

WYDAWNICTWO UMCS

ANNALES  
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA  
LUBLIN – POLONIA

VOL. IX

SECTIO N

2024

ISSN: 2451-0491 • e-ISSN: 2543-9340 • CC-BY 4.0 • DOI: 10.17951/en.2024.9.417-437

Językowa kreacja rodziny w polskojęzycznych  
wypracowaniach uczniów z doświadczeniem migracyjnym

Linguistic Creation of Family in Polish-Language  
Essays by Students with Migration Experience

*Aneta Lewińska*

Uniwersytet Gdański. Wydział Filologiczny  
ul. Wita Stwosza 51, 80-308 Gdańsk, Polska  
aneta.lewinska@ug.edu.pl  
<https://orcid.org/0000-0001-8545-4439>

*Lucyna Warda-Radys*

Uniwersytet Gdański. Wydział Filologiczny  
ul. Wita Stwosza 51, 80-308 Gdańsk, Polska  
fpolwr@ug.edu.pl  
<https://orcid.org/0000-0002-0299-3611>

**Abstract.** The article presents the linguistic creation of a family reconstructed on the basis of the works of Polish and foreign students from families with migration experience studying in Polish schools in Poland and abroad. In the collected corpus of over 200 works, the young authors created, apart from parents, many other family members, creating images of small and large families functioning in everyday life and during holidays. When creating an image of a family, the young authors used primarily the lexical resources of general Polish, and the analyzed material reflects the joy that comes with writing about family.

**Keywords:** written works of students with migration experience; family; linguistic creation of the world

**Abstrakt.** W artykule przedstawiono językową kreację rodziny odtworzoną na podstawie prac uczniów polskich i cudzoziemskich z rodzin z doświadczeniem migracyjnym uczących się w szkołach polskich w Polsce i poza granicami Polski. W zebranym korpusie ponad 200 prac młodzi autorzy wykreowali poza rodzicami wielu innych członków rodziny, tworząc obrazy rodzin małych i wielkich, funkcjonujących w codzienności oraz w czasie wakacji i świąt. Młodzi autorzy, tworząc obraz rodziny, sięgali przede wszystkim po zasób leksykalny polszczyzny ogólnej, a w analizowanym materiale odbija się radość towarzysząca pisaniu o rodzinie.

**Słowa kluczowe:** prace pisemne uczniów z doświadczeniem migracji; rodzina; językowa kreacja świata

## WPROWADZENIE

Celem artykułu jest przedstawienie obrazu rodziny wyłaniającego się z prac około 200 uczniów (w wieku od 12 do 14 lat) z doświadczeniem migracyjnym uczęszczających do szkół podstawowych w województwie pomorskim w latach 2020–2023<sup>1</sup> (są to przede wszystkim uczniowie pochodzący z Ukrainy i Białorusi) oraz prawie 200 prac dzieci (w tym samym wieku) z polskim zapleczem kulturowym uczestniczących w lekcjach organizowanych w sobotnich szkołach polskich w Australii, Belgii, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii<sup>2</sup>.

Narzędzia badawczego odpowiedniego do wykonania tego zadania dostarczyła lingwistyka kulturowa<sup>3</sup>. Ten nurt językoznawstwa, wskazując na powiązanie zjawisk językowych z kulturą, człowiekiem (społeczeństwem) i rzeczywistością (por. Anusiewicz 1995: 10), w obręb swoich rozważań włącza „badanie i opisywanie zobiektywizowanego stosunku emocjonalno-subiektywnego danej wspólnoty

<sup>1</sup> Korpus jest rozbudowywany, baza prac powiększa się systematycznie o opracowywane kolejne teksty. W czasie prowadzenia niniejszych badań w korpusie znajdowało się 195 prac.

<sup>2</sup> Najwięcej (140 prac) napisali uczniowie z Wielkiej Brytanii.

<sup>3</sup> W tym nurcie podejmowano już badania dotyczące rodziny (por. np. Bujak-Lechowicz 2010).

komunikatywnej do oznaczanych przez znaki językowe klas desygnatów oraz jej doświadczeń i nawyków oraz zwyczajów wyrosłych na gruncie wielowiekowego obcowania z tymi desygnatami” (Anusiewicz 1991: 21). W nurcie tym mieści się koncepcja analizowania językowej kreacji (świata). Określenia tego jako elementu nazwy metodologii badawczej po raz pierwszy użyła Teresa Skubalanka (1997) w tekście poświęconym językowej kreacji jednego z mickiewiczowskich bohaterów – Jacka Soplicy. Pomysł na sposób opisu i interpretacji pewnego wycinka tekstu (z czasem służącego nie tylko do kreacji osobowego bohatera) wyznaczony we wspomnianym artykule przez Skubalankę wykorzystali z czasem także inni badacze. Doprecyzowali oni samo pojęcie językowej kreacji rzeczywistości w tekście i wskazali elementy, które tę kreację mogą budować<sup>4</sup>.

W niniejszym opracowaniu odwołujemy się do definicji podanej przez Elżbietę Skorupską-Raczyńską (2013: 22–23), która przez językową kreację rozumie tworzenie „wizerunku kogoś i/lub czegoś przez jego autora, antropocentrycznie postrzegającego opisywaną, odtwarzaną i/lub tworzoną rzeczywistość, posiadającego właściwe mu, osobnicze zasoby słownikowe i umiejętności odpowiedniego stylistycznie ich wykorzystywania”. Przedstawiona w artykule językowa kreacja rodziny w pracach uczniów obejmuje wizerunek osób tworzących rodzinę, ich wzajemne relacje oraz aktywności, podejmowane zarówno indywidualnie przez poszczególnych członków rodziny, jak i we wspólnocie (por. Kuszak 2013: 283). Analiza skupiona jest wokół dwóch zagadnień: (1) jak w analizowanych tekstach przedstawiana jest rodzina i jej członkowie oraz (2) za pomocą jakich środków językowych budowany jest obraz rodziny. Pomijamy aspekt poprawności językowej badanych wypracowań.

Na wstępie chcemy zwrócić uwagę na specyfikę badanego przez nas materiału. Reprezentuje on pisaną odmianę języka uczniów w wieku od 10 do 15 lat, dla których polszczyzna jest językiem obcym, ale należącym do tej samej rodziny językowej (słowiańskiej) co język ojczysty, lub językiem ojczystym jednego bądź obojga rodziców ucznia, poznawanym przez niego jednak w ograniczonym zakresie (w warunkach domowej konwersacji i/lub edukacji zorganizowanej w kraju pobytu, ale w niewielkim wymiarze – 2–4 godzin w tygodniu)<sup>5</sup>. Pisana

<sup>4</sup> Koncepcja językowej kreacji świata w ciągu minionych 20 lat została wykorzystana przez wielu badaczy do oglądu różnych zjawisk w tekstach zarówno poetyckich, jak i prozatorskich (zob. przykładowy wykaz takich prac: Kępka, Lewińska, Warda-Radys 2021: 54–69).

<sup>5</sup> Skomplikowaną sytuację języka polskiego poza granicami kraju opisały Ewa Lipińska i Anna Seretny w artykule *E(I)Reemigracyjny język polski* (2019). Badaczki zwracają uwagę na to, jak różny status ma polszczyzna dla jej użytkowników na emigracji, a także podjęły próbę „wprowadzenia pewnego uporządkowania do ważnego w glottodydaktyce polonistycznej obszaru badań, jakim jest proces nauczania oraz przyswajania/uczenia się języka w Polsce i poza nią” (tamże: 9).

odmiana języka sprawia wiele trudności wszystkim dzieciom rozpoczynającym naukę szkolną, a kiedy jest to nauka języka drugiego (trzeciego i kolejnego) i dodatkowo towarzyszy temu doświadczenie migracji, poziom trudności wzrasta i poszerza się wachlarz problemów (glotto)dydaktycznych, z którymi nauczyciel musi się zmierzyć. Szczególnie ważna jest w tym kontekście świadoma praca nad rozwojem języka dziecka, a także odpowiedni dobór tematyki, słownictwa i struktur językowych. W swoich publikacjach na ten problem zwraca uwagę Regina Pawłowska, autorka m.in. *Lingwistycznej teorii nauki czytania*. Podkreśla ona konieczność doboru treści kształcenia i bogacenia słownictwa ucznia na lekcjach języka polskiego (nauczanego jako ojczystego)<sup>6</sup> według świadomie skonstruowanych kręgów tematycznych i odpowiadających im na płaszczyźnie języka pól semantycznych. Życie rodzinne ucznia – jako przestrzeń mu najbliższa i ważna dla jego rozwoju – powinno być według tej badaczki pierwszym kręgiem tematycznym, z którego słownictwo należy rozwijać<sup>7</sup>. Jak bowiem pisze Danuta Jastrzębska-Golonka,

dziecko przychodzi na świat wśród osób, które go oczekują i kochają. Od wypowiedzienia słów określających te bliskie mu osoby: *mama, tata, baba, dziadzia* oraz rozpoznawania ujawnianych przez nie emocji zaczyna się jego edukacja i odkrywanie świata wartości tkwiących w relacjach rodzinnych, co staje się swoistą propedeutyką więzi międzyludzkich. Doświadczenia wyniesione z rodziny wpływają na jakość życia człowieka w każdym okresie jego rozwoju, a normalnie rozwijające się dziecko nie może się obejść bez prawdy, piękna, dobra, sprawiedliwości i szczęścia, czyli podstawowych i uniwersalnych wartości odwołujących się do archetypicznych pojęć tworzących przestrzeń aksjologiczną rodziny i domu. (Jastrzębska-Golonka 2015: 106)

<sup>6</sup> W ostatnich latach w polskiej szkole w lekcjach języka polskiego uczestniczą również uczniowie z doświadczeniem migracyjnym. Język polski nie jest dla nich językiem ojczystym, ale język obcy staje się w miarę upływu czasu językiem drugim, a niekiedy i pierwszym. Warto zauważyć, że koncepcja Pawłowskiej, mimo że powstała w innej rzeczywistości językowej, jest nadal aktualna i – co więcej – doskonale sprawdza się w pracy nad rozwojem słownictwa uczniów również w klasach wielojęzycznych i wielokulturowych.

<sup>7</sup> Kolejne kręgi tematyczne, uporządkowane od najbliższego uczniowi do najdalszego, to: życie rodzinne ucznia, życie szkolne ucznia, życie osobiste człowieka, życie w środowisku społecznym i przyrodniczym, życie ludzi w Polsce – dziś i w przeszłości, życie ludzi na świecie (Pawłowska 2009: 126–128). W zaproponowanej przez Pawłowską dydaktycznej koncepcji pracy nad rozwojem języka dziecka koncentryczny układ kręgów tematycznych służy wielokrotnemu powracaniu do najbliższych uczniowi kręgów przy jednoczesnym założeniu, że każdy dalszy krąg pojawia się odpowiednio do rozwoju osobowego ucznia.

Nie znamy konkretnych materiałów dydaktycznych, z których korzystali nauczyciele pracujący z autorami prac poddanych badaniu, ale nie jest to istotne dla naszych rozważań. Analiza obszernego materiału zawartego w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego na różnych poziomach zaawansowania wykazuje bowiem, że rodzina występuje w nich niemal od pierwszej do ostatniej lekcji, ale jej obraz nie jest jednorodny – wprawdzie jest często idealizowany, ale jednak nie zawsze sielankowy (por. Góralczyk-Mowczan 2014, 2015a, 2015b; Strzelecka 2011). Ponadto trzeba mieć na uwadze to, że struktury leksykalne z badanego zakresu mogą być poznawane nie tylko w warunkach edukacyjnych, lecz także w ramach przyswajania (akwizycji) języka przez dziecko w naturalnym środowisku<sup>8</sup> i posługiwania się językiem w codziennych sytuacjach komunikacyjnych oraz w działalności badawczo-poznawczej<sup>9</sup> (Szciodrowski 2017).

W artykule przedstawiamy językową kreację rodziny w pracach uczniów, a zatem skupiamy się na materiale językowym związanym – jak wskazano wyżej – z pierwszym, najbliższym uczniowskiemu poznaniu kręgiem tematycznym w koncepcji Pawłowskiej. Materiał pozyskano z tekstów, które powstały jako szkolne wypracowania<sup>10</sup> (bez określonej w wymaganiach liczby znaków) realizujące jeden z trzech zaproponowanych w badaniu tematów. Motyw rodziny pojawił się w pracach rozwijających dwa zagadnienia: „Bohater mojego życia” i „Najszcześniejszy dzień mojego życia”<sup>11</sup>. Już na wstępie badań można założyć, że obraz/obrazy rodziny w badanych pracach uczniowskich będą kreowane w pozytywnym wymiarze, wskazanym w wybranych przez uczniów tematach wymagających przywołania dodatkowo postrzeganych doświadczeń i obszarów

---

<sup>8</sup> Użytkownicy języka posługują się nim w codziennych sytuacjach, a dziecko „uczestnicząc w sytuacjach komunikacyjnych z członkami swojej wspólnoty językowej, nawiązuje z nimi kontakt najpierw receptywnie, a następnie stopniowo (re)produktywnie, opanowując w sposób świadomy zarówno stosowane słownictwo, jak i arefleksyjnie jego poszczególne struktury fonetyczno-fonematyczne oraz zasady gramatycznych powiązań pojedynczych wyrazów w syntagmatyczno-syntaktyczne konstrukcje” (Szciodrowski 2017: 142).

<sup>9</sup> W jej trakcie użytkownik języka „odkrywa dotychczas nieznaną fragment rzeczywistości pozajęzykowej i równocześnie przyporządkowuje mu nową nazwę, która najpierw uzyskuje akceptację u bezpośrednich odbiorców/partnerów komunikacyjnych, następnie w szerszym kręgu członków swojej wspólnoty językowej, co powoduje wzbogacenie dotychczas istniejącego inwentarza słownikowego danego języka” (Szciodrowski 2017: 146–147).

<sup>10</sup> Są to prace pisemne, więc uczeń, by wykonać zadanie, musiał opanować odmianę pisaną polszczyzny, co szczególnie w warunkach emigracji jest trudne. Na temat polszczyzny pisanej w szkole podstawowej powstało wiele prac (zob. np. Nagajowa 1985; Saloni 1979). Szczegółowo problemy te omawia również Agnieszka Rypel (2014), podkreślając wagę polszczyzny pisanej we współczesnym świecie (także wirtualnym).

<sup>11</sup> Do wypracowań na trzeci temat („Szkoła przyszłości”) obraz rodziny, co oczywiście nie dziwi, nie został przez uczniów włączony.

rzeczywistości (*najszczęśliwszy dzień, mój bohater*). Nie stoi to w sprzeczności z naturalnym wartościowaniem rodziny, gdyż dzieci w młodszym wieku szkolnym – jak wynika z badań – zwykle w sposób pozytywny wypowiadają się na temat swojej rodziny, niezależnie od jej statusu (rodzina pełna lub niepełna), sytuacji finansowej czy panujących w niej zasad i poziomu dyscypliny (Jakubowicz-Bryx 2012: 139; por. Bielińska-Gardziel 2009: 234).

Językowa kreacja rodziny w badanych pracach uczniowskich jest dokonywana poprzez świadomą selekcję i porządkowanie elementów realnego świata (wydobywanie i uwydatnianie pewnych elementów oraz pomijanie innych), a także poprzez dobór dostępnych uczniom (na określonym poziomie znajomości języka polskiego) środków językowo-stylistycznych służących do ich przedstawiania. Jest ona zatem zależna od indywidualnego odbioru wycinka świata przez opisującego go ucznia, zdeterminowana przez jego punkt widzenia i perspektywę (wewnętrzne cechy intelektualno-emocjonalne: wiedzę, doświadczenie i psychikę, horyzonty kulturowe i inne czynniki sytuacyjne)<sup>12</sup> oraz wyznaczona przez jego umiejętności językowe.

W słownikach języka polskiego wyraz *rodzina* notowany jest w dwóch znaczeniach: (1) jako ‘wspólnota podstawowa – mama, tata (małżonkowie) i dzieci’ oraz (2) jako ‘wspólnota wielu krewnych i powinowatych (rodzice, dzieci, dziadkowie, ciocia, wujek kuzynostwo)’ (por. np. Bańko 2000: 453). Wyraz ten ogólnie w polszczyźnie jest wyraźnie nośnikiem pozytywnego wartościowania, chociaż badacze zauważają pewną różnicę pomiędzy wartościowaniem bliższych i dalszych członków rodziny. Analiza ciągów synonimicznych tego leksemu podkreśla jeszcze pewne cechy rodziny: bycie wspólnotą, wspólne zamieszkiwanie i tworzenie specyficznej atmosfery (por. Bielińska-Gardziel 2009, s. 37–38).

## RODZINA – MAMA, TATA I DZIECI

Uczniowie z doświadczeniem migracji w swoich wypracowaniach często używali samego słowa *rodzina* oraz podstawowych polskojęzycznych nazw stopni pokrewieństwa odnoszących się do poszczególnych członków najbliższej rodziny – charakterystycznych dla języka dziecka określeń *mama* i *tata* (w pracach dzieci pochodzących z Ukrainy w formie bliższej językowi ojczystemu: *tato*) i bardziej ogólnych: *rodzice*, *brat*, *siostra*, *rodzeństwo*. Tylko w jednej pracy ucznia

<sup>12</sup> Pojęcia punktu widzenia i perspektywy rozumiemy zgodnie z definicjami podanymi przez Jerzego Bartmińskiego (1999, 2009).

z Wielkiej Brytanii pojawiła się forma anglojęzyczna *Dad* (P51WB)<sup>13</sup>. W jednej pracy użyto słowa *ojczym* jako określenia neutralnego, charakteryzującego się w polszczyźnie ogólnej raczej mniejszym bądź większym nacechowaniem pejoratywnym: *Moja mama i ojczym już siedzą, ja do nich dołączam i razem czekamy na moje rodzeństwo. Po zjedzeniu rozpoczęliśmy wielki turniej gier planszowych. Ja w drużynie z moją siostrą a moja mama i ojczym osobno, brat gdzieś bawi się autami. Jak zwykle moja mama wygrywa a mój ojczym mówi że on wygrał* (P60WB)<sup>14</sup>. Użycie słowa *ojczym* w połączeniu z zaimkiem dzierżawczym *mój* (*mój ojczym*) wskazuje na silne poczucie jego przynależności do wspólnoty rodzinnej. *Ojczym*, który tworzy drużynę z mamą (*mama i ojczym osobno*), pozornie kreowany jest poza najbliższym kręgiem, ale pełne ironii zdanie: *Jak zwykle moja mama wygrywa a mój ojczym mówi że on wygrał* – tworzy wizerunek zwykłej przekomarżającej się rodziny.

Słowa *rodzina* uczniowie najczęściej używali w pierwszym (węższym) znaczeniu: *Tego dnia ja i moja rodzina jadła śniadanie przy stole. (...) Po śniadaniu (...) pojechaliśmy do ciotki i kuzynów na obiad* (P11), *uuuheum do Polsci (...) kiedy bijam z mojam babcham i rodzinam* (P3H). Na takie przemiany w postrzeganiu rodziny wpłynęły zapewne przeobrażenia społeczne i kulturowe (Kawula 2005), które sprawiły, że dawny, tradycyjny dom, który zamieszkiwała wielopokoleniowa rodzina, odszedł w niepamięć, a zastąpił go dom, w którym mieszkają zazwyczaj rodzice wraz ze swoimi dziećmi. Używanie słowa *rodzina* w drugim znaczeniu piszącym mogło się także wydawać niewystarczająco precyzyjne, ponieważ gdy chcieli wskazać, że w jakimś wydarzeniu uczestniczyli także dalsi jej członkowie, to najczęściej po prostu ich wymieniali: *4 września ja, tata i brat i kuzyni wybraliśmy się do Energylandi* (P55WB), *Ja mama, tata, wujek, ciocia i kuzyni wstaliśmy wczesnie rano, żeby pojechać do Zatoru* (P64WB). W takich kontekstach to właśnie nagromadzenie nazw stopni pokrewieństwa podkreśla wyjątkowy, rodzinny charakter prezentowanych wydarzeń. Spośród członków dalszej rodziny w wypracowaniach wymieniani byli bezpośrednio: *babcia, prababcia, dziadek, dziadkowie, ciocia, wujek, kuzyn i kuzynka, kuzyni, kuzynostwo, bratanek*.

<sup>13</sup> W nawiasach oznaczamy lokalizację cytatu, podając kod przypisany pracy: P1, P2 itd. (oddzielna numeracja dla prac z każdego kraju) oraz literę oznaczającą kraj, w którym pracę napisano: B – Belgia, H – Hiszpania, A – Australia, P – Polska, WB – Wielka Brytania. Prace dzieci ukraińskich i białoruskich uczących się w Polsce oznaczamy poprzez podanie litery oznaczającej kraj pochodzenia (U – Ukraina, Bi – Białoruś) i numer pracy. W korpusie znalazło się też kilka prac dzieci polskiego pochodzenia, które po kilku latach nauki w Wielkiej Brytanii wróciły do Polski (kod P1 + numer pracy).

<sup>14</sup> W cytatach zachowano pisownię i interpunkcję zgodną z oryginałem.

Warto podkreślić, że w pracach dzieci zarówno ukraińskich, jak i polskich uczących się za granicą pojawiły się wyłącznie nazwy podstawowe, o charakterze neutralnym; uczniowie nie używali wyrazów nacechowanych emocjonalnie (zdrobnień ani spieszczeń<sup>15</sup>), mimo że konteksty, w których nazwy się pojawiały, były wyłącznie pozytywne. Być może stało się tak dlatego, że sytuacja pisania szkolnego wypracowania wpłynęła na nadanie wypowiedziom pewnych znamion oficjalności. Wybór słownictwa podstawowego mógł też wynikać z ograniczonego zasobu leksykalnego autorów prac. Poza tym uczniowie bardzo rzadko używali imion. Jeśli pojawiały się antroponymy, to zwykle po to, by przedstawić członków rodziny, np. *Nasze kuzyni się nazywają Misa, Matylda i Marcelina* (P3H), *Mój bohater jest mój brat Maksymilian Szymon* (P13WB). Warto podkreślić, że w miejscu nazw stopni pokrewieństwa nie pojawiły się w badanych pracach zwykle chętnie używane przez młodych (por. Danowska 2017) określenia pełniące funkcję denotacyjno-charakteryzującą (np. wskazujące na charakter, przymioty intelektualne czy wygląd członka rodziny). Określenia tego typu mają często charakter żartobliwie lub złośliwie negatywny, więc ich użycie w badanych pracach mogła zablokować szkolna sytuacja pisania tekstu.

W tej domowej codzienności szczególne miejsce przypada mamie, która według uczniów jest pełną oddania przyjaciółką, godną zaufania powierniczką i zabiegającą o rozwój swojego dziecka w różnych aspektach życia nauczycielką: *Jak jest mi smutno to mogę z nią porozmawiać i wiem że ona mnie będzie słuchała. Moja mama mnie wszystkiego nauczyła, jak się czyta pisze, albo jak się jeździ na łyżwach. Jeżeli się czegoś boję to mogę iść do mojej Mamy i ona mi pomoże i mi też powie dlaczego się tego nie powinnam bać* (P83WB), *Zawsze dobrze doradzi w trudnych sprawach i pomoże z każdą sytuacją* (P130WB), *Ona jest jedyną osobą, która odkąd pamiętam nieustannie uczyła mnie jak być najlepszą wersją siebie i nigdy się nie poddawać. (...) Doceniam ją za wychowanie mnie z miłością i opieką, i przedewszystkim kształcenie mnie przez całą życie... Kocham ją za łzy, które dla mnie płakała... jej miłość jest bezwarunkowa* (P140WB), *Moja mama pomaga mi odrabiać lekcje* (P133WB), *Zawsze mi dopomaga z wszystkim. (...) Zawsze odwozi na boisko i ogląda mój trening* (U68). W warstwie językowej można dostrzec tu dwa typy kreacji. W pierwszym wypowiedzi uczniów prześlągnięte są wzniosłymi w treści frazeologizmami (w tym popularnymi kalkami językowymi: *być najlepszą wersją siebie*) i egzaltowanymi sformułowaniami (*jej miłość jest bezwarunkowa*), nieraz trochę nieporadnie sformułowanymi: *Mama*

<sup>15</sup> Wyjątek stanowi jedna praca, w której zostały zacytowane słowa, którymi rodzice zwracają się do autorki pracy w dniu jej urodzin: *Odbieram i słyszę: „Wszystkiego najlepszego moja kochana córeczko”* (U3).

*zawsze daje mi uśmiech na moje twarzy* (P34WB), które nadają im oficjalnego tonu i patosu. W drugim dominują proste wyliczenia, w których wykorzystano liczne czasowniki nazywające konkretne czynności (*odwozi na boisko i ogląda mój trening*), niekiedy zaczerpnięte z potocznego języka codziennej komunikacji: *[mama] też zawsze pomaga w całym domu a co najwięcej robi to: myje gary, prasuje ciuchy, wstawia i wiesza pranie, odkuża i mopuje* (P25WB), albo szeregowe zestawienia przymiotnikowych epitetów określających cechy mamy: *Zawsze szczęśliwa, wesółta, piękna zawsze mi dopomaga z wszystkim* (U68), *Ja myślę że moja Mama jest bardzo mądra i ładna* (P83WB). Wszystkie ilustrują bezmiar matczynej miłości i jej niezastąpioną rolę w rodzinie.

W badanych pracach uczniowskich mama jest zatem wykreowana jako ta, która mocno uczestniczy w życiu swoich dzieci: wychowuje, uczy, karmi, bawi, tuli, pociesza i strzeże – kocha miłością mądrą i pełną troski<sup>16</sup>. Ta matczyna miłość i zaangażowanie są przez uczniów dostrzegane i doceniane. W licznych pracach mama wprost nazywana jest bohaterem/bohaterką: *Moja mama wychowała mnie tak abym była silna, samodzielną kobietą... motywuje mniei abym była lepsza, pomaga mniei przy każdy etap mojego życia, wspiera mniei we wszystkich moich celach. Dlatego moja mama jest moim bohaterem* (P129WB), *Moja Mama jest mojim bohaterem bo bardzo mnie kocha, mnie przytula, i jeszcze mniei karmie jedzeniem* (P133WB).

W językowej kreacji matki rzadziej pojawia się motyw pracy zarobkowej i zaspokajania materialnych potrzeb dziecka, por. np. *Zawsze jak coś chcę to ona sie stara żeby mi to kupić. Chodzi do pracy abym ja miała te wszystkie rzeczy, też jedzenie i dom* (P83WB). Motyw tęsknoty za matką (w niektórych pracach za obojgiem rodziców), która wyjechała z domu w celach zarobkowych, ujawnia się w pracach dzieci z doświadczeniem migracji uczących się w polskich szkołach: *Kedy byłam w Ukraine teskniłam za MaMą* (U7), *Mój najszczęśliwszy dzień w moim życiu był kiedy przyjechała dodomu moja mama. (...) I ona była w Polsce pół roku* (U 48), *Najszczęśliwszy dzień w moim życiu Mój najszczęśliwy dzień był kiedy mama i tato były w Polsce, mama była pół roku a tato rok i oni pszejechali do domu na Ukrainu, ja wtedy była bardzo radosna* (U47), *Najszczęśliwszy dzień w moim życiu Kiedyś ja mieszkiałem w Ukrainie. A mój ojciec pracował w Polsce. Mój tata przejezidział do mnie z mamą* (U74).

<sup>16</sup> Przypisanie matce przez młodych autorów prac żyjących poza granicami Polski takich cech jak kochająca, opiekuńcza, dobra i troskliwa jest zbieżne z wynikami badań ankietowych studentów, do których odwoływał się Bartmiński (2008, s. 40–42), analizując stereotyp matki utrwalony w polszczyźnie (por. Bartmiński 1998).

W dwóch ostatnich przykładach obok mamy pojawia się druga niezwykle ważna w życiu dziecka osoba – tata. W świetle prac dzieci z różnych kręgów kulturowych widoczny jest inny zestaw obowiązków obojga rodziców. Tata jest tym, który oddaje się pracy zawodowej, utrzymuje dom i łoży na rodzinę, por. *Jest bardzo fajnie kiedy on z nami jeździ do Polski, ale niestety to się nie staje tyle bo musi iść do pracy* (P137WB). Tata nie tylko zaspokaja podstawowe codzienne potrzeby dzieci, lecz także zna i spełnia ich marzenia, kupując im np. wymarzone prezenty na specjalne okazje: *Bohaterem mojego życia jest mój tata ponieważ kupił mi dużo rzeczy* (P63WB), *Mój tata kupił bilety na mecz Wisła Kraków vs Gks Katowice. Kiedy tata kupił bilety byłem bardzo zadowolony, parę chwil później kupiliśmy szaliki i jedzenie* (P62WB), *Bo tata mi tak kupił komputer i chulajnogę. Potem przez 2–3 godziny przyjechał tata i mówi: ja mam dla ciebie prezent* (U9). Wykreowany w pracach uczniów współczesny ojciec jest też zaangażowany w życie rodziny, silny, odpowiedzialny i pomocny: *I jak by mi ktoś podskoczył mój tata by mnie zawsze obronił* (P137WB), *Zawsze wiem, że mnie obroni i nigdy nie zostawie samą. To jest mój kochany ojciec* (U37). Ponadto bywa ratownikiem w kryzysowych sytuacjach: *Mój bohater to jest mój tata bo mnie uratował bo kiedis ja jadłem melona i zaksusiłem się na melonie i mój tata mnie wzioł dogurynogami i zaczął mnie trząść i, i tak zjadłem dalej Melona ale jego nie wyplutemn tylko paknołem i nato mój tata jest BARDZO wspaniale* (P52WB).

Współczesny ojciec także intensywnie uczestniczy w życiu dzieci: *Robi mi masaż po plecach, co jest bardzo fajne!... umie mnie uczyć na gitarze grać. On się san nauczył kiedy był młodszy. I tez umie bardzo dobrze w piłkę grać. Mój tata umie teźbardzo dobrze gotować i robi bardzo dobre chińskie jedzenie* (P137WB), *Przyszedł tato i zaproponował mi pojechać do jednyj jego znajomej. (...) Andżelika miała 3 konia. I tato chciał żeby ja sprobowałam trochy na nich pojeździć* (U34), *Bohaterem mojego życia jest mój tata. (...) Zawsze mi pomaga. Gdy miałam 5 lat, przyszedł czas na nauczenie mnie jeździć na rowerze. W 5 minut nauczył mnie tego. Gdy poszłam do szkoły, zawsze mi pomagał odrabiać lekcje. Teraz mi nadal pomaga na przykład z chemią, gdy ją nie rozumiem. Zawsze jest obok mnie i w radosne momenty i w smutne, gdy jeżdże na zawody, chodze na treningi. Tata jest zawsze obok mnie i zawsze mi pomaga. Jest naprawdę bohaterem mojego życia* (K39); nawet w ich narodzinach: *Tata... też pomógł mnie urodzić* (P137WB).

W przywołanych wyżej fragmentach wypracowań odnajdujemy kreację ojca, która z jednej strony odpowiada przypisywanym mu stereotypowo rolom, gdyż utrzymuje rodzinę i spędza czas z dziećmi przede wszystkim na aktywnościach sportowych i rozrywkach, ale z drugiej strony jest to ojciec, który przejmuje niekiedy dawne role kobiece (gotuje, a nawet uczestniczy w porodzie).

W zebranych materiale tylko w kilku pracach pojawił się wizerunek taty wykonującego w domu stereotypowo męskie czynności, jak np. majsterkowanie czy drobne naprawy. Sporadycznie synowie piszą o tacie jako o nauczycielu takich typowych męskich umiejętności: *Nauczył mnie większość rzeczy które wiem do tego dnia. Jak na przykład takie ważne rzeczy w życiu takie ważne rzeczy w życiu, takie jak męskość która moim opini jest jedną z najważniejszych rzeczy, jakich potrzebuje każdy mężczyzna. Inne rzeczy, takie jak nauka o narzędziach lub naprawianie rzeczy które zamieniły się w rzeczy, które bardzo lubię robić* (P83WB). Ciekawe, że w przywołanym fragmencie pojawia się leksem *męskość*<sup>17</sup>, objaśniony przez autora pracy jako *jedna z najważniejszych rzeczy, jakich potrzebuje każdy mężczyzna*.

W pracach dzieci z Ukrainy tata jest kreowany bardzo podobnie jak w pracach polskich dzieci uczących się w szkołach poza granicami kraju, ale po napaści Rosji na Ukrainę (24.02.2022) wizerunek ojca zyskał w kilku pracach jeszcze jedną charakterystyczną cechę – otóż tata staje się żołnierzem, bohaterem walczącym o wolność kraju: *Z ostatnimi wiadomościami co się dzieje na Ukrainie, mój tata podjął decyzje o pójściu na walkę z wrogiem. Ten uczynek pokazuje cechy prawdziwego bohatera, śmiałość, siła ducha, bezstraszność. Bardzo szanuję swojego ojca za taki uczynek, jaki pomoże ukraińskiemu społeczeństwu. Mój tata zawsze będzie dla mnie bohaterem. On pokazuje swoim przykładem, jakim trzeba być w życiu* (U37).

Kreacja ojca jako żołnierza walczącego o wolność ojczyzny odzwierciedla dramatyczne zmiany, jakie zaszły w świadomości uczniów z Ukrainy uczących się w Polsce. W badanym materiale pojawiło się przejmujące doświadczenie nadziei, że rozłąka z walczącym tatą kiedyś się skończy: *Myszę, że taki najszczęśliwszy dzień jest jeszcze przedemna. Od osmu miesięcy niw widziałem Taty. Jestem pewien, że kiedy do nas przejedzie to będnie najszczęśliwszy dzień w moim życiu* (U9).

Ważną część wizerunku najbliższej rodziny wykreowanego w badanych pracach stanowi też kreacja dzieci współtworzących wraz z mamą i tatą rodzinę podstawową. Autorzy badanych tekstów stworzyli obraz, w którym często jest więcej niż jedno dziecko, stąd w wielu kreacjach ważne miejsce zajmuje rodzeństwo – towarzysze zabaw. Wirtualny narrator pisze o wspólnocie zabawy, np. *Grałem piłkę nożną z bratem i siostrą koło dużego drzewa* (P34WB). Brat i siostra pojawiają się również w wypracowaniach pt. „Bohater mojego życia”, gdzie przedstawiani są jako ważne osoby w życiu młodych autorów prac, np. *Mój bohater jese brat Maksymilian Szymon* (P13WB), *Bohaterem mojego życia jest*

<sup>17</sup> *Wielki słownik języka polskiego* (WSJP) definiuje ten leksem jako ‘zespół cech charakterystycznych dla mężczyzny – dorosłego człowieka płci męskiej’ (<https://wsjp.pl>).

*mój brat. Zawsze chętnie mi pomaga, lubie z nim rozmawiać o czymkolwiek oraz mamy ten sam gust w muzyce. On potrafi grać na gitarze elektrycznej i chce mnie też nauczyć... mój brat jest bardzo miły i potrafi zrozumieć człowieka (P95WB).* Starszy brat w badanym materiale przedstawiany jest zazwyczaj jako autorytet (zarówno dla młodszego brata, jak i dla siostry). Piszący nazywają jego umiejętności, które podziwiają (*potrafi grać na gitarze elektrycznej*), deklarują, że się na nim wzorują (np. *CZĘSTO o nim myślę przy ważnych decyzjach*, P95WB) oraz ujawniają, jak silnie są z bratem związani emocjonalnie (np. *On ma bardzo duży wpływ na moje samopoczucie*, P95WB). Starsze rodzeństwo często już zarabia i spełnia marzenia młodszych, np. o nowym telefonie: *Przyjechała siostra która miała 19 lat, Mama mi krzyknęła: Hej Liza przyjechała siostra! ma dla ciebie jakiś prezent (...) i to był telefon, ja popatczyłam na siostrę, i chciała bardzo płakać no nie mogłam. Ja pobiegłam do siostry i powiedziałam – DZIĘKUJE!!! (U6).*

Szczególne miejsce w obrazie rodziny stworzonym przez badanych uczniów zajmuje młodsze rodzeństwo. Autorzy tekstów budują przede wszystkim obraz własnych emocji, kiedy w rodzinie pojawia się nowe dziecko, np. *Najszcześniejszy dzień w moim życiu wydarzył się gdy mój młodszy brat się urodził... nareście doczekałam się rodzeństwa .... gdy przyszłam do szpitala... byłam przeogromnie zadowolona i dumną starszą siostrą. Na dzień dzisiejszy, mój brat ma 5 lat, i nazywa się Oliwier (P102 WB).* I później, kiedy starsze rodzeństwo czeka na świadomą obecność młodszego rodzeństwa w ich życiu, np. *A najszcześniejszy dzień w moim życiu bende kiedy moja siostra powie moje imię (K70).*

W pracach dzieci ukraińskich i innych, które uczą się w Polsce, ważną cechą obrazu najbliższej rodziny jest rozłączenie nie tylko z dalszymi krewnymi, lecz także często z jednym z rodziców, a czasem z rodzeństwem. Tu rodzina kreowana jest w momencie doświadczenia wspólnoty, bycia razem, najczęściej emigracji dziecka do Polski, gdzie łączy się z pracującym w Polsce rodzicem, np. *Ja z mamą czekalisimy 5 pięci lat. Żeby mieszkać w Polsce. I nastąpił ten dzień. Kiedy ja z mamą jedziemy do Polski (...) My z mamą byli najsicześniejsi że już jesteśmy w Polsce. Potem my chodzili z tatą po staruwce. Jechaliśmy do morza, było super (U16), Najlepszy dzień w moim życiu to jest dzień gdy przyjechałam do Polski. W tamten dzień byłam bardzo szczęśliwa ponieważ przed tym bardzo długo się nie widziałam z mamą i się stęskniłam za ten czas (U3).* Dzieje się tak również, gdy rodzic wraca z emigracji do rodzinnego domu w Ukrainie, np. *Najszcześniejszy dzień w moim życiu Mój najszcześniejszy dzień był kiedy mama i tato były w Polsce, mama była pół roku a tato rok i oni pszejechali do domu na Ukrainu, ja wtedy była bardzo radosna (U47), Mój najszcześniejszy dzień w moim życiu był kiedy przyjechała do domu moja mama. Wtedy ona kupiła mnie telefon. I ona była w Polsce pół roku. Ja bardzo radosna i potem na drugi dzień my*

*pojechały do moich siostr. Potem Wszyscy poszły spacerowacz. Potem my poszły do nas i grali w gry (U 48).*

Kreując rodzinę poprzez wybór najważniejszej osoby, niekiedy autorzy badanych tekstów nie potrafią wybrać jednej osoby i uznają, że *bohaterem mojego życia byłaby moja rodzina, ponieważ są pomocni na wiele sposobów i są w stanie komunikować się w trudnych czasach... dawały rady abym kontynuowała swą podróż w dorosłość i w przyszłości w każdy sposób (P4A)*. Przedstawiona w przywołanym fragmencie argumentacja jest podobna do tej wykorzystywanej w kreacji obrazu ojca czy matki. Podkreśla się ich ważną rolę jako nauczycieli życia (*dawały rady*).

## RODZINA – WSPÓLNOTA WIELU KREWNYCH I POWINOWATYCH

Obraz rodziny, rozumianej jako wspólnota wielu krewnych i powinowatych, również można odtworzyć na podstawie badanych prac. Widać wyraźnie, że szczególnie miejsce w tej wspólnotcie zajmują dziadkowie. Babcia i dziadek są dla dziecka bardzo ważnymi osobami i ten dziecięcy punkt widzenia ujawnia się w wielu badanych tekstach, zwłaszcza we fragmentach obrazujących tęsknotę za dziadkami: *Mój Najszczęśliwszy dzień w moim życiu był kiedy moje dziadkowie przeleczewie do Australi bo ja nie widziałem ich od wielu lat (P2A)*.

W badanym korpusie znalazły się wypowiedzi pokazujące rodzinę, w której są babcie z obu stron: *Wróciliśmy na plażę żeby pokazać wszystkim ryby i babcie się tak przesraszyły że spadły z leżaka (P89WB)*, a nawet prababcia: *Mój bohater życia to jest moja pra babcia co jeszcze żyje. Moja babcia ma 86 lat i ona jest moim bohaterem bo za każdym razem jade do Polski zawsze daje mi czekolade, ciasto i najlepsze uściski na świecie. Ona też robi najlepsze jedzenie, a moim ulubionym jedzeniem jest rosół i naleśniki (P135WB)*. Prababcia w tej wypowiedzi jest przede wszystkim kochająca i troskliwa, czeka na wnuka, a swoją miłość wyraża zarówno poprzez przygotowywanie jedzenia (*Ona też robi najlepsze jedzenie*), jak i bliskość fizyczną (*Zawsze daje... najlepsze uściski na świecie*). W tej pracy wykorzystano wiele środków intensywnie wartościujących pozytywnie, np. prymarnie – *ulubione, najlepsze* (stopień najwyższy przymiotnika), czy konotacyjnie – pozytywny ładunek emocjonalny niosą nazwy *czekolada, ciasto* oraz nazwy potraw stereotypowo kojarzone z ciepłem domowym i kuchnią babci, jak *rosół* i *naleśniki*. Babcia to, obok mamy, ważna dla młodego autora tekstu nauczycielka życia: *Moja babcia uczy mi być dobrym i rzeczliwym (U3)*.

W pracach nielicznych uczniów dziadkowie kreowani są nie tylko z punktu widzenia dziecka, które tęskni za ich obecnością. Wprowadza się także punkt widzenia młodego człowieka kształtującego swoją tożsamość, poszukującego

korzeni. W tym ujęciu dziadkowie są świadkami i uczestnikami historii, nauczycielami przekazującymi wiedzę o przeszłości Polski – kraju, o którym dzieci żyjące na emigracji, np. na tak egzotycznym kontynencie jak Australia, często niewiele wiedzą: *Innym przykładem bohatera mojego życia są moi dziadkowie którzy mają niesamowite pochodzenie i historię która byłbym zafascynowana. Urodzili się wiele lat temu i miałam okazję dowiedzieć się wielu rzeczy o ich życiu w tamtych czasach i w porównaniu do teraźniejszości. Osobiście byłam zszokowana tym co powiedzieli ale nie mogłam narzekać na to jak surowo było wtedy dla wszystkich osadzonych w obozach koncentracyjnych. Dali mi krótkie wyjaśnienie dlaczego te wydarzenia miały miejsce wtedy a nie teraz, to z powodu wojny niemiecko-polskiej... moi rodzice i wszyscy mówią mi żebym był wdzięczny za wszystko to, co masz (P4A)*. Cytowany fragment nasycony jest wyrażeniami, w których wirtualny narrator bezpośrednio ujawnia emocje (*byłbym zafascynowany, byłam zszokowana*), których doświadczał, poznając historię z relacji dziadków. W prezentowanym obrazie są oni niewątpliwie autorytetami i ciekawymi bohaterami rodzinnej historii (*mają niesamowite pochodzenie i historię*), którzy uczą o przeszłości Polski (*dali mi wyjaśnienie*).

Obraz dalszej rodziny budowany jest jednak znacznie częściej z perspektywy dziecięcego narratora opowiadającego o typowych wakacyjnych aktywnościach, np. *Zazwyczaj wyjeżdżamy nad morze z całą rodziną by posiedzieć i się pobawić w piasku. 4 lata temu jak miałem 8 lat, mój brat, moja mama spotkaliśmy się z wszystkimi z naszej rodziny nad Bałtykiem (P65WB)*.

Obraz dużej rodziny, w której dziecko spotyka się i nawiązuje relacje z dziadkami i dalszymi krewnymi, związany jest nie tylko z kreacją szczególnego miejsca, ale również z kreacją czasu. Dzieci z doświadczeniem migracyjnym najczęściej na emigracji są tylko z rodzicami, często urodziły się w kraju, do którego wyemigrowali rodzice, dlatego spotkania z dalszą rodziną są ważnym doświadczeniem, które ma miejsce najczęściej w wakacje lub z okazji ważnych świąt. Ten obraz pojawia się w pracach dzieci polskich mieszkających za granicą, w tekstach uczniów ukraińskich i białoruskich natomiast nie występuje, ponieważ te dzieci raczej nie odwiedzają rodzinnych stron.

W badanym materiale obraz dużej rodziny tworzony jest za pomocą prostych środków językowych, przede wszystkim czasownika z wyrażeniem przyimkowym *wyjechać do Polski* oraz zwrotu *być z + nazwa członka rodziny*. Najczęściej to *babcia, dziadek, ciocia, wujek* lub ogólnie *rodzina*, np. *Moim najszcześniejszym dniem jest kiedy wyjechałam do Polski... kiedy byłam z moją babcią i rodzinom (P3H)*, *Raz byłem w Przemyślu. Ja mama, tata, wujek, ciocia wstaliśmy wczesnie rano, żeby pojechać do Zatoru. Pojechaliśmy tam, żeby pojeżdżać z kolejek w Energylandii (P64WB)*, *Najszcześniejszy dzień w moim życiu zaczął się w Polsce*

w *Łławie nad Morzem Bałtyckim. moja rodzina pochodzi z nad morza w Gdańsku gdzie co rok odwiedzamy rodzinę* (P65WB). W przywołanych przykładach pojawiają się również onimy odsyłające do Polski (*Polska*), polskich miast: *Przemysł, Zator, Gdańsk, Łława* (mylnie umiejscowiona nad morzem), polskiego morza (*Morze Bałtyckie*) oraz popularnego parku rozrywki – *Energylandia*. Taka konkretyzacja przestrzeni wnosi do kreacji obrazu rodziny dodatkowe elementy – z jednej strony buduje realizm, gdyż osadza akcję w konkretnej rzeczywistej przestrzeni, z drugiej zaś podkreśla niecodzienność sytuacji – Polska jest krajem wyjątkowych wakacyjnych pobytów. Z obrazem rodziny mieszkającej w Polsce łączy się świat letnich zabaw w plenerze, wycieczek, imprez sportowych (*Zaczęli grać w debla, potem Iga przeciwko Radwańskiej. TO BYŁO NJALEPSZE!!!*, P22WB; *Mój tata kupić bilety na mecz Wisła Kraków vs GKS Katowice. (...) To był mój najszczęśliwszy dzień życia ponieważ to był mój pierwszy mecz*, P22WB), czasem też tak atrakcyjnych dla dziecka zajęć, jak np. wyprowadzanie psa babci (*Wstałam rano z łóżka aby wyprowadzić psa babci, Miśka*, P70WB).

W badanym materiale narrator wirtualny kreuje siebie jako członka rodziny mieszkającej nie tylko w kraju swojego urodzenia, lecz także w innych krajach, np. *Byłam w Czechach u dziadków* (P22WB). Opowieść o spotkaniach z tą rodziną najczęściej czyni uczeń tematem wypracowań o najszczęśliwszym dniu w życiu. W tych tekstach pojawia się duża rodzina, do której zaliczane są ciocie, wujkowie, kuzynostwo, nowi partnerzy jednego z rodziców (z ich nowymi rodzinami), a niekiedy także zwierzęta. W ten sposób obraz rodziny się rozrasta, ale nadal jest nasycony dobrymi emocjami (*było bardzo fajnie*), ponieważ w patchworkowej rodzinie czas spędza się intensywnie z domowymi pupilami, na wielu atrakcjach, np. *na placu zabaw, na oglądaniu filmów, wspólnym gotowaniu, czy na nocowance: Kiedy byliśmy u naszych kuzynów na nocowanke w Anglii (...) I było bardzo fajnie... mieli piętrowe łóżko i pieska* (P3H), *W lato nasi kuzyni nas zaprosili do ich drugiej babci... zapytałyśmy czy mogliśmy mieć nocowanke ciocia Maria powiedziała że zapyta mojej i siostry mamy kiedy czekałyśmy na odpowiedz poszłyśmy and staw i poszłyśmy do restauracji i na plac zabaw późnej wróciłyśmy i obejrzałyśmy film i nocowanke* (P2H), *Najszczęśliwszy dzień był jak byłam w Londynie żeby tam spać na tydzień. Jechaliśmy na rolnkach, poszliśmy na London eye, zjedliśmy nodule i dynie zrobiłam sama z ciocią i wujkiem* (P13WB), *W te lato nasi kuzyni zaprosili do jich drugiej babi. Janka i Zosi czyli nasi kuzyni rodzice sie rozstali i jich mama sie zakohala w takim Bartku, on ma dwojedzieci Vike i Ignacego on ma 6 albo 7 lat a Vika ma 10 pravie 11 lat. kiedy u nich byliśmy to tak dobrze sie bawiliśmy z rysiem czyli ich kotkiem* (P2H).

W kilku pracach wykreowano obraz wielopokoleniowej wspólnoty rodzinnej świętującej najważniejszy dzień w życiu dziecka z rodziny chrześcijańskiej – dzień

I Komunii Świętej: *Dzisiaj opowiem wam najszczęśliwszy dzień w moim życiu... To był moja I Komunia w roku 2020... Wtedy przyjechała moja rodzina z Polski... Jak msza się skończyła to wszyscy poszliśmy do restauracji żeby zjeść obiad. Kiedy moja cała rodzina już przyszła, zaczęliśmy jeść pyszne jedzenie. Potem mój dziadek opowiedział bardzo ładny wiersz, a potem z moimi kuzynami zaczęliśmy się wszyscy bawić* (P5H). W przywołanym przykładzie powtarza się zaimek *wszyscy*, co wraz z przymiotnikiem *cała* jako określeniem rzeczownika *rodzina* tworzy obraz rodziny postrzeganej przez podmiot mówiący jako pełna wspólnota. Przyjazd rodziny z Polski pozwala wirtualnemu narratorowi doświadczyć bardzo pożądanego poczucia bycia częścią pełnej wspólnoty. Mniej wyraźnie, ale podobnie, ujmują to autorzy w wielu innych pracach, np. *Mój najszczęśliwszy dzień w moim życiu był dzień w którym pierwszy wstąpiłem na komunie świętą, na ten dzień przygotowałem się wiele miesięcy... Pamiętam że jak stałem zapomniałem że nawet był dzień mojej komunii... ale wtedy mi się przypomniało jak zobaczyłem moją babcię w trakcie picia herbaty* (P27WB). W tym fragmencie uczeń tworzy obraz dnia innego niż zwykle nie tylko dlatego, że to dzień I Komunii Świętej, ale też dlatego, że tę niezwykłość przywołuje właśnie obecność babci w kuchni jego domu.

W wielu wypracowaniach ważne miejsce w wykreowanym obrazie rodziny zajmuje ciocia, która bywa bohaterem życia, przypisuje jej się cechy inne niż mamie i babci (opiekuńczość i troskliwość nie są najważniejsze). Ciocia jest przedsiębiorcza: *Moja ciocia pracuje Niemczech i muwi po niemiecku. Ona jest menadżerką fabryki poduszek* (P89WB), a także organizuje ciekawe atrakcje: *Poszliśmy na London eye, ziedliśmy nodle i dynie zrobiłam sama z ciocią i wujkiem* (P13WB). Podobnie wujek w badanym materiale to członek rodziny, który jest dla wirtualnego narratora autorytetem i przyjacielem: *Bohaterem mojego życia jest mój wujek Mateusz ponieważ on jest strażakiem który ratuje ludzi z pożaru... Ja bym chciała być jak mój wujek Mayteusz ponieważ jest moim najlepszym przyjacielem* (P47WB). Ta postać najczęściej przedstawiana jest w sytuacjach niecodziennych.

Ten wymiar obrazu rodziny uzupełniają kreacje kuzynek i kuzynów, z którymi przeżywa się równie ciekawie wolny czas (jak z ciocią i wujkiem): *Kiedy byłycmy u nazich kuzinuf na nocowanka wi Angli. Bylicmy tam bo biłyzmy wi polsce na kilka mieczenci i czaliesmy iczcs do Angli bo nie biłicsmy wi Angli bardzo dógo. I biło barczo fayne bo mogwi molowacs na czcsanaj. No i mjawi pientrowe łuczko i miałypieska. Nacze kuzini się naziwają Misa, Matilda i Marcelina* (P3H), *...na wakacjach z moim kuzynem...i pojechaliśmy nad morze i pierwsze weszliśmy do wody .A potem ja i moj kuzyn kopalismy wielka dziurę* (P12WB).

W obrazie rodziny wyłaniającym się z badanych prac ważne miejsce zajmują też domowi pupile (nierazko najlepsi przyjaciele autorów prac), wymieniani

często w jednym szeregu z innymi członkami rodziny: *Mój najszczęśliwszy dzień kiedy na komunie dostałem psa...* A także kiedy mój bratanek się urodził (P12WB), *Oni też mają kota Szczerbatka po Szczerbatku od filmu „Jak trenować smoka”* (P65WB), *Najszczęśliwszy dzień w moim życiu był kiedy dostałem mojego pierwszego chomika...* *Był z nami 2 lata i bardzo go kochałem* (P134WB), *...nie mogłem się doczekać bo będziemy patrzeć na jakiego kota będziemy adoptować* (P78 WB).

Dziecięcy punkt widzenia, uobecniający się w wielu badanych pracach, pozwala na włączenie do wspólnoty rodzinnej psa, kota, a czasem chomika lub innego zwierzęcego domownika.

## ZAKOŃCZENIE

Analiza prawie 200 prac uczniów z polskim zapleczem kulturowym uczących się w szkołach polskich za granicami Polski i przeszło 200 prac uczniów obcojęzycznych uczących się w szkołach w Polsce pozwoliła wyodrębnić charakterystyczne (wspólne dla obu badanych grup) aspekty obrazu wykreowanej w nich rodziny: (1) ja i rodzina w codzienności (podczas zajęć i w czasie odpoczynku) oraz (2) ja i rodzina w czasie szczególnym (wakacyjnym i/lub świątecznym). Z tymi płaszczyznami krzyżuje się jeszcze kolejna opisana wyżej, a mianowicie ja i ważni dla mnie członkowie rodziny.

W wymiarze ja i rodzina w codzienności pozytywnie wartościowana jest spokojna stałość rodzinnych zwyczajów i powtarzalność (niekiedy rutynowych) czynności wykonywanych przez poszczególnych członków rodziny. W jednym z wypracowań autorka doskonale to ujęła, sięgając po określenia: *normalny, nudny* (dzień), *jak zwykle* i zestawiając je w zakończeniu pracy z wyrażonym wprost pozytywnym wartościowaniem, opartym na kontraście wydobytym przez partykułę *niby* oraz wprowadzeniu wypowiedzenia przeciwstawnego: *Niby nudny, a najszczęśliwszy. Dlaczego? Bo spędzony z rodziną: Ktoś by powiedział, że to normalny nudny dzień w domu ale to właśnie takie spokojne dni spędzone w domu sprawiają że jestem wdzięczna że się urodziłam w czasie 21 wieku. Był to deszczowy niedzielny poranek. Mogłam słyszeć moją mamę a zapach pieczonego ciasta wypełniał moje nozdrza... (...) Najszczęśliwszy dzień w moim życiu. Niby nudny, a najszczęśliwszy. Dlaczego? Bo spędzony z rodziną, robiąc nic i wszystko* (P60WB).

W wielu innych wypracowaniach znajdujemy podobny obraz szczęśliwego dzieciństwa, świadczący o bliskich relacjach łączących członków rodziny. Uczniowie piszą: *Mój najszczęśliwszy dzień w moim życiu to zostać w swoim mieszkaniu. Wstaje o godzinie 9:00 potem idę śniadania jeść kiedy już zjadłam śniadanie i kiedy wszystko zrobiłam to mogę po bawić się z siostrą* (U32),

*Najszczęśliwszy dzień w moim życiu był 11 listopada 2021 r., wtedy spędziłem cały dzień z moimi rodzicami poszliśmy się przejść po lesie, byliśmy tam około 3 godzin później wróciliśmy do domu i zamówiliśmy pizzę. To był cudowny dzień zapamiętam go na długo bo coraz rzadziej spędzam tak czas z rodzicami (U25).*

Obraz ten dopełniają opowiadania o wspólnie spędzonym czasie wolnym, np. spacerach na pobliską plażę: *Najszczęśliwszy dzień w moim życiu jest kiedy ja i moja rodzina poszliśmy na plażę. Było bardzo fajnie i gorąco (P10WB)*. Narrator kreuje siebie jako część wspólnoty rodzinnej, posługując się zaimkami, np. *ja i moja (rodzina)*, lub sięgając po pierwszą osobę liczby mnogiej czasowników nazywających zwykle czynności – *poszliśmy*, a dodatkowo wartościowanie wyrażane jest wprost: *było fajnie*.

Ja i rodzina w czasie wakacyjnym i/lub świątecznym to aspekt kreacji, który ma w badanym materiale dwa wymiary. W pracach dzieci z doświadczeniem migracyjnym uczących się w polskich szkołach czas świąt i wakacji pojawia się sporadycznie, natomiast w wypracowaniach uczniów z polskim zapleczem kulturowym mieszkających poza granicami Polski – często. Jest to przede wszystkim radosny okres wyjazdów do Polski i wyczekiwanych spotkań z dalszymi krewnymi.

Te dwa wymiary spaja przyjmowana przez wirtualnego nadawcę perspektywa ja i ważni dla mnie członkowie rodziny. Rusztowaniem obrazu rodziny kreowanej w badanych pracach uczniów jest bowiem ujętykowanie relacji łączących jej członków. W czasie powszednim rodzina kreowana jest przede wszystkim jako wspólnota mniejsza (rodzice i dzieci), a w czasie wakacji i świąt – większa (obejmująca dalszych krewnych i powinowatych).

Przyglądając się kreacji rodziny, zauważamy, że ważne miejsce w zbudowanym wizerunku zajmuje przede wszystkim mama, której wielu autorów poświęciło całe teksty, wybierając ją na bohaterkę swojego życia. Dodać też trzeba, że obraz matki odtworzony ze wszystkich analizowanych prac (dzieci polskich, ukraińskich i białoruskich) jest wielowymiarowy. Mimo że odpowiada w znacznej części stereotypowi matki utrwalonemu w polszczyźnie (Bartmiński 2008), to ujawnia przy tym cechy matek, które przebywają na emigracji albo z dziećmi, ale z dala od rodziny, która mogłaby pomóc w ich wychowaniu, albo z dala od swoich dzieci. Ten czas rozłączenia z matką był dla młodych autorów na tyle pamiętny, że wracali do niego w swoich wypracowaniach już po wielu miesiącach wspólnego pobytu w Polsce.

Ojcom wykreowanym w badanym materiale autorzy przypisują wiele stereotypowych ról. To mężczyzna, który utrzymuje dom, podejmuje decyzje finansowe, organizuje atrakcje dla swojej rodziny. I w tym wizerunku są jednak ślady zmian zachodzących we współczesnej rodzinie, w której np. ojcowie są obecni

przy porodzie czy też zajmują się noworodkiem. W pracach dzieci ukraińskich uczących się w Polsce, a pisanych po wybuchu wojny w Ukrainie, ojcowie są już nie tylko najlepszymi opiekunami, spełniającymi marzenia o nowym komputerze czy rowerze, ale też żołnierzami, którzy walczą o ojczyznę, o życie i bezpieczeństwo swoich dzieci.

W zebranym korpusie młodzi autorzy wykreowali poza rodzicami obraz wielu innych członków rodziny. Znalazły się w badanych tekstach językowe portrety siostry i brata, babci i dziadka, cioci i wujka, kuzynostwa i osób nie-spokrewnionych, tworzących duże patchworkowe rodziny. Wszystkie te wizerunki nasycone są dobrymi emocjami, które wynikają z poczucia wspólnoty. Charakterystycznym rysem prac dzieci z doświadczeniem migracyjnym jest wyraźnie ujawniająca się tęsknota za dalszą rodziną mieszkającą w Polsce, Ukrainie, Białorusi lub w innym kraju.

Młodzi autorzy, tworząc obraz rodziny, sięgali przede wszystkim po podstawowy zasób leksykalny polszczyzny ogólnej, który już opanowali, a kształtowali językowo swoją wypowiedź odpowiednio do szkolnej sytuacji, w której odbywało się badanie. Warto jednak zauważyć, że zarówno w pracach dzieci z doświadczeniem migracyjnym uczących się w Polsce, jak i w pracach dzieci z polskim zapleczem kulturowym uczących się w polskich szkołach sobotnich poza granicami kraju niemal nie znajdujemy w badanym materiale wyrazów z języka natywnego dzieci ukraińskich i białoruskich czy też z języka kraju zamieszkania dzieci pochodzenia polskiego. Świadczy to o dobrym przyswojeniu leksyki z najbliższego dziecku kręgu tematycznego – życia w rodzinie.

W analizowanym materiale ujawnia się entuzjazm towarzyszący pisaniu o rodzinie. Autorzy, wypełniając treścią wybrane tematy („Najszczęśliwszy dzień mojego życia” czy „Bohater mojego życia”), wybierali jako temat powstających opowiadań wydarzenia, które radośnie przeżywali wspólnie z rodziną, a na bohaterów kreowali jej członków.

## BIBLIOGRAFIA

- Anusiewicz, J. (1991). Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki. W: J. Anusiewicz, J. Bartmiński (red.), *Język a kultura*. T. 1: *Podstawowe pojęcia i problemy* (s. 17–30). Wrocław: Wiedza o Kulturze.
- Anusiewicz, J. (1995). *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Bańko, M. (2000). *Inny słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Bartmiński, J. (1998). Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu matki. W: J. Anusiewicz, J. Bartmiński (red.), *Język a kultura*.

- T. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne* (s. 63–83). Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej.
- Bartmiński, J. (1999). Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata. W: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata* (s. 109–127). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński, J. (2008). Polski stereotyp matki. *Postscriptum Polonistyczne*, (1), 33–53.
- Bartmiński, J. (2009). Fragmenty polskiego językowego obrazu świata. W: J. Bartmiński (red.), *Językowe podstawy obrazu świata* (s. 151–166). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bielińska-Gardziel, I. (2009). *Stereotyp rodziny we współczesnej polszczyźnie*. Warszawa: Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy.
- Bujak-Lechwicz, J. (red.). (2010). *Rodzina w języku i kulturze*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrowskie przy Filii UHP.
- Danowska, Z.M. (2017). Językowy obraz relacji w rodzinie. W: K. Andruczyk, E. Gorlewska, K. Korotkicha (red.), *Logos – filozofia słowa. Szkice o pograniczech języka, filozofii i literatury* (s. 63–80). Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Góralczyk-Mowczan, P. (2014). Jacy oni są? Językowy obraz polskiej rodziny oraz szata graficzna w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. W: O. Majchrzak (red.), *PLEJ-3 czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe* (s. 275–293). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Góralczyk-Mowczan P. (2015a). Kim oni są? Wizerunek polskiej rodziny w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. W: M. Gaze, P. Góralczyk-Mowczan (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców* (T. 3; s. 184–194). Łódź: Wydawnictwo UŁ. DOI: 10.18778/8088-034-4.19
- Góralczyk-Mowczan P. (2015b). Porównanie wizerunku polskiej rodziny wyłaniającego się z wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego ze współczesnymi polskimi realiami. W: M. Gaze, P. Góralczyk-Mowczan (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców* (T. 3; s. 195–208). Łódź: Wydawnictwo UŁ. DOI: 10.18778/8088-034-4.20
- Jakubowicz-Bryx, A. (2012). Obraz rodziny w wypowiedziach pisemnych dzieci w młodszym wieku szkolnym. W: M. Kowalik-Olubińska (red.), *Dzieciństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie* (s. 125–141). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jastrzębska-Golonka, D. (2015). Językowy obraz rodziny w wybranych utworach Wandy Chotomskiej. W: M. Czaplicka-Jedlikowska (red.), *Twórczość Wandy Chotomskiej jako źródło wartości kształtujących osobowość dziecka* (s. 105–129). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Kawula, S. (2005). *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kępka, I., Lewińska, A., Warda-Radys, L. (2021). *Kociewie oczami dzieci i młodzieży. Językowa kreacja regionu w pracach nadesłanych na Festiwal Twórczości Kociewskiej im. Romana Landowskiego*. Cz. 1: *Uczeń jako twórca*. Gdańsk: Wydawnictwo Instytutu Kaszubskiego.
- Kuszak, K. (2013). Językowy obraz współczesnej rodziny na przykładzie wypowiedzi uczniów w młodszym wieku szkolnym. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, J. Oleksy

- (red.), *Edukacja małego dziecka. Konteksty rozwojowe i wychowawcze* (T. 4; s. 277–293). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2019). E(I)Reemigracyjny język polski. *Języki Obce w Szkole*, (4), 5–10.
- Nagajowa, M. (1985). *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Pawłowska, R. (2009). *Czytam i rozumiem. Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Rypel, A. (2014). Język pisany w szkole – między kreatywnością a schematem. W: D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska (red.), *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność). Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej* (s. 311–321). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Saloni, Z. (1979). *O kształceniu umiejętności pisania na wyższym poziomie nauki szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Skorupska-Raczyńska, E. (2013). *Kreacja ojca w powieściach nadniemeńskich Elizy Orzeszkowej (studium językowo-stylistyczne)*. Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Naukowe PWSZ.
- Skubalanka, T. (1997). Językowa kreacja Jacka Soplicy (Księdza Robaka). W: *Mickiewicz, Słowacki, Norwid. Studia nad językiem i stylem* (s. 20–33). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Strzelecka, A. (2011). Obraz polskiej rodziny w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 18, 327–333.
- Szczodrowski, M. (2017). Procesy przyswajania, uczenia się i użycia języka. *Studia Rossica Gedanensia*, (4), 141–150. DOI: 10.26881/srg.2017.4.10