actively seek them to construct their individual L2 selves. Dörnyei (2009) and Dörnyei and Chan (2013, p. 439) claim that learners ought to be defined as strong motivation seekers, whose “intensity of motivation is partly dependent on their capability to generate mental imagery.” Finally, Adolphs et al. (2018, pp. 173–174) maintain that learners constitute a group of people who intensify their efforts to implement the latest technological advances into their own education, and this aims to “digitally manipulate mental images,” improve their level of language proficiency and increase language learning motivation. This viewpoint is also maintained by Tseng, Dörnyei and Schmitt (2006), Muir and Dörnyei (2013) as well as Henry, Davydenko and Dörnyei (2015) who claim that learners have a tendency to be driven by Directed Motivational Currents, i.e., periods of time when motivation is so intense that they work much faster and more effectively when dealing with particular tasks. They also become more self-directed and goal-oriented in order to achieve their goals.

Summing up, the definitions and explanations mentioned above aim to provide the reader with basic knowledge regarding the traditional concept of learners in the professional literature. However, it needs to be remembered that apart from the ones mentioned above, there is still myriad of other possible ways of depicting students, which usually share common characteristics and bear a high degree of resemblance. That is why, in order to reveal and describe the potential changes that seem to have taken place in the traditional profile of a learner over recent years, it is necessary to analyse the impact of the changing times and the most recent discoveries regarding learners, who seem to be highly influenced by the emergence of modern technologies which are the consequence of rapid advances in the fast-progressing process of globalisation.

Aims of the research

The study outlined in the presented paper aims to investigate and therefore conduct a thorough analysis of the profile of a contemporary learner, as created and developed by the media over the last two years and mainly due to the growing impact of globalisation and the rapid growth of social networking sites. Furthermore, the author intended to contrast the media profile with the opinions and views of professional interlocutors as regards contemporary learners and the entire school environment, who are often significantly influenced by and even required to implement various forms of modern technologies. Therefore, the presented paper aims to shed new light on the fact that, in this heyday of technological improvements and their inevitable impact on young people, the methodological profile of a learner – which is often static and contains an idealised set of qualities that teachers wished their students had – may considerably differ from the dynamically progressive media profile, which already contains the most recent updates as regards the impact of modern technologies and social networking sites.

Methodology

For the purpose of reliability, the author decided to make use of a variety of methods. To start with, the analytical method was implemented in order to conduct a thorough investigation of the media profile developed by three Polish quality news magazines: *Newsweek*, *Polityka*, and *Wprost*. The approach adopted allowed the researcher to identify a myriad qualities assigned to contemporary primary-, middle-, and secondary-school students, including all of the factors responsible for their changes. Furthermore, the author applied the contrastive method, in order to contrast media coverage regarding technologically-driven learners and their interlocutors' viewpoint, as well as the comparative method which was aimed at comparing the views and opinions expressed by the teachers participating in the study. Additionally, the individual case analysis method was applied in order to focus on each interlocutor individually and

therefore investigate the roots of the discussed phenomenon. Finally, the author made use of scientific discussion and thus reached particular conclusions accounting for the subject investigated in this paper.

Instruments and procedure

As far as the instruments of the study are concerned, the author made use of a total of 283 issues of three Polish quality magazines, i.e. *Newsweek*, *Polityka*, and *Wprost*, which were published from December 2016 to October 2018. This, in turn, allowed the researcher to create a profile of contemporary learners on the basis of a long-term analysis, that included numerous changes and their impact on the research subjects over a long period of time. Furthermore, the researcher designed a questionnaire aimed at contrasting the media profile with the numerous viewpoints of professional interlocutors who had been teaching different subjects and working in the school environment for a certain number of years. Additionally, differences in the length of working in schools enabled the author to obtain a wide range of opinions, understood as the viewpoints expressed by teachers who have just started their career paths as well as those who have been members of the educational sector for many years. Consequently, the author divided the study into two parts. First, the analysis of the media profile was conducted. Then the author contrasted the profile with the views and opinions maintained by the participants of the study, in order to reveal the extent to which the media and the teaching staff maintained a united front.

Participants

127 professional instructors agreed to participate in the research discussed in this paper. 54 interlocutors (42%) represented primary schools, while 73 of them (58%) came from various secondary schools around the area of the Łódzkie voivodeship in central Poland. As far as this research is concerned, different levels of education ensured a significant degree of variety and the possibility of

contrasting and analysing the impact of technological changes and enhancements both in the primary and secondary sectors. Regarding the age and therefore experience of the participants, there were 17 teachers (13%) aged 25–30 and 21 teachers (17%) aged 31–35, thus regarded as still being at the initial stage of their teaching career and possessing no more than 10 years of experience. The largest group of participants, however, i.e. 38 teachers (30%), were those aged 36–40. The remaining groups included 19 interlocutors aged 41–45 (15%), 29 teachers (23%) aged 46–50, and only 3 teachers (2%) aged 51–57, who were getting ready to retire at the moment the research was conducted. Therefore, the experience of the participants ranged from 1 to as many as 33 years of teaching, which means that the study allowed for differences between various generations of instructors and their viewpoints regarding education over the last 30 years.

When it comes to the subjects taught by the respondents on a regular basis, there were 62 teachers of languages (49%) and 65 instructors (51%) dealing with other subjects, which will be mentioned in detail in the following part of the description. As far as humanities subjects are concerned, 82 teachers (65%) represented this area of the school curriculum, teaching such subjects as Polish (31 teachers – 24%), English (22 teachers – 18%), German (9 teachers – 7%), history (15 teachers – 12%), religious instruction (3 teachers – 2%) and civics (2 teachers – 1%). 45 tutors (35%) dealt with scientific subjects, such as geography (11 teachers – 9%), mathematics (19 teachers – 15%), biology (6 teachers – 5%), chemistry (5 teachers – 4%) and physics (4 teachers – 3%). As a result, the variety of instructors and their professional fields presented above allowed the author to base the entire research on an array of interesting factors, come to numerous conclusions and shed new light on how contemporary learners, often influenced by modern technologies, ought to be approached in the modern educational environment.

Findings and discussion

Part I: the media profile

Due to the nature of the presented paper, the author divides the results into two parts. Therefore, this section establishes the media profile according to

283 issues of the three selected Polish quality magazines, namely *Newsweek*, *Polityka*, and *Wprost*. This will be followed by the results of the questionnaire designed by the author.

According to the media, contemporary learners can have many nicknames that easily express their nature and willingness to make use of technological novelties. As a result, the following might be used¹:

- *cyber-youth* – mainly due to the growing number of applications and social networking sites that young people decide to use, including the amount of time they spend looking at the screens of their devices (Cieślak, 2017);
- *e-migrants* – an idea related to the phenomenon of moving one's personal life almost entirely to the digital world, understood as living for the Internet; e-migrants tend to get stressed and nervous more often and more easily (Cieślak, 2017);
- *street zombies* or *contemporary zombies* – a phrase used to describe students who do not pay attention to anything happening around them when going down the street, often crossing busy junctions unconsciously without maintaining any eye-contact with other members of society, thus leading to or even provoking dangerous and unexpected situations (Walewski, 2018);
- *leaning heads* – they tend to look at the displays of their mobile phones all the time, thus leaning their heads and maintaining the same position for a long time (Walewski, 2018);
- *neuro-tribe* – a term used to describe highly educated and very intelligent people who, however, are unable to communicate normally due to serious deficits in social skills, mostly as a consequence of overusing modern technologies (Sowa, 2018);

¹ All of them have been translated from Polish to English, and different nicknames can be used in English-speaking countries.

- *smartphoholics* – a term that refers mostly to the fact that young people find it really difficult to function effectively without their smartphones, tablets, or phablets for a longer period of time (Sowa, 2018);
- *like-collectors* – these are people who have difficulties distinguishing fiction from reality; they seem to possess few real friends and little knowledge on different topics (Sadowski, 2017).

Considering all the above-presented terms and phrases, the growing impact of technological enhancements and the need to become respected and recognised online have led to the phenomenon that might be referred to through the use of the following names:

- *The Generation of Zombies (Generation-Z)*, describing people who are interested exclusively in their smartphones and do not assign any true value to real-life relationships, thus feeling no need to maintain any eye-contact with other people and aiming at exchanging necessary information briefly. Furthermore, virtual challenges become vital for them, while staying online 24/7 is a priority. According to a Newsweek report from January 2018, 99.3% of contemporary students never log out of social networking sites or any other forms of online membership (Święchowicz, 2018);
- *The Generation of “get the chance,”* referring to people who tend to be very ambitious and often follow numerous role models, such as Elon Musk or Steve Jobs among others (Tomczuk, 2018);
- *Generation C(onnected),* referring to students who face difficulties when functioning without the Internet and having no access to the virtual world and its resources (Sadowski, 2017).

Numerous reasons seem to stand behind the above-mentioned terms, phrases and names which resemble the current situation in schools. As a result, the fundamental questions appear: why are students changing so much nowadays? Why do they tend to rely mostly on technology-related issues? The answer to this question is quite complex and needs to be based

on a trichotomy of technological, social, and administrative reasons. However, for the purpose of this study, technological reasons are regarded as a separate entity, as opposed to social and administrative reasons that need to be discussed together due to their common roots and nature. There are also other consequences of technological enhancements, which will be discussed as a separate section related to the facilitative nature of the globalisation process.

When it comes to technological reasons, the Internet seems to have become an addictive tool for young people, who constantly feel the need to remain online and respond to various forms of online activities. In other words, they become internet-addicted to the extent that living without access to the web tends to be viewed as difficult or even impossible. Furthermore, the Internet offers a multitude of blogs and vlogs that often deal with ridiculous stuff and gain enormous popularity due to their specific character. It is often connected with the fact that the more controversial something becomes, the more popularity and “likes” it gets. In consequence, influencers are offered numerous forms of sponsorship and lucrative contracts from prestigious companies, such as clothes or cosmetics manufacturers, mainly in order to advertise their products and thus earn money. Confusing as it is, lots of young people prefer to follow that kind of media and regard education as an unnecessary product of the developing civilization (Żelazińska, 2018b).

However, when discussing technological reasons, a researcher cannot forget about the impact of social networking sites, which have become so popular and influential nowadays that young people often strive for virtual popularity in order to become successful in life and well-known in various communities. That is why, whether it be Facebook, Twitter, Instagram, Pinterest, or Snapchat, collecting “likes” upvotes or positive comments tends to be the leading activity of young students, often establishing one’s position in a particular group of people. Furthermore, the above-described situation has clearly contributed to another contemporary phenomenon, i.e. the *Instagramization of society*, which might be explained by the fact that pressure for the use of social media is constantly growing, while having an account on one of the networking sites has become a priority in the contemporary world. Consequently, those who reject the use of any form of the above-presented media tend to be regarded as

non-existent or outdated and are therefore kept at a distance or even rejected by the group (Żelazińska, 2018b).

Another social phenomenon, characteristic of the 21st century, can be referred to as *patostreaming*. In other words, patostreamers are people who record video blogs about current affairs and day-to-day matters, often criticising or discussing them in a controversial and socially unacceptable way using multiple colloquial expressions or simplified lexis. Unfortunately, the scope of this phenomenon is constantly increasing since some of the most popular patostreamers have more than 250,000 followers and subscribers. Therefore, their influence seems to be remarkable, which, in turn, reveals that the priorities of contemporary learners have changed significantly, while the value of education has dropped. Patostreaming tends to be influential due to its content and the controversial way of discussing multiple issues, however, which possess no true scientific, educational or social value. Nevertheless, if a patostreamer and their video blog have thousands of followers, there are definitely more benefits than drawbacks, as earning a lot of money becomes only a matter of time. Unacceptable as the phenomenon might be, numerous patostreamers do not need education to succeed in their lives (Żelazińska, 2018a).

Apart from technological reasons, contemporary learners tend to be influenced by a wide range of other factors, mostly related to social and administrative issues. To start with, the speed of modern life and the globalisation process lead to the fact that young people easily get lost due to multiple and simultaneous changes of various kinds, often being provided with little time to adapt to them. Furthermore, contemporary learners are becoming more and more aware of the fact that certain dysfunctions, such as dyslexia, dysgraphia, or dyscalculia, each of them having a huge impact on the outcome of the learning process, might be easily used to their own advantage and thus enable them to obtain higher scores in various forms of examination. Nowadays, numerous school phobias and dysfunctions are no longer treated as serious problems, whose direct impact on a learner ought to be eliminated or at least diminished, but they are rather regarded as factors that are supposed to facilitate learners' scores and help obtain better marks in an effortless way. Confusing as it tends to be, contemporary learners are

much more aware of different legal regulations and educational gaps that might bring certain benefits to them. Additionally, they seem to know their individual rights to the extent that they know when to use them in order to protect themselves in certain situations.

When it comes to individual students, *home-schooling* is also becoming a more attractive opportunity in the modern education system. It is often referred to as the third sector of education, since parents may simply decide not to send their children to a regular school and then educate them themselves, usually for as long as they are able to provide them with the necessary knowledge. However, few parents treat home-schooling seriously since it may have numerous drawbacks and requires particular sacrifices from all family members.

In the contemporary school environment, most learners feel the need to belong to particular groups and therefore be guided by their leaders, instead of taking decisions themselves or defending their opinions and constituting independent social units. In other words, students have a tendency to become conformists and therefore accept and obey the rules, values and norms in a particular community. Furthermore, students tend to learn mechanically and often follow the rule of *learn-pass-forget*. This is mainly due to overloaded schedules and curricula, which usually include additional European Union programs and projects which take place even at weekends. As a result, ambitious students get exhausted more easily, which often leads to failure in particular subjects resulting mainly from the inability to cope with all the tasks at the same time. Finally, it is also worth mentioning that the complexity of educational regulations often contributes to frequent changes of teachers and, in consequence, of teaching styles. This, in turn, requires students to adapt to different approaches and forms of conducting classes, which usually takes a lot of time and brings rather negative effects.

The above-presented arguments seem to have led to a multitude of additional consequences related to the three areas mentioned in this paper so far. First of all, contemporary students seem to be the victims of new reforms, constant changes, new forms of examination and, altogether, a certain kind of educational *deformation*. As a result, they usually need more psychological

and pedagogical counselling than even a couple of years ago. Furthermore, cooperation between teachers and parents fails at almost any possible level due to contradictory expectations and opinions regarding certain segments of education and their true value. Parents tend to impose more duties on interlocutors and seem to expect them not only to educate their children but also, to some extent, bring them up and solve their problems, thus avoiding uncomfortable or conflicting situations at home. This, in turn, leads to the fact that children feel comfortable living in their private worlds and do not need to become adults sooner than they really have to. It is also important to remember that the mentality of young people is constantly changing, thus redefining their priorities and bringing tangible benefits. In order to make it clear, Erasmus programs might be considered, since children seem to attend them to get extra pocket money rather than professional experience or an opportunity to learn new skills and languages. Finally, due to the fact that contemporary students have to be prepared to work and live in a fast-changing economic environment, mainly by adjusting Polish schools to the requirements of the European Union and various international models, private schooling is becoming more popular due to its more flexible curricula and schedules, usually offering students a possibility of choosing their optional subjects without imposing anything extra on them. This reveals that fee-dependent schooling may soon become serious competition for state-governed institutions (Kim, & Szulc, 2018). Therefore, considering all the arguments described in this paper so far, another fundamental question appears: what are the consequences and thus the other side of using technology and social networking sites, including constant technological progress?

To start with, students are gradually becoming unable to communicate verbally face-to-face, which means that the level of their verbal skills has significantly diminished due to the growing influence of technology. These days, students tend to communicate mostly via the Internet and social media, thus becoming accustomed to short and simple messages, usually containing limited content and lacking proper linguistic values. Furthermore, students seem to lose their identities and often follow patostreamers, vloggers and bloggers, described in greater detail in the previous sections of this paper.

As a result, levels of tolerance are falling due to the fact that students are fighting for online popularity, while social skills and functioning in society is becoming increasingly difficult. In other words, technology seems to be widening the gap between individuals, i.e. new gadgets are becoming symbols of membership in particular groups, excluding those ones who cannot afford to buy technological novelties. As a result, they seem to be treated as *social outlaws* (Żelazińska, 2018a).

Another major factor related to the influence of technology is the fact that the writing skills of all age groups are significantly decreasing, while the verbalisation of thoughts seems to be more and more problematic. What is more, the Internet has become the most powerful stimulus for students, who tend to remain at least 6 hours online per day on average. This seems to be a clear outcome of civilisational changes, which then defines being available on social networking sites and remaining an up-to-date member of society as obligatory. Finally, it is worth mentioning that new lexis is emerging due to constant changes and the growing impact of the social dimension of the Internet. However, since it generally relates to online phenomena and their accompanying features, this is usually abstract for those who reject social networking sites. Żelazińska (2018b) maintains that some of the English examples include such items as *drelfie* (a selfie of someone being drunk), *shoefie* (a selfie of someone wearing new shoes), *shelfie* (a selfie of someone with a bookshelf in the background), or *belfie* (a selfie of someone presenting their buttocks). Confusing as it is, Polish also contains innovative items which are becoming more and more common among young people; some examples include *bajera* (a smart talk, usually to ask somebody out), *rozminiać* (to attempt to understand something), *przypał* (a problematic situation), or *ogarnąć się* (to calm down and start to think logically). All these newly-invented items are then made use of on social networking sites, thus making communication increasingly ambiguous and often inaccessible for a person from outside a particular community. Additionally, according to Żelazińska (2018b), it is worth mentioning that Snapchat has become the major social platform for primary school pupils, as opposed to secondary schools which are dominated by Instagram and therefore the need to share and comment on photos.

Part II: the questionnaire

In order to verify the media profile presented above, the author distributed a questionnaire among 127 professional interlocutors, mainly to contrast the information provided by the media and that from teachers working in the profession for years. The questionnaire consisted of 10 questions of various kinds, often allowing the subjects to choose more than one option, and aimed to investigate whether professional interlocutors confirmed the information delivered by the media.

To start with, the author investigated if the respondents favoured the use of modern technologies, especially in educational contexts. As a result, 52.8% of them (67 subjects) considered technologies to be a positive phenomenon, as opposed to 47.2% of the teachers (60 subjects), who maintained that technologies were useless and even interrupted the process of conveying knowledge to students. However, the discrepancy between the results might be defined as rather marginal and thus reveals that the attitude to modern technologies is almost equally balanced.

When asked about how modern technologies influence the way students approach various school subjects when working with them during their classes – especially when compared to education a decade ago – 32.3% of the respondents (41 subjects) pinpointed that technologies have made their work easier and allow them to cover more material within a single class. Furthermore, 24.4% of the teachers (31 subjects) maintained that technologies do not have any serious impact on how they work during their classes and defined them as rather useless. These were mostly teachers of subjects such as history, mathematics or chemistry (23 out of the 31 mentioned above – 74%), who clearly opted for the traditional way of teaching, thus rejecting innovative solutions and modern approaches. It is also worth mentioning that no teacher of foreign languages claimed technologies to be useless and therefore unnecessary in the classroom. This allows the researcher to claim that foreign language teaching, so popular and widespread nowadays, tends to remain up-to-date and favours the use of innovative platforms and software types in order to ensure a more effective and efficient flow of knowledge. Another

group of teachers, i.e. 22% (28 subjects), stated that technology constitutes a factor that aims to maintain students' attention in order to conduct classes at all. The respondents added that teaching at the time of social networking sites and online dominance requires interlocutors to adopt various approaches, even unfavoured ones. Finally, 12.6% of the teachers (16 subjects) pinpointed that technologies tend to influence their subjects in an insignificant way, thus deserving no special attention, while 8.7% (11 subjects) claimed that education is constantly changing and modern technologies are nothing else but a consequence of this development.

When it comes to the influence of modern technologies on education and students' skills, 48% of the respondents (61 subjects) maintained that they significantly diminish their verbal skills and literacy, leading to problematic situations after a longer period of time. As far as more positive feedback is concerned, 24 subjects (18.9%) claimed that technologies might be defined as the future of education and a sign of social advancement. Furthermore, 19 subjects (15%) admitted that technologies ought to be applied carefully in order not to allow them to dominate the target classes and therefore begin to rely on them in every single aspect. However, some of the respondents, i.e. 9.4% (12 subjects), did not have their own opinion regarding technologies and their impact on contemporary learners. Finally, 8.7% of the participants (11 subjects) maintained that modern technologies seemed to develop their learners' skills and creativity. Additionally, it is worth mentioning that none of the subjects defined technology as an unnecessary element of education that ought to be avoided at any cost. Subsequently, the respondents were asked about the frequency of using modern technologies in the classroom. 101 subjects (79.5%) declared that they use them once or twice a week, while only 12 of them (9.5%) felt the need to use them between three to five times per week. However, 14 teachers (11%) maintained that they used technologies as often as they could in order to facilitate their classes and make their students more willing to attend them regularly. Furthermore, in order to get wider knowledge on the topic, the author asked the respondents to state if technologies attract their students' attention in a way that the classes became more fluent and effective, thus allowing students to attend them more willingly. As a result,

55 teachers (43.3%) claimed that modern technologies do not necessarily constitute an aspect that facilitates their classes, providing numerous explanations regarding their viewpoints. Furthermore, 22 interlocutors (17.4%) stated that they only sometimes see the positive impact of the use of technologies at school, while 13 subjects (10.2%) saw no difference at all and rejected modern equipment in their individual teaching environments, thus encouraging the traditional way of dealing with the intended educational material. As far as the opposite viewpoint is concerned, only 37 subjects (29.1%) pinpointed that technologies facilitate their classes and allow them to draw students' attention to the vital aspects of each lesson, while at the same time contributing to the effectiveness of the learning and teaching process.

Complex as it is, respondents were then asked to declare the factors that they would immediately eliminate from the school environment in order to facilitate their classes and thus make them more effective and flexible. As a result, 89 teachers (70.1%) claimed that the use of social networking sites ought to be limited to an absolute minimum or even abandoned at all. What is more, 113 interlocutors (89%) stressed the fact that various electronic gadgets are the most intrusive element, often discouraging students from active participation in their classes and thus limiting the efficiency of the knowledge absorbed. Gadgets tend to be ubiquitous in every aspect not only of young people's lives, but also those of adolescents and adults. They enable to stay online 24/7 and live another, often more important life, in virtual reality. As far as the other factors are concerned, 31 subjects (24.4%) maintained that games and similar forms of entertainment ought to be limited in education, while only 15 subjects, i.e., 11.8% of all participants, rejected the use of the Internet, maintaining that the online medium often constitutes a valuable source of information and potential support not only among school learners but also members of society.

The following part of the questionnaire focused on a number of the individual features of contemporary students. In other words, the respondents were asked to determine the characteristics that, in their opinion, properly reflected the general approach of their students to education. Therefore, 97 subjects (76.4%) maintained that contemporary learners might

be described as *demanding*, mainly due to the fact that they expect a lot of time to be devoted to them and handed everything on a plate, often putting little or no effort into their individual development and being satisfied with the lowest passing grades. Furthermore, contemporary students seem to be much more aware of their individual rights and legal regulations in order to protect themselves in various uncomfortable or uncertain situations. Another group of participants, i.e. 77 subjects (60.6%), claimed that contemporary students seem to be *lost*, as there are too many changes and modifications taking place at the same time, which often give students little or no time to adapt to them and making them unable to get used to innovative forms of conducting classes as well as conveying and verifying knowledge. When it comes to being *indifferent*, 66 teachers (52%) declared this character trait to be the leading factor responsible for negative attitudes to school and any other forms of education. Finally, 47 interlocutors (37%) maintained that their learners were *undisciplined*, explaining their choice by the fact that young people seem to be in constant need of remaining online and therefore up-to-date with what is happening in their individual social circle, while at the same time being inattentive to the events taking place in the classroom. Finally, it is important to mention that none of the teachers claimed that their students were *systematic* and *dutiful*, even if resulting from the influence of technology or other factors accompanying the process of educating the youngsters.

When asked about students' interests, 88 subjects (69.3%) stressed the fact that many contemporary learners tend to have limited or even no passions and hobbies at all, which mainly stems from the fact that they select, follow and attempt to resemble inappropriate role models. In other words, students seem to be convinced that using modern technologies and therefore becoming patostreamers or vloggers may bring them more tangible benefits than studying for years and becoming – for example, an office worker – in order to climb up the career ladder and get a minimum salary guaranteed by the government. Only 39 teachers (30.7%) maintained that students seem to have their hobbies and passions defined to the extent that they easily defend their viewpoints and positions on particular topics. This part of the questionnaire was strictly connected with the following question regarding

the amount of parental control over the use of modern technologies, mainly in terms of social networking sites and the Internet itself. As a result, 106 subjects (83.5%) claimed that parents ought to monitor their children's online activity, not only to protect them, but also to avoid their offspring becoming addicted to social media and being unable to exist without access to the Internet.

Finally, the author asked the respondents to select the most appropriate social nicknames and phrases that might be used to describe young minds nowadays. Having an opportunity to choose more than one answer, 101 subjects (79.5%) referred to them as *smartphoholics*, 96 subjects (75.6%) declared them to be *the zombie generation*, which is especially important from the perspective of this paper, 92 subjects (72.4%) called them *the generation of leaning heads*, 87 subjects (68.5%) labelled them as *the neuro-tribe*, while 79 subjects (62.2%) called them *the cyber-youth*. None of the respondents described contemporary learners as *e-migrants*. However, each of the terms selected by the teachers participating in the study allows the major assumption of this paper to be maintained; i.e., the fact that the influence of modern technologies on young people seems to be enormous and constitutes an opportunity to escape to a different world where everything depends on their individual choices. At the same time, the more young people spend time online observing social networking sites and striving for popularity, the more they believe that education and knowledge are simply unnecessary to live an effortlessly successful life.

Table 1, presented below, summarises the results obtained from the questionnaire and thus makes it clear what the most frequent answers were:

Table 1. Results

Are you keen on using modern technologies in educational contexts?	
Yes, it is a positive phenomenon	No, it is a negative phenomenon
52.8% (67 subjects)	47.2% (60 subjects)

How do modern technologies influence the way students approach various school subjects?

32.3% (41 subjects) – technologies make work easier and allow to do more

24.4% (31 subjects) – no serious impact

22% (28 subjects) – technologies maintain students' attention and allow to conduct classes at all

12.6% (16 subjects) – insignificant impact

8.7% (11 subjects) – technologies are just a natural consequence of development

How do modern technologies impact students' education and skills?

48% (61 subjects) – they diminish verbal skills and literacy

18.9% (24 subjects) – they are the future of education

15% (19 subjects) – they ought to be applied carefully

9.4% (12 subjects) – no opinion

8.7% (11 subjects) – they develop learners' skills and literacy

0% (0 subjects) – they are unnecessary

How often do you make use of technologies in the classroom?

79.5% (101 subjects) – once or twice a week

11% (14 subjects) – from three to five times a week

9.5% (12 subjects) – as often as possible

Do you think technologies attract your students' attention and allow them to attend your classes more willingly?

43.3% (55 subjects) – not necessarily

17.4% (22 subjects) – sometimes only

10.2% (13 subjects) – there is no difference

29.1% (37 subjects) – yes, technologies are highly facilitative

What factors would you eliminate from the school environment to support students' individual uniqueness?

70.1% (89 subjects) – social networking sites

89% (113 subjects) – electronic gadgets

24.4% (31 subjects) – games and game-similar forms of entertainment

11.8% (15 subjects) – the Internet

What individual characteristics do you think reflect and therefore describe contemporary students?

76.4% (97 subjects) – demanding

60.6% (77 subjects) – lost

52% (66 subjects) – indifferent

37% (47 subjects) – undisciplined

0% (0 subjects) – systematic

0% (0 subjects) – dutiful

Do you think your students have any hobbies or interests?

69.3% (88 subjects) – limited or no passions and hobbies

30.7% (39 subjects) – hobbies and interests clearly developed

Do you think parents ought to monitor how their children make use of modern technologies?

Yes	No
83.5% (106 subjects)	16.5% (21 subjects)

What are the most appropriate nicknames that describe contemporary students / young minds?

79.5% (101 subjects) – smartphoholics

75.6% (96 subjects) – the generation of zombie

72.4% (92 subjects) – the generation of leaning heads

68.5% (87 subjects) – the neuro-tribe

62.2% (79 subjects) – the cyber-youth

0% (0 subjects) – e-migrants

Conclusions

Students' engagement in social sites, such as Facebook or Twitter, exert pressure on educators in terms of designing teaching programmes that would be meaningful to students. However, as the study has shown, the expected changes do not result from positive incentives. Technological progress, which is of a dual nature, seems to be responsible for lowering students' skills both in terms of written and oral communication. Learners tend to be unable to express their thoughts and ideas on an everyday basis due to the fact that online communication tends to be brief and fragmentary, thus limiting to an absolute minimum the syntactic or semantic means to convey a message successfully. Consequently, the more time students spend online and communicate in this way, the more they seem to become illiterate and unable to speak or write in complex contexts.

Apart from diminishing students' oral and written skills, the use of technology facilitates the emergence of innovative words. However, this new lexis seems to be understandable only for the target group or community and is therefore useless in everyday life. Nevertheless, teachers who intend to work effectively with contemporary learners need to adopt some of the new items in order to comprehend their students and, consequently, be understood by them.

Furthermore, students seem to make use of this innovative lexis, i.e. nicknames, abbreviations and slang expressions, to encode their utterances and make them understandable only for their peers. Therefore, conversational maxims are intentionally deviated to succeed in the transfer of information. As far as the teacher's viewpoint is concerned, providing students with knowledge requires a lot of paraphrasing, contextualisation and additional explanations, since the use of technology clearly simplifies the way students verbalise their thoughts when interacting with others.

Since contemporary students and their way of thinking have changed a lot, they usually view modern technologies as a chance for a better life and an effortless income. Unfortunately, they seem to be unaware of the addictive side of technologies and their impact on life skills, which is why teachers and parents need to take responsibility for the way technological devices and novelties are used.

Furthermore, technology ought to be treated as a supplementary teaching aid in education, enabling teachers to facilitate the planning and organisation of their classes and giving students a sense of responsibility for learning. However, conducting classes based only on modern technologies seems to be pointless, or is even not recommended.

Undoubtedly, in reality contemporary learners differ significantly from how the professional literature depicts them. In consequence, in order to work successfully in any school environment, one needs to consider both the features of learners which are described in the professional literature, as well as those features that result from the times we live in. Inevitable as all the processes are, this is what teaching has truly become nowadays, and this research clearly reveals that the processes mentioned above are highly compatible with what the media image depicts.

Summary

Although understood and treated in various ways, technology constitutes an inseparable aspect of human progress and life. However, due to its growing impact in global society, there needs to be a certain degree of control on how to apply online resources in an appropriate way. As far as the educational sector is concerned, technologies either allow to support learning and individual development or simply diminish students' skills and make them unable to communicate outside of a particular group of people. That is why, being in charge of educating young people, teachers seem to have become the social group that needs to accept the impact of modern times and take certain steps in order to deal with technology's rapid spread.

References

- Adolphs, S., Clark, L., Dörnyei, Z., Glover, T., Henry, A., Muir, C., Sánchez-Lozano, E., & Valstar, M. (2018).** Digital innovations in L2 motivation: Harnessing the power of the Ideal L2 Self. *System*, 78, 173–185.
- Biedroń, A. (2012).** Cognitive-Affective Profile of Gifted Adult Foreign Language Learners. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- Cieśla, J. (2017, August).** Dzieci w sieci. *Polityka*, 33(3123), 26–28.
- Douglas-Brown, H. (2007).** *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Harlow: Pearson Higher Education.
- Douglas-Brown, H. (2000).** *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005).** *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009).** Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59(1), 230–248.
- Dörnyei, Z., & Chan, L. (2013).** Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*, 63(3), 437–462.
- Figarski, W. (2003).** Proces glottodydaktyczny w szkole. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Harmer, J. (2001).** *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.

Henry, A., Davydenko, S., & Dörnyei, Z. (2015). The anatomy of Directed Motivational Currents: Exploring intense and enduring periods of L2 motivation. *Modern Language Journal*, 99(2), 329–345.

Hiver, P., & Dörnyei, Z. (2017). Language teacher immunity: A double-edged sword. *Applied Linguistics*, 38(3), 405–423.

Kim, R., & Szulc, A. (2018, September). Kiedyś to odkręcimy. *Newsweek*, 39, 24–27.

Komorowska, H. (2002). Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Krzeszowski, T. P. (1997). Angels and Devils in Hell. Elements of Axiology in Semantics. Warszawa: Wydawnictwo Energeia.

Lewicka, G. (2007). Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktystyczna teoria uczenia się. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Majer, J. (2010). First Language Acquisition. In B. Lewandowska-Tomaszczyk (Ed.), *New Ways to Language* (pp. 317–334). Łódź: Łódź University Press.

Muir, C., & Dörnyei, Z. (2013). Directed Motivational Currents: Using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(3), 357–375.

Muir, C., Dörnyei, Z., & Adolphs, S. (2021). Role models in language learning: Results of a large-scale international survey. *Applied Linguistics*, 42(1), 1–23.

Sadowski, G. (2017, June). Bezpieczna cyfrowa szkoła. *Wprost*, 25, 50–51.

Sowa, A. (2018, August). Na odwyku z fonoholikiem. *Polityka*, 32(3172), 18–20.

Święchowicz, M. (2018, January). iPokolenie. *Newsweek*, 6, 18–22.

Tomczuk, J. (2018, May). Pokolenie „łap szansę”. *Newsweek*, 20, 32–35.

Tseng, W.-T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78–102.

Ur, P. (1991). *A Course in Language Teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2017). Beyond Global English: Motivation to learn languages in a multicultural world (Introduction to the Special Issue). *Modern Language Journal*, 101(3), 451–454.

Walewski, P. (2018, April). Atak ulicznych zombie. *Polityka*, 15(3156), 73–75.

Wright, T. (1987). *Roles of Teachers & Learners*. Oxford: Oxford University Press.

You, C. J., Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2016). Motivation, vision, and gender: A survey of learners of English in China. *Language Learning*, 66(1), 94–123.

Żelazińska, A. (2018a, May). TV Beka. *Polityka*, 19(3159), 70–72.

Żelazińska, A. (2018b, August). Cywilizacja instagramizacji. *Polityka*, 34(3174), 64–66.

DOI 10.36145/DoC2022.04

This is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).

Marta Strukowska

Poznań University of Technology

marta.strukowska@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0177-1734

Toward the Mythologisation of Political Power

Received 06 May 2022

Revised 01 July 2022

Accepted 15 July 2022

Available online 27 July 2022

Abstract: The overriding goal of this article is to provide a theoretical overview of the ways political power can be situated within the framework of a myth. It is commonly averred that myth operates in the human mind, however the underlying premise is that myth is structurally hardwired and functionally driven linguistic practice that underlies the construction of political power. This article also touches upon the nature of political power as presidential representation in terms of myth as well as mythically-driven social practice.

It seems natural at this point to raise the question of how power gets mythologised in society. It will be argued that mythologisation of power expresses the process of getting to terms with the world in a schematic and structural way; i.e., by cataloguing it and organising world knowledge that is accessible to man.

Key words: myth, mythologisation of power, structuralism, mythic communication

Introduction

Since time immemorial humankind has lived in the stories of warriors, heroes, hybrids, chimeras, deities, etc., that are characters taken from mythology (Cassirer, 1923/1946, p. 5; Eliade, 1957/1959, p. 95; Schiffrin, 2006, p. 104). These narratives have permeated our lives from the time we got bits of information as part of our education at many stages of our lives. However, does this way of thinking about myths give us a full understanding of what they actually are and what part of our lives as individuals and society they occupy? In other words, there have been questions about how myths use themes which communicate in our lives, how the mythological characters and plots live in us, and in general, how a myth uses its structure, in all the ways, and with all the means, and for all the purposes it was used in ancient times which has been the bedrock of mythical thought. This article also touches upon the nature of political power as a presidential representation in terms of myth. It seems natural at this point to raise the question of how power gets mythologised in society as well as how those who have power can become myths. All these areas of study are of special importance since the latest research on myth hinges on philosophical and anthropological thought that seeks to explain the universality of myths in all of the societies and their dominant motifs (Sapeňko, 2014, p. 37).

On the definition of myth

Before one approaches the scope and scale of myths in culture, it is necessary to work out the controlling environment within which we establish what we mean by myth and mythologisation. Historically, myth has been recognisable as the Greek, Latin or biblical stories about gods who interpenetrate human life providing the answers to the mind-boggling questions swarming in the minds of people who want to live according to the rules of life and society and respect their tradition. This surface structure of understanding myth is crucial in maintaining the perspective of mythological information. All this was replaced by blessed and beatified who are now the heroes, deities, warriors, etc., together with accompanying myths. But for a complete view, the definition of myth needs to be extended and deepened into its role and function as residing and working within the human existence. The immanent approach to the study of myth isolates the cognitive processes of man from the structure of myth itself and orientates the workings of myth into an unconscious human mind, *i.e.*, myths operating in human minds rather than men thinking in myths (Lévi-Strauss, 1964/1975, p. 12). This view of myth is rightly developed by the same researcher who explains how myth has left its footprint in his own personal life. He states the following:

I don't have the feeling that I write my books. I have the feeling that my books get written through me and that once they have got across me, I feel empty, and nothing is left. [...] myths get through in man unbeknownst to him... my work gets thought in me unbeknown to me. [...] (Lévi-Strauss, 1977/1979, p. 3).

What the above implies is an intangible nature of myth in human life, however these myths quite literally manifest themselves in the work of an author. The elusive structure of myth is grounded and observable in the workings of man. Myth takes the form of a structure that exceeds the boundaries of time and space. It is a structure with a built-in capacity and purpose to go out there and evince itself in the unconscious minds of its dwellers.

Another question to be raised is the purpose of myth. Its ubiquity in the midst of the speakers and texts they produce is by no means accidental and purposeless. One explanation is based on the view that myth is involved in the process of cataloguing reality, describing it in ways that are accessible by man. It is believed that humans process concepts of the world in terms of chunks of information in the form of binary oppositions (Sego, 2000, p. 111). Such a view can reveal how humans make meaning of language, i.e., through putting away, categorising, classifying, structuring the mental concepts, and assembling it within a framework of myth. This could be the reason why myth has the power to enter the thresholds of our mind. The regular pattern of creating concepts in terms of binary oppositions that we are endowed with seems to be compatible with the regularity and predictability of mythical structure. It ought to be pointed out though that as long as the structure is fixed, its components are prone to dynamic changes. These two constructs; the human mind and myth work together to build knowledge that is diachronically/synchronously, reversibly/non-reversibly transferred and further developed (Lévi-Strauss, 1958/1963, p. 211).

Myth can also be recognised as a narrative that tells stories in order to facilitate the process of coming to terms with the world as well as to instruct those who get involved. According to Campbell (1988), the clue of myth is not searching for meaning but looking for an experience of being alive (Campbell, 1988, p. 5). Myths allow a man to understand the experience by incorporating mythical symbolism. Campbell highlights that in order to get the meaning of life one needs to read myths which give rise to the message that transpires through the collection of stories. The difference between the signs and symbols is based on understanding them in terms of facts. The former type of describing the world states directly and arbitrarily the meaning in terms of reference to objects; *the signifying* and *the signified*. The latter on the other hand, is the “[o]pposite of scientific thought and is... the logic of the concrete, that is, the respect for and the use of the data of the senses” (Lévi-Strauss, 1977/1979, p. 13). One of the representations of symbolic systems is the form of an opposition observed in both the heterogeneous and homogeneous nature of symbols (Lévi-Strauss, 1958/1963, p. 153). The symbolic nature of myths

stems from their *symbolic language* which is universal and governed by its own syntax, grammar, and logic. It relates to sensory experiences and chains of events that are the categories of creating a reality of myth (Fromm, 1951, p. 7). Furthermore, the mechanism of understanding the meaning of myths is believed to be similar to that of fairy tales and dreams of which the main determinants are intensity and association (Fromm, 1951, p. 7).

The signification of myth as a semiological system is believed to be hidden in its semiological form (Barthes, 1957/2020, p. 110). Roland Barthes singles out three different contents which can approximate the signification of myth and they comprise the signifier (*meaning/form*), the signified (*concept*), and the sign (*signification*) (Barthes, 1957/2020, p. 110). However, Barthes notices that myth is a “[s]econd-order semiological system” in a sense that it comes from the already existing semiological chain that is reconstructed (Barthes, 1957/2020, p. 113). All myths share the same denominator, that is a language which forms the basis of myth’s existence. It is noteworthy that language as a means of building mythic structure is called *metalanguage* due to the fact that it is the second language that enters the threshold of myth (Barthes, 1957/2020, p. 114). Based on this, myth can be understood as an *inter-semiotic transposition* (Jakobson, 1959, p. 233) of reality aimed at cataloguing reality (understanding, translating, and using world knowledge by means of various codes). The instruments of this translation can be non-abstract mythic images, e.g., angels, demons, heroes, tricksters, etc., abstract mythic elements, e.g., the conceptualisation of world states like war, peace, justice, love, freedom, etc., mental texts, e.g., cognitive/constructivist-based realisations, national symbols and images, e.g., coat of arms, national flag, religious symbols like a cross, but also narrative genres that replicate certain structural features, e.g., myths, fables, fairy tales, legends, sagas, folk tales, and the like. Mythic relations are inter-semiotic relations that are seen and expressed through the eyes of various cultures. The mechanisms and operations of any myth include cultural factors that evince themselves in the mythic realisations. Hence, discourse may be viewed as a way of organizing knowledge through the relationship of nonverbal language and context. In this way, myths become semiotic resources which are realised in specific spatio-temporal contexts that pertain to a particular society at a given time.

Mythologisation of political power

Taking myth as a starting point of the discussion on the mythologisation of power, there are some considerations to be taken when one attempts to explain how myth becomes apparent in the life of man. What is interesting in this connection is that the process of defining mythologisation can be discussed at various levels of understanding and analysis. One of the most inveterate ideas about the concept of mythologisation in contemporary times has been the idea of making something a myth. Such a view is not logically invalid, however, there are certainly some more factors that have come to play a great role in what is implied by the term mythologisation. The preliminary quest for this definition is based on the following views: (1) mythologisation is the process of incorporating the structure and its elements (the form and content) into a non-mythical element, (2) mythologisation can make a non-mythic element a part of mythical culture due to its adoption of mythical elements. This implies the agentive function of a non-mythic element that is performed through functional language, *i.e.*, texts, (3) mythologisation has operational value and provides a link to a particular society (Lévi-Strauss, 1958/1963, p. 209; Campbell, 1988, p. 27). Mythologisation can take place at a universal, natural level as well as the sociological level. Even though myth has a universal structure, every mythology has grown up in a certain society (Campbell, 1988, p. 29).

One could try to comprehend how the process of mythologisation is recognised and realised in the domain of **political power**. There has been a renewed interest in the various applications of myths in the contemporary world of politics. In a context such as this the word power usually connotes strength, dominance, control, authority, etc. Another slightly different use of the term power is also found in the works of a British mathematician, philosopher and a political activist Bertrand Russell (1938), who defines political power in one of his most important works *Power. A New Social Analysis* (1938) written at the brink of World War II. He expounds his political philosophy by laying down the three ground themes relating to power. The first theme is that the lust for power is part of human nature (Russell, 1938, p. 16).

Second, there is a significant division between the power of organisations¹ (appointed by institutions) and the power of individuals (acquired through hereditariness). These are two different ways of acquiring power. The former type of power requires the politician to have the qualities of character² which predispose him to be a competent and trustworthy candidate for a successful politician but also, he needs to possess qualities that adjust to the character of the times (Russell, 1938, p. 47). The third type of power of individuals is the power behind the scenes (Russell, 1938, p. 48). It is encountered in every large organisation and recognised as the most self-interested and cunning way of acquiring influence over the leaders using personal methods. This type of power comprises a repertoire of wire-pullers, spies, intriguers, party bosses and courtiers. These less prominent men in the organisation are driven by the pure lust for power and glory and they remain socially timid at the backstage of politics (Russell, 1938, p. 48).

The context of political power proves to be relevant in the context of mythologisation as it presents the above-mentioned themes as explaining the

¹ Russell mentions that organisation and the individuals they choose are interrelated and states that “[d]ifferent types organization bring different types of individuals to the top, and so do different states of the society. An age appears in history through its prominent individuals, and derives its apparent character from the character of these men. As the qualities required for achieving prominence change, so the prominent men change” (Russell, 1938, p. 42).

² Russell provides a list of features that a powerful individual in an organization ought to possess. He gives reference to the executive; as he is called in America; a man who “[i]mpresses others as a man of rapid decisions, quick insight into character, and iron; he must have a firm jaw tightly closed lips, and a habit of brief and incisive speech. He must be able to inspire respect in equals, and confidence in subordinates who are by no means nonentities. He must combine the qualities of a great general and a great diplomatist, ruthless in battle, but a capacity for skilful concession in negotiation. It is by such qualities that men acquire control of important economic organizations” (Russell, 1938, p. 46).

features and mechanisms of myth in individuals and society. Having as our starting point an assumption that the lust for power is inherently human, it can be observed that the process of mythologisation of power facilitates the acquisition of mythic features by non-mythic elements, *i.e.*, power. This process turns out to be a personal experience that utilises a great number of cognitive processes for regulating the vision of a power in establishing its mythical components. The biological premise of power to be a part of every individual is strong enough to believe that through the process of mythologisation of power we explain, control and predict this aspect of life through myth which is the “[p]rototypal, fundamental, integrative mind tool. It tries to integrate a variety of events in a temporal and causal framework. It is entirely a modelling device, whose primary level of representation is thematic” (Donald, 1991, p. 215). Thus, it can be noted that the structure of myth takes the forms of cognitive structures that are universally shared and organise the world (Czeremski, 2015, p. 29).

This view locates a centre of gravity of myth in a simplified form of a story that is also an organisation of the presented reality (*mythos*) which can be explained by means of different literary genres (Frye, 1984, p. 3) or simply a narrative structure (Polishchuk, 2014, p. 57). In other words, myth takes the form of characters, action, and plot and projects a certain whole or structure that organises a sequence of events; it is the plot of culture (the whole story of society). The idyllic view of a powerful individual, *e.g.*, a President, conjures up certain thematic features which directly relate to the institution of power. The mythical vision of power can reflect on the features of mythical heroes which indicate specific attributes such as bravery, wisdom, youth, strength, control, and the like. Hence, this facet of mythologisation of power illustrates a psychological approach to creating archetypes (Jung, 1941/1969, p. 73) which may correspond to a personal motivation to become one of such protagonists of mythology.

A short reference to the power behind the scenes that refers to the infamous group of tricksters is highly appropriate in the context of power and myth, since it presents political power through the lens of deceit and intrigue. The mythic figure of a **trickster** has been a very popular character worldwide and presents a symbolic idea in the sense of symbols that are a part of

a system of values (Kłoskowska, 1941/1969, p. 30). There is, for example, a fire theft, a trickster animal, or a bird which steals fire, passes it along to others so that the team of animals get burnt by the flames as they pass the fire along. Another idea of a trickster is a Serpent in the Garden of Life, or other figures which take on the role of tricksters from the American Indian Mythology such as Coyote, Raven, Rabbit, Blue Jay, or Fox. Trickster, in anthropological terms is a destroyer and a disruptor of social programmes. This universal concept can be applied to many types of mythologies which attribute particular features of a swindler to different animals. Such a model that is made up of a classification of the six trickster features that belong to the figure of the trickster has been established by William J. Hynes (1993) in his article *Mapping the Characteristics of Mythic Tricksters: A Heuristic Guide*. The characteristics of mythical heroes belonging to the trickster category which fit into the Hynes model have been widely discussed (Dominas, 2020, p. 207; Scheub, 2012; Doty, 1993). They all indicate the universality of attributes of a trickster which can be applied to other mythological figures (Dominas, 2020, p. 207; Szyjewski, 2020). If one considers the mythic figure of a trickster as an element of myth, it becomes clear that members of politics, considered as powerful individuals, can also operate within the political system as tricksters in various forms of their performance. This metaphorical figure opens up a medley of possibilities of political behaviour that is manifested by means of attributes of the trickster type adopted in a given culture. This practical characterisation of the trickster explains how mythic elements are incorporated into a non-mythic element.

Mythic communication

Mythology can also be regarded as a form of communication (Aristotle [348–322 B.C.], 1983), a narrative which can rightly be presented as a text in which the structural elements are always embedded within the situational, social, and cultural three-dimensional reality such as plot [*mýthos*] or a set of events (which refers to the concept of plot structure, imitative performance of action [*práksis*], characters [*éthe*], actors [*diánoia*], spectacle [*kósmos ópseos*],

words [*léksis*], beliefs, values, status, etc. Poetic structure, as distinguished in *Poetics* by Aristotle, also transpires to show how a communication system and its framework emerges and develops to serve the function of myth. The established three-dimensional interpretation of myth structure is characterised by the three different time continuums: (a) progressive and continuative, (b) genealogical (Lévi-Strauss, 1958/1963, p. 74), and (c) I call it reciprocal or circular which is no longer a time continuum but a time-space continuum since in order to conceive of the system of one myth an individual builds the organisation of elements on the basis of the second individual and the third one. The whole process of emerging myth implies a cyclical, historical structure which repeats to some extent the preceding one. Most of all, the levels of the process of emerging and developing myths is based on the system of polar oppositions (Lévi-Strauss, 1958/1963, p. 74). All the structural components of myth integrate in the three-dimensional time system. Therefore, a poem can serve as mythic blueprint for understanding the universality of myths. If mythic muses as inspirers are timeless then one can understand every text as a poem, a strategy and a structure which communicates through the adventures, archetypes, acts which “[c]onnote something transcendent of the action [...] so that you always feel in accord with the universal being” (Campbell, 1988, p. 65). The framework of poetic structure that presents elements which go beyond time and space and “[g]et through in man unbeknownst to him” (Lévi-Strauss, 1977/1979, p. 3) is integral with all the three preliminary considerations of mythologisation that I have put forward.

Going back to the structuralist approach to myth as a narrative it is noteworthy to consider the concept of imitation which Aristotle calls *mimesis*. The analogy that the author finds with reference to the form of imitation presented by Aristotle in his *Poetics* rests on three parallels. The first dimension is *mimesis* as a means of presenting reality, the second, *mimesis* as a creative *act* of making a potential reality an objective view of the world, and the third, an *analogy* of *mimesis* to the surrounding world (in terms of a second reality which is constructed on the basis of the current reality we live in) (Fleischer, 1994, p. 7). The three attributes of *mimesis* are a bit alike in that they all concentrate on the creative process of producing texts. This

includes first the act of creating mental texts and then making their tangible realisations in a spoken or written form. Considering *mimesis* as a *presented reality* in the form of a text, it looks like a recipe template which can be filled in with various ingredients (elements of context that form combinations acceptable for readers/hearers), tools that enable a given structure to become the desired form (written forms or spoken means) and finally the ways in which the final dish can become apparent through e.g., cooking, baking, roasting, etc. (its “applicability” and usefulness in a given culture). *Mimesis* understood as a presented reality can also be understood as a *status* of a given text. Thus, it is not a property of it but rather the potentiality or *spiritus movens* that evinces itself through the patterning process (the imitative potential of every text). Following this line of reasoning, one could presume that all of the texts (including myths) are mimetic in two ways: (1) all textual realisations are vehicles of patterned imitation that result in the creation of discourse(s) and (2) they exhibit the structural and cognitive potential to present any reality. The mimetic character of myths allows to situate them in various contexts as long as they serve a particular purpose designated by society.

When considering power as a non-mythic element, one cannot help noticing that it is possible to encounter certain patterns of mythic elements that are incorporated into the structure of power concept. These regularities include characters such as mythic heroes, heroines, deities, hybrids, chimeras and the like, mythic plots, and ancient interest in rhetoric. Mythic elements are not only a formulation of ancient thought, but they also draw from other mythologies such as American Indian mythologies (Erdoes, 1984), the mythologies of tribes of Northern America (Thompson, 1946; Wiget, 2000), Aztec mythology (Leon-Portilla, 1963/1990), Egyptian mythology (Spence, 1925) and many more associated with a given community. Despite the multitude of mythologies, there exists a list of the main motives which are universal for all the myths.

Power is commonly believed to be derived from relations of asymmetrical value. Equal power relations do exist; however, they do not build oppositions. The first effort at rethinking mythologisation in relation to power is that the mythic elements are distributed according to the binary structure of oppositions to relationships since they come in pairs (Lévi-Strauss, 1958/1963, p. 161).

The meaning of power created in the minds of speakers cannot be conceptualised unless we first notice how it is of a different nature to something else. For example, people do not know peace if they have not experienced the hardships of war, there is no good without evil, no lightness without darkness, no male without female, etc. In fact, it is through the selection of binary oppositions that we get the understanding of power through myth. Western culture civilisations rely heavily on Latin and Greek mythology so the inferences we make in telling stories or listening to them disclose our vision and images present in these respective myths. The binary oppositions can include mythic elements that are found in the following pairs: Icarus and Daedalus (failure vs. success), *chronos* and *kairos* (chronological/sequential time vs. the opportune moment), Arachne and Athena/Prometheus and Zeus (a protagonist and an antagonist), or cultural archetypes consisting of abstract concepts or symbols with some recognisable character types, e.g., sinner-saint or trickster-hero.

Another function that is crucial when discussing the concept of power is that myths educate and explain (Tudor, 1972, p. 122). They are the stories about the wisdom of life (Campbell, 1988, p. 35). Myths themselves being the stories about the wisdom of life function as signposts which convey knowledge of the world. They explain the surrounding reality and help to get to terms with this reality. These are the reason why people so willingly rely on them. The themes and characters of myth are, according to Mircea Eliade (1976/1978), a manifestation of the experience of the sacred and imply the notions of “[b]eing, of meaning and of truth” (Eliade, 1976/1978, p. xiii). He also observes that our consciousness requires the tangible recognition of a real and meaningful world consisting of impulses and experiences (Eliade, 1976/1978, p. xiii). He further continues that consciousness is willing to find its own ways of understanding the sacred which manifests in myths, rites, beliefs, etc. Eliade puts an accent to a man who, although is at the service of myth, makes his own ways in understanding the myth, in the ways that work for him. The same refers to societies because mythologisation can also be a collective process of shared knowledge and experience. It is by means of and through communities that myth can actually become manifested. Myth pertains to a given culture and thus creates a message by means of elements known to a specific culture.

My understanding of myth in this context is that it provides a structure, however the constellation of elements and their meaning is scattered among the speakers and society. It seems that mythologisation is a bilateral process. Myth permeates society by means of a structure while society completes the structure with the unique elements that develop the myth which becomes “[m]ankind’s great story” (Campbell, 1988, p. 64). This implies the universality of the action or performance that is always performed when creating myth. Although the plots may differ from culture to culture, communication itself allows for the imitation of mythic elements which is the onset of any plot.

It can be concluded that myth is a form of social communication, a system of communication in particular and a message (Barthes, 1957/2020, p. 107). Its core constitutes a realisation of a message in the form of linguistic stories (books about mythology), stories passed down by word of mouth as well as extralinguistic means of communication (speaker’s knowledge, mental states, consciousness). Myth serves a highly communicative function bearing in mind the definition of communication as a “[t]he process which entails selection, production, and transmission of signs in such a way as to allow the hearer to get the similar meaning to the one which is in the mind of the speaker” [trans. M. S.]³. In the light of the above, one can observe a similar function of myth to that of a process of communication. It is essential to point out a specific nature of mythological thought which is only an approximation of the thought itself. After Lévi-Strauss, mythological thought “[c]oincides with its object by forming a homologous image of it but never succeeds in blending with it. [...] Mythological thought never develops any theme to completion: there is always something left unfinished. Myths, like rites, are in-terminable...” (Lévi-Strauss, 1964/1975, p. 6). By means of the above Lévi-Strauss highlights the dynamic and adaptive nature of myths which operate with themes in a way that is concealed to men but also allowing them to form an infinite number

³ [P]roces obejmujący selekcję, produkcję i przekaz znaków w taki sposób, aby umożliwić odbiorcy odebranie podobnego znaczenia do tego, które jest w umyśle mówiącego (Fortheringham, 1966, p. 254; Chruszczewski, 2011, p. 228).

of contextual possibilities. Additionally, a story told by myth always includes a predominant historical theme which is a thread in the fabric and nexus of all the different imaginative aspects that are created in *mythos* (Frye, 1984, p. 8).

The unconscious myth

One is to note that myth, similarly to communication, is a process for which it is difficult to determine its beginning and end. It is rather a continuum of themes that can be infinitely multiplied, developed, and unexpectedly knitted together again. It is a specific form of social communication. Myth requires a high degree of interpretation on the part of the receiver due to the ambiguity of mythic thought. From this point of view, the reception of myth seems to have its basis in communication with one's self. The text produced in the mind of a speaker takes the form of myth which interacts with the speaker's knowledge. Such a mental text; myth is a *phonic text* (that is of secondary importance to *graphic texts*) and a form of language behaviour that inherently serves a communicative function within a society (Grabias, 2003/2019, p. 42). This view is also supported by Roland Barthes (1957/2020) who refers to the notion of myth as language (Barthes, 1957/2020, p. 10). Interestingly, myth enters the unconscious mind to form a conscious text during the cognitive communicative process of organising a speaker's knowledge and experience. Such a perspective views myth as a highly effective means of social communication in which the dynamic internal processes of mental text formation are actively interacting with the process of social life including multiple actions with individuals, groups, and communities. Claude Lévi-Strauss also rightly observes that “[m]ythology reflects the social structure and the social relations” (Lévi-Strauss, 1958/1963, p. 207). Having said this, one can clearly observe that the mythic motif of a country's emblem is not just a graphic element but is transformed into a fully meaningful relation recognised by the society. However, such a mythic motif of a country emblem is even more than that. According to Mircea Eliade, it “[b]elongs to the sphere of the sacred and therefore participates in being” (Eliade, 1957/1959, p. 95).

It acquires this status through its involvement in the creative activity of gods, heroes, and ancestors (Eliade, 1957/1959, p. 96). On the other hand, everything that humans do without regard to a mythic model is profane (Eliade, 1957/1959, p. 96). He goes even further and states that “[o]ne becomes truly a man only by conforming to the teaching of the myths, that is, by imitating the gods, [...] the culture heroes, or the mythic ancestors” (Eliade, 1957/1959, p. 100). In other words, the destiny of every man is to become *a religious man* that he *becomes* or *makes* himself by following the divine models. However, it is not the characters that play a central role in myth but a course of action. First and foremost, myth is a type of speech (Barthes, 1957/2020, p. 107). It transgresses the boundaries of its mythic objects which can be multiplied and variously conceptualised. Myth as a form of speech is rather a representation of the world that is manifested through *the way* it communicates reality.

One more observation that has emerged in relation to the view of myth as a text is that myth exhibits **intertextual relations**. Intertextuality as a language-user oriented concept presents the perspective that focuses on “[t]he ways in which the production and reception of a given text depend upon the participants' knowledge of other texts” (de Beaugrande, & Dressler, 1972/1981, p. 14). Such a view is in accord with the idea of myth that enters the human mind and develops the themes by means of conceptualisations (Duranti, 1997, p. 29; Fauconnier, 1984/1994, p. xviii). Furthermore, both relations operate within horizontal and vertical dimensions (Fairclough, 1992, p. 271). One last feature that unifies both relations is coherence. They seem to share the same degree of chaos and indeterminacy in terms of distribution of concepts (in myth) and texts (when mentioning intertextuality). While mythic thought is noted to be scattered and entangled in various mythic themes, the constellations of intertextual connections of texts ultimately depend on the coherence and acceptance assumed by different interpreters (Fairclough, 1992, p. 291). The difference though between mythic relations and intertextual relations lies in the unconscious action of mythic thought without our being aware of the fact. To conclude, both relations exhibit the communicative property of texts they create which have the potential of obtaining specific communicative goals.

One way of looking at myth is that it is a structure comprising universal elements (themes) which approach the unconscious mind. Another consideration is a perspective of myth as a meaningful, culture-specific text which is operational when the cultural components within the structure of myth are familiar and specific to a given society/community. One can refer here to the role of the a real recipient of text, i.e., **a text decryptor** that ought to consider the socio-historical embedding of the text producer (Mayenowa, 1974, p. 456). A case in point is a historical decryptor who, by no means, cannot know what mythic text means but at least tries to incorporate it into his own system of values and beliefs. This can be made clear through an example of the American politician who refers to a sequence of past events that led to an outbreak of World War II. On the other hand, when the Polish historian presents the same historical event, the story is not only a series of past happenings but a set of patterns that can be transferred in the contemporary Polish social structure. Such a phenomenon accounts for the fact that one may differentiate a mythology and mythologies. Campbell notes that “[t]he main motifs of the myths are the same. If you want to find your own mythology, they key is with what society do you associate? Every mythology has grown up in a certain society in a bounded field” (Campbell, 1988, p. 27). This leads to understanding of myth twofold; as a blueprint for cultural transfer; “[t]he study mankind’s one great story” (Campbell, 1988, p. 64) as well as a specific type of story which pertains to communities that share the same cultural knowledge and patterns of thought. This also implies that myths as reservoirs of culture rejuvenate mythic texts through myths’ decryptors who allow them to stand the test of time and live on in the minds of speakers.

Conclusions

The objective of this article has been to provide a theoretical view concerning the notion of mythologisation of political power. The present paper has provided evidence that mythologisation of power can be explained twofold. The predominant view of a myth adopted in the discussion is espoused

by Claude Lévi-Strauss in his book [*Anthropologie Structurale*] *Structural Anthropology* (1958/1963). This view on the one hand hinges on the unpredictability of a myth in terms of its conceptualisation but on the other hand, its structural regularity. Another platform for understanding how myths operate has been understanding mythologisation of power as the acquisition of mythic features by a non-mythic element. Such a process becomes apparent on a psycho-biological level of attribution of certain mythic features such as relying on archetypes. The mythic elements get incorporated into the cognitive processes regulating the perception of power. Mythologisation of power viewed as such expresses the process of getting to terms with the world by cataloguing it in ways that are accessible by man.

The mythologisation of political power was also studied with a brief reference to a significant mythic figure of a trickster which is part of one of the power themes in the model presented by Bertrand Russell (1938). The characteristics of a trickster indicate the existence of certain realistic sets of attributes across cultures which are universally shared. This is a crucial finding as it indicates that a myth is entirely culture-specific, and its structural elements can bear similar characteristics in various societies. In other words, the idea of a myth can be funnelled into the concept of a narrative that not only surpasses the diachronic boundaries but also finds points of intersection in synchronic cultures. With reference to the above, the mythologisation of power makes a nomythic element of power a part of mythic culture through the distribution and adoption of universally shared archetypes and mythic forms in various societies.

The concept of myth can also be comprehended as a form of communication which creates intertextual relations. By the same token, it has been pointed out that myth is a narrative, a text that helps to organise knowledge of individuals and societies. Here, one encounters mythologised power as a part of mythic discourse consisting of mythic texts. The textual realisations of mythic discourse deal with mythic elements of power which are contextual, i.e., situational (here, in what type of co-myths the myth is situated), social (here, what type of speakers and within what society myth is directed to) and cultural (here, what is the knowledge and competence of the speakers

who receive a myth). For these reasons, the process of mythologising power is dynamic and multi-layered; it is a construction of patterns, regularities, motives, and characteristics of mythic elements which diachronically and synchronically convey meaning about the world. We are of the opinion that the process of mythologisation has strong cultural foundations and its elements are created in the social mind. However, speakers also naturally lean towards myth due to our need of cataloguing the world. The non-mythic elements of power naturally integrate with the mythological system.

With respect to the mythologisation of power, we are dealing with a political representation of it. The concept of myth, in capsule, is primarily a schematic structure with the same configurations of contextual elements situated in the milieu of the global political situation. Importantly, they encompass topics dictated by the goals, motivations, attitudes, and opinions of the participants. It is therefore the communicative purpose of texts which is a valid measure of the mythic aspects that truly define culture. With this idea in mind they become strategic tools for determining the features of a given society that dictate communicative goals which become discursive purpose (in the form of activated participants' roles and the topic of the discourse). In this way, myth remains at the service of communities and their creativity in realising communicative intentions. Its function is to recognise and establish the cultural purpose of a given society. At the same time, this view sees myths as a symbolic construal which is socially enforced to strategically achieve political goals. By saying this, it has been consistently shown that myths dictate the anthropolinguistic world order in a sense that they, as regular and patterned structures (genres), reflect culture that is mythically translated and demystified.

References

- Aristotle. (1983).** Περὶ ποιητικῆς (Poetics), trans. H. Podbielski. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Campbell, J. (1988).** *The Power of Myth*. New York: Doubleday.
- de Beaugrande, R., & Dressler, W. (1972/1981).** *Einführung in die Textlinguistik*, (Introduction to Text Linguistics), trans. W. Dressler. London: Longman.
- Barthes, R. (1957/2020).** *Mythologies*, trans. A. Lavers. New York: The Noonday Press.
- Cassirer, E. (1923/1946).** *Die Philosophie der Symbolischen Formen*, trans. S. K. Langer. New York: Dover Publications.
- Chruszczewski, P. P. (2011).** Językoznawstwo antropologiczne. Zadania i metody. Wrocław: Oddział Polskiej Akademii Nauk.
- Czeremski, M. (2015).** Problemy z „mitologizacją kultury”. In W. Charchalis, B. Trocha (Eds.), *Mitologizacja kultury w polskiej i iberyjskiej twórczości artystycznej* (pp. 21–32). Zielona Góra: Pracownia Mitopoetyki i Filozofii Literatury .
- Dominas, K. (2020).** Autolycus and Sisyphus – Some Words about the Category of Trickster in Ancient Mythology. *Studia Religiologica*, 53(3), 203–212.
- Donald, M. (1991).** *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Doty, W. (1993).** A Lifetime of Trouble-Making: Hermes as Trickster. In W. Doty, W. J. Hynes (Eds.), *Mythical Trickster Figures: Contours, Contexts, and Criticisms* (pp. 46–65). Tuscaloosa: University of Alabama Press.

- Duranti, A. (1997).** *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eliade, M. (1976/1978).** *Histoire des Croyances et des Idées Religieuses*. Vol. 1: *De l'Âge de la Pierre aux Mystères d'Éleusis* (*A History of Religious Ideas*. Vol. 1: *From the Stone Age to the Eleusinian Mysteries*), trans. W. R. Trask. Chicago: The University of Chicago Press.
- Eliade, M. (1957/1959).** *Sacré et le Profane* (*The Sacred and the Profane*), trans. W. R. Trask. New York: Hartcourt, Brace and Company.
- Erdoes, R., & Ortiz, A. (1984).** *American Indian Myths and Legends*. New York: Pantheon Books.
- Fairclough, N. (1992).** Intertextuality in Critical Discourse Analysis. *Linguistics and Education* 4(3–4), 269–293.
- Fauconnier, G. (1984/1994).** *Espaces Mentaux: Aspects de la Construction du Sens dans les Langues Naturelles* (*Mental Spaces: Aspect of meaning Construction in Natural Language*), trans. from the French into English. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleischer, M. (1994).** Problemy i hipotezy systemowej teorii kultury: podstawy empirycznych badań tekstów i kultury. Wrocław: Wydawnictwo Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Fortheringham, W. C. (1966).** *Perspectives on Persuasion*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fromm, E. (1951).** *The Forgotten Language*. New York: Rinehart and Co.

Frye, N. (1984). The Koine of Myth: Myth as a Universally Intelligible Language. In R. D. Denham (Ed.), *Northrop Fry: Myth and Metaphor: Selected Essays, 1974–1988* (pp. 3–17). Charlottesville: University Press of Virginia.

Grabias, S. (2003/2019). Język w zachowaniach społecznych. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Hynes, W., & Doty, W. (1993). Mapping the Characteristics of Mythic Tricksters: A Heuristic Guide. In W. Hynes, W. Doty (Eds.), *Mythical Trickster Figures* (pp. 33–45). Tuscaloosa: University of Alabama Press.

Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. In R. A. Brower (Ed.), *On Translation* (pp. 232–239). New York: Oxford University Press.

Jung, K., & Kerenyi, C. (1941/1969). *Einführung in das Wesen der Mythologie* (Essays on a Science of Mythology), trans. R. F. C. Hull. New York: Princeton University Press.

Kłoskowska, A. (1941/1969). Kultura. In A. Kłoskowska, S. Krzemień-Ojak (Eds.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze* (pp. 17–49). Wrocław: Wiedza o Kulturze.

Leon-Portilla, M. (1963/1990). *Aztec Thought and Culture*, trans. J. E. Davis. Oklahoma: Oklahoma University Press.

Lévi-Strauss, C. (1958/1963). *Anthropologie Structurale* (Structural Anthropology), trans. C. Jacobson, B. Grundfest Schoepf. New York: Basic Books Publishers.

Lévi-Strauss, C. (1964/1975). *The Raw and the Cooked. Introduction to a Science of Mythology: I*, trans. J. Weightman, D. Weightman. New York: Harper and Row Publishers.

Lévi-Strauss, C. (1977/1979). Based on lectures broadcast on the CBC Radio series. *Ideas, Myth and Meaning*. New York: Schocken Books.

Mayenowa, M. (1974). Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Polishchuk, O. (2014). Mitologizacja państwa w kulturowych przedstawieniach współczesnej Europy: aesthesia i myślenie artystyczne jako środek komunikacyjnego oddziaływania propagandy. In W. Charchalis, B. Trocha (Eds.), *Mitologizacje państwa w kulturze i literaturze iberyjskiej i polskiej* (pp. 55–67). Zielona Góra: Pracownia Mitopoetyki i Filozofii Literatury.

Russell, B. (1938). *Power. A New Social Analysis*. London: George Allen & Unwin Ltd.

Sapeńko, R. (2014). Mit i mitologizowanie państwa w reklamie i propagandzie. In W. Charchalis, B. Trocha (Eds.), *Mitologizacje państwa w kulturze i literaturze iberyjskiej i polskiej* (pp. 35–51). Zielona Góra: Pracownia Mitopoetyki i Filozofii Literatury.

Scheub, H. (2012). *Trickster and Hero: Two Characters in the Oral and Written Traditions of the World*. WI, Madison.

Schiffrin, D. (2006). *In Other Words: Variation in Reference and Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sego, L. P. (2000). Philistines, Barbarians, Aliens, et al.: Cognitive Semantics in Political Otherness. In R. Dirven, R. Frank, C. Ilie (Eds.), *Language and Ideology. Vol II: Descriptive Cognitive Approach* (pp. 107–116). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Spence, L. (1925). *Myths and Legends for Ancient Egypt*. London: George G. Harrap.

Szyjewski, A. (2020). In the Shadow of Trickster. Research Fields and Controversies in the Discourse on the Trickster Complex in the Studies of Myth. *Studia Religiologica*, 53(3), 163–179.

Thompson, S. (1946). *The Folklore*. New York: The Dryden Press.

Tudor, H. (1972). *Political Myth. Key Concepts in Political Power*. London: Macmillan Education.

Wiget, A. (2000). Algonquian Trickster Tale. *Oral Tradition*, 15(1), 39–73.

DOI 10.36145/DoC2022.05

This is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).

Michał Szostak

University of Social Sciences

mszostak@san.edu.pl

ORCID ID: 0000-0002-7774-2964

Contextual Inspiration and Motive in Persuasive Creativity: Lessons from Artistic Improvisation

Article history:

Received 13 April 2022

Revised 07 June 2022

Accepted 28 June 2022

Available online 27 July 2022

Abstract: The article deals with the role of contextual inspiration and motive in persuasive creativity based on the theory and practice of performative art improvisation (Kaiser, 2018; Nisula, & Kianto, 2018). This framing and the theory of the aesthetic situation (Gołaszewska, 1984) enable us to arrive at the conclusion that being a persuasive creator requires having a solid and conscious motive and proper trigger in the form of inspiration driven by the environmental context. Furthermore, as the improvisation process does not entail the possibility of its correction or repetition, performative art improvisation offers meaningful insights into understanding persuasive creativity. Therefore, the creator can manage the process of persuasive artistic creativity to achieve goals by understanding the creative process and its phases, realising different motives and appropriate igniting inspirations towards specific audiences, and developing his/her identity as a conscious creator.

Key words: artistry, improvisation, management, inspiration, motives, creativity, creativeness, aesthetics

Introduction

Each piece of human creation, whether artistic or academic, is based on the interplay of an individual's agency and external structures. For successful communication of the author's intent to occur, it is key to combine the substantive and objective content of his/her work with the receiver's socio-cultural experience and to leave room for artistic expression, creativity, passion or feelings (Grafström, & Jonsson, 2020, pp. 119–121).

Adding the lens of aesthetics, a division of philosophy dealing with the nature of beauty and taste (Gołaszewska, 1984; Tatarkiewicz, 2015), as well as my practical experience in performative arts (music), I would like to look into the above-described problem from a refreshing new perspective. Since arts are interrelated and have the same aesthetical basis, transferring the approach of a musical performer and improviser can be beneficial for broadening the research problem. However, a deeper understanding of the essence of

the problem requires introducing the concepts of “contextual inspiration,” as well as “motives,” to creative artistic activities. Attention should also be paid to the concept of “persuasive creativity” that, except for its creativeness, consists of two factors: aesthetic truth and efficient management (Formica, & Edmondson, 2020; Szostak, 2020a, 2021a; Szostak, & Sułkowski, 2020a).

The methodology of these considerations is based on a qualitative literature review (databases: EBSCO, Google Scholar, JSTOR, Mendeley, Scopus) and an autoethnography of my 20-year experience as a performative artist (instrumentalist performing dozens of recitals around the world annually), a manager (in an international environment) equipped with a well-developed creative personality, and as a researcher in this area. The research approach was based on an interdisciplinary and multi-paradigm slant in the areas of arts, aesthetics, and creativity, underlining the managerial aspect which permits the planning, organising, performing and control of persuasive artistic creativity.

Accordingly, the subsequent research questions were set:

- 1) What is the role of contextual inspiration and motives in persuasive creativity?
- 2) What artistic improvisation may add to a better understanding of persuasive creativity?
- 3) How can the creator manage the process of persuasive artistic creativity to achieve set goals?

Artistic creativity management

Although the concepts of “creativity” and “artistic creativity” seem to be synonymous, there are conceptual differences between them. The first refers to the phenomenon of the formation of something new and valuable in a conventional sense whereas the latter refers to the formation of a novel and valuable work specific to a particular art discipline (Gołaszewska, 1984; Tatarkiewicz, 2015).

The creativity phenomenon is a concern of many disciplines:

- 1) psychology – individual creativity (Lebuda, & Csikszentmihalyi, 2020; Mochalova, 2020; Szostak, & Sułkowski, 2021d, 2021c, 2021b; Tendayi Viki, & Williams, 2014);
- 2) sociology – group creativity (Literat, 2012; Liu et al., 2018; Stolarick, & Florida, 2006; Szostak, 2021f, 2021d, 2022d; Szostak, & Sułkowski, 2021a; Vincent, & Kouchaki, 2016);
- 3) management – the creativity of organisations or teams, and the creativity of organisational actors like managers, leaders, entrepreneurs (Reiter-Palmon, 2017; Szostak, 2021b, 2022e; Tang et al., 2020);
- 4) gender studies (Ahmad, & Zadeh, 2016; Born, & Devine, 2016; Lebuda, & Csikszentmihalyi, 2020; Szostak, 2021d, 2022b);
- 5) cultural studies (Larso, & Saphiranti, 2016; Major, & Connell, 1998; Sköldberg Johansson et al., 2015; Szostak, 2021c, 2022a);
- 6) behavioural economy (Dash, 2019; Neto et al., 2019, Filipe, & Caleiro, 2019; Scheuer, 2018; Szostak, 2022b).

Creativity also has its functions in management – be it positive (for example, looking for competitive advantage (Acar et al., 2019; Martin et al., 2015; Müller, & Ulrich, 2013; Ripoll et al., 2019), team integration (Che Ibrahim et al., 2018; Lemoine, & Blum, 2021; Li, & Yue, 2019; Zhang, & Kwan, 2019), or an increase of social capital (Sözbilir, 2018; Szczepaniak, 2018; Szostak, 2021c); or negative (e.g. a decrease of team efficiency (Li et al., 2018) which, paradoxically as a side-effect, may reduce social capital (Kačerauskas, 2018; Sözbilir, 2018; Szostak, 2022a). To perform these functions, it must be a constant motive and a trigger in the form of contextual inspiration.

The phenomenon of artistic creativity is also a concern of the same disciplines, i.e.:

- 1) psychology – the creativity of composers, performers, writers (Grace et al., 2019; Nagy, 2015; Pavlova, 2018; Simonton, 1994; Tanggaard, 2014);
- 2) sociology – the creativity of orchestras, ensembles and choirs (Grote, 2014; Marra, 2019);
- 3) management – the creativity of artistic organisations and teams (FitzGibbon, 2021; Lambropoulos, 2017).

However, above all, artistic creativity is analysed through aesthetics – i.e. creativity in the aesthetical situation, especially in the creative process of the art creator and the creativity located in the artwork (Daniel, 2021; Gołasewska, 1984; Hocking, 2019; Jung, 2014; Szostak, 2021a; Szostak, & Sułkowski, 2020a).

The most important concern for my research problem will be the art of individual creativity, which combines a mix of professional knowledge, professional experience, intuition (based on the above), and the creator's identity (Szostak, & Sułkowski, 2021d, 2021b). Professional knowledge and experience may be measured, organised and developed; if intuition is built on this professional knowledge and experience, then it is a function of them and appears to be a manageable issue (Stierand, & Dörfler, 2014). The creator's identity may be organised and developed; however, it requires more self-management than external interferences (Szostak, & Sułkowski, 2021b, 2021d). Because artistic creativity determines the undertaking, execution and completion phases of artistic activities, and because these phases are divided formally, it allows for them to be planned, organised and controlled (Szostak, 2021a; Szostak, & Sułkowski, 2020a).

Based on aesthetic situation theory, which focuses on the relations between creator, artwork, receiver, the world of values and the natural world (Gołasewska, 1984; Szostak, & Sułkowski, 2020a), artistic creativity is not the sole identity type. With their being three types of pure creative personality, various creative personality types that influence the creative process differently can be revealed (Gołasewska, 1984). The creator's

personal features play a vital role in individual creativity; however, the role of the creative environment is also crucial (Kochereva, 2019). From the psychological point of view, creativity, curiosity, and schizotypy are similar issues; the only perception issue is a factor channelling these three elements accordingly (Gross et al., 2019).

As a way of efficiently achieving goals, management has unlimited applications. Conscious artistic creativity can be managed in many aspects: for example, through decisions about undertaking creative activities in particular contexts or ways of undertaking, maintaining, developing and finishing artistically creative activities. One of the models of creativity development described in the literature is the Creativity Development Cycle based on aesthetical theories (Gołaszewska, 1984; Szostak, & Sułkowski, 2020a, 2021c), where the creative personality, when built onto the basic personality, influences processes of identification and the establishment of one's own identities. In the next stage of the cycle, those different identities bring tensions that influence the development of creativity through the use of paradoxical thinking. Finally, creativity catalyses the development of the creative identity of an individual, and the whole cycle starts again (Szostak, & Sułkowski, 2021c). This model may also be used successfully for artistic creativity development.

Because artistic creativity needs management (without organising, it would just be a patchwork of random actions), and management needs artistic creativity (in the preparation, performance, and organisation of all stages of the artistic creativity process), the following issues may be considered the common denominators linking artistic creativity and management: adaptation, becoming “above being,” efficiency, kitsch traps, and the servant role (Szostak, 2021a; Szostak, & Sułkowski, 2020b). Understanding these common denominators allows internalising artistic creativity and management in one coherent stream, leading to increased performance efficiency because, e.g., too much focus on the servant role of artistic creativity may lead to kitsch traps (Szostak, 2021a). While undertaking artistically creative and managerial activities, one must be aware of the tight line between truth (art) and false (kitsch). It cannot be forgotten that Herman Broch called

kitsch “evil itself” (Broch, 1933; McBride, 2005). An artistic creator, underlining his personality above the work itself and the receiving process itself, can finally be categorised as a kitsch-man. The solution (to keep on the right side of the truth-false scale) may be seen in Truth (from the Platonic triad) and the conscious balance between the powers of art and kitsch.

Sources of artistic creativity

The theory of aesthetics reveals the sources of artistic creativity resulting from (Arbuz-Spatari, 2019; Calic, & Hélie, 2018; Gołaszewska, 1984; Hongisto, & Pape, 2015; Jung, 2014; Meshkova, & Enikolopov, 2017):

- 1) contradiction (creation opposite to something, creation as an answer);
- 2) creation in the image of nature – its beauty, ugliness or aggression;
- 3) cultural development – as constant growth in beyond-nature states;
- 4) discovering timeless ideas;
- 5) energy excess above day-to-day activities;
- 6) expression of the creator's personality (keeping in mind three pure creative personality types);
- 7) ideologies;
- 8) imitation of divine creativity;
- 9) inspiration;
- 10) meeting the needs of a group.

Because of the focus on individual creativity, psychological theories of artistic creativity are more applicable to our considerations. Among them are:

- 1) artistic creativity as an inspiration,
- 2) artistic creativity as labour,
- 3) artistic creativity as an expression of personality,
- 4) artistic creativity as an indispensable component of wisdom.

In the model of artistic creativity as inspiration, the creator accomplishes particularly significant artistic results thanks to inspiration (a collection of factors that may not be explained reasonably and which come to the fore in spontaneous moments) rather than their knowledge or skills; the results of inspiration are unpredictable. The uniqueness of the product is the exceptionality of the conceptual process that led to the work; it is a combination of inspiration theory and the theory of genius and individualism. The theory of artistic creativity as labour points to work, toil, overcoming obstacles and effort. A human has natural abilities, but these must be worked on to create authentic artworks; the necessary settings for creativity are awareness of the regulations of creation and the capability to use them; labour persists as an inalienable component of the artistically creative process. The concept of artistic creativity as an expression of personality proposes that the creator can convey what others feel through expression; the creator's consciousness controls the expression that underlies artistic creativity; art is an approach to communicating, and its function is to communicate inner states; artists externalise their states of mind to permit recipients to achieve analogous states (Gołaszewska, 1984; Szostak, 2020a). Finally, the theory of artistic creativity as an indispensable component of wisdom suggests that an intelligent and wise individual, at the same time, possesses creative skills (Dai, & Cheng, 2017; Ekmekçi et al. 2014; Teraman, & Acar, 2014; Shi et al., 2017; Sternberg, 1985, 2003). It must be pointed out here that wisdom also is a manageable feature which Aristotle described as a combination of intellect, scientific knowledge, instrumental knowledge, practical knowledge and particular auxiliary virtues like ingenuity, prudence and cleverness (Szostak, 2021e; Szostak, & Sułkowski, 2020b; Tarnopolski, 2017).

These sources, revealing space for artistic creativity management, may be applied to individual and group artistic creativity. However, knowledge about potential sources of artistic creativity is not enough to efficiently manage the artistically creative process. That is why, after internalising the sources of artistic creativity, the focus should be turned to creativity management in individual and group dimensions that require motive and contextual inspiration for undertaking creative activities (Crilly, & Cardoso, 2017; Molero-Jurado et al., 2020; Penaluna, & Penaluna, 2020; Szostak, 2021b).

Motives of artistic creativity

Because the role of motives in undertaking creative activity is fundamental (Foxon, 2008; Moulard et al., 2014), awareness of their presence and typologies helps to organise the artistically creative process. On the other hand, the perception of artistic creativity motives is not obvious and is not the same among individuals (Zhou et al., 2017). Therefore, motives can be of two categories (Gołaszewska, 1984; Szostak, 2022c):

- 1) assigned – directly influencing the shaping of the artwork and realising it with the participation of creative work;
- 2) unassigned – marked in the artwork indirectly and possible to implement also using other activities; additionally activating creative forces described by the theory of artistic creativity sources.

Specific motives may be relevant for artistically creative behaviour: for example, motives relating to challenge, coping, duty, enjoyment, expression, material, prosocial, recognition, as well as social motives. Moreover, the relevance of motives differs between arts; e.g., visual arts, literature, and music creativity are motivated the most by expression and coping motives, and handicrafts are motivated the most by prosocial and recognition motives (Benedek et al., 2020). Also, negative motives and unethical behaviours may lead to dark creativity (Li et al., 2018; Liu et al., 2012; Palmer et al., 2020, Kraus, & Ribeiro-Soriano, 2020). Literature underlines entrepreneurship as one of the critical motives of artistic creativity (Robinson, & Novak-Leonard, 2021; Szostak, 2020b; Szostak, & Sułkowski, 2021b).

Because the type of fuel determines the length of the fire, some fuels burn quickly; others need more time to be fully consumed. Each fuel generates different consequences like the level of warmth or the impact on the environment. The same analogies may be drawn from artistic creativity motives. The proper choice of the motive will cause a desired artistic result.

Contextual inspiration in artistic activity

Keeping the figure of “motive as a fuel and inspiration as an ignition,” we know that a different source of ignition is required for each fuel type. That is why, after describing the motives of artistic creativity, a focus on inspiration is needed (Calic, & Hélie, 2018; Zedelius et al., 2021). The artistic creator who wants to be effective should be fluent in looking for or being open to inspiration from different sources.

The most straightforward distinction of sources of inspiration divides them into external (objective) and internal (subjective) towards the creator. Keeping the example of musical arts, an instrument, interior acoustics, receivers (their number, their potential level of perception of the artwork), circumstances, interior architecture, history of the place and characters associated with the place, epoch, style, musical theme or form can be mentioned among external sources of inspiration for an instrumentalist. Regarding internal sources of inspiration, technical skills, musicality, imagination, sensitivity, the mood (internal state) at the moment of the creative process, faith, religiosity, and spiritual experiences may be listed (Szostak, 2021g).

Generally speaking, direct impulses (inspiration) for undertaking a creative process described in the literature may be grouped into the following categories: 1) an absence of perception in the world that permits fulfilment or which requires fulfilment; 2) interest in the world and reality; and 3) an excess of own experiences from which the artist desires to be liberated (Adler, & Ippolito, 2018; Biehl-Missal, 2011; Norliana, & Fakhru Anwar, 2019; Penaluna, & Penaluna, 2020; Szostak, 2018, 2021b).

Because artistic creators must act adaptively (Goldberg-Miller, & Xiao, 2018), they should observe first and act next. Adaptation considers the establishment of goals, the building of strategies, and performance assessment. Historically, numerous artistic creators seemed unique and autonomous, and their “works” followed precise goals in certain circumstances and environments (Szostak, 2021a).

Nevertheless, in maintaining the main issue of effective artistic creation whilst simultaneously being convincing, there is a need to add the adjective

“contextual” to the noun “inspiration.” Its crucial meaning lies in the values, thoughts, feelings, knowledge and spirituality shared between the creator and the receiver (Huang, & Liu, 2019; Puente-Díaz et al., 2021; Cavazos-Arroyo, & Vargas-Barrera, 2021; Rani Satyam et al., 2022). Conversely, inspiration taken from an area unknown for the receiver may be valuable for the creator and the artistic quality of the artwork, but may not be understandable and engaging for the receiver.

Keeping in mind that art receivers prefer to participate in those arts which are more amenable to them and prefer to contemplate better-known artworks, I want to share my observation as an improviser and conscious music receiver. Receivers prefer improvisations built around well-known themes; these improvisations are more understandable, easier to perceive and give more pleasure and satisfaction to receivers. Improvisations of this kind are received more warmly, trigger contact between the receiver and the improviser and catalyse deeper and longer-lasting relations.

Artistic improvisation

Because spontaneous artistic activity was the primary source of the birth of all culture, improvisation is an immanent and fundamental feature of artistic creation (Szostak, 2020a, 2021a; Tatarkiewicz, 2015). The improvisation phenomenon – combining creativity and reproduction (performance) components in a spontaneous and one-off process (Oleszkiewicz, 1997) – occurs in all arts; however, its frequency is different: performative arts use it the most often (Nisula, & Kianto, 2018; Szostak, 2019; Wilson, 2021).

In artistic improvisation, three types of creation are classified depending on the role of the creator-performer: 1) creativity based on a specific topic closely communicated with the form of existing work or adding some of its components to existing work; 2) creativity of introducing one's part into existing work; and 3) creation resulting in a wholly new and autonomous work (Chodkowski, 1995). Because the formal side of improvising is limited to the above-described issues, the role of the creator-performer limits artistic

improvisation, and his creative attitude should be channel to the content rather than the form.

Improvisation contains tension between the objectivity of a given model (form) and the subjectivity of spontaneous production (Dahlhaus, & Eggebrecht, 1978). Generating music capacity on the spot is frequently noticed as a process relying on a knowledge base from which improvisers draw (Wilson, 2021). Although improvising may be perceived as doing random activities, its process is well-structured and based on deep knowledge of the area, experience, intuition and the feeling of doing the right thing (Palhares et al., 2021; Szostak, 2020a, 2021a). The identity of an artistic creator should be highlighted; without the feeling of doing the right thing, creation will be weak and lack bravery.

The feature of a good artist – i.e., being focused on universal values and ideas understandable and vital for humanity regardless of the era (Szostak, 2020a, 2021a) – are also the features of a good improviser. Based on that, a good improviser is equipped with creativity, intuition, sensitivity, as well as the sense of “getting lost” in the creative process and putting everything he does into it (from the conceptual phase to the implementation phase), as well as self-analysis and self-correction (Gołaszewska, 1984; Szostak, 2022e; Szostak, & Sułkowski, 2021d). In addition, of course, he must present a minimally-accepted level of virtuosity and experience in his field.

No less critical for the efficient performance of artistic improvisation are also the ability to set and implement goals, the ability to observe the world, hard work on one's own skills from an early age and throughout one's life, mental resilience, openness, perceptiveness, persistence/consistency, responsibility, and self-discipline. The most persistent improviser's goals include bringing the recipient to a state of *catharsis*, giving satisfaction and pleasure to the recipient, materialisation, passing on values and universal ideas, and transforming ugliness into Beauty in accordance with the Platonic triad (Szostak, 2021a).

However, terms like an “artist of creativity” and a “virtuoso of creativity” do not describe the same person: the artist transfers values, and the virtuoso is fluent in his field; only a combination of the artistry of creativity and the virtuosity of creativity will reveal an excellent artistic improviser (Szostak, 2020a, 2021a).

The interference between being a creator and a receiver of the same work must be underlined. It takes time until the artwork's creator can receive his work as a receiver. The time issue is crucial. I had many situations when a recording of my improvisations, when listened to by me on the same day of the recording (or a few days immediately afterwards) gave me an impression of a bad result. I had heard all the nuances of the performance, remembering all the details of the creative-performative process. Nevertheless, after a longer period of time, I found the same recording to be very good, passionate and convincing. The only reason for that was that I had time to forget my memories of the creative process and was able to perceive the artwork without the creative ballast. This example concludes that the creator may be considered a kind of a tool in the hands of many factors that he does not fully understand during the creative process. Many of the stories about creators destroying their own works (e.g., Francis Bacon, Johannes Brahms, Frederic Chopin, Paul Ducas, and Claude Monet) may confirm this thesis.

Persuasive creativity

At this point, it is time to implement the concept of "persuasive creativity," in contrast with unintentional creativity (Friedman et al., 2015, Leverton, & Friedman, 2015; Palhares et al., 2021; Vuscan, & Feng, 2018). The essence of creativity is a set of qualitative characteristics of the thought process (divergence and convergence; smoothness, flexibility, originality; breadth of categorisation; sensitivity to a problem; abstraction, synthesis, rearrangement of ideas), as well as imagination, fantasy and individual personality traits (dynamism, focus on creative search, creative activity, creative well-being, and independence), implemented in a person's creative activity (Kochereva, 2019).

Based on the concept of the aesthetic situation, which translates the theory of axiological situation into the area of aesthetics, persuasive creativity's essential component is universal values, and the most noticeable indication of persuasive creativity is the artwork itself (Gołaszewska, 1984; Szostak, 2020a; Szostak, & Sułkowski, 2020a). Moreover, in the creator's personality,

the essential processes that make up the phenomenon of persuasive creativity occur (Szostak, 2021a). The role of basic and creative personalities (Gołaszewska, 1984; Szostak, 2019) and the strength of the creator's identity (Szostak, 2022d; Szostak, & Sułkowski, 2021b, 2021c, 2021d) are fundamental to persuasive creativity because they determine the person's approach to creative activities that may be channelled accordingly towards meeting specific contexts and circumstances (Elstad, & Jansson, 2020). The exact circumstances met by individuals with different identities result in different works. There is research defining the complex identities of artists-managers, artists-entrepreneurs (Szostak, & Sułkowski, 2020a, 2021d, 2021b) who, using paradoxical thinking, develop their persuasive creativity by catalysing identity tensions and try to connect contradictory factors DeFillippi et al., 2007; Grabher, & Jones, 2007; Szostak, & Sułkowski, 2021c). As one of the identity factors, self-definition impacts creative individuals (Szostak, & Sułkowski, 2021c, 2021a), which underlines the links between persuasive creativity and identity. An individual who feels unsafe will not develop a whole palette of persuasively creative activities. However, on the other hand, insecurity may catalyse creativity in looking for nonstandard solutions to diminish unwanted feelings – but it is less probable to be persuasive while feeling insecure. It is challenging to determine optimal circumstances or environments for persuasively creative activities (Ripoll et al., 2019; Pesantez, & Dominguez, 2019). Therefore, identity may be perceived as the basic level of consideration for persuasive creativity: low/weak self-definition as a creator will be followed by lower persuasive creativity.

Based on the above, the art creator's identity and personality are decisive in terms of resistance to the external influence of other creators' popularity on the internal creative attitude of the persuasive creator. Therefore, popular creators are naturally perceived, psychologically, as excellent and persuasive ones. Therefore, the creator's identity and personality must guard the distinction between popularity and quality (valuable art) as well as between their own true artistic creation and following current trends.

Persuasive creativity is not an unlimited resource and may be restrained by different components (Acar et al., 2019; Baer, 2012; Craft, 2003). Moreover, active persuasive creativity is a fatiguing activity; getting used to the perpetual

state of persuasive creation may lead to harmful forms of burnout, depression, or loss of sense (Brieger et al., 2020; Cullum et al., 2020; Rasminsky, 2019; Schielke, 2020; Schreiner et al., 2018). Individuals, keeping an elevated level of persuasive creativity for a long time, may negatively perceive their regular life and environment. Post-persuasively creative internal emptiness and exhaustion should be perceived as a natural periodical state, as: 1) each living creature needs rest, no matter its activities, 2) it is proof that the process of persuasive creativity was undertaken using the full possibilities of the individual. That is why internal emptiness shows that persuasive creativity needs to be ignited, previously described, in the form of inspiration and fuel in the form of motives (Szostak, 2021b). A persuasively creative individual should act “despite” constraints, not “up to” constraints. Because persuasive creativity is limited by external and internal restrictions like deadlines, regulations, rules, or rare resources (Acar et al., 2019;), the long-term influence of constraints, which become habitual, may lead to fixation (Crilly, 2019; Crilly, & Cardoso, 2017). The lack of psychological cures for leaving the dead ends of human behaviour (physical, emotional, intellectual, spiritual) should be considered another limit of persuasive creativity (Craft, 2003; Gross et al., 2019).

Conclusions

In answering the first research question, contextual inspiration and motive for undertaking persuasive creativity are crucial; being a persuasive creator requires having a solid and conscious motive and a proper trigger in the form of inspiration driven by the up-to-date context and vital role of the environment. Nevertheless, a persuasive creator cannot forget about universal values that should be present in his works to maintain the main characteristics of true art. Regarding the second research question, artistic improvisation reveals valuable issues for a deeper understanding of persuasive creativity because the improvisation process is happening briskly without the possibility of its correction or repetition. Receivers receive improvisation immediately without the possibility of its repetition (an improvisation can be repeated, but

it will never be the same, if only for the passage of time or the changeability of emotions). That is why the whole creative and receiving processes are immediate and bring together all issues, which in long creative and receiving processes in literary or visual arts take much more time and give more possibilities for correction. Regarding the third research question, the creator can manage the process of persuasive artistic creativity to achieve set goals by internalising these issues:

- 1) understanding the creative process and its phases;
- 2) realising the role of different motives and appropriate ignitions (sources of contextual inspirations) towards specific groups of receivers;
- 3) developing one's own identity of a conscious and persuasive creator.

To conclude by returning to the main topic of this journal issue, the writer should not perceive the need to defend his voice and the need to invite the reader as opposite vectors. There is no need to defend one's voice by using specific contextual inspiration coherent with motives of persuasive creation and the receiving process. In being authentic and rooted in the environment under analysis, our creation will be naturally persuasive, understandable and inspiring.

References

Acar, O. A., Tarakci, M., & van Knippenberg, D. (2019). Creativity and Innovation Under Constraints: A Cross-Disciplinary Integrative Review. *Journal of Management*, 45(1), 96–121. DOI: 10.1177/0149206318805832.

Adler, N. J., & Ippolito, L. M. (2018). Musical Leadership and Societal Transformation: Inspiration and Courage in Action. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 50(4), 41–65. DOI: 10.5604/01.3001.0013.0629.

Ahmad, S. M., & Zadeh, Z. F. (2016). Gender Differences on the Variables of Emotional Intelligence, Creative-Potential and Job Satisfaction in Managers. *Pakistan Journal of Psychology*, 47(2), 61–77. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=129038829&site=ehost-live>.

Arbuz-Spatari, O. (2019). Art – Subject – Object in Artistic and Plastic Creativity of Pupils and Students in Artistic Education. *Review of Artistic Education*, 18(1), 233–240. DOI: 10.2478/rae-2019-0025.

Baer, J. (2012). Domain specificity and the limits of creativity theory. *Journal of Creative Behavior*, 46(1), 16–29. DOI: 10.1002/jocb.002.

Benedek, M., Bruckdorfer, R., & Jauk, E. (2020). Motives for Creativity: Exploring the What and Why of Everyday Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 54(3), 610–625. DOI: 10.1002/jocb.396.

Biehl-Missal, B. (2011). *Wirtschaftsästhetik. Wie Unternehmen die Kunst als Inspiration und Werkzeug nutzen*. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Born, G., & Devine, K. (2016). Gender, Creativity and Education in Digital Musics and Sound Art. *Contemporary Music Review*, 35(1), 1–20. DOI: 10.1080/07494467.2016.1177255.

Brieger, S. A., De Clercq, D., & Meynhardt, T. (2020). Doing Good, Feeling Good? Entrepreneurs' Social Value Creation Beliefs and Work-Related Well-Being. *Journal of Business Ethics*, 172, 707–725. DOI: 10.1007/s10551-020-04512-6.

Broch, H. (1933). *Das Böse in dem Wertsystem der Kunst*. S. Fischer. DOI: 10.1515/9783111502489-168.

Bulei, I., Mihalcioiu, V., & Tucmeanu, A. (2014). The Professional vs. the Manager – Identity Issues and Key Features. *Valahian Journal of Economic Studies*, 5(3), 31–36.

Calic, G., & Hélie, S. (2018). Creative sparks or paralysis traps? The effects of contradictions on creative processing and creative products. *Frontiers in Psychology*, 9(AUG). DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01489.

Che Ibrahim, C. K. I., Costello, S. B., & Wilkinson, S. (2018). Making sense of team integration practice through the “lived experience” of alliance project teams. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 25(5), 598–622. DOI: ECAM-09-2016-0208.

Chodkowski, A. (1995). Improwizacja. In A. Chodkowski, *Encyklopedia muzyki* (p. 382). Warszawa: PWN.

Craft, A. (2003). The Limits To Creativity In Education: Dilemmas For The Educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113–127. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2003.00229.x.

Crilly, N. (2019). Creativity and fixation in the real world: A literature review of case study research. *Design Studies*, 64, 154–168. DOI: 10.1016/j.destud.2019.07.002.

Crilly, N., & Cardoso, C. (2017). Where next for research on fixation, inspiration and creativity in design? *Design Studies*, 50, 1–38. DOI: 10.1016/j.destud.2017.02.001.

Cullum, R. J., Shaughnessy, A., Mayat, N. Y., & Brown, M. E. (2020). Identity in lockdown: supporting primary care professional identity development in the COVID-19 generation. *Education for Primary Care*, 31(4), 200–204. DOI: 10.1080/14739879.2020.1779616.

Dahlhaus, C., & Eggebrecht, H. H. (1978). Improvisation. In Brockhaus Riemann Musiklexikon, Vol. I (p. 580). Mainz: B. Schott's Söhne.

Dai, D. Y., & Cheng, H. (2017). How to Overcome the One-Track Mind: Teaching for Creativity and Wisdom. *Roeper Review*, 39(3), 174–177. DOI: 10.1080/02783193.2017.1318659.

Daniel, R. (2021). Exploring creativity through artists' reflections. *Creativity Studies*, 14(1), 1–17. DOI: 10.3846/cs.2021.11207.

Dash, P. (2019). Creativity and innovation: Addressing entrepreneurship commitments. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 23(6), 148–154. DOI: 10.37200/IJPR/V23I6/PR190750.

DeFillippi, R., Grabher, G., & Jones, C. (2007). Introduction to paradoxes of creativity: managerial and organizational challenges in the cultural economy. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 511–521. DOI: 10.1002/job.466.

Ekmekçi, A. K., Teraman, S. B. S., & Acar, P. (2014). Wisdom and Management: A Conceptual Study on Wisdom Management. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 150, 1199–1204. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.09.135.

Elstad, B., & Jansson, D. (2020). From Artist to Manager–Working Conditions, Career Satisfaction, and Professional Identity among Graduated Arts Management Students. *Journal of Arts Management Law and Society*, 50(3), 184–198. DOI: 10.1080/10632921.2020.1746717.

FitzGibbon, A. (2021). Non-profit theatre managers as multi-stakeholder managers: The plate-spinning of accountability. *Financial Accountability & Management*, 37(4), 1–20. DOI: 10.1111/faam.12284.

Formica, P., & Edmondson, J. (2020). *Innovation and the Arts: The Value of Humanities Studies for Business*. Publishing Limited, Bingle. DOI: 10.1108/9781789738858.

Foxon, M. (2008). The Influence of Motivation to Transfer, Action Planning, and Manager Support on the Transfer Process. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 42–63. DOI: 10.1111/j.1937-8327.1997.tb00048.x.

Friedman, H. H., Leverton, C., & Friedman, L. W. (2015). To Foster Creativity and Success, Remove Intentional and Unintentional Discrimination. *SSRN Electronic Journal*. DOI: 10.2139/ssrn.2649712.

Gołaszewska, M. (1984). *Zarys estetyki*. Warszawa: PWN.

Goldberg-Miller, S. B. D., & Xiao, Y. (2018). Arts Entrepreneurship and Cultural Policy Innovation in Beijing. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, 7(1), 23–47. <https://artivate.org/artivate/article/view/77/66>.

Grace, V., Huberth, M., & Fujioka, T. (2019). Effects of extramusical information and human presence on perceived emotion intensity in electronic music. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 29(2–3), 117–127. DOI: 10.1037/pmu0000223.

Grafström, M., & Jonsson, A. (2020). When fiction meets theory: Writing with voice, resonance, and an open end. In A. Pullen, J. Helin, N. Harding (Eds.), *Writing Differently*, Vol. 4 (pp. 113–129). Emerald Group Publishing Limited. DOI: 10.1108/s2046-60722020000004007.

Gross, M. E., Araujo, D. B., Zedelius, C. M., & Schooler, J. W. (2019). Is perception the missing link between creativity, curiosity and schizotypy? Evidence from spontaneous eye-movements and responses to auditory oddball stimuli. *NeuroImage*, 202. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2019.116125.

Grote, F. (2014). Jamming with Machines: Social Technologies in Musical Creativity. In Proc 8th midterm Conference of the European Research Network Sociology of the Arts (pp. 1–4). Retrieved from https://fgrote.files.wordpress.com/2014/09/esa-arts_2014_grote_-jamming_with_machines.pdf.

Hocking, I. (2019). Portrait of an artist as collaborator: An interpretative phenomenological analysis of an artist. *Frontiers in Psychology*, 10(FEB), 1–10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00251.

Hongisto, I., & Pape, T. (2015). Unexpected artivism: The fabulatory function in Kumaré. *Studies in Documentary Film*, 9(1), 69–83. DOI: 10.1080/17503280.2014.1002252.

Huang, C. E., & Liu, C. H. (2019). Impacts of social capital and knowledge acquisition on service innovation: an integrated empirical analysis of the role of shared values. *Journal of Hospitality Marketing and Management*, 28(5), 645–664. DOI: 10.1080/19368623.2019.1540957.

Jung, C. G. (2014). Collected Works of C.G. Jung, Volume 15: *Spirit in Man, Art, And Literature* (pp. 791–802). Princeton: Princeton University Press.

Kačerauskas, T. (2018). Indices of creative economy: Critique of R. Florida's creativity indices. *Economics and Sociology*, 11(4), 280–288. DOI: 10.14254/2071-789X.2018/11-4/18

Kaiser, J. (2018). Improvising technology, constructing virtuosity. *Cuadernos de Musica, Artes Visuales y Artes Escenicas*, 13(2), 87–96. DOI: 10.11114/javeriana.mavae13-2.itcv.

Kochereva, D. (2019). Phenomenon of creativity: contents, essence, features of development. *Humanitarium*, 43(1), 85–92. DOI: 10.31470/2308-5126-2019-43-1-85-92.

Lambropoulos, N. (2017). From dreamers to doers: The art and science of educational project management. In N. Lambropoulos, *From Dreamers to Doers: The Art and Science of Educational Project Management*. Hauppauge (NY): Nova Science Publishers.

Larso, D., & Saphiranti, D. (2016). The role of creative courses in entrepreneurship education: A case study in Indonesia. *International Journal of Business*, 21(3), 216–225.

Lebuda, I., & Csíkszentmihalyi, M. (2020). All You Need Is Love: The Importance of Partner and Family Relations to Highly Creative Individuals' Well-Being and Success. *Journal of Creative Behavior*, 54(1), 100–114. DOI: 10.1002/jocb.348.

Lemoine, G. J., & Blum, T. C. (2021). Servant leadership, leader gender, and team gender role: Testing a female advantage in a cascading model of performance. *Personnel Psychology*, 74(1), 3–28. DOI: 10.1111/peps.12379.

Li, G., Liu, H., & Luo, Y. (2018). Directive versus participative leadership: Dispositional antecedents and team consequences. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 91(3), 645–664. DOI: 10.1111/joop.12213.

Li, T., & Yue, C. (2019). Working with creative leaders: An examination of the relationship between leader and team creativity. *Social Behavior and Personality*, 47(6). DOI: 10.2224/sbp.8084.

Literat, I. (2012). The Work of Art in the Age of Mediated Participation: Crowdsourced Art and Collective Creativity. *International Journal of Communication*, 6, 2962–2984.

Liu, D., Liao, H., & Loi, R. (2012). The dark side of leadership: A three-level investigation of the cascading effect of abusive supervision on employee creativity. *Academy of Management Journal*, 55(5), 1187–1212. DOI: 10.5465/amj.2010.0400.

Liu, W., Fang, Y., Shi, J., & Mo, S. (2018). The impact of supervisor's creativity expectation on team creativity. *Acta Psychologica Sinica*, 50(6), 667–677. DOI: 10.3724/SP.J.1041.2018.00667.

Major, S., & Connell, A. (1998). From Arts Management to Creative Industries. Media, 1–6.

Marra, C. (2019). The Relationship Between Large Ensemble Participation and the Social Identity of High-Performing Secondary Band, Orchestra, and Choir Students. *Sustainability (Switzerland)*, 11(1), 1–14. Retrieved from https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1091/RED2017-Eng-8ene.pdf?sequence=12&isAllowed=y%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.regsclurbeco.2008.06.005%0Ahttps://www.researchgate.net/publication/305320484_SISTEM PEMBETUNGAN_TERPUSAT_STRATEGI_MELESTARI.

Martin, R., Florida, R., Pogue, M., & Mellander, C. (2015). Creativity, clusters and the competitive advantage of cities. *Competitiveness Review*, 25(5), 482–496. DOI: 10.1108/CR-07-2015-0069.

McBride, P. C. (2005). The Value of Kitsch. Hermann Broch and Robert Musil on Art and Morality. *Studies in 20th & 21st Century Literature*, 29(2). DOI: 10.4148/2334-4415.1604.

Meshkova, N. V., & Enikolopov, S. N. (2017). Negative creativity in education: Features, threats and research perspectives. *Psychological Science and Education*, 22(5), 67–76. DOI: 10.17759/pse.2017220508.

Mochalova, N. Y. (2020). Personal Identity of the Artist as a Condition and Result of Creativity in Art. *Ethnic Culture*, 2(3), 62–67. DOI: 10.31483/r-74987.

Molero-Jurado, M. del M., Pérez-Fuentes, M. del C., Soriano, J. G., Tortosa, B. M., Oropesa, N. F., Simón-Márquez, M. del M., & Gázquez-Linares, J. J. (2020). Personality and job creativity in relation to engagement in nursing. *Anales de Psicología*, 36(3), 533–542. DOI: 10.6018/analesps.405391.

Moulard, J. G., Rice, D. H., Garrity, C. P., & Mangus, S. M. (2014). Artist Authenticity: How Artists' Passion and Commitment Shape Consumers'

Perceptions and Behavioral Intentions across Genders. *Psychology and Marketing*, 31(8), 576–590. DOI: 10.1002/mar.20719.

Müller, S. D., & Ulrich, F. (2013). Creativity and information systems in a hypercompetitive environment: A literature review. *Communications of the Association for Information Systems*, 32(1), 175–200. DOI: 10.17705/1cais.03207.

Nagy, Z. (2015). The Apperception of Musical Creativity: Performance as Ritual, Composition as Self-Realization. *Creativity Research Journal*, 27(1), 68–75. DOI: 10.1080/10400419.2014.961784.

Neto, J. C., Filipe, J. A., & Caleiro, A. B. (2019). Creativity and innovation: A contribution of behavioral economics. *International Journal of Innovation Studies*, 3(1), 12–21. DOI: 10.1016/j.ijis.2019.06.003.

Nisula, A. M., & Kianto, A. (2018). Stimulating organisational creativity with theatrical improvisation. *Journal of Business Research*, 85, 484–493. DOI: 10.1016/j.jbusres.2017.10.027.

Norliana, A. M., & Fakhru Anwar, Z. (2019). Entrepreneurship Education: Inspiration from the Greatest Entrepreneur. *Journal of Science and Management Research*, 1(2600–738X), 17–25. https://www.researchgate.net/publication/330854557_Entrepreneurship_Education_Inspiration_from_the_Greatest_Entrepreneur.

Oleszkiewicz, J. (1997). I ty możesz improwizować. Centrum Edukacji Artystycznej.

Palhares, P. T., Branco, D., & Gonçalves, Ó. F. (2021). Mind wandering and musical creativity in jazz improvisation. *Psychology of Music*. DOI: 10.1177/03057356211033346.

Palmer, C., Kraus, S., & Ribeiro-Soriano, D. (2020). Exploring dark creativity: the role of power in an unethical marketing task. *Economic Research-Ekonomska Istrazivanja*, 33(1), 145–159. DOI: 10.1080/1331677X.2019.1660907.

Pavlova, E. M. (2018). Model of connections between self-esteem of creativity and intelligence, tolerance of uncertainty and creativity. *Psychology, Journal of the Higher School of Economics*, 15(1), 69–78. DOI: 10.17323/1813-8918-2018-1-69-78.

Penaluna, A., & Penaluna, K. (2020). In search of entrepreneurial competencies: Peripheral vision and multidisciplinary inspiration. *Industry and Higher Education*, 35(4). DOI: 10.1177/095042220963796.

Puente-Díaz, R., Cavazos-Arroyo, J., & Vargas-Barrera, F. (2021). Metacognitive feelings as a source of information in the evaluation and selection of creative ideas. *Thinking Skills and Creativity*, 39. DOI: 10.1016/j.tsc.2020.100767.

Rani Satyam, V., Savić, M., Cilli-Turner, E., El Turkey, H., & Karakok, G. (2022). Exploring the role of students' views of creativity on feeling creative. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(1), 151–164. DOI: 10.1080/0020739X.2021.1961032.

Rasminsky, A. (2019). When Injury Leads to an Identity Crisis. *Dance Magazine*, 93(7), 32–35. <https://www.dancemagazine.com/injury-depression-2638932468.html>.

Reiter-Palmon, R. (2017). Team creativity and innovation: Importance and Directions. In R. Reiter-Palmon, *Team Creativity and Innovation*. Oxford: Oxford University Press.

Ripoll, R. R., Pesantez, L. B. T., & Dominguez, J. M. (2019). Happiness Management: A Lighthouse for Social Wellbeing, Creativity and Sustainability. Peter Lang. DOI: 10.3726/b15813.

- Robinson, M., & Novak-Leonard, J. (2021).** Refining Understandings of Entrepreneurial Artists. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, 10(1). DOI: 10.34053/artivate.10.1.135.
- Scheuer, T. (2018).** Computational agents, design and innovative behaviour: Hetero economicus. *Economic Thought*, 7(2), 82–96.
- Schielke, T. (2020).** Interpreting Art with Light: Museum Lighting between Objectivity and Hyperrealism. *LEUKOS – Journal of Illuminating Engineering Society of North America*, 16(1), 7–24. DOI: 10.1080/15502724.2018.1530123.
- Schreiner, E., Trent, S. B., Prange, K. A., & Allen, J. A. (2018).** Leading volunteers: Investigating volunteers' perceptions of leaders' behavior and gender. *Nonprofit Management and Leadership*, 29(2), 241–260. DOI: 10.1002/nml.21331.
- Shi, W., Ardel, M., & Orwoll, L. (2017).** Wisdom and creativity as two routes to satisfaction in later life: a personal traits model. *Innovation in Aging*, 1(suppl_1), 72–72. DOI: 10.1093/geroni/igx004.298.
- Simonton, D. K. (1994).** Computer Content Analysis of Melodic Structure: Classical Composers and Their Compositions. *Psychology of Music*, 22(1), 31–43. DOI: 10.1177/0305735694221003.
- Sköldberg Johansson, U., Woodilla, J., & Antal Berthoin, A. (2015).** Artistic Interventions in Organizations Research, theory and practice. London: Routledge.
- Sözbilir, F. (2018).** The interaction between social capital, creativity and efficiency in organizations. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 92–100. DOI: 10.1016/j.tsc.2017.12.006.
- Sternberg, R. J. (1985).** Implicit Theories of Intelligence, Creativity, and Wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607–627. DOI: 10.1037/0022-3514.49.3.607.

Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized.* Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511509612.

Stierand, M., & Dörfler, V. (2014). Researching intuition in personal creativity. In *Handbook of Research Methods on Intuition* (pp. 249–263). Edward Elgar Publishing. DOI: 10.4337/9781782545996.00030.

Stolarick, K., & Florida, R. (2006). Creativity, connections and innovation: A study of linkages in the Montréal Region. *Environment and Planning A*, 38(10), 1799–1817. DOI: 10.1068/a3874.

Szczepaniak, K. (2018). Arts for Business: Creative Co-operation for Innovation and Sustainable Development of the Company as a Brand and Community. *Kwartalnik Ekonomistów i Menedżerów*, 50(4), 127–141. DOI: 10.5604/01.3001.0013.0639.

Szostak, M. (2018). The French Symphonic Organs – instrument as inspiration for the performer. *The Organ*, 386, 6–27. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/19172>.

Szostak, M. (2019). The Art of Stylish Organ Improvisation. *The Organ*, 390, 20–27. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/17687>.

Szostak, M. (2020a). Creativity and Artistry in Organ Music. *The Organ*, 391, 24–31. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/19170>.

Szostak, M. (2020b). Does creativity influence the perception of creative identities? *European Research Studies Journal*, 23(4), 312–333. DOI: 10.35808/ersj/2444.

Szostak, M. (2021a). Artistry, Management, and Creativity: Links and Common Denominators. *Discourses on Culture*, 16(1), 23–54. DOI: 10.36145/DoC2021.08.

Szostak, M. (2021b). Does entrepreneurial factor influence creative identities perception? *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 9(1), 150–175. DOI: 10.9770/jesi.2021.9.1(9).

Szostak, M. (2021c). Does Polish Post-communist Cultural Burden Influence the Perception of Creative Identities? *Journal of Intercultural Management*, 13(2), 29–58. DOI: 10.2478/joim-2021-0060.

Szostak, M. (2021d). Impact of gender differences in perception of creative identities of artist, creator, manager, entrepreneur and leader on sustainability. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 9(2), 10–36. DOI: 10.9770/jesi.2021.9.2(1).

Szostak, M. (2021e). Kicz: nasza ochrona przed rzeczywistością. Wiez.Pl, 1–18. Retrieved from <https://wiez.pl/2021/01/12/kicz-nasza-ochrona-przed-rzeczywistoscia>.

Szostak, M. (2021f). Post-communist burden influence on the perception of creative identities: consequences for managers and leaders. *European Research Studies Journal*, 24(3), 282–302. DOI: 10.35808/ersj/2354.

Szostak, M. (2021g). *The Organ as a Source of Inspiration: The Rebirth of a Giant (Paris – Vatican – Licheń)*. Sindruk-Dimk.

Szostak, M. (2022a). Peculiarities of Values Transfer among Countries via Arts Digitalization. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 10(1): 10–49. DOI: 10.9770/jesi.2022.10.1(1).

Szostak, M. (2022b). Peculiarities of Art Management in a Digital Context – a Case Study of Poland. *Entrepreneurship and Sustainability Issues* 9(4): 10–44. DOI: 10.9770/jesi.2022.9.4(1).

Szostak, M. (2022c). Peculiarities of art management in a digital context – a case study of Poland. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 9(4), 10–44. DOI: 10.9770/jesi.2022.9.4(1).

Szostak, M. (2022d). Perception of creative identities by artistic and non-artistic individuals: consequences for management. *Creativity Studies*, TBA (in print).

Szostak, M. (2022e). Perception of creative identities by managers and non-managers. Does a manager see more? *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 9(3), 24–49. DOI: 10.9770/jesi.2022.9.3(2).

Szostak, M., & Sułkowski, Ł. (2020a). Manager as an artist: Creative endeavour in crossing the borders of art and organizational discourse. *Creativity Studies*, 13(2), 351–368. DOI: 10.3846/cs.2020.11373.

Szostak, M., & Sułkowski, Ł. (2020b). Kitsch in Management: characteristic forms, carriers and propagators. *Education Excellence and Innovation Management: A 2025 Vision to Sustain Economic Development during Global Challenges: Proceedings of the 35th International Business Information Management Association Conference (IBIMA)*, 1–2 April 2020, 7584–7598. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/19173>.

Szostak, M., & Sułkowski, Ł. (2021a). Artist, creator, manager, entrepreneur, leader: how society perceive these identities? *Economics and Sociology*, 14(2), 209–221. DOI: 10.14254/2071–789X.2021/14–2/11

Szostak, M., & Sułkowski, Ł. (2021b). Identity crisis of artists during the COVID-19 pandemic and shift towards entrepreneurship. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 9(3), 87–102. DOI: 10.15678/EBER.2021.090306.

Szostak, M., & Sułkowski, Ł. (2021c). The Challenges in Identification of Artists-Managers: Consequences for creativity. *Creativity Studies*, 14(1), 112–124. DOI: 10.3846/cs.2021.13822.

Szostak, M., & Sułkowski, Ł. (2021d). The Identity and Self-Perception of Artists-Managers. *Problems and Perspectives in Management*, 19(1), 372–386. DOI: 10.21511/ppm.19(1).2021.32.

Tang, C., Zhang, Y., & Reiter-Palmon, R. (2020). Network centrality, knowledge searching and creativity: The role of domain. *Creativity and Innovation Management*, 29(1), 72–84. DOI: 10.1111/caim.12351.

Tanggaard, L. (2014). Fooling around: Creative learning pathways. *Fooling around: Creative Learning Pathways*. Charlotte, NY: Information Age Publishing.

Tarnopolski, A. (2017). Intelektualny wymiar kiczu. Mądrość i głupota. Sztuka i kicz. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Filozofia, XIV, 215–227. DOI: 10.16926/fil.2017.14.09.

Tatarkiewicz, W. (2015). Historia estetyki. Warszawa: PWN.

Tendayi Viki, G., & Williams, M. L. J. (2014). The role of identity integration in enhancing creativity among mixed-race individuals. *Journal of Creative Behavior*, 48(3), 198–208. DOI: 10.1002/jocb.48.

Vincent, L. C., & Kouchaki, M. (2016). Creative, rare, entitled, and dishonest: How commonality of creativity in one's group decreases an individual's entitlement and dishonesty. *Academy of Management Journal*, 59(4), 1451–1473. DOI: 10.5465/amj.2014.1109.

Vuscan, I. S., & Feng, S. (2018). The inspirational value of unintentional design occurrences: Freeing aesthetic. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 399(1), 1–13. DOI: 10.1088/1757-899X/399/1/012052.

Wilson, A. (2021). Improvisation and Authenticity in Early 20th Century Western Music. In A. Bertinetto, M. Ruta (Eds.), *The Routledge Handbook of*

Philosophy and Improvisation in the Arts (pp. 355–373). New York: Routledge.
DOI: 10.4324/9781003179443.

Zedelius, C. M., Protzko, J., Broadway, J. M., & Schooler, J. W. (2021). What Types of Daydreaming Predict Creativity? Laboratory and Experience Sampling Evidence. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 15(4), 596–611.
DOI: 10.1037/aca0000342.

Zhang, X., & Kwan, H. K. (2019). Team behavioral integration links team interdependence with team performance: an empirical investigation in R&D teams. *Frontiers of Business Research in China*, 13(1). DOI: 10.1186/s11782-019-0054-1.

Zhou, J., Wang, X. M., Song, L. J., & Wu, J. (2017). Is it new? Personal and contextual influences on perceptions of novelty and creativity. *Journal of Applied Psychology*, 102(2), 180–202. DOI: 10.1037/apl0000166.



Reviews

DOI 10.36145/DoC2022.06

This is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).

Antony Hoyte-West

Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland

anton.y.hoyte.west@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-4410-6520

Book Review of *Scholarly Publication Trajectories of Early-career Scholars: Insider Perspectives*, edited by Pejman Habibie and Sally Burgess. Cham: Palgrave Macmillan, 2021

Review history:

Received 09 May 2022

Accepted 23 May 2022

Available online 27 July 2022

For many new PhD holders, the first few weeks, months, and years after the doctoral defence can represent a time of new opportunities, horizons, and adventures. Yet other aspects of the whole experience can also bring certain challenges, and the potential difficulties facing early-career researchers are well-known. Indeed, the general uncertainty provoked by the COVID-19 pandemic has served to heighten the latent insecurity and precariousness that can be overwhelming to many new academics, including with regard to issues such as lack of guidance and mentorship as well as job insecurity. This can be accompanied by pressure to publish often, in prestigious outlets, and in English.

In this vein, *Scholarly Publication Trajectories of Early-career Scholars: Insider Perspectives* therefore represents an important addition to the relevant literature. Edited by the experienced scholars Pejman Habibie (Western University) and Sally Burgess (University of La Laguna), it draws together the voices of over a dozen researchers – working primarily but not exclusively in fields relating to applied linguistics – who are mostly near the beginning of their academic careers. Indeed, the work is distinguished by a remarkable range of contributions from many different countries, backgrounds, and academic traditions. As Brian Paltridge observes in his foreword to the work, this book reflects on many of the practicalities and pitfalls faced by early career academics in their career as scholarly writers. In adopting primarily autoethnographic approaches, each chapter provides an illuminating account that is both theoretically grounded yet at the same time highly relevant to professional practice.

In outlining the rationale for the volume, the editors open the work by highlighting the main chosen theoretical standpoints, before briefly summarising each chapter¹. The first section of the work, entitled *Socialisation, Networks, Mentorship*, highlights the importance of appropriate mentoring and support structures for early career academics (see, for example, the chapters by Saskia Van Vliegen and Matthew R. Deroo). This is particularly apparent

¹ Please note that the presentation of the chapters in this review differs from the order of appearance in the book.

in case of challenges, as detailed in Oliver Shaw's contribution, which cites his experience of having a manuscript rejected. Questions of how to enter the realms of international scholarly publishing are discussed in Hesamoddin Shahriari's article on the Iranian context, and Oana Maria Carciu reflects on scholarly productivity strategies and practice through reference to her own situation as an early career researcher working outside her native country. This aspect, of navigating career and publication trajectories in a foreign country, is also discussed in volume editor Sally Burgess's retrospective of her academic career abroad.

The second section of the book, *Identity, Visibility, Voice* explores different aspects of the early career experience in novel ways, as illustrated by Ron Darwin's contribution on the interplay of technology and the digital world with regard to academic publication practices and its impact on his own scholarly work. Naoko Mochizuki uses her own lived experiences to explore her own early-career trajectory, paying particular attention to her status as a writer of non-native English in the world of scholarly publishing. In this regard, Ismaeil Fazel examines the socialisation process within wider academia through the lens of his own publishing pathway, firstly in his home country and subsequently abroad, whilst also providing relevant pointers and analysis of peer-review comments and of incorporating these together under supervision. Isabel Herrando-Rodrigo's chapter also provides an overview of how her scholarly output has developed over a decade-and-a-half, focusing on her dual role for most of that time as a secondary school teacher and a university lecturer, and the consequent challenges and experiences that this has entailed. Experience also features prominently in Pamela Olmos-Lopez's contribution on her publishing trajectory, where she outlines her unique status as an experienced and an early-career researcher at the same time, having previously worked in academia in her own country and subsequently completed a PhD abroad before returning. Robert Kohls's chapter, which opens the section, explores his trajectory as someone who earned a PhD later in life. As such, he outlines theoretical and methodological aspects of scholarly writing as a form of self-care, particularly in the light of his receiving a diagnosis of a major medical condition.

In the third and closing section of the book, *Ideology, Power, Struggle*, Kevin Gormley reflects on his own path through the scholarly writing process through contextualising his own thoughts and practices amid the widespread dominance of productivity-based perspectives. This notion of external influence is also discussed by Sharon McCulloch, who analyses her own trajectory as a scholarly writer and the precariousness of modern academia through examination of linguistic and geographical issues as well as broader geopolitical factors such as the changing employment market and institutional research assessment procedures. Tanju Deveci discusses the challenges faced by many non-native English speakers by using the Power-Load-Margin theory to outline internal and external aspects relevant to his scholarly publication trajectory. The final contribution is a tripartite conversation on career reflections, in the form of a trioethnography between the editor Pejman Habibie and the eminent scholars Richard D. Sawyer and Joe Norris. As such, it serves as a conclusion, drawing together perspectives on issues relating to discourse communities and colonisation, aspects of agency and structure, as well as outlining possibilities on how these factors could be decolonised through the usage of autoethnography and its related iterations.

With the voices of the researchers themselves given centre stage, each chapter contained in the volume under review represents challenges that have been overcome, with relevant strategies and potential solutions provided to deal with often complex and thorny issues. Accordingly, this book will be of use to those early-career researchers who are seeking additional guidance and support at this important stage in their professional lives. Though each chapter stands independently, the volume is well-planned and cohesive in terms of the contributions, insights, and perspectives presented. The sound theoretical basis means that the work is also useful for continued scholarly research on this fascinating and understudied topic. Indeed, this book is to be highly recommended. In an academic world that is constantly developing and evolving, it is clear that *Scholarly Publication Trajectories of Early-career Scholars: Insider Perspectives* will be of interest to early career researchers from across the humanities and social sciences for many years to come.



Diary

DOI 10.36145/DoC2022.07

This is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).

Kaleidoscope and Harmonica The Warsaw Uprising through the Eyes of a Five-year-old

In memoriam of my father Wacław Krzeszowski (pseudonym Gryf), second lieutenant of the Home Army, who died on August 22, 1944 in defense of Czerniaków.

Diary history:

Received 14 April 2022

Accepted 05 May 2022

Available online 21 July 2022



Warsaw 2013

Preface

These are not notes I took on a regular basis when I was five and in the basement. I could read and write then, albeit only lopsided capital letters; however, it never occurred to me to keep a diary. Despite all of that, this is a faithful record of what I remember, the dates of which have been made consistent with my present knowledge of the chronology of The Uprising. This reconciliation of memory and fact is the only element that can be considered literary fiction. Everything that has been recorded, with specific dates and in the smallest detail, corresponds to facts recorded, as in a film, in the memory of a five-year-old. Adhering to the film metaphor, it can be said to be “kaleidoscope” in that it is a film in which individual scenes and shots were filmed in 1944, and then edited seventy years later. My thoughts, dreams, and impressions, written along with the facts, also stayed in my memory and therefore, I can honestly say that this is a diary in every sense (bolding in the original). However, it may turn out that some events took place on a different day than that which I wrote in my diary. For example, I’m not sure exactly when the bomb fell on the outbuilding where our basement was located. However, I know that it was during the period of intensified air raids on our area of Śródmieście. Research into the history of The Uprising continues to bring to light new pieces of information which may turn out to contradict some of my recollections as to the date of certain events. However, I am confident that no new findings will undermine the credibility of the diary, the content of which is the personal experiences of a child, and not a chronicle kept by a professional historian.

And where did the kaleidoscope and harmonica in the title come from? The kaleidoscope was one of my favourite toys and was left in the basement after the fall of The Uprising. The kaleidoscope represents the constant change of the same elements in never-ending new arrangements, creating a beautiful, colourful world to which you can escape from the terrible reality. And yet this reality did break into my dreams at the end of The Uprising, not only in the form of round-ups, German soldiers with rifles and incessant shooting, but also as terrifying, though very colourful, kaleidoscopic,

dream-like abstractions that still haunt me many years later. The harmonica is the only object that I managed to take with me from the basement. During those sixty-three days I tried to play the songs that I heard the freedom fighters sing in the basement and backyard.

Tomasz Paweł Krzeszowski

(University of Social Sciences,

ORCID ID: 0000-0003-1649-7050,

tkrzeszowski@spoleczna.pl)

translated by Iga Maria Lehman



Wacław and Janina Krzeszowscy

Wedding, 1938



Janina Krzeszowska and Tomasz
Warsaw 1942



Dyzio Mamrot and Tomasz Paweł Krzeszowski, 1944

Kalejdoskop i organki
Powstanie Warszawskie
w oczach pięciolatka

*In memoriam Ojca mojego Wacława
Krzeszowskiego (pseudonim Gryf), podporucznika
Armii Krajowej, który poległ 22 sierpnia 1944 roku
w obronie Czerniakowa*

Warszawa 2013

Słowo wstępne

Nie są to notatki, które robiłem na bieżąco, kiedy, mając pięć lat, siedziałem w piwnicy. Umiałem już wtedy czytać, ale pisać, i to koślawo, potrafiłem tylko duże litery i nawet do głowy mi nie przyszło, żeby prowadzić jakiś pamiętnik. Jest to jednak wierny zapis tego, co zapamiętałem. Ma on formę pamiętnika, w którym daty są uzgodnione z moją dzisiejszą wiedzą o chronologii Powstania. To uzgodnienie jest jedynym elementem, który może być uznany za fikcję literacką. Wszystko, co zostało zapisane pod poszczególnymi datami, w najdrobniejszych szczegółach odpowiada faktom zarejestrowanym jak na taśmie filmowej w pamięci pięciolatka. Trzymając się metafory filmowej, można powiedzieć, że *Kalejdoskop* jest filmem, w którym poszczególne sceny i ujęcia zostały nakręcone w roku '44, a następnie zmontowane siedemdziesiąt lat później. Zapisane obok faktów moje myśli, sny i wrażenia także utrwalili się w mojej pamięci. Dlatego mogę uczciwie powiedzieć, że to **jest** pamiętnik. Może się jednak okazać, że poszczególne wydarzenia miały miejsce w innym dniu, niż podaję to w pamiętniku. Na przykład nie jestem pewien, kiedy dokładnie spadła bomba na oficynę, w której mieściła się nasza piwnica. Wiem natomiast, że było to w okresie nasilonych nalotów na nasz rejon Śródmieścia. Nieprzerwane badania nad historią Powstania przynoszą wciąż nowe wyniki, które mogą okazać się sprzeczne z moimi domysłami dotyczącymi datowania pewnych wydarzeń. Mam nadzieję, że żadne nowe ustalenia nie podważą wiarygodności pamiętnika, którego treścią są osobiste przeżycia jednego dziecka, a który nie jest kroniką prowadzoną przez zawodowego dziejopisa.

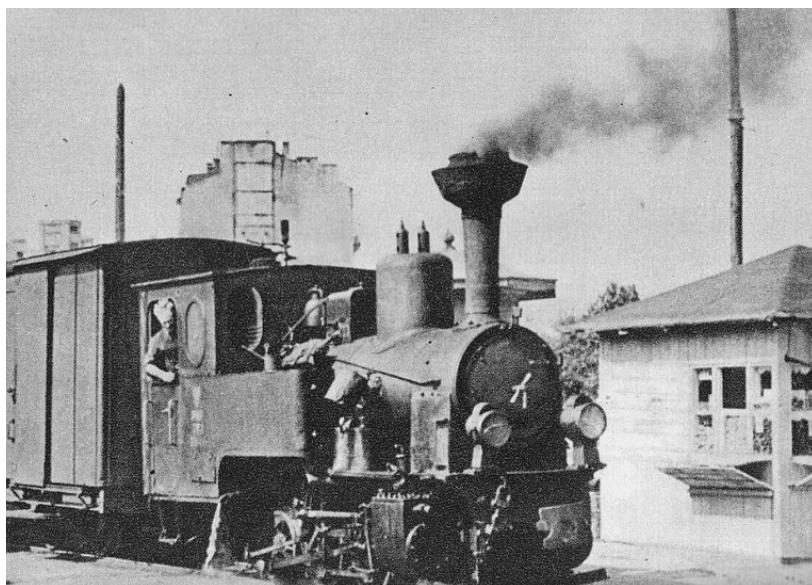
A skąd wzięły się w tytule kalejdoskop i organki? Kalejdoskop to jedna z moich ulubionych zabawek, która została w piwnicy po upadku Powstania. Kalejdoskop to ciągła zmienność, to wciąż te same elementy w coraz to nowym układzie, tworzące piękny kolorowy świat, do którego można uciec od straszliwej rzeczywistości. A jednak ta rzeczywistość wdarła się w moje sny pod koniec Powstania, nie tylko jako łapanki, żołnierze niemieccy z karabinami i nieustanna strzelanina, ale także jako przerażające, chociaż bardzo kolorowe i kalejdoskopowe, senne majaki-abstrakcje, które

prześladowały mnie jeszcze wiele lat później. Natomiast organki to jedyny instrument, który zdołałem wynieść ze sobą z piwnicy. Próbowałem na nich wygrywać powstańcze piosenki usłyszane w piwnicy i na podwórku w ciągu tych sześćdziesięciu trzech dni.

Tomasz Paweł Krzeszowski

Przed powstaniem

Lipiec '44. Trzecie, ostatnie wakacje w Żeraniu. Poprzednie wakacje spędzaliśmy u niejakich Stopów w ich chałupie w pobliżu szosy z Warszawy do Jabłonny. Żerań był wtedy podwarszawską wioską. Jeździliśmy tam kolejką wąskotorową z lokomotywą zwaną samowarkiem. Wsiadaliśmy do kolejki pod mostem Kierbedzia, z niewielką ilością bambetli niezbędnych na wsi, bo skromne gospodarstwo Stopów nie mogło sprostać wymaganiom mieszkańców przywykłych do okupacyjnych luksusów. Podróż trwała około pół godziny. Po minieciu stacji Pelcowizna wysiadaliśmy w Żeraniu.



Kolejka wąskotorowa, czyli „ciuchcia” z „samowarkiem”

Chałupa Stopów znajdowała się niedaleko stacyjki Żerań, a następna stacyjka była w nomen omen Piekiełku. Jednak tym razem odbywało się to inaczej, chociaż nie mam pojęcia dlaczego. Po pierwsze, zamiast przyjechać kolejką, przyjechaliśmy konną platformą z wielką ilością rozmaitych sprzętów. Czyżby rodzice przewidywali dłuższy pobyt poza Warszawą? Widać jednak zmienili zdanie, bo tą samą platformą i z całym majdanem wracaliśmy w przeddzień powstania do Warszawy. Tej zmiany planów także nie mogę zrozumieć. Żałuję, że nigdy nie pytałem o to matki. Ale o powstaniu nigdy się u nas w domu nie rozmawiało. To akurat mogę zrozumieć. Był to temat tabu, bo budził zbyt bolesne wspomnienia. Słowa były niepotrzebne, wystarczyły regularne wizyty na grobie Ojca i jego Szwagra (Czesława Lecha ps. Biały) na Wojskowym Cmentarzu Powązkowskim. Ta regularność była związana z kolejnymi rocznicami wybuchu powstania i rocznicami śmierci obydwu poległych w tym powstaniu żołnierzy Armii Krajowej. Po drugie, zamiast do państwa Stopów zajechaliśmy pod okazałą, nieistniejącą już nadwiślańską willę państwa Dmochowskich, usytuowaną w obszernym ogrodzie oddzielonym od rzeki wałem przeciwpowodziowym, widocznym z okien (okna?) wynajętego przez nas pokoju. Nie wiem, co łączyło nas z tymi Dmochowskimi. Być może konspiracja. Ojciec brał czynny udział w działalności podziemnej. Urywającą przed władzami okupacyjnymi swoje wykształcenie (diplom technika lotniczego uzyskany w Szkole Konarskiego w Warszawie), zarabiał w czasie wojny, pracując fizycznie, jako ryksiarz, przewożąc różne towary spożywcze, szmuglując bimber, a pod tą przykrywką, również broń i amunicję. Z rzadkich i niejasnych powojennych napomknięć mojej matki wynikało, że część tych towarów bywała przechowywana w garażu znajdującym się na podwórku kamienicy przy ulicy Wilczej 28, gdzie mieszkaliśmy w dwupokojowym mieszkaniu na trzecim piętrze od frontu. W tym właśnie mieszkaniu widziałem ojca po raz ostatni, około godziny 14 w dniu wybuchu powstania. Ale o tym później. Trzecia niezwykłość polegała na tym, że ojciec miał jedną rękę na temblaku. Matka mówiła wtedy, że ojciec ma ten temblak, bo złamał rękę. Ale już po wojnie okazało się, że nie była ona złamana, lecz zraniona. Matka nigdy jednak nie wyjawiała, w jakich okolicznościach to zranienie nastąpiło.

Życie w willi państwa Dmochowskich bardzo różniło się od życia w wiejskiej chałupie państwa Stopów, gdzie nie celebrowało się posiłków i gdzie po raz pierwszy w życiu piłem mleko z cynowego kubka „prosto od kozy”. Dmochowscy z bliższą i dalszą rodziną ceremonialnie zasiadali do wielkiego stołu w obszernym pokoju jadalnym, aby używając rodowej zastawy stołowej, spożywać dary boże w postaci kaszy gryczanej i sadzonych jaj, popijając kompotem z wiśni wyhodowanych we własnym sadzie. Nie pamiętam, czy kompot był nalewany do kielichów do wina jako jego substytut. Pamiętam tylko, że te ich posiłki zrobiły na mnie ogromne wrażenie i ich wspomnienie towarzyszyło mi nieustannie w piwnicy przy ulicy Wilczej, w której spędziłem powstanie.

„Ciocia Jadzia” Glinojecka, bardzo daleka krewna, która podczas okupacji była moją piastunką, była wtedy nieobecna, bo została w Warszawie, aby pilnować kota o imieniu Dyzio Mamrot, jak się potem okazało nadaremno, bo kociak przepadł gdzieś już w pierwszym dniu powstania. Ciocia Jadzia siedziała z nami w piwnicy przez długie sześćdziesiąt trzy dni, a po upadku powstania i wyjściu z Warszawy tułała się razem z nami przez blisko rok, aż do powrotu mojej babci Stanisławy Pretkielowej ze Szwecji, dokąd trafiła ona z obozu koncentracyjnego Ravensbrück.

Kolejne wspomnienie z tych wakacji dotyczy lornetki ojca. Była to ogromna wojskowa lornetka, w której natychmiast się zakochałem, i przez którą po raz pierwszy w życiu zobaczyłem z bliska ogromny niemiecki samolot. Nie wiem, dlaczego ten samolot przelatywał dość nisko w pobliżu naszego ogrodu i czy miało to jakiś związek z tym, co nastąpiło za kilka dni. Pamiętam tylko, że ojciec kazał mi natychmiast wejść do domu. Jednak nic niepokojącego tego dnia już się nie zdarzyło.

W poniedziałek 31 lipca, tą samą konną platformą i z całym naszym majdanem, wróciliśmy na Wilczę.



Warszawa, ul. Wilcza 28. Widok w roku 2014. Ostatnie trzy okna - to okna naszego mieszkania na trzecim piętrze.

Powstanie

1 sierpnia

Około godziny drugiej po południu tatulek stoi koło prawego okna w dużym pokoju, z ręką na temblaku, i z moją kochaną lornetką na szyi. Żegna się z mamą, potem całuje mnie w oba policzki i wychodzi. Zostajemy sami z ciocią Jadzią i z Dyziem Mamrotem. Dyzio Mamrot to kot, na imię miał Dyzio, a na nazwisko Mamrot. Ten Dyzio był trochę złośliwy. Kiedy go brałem na kolana, to go trochę międliłem i mówiłem, że „robię wędlinę”. Myślałem, że wędлина robi się od międzenia i dlatego mówiłem, że robię wędlinę. Ale Dyzio jakoś nie lubił się tak bawić i kiedyś ze złości narobił mi na poduszkę. A to było tak, że białą pościel kładło się na prawdziwe sienniki ze świeżą słomą. Słomę trzeba było co jakiś czas zmieniać, kiedy zaczynała się sypać. Ja wyciągałem z siennika słomki i puszczałem bańki mydlane. Te bańki Dyzio lubił i śmiesznie podskakiwał, żeby je łapać, ale nigdy nie udało mu się złapać żadnej. W każdą sobotę kąpałem

się w wannie. Mamunia wpuszczała do wannы gorącą wodę z węglowego pieca w łazience. Ja siedziałem w wannie i rozmazywał sobie na brzuchu szyszkę, która pachniała lasem. Bardzo lubiłem to robić. W tym czasie mamunia zmieniała mi pościel i od czasu do czasu słomę w sienniku. Raz, kiedy wróciłem do pokoju, żeby się położyć w czystym łóżeczku, zobaczyłem, że Dyzio kończy właśnie robić kupkę na poduszce. Był bardzo zadowolony, bo machał ogonem na mój widok. Ale mamunia była zła i powiedziała, że kot to nie pies i jak kot macha ogonem, to znaczy, że się denerwuje. Od tej pory już nigdy go nie miałem. A teraz zostaliśmy z nim w mieszkaniu bez tatulka. Ciocia Jadzia też została z nami. Powiedziała, że powstanie za parę dni się skończy, że co ma być to będzie i że na razie zostanie u nas, a potem się zobaczy.

Tuż przed piątą słyszymy bardzo głośny łoskot. Wyglądamy przez okno na ulicę Wilczą, a tam duży samochód pancerny na gąsienicach szybko przejeżdża od strony ulicy Kruczej w kierunku ulicy Marszałkowskiej. Za chwilę zaczyna się strzelanina: najpierw pojedyncze strzały daleko, ale niedługo potem kanonada. Huk staje się coraz głośniejszy, całe serie, a od czasu do czasu coś jak huk z armaty. Trochę się boję, bo to gorsze niż huk



Tomasz Paweł i Dyzio Mamrot

pioruna, ale na jakiś czas wszystko ucicha. Wtedy wszyscy schodzimy z naszego mieszkania na trzecim piętrze do stróżówki w bramie (po prawej stronie). Tam na ogromnym łóżku leży kilka osób, i mnie tam kładą. Jest bardzo gorąco, duszno i strasznie chce mi się pić. Piję z kubka zimną wodę. Długo nie mogę zasnąć. Co jakiś czas słyszę strzały i huk armat, ale nie jestem pewien, czy mi się to już śni, czy naprawdę strzelają. Chyba mam gorączkę. Śnią mi się jakieś łapanki i niemieccy żołnierze, ale wciąż (przez sen?) słyszę strzały.



Coś takiego przejechało pod naszymi oknami na kilka minut przed

17 w dniu 1 sierpnia

2 sierpnia

Wychodzimy ze stróżówki na nasze podwórko studnię, ale bardzo dziwnie wszystko wygląda. Ściany z lewej i prawej oficyny są jakieś obtłuczone i widać cegły. Nigdy to tak przedtem nie wyglądało. Nie wiem, jak tynk odpadł od ścian. Może spadła jakaś bomba albo strzelali. Ale teraz jest spokojnie. Wprowadzamy się do piwnicy w prawej oficynie. Schodzi się tam schodami po prawej stronie klatki schodowej i skręca się korytarzykiem w lewo. Zajmujemy małą piwniczkę, trochę większą od naszej łazienki, ale mniejszą od kuchni.

Mamunia mówi, że będziemy tu siedzieć, aż się wszystko skończy. Jest nas troje: mamulka, ciocia Jadxia i ja. Dyzio Mamrot gdzieś zginął i nie ma go z nami. Może siedzi w mieszkaniu na trzecim piętrze, ale mamunia mówi, że tam go nie ma. Przynoszą z góry sienniki i pościel, naczynia i jedzenie. Rozkładamy te sienniki na kamiennej podłodze. Jest tam też jakiś stołek kuchenny. Na nim się nie siada, bo to będzie nasz stół. Prawdziwy stół by się tam nie zmieścił, a i tak nie ma przecież krzesel.

3 sierpnia

Siedzenie w piwnicy jest całkiem przyjemne. Jest dużo ludzi w sąsiednich piwniczkach. Słyszę, że w jakiejś innej piwniczce ktoś śpiewa „Żołnierz drogą maszerował, nad serduszkiem się użalił, więc je do plecaka schował i pomaszerował dalej...”. Śpiewają całą piosenkę, kilka zwrotek. Bardzo mi się ta piosenka podoba, szczególnie melodia. Więc jak tylko skończyli, powtarzam to, co zapamiętałem. Pamiętam melodię, ale nie wszystkie słowa. Ciocia Jadxia mi je przypomina i za chwilę już śpiewamy razem całą piosenkę. Ciocia Jadxia uczy mnie jeszcze *Rozszumiały się wierzby płaczące*, a chórek z tej innej piwniczki dołącza się do nas. Fajne jest takie wspólne śpiewanie. Próbuję jeszcze zacząć *Jeszcze Polska nie zginęła*. Znam wszystkie zwrotki i melodię. Potrafię to zagrać na organkach, ale ciocia Jadxia nie śpiewa ze mną, tylko mówi, że musi iść po coś na góre. Chyba lepiej teraz tego nie śpiewać?

4 sierpnia

Rano wychodzę z mamą na podwórko, żeby się umyć. Jest tam pompa, z której bierzymy wodę. Mama nalewa do miednicy wody i myje mi buzie, uszy i szyję. Trochę się opieram. Kilka razy dziennie rozlega się syrena alarmowa, po której mam natychmiast wracać z podwórka do piwnicy. Teraz ta syrena znowu zaczyna wyć, raz wyżej, raz niżej, aż cichnie i znowu zaczyna raz wyżej, raz niżej. Nie będzie dziś dłuższego mycia w zimnej wodzie, ale za to będzie nalot. Jak syrena tak wyje, to znaczy, że pewnie będzie nalot i bombardowanie, ale nie wiadomo gdzie i dokładnie kiedy.

Musimy jednak wracać do piwnicy. Mama mówi, że za bramę, na ulicę nie wolno mi wychodzić, nawet jeśli nie wyje syrena. Siedzę w piwnicy na swoim sienniku i słyszę wybuchy bomb, ale gdzieś daleko. Z bliska słyszać serie z karabinów maszynowych. Tego boję się bardziej, bardziej niż dukci i bardziej niż jak „pan robi puk, puk”. „Dukcie” to kłybki kurzu pod łóżkiem. Gdy ktoś stukał młotkiem za ścianą naszego mieszkania – to stukał już w sąsiedniej kamienicy (Wilcza 26). Pytałem mamę, co to za hałas, a ona mówiła, że jakiś pan pewnie wbija gwóźdź do ściany. Ale on to robił bardzo często i za każdym razem mówiłem „Pan puk, puk” i strasznie się bałem tego „puk, puk”. Bałem się tak samo jak dukci. Ale teraz boję się jeszcze bardziej tych serii z karabinów maszynowych i tych wybuchów. Słyszać je w dzień i w nocy, a tylko chwilami jest cisza. Ale jak jest cicho, to też się boję, bo na pewno za chwilę znowu będzie kanonada.

5 sierpnia

Od rana śpiewam sobie: „Siekiera, motyka, piłka, szklanka, w nocy nalot, w dzień łapanka, siekiera, motyka, piłka, gwóźdź, masz górala i mnie puść. Teraz jest wojna, kto handluje ten żyje...” – podspiewuję wiele dalszych zwrotek. Nawet nie wiem, skąd ja to znam. Czy z podwórka, czy tak śpiewał tatulek? On ma wspaniałe słuch i od niego nauczyłem się różnych piosenek, które teraz śpiewam. Słyszę też nowe piosenki. Ciocia Jadzia też podspiewuje. Mamunia nie śpiewa, bo nie ma słuchu. Podobno ma zdolności do rysunku i malarstwa, ale jakoś nic nie maluje. Teraz jest wojna, kto handluje ten żyje. Przypomina mi się pan, którego rodzice nazywali Sasza. Był bardzo, bardzo wysoki i trochę już siwy. Przyszedł kiedyś do nas na trzecie piętro z ogromną pękatą teczką i usiadł za wielkim okrągłym stołem w większym pokoju. Z teczki zaczął wyjmować butelki wódki. Chyba było sześć albo więcej tych butelek. Nalepki były niebieskie. Wódka też była niebiesko czysta. Ustawiał równieutko te butelki na stole jedną obok drugiej. Mamulki ani tatulka nie było, tylko ja i ciocia Jadzia. Czy on handlował tą wódką? Nie wiem, po co ją przyniósł i dla kogo ona była. Coś mówił do cioci Jadzi i przecierał okulary, ale nic nie rozumiałem. Wyszedł szybko, zostawiając te butelki na stole. „Kto handluje ten żyje, sprzedamy

rąbankę, słoninę, kaszankę i bimbru się wnet napijem". Ale to chyba nie był bimber, który widziałem w garażu tatulka. Bimber nie był tak niebiesko czysty, tylko żółtawy. Kaszanka? Chyba lepsza od słoniny.

6 sierpnia

Ciocia Jadzia ma siostrę – ciocię Władzię, która jednak z nami nie mieszka. Nigdy tej cioci nie widziałem. Ale ciocia Jadzia ciągle o niej opowiada. Ciocia Władzia mieszka chyba na Pradze przy ulicy Grochowskiej albo w Grodzisku na stacji kolejowej, bo jej mąż czy brat jest kolejarzem. Ciocia Jadzia opowiada też o jakimś Karolku. On jest bratankiem czy siostrzeńcem. Ma tyle lat co ja i mieszka tam, gdzie ciocia Władzia, na Grochowie, i jest biedny, bo musi nosić okulary. Ciocia Jadzia mówi, że te okulary kiedyś mu się stulkły na nosie i skaleczyły mu buzię i oko. Bardzo mnie to zmartwiło i szkoda mi tego Karolka. Ja nie będę nosił okularów. Ale ciocia Jadzia nosi takie druciane i wygląda w nich jak baba-jaga. Ma też bliznę na policzku po operacji. Mówi, że miała zapalenia okostnej, a potem wdała się ropa-gangrena, i ciocia Jadzia o mało nie umarła. Mówi, że jak nie będę chodził do dentysty, to też mogę dostać tej ropy-gangreny. Ona lubi opowiadać takie straszne historie, zamiast opowiadać mi bajki o sierotce Marysi albo o Jasiu i Małgosi. Potem znowu śpiewam „Z młodej piersi się wyrwało...”.

7 sierpnia

Ciocia Jadzia lubi pomadki i dziurawiec. Mówi, że dziurawiec jest zbawienny na woreczek żółciowy, który jej od czasu do czasu dolega. Pomadkami z dużej bombonierki zagryza te paskudne ziółka. Teraz pije tylko dziurawiec, bo pomadek nie ma, gdyż sklep pana Drobota w naszej kamienicy (w suterynie od frontu) jest zamknięty. Może u pana Drobota ciocia Jadzia kupowała pomadki? Ja też lubiłem, ale nie chciałem pić dziurawca i mówiłem, że mnie żaden woreczek nie boli, bo ja nie mam żadnego woreczka. Nie wiem, co to jest ten woreczek żółciowy i jak wygląda, bo do tej pory ciocia Jadzia mówiła

„woreczek” na torebkę, którą mamunia nosi ze sobą i trzyma w niej różne dziwne rzeczy: tusz do rzęs, puderniczkę... Używa tych rzeczy, kiedy się „robi na bóstwo”. Ciocia Jadzia nigdy się nie robi na bóstwo i dlatego pewnie musi pić dziurawiec.

8 sierpnia

Rano było cicho. Mamunia wychodzi ze mną na podwórko, żeby mnie umyć. Ledwie wróciliśmy do piwnicy, znowu słyszać strzały i wybuchy, czasem z bliska, a czasem z daleka. Ale trochę mi się nudzi, więc gram z ciocią Jadzią w Czarnego Piotrusia i w wojnę. Ale wojna to beznadziejnie głupia gra i nie wiadomo, dlaczego się tak nazywa, bo prawdziwa wojna nie jest przecież wcale nudna, tylko okropna. W grę gra się tak, że talię dzieli się na dwie części, ale nikt nie patrzy w swoje karty, tylko wykłada na stolik kolejną kartę jak leci. Kto ma wyższą kartę, ten zabiera ze stołu obie karty i kładzie pod spód talii. Wszystkie kolory są tak samo ważne, liczy się tylko, która karta jest starsza. Gdy wyłoży się dwie dziesiątki czy inne takie same karty, wtedy jest wojna i wykłada się następne, i tak samo dalej, aż ktoś położy starszą kartę, i wtedy bierze wszystko i kładzie pod spód swoich kart. Nazywa się to „branie lewej”. Nie trzeba wcale myśleć ani nic kombinować Wygrywa ten, kto weźmie przeciwnikowi wszystkie karty. Ta gra to taki brydż dla dzieci, bo też się bierze lewe. Nie wiem dlaczego lewe, a nie prawe. Przed powstaniem w brydża grała babcia, mamunia, tatulek i inne osoby. Specjalnie spotykali się na brydża w mieszkaniu dziadka Jasia i babci Stasi i wszyscy grali godzinami i pili jakieś nalewki i od czasu do czasu coś jedli. Ja siedziałem z nimi i wiem, że też brali lewe, ale ciągle się kłócili i mieli pretensje, jak koś źle zagrał. Teraz nikt nie gra tu w brydża i nie ma chętnych do gry w wojnę, tylko ciocia Jadzia czasem trochę pogra ze mną, ale gra jest beznadziejnie nudna i nigdy się nie kończy i nie ma się o co kłócić. Lepszy jest Czarny Piotruś. Mam specjalne karty do Piotrusia. Ta gra nie jest nudna, bo może w nią grać kilka osób i trzeba kombinować, jak zagrać. Nauczyłem sasiadkę grać, ale znudziła się dość szybko, bo woli stawać pasjanse.



Karty do gry w Czarnego Piotrusia

Znowu wyje syrena alarmowa, długo, raz wyżej, raz niżej, jakby już miała skończyć, ale znowu wyżej i przeciągle, i jeszcze raz, i jeszcze raz. Za jakiś czas okropne wybuchi, może to bomby, albo jakieś wielkie działa. Boję się. Nie mogę zasnąć. A jak bomba spadnie na nas, to czy zaraz rozbije cały dom? Może w piwnicy nic nam się nie stanie. Pytam ciocię Jadzię i mamunię, ale one nic nie mówią, tylko zaczynają się modlić: „Pod Twoją obronę uciekamy się Święta Boża Rodzicielko”. Kanonada trwa, ale żadna bomba nie spada na naszą kamienicę, chociaż trochę się trzęsie.

9 sierpnia

Przez całą noc strzelanina i wybuchi, ale gdzieś dalej. Boję się nawet wyjść na podwórko. Nauczyłem się nowej piosenki, która mi się bardzo podoba. „Rozszumiały się wierzby płaczące...” – słyszałem, jak ktoś ją śpiewał na podwórku i grał też na mandolinie. Od razu zapamiętałem słowa i melodię, która jest bardzo prosta. Śpiewam ją sobie w kółko, a ze mną ciocia Jadzia

i pani sąsiadka. Wszystkim się podoba to śpiewanie, aż jakaś starsza pani mówi, żebyśmy nie śpiewali, bo to ruska piosenka, tylko słowa są polskie. I nawet powiedziała po rosyjsku tytuł tej piosenki. Ale chyba nie ma tam mowy o żadnych wierzbach płaczących. No to co, że ruska melodia? Mnie się i tak podoba. Ale w końcu zaśpiewałem *Serce w plecaku*, które też jest piękne.

10 sierpnia

Wyjrzałem na chwilę na ulice, a tam jakby pełno jakichś papierków spadło z nieba. Ktoś mówi: „Szkockie ulotki”. Nie wiem, co to jest, biorę kilka i niosę pokazać mamuni. Ale ona jest jakaś niezadowolona i smutna. Pytam, co to jest, a ona, że nic, że to tylko niemiecka „propaganda”. Dalej nie wiem, o co chodzi. Więc pytam, co to jest „propaganda”. Mamunia mówi: „Propaganda, nie propaganda”, i że namawiają nas, żeby wyjść z piwnicy i z Warszawy. No to może wyjdziemy? „W żadnym wypadku” – mówi mamunia i dalej już nie chce rozmawiać, a ulotki wrzuca do kozy. Bo mamy kozę, taki żelazny piecyk z długą rurą aż za okienko. Na tej kozie ciocia Jadzia gotuje zupki z kartofli i cebuli, wodę do mycia i inne rzeczy. Nawet nie wiem, skąd się ta koza wzięła w piwnicy, ale jest bardzo potrzebna, bo mamy też węgiel, którym przed powstaniem paliliśmy w piecach i w kuchni. Mało jest tego węgla, tyle tylko, ile zostało zeszłej zimy.

11 sierpnia

Pani sąsiadka ciągle stawia pasjanse. Mówi, że nic jej nie chce wyjść, to znaczy, że wojna się przedko nie skończy. Między jednym pasjansem a drugim odmawia litanię do Matki Boskiej, żeby wyszedł następny pasjans, żeby się skończyło powstanie. Ale nic z tego, następny pasjans też nie wychodzi, a kanonada raz bliżej, raz dalej, nie ustaje. Ja jakoś już mniej się boję. Dopiero jak jest dłuższa cisza, to myślę, że może to już koniec wojny. Ale nie, za chwilę jeszcze głośniejsze strzały. A potem jeszcze ta wyjąca syrena. I wszystko jest jak zawsze, znowu zaczynają strzelać i znowu bomby potrzasają kamienicą, i znowu nie można wyjść nawet na podwórkę. Przez tę syrenę w ogóle się dzisiaj nie myłem. Słyszać syreny. Potem bomby, ale gdzieś dalej. Bliżej strzelanina. Strach wyjść na podwórkę.

12 sierpnia

Pani sąsiadka robi sobie obiad, czyli herbatkę z łupiny z kawałkami sucharów. Prawdziwej herbaty nikt już nie ma. Zamiast tego suszy się na gazecie łupiny z jabłek. Potem zalewa się je wrzątkiem i kto ma, dodaje cukru albo sacharyny. My mamy jeszcze i cukier, i trochę mąki, z której ciocia Jadzia robi oładki. Pani sąsiadka będzie jadła taką herbatkę jak zupę, bo wrzuca do swojej herbatki kawałki sucharów z białej bułki. Ma jeszcze te suchary, bo przyniosła je do piwnicy. Przed powstaniem jeszcze bywała biała bułka, albo raczej razowy chleb. Pani sąsiadka je to, siorbie głośno i mówi, że to bardzo smaczne. Wracam do swojej piwnicy na kluski kartoflane. Są lepsze niż te sucharki. Piję herbatkę z łupin z prawdziwym cukrem. Potem wychodzę na podwórkę, ale zaraz wracam, bo znowu wyje syrena. Coraz bliżej słyszać wybuchy. Na podwórzu szaro od pyłu. Coraz głośniej słyszać denotacje jakichś cięższych pocisków albo bomb.

13 sierpnia

Od rana słyszać wybuchy bomb bardzo blisko. Mamunia nie pozwala mi wyjść na podwórkę i nie ma mowy o żadnym myciu. W pewnym momencie słyszać jakiś świst, a potem cała kamienica znowu się trzęsie. Na podwórku słyszać głośne krzyki. Nie wiem, co krzyczą, ale chyba się boją. Potem jest znowu dłuższa cisza. Może już koniec. Ale nie, teraz słyszać ciężkie i głośne buczenie samolotów. Lecą chyba bardzo nisko. Potem znowu wybuchy bomb, zupełnie blisko nas. Chyba teraz już na nas coś spadnie. Ciocia Jadzia i mamunia mówią *Pod Twoją Obronę i Zdrowaś Mario*. Ja też umiem już pacierz, więc też mówię *Zdrowaś Mario*. Chyba to pomaga, bo jakoś nic na nas nie spada. Wybuchy bomb powtarzają się jeszcze długo. Nie ma dziś jedzenia. Piję tylko herbatkę jabłkową. Kładziemy się spać na siennikach i nie wiemy, co będzie dalej.

14 sierpnia

Wyszedłem przed Bramę na ulicę Wilczą. Naprzeciwko pali się dom. Nie ma już szyb w oknach, palą się jeszcze framugi i z tych dziur po oknach wyleciało

mnóstwo jakichś papierów. Niektóre są pospinane ze sobą. Jest tam kilka papierowych teczek. Umiem już czytać, bo nauczyłem się na klockach do czytania, jeszcze przed powstaniem, jak się bawiłem tymi klockami. Mam też książeczkę *Literki zaczarowane, otwórz książkę wstaną same*. Kiedy otwiera się książeczkę, literki wstają i na różnych stronach układają się w wyrazy, a do tego są obrazki z tym, co tam jest napisane. Mamunia przyniosła mi książeczkę z góry, więc mam ją ze sobą w piwnicy. Szybko zbieram te papiery, ile się tylko da, i wracam na podwórko. Próbowię czytać, co tam jest napisane, ale to po niemiecku. Po niemiecku znam tylko nazwy dni i miesięcy, bo nad łóżkiem w moim pokoju wisiał niemiecki kalendarz. Na tych papierach też są takie wyrazy, jak Februar i September, więc wiem, że to po niemiecku, ale nie rozumiem więcej. Ale bardzo się cieszę, że mam te papiery, bo będę się mógł bawić w biuro. Chwałę się mamuni i cioci Jadzi swoim łupem, ale jakoś one się nie cieszą. Dobrze jednak, że nie każą mi tego wyrzucić. Zapomniałem powiedzieć, że ogień w tej kamienicy naprzeciwko już był mały i kamienica nawet się nie zawaliła, ale nadal stała. W środku spalona i pusta. Jakby komuś wyłupili oczy, toby wyglądał jak ta kamienica. Przypomniało mi się, tatulek czytał mi książkę o tym, jak Krzyżacy, czyli szkopy, wyłupili polskiemu rycerzowi oczy. Rycerz nazywał się Jurand. Bardzo mnie to zmartwiło, i nawet płakałem. Wyobraziłem sobie wtedy, jak może wyglądać ktoś, komu wyłupiono oczy. Teraz nagle sobie o tym przypomniałem, ale nie płaczę, bo znalazłem te papiery. Chyba głupie, żeby myśleć o tym biednym rycerzu, kiedy się patrzy na kamienicę bez szyb i okien.

Od wczoraj słyszać, że to gdzieś blisko nas, po lewej stronie od bramy. Tam jest ulica Krucza, a dalej Aleje Ujazdowskie, gdzie z mamunią zawsze chodzimy... chodziliśmy... do parku. Nawet mam zdjęcia ze Stasiem, Lechem i Halusią Krzeszowską, jak stoimy nad stawem. Na zdjęciu mamy chyba dwa albo trzy lata. Teraz mamy po pięć lat, bo rodziliśmy się w roku 1939, ale Halusia jest najstarsza, bo się urodziła w lutym 1939, a Stasio najmłodszy, z sierpnia. Ja jestem w środku, z czerwca. Ale teraz nie ma mowy o pojściu do parku. Bo to z tamtej strony słyszać najbardziej te wybuchy i strzały.



Od lewej: Stasio Lech (syn kapitana „Białego” Czesława Lecha, brat cioteczny), Halusia Krzeszowska, Tomasz Krzeszowski. Park Ujazdowski 1942 (?)

15 sierpnia

Mamunia mówi, że mam się modlić do Najświętszej Panienki. Mamunia już dawno nauczyła mnie całego paciorka i odmawiam go zawsze przed spaniem. W paciorku jest modlitwa *Zdrowaś Mario*. Kiedyś pytałem mamunię, kto to jest ta Maria czy Maryja. Mamunia mówi, że to jest Matka Boska, ale nie wiem, co to znaczy. Czy ona urodziła Bożię? A może to jest żona pana Boga? Mamunia coś mi mówiła, że Pan Bóg nie ma żony, ale ma matkę, do której trzeba się modlić. A Maryja jest matką Jezusa, do którego też się trzeba modlić, i że jak będę starszy, to wszystko zrozumiem. Mamunia od rana powtarza „Mój



Tomasz Krzeszowski i Halusia Krzeszowska (siostra stryjeczna).

Park Ujazdowski 1942 (?)

boże, bożyczku". Cały czas słyszać bomby. Dzisiaj bardzo głośno i gdzieś niedaleko. Mamunia mówi: „Módl się, Tomeniu”. Mamunia zawsze mówi do mnie Tomenio, chociaż na drugie mam Paweł, bo urodziłem się w dzień Jana i Pawła. Ale nikt nigdy nie nazywa mnie Pawełek, bo Pawełek to ktoś inny. To jest jakiś mój kuzyn czy daleki krewny. Nigdy go nie widziałem, ale często o nim słyszałem, bo on jest jeszcze bardzo małutki i jest młodszym bratem mojej narzeczonej. Moja narzeczona nazywa się Jo. Jo jest córką cioci Niną, którą czasem odwiedzaliśmy na ulicy Górnosądeckiej. W ich mieszkaniu był wielki stół i mamunia grała przy tym stole w ping-ponga z ciocią Niną i jej mężem Cezarym. Oni mieli na nazwisko Jung. Nie wiem dlaczego, o nich

teraz myślę i co teraz robią: Jo, Pawełek, ciocia Nina i wujek Cezary. Może też siedzą w jakiejś piwnicy i się boją tak jak ja, że jakaś bomba spadnie na ich dom. Powtarzam *Zdrowaś Mario* i *Pod Twoją obronę*, ale chyba pani Maryja jest zajęta i nie zwraca na mnie uwagi, bo wciąż słyszać tylko bomby i świstanie pocisków, a potem wielkie „bum”, i tak przez cały dzień.

16 sierpnia

Mamunia przyniosła z góry parę moich zabawek, kalejdoskop, organki i cymbałki, na których próbuję grać nowe piosenki z powstania. Ale na cymbałkach niewiele da się zagrać. Organki też nie są prawdziwym instrumentem i najlepiej wychodzą kolędy. Próbuję zagrać *Wśród nocnej ciszy*, ale to zupełnie nie pasuje do niczego. Do Bożego Narodzenia jeszcze daleko, jest dzień i nie ma żadnej ciszy, bo wciąż walą bomby i pociski. Na ulicę nie wychodzę, bo mamunia gniewała się trochę wtedy, gdy przyniosłem te papiery. Bawię się w biuro, ale szybko mnie nudzi ta zabawa. Najbardziej podoba mi się skorozeszyt z takim kółkiem, na którym zawieszone są te papiery. Ciocia Jadzia, która trochę zna niemiecki, mówi, że to są rachunki i pokwitowania jakiejś firmy. Daty na tych papierach potrafię odczytać sam. Nie rozumiem, co tam jeszcze jest napisane. Nie wiem, jak jeszcze można się bawić tymi papierami, więc w końcu wrzucam je do naszej kozy jako podpalkę. Przynajmniej taki będzie z nich pożytek. Patrzę w kalejdoskop. Bardzo lubię ten kalejdoskop. Ładniej w nim widać niż w lornetce tatulka. Wszystko jest bardzo kolorowe i ciągle się zmienia. A to tylko szkiełka. Jak się kalejdoskop pokręci albo potrząśnie, to znowu jest coś nowego, i jeszcze ładniej. Najlepiej wyjść na podwórko, bo w piwnicy jest ciemno i mało można zobaczyć, co tam się nowego układa. W kalejdoskopie jest ciągle wesoło i kolorowo, a na podwórku szaro od pyłu. A w piwnicy ciemno. Bardzo lubię ten swój kalejdoskop. Dostałem go na Gwiazdkę od świętego Mikołaja.

17 sierpnia

Strasznie głośne wybuchy daleko i bardzo blisko. Słyszać jakieś dziwne ryczenia, jakby ryczał osioł. Potem wybuchy. Nie wiem, co to jest, ale się

boję. Boję się wyjść na podwórko. To się powtarza. Yyyh, Yyyh, Yyyh, pięć albo sześć razy, a potem bum, bum, bum, też sześć razy. Nigdy nie słyszałem czegoś takiego. Tak chyba ryczy jakieś duże zwierzę, może osioł, może krowa, a może jakieś inne. Ale chyba osioł tak głośno nie może ryczeć, bo słyszać to aż w piwnicy, a te bum, bum jakby gdzieś dalej. Co to może być? Na pewno nic dobrego. Dzisiaj w ogóle się nie myłem, ani wczoraj. Mamunia przyniosła wodę w kuble i zaraz gdzieś znowu wyszła przez dziurę w ścianie korytarza, przez którą można przejść do piwnicy w sąsiedniej kamienicy. Przez tę dziurę przechodzi wciąż dużo ludzi w jedną i drugą stronę. Na naszym korytarzu są dwie takie dziury, jedna bliżej nas tuż przy schodach, a druga dalej, na drugim końcu korytarza. Przez te dziury wciąż ktoś przechodzi i dlatego po naszym korytarzu ciągle ktoś chodzi w te i we w te. Mnie nie wolno jest przechodzić przez te dziury. I tak bym się bał, że po drugiej stronie coś mi się stanie i nie będę mógł wrócić. Mamunia niedługo wraca i mówi, że to ryczenie to nie jest żadne zwierzę, tylko jakaś specjalna armata, która wystrzela zapalające bomby, po sześć, jedna za drugą, i że od tych bomb zapalają się całe domy. Mówi, że ta armata nazywa się „krowa”. To jednak nie osioł, ale ryczenie nie bardzo przypomina ryczenie krowy. Słyszałem, jak krowy ryczą w Żeraniu w czasie wakacji i dlatego wiem. Słyszałem też, jak ryczy osioł, bo tatulek kiedyś pokazywał mi osła na obrazku i wtedy mi zaryczał parę razy, żeby wiedział, jak mówi osioł. Naśladował też konia, krowę i świnię. To teraz wiem, że ta nowa armata ryczy jak osioł, tylko głośniej. Samo ryczenie jest okropne, ale najgorsze są te wybuchy. Okropnie się boję, że niedługo i na naszą kamienicę spadnie taka bomba.

18 sierpnia

Cały czas strzelanina i wybuchy. Wychodzę jednak na podwórko. W bramie ktoś głośno czyta gazetę i stoi tam bardzo dużo ludzi, którzy powychodzili z piwnic, żeby słuchać. Ale to nie jest gadzinówka. Gadzinówka to gazeta wydawana przez szkopów, nazywa się „Kurier”. Tatulek mówił, że nie będzie jej czytał. Ten pan w bramie miał biało-czerwoną opaskę. Pan z opaską czytał jakąś polską gazetę. Słyszałem, jak ludzie mówią, że to się nazywa biuletyn.

Nie wiem, co to słowo znaczy, ale mamunia mówi, że to polska gazeta i jest ciekawa, co usłyszałem. Ale ja nie zrozumiałem dokładnie, o czym ten pan czytał. Chyba coś, że samoloty z Francji i Anglii zrzucają broń i jedzenie dla nas. Rzeczywiście latają nad nami jakieś samoloty, ale nie buczą tak nisko jak niemieckie bombowce i nie zrzucają bomb, tylko jakieś ciemne pakunki czy walizki. Widzę je dokładnie, bo włazłem na trzecie piętro klatki schodowej po drugiej stronie podwórka. Z okna widać spory kawał nieba, a na nim te jakieś inne samoloty, które wydają mi się malutkie jak zabawki. Ale to są prawdziwe samoloty. Znowu strzelanina i bardzo głośne wybuchy gdzieś niedaleko, więc szybko uciekam do piwnicy.

19 sierpnia

Głośna strzelanina i wybuchy. Boję się wyjść na podwórkę. Przed powstaniem bałem się, jak pan za ścianą zrobił puk, puk. Ale teraz to nie jest puk, puk. Teraz jest okropnie głośno i już wiem, że to są bomby i wielkie pociski. Słyszać też całe serie z karabinów maszynowych. Bałem się też burzy i piorunów. One też bardzo mocno hałaśowały, a ja mówiłem, że „brzmi”. Wtedy chowałem się pod stół. Mamunia mówiła, że to Bozia się gniewa. Teraz nie wiem, czy to Bozia się gniewa, czy ktoś inny. Przecież to szkopy strzelają z armat i chcą nas zabić. Ale przecież byłem grzeczny i nie wychodziłem na ulicę, ani nie zbierałem odłamków po tym, jak mamunia powiedziała, że nie wolno mi zbierać odłamków. Kilka jeszcze mam. Strzępione kawałki żelaza wyglądają jak kładzione kluski, które robiła ciocia Jadzia, tylko nie są żółte, a ciemne i czarne. W korytarzu ktoś śpiewał: „Pierwszy tydzień margaryna, drugi tydzień sacharyna, a na trzeci gówno dają, bo już sami nic nie mają. Oj bieda, bieda wszędzie, dopóki ta wojna będzie”.

Ale wojna jeszcze jest, bo wciąż strzelają. Zjadłbym chleba z margaryną, a najlepiej z marmoladą. Marmoladę mamunia kupowała w sklepie Droboty w suterynie. Leżała u niego na ladzie jak jakiś kawałek belki, miała kolor buraków. Pan Drobot odkrajał nożem duże kawałki i kładł na wagę, taką śmieszna z odważnikami, a potem owijał w gruby szary papier. Ale już nie ma sklepu i nie ma marmolady. Nie ma żadnego chleba, tylko trochę sucharów. Pan



Jan i Stanisława Pretkielowie w swoim mieszkaniu przy ul. Rybaki (Państwowa Wytwórnia Papierów Wartościowych)

Drobot miał jeszcze banany, ale nie prawdziwe, tylko z cukru, w różnych kolorach. Prawdziwych bananów nie widziałem, tylko opowiadała mi o nich babcia Stasia, która z dziadziusiem mieszkała na Rybakach w Wytwórni. Nie widziałem ich już dawno i nie wiem, czy u nich jest też powstanie. Mamunia mówi, żebym się nie martwił, że niedługo już wyjdziemy z tej piwnicy i wtedy zobaczę znowu babcię i dziadzisia.

20 sierpnia

W nocy i od rana straszna kanonada. Bombardowanie słyszać bardzo głośno. Strzelają armaty całkiem blisko. Potem nagle cisza. Chyba dzisiaj jest niedziela, bo mamunia od rana mówi, że się dawno nie kąpałem i nie wiadomo kiedy się wykapię jak w każdą sobotę. Ale wczoraj cały dzień siedziałem w piwnicy. Więc dzisiaj jest niedziela, ale nie idziemy do kościoła, bo nie można wyjść na ulicę.

Mamunia mówi, że jednak trzeba mnie umyć dokładnie, i nogi, i szyję w ciepłej wodzie, bo wczoraj się nie myłem. Z ciocią Jadzią zagrzały gar wody na kozie i wychodzimy z dużą miednicą na podwórko. Wtedy nagle zaczyna ryczeć krowa. Na podwórku słyszać ją głośno. Boję się tego ryczenia bardziej niż huku armat i strzelaniny, bo potem zaraz jest okropne bum, bum. Zostawiamy miednicę i gar z gorącą wodą na podwórku koło trawnika i w te pędy uciekamy do piwnicy. Wtedy zaraz słyszać sześć razy bum, bum, bum, bum, bum, bum bardzo, bardzo blisko. Trzęsie się kamienica, a z sufitu coś się sypie. Robi się szaro. Ale za moment znowu chwila spokoju. Mamunia przynosi z podwórka miednicę i gar z wodą i trochę myje mnie i siebie. Ciocia Jadzia też się trochę myje, żeby zmyć ten pył. Już nie wychodzę na podwórko, tylko chodzę po korytarzu piwnicy. Tam na końcu, przed zakrętem i dziurą w ścianie do domu obok ktoś gotuje zupę. Drzwi są otwarte i widać jak jakaś pani miesza w garnku. Pachnie bardzo ładnie. Nie wiem, jaka to jest zupa. Może zacerkowa, może kartoflanka, a może grochówka. Ja najbardziej lubię szczawiową z jajkiem na twardo i z kartofelkami ze skwarkami. Patrzę i patrzę, boję się zapytać. Ciocia Jadzia przybiega za mną i mówi, że zaraz będziemy jedli swój obiad. Znowu jest kasza. Nie lubię kaszy, ale mamunia mówi, żeby nie grymasił, bo nic innego nie będzie, nawet jajek sadzonych, które jedli państwo Dmochowscy w Żeraniu przed powstaniem. Jem kaszę i myślę o tych zupach i jajkach. Potem gramy w wojnę, ale jak zwykle przerywamy, bo ciocia Jadzia odmawia litanię i inne modlitwy, jak w niedzielę. Mamunia wzducha i mówi swoje „Mój boże, bożyczku”, a potem, kiedy ciocia Jadzia odmawia litanię, powtarza „Módl się za nami”.

21 sierpnia

Mam jeszcze drugą babcię. Nazywa się babunia Milunia. Ona jest mamą tatulka. Jej też dawno nie ma z nami. Mieszka na Marszałkowskiej w dużym, ciemnym pokoju. Mieszka w kamienicy zaraz za kościołem Zbawiciela. Do tego kościoła chodziliśmy z mamunią w każdą niedzielę. Ksiądz śpiewał *Per omnia sekula seculorum i Dominus wobiskum*, i jeszcze wiele innych rzeczy po łacinie, a ja to w domu powtarzałem. Tatulek chwalił, że dobrze naśladuję

księda i że mam słuch. Teraz nie chodzimy do kościoła. I nikt nie śpiewa już po łacinie. Tylko wciąż wszyscy powtarzają „Módl się za nami” i „Pod Twoją obronę”. To jest litania do Matki Boskiej. Ale wojna wciąż trwa, bo prawie nie wychodzimy z piwnicy z powodu wybuchów i strzelaniny.

22 sierpnia

Wychodzę na chwilę na podwórko. W ścianie bez okien domu, który stoi tyłem do naszego podwórka, na wprost bramy, jest wielgachna dziura. Wielki pocisk, pewnie z krowy, przebił cały mur aż do sąsiedniej ulicy Skorupki. Tam byłem kiedyś z tatulem w kinie. Teraz pocisk przelciał pewnie nad naszym podwórkiem, bo trzecie piętro naszej kamienicy jest całkiem zburzone. Ale to chyba nie nasze mieszkanie, bo ono jest trochę z lewej strony, a gruzy są bardziej w środku. Znowu słyszać wybuchy, niektóre całkiem blisko, i dalej też. Uciekam do piwnicy. Idę tam, gdzie wczoraj gotowali zupę. Dzisiaj znowu coś gotują. Ładnie pachnie. Pani pyta, czy chcę trochę zupy, i od razu nalewa mi do metalowego kubeczka i daje łyżkę. Bardzo dobra zupa grochowa, z kartoflami. Dawno nie jadłem żadnej zupy. Mniam, mniam. Dziękuję i wracam do naszej piwniczki. Opowiadam, że dostałem kubek zupy, i że to chyba z RGO. Słyszałem o tym RGO od mamuni, że tam dają jeść głodnym ludziom. Więc myślę, że ta pani, co mi dała zupę, jest też z RGO, ale mamunia się uśmiecha i mówi, że to takie moje RGO, a nie to prawdziwe, które jest zupełnie gdzie indziej i tam teraz nie można chodzić. Nie wychodzę już na podwórko, bo znowu ryczy krowa i znowu słyszać bum, bum, ale daleko od nas. Coraz więcej ludzi chodzi po korytarzu od jednej dziury do drugiej. Przenoszą ze sobą różne toboły. Chyba nie będą siedzieć w naszej piwnicy, bo idą gdzieś dalej w kierunku ulicy Skorupki.

23 sierpnia

Trochę nudno. Prawie bez przerwy strzelanina i bomby. Zaryczała też krowa. Ale chyba się przyzwyczaiłem, bo już się tak nie boję. Dopiero jak jest chwila ciszy, to myślę, że może już się wojna skończyła. Wychodzę na podwórko, żeby zobaczyć, czy znowu nie latają nad nami jakieś samoloty. Ale nie dochodzę

do klatki schodowej w oficynie naprzeciwko, gdzie najlepiej widać. Widzę w bramie trochę ludzi z opaskami AK. Jeden pan w dziwnym mundurze, nie wiem, czy to żołnierz, czy harcerz, siedzi na schodkach do klatki schodowej, gdzie jest nasze mieszkanie, trzyma między nogami karabin i coś opowiada. Podchodzę tam blisko i słucham, ale nie rozumiem, o czym on mówi, tylko słyszę jakieś zagraniczne nazwiska i o czerwonych, że są blisko, za Wisłą. Ale nie wiem, co tam robią. Podchodzę całkiem blisko, a on do mnie mówi: „Cześć mały”. Ja się wpatruję w ten karabin, a on pyta: „Chcesz potrzymać?” i wyciąga do mnie karabin. Mam na górze w mieszkaniu małą strzelbę. Ale to jest zabawka. Ten karabin jest prawdziwy. Biorę obiema rękami i czuję, że jest bardzo ciężki, nie taki jak moja strzelba. Jest długi, większy ode mnie. Nie wiem, jak można z tego strzelać. Ale ten pan żołnierz jest wysoki i silny, więc pewnie umie strzelać bardzo dobrze. Jeszcze chwilę trzymam ten karabin i nie wiem, co mam dalej z nim robić. Pan mówi: „Nie bój się, nie jest naładowany”. Śmieje się głośno i zabiera karabin. Jeszcze chwilę kręczę się po bramie, ale oni wychodzą na ulicę. Wracam do piwnicy i chwałę się cioci Jadzi, że trzymałem prawdziwy karabin. A ona mówi: „Nasz mały bohater”. Strasznie mnie to śmieszy. Przecież nawet nie strzelałem do szkopów ani oni do mnie. Znowu słyszać głośne wybuchy. Ciocia Jadzia usmałyła na oleju jakieś racuszki, ale niesmaczne, bo bez marmolady i bez cukru. Mamunia wraca późno i mówi, że martwi się, bo nie ma żadnych wiadomości od babci i dziadkusiaka ani od tatulka.

24 sierpnia

Blisko strzelanina i bardzo głośne wybuchy. Nie wychodzę z piwnicy. Słyszać bardzo nisko przelatujący ciężki samolot. Poznaję, że to bombowiec, bo jest bardzo ciężki. Ciężkie samoloty warczą grubym głosem i robią buuuuuuum bardzo wolno. Potem słyszać wybuchy bomb zupełnie niedaleko nas, ale chyba nie na nasz dom, bo się nie trzęsie. Potem już tylko wybuchy dalej i strzelanina z karabinów maszynowych. Salwy jedna za drugą. Ciocia Jadzia tak właśnie mówi, że to są salwy. Ze zwykłych karabinów są pojedyncze strzały, a z maszynowych są salwy, ale nie wiem, czy teraz słyszać salwy z naszych karabinów, czy ze szkopskich. Gramy z ciocią Jadzią i panią sąsiadką

w Czarnego Piotrusia. Mamunia gdzieś poszła i bardzo się martwię. Chciałbym, żeby szybko wróciła. Co chwila wychodzę na korytarz i patrzę na jedną dziurę, a potem na drugą. Ale mamuni nie ma. Ciocia Jadzia pokazuje mi, jak się robi ręką cienie na ścianie. Palce można tak układać, żeby pokazał się wilk albo kozioł, albo małpa. Można też odgrywać scenki jak w teatrze kukiełkowym, który kiedyś widziałem z mamunią. Wreszcie mamunia wraca cała szara od pyłu. Przyniosła jakąś mąkę i sucharki. Cieszę się, że już jest i zaraz kładę się spać, chociaż wybuchy i strzały wciąż słyszać.

25 sierpnia

Oktopna strzelanina i okropne wybuchy. Straszny wybuch bardzo blisko. Chyba coś walnęło w naszą kamienicę albo obok. Dym i smród jakby się coś paliło. Słyszę krzyki i jęki na korytarzu, więc wyglądam na korytarz. Przez dziurę od strony klatki schodowej przechodzi dużo ludzi do naszego korytarza. Niosą ze sobą różne toboły. Są pokryci szarym pyłem i mają przestraszone twarze. Chyba jakiś pocisk albo bomba trafiły w kamienicę obok. Stoję w korytarzu, ale robi się bardzo ciasno, jak w tramwaju. Nie ma miejsca, żeby usiąść gdzieś w tym naszym korytarzu. Więc zaczynają iść dalej, do następnej dziury, bo tam dalej jest następny dom i tamtędy czasem wychodzi mamunia, żeby coś „zadobyć”. Parę osób zostaje, ale mówią, żeby jednak uciekać, bo za chwilę i na nas może coś spaść. Ale gdzie uciekać? Nie wiem, co właściwie jest za tą drugą dziurą, przez którą niektórzy wychodzą. A tam też może spaść bomba albo pocisk z krowy czy armaty. Jednak nic nie spada. Ciocia Jadzia mówi *Pod Twoją Obronę*, a ja „Aniele Boży, Stróżu mój, Ty zawsze przy mnie stój”. Tylko to powtarzam, bo resztę zapomniałem. Mamunia mówi dalej: „Rano, wieczór, we dniu w nocy...”. Może to pomaga, bo nie spada żadna bomba. Słyszać tylko huk trochę dalej i salwy raz bliżej, raz dalej ze wszystkich stron. Coraz większy smród spalenizny i pyłu przez okienko. Ciocia Jadzia zamyka to okienko, ale pył zostaje w piwnicy i nie wiadomo co z nim zrobić.

Idę do mojego RGO zobaczyć, czy nie ma jakiejś zupy. Ale nic nie gotują, a ja się boję zapytać. Przypomina mi się znowu zupa szczawiowa i jak mamunia zrobiła kiedyś galaretkę. Myślałem, że to taka z torebki, jaką

zawsze robiła na deser. Powiedziała, że zrobiła galaretkę i gdzieś poszła, a ciocia Jadzia była w kuchni. Mamunia postawiła galaretkę na piecu. Piec był zimny, bo na dworze było ciepło, więc galaretka mogła się zsiąść. Chciałem spróbować, więc podsunąłem do pieca krzesło i włazłem na nie. Galaretka była na jakimś talerzu czy czymś takim dużym i była przykryta papierem. Odchyliłem ten papier i trochę wziąłem, żeby spróbować, ale wcale nie była czerwona, tylko jakaś szara i dziwna. W ogóle nie była słodka, tylko słona. Jakies paskudztwo. Nie wiedziałem, co z tym zrobić, więc zjadłem i nawet mi posmakowała. Mamunia wróciła, ale nic nie zauważała. To zapytałem, co to za dziwna galaretka, że wcale niesłodka. A to była galaretka z nóżek. Myślałem, że będzie bura, ale mamunia się tylko strasznie śmiała. Teraz bym zjadł taką galaretkę, ale nie ma. I zupy też nikt nie gotuje. Jest tylko kasza i sucharki z herbatką jabłkową. Nudne takie jedzenie. Nudno i spać się chce. Huki i strzelanina trochę dalej, więc wychodzę na podwórko i do bramy. Tam nikogo dziś nie ma. Wyglądam na ulicę, a tam trochę dalej barykada. Słyszałem o tych barykadach i teraz zobaczyłem prawdziwą barykadę z kamieni, cegiel i różnych innych trukszli. Ale nikt tam nie strzela. Nie wiem, kiedy i kto ją zbudował. Nie idę jednak zobaczyć z bliska, bo mamunia by się gniewała. Nie chwalę się nikomu, że widziałem barykadę. Budzę się w piwnicy.

26 sierpnia

Ciocia Jadzia gotuje zupę z brukwi i kartofli! Mamunia przyniosła to przez dziurę. Zupa pachnie ładnie. Potem ją jemy, ale jakoś mi nie smakuje. Ta grochówka w RGO była lepsza, tylko że tam już nic nie gotują. Na deser są sucharki z marmoladą. Mamunia przyniosła marmoladę. Dzisiaj koło nas trochę ciszej, ale z daleka słyszać wybuchi bomb i pocisków. Bliżej nas strzelanina. Chodzę trochę po podwórku, ale nic się nie dzieje. Sąsiadka stawia sobie pasjanse i nie chce grać ze mną w Czarnego Piotrusia, więc próbuję czytać *Dzieci Pana Majstra*, które mamunia przyniosła z góry. Coraz lepiej idzie mi to czytanie. Pomagam sobie *Zaczarowanymi literkami*. Może już niedługo się skończy to siedzenie w piwnicy i znowu pójdziemy na spacer do

parku Ujazdowskiego. Tam jest ścieżka koło parkanu, a po niej można wejść na taką małą górkę. Wtedy widać, co jest za tym parkanem. Jakieś budynki. Mamunia mówiła, że tam są Niemcy. Że to jest ich jakiś urząd czy coś. Nie bardzo rozumieć, dlaczego mówi, że tam właśnie są Niemcy. Przecież oni są wszędzie, a my siedzimy w piwnicy, bo powstanie jest po to, żeby ich przegonić albo pozabijać. Chciałbym znowu pójść do tego parku, jak już ich nie będzie. Wieczorem ciocia Jadzia znowu mówi litanię do Matki Boskiej, a ja powtarzam „Módl się za nami”. Potem jeszcze śpiewamy *Wszystkie nasze dzienne sprawy*. Bardzo lubię to śpiewać, bo jest ładna melodia. Taka sama jak *Kiedy ranne wstają zorze*. To też lubię śpiewać. A czasem gram na organkach. Ale najlepiej lubię *Serce w plecaku*, chociaż tego się nie śpiewa w czasie modlenia się.

27 sierpnia

Codziennie rano i wieczorem mamunia każe mi myć zęby. Żeby myję szczoteczką i proszkiem. Nawet lubię to robić, ale teraz już nie ma proszku. No to tylko szoruję zęby szczotką byle jak i prędko, żeby popatrzeć w kalejdoskop. Zaraz trzeba znowu wracać do piwnicy. Może wyjdziemy w końcu z tej piwnicy. Mamunia „zadobyła” gdzieś trochę mąki i cukru, i kartofle, i marchewkę. Coś gotują z tego i będzie obiad. Nie lubię marchewki, ale jeść mi się chce i zjem bez grymaszenia. Przed zejściem do piwnicy, to znaczy przed powstaniem, kiedy nie chciałem jeść gotowanej marchewki, mamunia budowała z niej domek na moim talerzu i mówiła, że w nim mieszka baba-jaga i trzeba ją zjeść, żeby nie straszyła dzieci. Wcale nie wierzyłem, że tam ktoś jest w tej marchewce, ale jadłem za mamusią, za tatulką, za babcię, za dziadzusia, ale dalej już nie. Nawet za ciocię Jadzię. Ciocia Jadzia naprawdę nazywa się Jadwiga. Znam jeszcze jedną panią Jadwigę i na nią mówią czasem Jaga. Ale ona jest miła i nie przypomina baby-jagi z obrazków. Ciocia Jadzia nie lubi, żeby mówić o niej Jaga, bo trochę wygląda jak baba-jaga, ale pewnie nie chce mieszkać w domu z marchewki. Ja teraz zjem i marchewkę, i kartofle.

Bombardowanie i wybuchy, i strzelanina i bliżej, i dalej. Tylko co jakiś czas przerwa, a potem znowu.

28 sierpnia

Ciągły huk armat i strzelanina salwami. Teraz najgłośniej słyszać z innej strony. Te wybuchy i strzelaniny zawsze są raz bliżej, raz dalej i z różnych kierunków. Mamunia mówi, że najwięcej strzelają na starówce i tam, gdzie jest Wytwórnia Papierów Wartościowych, gdzie pracuje dziadziuś i gdzie z babcią Stasią mieszkają w pięknym mieszkaniu. Z okien widać Wisłę. Często tam byliśmy u nich. Dziadziuś ma swój pokój, gdzie są same książki, i jak nie jest w pracy, to siedzi w tym pokoju i czyta te książki i kolorowymi ołówkami podkreśla różne wyrazy. Babcia się denerwuje czasem, że dziadziuś wydaje za dużo pieniędzy na książki i ciągle znosi je do tego swojego pokoju, gdzie już nie ma miejsca na nic innego. Dziadziuś ma też bardzo duży zbiór znaczków zagranicznych i wszystkie polskie znaczki.



Inżynier Jan Pretkiel w laboratorium PWPW

Ma te polskie, bo one są wydrukowane w tej właśnie Wytwórni, a dziadziuś jest tam chemikiem. Dziadziuś nikomu nie pokazuje tej swojej kolekcji, tylko czasem mnie wpuszcza do swojego pokoju, ale albumów ze

znaczkami nie pozwala mi dotykać. Tylko sam przewraca kartki i pokazuje mi różne znaczki zagraniczne i polskie. Teraz już się tych znaczków nie używa, bo na wszystkich znaczkach jest Hitler i dziwny napis „General Gouvernement”, to znaczy Generalna Gubernia. Sam odczytałem ten napis. Dawniej było napisane „Poczta Polska”. A teraz ten dziwny napis. Tatulek powiedział kiedyś, że tak szkopy nazwały Warszawę i okolice, a stolica tej Guberni jest nie w Warszawie, tylko w Krakowie. Ale ja tego nie rozumiem. Polska to Polska i Warszawa to jej stolica. Kiedyś była w Krakowie. Ja to wiem, bo opowiadała mi o tym ciocia Jadzia. Tylko jeden król Zygmunt Waza przeniósł się z całym dworem do Warszawy i tak zostało, aż przyszli szkopi i wszystko popłatali. Polska to Polska, a jej stolica jest w Warszawie. To wszystko nazywa się okupacja niemiecka i może niedługo się skończy. Ale przed tym musi się skończyć powstanie i wojna, i szkopy pójdą sobie gdzie pieprz rośnie. Tak mówi ciągle ciocia Jadzia, ale mamunia jest smutna, bo nie wie, co się dzieje z tatulem i z babcią, i z dziadziusiem. Może oni któregoś dnia do nas przyjdą?

29 sierpnia

Ciągle słyszać bomby. Wybuchy pocisków są całkiem blisko. Od czasu do czasu ryczy krowa. Mamunia ciągle gdzieś chodzi przez dziurę i przynosi czasem chleb, a czasem jakieś buraki czy inne warzywa. Nie wiem, skąd ona to dostaje. Raz przyniosła trochę mleka od kozy, prawdziwiej białej kozy. Kozy były w Żeraniu i tam też piłem kozie mleko. Nie bardzo lubię mleko, ale to kozie jest dobre, bo słodkie. Nie wiadomo, co z dziadziusiem i babcią z Rybaków. Chciałbym, żeby byli z nami, a nie tam gdzieś na Rybakach, gdzie lecą bomby i wybuchają pociski jeszcze bardziej niż u nas. Dziadziuś nauczył mnie kiedyś takiego wiersza, który sobie teraz przypomniałem i powtarzam: „Kto ty jesteś? Polak mały. Jaki znak Twój? Orzeł biały. Czym ta ziemia? Mą ojczyną. Czym zdobyta? Krwią i blizną. Czy ja kochasz? Kocham szczerze. A w co wierzysz? W Polskę wierzę”. Ciocia Jadzia bardzo mnie chwali, że cały wierszyk umiem na pamięć. Poszedłem powiedzieć wierszyk pani sąsiadce i aż mnie pocałowała, tak jej się podobało, ale powiedziała, że trochę przekręciłem

ten wierszyk. A innym razem dziadziuś mi pokazywał w swoim pokoju, jak się tańczy kankana. Okropnie śmiesznie zadzierał nogi, wysoko, raz jedną, raz drugą, i o mało się nie przewrócił. Nie ma tu dziadziusia i babci, ani drugiej babci, ani Munków, to znaczy stryjka Munka, który jest bratem tatulka, ani cioci Zosi, ani Zdzisia, Tadzia i Halusi. Nie wiem, gdzie oni wszyscy są i kiedy się zobaczymy.

Trochę ten wierszyk pokręciłem, a pani sąsiadka powiedziała, że musi być tak: „Kto ty jesteś? Polak mały. Jaki znak twój? Orzeł biały. Gdzie ty mieszkasz? Między swemi. W jakim kraju? W polskiej ziemi. Czym ta ziemia? Mą ojczyną. Czym zdobyta? Krwią i blizną. Czy ją kochasz? Kocham szczerze. A w co wierzysz? W Polskę wierzę. Czym ty dla niej? Wdzięczne dziecię. Coś jej winien? Oddać życie”.

Ale to nie dziadziuś mnie źle nauczył, tylko sam pokręciłem, więc nie ma co się chwalić. Teraz już będę mówił cały wierszyk tak jak trzeba.

30 sierpnia

Od rana pochmurno i potem pada deszcz. Mamunia z ciocią Jadzią łapią wodę do misek i garnków. Mówią, że w deszczówce dobrze myje się głowę. Ja to już wiem, bo w Żeraniu też wszyscy łapali wodę do mycia. Potem mamunia myje mi głowę. Nawet krowa nie przeszkadzi, bo jakoś nie ryczy. Włosy mi rosną, ale nie za długie, bo ciągle mi je podstrzygają nożyczkami. Nie chodzimy do fryzjera ani do dentysty, który mieszkał na drugim piętrze na naszej klatce schodowej. Tam mamunia ciągała mnie po schodach w dół za ręce i nogi, bo strasznie nie lubiłem chodzić do dentysty, żeby mi wiercił w zębach okropną maszyną. Naciskała pedał i borowała mi w zębach, a ja wrzeszczałem, zamykałem buzię i raz ugryzłem go w rękę. Mamunia mnie nauczyła, że jak zaboli, to mam powiedzieć „a” i on wtedy przestanie. Ale potem znowu zaczynał i ja znowu „a”, i tak w kółko. To „a” jakoś nie pomagało. Dlatego nienawidziłem tego dentysty, chociaż potem dostawałem cukierka. Ale ciocia Jadzia powiedziała, że od cukierków zrobią się nowe dziury i znowu będą mnie ciągnąć do dentysty, więc wcale nie chciałem tych cukierków, tylko żeby dali mi spokój. Do fryzjera lubiłem chodzić, bo tam

ładnie pachniało, a strzyżenie maszynką wcale nie bolało, włosy odrastały i bez cukierków. Teraz strzyże mnie ciocia Jadzia nożyczkami i też nie boli. Do dentysty nikt mnie nie ciągnie, bo mówią, że go tam nie ma, a klatka schodowa jest pełna gruzu. Nie wiem, jak wygląda nasze mieszkanie, bo tam nie mogę chodzić. Mamunia też myje głowę kawałkiem szarego mydła, które w ogóle nie pachnie, tylko śmierdzi. Potem śmiesznie wygląda w ręczniku na głowie, jak wylewa wodę z miski na trawnik. Ciekawe, czy ktoś będzie chciał mnie wykapać. Mamy balię, ale nie ma ciepłej wody. Trzeba by długo grzać na naszej kozie. Mamunia mówi, że zarastam brudem. Ale już dawno nie było prawdziwej kąpieli, jak w każdą sobotę przed powstaniem.

31 sierpnia

Pryszła jakaś pani znajoma mamuni, chyba mieszka na tej klatce, skąd widać samoloty. Mamunia stawia jej kabałę. Tasuje karty i każe jej przełożyć. A potem układają jakieś dziwne figury, a w środku leży dama kierowa. To jest ta pani. Z tych figur mamunia opowiada o tej pani, co się ma jej zdarzyć. Mamunia często układają komuś kabałę, a czasem tylko sobie. Mnie nigdy nie układają kabały, tylko wiem, że ja jestem walet kierowy, bo jestem jeszcze niedorosły kawaler, i mam ciemne włosy, i nie jestem ani blondynem, ani brunetem, tylko „szatanem” czy „szatenem”. Niewiele rozumiem z tego wróżenia, bo mamunia powtarza to, co zawsze. Mniej więcej tak: „Widzę bruneta w średnim wieku koło pani. Będzie pani szczęśliwa. I niedługo będzie pani miała dużo pieniędzy”. Mamunia wie to wszystko z tego, jak się ułożyły karty. Ale ja nie wiem, dlaczego karty wiedzą i mamunia wie, co się ma zdarzyć. Pani jest zadowolona, dziękuje mamuni i idzie do siebie. Proszę mamunię, żeby mi też powróżyła, ale mamunia mówi, że to zabawa dla dorosłych i nie zawsze się sprawdza to, co mówią karty. Pani sasiadka też bawi się kartami, ale sama ze sobą i nic nie mówi o żadnych brunetach. Ja najlepiej lubię Czarnego Piotrusia, ale nikt nie chce ze mną grać, bo już im się znudził. No to układam sobie swoją własną kabałę, ale to tylko zabawa w kabałę. Bawię się w zabawę dla dorosłych. Ha, ha, ha. Nawet nie wiem, co w tym ciekawego, bo tylko układam karty od Czarnego Piotrusia w takie figury jak w prawdziwej kabale i nic nie potrafię wyczytać

z tych kart. To już lepsza była zabawa w biuro, ale już nie mam tych papierów, które znalazłem na ulicy. Spaliły się w kozie, jak ciocia Jadzia gotowała kaszę. Jakoś mniej dzisiaj strzelają, ale z daleka słyszać bomby i wybuchy.

1 września

Mamunia znowu stawia sobie kabację. Mówi, że się martwi o tatulka i dziadziusiów. Tam, gdzie oni mieszkają, na Rybakach, najbardziej bombardują i strzelają, i szkopi zabili dużo ludzi. Podслушаłem, jak mamunia rozmawiała z panią sąsiadką. Ona się ciągle modli i też się martwi o kogoś, chyba swoją siostrę. Mamunia mówi, że dziś jest ważny dzień, bo pięć lat temu zaczęła się ta wielka wojna, zaraz potem, jak ja się urodziłem. Nic z tego nie pamiętam. Mamunia mówi, że wtedy najpierw mieszkaliśmy w tej oficynie, gdzie teraz siedzimy, ale nie w piwnicy, tylko w mieszkaniu na górze. Dopiero potem przeprowadziliśmy się na trzecie piętro od frontu. Ale tu, w tej oficynie miałem znajomą dziewczynkę, Jolę, z którą się często bawiłem. Przychodziłem do jej mieszkania i bawiliśmy się w Jezusa. Ja się kładłem na podłodze i rozciągałem ręce jak na krzyżu, a Jola była panią doktorem i się do mnie modliła. Babci tej Joli ciągle leżała na kanapie przykryta kocem, bo chorowała na serce. No to chcieliśmy ją wyleczyć z tej choroby. Ja się kładłem na podłodze na wzmacnianie i rozciągałem ręce, a Jola modliła się do mnie o zdrowie dla tej babci. Nie wiem, co się dzieje z Jolą i jej babcią. Tu w piwnicy ich nie ma. W ogóle nie ma bardzo dużo ludzi, którzy mieszkali w naszej kamienicy. Może gdzieś uciekli przed powstaniem. Za to jest dużo innych ludzi, nie wiadomo skąd.

2 września

Bomba spadła na naszą oficynę! Kurz pyłu i nie ma światła, bo nie ma prądu. Siedziałem u sąsiadki i patrzyłem, jak sobie stawia pasjansa. Nagle strasznie rąbnęło nad naszymi głowami, zgasło światło i na głowę posypały się z sufitu jakieś drobne kawałki cegły czy kamyczków i cały pokryłem się kurzem. Jeszcze nigdy przedtem nie było takiego huku, aż się cały dom zatrząsł. To się tak nagle stało, że nawet nie miałem czasu się przestraszyć. Zaraz przyszła

mamunia, żeby zobaczyć, czy nic się mi nie stało. Dopiero wtedy zacząłem płakać, bo się bałem, że nam się cały dom zawali na głowę. Ale jakoś się nie zawalił i wszystko się uspokoisko i ucichło. Wybuchy słyszać, ale już trochę ciszej. Nie ma światła i musimy siedzieć przy świeczce. Potem mamunia rozpalila karbidówkę. To taka metalowa puszka z płomykiem na górze. Świeci i trochę grzeje. Okropnie śmierdzi.

3 września

Wyszedłem z piwnicy na podwórko. Całe trzecie piętro naszej oficyny jest w gruzach, ale dom stoi i niższe piętra są całe, tylko szyby powypadały. Teraz nad nami nic już nie lata i jest spokojnie. Nie wyje syrena na alarm, no to idę na klatkę po drugiej stronie, zobaczyć, jak gdzieś dalej latają samoloty, z których wylatują bomby. Z tamtej klatki widać duży kawałek nieba. Już widziałem bombardowanie w zeszłym tygodniu, czy trochę wcześniej. Z daleka bombardowanie wygląda trochę śmiesznie. Z samolocików wypadają małe bombki. Ale za kilka chwil jest straszny huk i wiadomo, że te bombki to prawdziwe bomby, takie jak ta, która spadła na nasz dom. Ale dzisiaj te huki słyszać nie całkiem blisko, tylko troszeczkę dalej, a samolotów jakoś nie widać. Może latają niżej, bo jest pochmurno. Tylko zza naszej oficyny widać dużo dymu i nic więcej. Więc schodzę do bramy. W bramie pan akowiec z biało-czerwoną opaską czyta wiadomości. Już wiem, że to, co czyta, to bibuła, bo tak się nazywa polska gazeta, a nie szkopska gadzinówka. Ale nie wiem, o czym czyta, bo znowu jest dużo zagranicznych wyrazów i nie wiem, co to jest „ruzwelt” i „czurczel”, czy coś takiego. Potem już wiem, że czyta o polskim wojsku, które już walczy ze szkopami i będzie nam pomagać, i już pomogło. Nie bardzo zrozumiałem, tyle tylko, że czerwona armia i polskie wojsko jest za Wisłą. Ale ja nigdy nie widziałem polskiego wojska w eleganckich mundurach, takich jak mają szkopy albo ołowiane żołnierzyki, które zostały na górze. Nasi akowcy, co przychodzą do bramy, nie mają jednakowych mundurów ani czapek. Przed powstaniem często widziałem na ulicy wojsko niemieckie, jak żołnierze szli trójkami i cały czas śpiewali w kółko „hajli, hajlo, hajla”. Nie wiem, co

to znaczy i dlaczego nic innego nie umieją śpiewać, tylko w kółko to „hajli, hajlo, hajlja”. Nigdy im się nie nudzi to śpiewanie w kółko. Ale bez tego nie maszerują. Ta ich piosenka jest wstretna. Ale szkopy nie umieją śpiewać po polsku i dlatego nie śpiewają *Serca w plecaku* ani *O mój rozmarynie*. Szkopi nie umieliby zaśpiewać „Hop sztynder Madaliński, fika z góry ta, szwydrydy szaraciuchciuch, z Barabaszem mazura”. Tak śpiewa czasem babunia Milunia. Szkopy tak nie umieją, tylko ciągle te swoje „hajli, hajlo, hajlja”. Cały czas słyszać bomby od prawej strony Marszałkowskiej. Słyszać krowę, ale wybuchi gdzieś dalej.

4 września

Zamiast dziadzusia Jasia i babci Stasi są Munkowie! Mamunia mówi, że przyszli zaraz na drugi czy trzeci dzień po wybuchu powstania, tylko ja nic nie wiedziałem. Siedzą w piwnicy na oficynie po drugiej stronie podwórka. Mamunia ciągle się martwi, że nic nie wiadomo o dziadzisiu i babusie. Poszła na podwórkę do bramy, bo tam czasem przychodzi ktoś z wiadomościami, ale zaraz wraca i mówi, że nic nie wiadomo. Munkowie – to jest stryjek Munek (Erazm) z ciocią Zosią i dziećmi, i chyba z babunią Milunią. Uciekli ze spalonej kamienicy i nie mają co jeść. Ich dzieci to Zdzisio i Tadzio, starsi ode mnie. Ich tam w ogóle nie ma, bo chyba coś robią na poczcie harcerskiej. Mamunia mówi, że pewnie zjadzą resztę mąki i cukru. Weszli wszyscy do piwnicy w tej klatce, skąd widać samoloty, bo w naszej piwnicy nie ma już miejsca na korytarzu. Ale mamunia mówi, żebym tam nie chodził i żebym w ogóle już nie wychodził z piwnicy, bo podobno mają być znowu okropne bombardowania. Szkopi zniszczyli i spalili już kompletnie Stare i Nowe Miasto i inne części Śródmieścia, to teraz pewnie wezmą się za nas. Ale co się stało z dziadzkiem i babcią Stasią??? Nie ma też cioci Heli ani wujka Czesia, ani ich dzieci, Stasie i Kiki. Wszyscy byli w Wytwórni na Rybakach. Ale jak wszystko szkopi zbombardowali, to co się z nimi stało? Mamunia mówi, że Munkowie też nie wiedzą. Tatulek nie daje znaku życia. Mamunia strasznie się zamartwia. Ja też się martwię. Ale jeść mi się chce, a tu tylko oладki z marmoladą i herbata z jabłek. Moje RGO już nie gotuje żadnych zup.

5 września

Może już niedługo skończy się to powstanie i wyjdziemy z piwnicy. Coraz więcej ludzi chodzi po korytarzu. Ludzie z dzieciakami takimi jak ja i z tobołami ciągle przechodzą przez dziurę od strony Kruczej i potem gdzieś wychodzą, albo przez bramę, albo przez drugą dziurę do Marszałkowskiej. U nas nie zostają, bo już nie ma miejsca. Ktoś mówił, że oni nie bardzo wiedzą, dokąd iść, bo ich domy są całkiem spalone i zburzone i nie mają nawet piwnic, tylko same gruzy. Nie wiadomo dokąd oni tak idą. Cały czas słyszać okropne huki i wybuchy. Oni chyba uciekają od tych wybuchów, ale tutaj blisko jest strzelanina i serie z karabinów maszynowych, więc chyba oni tam nie pójdą, bo ich zabiją. Nie ma światła, tylko ta śmiertająca karbidówka. Mamunia przyniosła wodę w kuble. Wielkiego mycia nie będzie, ale będzie herbatka z obierek jabłkowych i okropny kleik z jęczmienia czy czegoś, co mamunia przytargała w worku. Ale to jest wstrętne i brzydko pachnie! Na podwórku znowu ktoś mówił o jakimś „Czerczilu” i „Ruzwolcie”. Najpierw myślałem, że to jakieś diabły, ale potem powiedzieli mi, że to ważni prezydenci, z Ameryki i Anglii, i że będą nam pomagać i wyzwalać od szkopów i Ruskich. Ale na podwórku jacyś inni ludzie mówią, że Ruscy też nas będą wyzwalać. Ale nikt nas nie wyzwala i dalej siedzimy w piwnicy, tylko znowu słyszałem, jak na podwórku powtarzają: „Sacharyna, sacharyna, strzela Hitler do Stalina, strzela Stalin do Hitlera, będzie Polska jak cholera”. Ładny wierszyk, ale chyba nic dobrego nie znaczy.

6 września

Pytam mamunię, kiedy się skończy to powstanie i kiedy wyjdziemy z piwnicy. Mamunia nie wie, ale mówi, że chyba już niedługo. To pytam, dlaczego nie postawi kabały, żeby zobaczyć, co jest w kartach. Mamunia nie chce stawiać kabały, bo ostatnio wyczytała tam coś niedobrego, ale nie chce powiedzieć co. Mamunia jest coraz bardziej smutna i ciocia Jadzia też. To powstanie chyba nigdy się nie skończy i będziemy tu siedzieć, aż przyjdą szkopy albo Ukraińce i nas zabiją. O Ukraińcach usłyszałem na podwórku, że są jeszcze gorsi od

szkopów i że rozbijają ludziom głowy o ścianę i zarzynają nożami i wypruwają flaki. Ja widziałem, jak mamunia wypruła flaki kurze. Bo my kiedyś mieliśmy żywą kurę w kuchni, w kojcu. Mamunia ją najpierw karmiła, a kura zniosła parę jajek, aż kiedyś przyszła dozorczyńi i ją gdzieś zabrała. Kiedy wróciła z tą kurą, to ta kura już była bez głowy i całkiem zdechnięta. Mamunia wyjęła z niej flaki i Dyzio Mamrot je zeżarł. Potem jeszcze mieliśmy gęś. Mamunia wpychała jej kluski do gardła, żeby ją utuczyć. Potem gęś znikła. Nie wiem, co się z nią stało, ale nie widziałem, czy pani dozorczyńi przyniosła zabitą gęś bez głowy. Teraz myślę, że pewnie jednak ją zjedliśmy, a pani dozorczyńi przyniosła ją do nas, kiedy byłem z mamunią na spacerze. Może ciocia Jadzia wypruła jej flaki. Wolę o tym wszystkim nie myśleć, bo pojadę do rygi. Tylko tak sobie przypomniałem, kiedy usłyszałem o tych Ukraińcach. Czy oni potem jedzą tych zabitych ludzi? Brrr. Fu.

7 września

Śniło mi się, że jadłem biały ser, który wypadł krukowi z dzioba. O tym kruku z serem w dziobie było w bajce. Czytała mi ją ciocia Jadzia. Przyszedł do niego lis i odebrał mu ser. A teraz mi się ten ser śnił i bardzo mi smakował, ale się obudziłem i żadnego sera nie ma. Mamunia przynosiła taki ser od pana Droboty i lubiłem go jeść z razowym chlebkiem i pomidorkiem. Wyszedłem na podwórko, żeby zrobić siusiu, a potem poszedłem do bramy i wyjrzałem na ulicę. Było pusto i spokojnie, więc wyszedłem przed bramę zobaczyć, czy może Pan Drobot już wrócił i sprzedaje ser, banany z cukru, owoce albo chociaż marmoladę. Na schodkach do jego sklepu leży pełno gruzu, że zejść w dół nie można, i widać, że nie ma tam nikogo i nic nie można dostać. Mleka też dawno nie piłem ani kakao, tylko ta herbatka z jabłek i czasem kawa zbożowa, jak mamunia przyniesie. Codziennie tylko kleik z ziaren, aż mi się chce jechać do rygi. Teraz znowu cały czas słyszać bomby i wystrzały i cały czas wchodzą przez dziurę na korytarz jacyś nowi ludzie z tobołkami i walizkami, ale zaraz wychodzą gdzieś przez podwórko i idą nie wiadomo dokąd. Mamunia mówi, że

w naszym mieszkaniu jest dziura w dachu i widać przez nią niebo, ale nie mogę tam pójść popatrzeć na samoloty.

8 września

Od rana cisza. Nie słyszać wybuchów. Mamunia mówi, że w bramie rozdają jakieś ulotki. Może to już koniec wojny i powstania? Może wyjdziemy z piwnicy? Mamunia poszła i zaraz wróciła. Mówi, że nie ma już tych ulotek, bo ludzie wzięli. Pani dozorcyni powiedziała, że wojna wcale się nie skończyła, tylko szkopy chcą, żebyśmy wyszli z Warszawy, i dlatego nie strzelają do nas. Mamunia mówi, że nigdzie nie pójdzimy, bo nie mamy dokąd. Nikt nie wie, co się dzieje z babcią Stasią i dziadziusiem, ani z tatulem. Dlatego nigdzie nie pójdzimy, bo całkiem się pogubimy. Mamunia mówi, że Munkowie też nigdzie się nie wybierają. Więc będziemy dalej siedzieć w tej piwnicy i czekać, czy teraz nas szkopy spalą i zbombardują, czy co będzie. Oni mają takie armaty do podpalania domów. Nazywa się to miotacze ognia. Mogą nas w każdej chwili podpalić. A może przyjdą ci Amerykanie czy Anglicy albo kacapy? Znowu zaczyna się strzelanina i najpierw dalej, a potem całkiem blisko słyszać bomby. Mamunia z ciocią Jadzią znowu zaczynają litanię do Matki Boski, a ja powtarzam „Módl się za nami!”. Potem wszyscy jeszcze mówią *Pod Twoją Obronę*, a ja jeszcze *Aniele Boży, Stróżu mój*. Najbardziej lubię tę modlitwę, bo wiem, jak ten anioł wygląda. Wisiał nad moim łóżkiem, i pewnie jeszcze wisi, bo tu go nie ma. To był tylko jego obrazek. Naprawdę to on jest w niebie i pilnuje, żeby nic mi się nie stało, ani mamuni, ani cioci Jadzi, ani nikomu. Mój anioł prosi innych aniołów stróżów, żeby pilnowali nas wszystkich. Jest jeszcze oko, które patrzy na nas. Oko czegoś tam, ale nie pamiętam tego wyrazu. Wiem, jak to oko wygląda, bo widziałem na świętym obrazku w świętej książeczce do nabożeństwa. Mamunia czyta z niej litanię. Dostała ją od dziadziusia i cały czas się z niej modli. Ciocia Jadzia mówi, że chyba zwariuje, jak ta wojna potrwa jeszcze parę dni dłużej, ale nie chce grać ze mną w Czarnego Piotrusia ani robić kociej kołyski ze sznurka. Cały czas słyszać bombardowanie, całkiem blisko. Czekamy, kiedy znowu spadnie na nas bomba. Ale nic nie spada. Może anioł stróż nie pozwolił.

9 września

Rano jest cicho. Nie słyszać żadnej strzelaniny ani bomb. Czytam *Dzieci Pana Majstra*. Nazywam to moim *Przeminęło z wiatrem*. Ta bajka to pewnie całkiem coś innego od książki mamuni. Mamunia bardzo lubi czytać to swoje *Przeminęło z wiatrem*. Bardzo się wzrusza. A ja lubię czytać tę moją bajkę, i dlatego tak ją nazwałem. Nic tam nie ma o żadnej wojnie, tylko o dzieciach i dużej rodzinie. Też chciałbym mieć braciszka albo siostrzyczkę, ale mam tylko cioteczne rodzeństwo. Oni są nie wiadomo gdzie i nie mogę z nimi porozmawiać ani się bawić. Chciałbym pójść znowu do parku Ujazdowskiego i bawić się ze Stasiem i Halusią. Teraz znowu strzelanina i bomby. To gdzieś blisko nas, po lewej stronie od bramy. Tam jest ulica Krucza, a dalej Aleje Ujazdowskie, gdzie z mamunią zawsze chodzimy... chodziliśmy... do parku. Nawet mam zdjęcia ze Stasiem (Lechem) i Halusią (Krzeszowską), jak stoimy nad stawem. Na zdjęciu mamy chyba dwa albo trzy lata. Teraz mamy po pięć lat, bo urodziliśmy się w roku 1939, ale Halusia jest najstarsza, bo się urodziła w lutym 1939, a Stasio najmłodszy, z sierpnia. Ja jestem w środku, z czerwca. Ale teraz nie można pójść do parku. Z tamtej strony słyszać te wybuchy i strzały.

W bramie mówili, że może już niedługo się skończy powstanie i będzie można wyjść z piwnicy. Najlepiej byłoby, żeby szkopy poszły sobie albo żeby ich pozabijać. Ale ich jest bardzo dużo i mają więcej armat i bomb i jeszcze wojna trwa i nie wiadomo kiedy się skończy. A do naszego mieszkania pewnie nie wróćmy, bo tam jest dziura w suficie i nie ma szyb w oknach. Tak powiedziała mamunia, bo tam chodziła parę razy po różne potrzebne rzeczy. Tylko jeść nie ma co, bo już chleba nie ma i zostało trochę cukru i ciągle te jakieś kasze. Zjadłbym barszczyku czerwonego z kartofelkami, takiego dobrego, jak gotuje mamunia. Jest kilka kartofli, bo je mamunia przyniosła przez dziurę, ale nie ma buraków na barszczyk. Ani nie ma szczawiów, ani jajka na twardo, żeby ugotować zupę szczawiową. Też ją bardzo lubię. Wszystko lubię, tylko nie tę ohydną kaszę z nie wiadomo czego.



Kapitan Czesław Lech „Biały”

10 września

Ciocia Jadzia jest bardzo stara, ma chyba czterdzieści lat albo i więcej. Ciągle mówi, że już nie wytrzyma tej wojny i nie dożyje końca. Jest chuda, ma druciane okrągłe okulary i lubi pić dziurawiec i jeść pomadki, ale chyba już to mówiłem. Cioci Jadzi brakuje tego dziurawca i tych pomadek. Mamunia częściej teraz mówi: „Mój boże, bożyczku”. Mamunia ma dopiero 28 lat, to jeszcze nie jest taka stara. Ja bym chciał już być dorosły. Poszedłbym z tatulkiem i teraz wiedziałbym, jak on się czuje, i dał znać mamuni, żeby się tak

nie martwiła. Żadnych wiadomości nie ma od nikogo. Siedzimy w tej piwnicy i słyszymy, jak walą bomby i pociski, ale szkopy tu nie przychodzą. W bramie powiedzieli, że tu, gdzie jesteśmy, szkopów nie ma, tylko sami akowcy walczą na ulicach i bronią nas przed szkopami, a my siedzimy schowani w piwnicach. W innych miejscach Warszawy jest jeszcze gorzej, a do nas nie przychodzą ani szkopy, ani Ukraińcy. Ale może przyjdą? Od czasu do czasu ryczy krowa, ale bomby już na nas nie lecą. Poszedłem znowu na klatkę schodową naprzeciwko i zobaczyłem kilka samolotów – latały nie prosto, tylko raz wyżej, raz niżej, i wypuszczaly małe ogniki, to w jedną, to w drugą stronę. Jeden samolot zapalił się od tego ognika i zaczął dymić, a potem szybko poleciał w dół i już go nie było widać za dachem naszej oficyny. Wcale się nie bałem, bo to wszystko się działo wysoko i z boku i nie zrzucaly te samoloty bomb, tylko do siebie strzelaly. Potem w bramie powiedzieli, że kacapy są już blisko i że pewnie niedługo tu będą, a te samoloty to też były ruskie i strzelały do niemieckich. Ale nie wiem, czy ten, co spadł, był ruski czy niemiecki. Potem znowu słyszać było wybuchy, już całkiem blisko, i znowu zaryczała krowa, więc szybko wróciłem do piwnicy. Nie ma światła i nie ma się z kim bawić. Mam już dosyć tej piwnicy. Chciałbym wyjść na ulicę i zobaczyć, co się dzieje na Marszałkowskiej, bo z tamtej strony słyszać te wybuchy pocisków, ale nie wolno mi.

11 września

Mamunia powiedziała, że w bramie powiedzieli, że niedługo przyjdą kacapy i skończy się powstanie i wyjedziemy z piwnicy. Teraz musimy tu jeszcze siedzieć. Nie wiadomo kiedy przyjdą, czy jutro, czy pojutrze. Dzisiaj jest trochę ciszej, ale słyszać wybuchy gdzieś dalej, z różnych stron. Śpiewam sobie: „Siekiera, motyka, piłka, alasz, przegra wojnę głupi malarz”, ale nie wiem, co to jest ten alasz, aż ciocia Jadzia mówi, że to taka wódka z piołunu, a piołun to takie ziółko podobne do dziurawca, tylko bardzo gorzkie. Pewnie ciocia Jadzia wypiłaby nawet tego alasza, ale i tak nie ma pomadek. Więc wymyśliłem taką nową zwrotkę: „Siekiera, motyka i dziurawiec, przegra wojnę głupi wszawiec”. Mamunia pyta, skąd ja znam słowo „wszawiec”. Nie wiem, chyba słyszałem na podwórku, ale jeszcze przed powstaniem. Chyba to brzydkie

słowo, bo jak ciocia Jadzia mnie strzyże, to zawsze dokładnie ogląda mi głowę i mówi: „Patrzę, czy on aby nie ma wszy”. Nie wiem, jak wyglądają te wszy, ale widziałem kiedyś pluskwę. Więc śpiewam następną zwrotkę: „Siekiera, motyka, pluskwa, mak, niech Hitlera trafi szlag”. Ale znowu nie wiem, co to jest ten „szlag”. Chyba coś pokręciłem, ale śpiewa się dobrze. Mamunia przyniosła prawdziwy chleb i marmoladę, taką, jaka była u pana Droboty. Pychota, bo na te kleiki z jęczmienia nie mogę już patrzeć. Była też czarna kawa z prawdziwym cukrem. Mamunia to wszystko gdzieś „organizuje” albo „zadobywa”. Dawniej kupowała w sklepie, a teraz „zadobywa”. Mamunia codziennie organizuje jeden kubeł wody i mówi, że musi starczyć i do picia, i do mycia. Trochę śmieszne to „i do picia, i do mycia”. Teraz powtarzam to w kółko.

12 września

Dzisiaj znowu cisza. Na podwórku i w bramie mówią, że Ruskie są za Wisłą i że z nimi jest też polskie wojsko i że niedługo przejdą Wisłę i przegonią szkopów. Ale tutaj jakoś nic się nie dzieje. Jemy znowu ten okropny kleik i suchary z ciemnego chleba rozmoczone w gorącej wodzie. Nie ma już marmolady. Dawno nie ma żadnej zupy, nawet jarzynowej. Fela gotowała babci i dziadzioowi taką zupę, ale on grymasił, że nie lubi farfocli w zupie i wyjmował je łyżką i kładł obok talerza na serwetce: pietruszkę, seler i różne inne farfocle. On tak mówił na te różne rzeczy w zupie jarzynowej, których nie lubił i które wyjmował z tej zupy. Bo lubił tylko kartofle i marchewkę, a babcia lubiła wszystko. Ta Fela to była ich dziewczyna „na przychodne”, i im sprzątała i gotowała, a wcale nie umiała czytać ani pisać. Dziadziuś chciał ją nauczyć, ale ona nie chciała czytać, bo mówiła, że i tak umie gotować bez żadnego czytania. Fela musiała gotować czasem zupę jarzynową, bo babcia ją lubiła, a dziadziuś nie. Męczył się, jak ją jadł, i coś mruczał pod nosem.

Wieczorem wychodzę z mamunią na podwórko na świeże powietrze, bo w piwnicy duszno i strasznie śmierdzi karbidówką. Tylko daleko słyszać wybuchi. Wychodzimy nawet na ulicę, a tam widać kawał nieba od strony ulicy Marszałkowskiej i dalej w prawo. Całe niebo jest czerwone. „To jest łuna – mówi mamunia – to palą się domy od bomb zapalających”. Dobrze, że nasz

dom się nie pali. Na naszej ulicy Wilczej jest pusto, nie ma nikogo. Jeszcze chwilę stojmy na ulicy, ale nie idziemy dalej do Marszałkowskiej, bo mamunia się boi, że nam się coś może stać. W nocy nie mogę spać, bo duszno i słyszę te wybuchy raz bliżej, raz dalej i wyobrażam sobie to czerwone niebo.

13 września

Chyba przespałem cały dzień. Nie wiem, co się dzieje, bo już dawno nie było tak cicho. Tylko z daleka słychać strzały i wybuchy. Może już niedługo wyjdziemy. Mamunia „zadobyła” gdzieś jabłka i trochę mąki i ciocia Jadzia smaży na kolację placuszki z jabłkami na oleju. Dawno nie jadłem jabłek. Skórek na herbatkę też już nie ma, ale teraz będą, bo ciocia Jadzia obrała jabłka ze skórki. Jedno zjadłem na surowo, mamunia z ciocią zjadła drugie. I jeszcze trzy zostały do placuszków. Kwaśne te jabłka, ale i tak mi smakują.

14 września

Nie wiem, co mam robić. Wszystkim się znudził i Czarny Piotruś, i ta głupia gra w wojnę. Tego siedzenia w piwnicy już też nie można wytrzymać. Na ulicę nie mogę wychodzić. Do bramy też już prawie nikt nie przychodzi. Strzelają cały dzień, ale gdzieś daleko. Chciałbym już wrócić do mieszkania, ale tam nie można, i ta dziura w dachu. Ale mamunia przyniosła mi z góry „Słonko”. To taka gazetka, pismo dla dzieci. Tam są różne śmieszne wierszyki i czytanki-rymowanki. Jedna jest o tym, że Agata nogą zamiata albo o tym, jak jakiś chłopiec trafił do krainy śpiochów, a tam jemu zachciało się jeść, jak już się wyspał. To mu powiedzieli: „Tutaj śpi się, a nie jada”. Takie głupie dosyć czytanki, ale śmieszne. Ja bym wolał trafić do krainy, gdzie się jada, bo snu mam dosyć, nawet wybuchy mi nie przeszkadzają, bo się przyzwyczaiłem. No to czytam sobie „Słonko”. To jest bardzo gruba książka, w twardej zielonej oprawie, cały rocznik wszystkich numerów. Dostałem w prezencie od pana Józefa Włodarskiego, który wydaje to pismo dla dzieci. Państwo Włodarscy mieszkają na ulicy Świętokrzyskiej. Żona pana Józefa, pani Maria, jest bardzo wielką czyścioszką. Bez przerwy coś odkurza, zamiata i sprząta, więc u nich nie ma żadnych dukci pod łóżkiem. Byłem parę razy u nich

z mamunią. Mają śmieszne mieszkanie, bo ze schodów wchodzi się od razu do kuchni, a dopiero potem do pokoju. Pani Maria chyba mnie nie bardzo lubi, bo kiedyś poszedłem do tego pokoju sam, kiedy mamunia rozmawiała z panią Włodarską w tej ich kuchni. Zobaczyłem, że tam jest pianino. Wiedziałem, co to jest, bo takie samo pianino było u cioci Heli na Rybakach. Jak zobaczyłem to pianino, to otworzyłem je i zacząłem coś brzdąkać, bo nie umiem grać na pianinie, tylko na cymbałkach i organkach. Ale gdybym mógł dłużej popróbować, może coś by mi się udało zagrać jednym palcem. Zacząłem stukać *Jeszcze Polska nie zginęła*, bo to umiałem już grać na cymbałkach. Pani Maria bardzo się zdenerwowała i kazała mi przestać, a pianino zamknęła na klucz. Mamunia mówi, że ulica Świętokrzyska jest cała w gruzach, a mieszkania państwa Włodarskich już nie ma. Nie wiadomo, gdzie oni są. Może jeszcze żyją, a może nie. Może gdzieś uciekli albo Niemcy wywieźli ich do obozu. Nikt nie wie, co się z kim dzieje. Od tatulek ani z Rybaków też nie ma wiadomości. Może ich gdzieś wywieźli. Mamunia nic nie mówi, tylko jest smutna i już nie stawia nawet kabały. Może już niedługo się to wszystko skończy i wtedy wszyscy się znowu spotkamy.

15 września

Z daleka wybuchi i wystrzały. Ale tutaj cicho. Dużo ludzi siedzi z tobołami na korytarzu. W naszej piwniczce nie ma miejsca, więc leżą na korytarzu na kocach. Żeby wyjść na podwórko, trzeba przepraszać, że się przez nich przechodzi. Oni są brudni i źli, że im nie dajemy spać. A mnie śnili się dzisiaj Niemcy, jak biegali po ulicy z karabinami, a ja przed nimi uciekałem. To była chyba łapanka. Przypomniałem sobie, jak kiedyś uciekałem z mamulką do bramy, bo zajechała buda i motocykle z koszami i Niemcy zaganiali ludzi z ulicy do tej budy. Ale nam udało się schować do bramy, bo mamunia wcześniej zobaczyła tę budę i zaraz uciekliśmy w drugą stronę i nic nam się nie stało. Nie pamiętam, jak wróciliśmy do domu na Wilczą, ale tatulek bardzo się zdenerwował i nawet krzyczał, żebyśmy nie łazili po ulicy. Teraz nie ma tu szkopów, ale za to śnią mi się po nocach. W bramie znów byli powstańcy z karabinem i czytali jakiś komunikat. Ale zanim podszedłem bliżej, skończyli czytanie. Ludzie mówili, że już niedługo się skończy powstanie, bo Ruscy

i polskie wojsko już są blisko, po drugiej stronie Wisły, i zaraz tu będą. Ciocia Jadzia się cieszy i modli się i dziękuje Bozi. Żeby tylko tatulek już wrócił. Ja chyba już jestem trochę brudny, bo już kilka dni nie ma wody do mycia, bo trzeba pić, więc myję tylko ręce i trochę buzię. A ciocia Jadzia szoruje się piaskiem z wodą w małym kubeczkiku! To najlepszy sposób, bo niepotrzebne jest mydło. Proszku do zębów już też dawno nie ma.

16 września

Cały dzień w piwniczce. Na korytarzu tłok. Ciemno, bo trzeba oszczędzać karbid. Huki i wybuchy bardzo blisko. Miał się skończyć to wszystko, a tu walą bombami i z armat aż duszno od pyłu. Nie ma nic do jedzenia, tylko znowu ten wstrętny kleik, bo mamunia nigdzie dzisiaj nie poszła. Siedzimy na siennikach, a ciocia Jadzia głośno odmawia litanię. Chyba znowu spadnie na nas jakaś bomba. Czuć, jakby się coś paliło, a na korytarzu ludzie jęczą i płaczą. Nie można wyjść nawet na podwórko, bo a nóż spadnie jaka bomba. W końcu mamunia zapala karbidówkę, żeby rozpalić kozę i zagrzać wody na herbatkę z łupin. Są jeszcze dwa jabłka, nie wiadomo skąd się wzięły. Z nich będą łupiny. Ciocia Jadzia obiera je i daje mi całe jabłko, żebyem sobie zjadł. Nie wiadomo, jak podzielić dwa jabłka na trzy osoby, żeby było po równo. W nocy prawie nie śpię, bo słyszać straszne huki. Jest bardzo duszno, bo zatkały okienko szmatami, bo wchodził przez nie dym, ale trochę zimno, bo koza już się nie pali. Nie ma Dyzia Mamrota, bo by mnie ogrzał. Mamunia dotyka mnie w czoło i mówi, że pewnie mam gorączkę i że się pewnie przeziobiłem. Mamunia przykryła mnie derką i trochę pospałem do rana. Ale nic mi się nie śniło.

17 września

W kalejdoskopie prawie nic nie widać, bo przy karbidówce zamiast kolorowych układanek jest szaro. Na podwórku też jest szaro i dym i śmierdzi spalenizną. Wybuchy i strzelanina gdzieś dalej, i dlatego mamunia pozwoliła mi wyjść z ciocią Jadzią na podwórko. W bramie jest jeden akowiec i trochę ludzi. Znowu coś czytają głośno. Nie rozumiem co, ale ciocia Jadzia mówi, że

już niedługo będzie koniec, bo idą nasi i czerwone wojsko, że przeszli Wisłę, że szkopy się boją. Ciocia Jadzia mówi „Dzięki Bogu”. Może nareszcie wróci tatulek i znowu pojedziemy razem na rowerze. Tatulek jeździł ze mną nad Wisłą, tatulek pedałował na siodełku, a ja siedziałem na ramie. Jeździliśmy daleko, aż na drugi brzeg Wisły, w kierunku Żerania. Raz wsadziłem nogę w szprzychy i strasznie wrzeszczałem, bo się pokaleczyłem. Tatulek okropnie się zdenerwował i czym przedzej wracaliśmy do domu, a tatulek pedałował z całych sił. On był ryksiarzem i umiał szybko jeździć, więc zaraz wróciliśmy do domu. Zaniósł mnie na rękach do mieszkania na trzecie piętro. Mamunia też coś krzyczała, ale w końcu nic mi się nie stało, tylko chodziłem z bandażem na nodze przez parę dni. Ja też miałem rowerek na trzech kółkach. Rowerek stał w garażu. Powiedziałem cioci Jadzi, że chciałbym sobie teraz pojeździć po podwórku. No to poszliśmy do garażu zobaczyć, czy jest tam ten rowerek i ryksza tatulka, ale drzwi były zamknięte na kłódkę i nie było klucza. Mamunia nie wiedziała, gdzie jest ten klucz. Może tatulek go zabrał ze sobą. Jak wróci, to otworzymy garaż i będziemy znowu jeździli na rowerze i na rykszy i pojedziemy nad Wisłą i do Żerania kolejką. Mamunia powiedziała, że i tak już jestem za duży, żeby jeździć na takim małym rowerku na trzech kółkach i że po wojnie kupią mi większy, prawdziwy rower na dwóch kołach. A może pojedziemy prawdziwą koleją aż do Zakopanego. Tam są wielkie góry. Jeszcze nigdy nie jeździłem dużą koleją i nie widziałem wielkich gór. Jak już będzie można chodzić i jeździć po ulicy, to wszyscy razem pojedziemy do Zakopanego zobaczyć te wielkie góry, i znowu będę mógł jeść cukrowe banany od pana Droboty. Tylko niech już się to wszystko skończy. Ale znowu strzelają i znowu słyszać wybuchy coraz bliżej i trzeba wracać do ciemnej piwnicy. Dzisiaj nie ma kleiku, bo nie ma czym palić w kozie. Mamunia mówi, że jutro przyniesie jakieś drewno, bo ma obiecane gdzieś tam, skąd przynosi ten jęczmień. Codziennie ten jęczmień ucierają w młynku do kawy i robi się z tego kasza. Nie lubię kaszy.

18 września

Wojna się nie kończy. Strzelanina i bombardowanie od rana, ale trochę dalej. Chodzę po podwórku i myślę, czyby nie wyjrzeć na ulicę. Może tatulek

przyjdzie? Albo babcia. Idę do bramy i słyszę huk samolotów. Duże i nisko lecą. Nie widać ich, ale poznaję to po tym huku silników. Huczą tak, jak nigdy nie słyszałem, żeby huczał nawet bombowiec. Ale na niebie nic nie widać, bo z podwórka widać tylko kawałek nieba. Nie idę jednak na klatkę schodową po drugiej stronie, żeby zobaczyć więcej nieba, bo te samoloty huczają jak ciężkie bombowce i jest ich dużo i pewnie zaraz będą nas bombardować. Uciekam do piwnicy, ale ten huk jest coraz głośniejszy. Żadne bomby nie spadają, bo nie słychać nowych wybuchów. Tylko trochę strzelaniny. Potem te wielkie samoloty odlatują i nic się nie dzieje złego. Ciocia Jadzia się modli, mamunia mówi: „A co to znowu? Pewnie będzie nalot”. Ale syrena nie wyje ani krowa nie ryczy, jest znowu ciszej, tylko normalna strzelanina całymi seriami raz dalej, raz bliżej, albo całkiem blisko. I te wybuchy, co zawsze. Nie wiadomo co to za samoloty były. Może ruskie. W bramie mówili, że może być jakiś desant. Desant to jest wtedy, jak z samolotu wyskakują żołnierze na spadochronach albo jak wyrzucają różne rzeczy, broń, „anumicję” albo jedzenie w konserwach. Ciekawe, czy jest tam jakieś mięsko albo marmolada. Jeść mi się chce, a tu tylko kleik z jęczmienia, i znowu mielą ten jęczmień, a ja nie chcę tego wcale jeść, aż się mamunia denerwuje i trochę płacze.

19 września

Siedzę przy okrągłym stole i jem zupę szczawiową z jajeczkiem na twardo w zupie i kartofelkami na talerzyku obok. Kartofelki z koperkiem, a na nich kawałek masła. Masełko się topi. Nie mogę łyżką sięgnąć do zupy. Jeszcze raz nie mogę i wcale nie mogę, bo łyżka jest za krótka, coś za krótka i wygina się. Stoją w pokoju szkopy z karabinami i chyba będą do mnie strzelać. Krzyczą: „Raus, raus, szneler, szneler”. Budzę się, i nie ma stołu ani szkopów, tylko ciocia Jadzia rozpala kozę, a przez okienko bez szmat widać, że dzień będzie słoneczny. Nie słuchać blisko strzałów, to wychodzę na podwórkę zrobić siusiu, a dzień jest bardzo pochmurny. Tylko przez okienko tak mi się wydawało, że jest słońce i kolorowo jak w tym śnie albo w kalejdoskopie. Ale jest szaro, jak w piwnicy przy karbidówce. Idę do bramy, bo a nóż wróci tatulek i ja go pierwszy zobaczę. Ale nie ma go. Mamunia mówi o nim Waculek albo Wacio.

Nie daje znaku o sobie, i znowu jest smutna. I nie ma harcerza z listami. Bo czasami w bramie jest jakiś chłopiec w wieku Tadzia Krzeszowskiego z opaską powstańczą na mundurze harcerza i przynosi do kogoś list. Ale do nas nikt nie pisze. Tatulek też nie pisze, ani babcia Stasia, ani dziadziuś. Pewnie tam nie ma takich chłopców. Albo to za daleko, bo przecież by coś nam napisali. Na tych listach, co przynosi chłopiec, są jakieś inne znaczki z dużym napisem AK. Na listach przed powstaniem były zawsze znaczki z Hitlerem. Znaczki były różne w różnych kolorach, ale Hitler zawsze ten sam, z wąsikiem i „w żąbek czesany”. Tak słyszałem na podwórku. I jeszcze „malarz w żąbek czesany”. Malarz wiadomo, że to Hitler, bo to on jest w piosence „przegra wojnę głupi malarz”. Wygra Stalin. I będzie Polska jak cholera, bo tak jest w wierszyku o sacharynie. Huki i wybuchy przez cały dzień. Teraz chyba całkiem blisko, bo znowu trzęsie się oficyna i jest pełno pyłu. Raz tak dmuchnęło, że aż zgasła karbidówka, i ciocia Jadzia odmówiła *Pod Twoja Obronę*, i nic nam się nie stało.

20 września

Znowu huki i wybuchy bardzo głośno i blisko. Nie wolno mi wyjść nawet na podwórko, załatwić się muszę na nocniku i tylko trochę wody zostało w kuble do umycia rąk i buzi. Mamunia mówi, że potem przyniesie więcej. Na podwórku jest pompa i jak nie strzelali, to tam można się było nawet umyć. Ciocia Jadzia albo mamunia pompowała, a ja wtedy szybko się myłem. Ale to tylko przez parę dni. Teraz nie ma wody w tej pompie. Siedzę w piwnicy i czekam na kleik. Już się trochę przyzwyczaiłem. Jak zjem trochę tego kleiku, to na deser dostaję sucharek z marmoladą. Marmolady jemy mało, żeby starczyło na dłużej. Ta wojna jakoś się nie kończy i strzelają cały czas tak samo i wybuchy też są takie same jak przedtem. Nie mogę wyjść na ulicę, ale ciocia Jadzia mówi, że wokół są same gruzy i wciąż strzelają z miotaczy ognia. Najbardziej z tamtej drugiej strony naszej ulicy, gdzie chodziliśmy z mamunią do parku. Tatulek nie wraca, bo powstanie się nie skończyło. Pewnie nie wróci, aż przegonią szwabów. A może przyjdzie pojutrze na moje imieniny i powinszuje mi. Jak babcia Stasia miała imieniny, to jej mówiłem: „Winszuję, winszuję i nie przestanę, aż coś dobrego dostanę”. Babcia mi dawała wtedy czekoladkę albo kawałek tortu

z owocami. A mamunia przyniosła wczoraj paczkę kawy zbożowej i teraz piją z ciocią Jadzią. Ja spróbowałem, ale bez mleka i bez cukru jest niedobra. Smakuje jak jakieś lekarstwo na brzuch, taka gorzka. Mamunia mówi, że nie mamy już cukru i Munkowie też już nic nie mają. W ogóle ich nie widuję. Siedzą chyba w piwnicy po drugiej stronie podwórza i do nas nie przychodzą, ani my do nich. Nawet nie wiem, czy tam z nimi jest Halusia. I nie ma chłopców – Tadzia i Zdzisia. Oni są już duzi i wychodzą na ulicę i pewnie gdzieś poszli. Nikt mi nic nie mówi, dlaczego jeszcze nie kończy się wojna. Może Ruscy wcale nie przyszli ani to polskie wojsko z nimi. A może przegrywają i wygrał ten głupi malarz.

21 września

Na korytarzu jakaś starsza pani krzyczy: „Na cholerę nas tu jeszcze trzymają? Po co to całe powstanie”. A druga też krzyczy: „I tak nas zabiją szwaby albo kacapy. Lepiej było wcześniej zdechnąć. Teraz się tylko męczymy”. I tak gadają, i jeczą przez cały dzień. Huki i wybuchi jak zawsze, ale na chwilę wychodzę na podwórkę, a tam słońce i niebo niebieskie. W bramie nikogo nie ma. Ani akowców, ani harcerza z listami. Mamulka gdzieś poszła po wodę, bo ze studni nic nie cieknie. Nie ma się w czym myć, tylko woda do picia będzie, jak mamunia przyniesie. Wybuchy coraz bliżej i ciocia Jadzia woła mnie do piwnicy. Nie mogę sobie nawet pochodzić po podwórku. W piwnicy ciemno i duszno, i nudno. Tylko te wybuchi słyszać i strzelaninę całymi seriami. To wszystko zupełnie blisko. Trochę śpiewam różne piosenki. *O mój rozmarynie i Żołnierz drogą maszerował*. Ale potem śpię, aż mamunia mnie budzi i każe jeść wstępny kleik. Jutro są moje imieniny. Może tatulek przyjdzie, żeby mi powinszować. Ale nie będzie ani czekoladki, ani tortu. Nie ma na nawet marmolady do tej ohydnej kaszy. Z marmoladą albo z cukrem jadłbym bez grymaszenia.

22 września

Nie przyszedł żaden harcerz z listami. Siedzę na schodach do naszej piwnicy, bo w piwniczce jest duszno. Na korytarzu pełno ludzi. Leżą na kocach i siennikach, a jedna pani cała siwa siedzi na krzesełku i się kiwa.

Coś mówi sama do siebie. Chyba się modli. Ale chyba nie. Słyszę „cholera” „mordercy” i „ścierwo”. Tatulek mówił „cholera” i „ścierwo”, jak był zły. Kiedyś był bardzo zły i nie tylko tak mówił, ale jeszcze dał mi po pupie za to, że o mało nie wypadłem z okna na klatce schodowej. Tatulek poszedł do garażu, a ja wyszedłem na schody zobaczyć, czy nie wraca. Okno było tam otwarte, włazłem na parapet i zacząłem mu machać ręką. On wtedy strasznie szybko wbiegł na to trzecie piętro, złapał mnie, wziął pod pachę, zaniósł do mieszkania i dał mi parę klapsów po pupie. Wtedy właśnie mówił „cholera” i „ścierwo”, i żebym nigdy tego nie robił. A mamunia mówiła: „Już dosyć, już go nie bij, on chciał dobrze”. Ta pani też teraz mówi „cholera” i „ścierwa”, więc pewnie też jest zła, tylko nie wiem na kogo. Wszyscy czekają na coś. Ja też czekam. Na tatulka. Ale jego nie ma. Aż w końcu zasypiam. Śnią mi się szwaby w mundurach i łapanka, i strzelanina. Znowu uciekamy z mamunią do tej samej bramy. Ta brama mi się śni stale. Budzę się na sienniku w piwniczce. Znowu ta straszna kasza z jęczmienia. Mamunia nic nie mówi. Zdaje mi się, że trochę płacze, ale po ciemku nie widzę, tylko słyszę, że jakoś tak robi, jakby się dusiła. Słońce chyba nie świeci, bo za okienkiem jest szaro. Może to już noc. Znowu zasypiam i śni mi się, że bomba uderzyła w oficynę i że nie mogę wyjść spod gruzów. Ktoś mnie chce wyciągnąć, ale ciągnie za nogę i mi ją urwał. Budzę się z krzykiem. Ciocia Jadzia głaszcze mnie po głowie. Chce mi się pić. Mamunia nalewa mi do kubka trochę wody z czajnika i mówi: „Muszę iść po wodę”. Już trzeci dzień się wcale nie myłem, nawet buzi. Robię siusiu do nocnika i znowu zasypiam. Teraz już nic mi się nie śni.

23 września

Cały dzień siedzę w piwniczce i nie wiem czy śpię, czy nie śpię. Nie wiem, czy mi się śni, czy przypominam sobie różne rzeczy i to, co się działo przed powstaniem. Ryczy krowa, ale prawdziwa krowa, łaciata. Ciągle strzelają i ciągle słyszać wybuchi. Przysypiam, kiedy strzelają, a potem się chyba budzę i wtedy jest cisza, i tak cały dzień. Mamunia modli się z książeczką od dziadka. Ale jest ciemno. Pewnie nic nie widzi w tej książeczkę. Ja jeżdżę po podwórku na trójkolowcu dookoła trawniczka na środku podwórka studni.

Dom od strony ulicy Skorupki przewraca się na mnie, a potem znów stoi na swoim miejscu. Szkopy biegają za mną dookoła klombu, a potem wchodzą trójkami przez bramę z tym swoim „hajli, hajlo”. Oglądam rysunki z Kaczorem Donaldem i ilustracje do Andersena. Na fotografiach. Zrobiła je ciocia Acia Uhrynowska. Mieszka na Politechnice. Tam pracuje jej mąż. Idziemy z mamunią z wizytą. Ja siedzę w wózku. Mamunia mnie pcha, ale potem idę już sam. Tylko zamiast do cioci Aci doszliśmy na Rybaki, i tam jedziemy windą na trzecie piętro i wita nas babcia Stasia, a dziadkuś tańczy kankana i daje mi czekoladkę. Potem ja piję aceton z toaletki mamuni. Ona tym acetonem zmywa sobie lakier, a potem znowu maluje paznokcie na różowo. Aceton ładnie pachnie. Mamunia okropnie krzyczy, a dziadek wlewa mi mleko do gardła. Wstaję z siennika i znowu ta sama piwniczka. Pali się karbidówka i zaraz pewnie dadzą mi kleik. Ale nic nie dają. Ciocia Jadzia na jakimś składanym krzesełku szydełkuje. Mamunia mówi, że kaszy już nie będzie dzisiaj. Jutro ma coś „zadobyć” do jedzenia. Czasem coś „zadobywa” i przynosi. Ciocia Jadzia mówi, że „Jania na pewno coś zorganizuje do jedzenia”. Nie ma nawet chleba na kartki. Czarny był i twardy. Ale chleb. Kiedyś był biały chleb i białe bułki, ale już ledwo pamiętam. Chcę bułki, ale nie ma. Czarnego chleba też nie ma, ani sucharów. Dostaję za to trochę kawy zbożowej w kubku. Nie mogę spać w nocy. Rzucam się na sienniku i strasznie mnie wszystko swędzi. Huk z armat i wybuchy, ale nie całkiem blisko.

24 września

Widzę dużą gęś, chodzi tam i powrotem, słyszę, jak ktoś mówi, że to jest gruźlica. Gęś-gruźlica. Boję się jej tak samo jak pana puk, puk i dukci. Potem to ja jestem tą gęsią i mamunia wpycha mi do gardła kluski. Budzę się, a mamunia wpycha mi do buzi kleik. Nie chcę go jeść, bo jest wstrętny i boję się jeszcze tej gęsi, że wróci, i widzę, że żadnej gęsi nie ma i to był tylko sen. Ja też już nie jestem gęsią i nie mam, gdzie się schować. Kiedy pan robił puk, puk, chowałem się pod nasz duży okrągły stół z obrusem i wcale mnie nie było widać, i siedziałem tam, aż pan przestał robić puk, puk. W naszej piwniczce nie ma żadnego stołu i nie ma, gdzie się schować. Jest tylko stołek z kuchni. Na

tym stołku stawia się kubki i talerze z kleikiem, jak na normalnym stole. A jak nie jemy, to mamunia stawia na nim kabałę albo gramy w wojnę i Czarnego Piotrusia. Teraz już nie gramy, bo wszystkim się znudziło. I nie jemy z tego stołka, bo karmią mnie tym kleikiem prosto z miski. A ciocia Jadzia i mamunia chyba w ogóle nic nie jedzą, tylko piją czarną kawę zbożową. Nie mogę wyjść na podwórko, bo znowu gdzieś niedaleko słyszać bomby i wybuchy, i strzelaninę. Mamunia poszła z kubłem po wodę, a ja czekam, żeby wróciła, ale znowu zasypiam. Śnią mi się szkopskie mundury, a Mamrot siedzi na środku ulicy Wilczej i miauczy, aż nadjeżdża czołg i już ma go rozjechać, i wtedy się budzę. Ciocia Jadzia trzyma mnie za rękę i mówi: „Nie krzycz tak głośno, bo mama śpi i ją obudzisz”.

25 września

Mamunia i ciocia Jadzia wyszły z miskami i kubłami po wodę. Ja siedzę u pani sąsiadki i patrzę, jak stawia sobie pasjansa. U niej jest też ciemno, bo świeci tylko karbidówka, i nie ma słońca, bo pada deszcz. Nikt nie chce grać ze mną w wojnę ani w Piotrusia. Wraca ciocia Jadzia i mówi, że łapią wodę do mycia. Mówią, że deszczówka jest najlepsza do mycia głowy. Pewnie i mnie będą myły w tej wodzie, jak tylko nałapią. A mnie się tylko chce jeść i spać. Dawno już mi nikt nie mył głowy. Pewnie mam wszy albo pluskwy. Wracam do naszej piwniczki i nie wiem, co mam robić. Dzisiaj jest trochę ciszej. Tylko pojedyncze strzały. Wybuchy gdzieś daleko. Mamunia przynosi wodę i mówi, że jak grzecznie dam sobie umyć głowę, to dostanę cukru do herbatki. Nie wiem, skąd jest ten cukier, bo już dawno nie było cukru. Mamunia ciągle gdzieś chodzi i gdzieś „zadobyła” trochę cukru. Myje mi głowę, a potem jem nawet trochę kleiku i nie bardzo grymaszę. Ale ciągle chce mi się jeść i chciałbym, żeby były kartofle gotowane, najlepiej ze zsiadłym mlekiem. Mleka nie ma i kartofli też już nie ma, bo dawno zjedliśmy to, co było w piwnicy. Cukier jest w kostkach i nie można nim posypać tego kleiku, żeby był lepszy. Potem znowu śpię i się budzę, i znowu śpię. Kiedy się budzę, przypominam sobie, jak w Żeraniu też łapaliśmy wodę do miednicy. Wtedy też myli mi głowę tą wodą, aż mi się włosy zrobiły całkiem jasne.

26 września

Nie wiem, co się dzieje. Czy śpię, czy nie śpię. Ktoś tu przyszedł w mundurze akowskim i powiedział, że wojna się skończyła i karmił mnie kartoflanką ze skwarkami. Potem przyszedł harcerz i powiedział, że nic mi nie przyniosł, bo szwaby zabrały mu wszystkie listy, zamienił się w dentystę i chciał mi wyrwać ząb. Wtedy się znowu obudziłem i chciało mi się pić, ale nie było nic do picia. Aż przyszła mamunia z kubkiem wody i powiedziała, że nie mogę pić surowej wody. Zaczęła rozpalać kozę, żeby wodę zagotować. I znowu zasnąłem i śniło mi się, że spadam w dół i leczę, leczę i wiruję, i coś szumi, i wyje syrena, i huczy coś, a ja się kręczę i wciąż leczę w dół, a dookoła jakieś długie kolorowe wstęgi, które zmieniają się ciągle jak w kalejdoskopie i nie wiem, dokąd tak spadam głową w dół, a nogami do góry, i znowu się budzę na chwilę, i znowu chyba śpię i słyszę, jak dużo ludzi głośno mówi, ale nie wiem, co mówią. Nic nie wiem, co się ze mną dzieje.

27-28-29-30 września

Mętlik w głowie, nic nie wiem, nic nie pamiętam, tylko ten szum i kalejdoskop, i spadam, spadam...

1 października

Piwnica, ciemno, ciocia Jadzia i mamunia siedzą koło mnie i łyżeczką ciocia Jadzia wlewa mi do buzi ciepłą wodę. Woda jest paskudna. Ciocia Jadzia mówi: „Pij, pij, to jest lekarstwo, żebyś nie miał gorączki”. A ja chcę jechać do rygi, ale nie mogę, bo nic nie mam w brzuchu, tylko jakąś gorzką ślinę, i się krztuszę, kaszę i nie mogę pojechać do rygi. Mdli mnie i jest mi niedobrze, i boli mnie brzuch. Znowu śpię. Nie wiem, czy to jest noc, czy dzień. Jest ciemno i nie pali się karbidówka ani koza. Na korytarzu słychać wiele głosów i wiem, że tam jest wiele ludzi. Chodzą i biegają, i coś głośno krzyczą. Nic nie rozumiem. Tylko „To koniec, to już koniec. Zabiją nas wszystkich. Bandyci, ścierwa” i takie różne. I znowu śpię, i ciągle te wstęgi kolorowe, i ten kalejdoskop, i wycie

syreny, i jakieś dźwięki, jakby ryczały wielkie dzikie zwierzęta „wuuuuuuuuu, wuuuuuuu, wuuuuuuu”.

2 października

wuuuuuu, wuuuuuuu, wuuuuuu, spadam i spadam, i kalejdoskop ze wstążek.

3 października

Budzę się i wiem, że to wszystko mi się tylko wydawało we śnie. Ale już się nie chce jechać do rygi, tylko muszę zrobić siusiu. Na korytarzu ciągle słyszę hałas i dużo głosów i coraz ktoś powtarza: „Kapitulacja, kapitulacja, nareszcie, nareszcie”. Mamunia dotyka mnie w czoło i mówi: „Dzięki Bogu już nie masz gorączki”, i potem mówi do cioci Jadzi: „Chyba będzie mógł przejść ten kawałek”. A do mnie mówi: „Powstanie skapitulowało, dzisiaj nareszcie wychodzimy z piwnicy”. Zrywam się z siennika i od razu mam ochotę wybiec na podwórko i wrócić do mieszkania, ale mamunia mówi: „Jeszcze trochę, jeszcze trochę, za godzinę idziemy do Grzybowskich. Do naszego mieszkania już nie wróćmy, bo musimy wyjść z Warszawy”. Powstanie się skończyło, już jest cicho. Nie strzelają i nie ma wybuchów. Jakoś dziwnie, że tak cicho. Czekam, kiedy znowu się zacznie strzelanina, ale nic się nie zaczyna.

4 października i dalszy miesiąc

Idziemy do tych Grzybowskich na ulicę Mokotowską czy Piusa. Tam jest placyk, gdzie kończy się ulica Krucza. To całkiem niedaleko od Wilczej. Mamunia i ciocia Jadzia niosą jakieś tłumiki. Ja też niosę duży czarny parasol i książeczkę *Literki zaczarowane*. Mam też brązową, skórzana śniadaniówkę, ale nie ma w niej nic do jedzenia, tylko karty do gry w Czarnego Piotrusia i organki. Tyle mi zostało z moich zabawek. Kalejdoskop został w piwnicy, bo nie zmieścił się do śniadaniówki. Zresztą nie będzie mi już potrzebny. Trochę się go boję, od kiedy zaczął się pokazywać w okropnych snach. Dokoła gruzy i płonące kamienice. Grzybowscy mieszkają w kamienicy na ulicy

Mokotowskiej, róg Piusa, która jakoś ocalała, i tam w ich mieszkaniu, a nie w żadnej piwnicy, spędżamy noc. Rano wyglądamy przez okno i widzę jakiś tłum ludzi na tym placu. Stoją w szarych ubraniach czy kawałkach mundurów, jacyś zakurzeni i smutni. Mamunia powtarza „kapitulacja”, i że to są powstańcy. Już wiem, co znaczy kapitulacja. Powstanie upadło. Już nie będą strzelać, tylko gdzieś pójduą. Słyszę, że my też musimy gdzieś iść. Ubierają mnie w pelerynę od deszczu, chociaż chyba nie pada i jest ciepło. Wychodzimy na ulicę. Nie ma już powstańców. Chyba ich gdzieś wywiozą do obozu. Idziemy w kierunku Marszałkowskiej. Po bokach zamiast domów są sterty gruzów. Mówię: „Ale góry, zupełnie jak w Zakopanem”. Nigdy nie byłem w Zakopanem, ale wiem, że tam są duże góry, no i tak sobie je teraz wyobraziłem. Wychodzimy na Marszałkowską, a tam znowu Zakopane, albo palące się kamienice. Przed nami kościół Zbawiciela, a na nim wieża w ogniu, ta prawa wieża. Do tego kościoła chodziliśmy czasem w niedzielę, a czasem do kościoła na Nowym Mieście, gdzie bardzo lubię chodzić, bo tam jest wymalowane niebo na suficie. Do tego kościoła z niebem chodzimy, jak jesteśmy na Rybakach u babci Stasi. Ale już dawno nie byliśmy w żadnym kościele. Nie dochodzimy do placu Zbawiciela, tylko skręcamy w prawo w kierunku Politechniki, gdzie mieszka ciocia Acia z wujem Stefanem. Jednak nie idziemy tam z wizytą. Idziemy w całym tłumie ludzi, jak na jakiejś procesji. Każdy coś dźwiga albo ciągnie jakiś wózek. Janosz swoje skarby: parasol, książeczkę i śniadaniówkę. Po drodze są resztki barykad. Wychodzimy na ulicę, gdzie leży przewrócony tramwaj. Obok na jakieś platformie stoi wysoki szkop w eleganckim mundurze i rozdaje bochenki chleba. Mnie też daje bochenek, ale nie wiem, czy mam wziąć od szkopa. Patrzę na mamunię, a ona mówi: „Weź, weź, należy się nam”. Czytałem kiedyś w „Słonku” opowiadanie o jednym chłopcu, co nie chciał jeść kiełbasy, chociaż był bardzo głodny, bo dowiedział się, że to niemiecka kiełbasa. No to i ja teraz nie byłem pewien, co z tym chlebem. Duży bochen. Dawno nie widziałem takiego chleba. Teraz mam nową rzecz do niesienia. Idziemy dalej. Coraz dalej od Wilczej. Po drodze już nie kamienice i nie zwykła ulica, tylko jakaś droga polna. Po bokach domki, ale już nie kamienice. Nagle widzę konia. Leży na boku i jest całkiem zabity. Nie rusza się, tylko tak leży. Jeszcze trochę dalej widzę coś okropnego. Leżą nogi w pończochach i w butach i wystają

z kraciastej spódnicy, ale nic więcej nie ma, ani głowy ani górnej części ciała. Już wiem, że tę panią trafiła bomba i urwała jej połowę ciała. Jesteśmy zmęczeni. Podobno idziemy do Dworca Zachodniego, to jeszcze daleko. Po prawej stronie są jakieś pola czy działki. Rosną tam pomidory i cebula. Zatrzymujemy się przy tym polu. Ktoś mi podaje pomidora i cebulę. Ktoś kraje chleb, który aż tu doniosłem. Nie lubię cebuli, ale bardzo mi dzisiaj smakuje z tym pomidorem i z chlebem. Dawno nie jadłem takiego frykasa. Idziemy dalej. Jeszcze dalej. Słońce coraz niżej, przed nami i obok. Zachodzi. Robi się zmrok. Dochodzimy do dworca. Każą nam wsiadać do pociągu. Będę pierwszy raz w życiu jechał prawdziwym szerokotorowym pociągiem. Jeździłem tylko wąskotorówką-samowarkiem do Żerania, a tu prawdziwy wielki i długi pociąg. Ale to nie jest pociąg dla ludzi. Wagony są towarowe, czerwone i nie ma tam miejsc siedzących. Wszyscy siadają na podłodze, ale zaraz wstają, bo wchodzi więcej ludzi i robi się ciasno. My jesteśmy dość blisko wyjścia. Olbrzymie drzwi zasuwa szkop w mundurze i z karabinem. Jedziemy. Udaje mi się usiąść na naszym tobołku. Nie wypuszczam z rąk parasola i książeczki, a śniadaniówkę mam przewieszoną przez szyję jak jakiś konduktor. Jedziemy i jedziemy, ale wolno, bo słyszę wolny stukot kół. Daleko nie ujechaliśmy. Pociąg staje. Głośno odsuwają się drzwi. Jest już całkiem ciemno. Słyszę, jak ktoś mówi: „Pruszków”. Słyszę, jak wuj Grzybowski mówi coś po niemiecku do szkopa, który otworzył drzwi. Nie słyszę dobrze, co on tam mówi, tylko rozumiem „Muter mit klajn kind”, czy coś takiego. Coś daje szwabowi. Nie wiem, czy to pieniądze, czy jakiś papier. Ale wiem, że mamy wsiadać. Wysiadamy. Mamunia, ciocia Jadzia, ja i Grzybowscy. Dużo ludzi też wsiada. Słyszę ciągle „Los, los, szneler, szneler”. Szkopy w mundurach i z karabinami popędzają nas. Idziemy i biegniemy z bambetlami na prawo, aż dochodzimy do wielkiej fabryki. Tam pełno ludzi. Leżą na workach czy jakichś płachtach na betonie. My też siadamy i siedzimy całą noc. Ja trochę przysypiam i nawet nie wiem, kiedy już jest rano. Wuj Grzybowski mówi: „Wychodzimy stąd”. Idziemy w kierunku pola. Stoi tam furmanka zaprzężona do jednego konia. Ładujemy się wszyscy z bambetlami na tę furmankę i jedziemy. Jedziemy, a dzień jest słoneczny. Jedziemy, jedziemy i dojeżdżamy do Komorowa. Mały parterowy dom. Tam mieszkają jacyś krewni Grzybowskich. Ale my tam nie zostaniemy.

Mamy po południu jechać gdzieś dalej, ale nie wiem gdzie. Dostaję kubek gorącej i słodkiej kawy z mlekiem. Kawa jest zbożowa, ale psychota. Wypiłem kawę i wychodzę przed dom. Na chodniku widzę, że idzie do nas ktoś znajomy. Ma płaszcz przewieszony przez ramię i coś sobie pogwizduje pod nosem. To stryjek Munek. Idzie sam. Tatulka nie ma z nim. Zobaczył mnie i woła: „Tomuś! A gdzie Mama?”. A ja pytam: „A gdzie tatulek? Dlaczego nie przyszedł z tobą?”. Stryjek mówi, że nie wie, że pewnie jutro przyjdzie.

Ani jutro, ani później, ani wcale tatulek nie przyszedł do nas. Za to my, ja, mamulka i ciocia Jadzia pojechaliśmy do Brwinowa. Zamieszkaliśmy na drugim piętrze kamieniczki niedaleko stacji kolejowej. Tam jadłem pyszny barszcz z kartofelkami obok na talerzyku i ze skwarkami, tak jak lubił jeść tatulek. Tam, w naszym pokoju stała fisharmonia, która nie chciała grać, bo trzeba było nadeptywać pedał i pompować powietrze, a ja byłem za mały, żeby jednocześnie pompować nogą i grać rękami. Miałem swoje organki i na nich grałem piosenki, których nauczyłem się w piwnicy na Wilczej i na podwórku. W tym domu w Brwinowie mieszkaliśmy prawie miesiąc. Tam pewnego dnia przyszła jakaś pani z Warszawy i długo rozmawiała z mamunią w sąsiednim pokoju. Mamunia przyszła do naszego pokoju i powiedziała: „Tatulek nie żyje. Poległ w powstaniu”. I nic więcej. Nawet nie płakała, kiedy to mówiła. Tylko potem płakała, kiedy myślała, że nie widzę. Ja też nie płakałem, kiedy ktoś patrzył.

A potem pojechaliśmy do siostry tatulka, cioci Ady, do Żyrardowa. Tam byliśmy już do końca wojny i trochę później. Ale to już inna historia.



Janina Krzeszowska przy grobie Gryfa.jpg (1476 x 2042)

Powązki, Cmentarz Wojskowy

Po powstaniu

Babcia Stasia i dziadzio Janek zostali wywiezieni z PWPW na Rybakach do obozów koncentracyjnych w Ravensbrück i Mauthausen. Babcia przeżyła i potem znalazła się w Szwecji, aż przyjechała do Polski pod koniec roku 1945, kiedy już zaczęłam chodzić do szkoły na Bielanach.



Stanisława Prethielowa po powrocie z Ravensbrück

Dziadek umarł w dniu, kiedy Amerykanie wyzwolili obóz w Mauthausen. Umarł z wycieńczenia. Do mieszkania z dziurawym sufitem na Wilczej już nigdy nie wróciliśmy, a mieszkanie na ulicy Rybaki przestało istnieć, bo zostały same gruzy.