Acta Baltico-Slavica

Acta Baltico-Slavica, 49
Warszawa 2025

Article No. 3438
DOI: 10.11649/abs.3438
Citation: Lewińska, A. (2025). Relacje rówieśnicze w wypowiedziach pisemnych uczniów z doświadczeniem migracyjnym – analiza językowa Korpusu Uczniowskiego Języka Polskiego „FoKo". *Acta Baltico-Slavica*, *49*, Article 3438. https://doi.org/10.11649/abs.3438

Aneta Lewińska
Uniwersytet Gdański
Gdańsk
aneta.lewinska@ug.edu.pl
https://orcid.org/0000-0001-8545-4439

Relacje rówieśnicze w wypowiedziach pisemnych uczniów z doświadczeniem migracyjnym – analiza językowa Korpusu Uczniowskiego Języka Polskiego „FoKo"

Uwagi wstępne

Pomorze od wieków charakteryzowało się wielokulturowością i ta jego cecha staje się ponownie (zwłaszcza od drugiej dekady XX wieku) ważna dla regionu, dla władz województwa, a w szczególności włodarzy Gdańska. Prezydent tego miasta, śp. Paweł Adamowicz, już w 2015 roku powołał zespół ds. wypracowania Modelu Integracji Imigrantów, który w 2016 roku został przyjęty przez Radę Miasta.

Luty 2022 roku zmienił diametralnie strukturę ludności regionu; do migrantów ekonomicznych dołączyli w wielkiej liczbie uchodźcy. W marcu 2022 roku w Gdańskim Obszarze Metropolitalnym przebywało 223 952 Ukraińców, a obecnie (dane z roku szkolnego 2024/2025) w polskich szkołach uczy się 27 554 dzieci z doświadczeniem migracyjnym (*Plan strategiczny*, 2024, ss. 15–16). Taka gwałtowana zmiana sytuacji wymaga nowych rozwiązań, zwłaszcza w obszarze edukacji. Na Uniwersytecie Gdańskim podjęto interdyscyplinarne badania nad edukacją uczniów z doświadczeniem migracji.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits redistribution, commercial and non-commercial, provided that the article is properly cited. © The Author(s) 2025.

Publisher: Institute of Slavic Studies, Polish Academy of Sciences
[Wydawca: Instytut Slawistyki Polskiej Akademii Nauk]

W efekcie realizacji projektu badawczego na Uniwersytecie Gdańskim powstała otwarta baza wypracowań pisemnych uczniów z doświadczeniem migracyjnym uczących się w pomorskich szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Korpus Uczniowski Języka Polskiego „FoKo" (https://korpus-foko.ug.edu.pl) to innowacyjna platforma prezentująca przeszło trzysta prac, nawiązująca do międzynarodowych tradycji językoznawstwa korpusowego, jednocześnie nowatorska ze względu na jednolity charakter prezentowanych tekstów – uczniowskich, zebranych tylko na potrzeby tego korpusu, spójnych tematycznie i formalnie.

Korpus powstawał przy współudziale nauczycieli, którzy zadbali o samodzielne tworzenie tekstu w warunkach kontrolowanych. Trzy zaproponowane uczniowi tematy (*Bohater mojego życia*, *Najszczęśliwszy dzień mojego życia* lub *Szkoła przyszłości*), z których należało wybrać jeden, dawały możliwość swobodnej wypowiedzi nieskrępowanej szkolną tradycją pisania odtwórczego. Zarówno tematy, jak i anonimizacja tekstu oraz związany z tym brak presji oceny pozwoliły uzyskać materiał w dużym stopniu naturalny. Lektura zebranych prac pozwala sądzić, że piszący, mimo iż praca powstawała w szkole, w znacznym stopniu uwolnili się od uwikłań szkolnej sytuacji pisania i nadrzędnej diagnostycznej funkcji wypracowania[1].

Zaprezentowane poniżej analizy pozwalają twierdzić, że w większości tekstów dominuje funkcja ekspresyjna, a akt tworzenia tego tekstu był dla uczniów swoistą autoterapią: „dzieci uczyły się, jak sobie radzić z własnymi uczuciami, jak o nich pisać" (Rypel, 2014, s. 314) – tu trzeba dodać: mierzyły się z pisaniem o sobie, o swoim doświadczeniu, swoich uczuciach i emocjach w języku polskim, który dla większości tych uczniów jest językiem obcym[2].

W zebranym materiale znalazły się prace urodzonych w różnych krajach[3] dzieci, które w czasie badania uczyły się w szkołach województwa pomorskiego. Największą część tego zbioru zajmują prace dzieci z Ukrainy – 291 rekordów na 341 rekordów w całym korpusie[4] – co odzwierciedla strukturę uczniów z doświadczeniem migracji

[1] Uczniowskie wypowiedzi pisemne, jak pisze Agnieszka Rypel, „pełnią bowiem wiele istotnych funkcji, poza dydaktyczną i poznawczą także ekspresyjną, a [t]worzenie wypowiedzi pisemnej niejednokrotnie staje się pretekstem do swoistej autoterapii – dzieci uczą się, jak sobie radzić z własnymi uczuciami i jak o nich mówić" (Rypel, 2014, s. 314).

[2] W bazie przy każdym rekordzie podano czas pobytu piszącego w Polsce liczony w miesiącach. Obserwacja tych danych w powiązaniu z analizą językową tekstu wypracowania pozwala zauważyć, jak różnie przebiega proces przyswajania i uczenia się języka, jak powoli w niektórych przypadkach przebiega proces przechodzenia polszczyzny z pozycji języka obcego na język drugi, być może kiedyś także pierwszy.

[3] Wykaz umieszczono na stronie Korpusu (Warda-Radys i in., b.d.).

[4] W korpusie zgromadzono w otwartym dostępie wypracowania oraz w dostępie tylko dla zespołu badawczego inne teksty wytworzone przez ucznia (uzupełnione dialogami zaprojektowane komiksy zawierające scenki z życia w szkole) oraz ankietę dotyczącą sytuacji ucznia (Warda-Radys i in., b.d.). Pojedyncze osoby nie napisały wypracowania, dlatego też nie wszystkie rekordy je zawierają. Baza ma charakter otwarty – oznacza to nie tylko otwarty dostęp, ale również plany systematycznego zwiększania bazy prezentowanych prac.

w pomorskich szkołach. Mianowicie większość tych uczniów, tj. 81%, pochodzi z Ukrainy; 13,21% – z Białorusi; 1,41% – z Rosji; około 0,5% – z Mołdawii; 0,4 % – z Indii; 0,25% – z Niemiec; 0,23% – z Gruzji (*Plan strategiczny*, 2024, s. 16). Rozkład prac zebranych w „FoKo" odpowiada również rozmieszczeniu uczniów w różnych typach szkół; według aktualnych danych 56% uczniów z doświadczeniem migracji uczęszcza do pomorskich szkół podstawowych, a tylko około 16% – do szkół ponadpodstawowych (Fedas i in., 2016, ss. 15–16). W zebranym materiale proporcje te są podobne.

Wybrana do badań forma pracy pisemnej stwarza wiele możliwości zarówno uczniom i nauczycielom, jak i badaczom różnych dyscyplin naukowych[5]. W niniejszym opracowaniu zebrany materiał pozwolił na obserwację ujawniających się w uczniowskich wypowiedziach autorefleksji na temat emocji i uczuć związanych z traceniem i budowaniem nowych relacji rówieśniczych.

Podręczniki psychologii rozwojowej wskazują na niezwykle ważną rolę, jaką w rozwoju poznawczym i społecznym dziecka odgrywają jego relacje z rówieśnikami (por. np. Brzezińska, 2000). Relacje międzyludzkie, w pracach psychologów nazywane też „stosunkami międzyludzkimi" (por. „Relacja 2", b.d.), zgodnie z klasyczną już definicją to „powtarzające się kontakty między ludźmi, umożliwiające wytworzenie się określonych postaw wzajemnych" (Zaborowski, 1974, s. 15). Autorzy analizowanych prac w związku z obowiązkiem szkolnym większość czasu spędzają w szkole – wśród rówieśników. Jest to ich naturalne środowisko, w którym kształtują swoją tożsamość w interakcjach z rówieśnikami. To społeczność szkoły, a przede wszystkim klasy, czyli grupy, w której dziecko i nastolatek funkcjonują, stanowią najważniejszą przestrzeń rozwoju dorastającego dziecka, ponieważ „[d]zięki przynależności do grupy rówieśniczej, jaką znajduje dziecko w klasie szkolnej, zaspokaja ono ważne dla jego dalszego rozwoju potrzeby społecznej akceptacji oraz znaczenia w oczach rówieśników, co jest ważnym źródłem poczucia osobistej wartości" (Muszyńska, 2020, s. 116).

Według Zbigniewa Zaborowskiego grupy rówieśnicze pełnią trojaką funkcję wobec dziecka: dostarczają mu nowych doświadczeń emocjonalnych i społecznych; zapewniają mu nowe doświadczenia poznawcze; spełniają funkcje osobotwórcze (por. Zaborowski, 1977).

Doświadczenie migracji czy też uchodźctwa powoduje, że młody człowiek musi opuścić znaną grupę rówieśniczą, a następnie dołączyć do nowej, posługującej się nieznanym językiem. Wywołuje to silne emocje, przynosi nowe doświadczenia poznawcze i wpływa na kształt tworzonego w tym wieku poczucia tożsamości.

Przeanalizowany materiał pozwolił na odtworzenie wpisanego w uczniowskie wypracowania skomplikowanego obrazu relacji rówieśniczych właśnie w tych trzech

[5] Por. skrócony opis projektu na podstronie: https://korpus-foko.ug.edu.pl/index.php?page=3 (Warda-Radys i in., b.d.).

wymienionych przez Z. Zborowskiego aspektach: emocji, doświadczeń poznawczych i budowania tożsamości.

Traktując zebrane w Korpusie „FoKo" prace jako całość – zbiór tekstów wytworzonych przez młode osoby w podobnej sytuacji życiowej (doświadczenia migracji lub uchodźctwa) – i nakładając na teksty narzędzia etnolingwistyki, a w szczególności metodę językowej kreacji świata, można odtworzyć obraz stosunków zachodzących między kolegami i koleżankami w podobnym wieku z punktu widzenia podmiotu doświadczającego (tu dziecka i nastolatka z doświadczeniem migracji lub uchodźctwa).

Punkt widzenia, rozumiany za J. Bartmińskim jako „czynnik podmiotowo-kulturowy, decydujący o sposobie mówienia o przedmiocie, w tym m.in. o kategoryzacji przedmiotu" (Bartmiński, 1990, s. 112), spaja badany korpus wypracowań i pozwala pisać o nim jako o zbiorze, w którym uwidacznia się jedna perspektywa, jeden „widok" zależny od przyjętego punktu widzenia (por. Bartmiński, 1990).

Poddając naukowej refleksji ten zbiór tekstów, dążono do zbadania językowej kreacji wybranego fragmentu świata (JKŚ) widzianego ze specyficznej perspektywy. Rozumiejąc językową kreację tak, jak zaproponowała to przed laty Teresa Skubalanka – jako „całokształt procesów językowych, stworzonych przez twórcę tekstu, w pewnym celu; tyle co określony byt fikcjonalny, będący cząstką wizji świata artysty" (Skubalanka, 1997, s. 20) – uznano, że warto badać językową kreację wpisaną tu w teksty nieliterackie[6]. Odwołano się do rozszerzonej definicji Elżbiety Skorupskiej-Raczyńskiej, wedle której JKŚ to „wizerunek kogoś i/lub czegoś stworzony przez autora, antropocentrycznie postrzegającego opisywaną, odtwarzaną i/lub tworzoną rzeczywistość, posiadającego właściwe mu, osobnicze zasoby słownikowe i umiejętności odpowiedniego stylistycznie ich wykorzystywania" (Skorupska-Raczyńska, 2013, ss. 22–23).

W niniejszym artykule analizie poddany zostanie językowy wizerunek relacji rówieśniczych, w jakie wchodzą uczniowie z doświadczeniem migracji, ich wyobrażenie siebie wśród kolegów[7], które chcą pokazać projektowanemu odbiorcy[8].

Odtworzony w wyniku analizy kilkuset prac wizerunek relacji rówieśniczych budowany jest w dwóch płaszczyznach czasowych – autorzy wypracowań piszą po pierwsze o utraconych relacjach z rówieśnikami, którzy pozostali w kraju pochodzenia; po drugie – o relacjach tworzonych w nowych grupach rówieśniczych. W każdej płaszczyźnie czasowej pojawia się obraz wielowymiarowy, tworzony na dwa sposoby: pośrednio – poprzez kreację wizerunku wspólnoty – oraz bezpośrednio – przez nazywanie własnych odczuć i emocji.

---

[6] Takie podejście zastosowały już inne badaczki – zob. np. Lewińska (2019), a w odniesieniu do prac uczniów: Kępka i in. (2021).

[7] Językowa kreacja dziecka, w tym jego relacji, była przedmiotem badań – por. np. Ciarkowska (2019); Lewińska i Warda-Radys (2024).

[8] O specyfice sytuacji pragmatycznej w tekstach uczniowskich – zob. Rypel (2007).

Na te podziały można nałożyć kolejne wymiary odtworzonego obrazu, na które składają się z kolei obrazy relacji indywidulnych (ja i mój przyjaciel) oraz relacji zbiorowych (ja i grupa kolegów/znajomych).

Powstaje obraz, który możemy opisać w trzech aspektach: 1) emocji i uczuć; 2) wspólnych działań w grupie rówieśniczej; 3) samej wspólnoty i zajmowanego w niej miejsca.

O emocjach i uczuciach

W ujęciu psychologicznym emocje to 'wszelkie (zarówno świadome, jak i nieświadome) procesy wartościowania każdej stymulacji' („Emocje", 2010); uczucia traktowane są jako trwalsze i bardziej złożone emocje.

W badanych pracach autorzy używają rzeczowników *emocje* i *uczucia* w rozumieniu podobnym jak w leksykonach współczesnej polszczyzny. *Wielki słownik języka polskiego* definiuje rzeczownik *emocja* jako 'silne uczucie, wywołane przez jakieś intensywne przeżycie, objawiające się ożywioną mimiką, gestykulacją, podniesionym głosem, przyspieszonym biciem serca lub wewnętrznym pobudzeniem danej osoby' („Emocja", b.d.), a *uczucie* – jako 'stan psychiczny, którego doświadczamy w związku z jakąś sytuacją lub zdarzeniem i w którym wyrażamy nasz stosunek do samego siebie lub otoczenia' („Uczucie 1", b.d.).

Uczniowie, dla których polszczyzna nie jest językiem pierwszym, dążyli do tego, by w języku polskim nazwać doświadczane stany psychiczne, często trudne zapewne do zidentyfikowania i nazwania także w ich języku pierwszym. W badanym materiale ujawnia się jednak ekspresyjna funkcja pisania. Wypracowanie staje się okazją do autorefleksji i do poszukiwania takich słów w języku polskim, które pozwolą projektowanemu odbiorcy odczytać intencje nadawcy.

W zebranym materiale znajdziemy barwną paletę emocji i uczuć związanych z poznawaniem siebie w relacji do rówieśników. Uczniowie piszą o doświadczeniu samotności, które przełamuje dopiero relacja z rówieśnikiem, np.

> *Kiedy miałem 10 lat, byłem bardzo samotny nie miałem bratę, siostry, kolegów, koleżanek itd. Ale pewnego razu siedziałem sobie na huśtawce jak zawsze sam, i po 10 minutach przyszedł chłopak po imieniu Adam on do mnie podszedł i się zapytał czy bym chciał zostęć kolegami, ja byłem tak szczęśliwy że nie mogłe powstrzymać emocji i od razu z wielkim uśmiechiem na mojej twarzy powiedziałem tę ostańmy kolegami* (M 178)[9].

[9] W oznaczeniu źródła cytatów z Warda-Radys i in. (b.d.) podawany jest kod identyfikacyjny tekstu w Korpusie; litery K i M (poprzedzające numer) oznaczają płeć autora.

Przytoczony fragment doskonale ilustruje, jak ważne dla dziecka jest poczucie przynależności do grupy rówieśniczej, a doświadczane w dzieciństwie stany psychiczne (*samotny*, *szczęśliwy*) oraz towarzyszące im reakcje (*z wielkim uśmiechiem na mojej twarzy*) są pamiętane nawet po kilku latach. W badanym materiale znalazły się również wyrażenia i zwroty należące do wyższych rejestrów stylistycznych polszczyzny, za pomocą których uczniowie podkreślają wagę poczucia przynależności do grupy, jak np. *Nie starczy tyle słów, by przekazać moje emocje w ten dzień. Ja jestem bardzo wdzięczny moim przyjacielom za tamten dzień i za to, że są moimi towarzyszami* (M 263).

Pisząc o swoich emocjach, piętnastoletnia uczennica, mimo niskiej sprawności w języku polskim, stara się precyzyjnie wyjaśnić skomplikowane uczucia, których doświadcza. Migracja jawi się jej jako niechciane spełnienie typowych dla ucznia życzeń zmiany szkoły, marzeń o wyjeździe i nowych znajomościach (*chciała innych koledzuw*):

> *Kiedysz dla mnie skoła to była najszeczyśliwszym w spomnieniem i w ten czas ja sobie myślila, czy było b mnie w innym kraju i w innej szkołe. Ja nie rozumiała jak to i tylko chciała żeby można bylo mieć liepszych nauczicześuw. inny klas innych koledzuw. Ale teraz wszystko zmienilo się. W tedy tylko myszila ale teraz wszystko to mam i mam nadzie aby skończiloś to jak straśny son* (K 312).

Badany tekst pokazuje, że dwa lata nauki w szkole nie przyniosły oczekiwanego rozwoju kompetencji językowych uczennicy; wypracowanie zdaje się wskazywać, że trudność ze zbudowaniem nowych relacji rówieśniczych wpływa też na brak motywacji do nauki języka[10]. Leksem *nadzieja* w połączeniu ze zdaniem dopełnieniowym, *aby skończiloś to jak straśny son*, trafnie nazywa trudny stan emocjonalny nadawcy tego tekstu. Leksem *to* (tu: użyty jako komentarz metatekstowy, ‘mówiący wskazuje, czego dotyczy to, co mówi’, por. „To II3”, b.d.) kryje w sobie niezwykłą siłę emocjonalną, odzwierciedla skomplikowaną sytuację dziecka z doświadczeniem migracji, któremu trudno nazywać swoją sytuację inaczej niż *to* i *koszmarny sen*.

W innych wypracowaniach znajdziemy kolejne dojrzałe wypowiedzi autorów, dowodzące tym razem wysokiej sprawności językowej. Autorka, piętnastolatka, także po dwóch latach nauki w polskiej szkole, pisze o potrzebie uczenia kontrolowania emocji; chciałaby, żeby w idealnej szkole *prowadzić zajęcia psychologiczne i uczyć uczniów kontrolować swoje emocje – oraz – udzielać skutecznej pomocy psychologicznej każdemu kto jej potrzebuje* (K 141). Inny uczeń stwierdza: *Na prawdę, chciał by, żeby w mojej szkolie na Ukrainie* […] *Żeby tam był szkolny psycholog, bo myśli że bagato ludzi potrzebuję pomocy, już bardziej niż wcześniej* (K 139).

Wypowiedzi te wprowadzają do odtwarzanego w niniejszym artykule obrazu relacji rówieśniczych postać dorosłego, psychologa, specjalisty, który ma pomóc uczniom w radzeniu sobie ze skomplikowanym światem uczuć.

[10] Znajduje to potwierdzenie także w obserwacjach zanotowanych w ankiecie.

W bazie „FoKo" wiele prac odzwierciedla doświadczenie uchodźctwa, kiedy to migracja była decyzją podyktowaną nie warunkami ekonomicznymi, lecz bezpośrednim zagrożeniem życia. Nowymi emocjami rozpoznawanymi przez młodych ludzi w takiej sytuacji są strach i stres, czego świadomość ujawnia się w badanych pracach. Nadawca tworzy tekst, szukając odpowiednich słów, sięga po trudny rzeczownik *niebezpieczeństwo* i – mimo że używa go zdeformowanej postaci (*być*) *w niebiece* – wypowiedź osiąga cel informacyjny i ekspresyjny: *Teraz, kiedy zaczęła się wojna poprosiłem mamę żeby preprowadzili się do Gdańsku, bo byli w niebiece i ja bardzo stresowałem* (M 201).

W odmalowanej w badanym materiale całej gamie uczuć i emocji znaczące miejsce zajmuje tęsknota za utraconą beztroską: *Najszczęśliwszy dzień w moim życiu to 23 lutego 2022 roku w tedy jeszcze nie było wojny i ten dzień kiedy wojna zakonczytsą* (K 289), a także za poczuciem wspólnoty z kolegami. W wypracowaniach pojawia się zarówno doświadczenie smutku po opuszczeniu Ukrainy: *Uczyliśmy się razem od 4 klasy było bardzo smutne, kiedy musiałem ujechać do Polski w polowie 6 klasy* (K 10), jak i zapamiętanej z tamtego czasu intensywnej radości (*euforia*):

> *Bardzo chce wrócić się w swój najszczęśliwy dzień w życiu. Pamiętam tą euforie którą odczuwałem w tedy. Jak siedzieliśmy późnym wieczorem za panią wychowawcą i przyjaciółmi z klasy w jednym z domków taboru. Jak gadaliśmy o tym kto do jakiej szkoły średniej pójdzie po zakończeniu roku. Jak przypominaliśmy sobie zabawne momenty z szkoły podstawowej. Jak żartowaliśmy między sobą. Bardzo chcę przeżyć ten dzień jeszcze raz* (M 305).

Tam, w Ukrainie, było szczęście, bo byli *przyjaciele*, z którymi spędzało się zwykłe szkolne dni, np.: *miałem najlepszą szkołe, miałem tam dużo przyjaciół* – pisze inny autor – *z kolegami potem zbieraliśmy się i graliśmy w berka, potem zbieraliśmy wszycy pięnąze i szedliśmy do bufetu* (M 245).

W zebranym korpusie znajdziemy również przykłady uczuć ambiwalentnych – jednoczesną tęsknotę za utraconą grupą rówieśniczą i poczucia wspólnoty z nowymi przyjaciółmi:

> *Z początku wojny na Ukrainie wyjechałem z Ukrainy, tym samym zostawiłem wszystko i wszystkich nie miałem kolegów czy przyjaciółek. Z początku szkoły to się zmieniło poznałam najlepszego pzyjaciela po tym innych ludzi przez niego poznałem swoją dziewczyne. Dla mnie jak i dla innych ludzi najgorsze uczucie – być samemu. Moje zycie zmieniło się dwa razy i tym razem w lepszą stronę. Oni nauczyli mnie języka, i zmienili mnie jestem bardzo szczęśliwy że poszedłem do Conradinum poznałem najlepszych ludzi na świecie* (M 177).

Strach i radość, które się odczuwa, kiedy trzeba pójść do nowej klasy, np.: *Poszedłem do szkoły, byłem bardzo szczęśliwy, ale bałem się tam chodzić, nic nie wiedziałem ale kiedy przyszedłem do szkoły, bardzo się ucieszyłem, że tu było fajnie i fajnie, wszy-*

scy byli bardzo mili (K 68)[11]. Materiał odzwierciedla również przeżywanie pierwszej miłości – najbardziej intensywnego uczucia, tak silnego, że autorzy wypowiedzi opisują nie tylko, co czują, np. *kiedy do mnie zadzowonił chłopak który mi się podoba i powiedzał że chce że mną się spotkać ja była bardzo szcześliwa* (K 138), ale też często jakie to budzi reakcje towarzyszące tym uczuciom, np.: *Napisał do mnie tak „Wszystkiego najlepszego z okazji urodzin! Kocham cię ♡.* […] *to od szczęścia się popłakałam* (K 55) – a ponieważ słowa nie wystarczają, dodają do tekstu narysowane serduszka.

Zebrana baza prac daje możliwość odtworzenia językowej kreacji niezwykle ciekawego świata emocji i uczuć uczniów z doświadczeniem migracji – od prostej radości z nawiązania pierwszej bliskiej relacji koleżeńskiej po pierwszą miłość, od obaw przed dołączeniem do nowej grupy po strach związany z wojną.

O wspólnym czasie z rówieśnikami

Wielu autorów, by wyrazić swoje uczucia, tworzy bardzo konkretne obrazy osób i wspólnych działań z grupą. Powodów zastosowania takiej strategii piśmienniczej może być wiele: 1) uczniowi brakuje polskich słów i schematów składniowych odpowiednich do pisania o skomplikowanym świecie uczuć; 2) autor świadomie wybiera sposób pośredni, tworzy obrazy, wizerunki swoich kolegów, przyjaciół, wspólnych zabaw, pisze o konkretnych działaniach, ponieważ taki był jego zamysł twórczy; 3) uczeń tworzy konkretne obrazy, ponieważ nie osiągnął jeszcze rozwojowego etapu mowy i myślenia abstrakcyjnego[12].

Na kreację wizerunku relacji rówieśniczych składają się zatem także teksty, w których nadawca przedstawia swojego kolegę, tworzy obraz czasu wspólnie spędzonego z rówieśnikami – przede wszystkim wspólnych codziennych zabaw i świętowania dnia urodzin. Te ważne składowe wizerunku relacji rówieśniczych kreowane są częściej przez młodszych autorów, którzy wykorzystując podstawowe słownictwo (znane zapewne z lekcji na temat charakterystyki bohatera), opisują wygląd (kolor włosów, oczu, sylwetkę itp.) oraz charakter koleżanki lub kolegi, jednocześnie go oceniając i wartościując, najczęściej prymarnie (*dobra*, *zła, miła, wesoła* itd.), np.: *Ćeszć nazywam się Daria, chce opisać swoją koleżankę. Nazywa się Veronika, ona ma dwanaszcie lat, ma niebieskie oczy, światły brądz włosów, i jest wiesioła, dobra, zła i agresywna kiedy jej dokuczasz* […] *Ona moją najlepszą koleżanką* (K 261); *Chcem opowiedzić o swojej pszyjaczelke Asie (Nastka). Jest ona bardzo dobra i miła. Jest naj lepsza koleżanka w calym swiecie, bardzo kocham ją* (K 9).

[11] Por. też Lewińska (2024b).
[12] Por. np. Piaget (1992); Porayski-Pomsta (2015).

Pisząc o swojej grupie rówieśniczej, autorzy sięgają nie tylko po apelatywy takie jak: *koledzy*, *przyjaciele* czy *towarzysze*, ale też po onimy. Wymieniają imiona najlepszej przyjaciółki (*Veronika*, *Asia*) czy najlepszego przyjaciela (*Artem*, *Lew*), jak również wszystkich najważniejszych kolegów z grupy rówieśniczej, z którymi dzieli się szkolne aktywności, np. *Byłem w druzynie z aleksem, Radmirem, i z Tymekem i wygraliśmy my* (M 155). Użycie nazwy własnej nadaje kreacji wymiar indywidualny i bardzo osobisty, ale ujawnieniu własnych emocji związanych z przyjaźnią i wystawieniem jej na próbę przez doświadczenie migracji służą opowiadania o spotkaniu z dawno niewidzianym przyjacielem.

Wówczas nadawcy eksponują radość; pojawiają się leksemy *przyjaźń*, *przyjaciółka* z wartościującą dodatnio przydawką (*wspaniały*, *najlepsza*) i nacechowane pozytywnie zwroty, często opatrzone wykrzyknikiem, np. *nie da się zapomnieć*: *Mam wspaniałego przyjaciela, z którym przyjaźnię się od 5 lat. On mieszka w Ukrainie, z powodu wojny nie widzieliśmy się ponad rok. Niedawno pojechaliśmy z mamą do Ukrainy, poznałem mojego przyjaciela. To była niespodziane spotkanie, którego nieda się zapomnieć!* (M 107); *Najszczęśliwszy dziń w moim życiu był kiedy na moję urodzine przyjehała moja najleszsa koleżanka z Ukrainu, z którom my nie wiedzielismy z roka. Jesteśmy znajomu juz 12 łat* (K 262, 15 lat). Warto zauważyć, że intensyfikację tego obrazu uzyskują nadawcy, wprowadzając do tekstu dane liczbowe, które podkreślają trwałość łączących ich więzi z przyjacielem (*5 lat*, *12 lat*).

Autorzy badanych wypracowań często wracają we wspomnieniach do wspólnych aktywności prowadzonych z kolegami w czasie, kiedy jeszcze mieszkali w Ukrainie, np. do wypraw na ryby: *Z Artemem przyjaźnimy się już 4 lata. Razem chodziliśmy nad rzekę i tam złowiliśmy żaby* (K 10); gry w piłkę: *graliśmy gry pilke nożna* […] *jadlem dużo cukirków z kolegamii. I to wszystko bylo w Ukrainie* (M 241); gier podwórkowych, takich jak berek czy w chowanego: *my wszyscy razem poszlisimy na na dwur a na dworze gralisimy w berka, chowanego, meczy i w gre na telefonie ta gra nazywa się ROBLOX!* (M 251); budowania bazy, szałasu, domku na drzewie: *czasami wychodzimy na dwur budowaliszmy pierwszą baze, Lew pokazał mi jak budować: domek na drzewie, baze, i kiedy byliśmy z rodzicami nad morzem i nauczył mnie budować szałasz* (M 227); gier towarzyskich: *Najszczęśliwszy dzień w moim życiu to 4 sierpnia* […]. *Wtedy spacerowali z kolegami i koleżankami. Nas było 6, bardzo mi się z nimi podobało to, jak my grali w „prawda czy wyzwanie"* […]. *Teraz ma kontakt tylko z 2 osobami. Mam nadzieje że kiedyś będzie jak czwartego sierpnia* (K 273); zabaw na śniegu: *Było to jednego dnia gdiesz 2019 roku zimą. Wtedy jesce mieszkałem. To było jeden dzień w zimę. Ja z kelegami pośliśmy zjeżdziać z górki* (M 185).

W przywołanych przykładach zwraca uwagę kreacja doświadczenia wspólnoty na poziomie środków leksykalnych, np. *razem*, *wszyscy razem*, a także składniowych: *nas było 6 – teraz tylko 2*. Ta wspólnota była ściśle osadzona w czasie i przestrzeni: *to wszystko było w Ukrainie*; *4 sierpnia*, *zimą 2019*. Miejsce i czas tamtych wydarzeń

stają się dla nadawcy (K 273) wzorcem szczęścia wynikającego z poczucia bycia częścią grupy rówieśniczej, czego pragnie ponownie doświadczyć: *Mam nadzieje że kiedyś będzie jak czwartego sierpnia.*

Brak bezpośredniego kontaktu z utraconą grupą uczniowie z doświadczeniem migracji i uchodźctwa często próbują zastąpić relacją podtrzymywaną w sieci. Piszą o tym w swoich wypracowaniach, np.: *ja poszłem bawić się z kolegą w telefon, który był na Ukrainei. Graliśmy bardzo długo do późna* (M 103).

Znajdujemy w badanym materiale jednak także dojrzałą refleksję na temat niemożności zastąpienia relacji osobistych zdalnymi; uczennica pisze:

> *Mam nadzieją że nie będzie zdalnego nauczania, bo chodzić do szkoły lepiej niż siedzić w domu. Jeżeli dzieci nie będą umieć komunikować między sobą to jest najgorsze co może wydarzyć. Teraz każde dziecko ma telefon. i kiedy dzieci zaczą korzystać komórkami w szkole, oni przestąn rozmawiać, będą grać w gry, ale wtedy będzie cisza* (K 75).

Być może ta potrzeba podkreślenia wartości bezpośredniego kontaktu wiąże się z czasem pandemii COVID-19 albo z sytuacją dzieci z Ukrainy, które od czasu wybuchu wojny uczestniczą zdalnie w zajęciach swoich ukraińskich szkół. Warto zwrócić uwagę na silne nacechowanie emocjonalne tego tekstu. Wybór przymiotnika w stopniu najwyższym (*najgorsze*) oraz obraz *ciszy* i uczniów niewchodzących z sobą w żadną interakcję wywołują pożądany przez nadawcę efekt stworzenia przygnębiającej wizji świata.

Oczywiście wśród opisywanych wielu aktywności, które podejmują wspólnie młodzi ludzie, pojawia się także korzystanie z gier komputerowych i aplikacji na telefon, np. jeden z autorów tak wspomina czas w Ukrainie: *Mój przyjaciel przychodzil do mnie do domu, gramy w gry komputerowe i surfujemy w internecie* (M 10); inny po zaledwie dwóch miesiącach pobytu w Polsce próbuje napisać polskojęzyczny tekst i opowiedzieć w nim wirtualnemu odbiorcy o swoim szczęśliwym dniu, w którym telefon oraz iPad odegrały ważną rolę:

> *Najszczesliwszy dzien w moim zyciu jak prochhrywsal menja nozdrowy 7 dziem rozdenia u podaryly tablet u nochu potin caFe my poely a petem kyna utam dylo ocin unteresme u pruechaly do domy u ja pozwal do siebe marcela timoFeja mu tam pogry w teleFone a patim na ulice pognaly w pilke dogalku u poraznoduludzu podomah* (M 97).

Z trudem można zrozumieć ten przekaz (w dużej mierze tylko dzięki zjawisku interkomprehensji; por. Lewińska, 2024a), ale i w tym fragmencie widać, że gra, nawet na telefonie, cieszy tylko z kolegą.

Zaproponowany temat – *Najszczęśliwszy dzień mojego życia* – wywołał w uczniach potrzebę wspomnienia czasu radości i beztroski w kraju urodzenia, często wybór padał na dzień, w którym obchodzi się urodziny. Motywem charakterystycznym dla wielu wypracowań jest wspólnota rówieśnicza, z którą dzielenie się radością tego dnia daje poczucie szczęścia. W jednym z analizowanych tekstów znajdujemy ciekawy rys tego

obrazu – potrzebę podkreślania wspólnotowości poprzez zakup jednakowych koszulek w dniu urodzin: *Potem poszliśmy do galerii żeby kupić koszulki dla wszystkich* (K 124).

Z analizowanych prac wyłania się obraz grup rówieśniczych, które wbrew stereotypom spędzają czas na wspólnych, ciekawych i różnorodnych aktywnościach, często poza domem i szkołą. Ważne dla nich jest bycie razem z przyjaciółmi, z kolegami; jak piszą, urodziny to *najszęśliwszy dzień w moim życiu* […] *bo… wtedy przychodzą dużo moich przyjacielów i innych osób* (M 125). Świętują, wybierając ciekawe zajęcia, np. wycieczkę nad jezioro: *z koleżankami i tatą pojechaliśmy do jeziorza, tam plywaliśmy i robiłiiśmy ognisko* (K 259); zorganizowaną formę rozrywki (*Airspace*, *escape room*): *W niektóroch urodzinach zapraszam kolegów do Airspace* (M 66); *wychodziłam ze swoimi znajomymi do escape room* (K 124); odwiedziny miejsc typowych dla nastolatków, np. kina, kawiarni, parku: *poszliśmy do kina. Film był super* (K 124); *Potem poszliśmy do kawiarni* […] *byliśmy w parku, poznałam dużo osób, z którymi mam kontakt nawet teraz!* (K 124); wspólne nocowanie, rozmowy i grę na gitarze*: Grałam na gitarze razem z nimi, wszyscy śpiewali* […] *Całą noc gadałam z wszystkimi. Obejrzeliśmy jesztcze kilka filmów* (K 124); wyjścia na koncert: *kupiliśmy bilety na koncert braci Kacperczuków* […] *W piątek po szkole o 18.15 pojechaliśmy z Lizą do Gdańsku. Wyszliśmy na stancji „Gdańsk Wrzesz" i poszliśmy do „Starego Maneza* (K 64).

Ostatni fragment jednoznacznie pokazuje, że najszczęśliwszy dzień w życiu możliwy jest także w kraju przyjmującym – nazwy własne odsyłają do konkretnej przestrzeni w Gdańsku.

O miejscu pojedynczych uczniów w grupie rówieśniczej

Chciałbym przebywać wśród mądrych wychowanych oraz wesołych uczniów (M 72) – to zdanie trafnie i niezwykle syntetycznie charakteryzuje pożądaną przez większość autorów badanych prac grupę rówieśniczą, do której chcieliby dołączyć w polskiej szkole. W poprzednich rozważaniach odwoływano się częściej do takich wypowiedzi uczniów, w których trudno niekiedy było wskazać, czy grupa rówieśnicza to koledzy z klasy, czy też inni znajomi, np. z osiedla, podwórka; tylko w pojedynczych tekstach formułowano to jednoznacznie, np.: *Bardzo uwelbialem chodzić do szkoly ponieważ moglem pogadać i pośmiać się z kolegami na lekcji* (M 192). Trudno jednak w tym wypracowaniu ustalić, czy uczeń odnosi się do ukraińskiej, czy też do polskiej szkoły; wskazówką nie może być forma użytego czasownika, ponieważ poprawne użycie czasu przeszłego sprawia uczniom ukraińskim najwięcej problemów. Znajdujemy jednak wiele potwierdzeń, że pomorska szkoła spełniła oczekiwania młodych migrantów i uchodźców, np. w wypracowaniu uczennicy, która deklaruje: *W Polsce mnie podoba się co tutaj tu są fajni ludzi naprzyklad w mojej klasie 5-A wesola klasa wszystki uczni fajni. Tu w Polsce znalazłam przyjciółek to Joryna i Natalia* (K 102).

Pozytywne oceny zyskują również nauczyciele, którzy odgrywają istotną rolę w procesie formowania się grupy, także w kształtowaniu wizerunku poszczególnych uczniów w klasie (por. Muszyńska, 2020, s. 122), a pozytywna relacja z nauczycielem jest dla nadawców kilku tekstów tak ważna, że postanowili o niej napisać, np. *Bardzo lubię przychodzić do szkoły i słyszeć tyle miłych słów od przyjaciel i nauciczieli* (K 67).

Najistotniejsza jest jednak akceptacja przez nową klasę. Wirtualni nadawcy wyrażają chęć dołączenia do grupy rówieśniczej, a także związane z tym obawy, np.: *Poszedłem do szkoły, byłem bardzo szczęśliwy, ale bałem się tam chodzić* (K 68); *Gdy ja pierwszy raz przyszedłem do polskiej szkoły, to ja bardzo się martwiłem, bo nie wiedziałem jak wszyscy na mnie zareagują* (M 87); *Nadal czuje niepokój ale staram się nie myśleć o tym. Przez pokonanie tego strachu zapoznałam dużo osób* (K 47).

Obawy wzmaga świadomość bariery językowej, a badany w tym aspekcie obraz grupy rówieśniczej dowodzi metajęzykowej świadomości nielicznych piszących, którzy dostrzegają problemy z rozumieniem języka i o tym piszą – zarówno na dużym poziomie ogólności, np. *dżień kiedy ja był w polskie ja nierozumiałem polskiego języka ja wjem tylko tak* (M 222), jak i dokładnie, np. odnosząc się do alfabetu: *nie znałam ani żadnego słowa ani litery* (K 324); *Kiedy ja wpierwsze chodżiłem w klas ja niewidziałem jak pisacz po polsku* (M 222); czy fonetyki, np. *A potem ja nauczyłem się muwicz ę, ł, ą i ja chodze do szkoły* (M 222).

Sygnalizowane problemy komunikacyjne, mimo że uświadamiane (*ni wem polsky mowy*), nie burzą poczucia przynależności do grupy polskich kolegów: *Najszeczesliwszy dzień w moim zyciu byl w tedy kiedy J psz*[#]*esla do szkoly, bo tytaj bardzo dobże, mam koleg. oni taki fajny, ale J ne dyże z nymy po*[##]*obiwito bo oni gymalom co l ni wem polsky mowy* (K 290).

Inni relacjonują, jak poradzili sobie z komunikacją, np. grupa przyjmująca wspierała cudzoziemca w nauce języka: *Oni nauczyli mnie języka, i zmienili mnie jestem bardzo szczęśliwy że poszedłem do Conradinum poznałem najlepszych ludzi na świecie* (M 177); skorzystano również ze wspólnego języka (angielskiego) lub tłumacza:

> *Kiedy ja przyszedłem to wszyscy próbowali ze mną pogadać, ale jednak nie wychodziło. Potem tak wyszło, że prawie wszyscy z mojej klasy potrafią po Angielsku i to bardzo zalatwiało rozmowy z kolegami z klasy. Ale wyszło tak że w klasie był chłopiec z Ukrainy więc, gdy ja miałem pytania zawsze on mógł mi pomóc* (M 87).

Grupa rówieśnicza jest dla młodzieży we wczesnym okresie adolescencji najważniejszą przestrzenią rozwoju (por. np. Brzezińska, 2000) i kształtowania poczucia własnej tożsamości. Specyfika doświadczenia migracji niewątpliwie wpływa na ten proces (por. Kawalska & Cieślikowska, 2020), zwłaszcza kiedy jest to powiązane z częstą zmianą miejsca. Opisy takich sytuacji wprowadzają do swoich tekstów badani uczniowie; piszą o tym, jak wojna i podyktowane nią przeprowadzki wpłynęły na ich plany i relacje rówieśnicze, zmuszając do porzucenia marzeń, np. o edukacji muzycznej: *Ja*

chciałem skonczyć 11 klasów i potem pójść w Muzyczną szkołę. Ale po powódu wojny w Ukrainie musiałem pość z 9 klasa i uczyć się w Polsce (M 184).

Zmiany szkół to nie jedyny czynnik wpływający na relacje rówieśnicze i odnajdywanie siebie w coraz to nowszych grupach. Społeczeństwa przyjmujące także ulegają przeobrażeniom i nowi uczniowie dołączają do klas już wcześniej wielokulturowych i wielojęzycznych. Tak o tym piszą badani, doceniając tę różnorodność: […] *juz 1 rok za jeden ja mam dużo kolegów i ukraińców białorósów i także Polaków i bardzo mi się ty podoba* (M 186). Przynależność do grupy nie stoi w sprzeczności z poczuciem własnej odrębności, lecz wręcz je wzmacnia, co tak wyraża jedna z uczennic: *z nimi ja czuje się bardzo dobrze z nimi jestem taka jaka jestem* (K 300).

Wnioski

Wszystkie te wymiary odtworzonego na podstawie analiz blisko 300 wypracowań językowego obrazu relacji rówieśniczych pozwalają w zebranym korpusie dostrzec niezwykle ciekawy obraz relacji rówieśniczych, migracyjnych, obejmujący trzy wymiary: emocji, doświadczeń poznawczych i budowania tożsamości.

Najwięcej miejsca zajmuje w tym wizerunku językowa kreacja emocji i uczuć, których doświadczają młodzi ludzie w trudnej sytuacji migracji i uchodźctwa. Pisanie o swoich stanach psychicznych jest nie tylko swoistą autoterapią, lecz także ogromnym wyzwaniem z powodu kształtującej się dopiero sprawności komunikacyjnej w polszczyźnie, a tym bardziej w jej pisanej szkolnej odmianie. Badany materiał pokazuje, jak młodzi ludzie pokonują bariery językowe, ale też jak trudno jest im opanować język [*dla mnie to był i jest język obcy* (K 324) – co wzmaga poczucie wyobcowania] oraz poradzić sobie z plątaniną sprzecznych uczuć strachu przed nowym i radości z doświadczenia nowego.

W zanalizowanym wizerunku odzwierciedla się także doświadczenie poznawcze, przede wszystkim poznawanie siebie i innych, aż do zbudowania w pełni własnej odrębności. Okazją do poznawania siebie jest próba nazwania swoich uczuć oraz, co w badanym materiale wyraźnie widać, opowiadanie o swoich doświadczeniach, działaniach, aktywnościach – tych, które pozostały we wspomnieniach o kraju urodzenia, i tych, które zdarzyły się po przyjeździe do Polski – opisywanie swoich przyjaciół, szukanie słów, które by trafnie nazywały więzi interpersonalne.

Korpus „FoKo" daje zatem możliwość spojrzenia na doświadczenie migracyjne ucznia z jego punktu widzenia – pozwala „zobaczyć" interesujący widok: grupę młodych ludzi, którzy są aktywni, refleksyjni, ciekawi świata i siebie. Starają się odnaleźć siebie w doświadczeniu zmiany, która zburzyła ich dotychczasowy świat.

Bibliografia

Bartmiński, J. (1990). Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata. W J. Bartmiński (Red.), *Językowy obraz świata* (ss. 109–127). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Brzezińska, A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Ciarkowska, A. (2019). Językowa kreacja dziecka w *Konopielce* Edwarda Redlińskiego. *Studia Językoznawcze*, *18*, 31–42. https://doi.org/10.18276/sj.2019.18-03

Emocja. (b.d.). W P. Żmigrodzki (Red.), *Wielki słownik języka polskiego*. Instytut Języka Polskiego PAN. Pobrano 10 grudnia 2024, z https://wsjp.pl/haslo/podglad/30826/emocja

Emocje. (2010). W *Słownik psychologiczny*. Instytut Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Pobrano 10 grudnia 2024, z https://psychologia.edu.pl/slownik/id.emocje/i.html

Fedas, A., Siciarek, M., & Olech, P. (Red.). (2016). *Model integracji imigrantów*. Urząd Miejski w Gdańsku. https://www.gdansk.pl/akcja/pdf/20170691578/model-integracji-imigrantow

Kawalska, A., & Cieślikowska, D. (2020). *Tożsamość a migracje: Opowieści o migracjach na XXI wiek*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. https://globalna.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2021/09/ceo_3_tozsamosc-a-migracje_final.pdf

Kępka, I., Lewińska, A., & Warda-Radys, A. (2021). *Kociewie oczami dzieci i młodzieży: Językowa kreacja regionu w pracach nadesłanych na Festiwal Twórczości Kociewskiej im. Romana Landowskiego: Cz. 1. Uczeń jako twórca*. Instytut Kaszubski.

Lewińska, A. (2019). *„Dla orientacji kolegów spisałem…": O szkole w kronikach szkół wiejskich Pomorza z lat 1920–1989.* Wydawnictwo „Bernardinum".

Lewińska, A. (2024a). A case study – The work of a Polish teacher on developing the vocabulary of a student with a migration experience in the perspective of intercomprehension. W P. E. Gębal & K. Krzyżosiak (Red.), *Polish as a foreign and second language among Ukrainian migrants* (ss. 69–84). Vandenhoeck & Ruprecht unipress. https://doi.org/10.14220/9783737017732.69

Lewińska, A. (2024b). Język polski w klasie wielojęzycznej i wielokulturowej – perspektywa dziecka z doświadczeniem migracyjnym. W G. Tomaszewska, D. Szczukowski, & M. Szoska (Red.), *Kultura solidarności w przestrzeni edukacyjnej: T. 1. W poszukiwaniu pierwszego języka* (ss. 581–596). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Lewińska, A., & Warda-Radys, L. (2024). Językowa kreacja rodziny w polskojęzycznych wypracowaniach uczniów z doświadczeniem migracyjnym. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska: Sectio N – Educatio Nova*, *9*, 417–437. https://doi.org/10.17951/en.2024.9.417-437

Muszyńska, E. (2020). Relacje rówieśnicze jako sfera działań wychowawcy klasy szkolnej. *Wychowanie w Rodzinie*, *22*(1), 113–128. https://doi.org/10.34616/wwr.2020.1.113.128

Piaget, J. (1992). *Mowa i myślenie u dziecka* (J. Kołudzka, Tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Plan strategiczny międzykulturowej integracji migrantów dla województwa pomorskiego. (2024). Samorząd Województwa Pomorskiego. https://rops.pomorskie.eu/wp-content/uploads/2024/04/PLAN-STRATEGICZNY-MIEDZYKULTUROWEJ-INTEGRACJI-MIGRANTOW-DLA-WP.pdf

Porayski-Pomsta, J. (2015). *O rozwoju mowy dziecka: Dwa studia*. Dom Wydawniczy Elipsa.

Relacja 2. (b.d.). W P. Żmigrodzki (Red.), *Wielki słownik języka polskiego*. Instytut Języka Polskiego PAN. Pobrano 10 grudnia 2024, z https://wsjp.pl/haslo/podglad/6699/relacja/4804398/stosunek

Rypel, A. (2007). *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych: Problemy, badania eksperymentalne, implikacje dydaktyczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Rypel, A. (2014). Język pisany w szkole – między kreatywnością a schematem. W D. Krzyżyk & B. Niesporek-Samburska (Red.), *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność): Księga jubileuszowa dedykowana profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej* (ss. 311–321). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Skorupska-Raczyńska, E. (2013). *Kreacja ojca w powieściach nadniemeńskich Elizy Orzeszkowej (studium językowo-stylistyczne)*. Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.

Skubalanka, T. (1997). Językowa kreacja Jacka Soplicy (Księdza Robaka). W T. Skubalanka, *Mickiewicz, Słowacki, Norwid: Studia nad językiem i stylem* (ss. 20–33). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

To II3. (b.d.). W P. Żmigrodzki (Red.), *Wielki słownik języka polskiego*. Instytut Języka Polskiego PAN. Pobrano 10 grudnia 2024, z https://wsjp.pl/haslo/podglad/47216/to/5214047/jankowi-to-sie-udalo

Uczucie 1. (b.d.). W P. Żmigrodzki (Red.), *Wielki słownik języka polskiego*. Instytut Języka Polskiego PAN. Pobrano 10 grudnia 2024, z https://wsjp.pl/haslo/podglad/594/uczucie/4030081/stan-psychiczny

Warda-Radys, L., Lewińska, A., Badyda, E., Czaplewska, E., Ginter, J., & Jegorowa, J. (b.d.). *Korpus Uczniowski Języka Polskiego „FoKo"*. https://korpus-foko.ug.edu.pl

Zaborowski, Z. (1974). *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*. Nasza Księgarnia.

Zaborowski, Z. (1977). *Psychospołeczne problemy wychowania*. Nasza Księgarnia.

Relacje rówieśnicze w wypowiedziach pisemnych uczniów z doświadczeniem migracyjnym – analiza językowa Korpusu Uczniowskiego Języka Polskiego „FoKo"

Streszczenie

Artykuł wpisuje się w nurt badań językoznawstwa kulturowego, a w szczególności w badania językowej kreacji świata. Materiałem badawczym były wypracowania zgromadzone w Korpusie Uczniowskim Języka Polskiego „FoKo", który ma charakter otwartej bazy tekstów pisanych przez uczniów z doświadczeniem migracji uczących

się w polskich szkołach na Pomorzu. W artykule przedstawiono językową kreację obrazu grupy rówieśniczej i relacji w niej zachodzących z punktu widzenia dziecka z doświadczeniem migracyjnym. Wpisany w badane prace wizerunek omówiono w trzech aspektach: 1) emocji i uczuć; 2) wspólnych działań w grupie rówieśniczej; 3) samej wspólnoty i miejsca zajmowanego w niej przez dziecko z doświadczeniem migracji. Odtworzony wizerunek to wielowymiarowy obraz młodych ludzi, którzy doświadczyli migracji i uchodźstwa, tęsknią za utraconymi przyjaźniami i próbują odnaleźć się w grupie rówieśniczej w kraju przyjmującym.

Słowa kluczowe: uczniowie z doświadczeniem migracji; relacje rówieśnicze; Ukraina; wypracowania

Peer Relationships in Written Compositions of Pupils with Migration Experience – A Linguistic Analysis of the Polish Learner Corpus "FoKo"

Abstract

This article is part of the stream of research in cultural linguistics, in particular the study of the linguistic creation of the world. The analysed material consisted of student essays collected in the Polish Learner Corpus "FoKo", which is an open database of texts written by pupils with migration experience studying in Polish schools in Pomerania. The article presents the linguistic creation of the image of the peer group and relations within it from the point of view of a child with migration experience. The image inscribed in the texts under study is discussed in terms of three aspects: (1) emotions and feelings; (2) common activities in the peer group; (3) the community itself and the place of the child with migration experience in the group. The reconstructed image is a multidimensional picture of young people with migration and refugee experience, who miss lost friendships and try to find their place in the peer group in the host country.

Keywords: students with migration experience; peer relationships; Ukraine; student essays

Prof. Dr hab. Aneta Lewińska, Professor of Linguistics at the Institute of Applied Linguistics, University of Gdańsk. Specialist in Pomeranian studies and glottodidactics, particularly teaching Polish as the first and second/foreign language. Creator and

editor-in-chief of the B-listed journal *Język, Szkoła, Religia* [Language, School, Religion] (in 2012–2021), currently on the journal's editorial board. Member of the State Commission for the Certification of Proficiency in Polish as a Foreign Language, scientific associations (Society of Polish Language Lovers, Polish Linguistic Society, Kashubian Institute), and the Team for the Ethics of Language at the Council for the Polish Language at the Presidium of the Polish Academy of Sciences. Author of numerous publications in the field of Polish language didactics (first/second/foreign language).

Bibliography (selected): *„Ojców mowę znać należy": Język elementarzy polskich wydawanych na Pomorzu Gdańskim w latach 1840–1920 jako narzędzie kształcenia i wychowania* ["One should know the language of one's ancestors": The language of Polish primers published in Gdańsk Pomerania in 1840–1920 as a tool for education and upbringing], Pelplin 2012; *„Dla orientacji kolegów spisałem…": O szkole w kronikach szkół wiejskich z Pomorza z lat 1920–1989* ["I wrote it for my school friends…": On the school in the chronicles of rural schools in Pomerania from 1920–1989], Pelplin 2019; A case study – The work of a Polish teacher on developing the vocabulary of a student with a migration experience in the perspective of intercomprehension, in: P. E. Gębal & K. Krzyżosiak (eds.), *Polish as a foreign and second language among Ukrainian migrants*, Göttingen 2024, 69–84.

Correspondence: Aneta Lewińska, Institute of Applied Linguistics, Faculty of Languages, University of Gdańsk, Gdańsk, aneta.lewinska@ug.edu.pl

Support of the work: The preparation of this article was self-financed by the author.

Competing interests: The author states that there is no conflict of interest to disclose.

Publication history: Received: 2024-12-15; Accepted: 2025-10-13; Published: 2025-12-31