

LUCYNA KRZYSIAK

NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH W POLSCE W KONTEKŚCIE NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNYCH

Wynikiem wprowadzanych w ostatnich latach zmian w polskim systemie edukacji jest m.in. upowszechnienie nauczania języków obcych, którym obecnie objęte są wszystkie dzieci, począwszy od przedszkola. Podjęto również działania, których celem było zapewnienie wszystkim uczniom dostępu do kształcenia językowego na tym samym poziomie. Szczególną rolę odegrało tutaj wprowadzenie egzaminów zewnętrznych, np. egzaminu ósmoklasisty czy egzaminu maturalnego. Wprowadzono również programy socjalne, dzięki którym sytuacja materialna rodzin źle sytuowanych poprawiła się tak, że mogły one stworzyć dzieciom lepsze warunki do nauki. Mimo to w kształceniu językowym, podobnie jak w całym obszarze edukacji, nadal występują nierówności edukacyjne. Jednym z istotnych aspektów tego zagadnienia są różnice w osiągnięciach ucznia w zależności od statusu społeczno-ekonomicznego jego rodziny (Dolata i Jarnutowska 177; Panek i Zwierzchowski 8).

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wyników wybranych badań nad statusowymi uwarunkowaniami osiągnięć szkolnych, przy czym uwaga poświęcona jest głównie dwóm problemom. Pierwszym z nich jest wpływ czynników statusowych, takich jak wykształcenie i prestiż zawodu rodziców czy dobra materialne i kulturowe posiadane przez rodzinę, na wyniki w nauce pierwszego i drugiego języka obcego. Drugim jest wiedza nauczycieli języków obcych na temat zróżnicowania osiągnięć szkolnych uczniów, związanego ze statusem społeczno-ekonomicznym ich rodzin oraz działania podejmowane przez tych nauczycieli i szkoły w kontekście nierówności edukacyjnych. Na podstawie wyników wspomnianych badań są formułowane wnioski dotyczące uwzględnienia problematyki statusowych uwarunkowań osiągnięć językowych w pracy nauczycieli języków obcych.

Dr LUCYNA KRZYSIAK – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Instytut Językoznawstwa, Katedra Językoznawstwa Germańskiego; e-mail: lucynakrzysiak@kul.lublin.pl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3241-3742>.

1. NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNE I ICH PRZYCZYNY

W literaturze przedmiotu nierówności edukacyjne rozumiane są „jako nieidentyczny dostęp różnych grup społecznych do dóbr edukacyjnych” (Dolata i Jarnutowska 178). Są one zjawiskiem występującym powszechnie, nawet w krajach najzamożniejszych. Cechuje je trwałość, są trudne do zniwelowania (Długosz 144). Henryk Domański stwierdza, że

polegają [one – L.K.] na odtwarzaniu podziałów społecznych. Cechy przypisane na mocy urodzenia, jak płeć, miejsce wychowania (w podziale na duże miasto, małe miasto i wieś), pochodzenie społeczne i przynależność narodowo-etniczna, czyli charakterystyki poza kontrolą jednostek, ułatwiają – lub stanowią barierę – pokonywania kolejnych szczebli kształcenia. (Domański 9)

Powstawanie nierówności edukacyjnych jest wyjaśniane między innymi na podstawie koncepcji kapitałów, ich dziedziczenia i konwersji. W literaturze przedmiotu podkreśla się znaczenie kapitału kulturowego, społecznego i ekonomicznego rodziny dla osiągnięć szkolnych dziecka (Dolata i Jarnutowska 182). Pierre Bourdieu (1930-1984) reprezentuje pogląd, że w szkole dzieci są oceniane przez pryzmat kapitału kulturowego, przede wszystkim uprzedmiotowionego i ucieleśnionego, który przejmują głównie od swojej rodziny. Z punktu widzenia osiągnięć szkolnych istotne są m.in. książki, filmy i inne dobra kultury, będące w posiadaniu rodziny, wykształcenie rodziców, ich wiedza i kompetencje. Dla dzieci z rodzin nieuprzywilejowanych szkoła jest kulturowo obca, dlatego ich osiągnięcia szkolne są niższe niż rówieśników z rodzin uprzywilejowanych. W badaniach wykazano istotny statystycznie wpływ posiadania książek, czasopism, atlasów na rozwój umiejętności językowych (Dąbrowski i Szymczak 138-140).

James S. Coleman (1926-2007) wskazuje na pozytywny związek między wewnątrzrodzinnym kapitałem społecznym – relacjami w rodzinie, jej strukturą, zaangażowaniem rodziców w sprawy dzieci oraz stopniem kontroli rodzicielskiej – a wynikami dzieci w nauce. Wpływ na te wyniki ma także kapitał społeczny, czyli sieci społeczne, normy zachowań i zaufanie. Dobre relacje między dziećmi a rodzicami, wysokie aspiracje edukacyjne rodziców wobec dzieci, rodzicielskie zainteresowanie i wsparcie w nauce oraz dobry kontakt rodziców ze szkołą są, według Colemana, czynnikami sprzyjającymi wyższym osiągnięciom szkolnym, także w zakresie języków obcych.

Bourdieu definiuje kapitał ekonomiczny jako „zbiór dóbr materialnych i finansowych posiadanych przez jednostkę lub grupę jednostek” (Brémond,

Couet i Davie 127). Dobra sytuacja materialna rodziców pozwala na zapewnienie dzieciom odpowiednich warunków do nauki języków obcych, na przykład na zakup pomocy, programów komputerowych, książek, sfinansowanie kursów czy prywatnych lekcji. Badania przeprowadzone przez Centralną Komisją Egzaminacyjną pokazują istotny związek między zasobnością rodzin a wynikami egzaminów zewnętrznych dzieci (Jakubowski 48).

W licznych badaniach wykazano, że

[p]omijając różnice indywidualne pomiędzy uczącymi się [takie jak: wiek, płeć, inteligencja, motywacja czy stosunek do nauki języka – L.K], czynniki związane ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny ucznia [...] są kluczowymi prognostykami osiągnięć szkolnych. (ESLC 52)

Zdaniem Domańskiego (7) „nierówności edukacyjne kształtują się w trakcie selekcji szkolnej, zwłaszcza po ukończeniu obowiązkowego poziomu nauki i przy przechodzeniu ze szkoły średniej do wyższej”. Istotną rolę odgrywa również autoselekcja, obejmująca działania rodziców dotyczące wyboru szkoły (Dolata i Jarnutowska 183). Agnieszka Dziemianowicz-Bąk, Jan Dzierzgowski i Anna Wojciuk (40) zwracają uwagę na autoselekcję negatywną, polegającą na świadomym wyborze szkoły o niższym prestiżu w obawie, że dziecko nie sprosta wymaganiom szkolnym. Mechanizmy selekcji i autoselekcji funkcjonują przede wszystkim w miastach z rozbudowaną siecią placówek edukacyjnych. Szkoły w mniejszych ośrodkach oraz nieprestiżowe szkoły w miastach są w większości mniej selekcyjne. Z powodu panującej o nich opinii lub/i niżu demograficznego mają mniejszą liczbę kandydatów. Ażeby zatem zrekrutować ich odpowiednią liczbę, te szkoły ustalają niski próg punktowy przyjęć.

2. NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNE W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM W ŚWIETLE BADAŃ GLOTTODYDAKTYCZNYCH

Wśród polskich badań glottodydaktycznych, przeprowadzonych w ostatnich latach na dużych, reprezentatywnych próbach, dwa obejmowały także zagadnienia związane z nierównościami edukacyjnymi. Pierwsze z nich to *Badanie uczenia się i nauczania języków obcych* (BUNJO), dotyczące efektów nauczania języka angielskiego w gimnazjach, przeprowadzone w latach 2012-2014. Wzięło w nim udział 4700 gimnazjalistów z losowo dobranych szkół w całym kraju (Gajewska-Dyszkiewicz et al. 5). Drugie badanie,

obejmujące pomiar kompetencji językowych w zakresie języka angielskiego i niemieckiego, to polska część *Europejskiego Badania Kompetencji Językowych* (ESLC). Zostało ono zrealizowane w 2011 r., uczestniczyło w nim 3324 gimnazjalistów ze szkół, które również zostały dobrane losowo (ESLC 7).

Zarówno w BUNJO, jak i w ESLC badany był wpływ statusu społeczno-ekonomicznego rodzin uczniów na ich kompetencje językowe. W obydwu badaniach zastosowany był wskaźnik ESCS (Economic, Social and Cultural Status), który pozwala na uchwycenie czynników, takich jak: poziom wykształcenia i prestiż zawodu rodzica, dobra materialne i kulturowe w posiadaniu rodziny oraz zasoby edukacyjne. Wyniki uzyskane w BUNJO wykazały, że wyższy status społeczno-ekonomiczny rodziny przekłada się na lepsze wyniki dziecka. Czynniki statusowe wyjaśniają 21% zmienności jego wyniku. Poziom wariancji wyników dla poszczególnych komponentów przedstawia się następująco: status społeczno-ekonomiczny – 15%, poziom wykształcenia rodziców – 13%, wyposażenie gospodarstwa domowego – 8%, dobra kulturowe – 3% i dobra materialne – 1% (Gajewska-Dyszkiewicz et al., 2015: 49). Łącznie

[r]óżnice w osiągnięciach uczniów z rodzin najbardziej i najmniej uprzywilejowanych odpowiadają różnicy ponad trzech lat nauki języka. Różnice te widoczne są także w odniesieniu do przyrostu kompetencji mierzonego między 2 a 6 semestrem nauczania w gimnazjum. Uczniowie z rodzin o najwyższym statusie społeczno-ekonomicznym czynili średnio większy postęp niż ich koledzy z mniej uprzywilejowanych rodzin. (Gajewska-Dyszkiewicz et al. 72).

Podobne wyniki uzyskano w ESLC dla języka angielskiego. Wysoka pozycja zawodowa rodziców wpływa pozytywnie na umiejętności językowe dziecka, zmienność osiągnięć szkolnych w tym wypadku wynosi 13-15%. Dla języka niemieckiego stwierdzono wariancje na poziomie 4-9%, zależnie od testowanej umiejętności. Różnice między językiem angielskim a niemieckim są widoczne również we wpływie zasobów materialnych rodziny na wyniki w nauce dzieci. Zaplecze materialne wyjaśnia 8-9% wariancji wyników z języka angielskiego i 4-5% zmienności wyników z języka niemieckiego. Stwierdzono również, że poziom umiejętności językowych w zakresie języka angielskiego dziecka rośnie wraz z liczbą lat nauki rodziców, przy czym wykształcenie matki tłumaczy 15% wariancji osiągnięć szkolnych dziecka, w przypadku ojca zmienność wyników waha się od 13% (tworzenie wypowiedzi pisemnych) do 10% (rozumienie ze słuchu). Inne wyniki uzyskano dla języka niemieckiego. Wykazano statystycznie istotny pozytywny

związek między wyższym wykształceniem matki a umiejętnością tworzenia wypowiedzi pisemnych przez dziecko. Nie stwierdzono natomiast statystycznie istotnego wpływu liczby lat nauki ojca na kompetencję językową dziecka w zakresie języka niemieckiego (ESLC 53).

Cytowane badania pozwalają lepiej poznać istotę statusowych uwarunkowań osiągnięć językowych. Nie dostarczają natomiast danych dotyczących działań nauczycieli języków obcych i szkół podejmowanych w codziennej pracy w kontekście tych uwarunkowań. Te dane byłyby istotne, ponieważ pozwoliłyby ocenić, na ile te działania mogą się przyczynić do niwelowania, utrwalania lub pogłębiania istniejących nierówności edukacyjnych. Chodzi tutaj między innymi o zapewnienie wysokiej efektywności nauczania, które uwzględnia potrzeby uczniów, współpracę z rodzicami, na przykład w celu budzenia aspiracji edukacyjnych i motywowania do nauki języków obcych, ale także o działania kompensacyjne zmniejszające zagrożenia związane z niedostatkiem. Należy zauważyć, że nowsze badania wskazują na możliwość wpływania na siłę zależności między czynnikami statusowymi a osiągnięciami szkolnymi uczniów, także poprzez odpowiednią ofertę edukacyjną (Dolata, Jasińska-Maciążek i Stelmach 73; por. Smulczyk). Stawia to w nowym świetle wyniki dotychczasowych badań, uznających te zależności za stabilne i trudne do zmiany.

Wpływ na istniejące nierówności edukacyjne może wywierać także sposób przeprowadzania selekcji kandydatów przez szkoły.

Odpowiednią metodą badawczą do zebrania powyższych danych jest wywiad. Umożliwia on bowiem uzyskanie w bezpośrednim kontakcie z badanymi wyczerpujących odpowiedzi, poznanie ich argumentacji i motywów działań (por. Wilczyńska i Michońska-Stadnik).

3. NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNE W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM: PERSPEKTYWA NAUCZYCIELI

W dniach 21-25 października 2019 r. przeprowadzono wywiady z siedmioma nauczycielkami języków obcych, pracującymi w szkołach na terenie województwa lubelskiego. Jak wspomniano, celem tych wywiadów było zebranie danych na temat działań badanych osób i ich szkół wobec nierówności edukacyjnych, dotyczących przede wszystkim kształcenia językowego. Dobór próby był celowy. Wywiady były częściowo ustrukturyzowane, a ich podstawę stanowiły ustalone wcześniej zagadnienia. Badane nauczy-

cielki miały możliwość stosunkowo swobodnej odpowiedzi na każdy temat (por. Wilczyńska i Michońska-Stadnik).

Wywiady obejmowały następujące zagadnienia:

- informacje o badanych: zatrudnienie, wykształcenie i staż pracy;
- wiedza badanych nauczycielek na temat wpływu statusu społeczno-ekonomicznego rodziny na wyniki dziecka w nauce pierwszego i drugiego języka obcego;
- postawy i działania podejmowane przez badane osoby i ich szkoły w związku z nierównościami edukacyjnymi.

Wszystkie objęte badaniem nauczycielki są zatrudnione w publicznych liceach ogólnokształcących w Lublinie (trzy osoby) i poza Lublinem (cztery osoby). Każda z nich ukończyła wyższe studia neofilologiczne, a trzy dodatkowo studia podyplomowe w zakresie dydaktyki nauczanego przedmiotu. Trzy osoby uczą języka angielskiego (pierwszy język obcy), a cztery – języka niemieckiego (drugi język obcy). Ich staż pracy waha się od 18 do 38 lat.

Badane nauczycielki oceniają swoją wiedzę o uczniach i ich rodzinach jako „niepełną”, „szczętkową” i „ograniczoną”. Szkoły nie dysponują informacjami na temat pochodzenia społecznego uczniów, zawodu i wykształcenia rodziców ani sytuacji materialnej ich rodzin. Wiedzę na temat uczniów badane czerpią z obserwacji oraz z rozmów z uczniami i rodzicami. Jak stwierdziła jedna z nauczycielek: „Wiem o uczniach tyle, ile sami zechcą mi powiedzieć”.

Zdaniem wszystkich badanych istnieje związek między statusem społeczno-ekonomicznym rodziny a osiągnięciami szkolnymi dziecka. Dwie nauczycielki z renomowanych liceów ogólnokształcących w Lublinie – szkół silnie selekcyjnych, z wysokimi progami punktowymi przyjęć – uważają, że wpływ pozycji społecznej i sytuacji materialnej rodziny na wyniki dziecka w nauce języka obcego jest bardzo duży. Zwracają przy tym uwagę na możliwości, jakie mają rodzice, by wspierać dzieci. Jedna z nauczycielek opisuje wpływ czynników statusowych na naukę dzieci w następujący sposób:

Do naszej szkoły uczęszczają przede wszystkim uczniowie z rodzin inteligenckich, dobrze lub bardzo dobrze usytuowanych. Mają wysokie aspiracje. Ukończenie studiów wyższych jest dla nich oczywistością. Rodzice wspierają dzieci w nauce w różny sposób: 80% uczniów z naszej szkoły uczy się angielskiego dodatkowo. Rodzice opłacają korepetycje, prywatne szkoły językowe, pobyty za granicą.

Inny jest skład społeczny uczniów w lubelskich liceach ogólnokształcących, które nie mają dobrej opinii, oraz tych zlokalizowanych poza Lublinem. Widoczny jest również bardziej zróżnicowany stosunek rodziców

i uczniów do nauki w szkole, w tym do nauki języków obcych. Nauczycielka ze szkoły spoza Lublina opisała sytuację w następujący sposób:

Niewielu rodziców uczniów z naszej szkoły ma wykształcenie wyższe. Większość z nich ma wykształcenie średnie, są dość zasobni. Stosunkowo duża grupa rodziców rzadko kontaktuje się ze szkołą. Są bierni, a dzieci uczą się tylko tyle, ile muszą, żeby zdać maturę.

Należy zauważyć, że licea ogólnokształcące w małych ośrodkach są nielicznymi albo jedynymi szkołami tego typu w okolicy. Z tego powodu są wybierane przez większość kandydatów tam zamieszkujących, którzy reprezentują pełny przekrój środowiskowy. Z kolei kandydaci do nierenomowanych liceów ogólnokształcących w dużym mieście są często rekrutowani w wyniku autoselekcji negatywnej lub negatywnej selekcji w szkole pierwszego wyboru. W konsekwencji te szkoły mają niższe progi punktowe przyjęć i bardziej egalitarny charakter niż prestiżowe szkoły w Lublinie.

Niezależnie od lokalizacji szkoły i jej prestiżu problemem w ocenie badanych jest zbyt rzadki kontakt rodziców ze szkołą, co w znacznym stopniu utrudnia współpracę szkoła–dom. „Wszystkie informacje są w dzienniku elektronicznym. Dlatego rodzice uważają, że nie muszą przychodzić na wywiadówki”. Przyczyn tego stanu rzeczy badane upatrują także we wspomnianej wyżej bierności rodziców lub ich przepracowaniu.

Respondentki łączą czynniki statusowe, takie jak wykształcenie rodziców i stopień ich zamożności, z aspiracjami i oczekiwaniami edukacyjnymi wobec dzieci. W przypadku języków obcych uwidacznia się to w gremialnym wspieraniu przez rodziców nauki języka angielskiego, najczęściej w formie dodatkowych zajęć poza szkołą. Skalę tego zjawiska można interpretować pozytywnie jako dowód na powszechną świadomość znaczenia języka angielskiego. Interpretacja negatywna nasuwa pytania o efektywność nauczania tego języka w szkołach. Uczniowie i ich rodzice odmiennie traktują drugi język obcy. Nauczycielka z liceum ogólnokształcącego spoza Lublina stwierdziła, że

[u]czniowie i rodzice nie są przekonani, że nauka języków jest ważna, że trzeba znać więcej niż jeden język. To jest niezrozumiałe, bo okolica jest ‘zagłębiem’ osób pracujących w Niemczech, a oni nie są zainteresowani nauką niemieckiego. Nie mają motywacji.

Taka postawa może być warunkowana czynnikami statusowymi, tj. niższym wykształceniem i słabą znajomością języków obcych wśród rodziców, którzy

w sposób istotny wpływają na postawy edukacyjne dzieci. Inaczej problem postrzega nauczycielka z nierenomowanej szkoły w Lublinie:

Większość uczniów koncentruje się przede wszystkim na przedmiotach zdawanych na maturze i branych pod uwagę przy rekrutacji na studia. Na pozostałe, np. niemiecki, nie wystarcza już czasu. Rodzice najwyraźniej akceptują takie podejście dzieci i dlatego sytuacja się nie zmienia.

Znacznie mniejsze znaczenie nauki języka niemieckiego nie może być w tym wypadku łączone ze statusem społeczno-ekonomicznym rodzin uczniów.

Większość badanych dostrzega różnice w poziomie kompetencji językowych np. u nowo przyjętych uczniów. Dotyczy to zarówno języka angielskiego, jak i niemieckiego. Nauczycielki nie analizują przyczyn tych różnic, nie mogą więc stwierdzić, w jakim stopniu są one uwarunkowane czynnikami statusowymi. Problem wpływu tych czynników na osiągnięcia uczniów nie jest bowiem analizowany w żadnej ze szkół, w których pracują badane. Celem jest jak najwyższy poziom nauczania i realizacja tego celu jest z ich punktu widzenia najważniejsza. Nauczycielka języka niemieckiego zwraca uwagę, że

[c]zęść uczniów prezentuje niski poziom kompetencji językowych. Nie wie, jak można uczyć się języka obcego. Dlatego – mimo że mam do czynienia z grupą, która się już uczyła niemieckiego – zaczynam realizację materiału od podstaw.

Podobnie postępują pozostałe germanistki objęte badaniem. Takie rozwiązanie pozwala niwelować różnice wewnątrz grup. W przypadku języka angielskiego uczniowie są dzieleni na grupy według poziomu kompetencji, co zdaniem badanych rozwiązuje problem największych różnic między uczniami. Jak stwierdziła nauczycielka języka angielskiego, „różnice wewnątrz grup są mniejsze i z czasem – przy odpowiedniej pracy – poziom się wyrównuje”.

Wszystkie badane nauczycielki deklarują, że dostosowują swoją ofertę dydaktyczną do potrzeb grupy i dążą do osiągnięcia jak najlepszych efektów. Motywują uczniów do pracy nad językiem. Mają do nich życzliwy stosunek. Poniżej wypowiedzi dwóch nauczycielek:

Sumiennie przygotowuję się do lekcji. Bardzo często przygotowuję dodatkowe ćwiczenia, bo w podręczniku jest ich za mało. Staram się, żeby lekcje były ciekawe i uczniowie z nich jak najwięcej korzystali.

Uważam się za dobrą nauczycielkę. Zawsze daję uczniom szansę poprawy złej oceny. Rozumiem, że nie zawsze można się nauczyć. Dla niektórych uczniów czwórka jest złym stopniem. Bardzo im zależy na dobrych ocenach, a ja im zawsze daję szansę na lepszą ocenę.

Część badanych nauczycielek prowadzi różnego rodzaju bezpłatne zajęcia dla zainteresowanych uczniów, np. zajęcia wyrównawcze, pomoc indywidualną czy koła językowe, które mogą pomóc w zniwelowaniu różnic poziomu językowego uczniów. Zajęcia oferuje nauczycielki zatrudnione w szkołach poza Lublinem oraz w nierenomowanych szkołach w Lublinie. Nie odbywają się one natomiast w prestiżowych szkołach w Lublinie.

Do utrwalania nierówności edukacyjnych przyczyniają się praktyki selekcyjne, które stosują prestiżowe szkoły w Lublinie w celu pozyskania najlepszych kandydatów. Opisuje je jedna z badanych nauczycielek:

Trzy lata temu mieliśmy osiem klas pierwszych, ale z powodu niżu demograficznego i zmniejszonej liczby kandydatów trzeba było obniżyć próg punktowy przyjęć, ażeby zrekrutować odpowiednią liczbę kandydatów. Odbiło się to niekorzystnie na poziomie nauczania. Teraz próg punktowy przyjęć jest podniesiony, a liczba klas pierwszych zmniejszona do sześciu, więc poziom nauczania jest znowu wyższy.

W efekcie takich działań do renomowanych liceów ogólnokształcących w mieście z rozwiniętą siecią szkół, jakim jest Lublin, przyjmowani są kandydaci z najlepszymi wynikami, którzy już na początku nauki mają wyższe od przeciętnych kompetencje językowe i – ze względu na status społeczno-ekonomiczny swoich rodzin – lepsze od przeciętnych warunki rozwoju. Przyczynia się to do pogłębienia lub co najmniej utrwalenia istniejących już nierówności edukacyjnych.

WNIOSKI

Na podstawie wyników wywiadów przeprowadzonych z nauczycielkami języków obcych można sformułować następujące wnioski.

Zagadnienie nierówności edukacyjnych – także w zakresie języka obcego – nie znajduje się w polu zainteresowania szkół, w których pracują badane nauczycielki. Swoją wiedzę na temat statusu społeczno-ekonomicznego rodzin uczniów oceniają one jako niepełną, co wynika z faktu, że jej źródłem są obserwacje i przypadkowe wypowiedzi uczniów i/lub ich rodziców. Sytuacji nie poprawiają z reguły stosunkowo rzadkie kontakty rodziców z wychowawcą klasy i sporadyczne z nauczycielem języka obcego. Mimo to badane nauczycielki potrafią dostrzec wpływ czynników statusowych na osiągnięcia szkolne uczniów. Na przykład łączą wyższe wykształcenie rodzi-

ców i ich dobrą lub bardzo dobrą sytuację materialną z wysokimi aspiracjami edukacyjnymi wobec dzieci i wsparciem w formie dodatkowej nauki poza szkołą.

Ani szkoły ani nauczycielki nie poszukują przyczyn różnic w poziomie kompetencji językowych uczniów. To zróżnicowanie, niezależnie od jego uwarunkowań, ma być z założenia wyrównywane w toku nauki szkolnej. Tak są traktowane również różnice w kompetencjach językowych uczniów związane ze statusem społeczno-ekonomicznym ich rodzin. Jest to konsekwencją dbałości nauczycieli o utrzymanie wysokiego i w miarę jednolitego poziomu nauczania w poszczególnych klasach. Odmienny natomiast jest sposób, w jaki nauczycielki języka angielskiego i niemieckiego wyrównują różnice w poziomie uczniów. O ile na lekcjach języka angielskiego uczniowie pierwszych klas są dzieleni na grupy w zależności od poziomu kompetencji językowych, to każda z germanistek, niezależnie do poziomu językowego grup, realizuje materiał od początku.

Wszystkie objęte badaniem nauczycielki deklarują zaangażowanie w pracę, dodatkowe jednak zajęcia dla uczniów nie są prowadzone w każdej szkole. Biorąc pod uwagę fakt, że takie lekcje – przy założeniu, że ich oferta jest dopasowana do potrzeb uczniów – stwarzają możliwość niwelowania różnic w poziomie językowym uczniów o niższych osiągnięciach, także uwarunkowanych statusowo, lub rozwijania zainteresowań językowych, dobrze byłoby zaoferować tego typu zajęcia we wszystkich szkołach.

Nauczycielki obydwu języków dostrzegają istotne różnice w podejściu do pierwszego i drugiego języka obcego, które występują niezależnie od lokalizacji szkoły (duże miasto – małe miasto) i jej prestiżu (szkoła renomowana – szkoła nierenomowana). Język angielski jest traktowany priorytetowo zarówno przez uczniów, jak i rodziców. Wskazuje na to chociażby odsetek uczniów korzystających z nauki tego języka poza szkołą, który w prestiżowej szkole w Lublinie sięga nawet 80% uczniów. Skala tego zjawiska jest, ich zdaniem, bardzo duża także w pozostałych szkołach. Diametralnie różna jest sytuacja języka niemieckiego jako drugiego, który najczęściej – niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego rodzin uczniów – jest przez nich traktowany jak jeden z kolejnych przedmiotów bez większego znaczenia. Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w decyzjach o priorytetach, które podejmują uczniowie i/lub ich rodzice. Marginalne traktowanie drugiego języka może być także po części uwarunkowane stosunkowo niskim kapitałem kulturowym rodziny ucznia, czego efektem może być brak aspiracji edukacyjnych bądź motywacji do nauki więcej niż jednego języka.

W zmianie nastawienia uczniów może pomóc przekonanie rodziców, że znajomość dwóch języków jest wartością. Istotną rolę mogą odegrać tutaj oczekiwania i aspiracje edukacyjne rodziców wobec dzieci, uwarunkowane statusem materialnym i wykształceniem rodziców. Należy zaznaczyć, że wpływają one w znacznym stopniu na aspiracje edukacyjne dzieci. Przekonując rodziców do swoich racji, nauczyciele zyskują sojuszników, którzy są w stanie skutecznie zmotywować dziecko do nauki. W tych warunkach wskazane wydaje się położenie większego nacisku na współpracę szkoła–dom. Jej dodatkowym efektem może być lepsze rozeznanie w sytuacji materialnej rodziny, które pozwoli na ewentualne wdrożenie działań kompensacyjnych w przypadku zagrożenia ubóstwem.

Jak zaznaczono na wstępie, statusowe uwarunkowania osiągnięć językowych nie stanowią przedmiotu analiz w szkołach, w których pracują badane osoby. Ze względu jednak na wpływ tych uwarunkowań na wyniki w nauce, nie tylko języków obcych, wskazane byłoby nie pomijać ich istnienia.

BIBLIOGRAFIA

- Bourdieu, Pierre, i Claude Passeron. *Reprodukcja: Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. Elżbieta Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Brémond, Alice, Jean-François Couet, i Anne Davie. *Kompendium wiedzy o socjologii*. Tłum. Krzysztof Malaga, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Coleman, James Samuel. „Social Capital in the Creation of Human Capital”. *The American Journal of Sociology*, vol. 94, 1988, ss. 95-120. www.jstor.org/stable/2780243.
- Dąbrowski, Mirosław, i Maria Szymczak. „Środowisko rodzinne dziecka a poziom umiejętności”. *Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas szkoły podstawowej. Raport z badań*, red. Mirosław Dąbrowski i Małgorzata Żytka, Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2007, ss. 15-160.
- Długosz, Piotr. „Nierówności edukacyjne jako problem społeczny w społeczeństwach posttransformacyjnych”. *Zeszyty Pracy Socjalnej*, vol. 22, nr 2, 2017, ss. 143-156.
- Dolata, Roman, Aleksandra Jasińska-Maciążek i Joanna Stelmach. *Raport o stanie edukacji w Ostrołęce – wybrane zagadnienia*. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, 2019.
- Dolata, Roman, i Ewelina Jarnutowska. „Czynniki statusowe a wyniki nauczania”. *Czy szkoła ma znaczenie: Zróżnicowanie wyników nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym oraz jego pozaszkolne i szkolne uwarunkowania*, red. Roman Dolata, Instytut Badań Edukacyjnych, 2014, ss. 177-232.
- Domański, Henryk. „Nowe ogniwa nierówności edukacyjnych w Polsce”. *Studia Socjologiczne*, nr 1 (196), 2010, ss. 7-33.

- Dziemianowicz-Bąk, Agnieszka, Jan Dzierzgowski i Anna Wojciuk. *Autoselekcja na progu gimnazjum: Działania rodziców w kontekście działań szkół i polityki samorządu*. Instytut Badań Edukacyjnych, 2015.
- ESLC: *Raport tematyczny. Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011*. Instytut Badań Edukacyjnych, 2013.
- Gajewska-Dyszkiewicz, Agata, Mariusz Marczak, Katarzyna Paczuska, Joanna Pitura, Katarzyna Kutylowska. *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym: Raport końcowy Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i Badania umiejętności mówienia*. Instytut Badań Edukacyjnych, 2015.
- Jakubowski, Maciej. „Wpływ czynników ekonomicznych na wyniki egzaminów zewnętrznych”. *Biuletyn Badawczy Egzamin*, vol. 11, 2007, ss. 24–51.
- Panek, Tomasz, i Jan Zwierchowski. *Opis metodologii badawczej współzależności między wykluczeniem społecznym a edukacją*. Instytut Badań Edukacyjnych, 2015.
- Smulczyk, Marek. *Przewyciężenie statusowej determinacji karier szkolnych*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2019.
- Wilczyńska, Weronika, i Anna Michońska-Stadnik. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Avalon, 2010.

NAUCZANIE JĘZYKA OBCEGO W POLSCE W KONTEKŚCIE NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNYCH

Streszczenie

Wyniki licznych badań dotyczących nierówności edukacyjnych wskazują, że na osiągnięcia szkolne dzieci wpływa m.in. status społeczno-ekonomiczny ich rodzin. Również w zakresie języka obcego dzieci z rodzin bardziej uprzywilejowanych osiągają generalnie lepsze wyniki niż ich rówieśnicy z rodzin gorzej sytuowanych. Wyniki *Badania uczenia się i nauczania języków obcych* pokazują, że różnice w statusie społeczno-ekonomicznym wyjaśniają 21% wariacji wyników testów kompetencji językowych.

Niniejszy artykuł daje wgląd w aktualny stan badań, a także przedstawia wyniki badań autorki, dotyczących statusowych uwarunkowań osiągnięć szkolnych w zakresie języka obcego ocenianych z perspektywy nauczyciela polskiej szkoły średniej.

Słowa kluczowe: nierówności edukacyjne; język obcy; Polska.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL INEQUALITIES IN POLAND

Summary

The results of numerous research studies examining educational inequality have indicated that children's school success depends, among other things, on their socio-economic status (SES). Children from socio-economically privileged families also tend to achieve better results in foreign language learning than children from less privileged backgrounds. According to the Survey on Foreign Language Learning and Teaching, differences in SES explain 21 percent of the variation in achievements in foreign language learning.

The aim of this paper is to give some insight into the current state of the art of foreign language learning, and to present the results of the author's research into how Polish teachers perceive and evaluate the impact of socio-economic inequalities on language learning and teaching at the secondary school level.

Key words: educational inequality; foreign language; Poland.