

Nabywanie języka obcego przez migrantów i uchodźców – na czym polega różnica?

DOI: 10.47050/jows.2024.4.85-92

Celem artykułu jest pokazanie, że przyswajanie języka obcego przez imigrantów różni się od przyswajania języka obcego przez uchodźców. Imigranci to osoby, które podjęły decyzję o wyjeździe za granicę ze względów ekonomicznych, edukacyjnych lub społecznych. Ich motywacja do nauki języka jest większa. Uchodźcy natomiast byli zmuszeni opuścić swoją ojczyznę w obawie przed utratą życia lub zdrowia. Doświadczają znacznego stresu i boją się o przyszłość. Ma to ogromny wpływ na poziom ich zaangażowania w naukę języka obcego.

Temat nabycia języka obcego w nowej społeczności kulturowej wzbudza od lat duże zainteresowanie językoznawców. Przeprowadzona została spora liczba badań naukowych (np. Krashen 1982; Swain 1985; Norton 2013), które próbowały zidentyfikować czynniki wpływające na akwizycję języka docelowego zarówno przez osoby dorosłe, jak i dzieci. Niektóre badania wskazały, że wielu obcokrajowców ma trudności z rozwijaniem kompetencji językowych i odnalezieniem się w obcych środowiskach (Gul-Rechlewicz 2022). Jest to spowodowane przede wszystkim brakiem znajomości języka na odpowiednim poziomie, który sprawia, że przybysze mogą czuć się zmarginalizowani i mniej wartościowi niż przedstawiciele społeczności gospodarzy (Norton 2013: 95).

Gdy migranci czują, że przedstawiciele nowego środowiska swoim zachowaniem podkreślają ich niższość, kształtowanie kompetencji językowych w interakcjach międzykulturowych jest niezwykle trudne. Stereotypy i uprzedzenia wobec mniejszości narodowych i etnicznych mogą utrudniać interakcję i prowadzić do poczucia nierówności (Klein 1988). Powoduje to wysoki poziom stresu, niepokoju, liczne bariery psychologiczne i w dużym stopniu ogranicza postępy językowe obcokrajowców (Norton 2013: 153). Właśnie takie wyniki uzyskała Bonny Norton po przeprowadzeniu badań z pięcioma uczestniczkami, pochodzącymi z różnych części świata, które przyjechały do Kanady w celu rozwoju i zapewnienia sobie bezpieczeństwa finansowego. Mimo że były one zmotywowane do opanowania języka angielskiego i rozumiały, jakie korzyści mogłyby odnieść, droga do sukcesu językowego niektórych z uczestniczek była stresującym doświadczeniem.

Różnica między migrantem a uchodźcą

Poruszając temat różnic w przyswajaniu języka obcego przez migrantów i uchodźców, należy najpierw podkreślić, że te dwa pojęcia różnią się od siebie i nie możemy ich używać zamiennie. Migranci to grupa osób, która podjęła decyzję o opuszczeniu swojego kraju ze względów finansowych, politycznych lub edukacyjnych, i może w każdym momencie rozważyć powrót do ojczyzny. Robert Miron Staniszewski (2023) precyzuje, że „migrant międzynarodowy to osoba, która zmienia swój kraj stałego pobytu. Zasadniczo różni się migracją krótkoterminową lub tymczasową, obejmującą przemieszczanie się trwające od 3 do 12 miesięcy, oraz migracją długoterminową lub stałą, odnoszącą się do zmiany kraju zamieszkania na okres jednego roku lub dłużej”.

Do grupy uchodźców należą natomiast ludzie, którzy z powodu działań wojennych zostali zmuszeni do natychmiastowego opuszczenia swojego kraju. Powrót do ojczyzny nie jest bezpieczny (Kosyakova i in. 2022), więc ludzie ci nie mają innego wyjścia, niż szukać schronienia w innych krajach. Takie okoliczności mają ogromny wpływ na kwestię integracji i na to, jak dobrze uchodźcy sobie radzą pod względem językowym i socjalnym w nowych środowiskach kulturowych.

Akwizycja języka obcego

Według teorii amerykańskiego językoznawcy Stephena Krashena (1982) kompetencje językowe można nabywać poprzez angażowanie się w konwersacje z rodzimymi użytkownikami języka. Nie wkłada się wiele wysiłku w opanowanie zasad gramatycznych i rozwój szerokiego zakresu słownictwa, lecz rozpoznaje się ich sens na podstawie stałego kontaktu z przedstawicielami nowej społeczności i otrzymywania tak zwanego *comprehensible input* (Hoque 2017: 7). Jest to termin używany do opisanego zjawiska, kiedy ludzie są w stanie czynić postępy językowe, mimo że nie znają pewnych elementów językowych lub doświadczają trudności z ich zrozumieniem. Do tego pojęcia odnosimy zarówno to, co słyszymy (radio, konwersacje, podcasty, piosenki), jaki i to, co czytamy we własnym zakresie (książki, gazety, artykuły lub teksty w podręcznikach).

Krashen dodaje, że czytanie jakichkolwiek książek i słuchanie jakichkolwiek źródeł niekoniecznie przyczyni się do rozwoju kompetencji językowych. Dlatego ważne jest, aby w rozsądny sposób wybrać materiały, które przede wszystkim nas interesują, motywują i w niewielkim stopniu przekraczają nasz obecny poziom (Panggua i in. 2023). Czerpiąc z teorii Krashena, można stwierdzić, że słuchanie i rozumienie jest zasadniczym elementem przyswajania konkretnego języka (Klein 1988).

Nie możemy jednak zapominać, że język docelowy najlepiej przyswaja się w interakcjach społecznych. Z tego powodu po pozyskaniu *comprehensible input* powinien nastąpić także *comprehensible output*. To oznacza, że ludzie powinni znaleźć sposób na wykorzystanie nabytych wcześniej umiejętności językowych, angażując się w konwersacje. Badania naukowe przeprowadzone przez Merrill Swain (1985) wskazały, że samo rozumienie nowych fragmentów i słuchanie języka w konwersacjach nie jest wystarczające; równie istotne jest ćwiczenie tych samych kwestii językowych (Shehadeh 2002). Swain przyznaje, że wprowadzone przez Krashena pojęcie *comprehensible input* jest rzeczywiście istotne i wpływa na przyswajanie języka obcego przez obcokrajowców. Dodaje jednak, że postęp językowy jest znacznie większy, gdy w trakcie konwersacji uczniowie napotykają własne luki językowe. Kiedy je zidentyfikują, będą mogli podjąć dodatkowe próby, aby przekazać swoje przesłanie w zrozumiały sposób. Innymi słowy, będą wiedzieć, co konkretnie sprawia im trudności podczas mówienia i jakie obszary językowe wymagają dalszego wysiłku. Poprzez używanie języka do przekazania informacji, rozmówcy ćwiczą zarówno rozumienie (*comprehensible input*), jak i mówienie w tym języku (*comprehensible output*). Pozytywny wynik nauki języka można osiągnąć wtedy, gdy te dwa zjawiska zostaną ze sobą połączone. Zatem konieczne jest nie tylko rozumienie języka docelowego w nagraniach, podręcznikach, podcastach i rozmowach, lecz także używanie go w celu identyfikacji ewentualnych luk językowych.

Hanna Komorowska (2020), odwołując się do teorii Krashena, twierdzi, że na początku swojej przygody z językiem uczniowie zachowują się jak aktywni czytelnicy i słuchacze. Znajdują się w tak zwanym trybie cichym (ang. *silent mode*). Nawiązują nowe połączenia z językiem poprzez słuchanie i czytanie oraz skupiają się na zrozumieniu podstawowych pojęć. Przetwarzanie języka w umyśle może zająć pewną ilość czasu i wysiłku. Dlatego uczniowie zaczynają mówić w języku obcym dopiero, gdy nadejdzie odpowiedni moment:

Uczenie się odbywa się wewnątrznie, w umyśle ucznia, bez bezpośredniego wpływu nauczyciela lub rodzica. Uczniowie konstruują mentalne reprezentacje nauczanego języka. Przetwarzają język mentalnie pod wpływem bodźców poprzez słuchanie i/lub czytanie, zanim będą gotowi do

wypowiadania się. W rezultacie uczniowie zaczynają mówić w języku obcym, kiedy są na to gotowi. (Komorowska 2020: 69)

Na tej podstawie można powiedzieć, że przyswajanie drugiego języka przez dorosłych jest dość podobne do przyswajania pierwszego języka przez dzieci. Dzieci rozwijają biegłość językową poprzez uczestnictwo w dialogach inicjowanych przez ich rodziców. Komorowska dodaje, że „rodzice podświadomie modyfikują swoją mowę w sposób, który w dużym stopniu ułatwia zrozumienie i wspiera ich rozwój języka pierwszego” (Komorowska 2020: 27). Dzięki temu przechodzą od trybu cichego do tworzenia krótkich fragmentów językowych. W wieku pięciu lat osiągają poziom biegłych użytkowników języka. Kiedy dorośli uczą się drugiego języka, również na początku znajdują się w trybie cichym. Mówienie staje się możliwe po otrzymaniu wystarczającej ilości wkładu językowego.

Uczenie się języka obcego

Uczenie się języka obcego to świadomy i planowany wysiłek skierowany na rozwój językowy. W przeciwieństwie do akwizycji drugiego języka poprzez kontakt z przyjmującą społecznością (Abdullaev 2021), uczenie się polega na szerokim korzystaniu z podręczników oraz wykonywaniu zadań z zakresu słuchania, gramatyki, czytania i pisania. Poświęcając czas na naukę, robi się to zazwyczaj ze świadomością, że zdobyte umiejętności i wiedza mogą być wykorzystywane w przyszłości.

W niektórych przypadkach w proces zaangażowany jest lektor językowy, który pełni funkcję przewodnika, udziela wyjaśnień i informacji zwrotnych na temat postępów uczniów oraz sugeruje obszary wymagające dalszej poprawy. Nauczyciel kontroluje jakość wykonywanej pracy oraz zapewnia uczniom warunki, w których mogą samodzielnie ćwiczyć język podczas lekcji (Komorowska 2020: 80). W przypadku wystąpienia problemów lub wątpliwości lektor służy pomocą i wsparciem. Sukces uczniów zależy zatem od kompetencji lektora i jego umiejętności wyboru zadań, które będą odpowiadać ich potrzebom edukacyjnym oraz zachęcać do dalszego postępu językowego.

Porównując akwizycję z uczeniem się, warto podkreślić, że kiedy uczymy się języka poprzez codzienne rozmowy, możemy decydować, czego się uczymy, ile się uczymy i w jaki sposób. Nikt nie wydaje poleceń i nie kontroluje tempa naszego rozwoju. W formalnym uczeniu się natomiast jesteśmy zmuszeni do wykonywania poleceń dydaktycznych i mamy znacznie węższy zakres działania. Ponieważ na lekcjach grupowych duży nacisk kładzie się zazwyczaj na cztery obszary praktyki językowej (czytanie, słuchanie, pisanie, mówienie), nie zawsze są możliwości używania języka do komunikacji funkcjonalnej (Klein 1988). Aby móc używać języka do celów osobistych i płynnie się nim posługiwać, obcokrajowcy powinni ćwiczyć go w rozmowach z przedstawicielami nowej społeczności, do której się przenieśli.

Nabycie języka obcego przez migrantów

Ponieważ ludzie często przekraczają granice geograficzne ze względów ekonomicznych i w poszukiwaniu lepszych standardów życia, wielu z nich ma motywację do rozwijania wysokiego poziomu znajomości języka, aby skutecznie zintegrować się z nową społecznością i być w stanie dążyć do realizacji swoich celów (Krumm i Plutzar 2008). Opanowanie języka docelowego na przyzwoitym poziomie otwiera drzwi do awansu społecznego i finansowego. Pozwala imigrantom zaspokoić podstawowe potrzeby, zapewnić dzieciom dostęp do edukacji i ubiegać się o zatrudnienie odpowiadające ich oczekiwaniom. Ponadto, gdy przybysze rozwiną biegłość językową, będą w stanie stosować swoją wiedzę, doświadczenie oraz umiejętności zawodowe, a także przyczynić się do rozwoju ekonomicznego nowego środowiska. Dlatego wielu imigrantów zdaje sobie sprawę, jak ważna jest płynność językowa i często wkłada wiele wysiłku w jej rozwój (Kosyakova i in. 2022).

Warto też podkreślić, że opanowanie języka docelowego nie jest zadaniem łatwym. Może wręcz sprawiać ogromne trudności, nawet gdy człowiek posiada niezwykły talent, chęć i motywację do nauki. Wymaga bowiem dużego wysiłku, wytrwałości i tworzenia możliwości codziennej interakcji z dominującym społeczeństwem. Należy mieć świadomość, że obcokrajowcy bardzo często doświadczają różnych trudności w związku z opuszczeniem rodziny i przyjaciół. Wielu z nich ma też problemy związane z koniecznością znalezienia pracy, zakwaterowania, dostępu do usług publicznych oraz przystosowaniem się do zasad nowego środowiska (Gul-Rechlewicz 2022). Ma to ogromny wpływ na to, jak szybko nawiązują nowe kontakty społeczne i uczą się języka.

Trudności doświadczyły np. uczestniczki wspomnianych już badań naukowych Bonny Norton. Po przybyciu do Kanady nie mogły pochwalić się wyśmienitą znajomością języka angielskiego, były jednak zmotywowane do rozwoju znajomości językowych, ponieważ chciały zmienić ścieżkę zawodową i poszerzyć zakres swoich działań (Norton 2013). Zdawały sobie sprawę, jak ważne jest rozwinięcie biegłości językowej i próbowały do tego dążyć poprzez angażowanie się w konwersacje. Niski poziom umiejętności sprawiał jednak, że czuły się niekomfortowo w obecności obywateli Kanady, którzy swobodnie posługiwali się językiem angielskim i nie doświadczali problemów z nawiązaniem kontaktów. Ponadto niektóre z kobiet zostały skierowane do wykonywania podstawowych prac, w których komunikacja ustna nie była wymagana (Norton 2013: 99), w związku z tym poszerzenie zakresu kontaktów społecznych w celu ćwiczenia języka angielskiego nie wydawało się łatwe. Norton pokazuje to na przykładzie Ewy:

Gdy zaczynałam pracę w tym miejscu, byłam na lodach i musiałam sprzątać śmieci, a nikt nie chce się tym zająć. Kiedy widzę, że muszę zrobić wszystko i nikt się tym nie przejmuje, to jak mam z nimi rozmawiać [Kanadyjczykami – przyp. autora]? Słyszę, że nie zależy im na mnie i nie mam ochoty podchodzić do nich, uśmiechać się i rozmawiać z nimi. (Norton 2013: 99–100; tłum. własne)

Martyna, kolejna uczestniczka, stwierdziła, że:

Z powodu mego akcentu zagranicznego niektórzy traktują mnie tak, jak gdybym była mniej wartościowa niż oni, zwłaszcza gdy poszukiwałam pracy. Czuję się niekomfortowo, posługując się językiem angielskim w grupie osób, dla których język angielski jest językiem ojczystym, i mówię [w nim] płynnie. Zatem czuję się gorsza od nich. (Norton 2013: 92; tłum. własne)

Badania naukowe przeprowadzone przez Bonny Norton wskazały, że ogromny wpływ na nabywanie języka przez obcokrajowców mają przedstawiciele nowego środowiska kulturowego. Jeżeli będą oni postrzegać przyjezdnych jako ludzi, którzy mają ograniczoną wiedzę, wykształcenie i nadają się tylko do wykonywania podstawowych prac, akwizycja języka będzie najprawdopodobniej trudnym i stresującym przeżyciem. W przeciwieństwie do uczestniczek badania Kanadyjczycy dysponowali tak zwanym kapitałem społecznym, kulturowym i językowym umożliwiającymi im osiągnięcie własnych celów finansowych oraz zawodowych. Jako że Ewa i Martyna tego kapitału nie posiadały, miały węższy zakres obowiązków, co powodowało poczucie niższości, marginalizacji i ograniczało ich rozwój językowy. Na tej podstawie można powiedzieć, że społeczność gospodarzy w pewnym stopniu sprawuje władzę nad imigrantami i może kontrolować, jak często komunikują się oni z innymi lub decydują się na milczenie w różnych sytuacjach (Darwin i Norton 2021).

Akwizycja języka przez uchodźców

Jak już wspomniano, uchodźcy to grupa osób, która z powodu działań wojennych została zmuszona do natychmiastowego opuszczenia ojczyzny. Należy podkreślić, że wiele z tych osób w ogóle nie rozważało możliwości przeniesienia się do innego kraju. Mieli oni stałą pracę i mogli być zadowoleni z jakości swojego życia, ale ze względu na zmieniające się okoliczności i w trosce o własne bezpieczeństwo musieli uciec.

Opanowanie języka nowej społeczności przez uchodźców w dużym stopniu zależy od ich planów. Gdy rozważają możliwość stałego pobytu, będą próbowali włożyć większy wysiłek w polepszenie swoich umiejętności językowych. Zmotywowani do nauki języka – w tym przypadku włoskiego – byli np. uchodźcy biorący udział w badaniach naukowych Moniki Ortiz Cobo, Romana Kralika i Roselli Bianco (2020). Decydowały o tym względy edukacyjne i ekonomiczne. Niektórzy zamierzali studiować, pracować, poznać kulturę włoską i poszerzyć zakres kontaktów społecznościowych. Tu też jednak jedna z kobiet stwierdziła, że ci uchodźcy, którzy nie znają języka, są traktowani jako mniej wartościowi:

Jessica wyraziła swoje rozczarowanie tym, że miała świadomość, iż obcokrajowcom przypisuje się mniejszą wartość, jeśli nie są w stanie mówić w języku lokalnym. (Cobo i in. 2020, tł. własne)

Dużo niższa będzie motywacja do nauki języka w przypadku uchodźców, którzy postrzegają daną społeczność odbiorców jako punkt tranzytowy lub tymczasowy. Dotyczy to m.in. części uchodźców z Ukrainy. W warunkach masowych bombardowań i ostrzałów dokonywanych przez Federację Rosyjską ich życie było w ciągłym zagrożeniu, co powodowało ogromne cierpienie psychiczne i szereg problemów zdrowotnych wymagających natychmiastowej interwencji specjalistów. Piotr Długosz (2023) w swoim artykule odwołuje się do badań przeprowadzonych przez ukraińskie firmy Gradus i Info Sapiens, które pokazały, że ogromny odsetek respondentów – Ukraińców, którzy opuścili swój kraj – doświadcza negatywnych emocji, takich jak poczucie beznadziei, przerażenie, nerwowość, strach, panika, apatia. Niektórzy z ankietowanych wyrazili zaniepokojenie dalszym losem tych, którzy po wybuchu wojny nie wyjechali i nadal mieszkają na Ukrainie.

Ponieważ uchodźcy wojenni doświadczają wysokiego poziomu lęku, wielu z nich unika interakcji społecznych z przedstawicielami nowego środowiska. Utrzymują więc kontakt przeważnie z rodakami, którzy mieszkają w tych samych miejscach, lub z członkami własnej rodziny. Zaprzyjaźnienie się z przedstawicielami tej samej nacji wydaje im się o wiele łatwiejsze i mniej stresujące, gdyż pochodzą z tego samego kraju, łączą ich podobne doświadczenia życiowe, a w rozmowach nie pojawiają się bariery językowe. Takie podejście sprawia, że nie czują się samotni w trudnych momentach, jednakże rozwój znajomości językowej zostaje bardzo ograniczony:

[...] zamieszkiwanie w pomieszczeniach mieszkalnych z innymi uchodźcami jest mniej pomocne, ponieważ wydaje się stanowić przeszkodę w rozwoju biegłości językowej. (Kosyakova i in. 2021)

Wychodząc poza krąg rodaków, uchodźcy doświadczają jednak szeregu trudności w znalezieniu pracy i zakwaterowania, korzystaniu z usług medycznych, oficjalnym uznaniu ich umiejętności zawodowych:

[...] najważniejszą barierą jest brak znajomości języka kraju goszczącego. Inne trudności obejmują obowiązki w zakresie opieki, problemy związane z uznawaniem kwalifikacji, brak odpowiednich możliwości zatrudnienia i niewystarczające informacje na temat rynku pracy w kraju przyjmującym. (Foti 2024; tł. własne)

W przypadku uchodźców motywacja do opanowania języka dość często wynika więc z konieczności przetrwania w warunkach obcego środowiska kulturowego. Ci, którzy wyjechali z dziećmi, czują się zmuszeni opanować język obcy, żeby zapewnić im dostęp do edukacji i zaspokoić ich podstawowe potrzeby (Ortiz Cobo i in. 2020). W tym kontekście język docelowy służy za narzędzie pomagające w budowaniu ich przyszłości w nowym kraju. Bez znajomości języka zakres działalności rodziców jest ograniczony. Nie mogą rozmawiać z nauczycielami na temat postępów w nauce ich dzieci, trudno jest im porozumieć się z lekarzami i rozwiązać inne problemy związane np. zakwaterowaniem czy zezwoleniem na pobyt.

Implikacje dydaktyczne

Biorąc pod uwagę powyższe okoliczności, istotne jawi się przede wszystkim zapewnienie uchodźcom zajęć językowych. Lekcje te powinny być organizowane w taki sposób, aby wspierać ich wejście do nowego środowiska kulturowego i pomagać im w samodzielnym funkcjonowaniu w różnych codziennych czynnościach. Innymi słowy, konieczne jest przeprowadzenie przez nauczyciela szczegółowej analizy potrzeb edukacyjnych uczniów podczas projektowania programu nauczania. Zapewni ona szerszą perspektywę na temat tego, jakie są oczekiwania uchodźców względem kursu i ich osobiste potrzeby oraz w jakich warunkach prawdopodobnie będą używać języka docelowego. Niektórzy uchodźcy są skłonni podejmować podstawowe prace w kawiarniach lub sklepach, aby przyzwyczaić się do nowej społeczności, nawiązać pierwsze kontakty i nauczyć języka. Dlatego rozsądne byłoby stworzenie podobnych środowisk, w których kluczowa jest umiejętność komunikowania się. Należy położyć mniejszy nacisk na pisanie testów językowych, a większy na rzeczywistą komunikację i rozległą praktykę językową. Dzięki takim lekcjom uchodźcy naberą niezbędne umiejętności językowe, będą lepiej przygotowani do wejścia na rynek pracy oraz ubiegania się o zatrudnienie odpowiadające ich zainteresowaniom.

Przy wyborze materiałów i prowadzeniu lekcji nie należy zapominać, że uchodźcy różnią się od imigrantów ekonomicznych. Niektórzy z nich mogą mieć trudności z postęпами w nauce języka lub będą wymagać dodatkowego wsparcia, informacji zwrotnej i wskazówek. Ponadto część z nich nie ma żadnego doświadczenia w nauce języka i odczuwa ogromny dyskomfort w warunkach klasowych. Aby utrzymać ich zaangażowanie w zajęcia, nauczyciel powinien być wrażliwy na ich potrzeby, podejmowane przez nich wysiłki i pokazywać, że jest niezwykle zainteresowany ich sukcesem językowym. Jeśli chodzi o informację zwrotną, musi być ona wyrażana w taki sposób, aby nie zniechęcać do dalszego uczestnictwa w zajęciach, ale motywować do opanowania języka. Rodzaj informacji zwrotnej należy wybrać w odniesieniu do liczby osób w grupie oraz ich potrzeb i preferencji edukacyjnych. Może się okazać, że odpowiednie będzie zorganizowanie indywidualnych spotkań w celu omówienia mocnych i słabych stron językowych. Niektórzy ludzie wolą informacje zwrotne w formie pisemnej, ponieważ mogą być zbyt nieśmiali, aby o nich rozmawiać. Aby zrozumieć, jak osiągnąć swoje cele edukacyjne, nauczyciel powinien polegać na swojej wiedzy fachowej i doświadczeniu.

Podsumowanie

Celem tego artykułu było pokazanie, że przyswajanie drugiego języka przez imigrantów znacznie się różni od przyswajania drugiego języka przez uchodźców. Imigranci to osoby, które zdecydowały się na przekroczenie granic geograficznych ze względów ekonomicznych, kulturowych lub edukacyjnych. Uczą się języka docelowego ze świadomością, że pozwoli im to poszerzyć zakres kontaktów społecznych i stać się pełnoprawnymi członkami nowego środowiska kulturowego. Uzyskanie dostępu do edukacji i znalezienie godziwie płatnej pracy wymaga pewnego poziomu znajomości języka nowego kraju, dlatego ich motywacja do rozwijania biegłości językowej jest dość wysoka w porównaniu z uchodźcami.

Na podstawie badań przeprowadzonych przez Bonny Norton widać, że społeczność przyjmująca odgrywa ważną rolę w pomaganiu migrantom w nauce nowego języka. Jeśli cudzoziemiec ma świadomość, że jest postrzegany jako gorszy, jego stopień zaangażowania w naukę drugiego języka poprzez rozmowę może być bardzo niski (Norton 2013). Dlatego ważne jest, aby przedstawiciele nowego środowiska traktowali grupy mniejszościowe na równych zasadach. W takiej sytuacji imigranci prawdopodobnie będą przejawiać większą chęć do interakcji, a nauka języka będzie mniej stresującym doświadczeniem.

Inaczej wygląda uczenie się drugiego języka przez uchodźców. Ponieważ większość z nich została zmuszona do wyjazdu i doświadcza znacznego poziomu stresu, niepokoju oraz niepewności co do swojej przyszłości, mają zazwyczaj niższą motywację do nauki języka.

Ponadto nie wiedzą, w jaki sposób będą traktowani w obcym środowisku i czy będą w stanie zaspokoić własne potrzeby związane z zakwaterowaniem, pracą, opieką medyczną, edukacją, bezpieczeństwem finansowym oraz zezwoleniem na pobyt. Nie można też zapominać o tym, że sytuacja wojenna w ojczyźnie negatywnie wpływa na ich stan zdrowia i integrację społeczną. W porównaniu z migrantami ekonomicznymi uchodźcy mają zatem większą skłonność do izolacji i utrzymywania kontaktów towarzyskich z członkami rodziny i/lub rodakami. Ich kontakty społeczne z przedstawicielami nowego kraju są ograniczone, co niezwykle utrudnia uczenie się języka obcego.

Tempo przyswajania języka obcego przez uchodźców będzie zależało zarówno od ich planów, jak i od zachowania społeczeństwa ich goszczącego. Jeśli będą zainteresowani własnym rozwojem finansowym czy zawodowym, to będą szukać możliwości nabycia języka docelowego na odpowiednim poziomie. W przypadku negatywnego traktowania kontakt społeczny z przedstawicielami przyjmującego ich środowiska będzie minimalny.

BIBLIOGRAFIA

- Abdullaev, Z. (2021), *Second Language Learning*, „Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal”, nr 6, s. 1–11.
- Darwin i Norton (2021), *Investment and Motivation in Language Learning: What's the Difference?*, „Language Teaching”, nr 56, s. 1–12.
- Długosz, P. (2023), *The War Trauma of Ukrainian Refugees in Poland*, „Studia Polityczne”, t. 50, nr 4, s. 15–44.
- Foti, K. (2024), *Social Impact of Migration: Addressing the Challenges of Receiving and Integrating Ukrainian Refugees*, Publications Office of the European Union.
- Gul-Rechlewicz, V. (2022), *Exclusion and Marginalization as a Barrier to the Integration of Immigrants in European Culturally and Ethnically Diverse Societies*, „Intercultural Relations”, nr 12, s. 109–121.
- Hoque, Md. (2017), *An Introduction to the Second Language Acquisition*, Bangladesh: „EDRC” Dhaka.
- Klein, W. (1988), *Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Komorowska, H. (2020), *The Culture of Language Education. Foreign Language Teaching in Diverse Instructional Contexts*, Berlin: Peter Lang.
- Kosyakova, Y., Kristen, C., Spoerlein, C. (2021), *The Dynamics of Recent Refugees' Language Acquisition: How do Their Pathways Compare to Those of Other New Immigrants?*, „Journal of Ethnic and Migration Studies”, t. 48, nr 5, s. 989–1012.
- Krashen, S. (1982), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press Inc.
- Krumm, H., Plutzer, V. (2008), *Tailoring Language Provision and Requirements to the Needs and Capacities of Adult Migrants*, Strasbourg: Council of Europe.
- Norton, B. (2013), *Identity and Language Learning*, Bristol: Multilingual Matters.
- Ortiz Cobo, M., Kralik, R., Bianco, R. (2020), *Refugees' L2 Learning: New Perspectives on Language Motivation Research*, „XLinguae”, nr 4, s. 64–80.
- Panggua, S., Minollahi, N., Rachel, Patanduk, S.T., Arrang J.R.T., Tulaktondok, L., Sirande, N. (2023), *The Perceived Impact of Comprehensible Input on EFL Students' Listening and Speaking Skills*, Proceedings of the Online Conference of Education Research International (OCERI).
- Shehadeh, A. (2002), *Comprehensible Output, From Occurrence to Acquisition: An Agenda for Acquisitional Research*, „Language Learning”, s. 597–647
- Staniszewski, R.M. (2023), *Uchodźcy czy migranci? – społeczna percepcja pojęć na podstawie wyników badań opinii publicznej*, „Studia Politologiczne”, t. 68, nr 1, s. 9–37.

→ Swain, M. (1985), *Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development*, [w:] S. Gass, C. Madden (red.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, s. 235–253.

BOGDAN STUS Absolwent filologii angielskiej na Uniwersytecie SWPS z siedzibą w Warszawie. Zajmuje się nauczaniem młodzieży oraz dorosłych na różnych poziomach zaawansowania. Jego zainteresowania obejmują tematy dotyczące uczenia się języków obcych i ich wpływu na rozwój tożsamości człowieka.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.