

Uwarunkowania osiągnięć językowych uczniów: środowisko rodzinne

Lucyna Krzysiak

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Abstrakt

Od czasu publikacji raportu Colemana *Equality of Educational Opportunity* w 1966 roku liczne badania koncentrowały się na związkach między środowiskiem rodzinnym a osiągnięciami szkolnymi uczniów. Tej problematyce w odniesieniu do języków obcych poświęcone były badania, takie jak *Early Language Learning in Europe ELLiE*, *European Survey on Language Competences ESLC* czy *Badanie uczenia się i nauczania języków obcych BUNJO*. Odwołują się one do koncepcji kapitału społecznego, ekonomicznego oraz kulturowego i wykazują, że zasoby rodziny mają istotny wpływ na językowe osiągnięcia uczniów. Rodzice legitymujący się wykształceniem wyższym, mówiący językami obcymi, którzy tworzą rodzinę o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym, z większym prawdopodobieństwem wesprą swoje dzieci w nauce języka obcego. Celem niniejszego artykułu jest prezentacja aktualnego stanu badań oraz wyników badań własnych nad związkiem między zasobami rodziny a wynikami w zakresie języka obcego osiąganymi przez uczniów.

Słowa kluczowe: język obcy, osiągnięcia szkolne, środowisko rodzinne, wykształcenie rodziców, status społeczno-ekonomiczny

Abstract

Since the 1966 Coleman report *Equality of Educational Opportunity* Equality, numerous research studies have focused on further understanding of the relationship between family background and a student's academic performance. There are also a number of studies on foreign language teaching (for instance *Early Language Learning in Europe ELLiE*), *European Survey on Language Competences ESLC*, *Survey on Foreign Language Learning and Teaching* (Polish: *Badanie uczenia się i nauczania języków obcych BUNJO*) that examine how home environment affects foreign language academic achievement. These studies refer to concepts of social, economic and cultural capital and demonstrate that the family's resources have a significant impact on foreign language academic achievement. A family with a high socioeconomic status and highly educated parents speaking foreign languages have more financial resources to invest in their children's education and are more likely to support their foreign language learning. The aim of this article is to give some insight into the current state of the art and to the results of the author's research into the relation between the family's resources and a foreign language performance among school students.

Keywords: foreign language, academic achievement, family environment, parental educational background, socioeconomic status

Wstęp

Środowisko, w jakim wzrastają uczniowie, i jego wpływ na osiągnięcia szkolne – także z języka obcego – są przedmiotem licznych prac badawczych. Tą tematyką już w okresie międzywojennym zajmowała się m.in. prekursorka polskiej pedagogiki społecznej Helena Radlińska. Jej zespół prowadził badania nad wpływem warunków rodzinnych i materialnych, takich jak relacje w rodzinie, jakość odżywiania i warunki mieszkaniowe, na naukę dziecka w szkole. Wyniki tych badań, przedstawione w pracy *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* (Radlińska 1937), pokazały, że przeważająca część uczniów drugorocznych pochodziła z rodzin ubogich, w których rodzice byli niewykształceni, niejednokrotnie niechętnie nastawieni do szkoły. Ci uczniowie byli często niedożywieni, bez odpowiedniego ubrania i podręczników. Stosunkowo nielicznym

z nich – ok. 25% – rodzice pomagali przy odrabianiu prac domowych, pozostałym – ok. 75% – rodzice nie byli w stanie pomóc, bo sami byli niewykształceni.

Impuls do dynamicznego rozwoju badań nad związkiem między osiągnięciami szkolnymi a środowiskiem rodzinnym uczniów dał opublikowany w 1966 r. w USA raport Jamesa S. Colemana *Equality of Educational Opportunity*. Zaliczył on status społeczny i materialny uczniów oraz ich miejsce zamieszkania do czynników warunkujących osiągnięcia szkolne. Ten raport zapoczątkował także debatę nad metodologią prowadzonych badań i wykorzystaniem ich wyników w polityce oświatowej (Dolata i in. 2013, 140). Zainteresowanie środowiskowymi uwarunkowaniami wyników uczniów przeniosło się z czasem na grunt nauczania języków obcych. Badania nad tym zagadnieniem prowadzili między innymi Chambers (1999) i Hewitt (2009). Do poznania zależności między czynnikami środowiska rodzinnego uczniów a ich osiągnięciami językowymi przyczyniły się również międzynarodowe badania porównawcze, np. *Early Language Learning in Europe ELLiE* (Muñoz i Lindgren 2013), zlecone przez UE *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC* (Instytut Badań Edukacyjnych 2013), oraz badania przeprowadzone w Polsce przez Pracownię Języków Obcych Instytutu Badań Edukacyjnych, np. *Badanie uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum BUNJO* i *Badanie umiejętności mówienia BUM 2* (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015) czy *Badanie efektywności nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej BENJA* (Muszyński i in. 2015). Ich wyniki są przedstawione w dalszej części niniejszego artykułu.

Potencjał rodziny w kontekście edukacji

W badaniach nad wpływem środowiska rodzinnego na osiągnięcia szkolne uczniów wykorzystywane są często koncepcje kapitału społecznego, ekonomicznego i kulturowego Pierre'a Bourdieu (2001), Jamesa S. Colemana (1988) i Roberta D. Putnama (2008). Od poziomu tych kapitałów jest bowiem uzależnione wsparcie dziecka w nauce, które w przypadku języków obcych może przyjmować formy, takie jak motywowanie do nauki, pomoc w przygotowaniu do sprawdzianu, stworzenie możliwości kontaktu z językiem poprzez Internet czy sfinansowanie kursu językowego w kraju języka docelowego.

Kapitał społeczny wg Bourdieu (2001) stanowią wpływy, powiązania i znajomości jednostki w ramach istniejącej sieci społecznej, wewnątrzgrupowa solidarność i zaufanie. Przydatne w kontekście edukacji jest dokonane przez Colemana (1988)

rozdzielenie kapitału (wewnątrz)rodzinnego i kapitału społeczności lokalnej (międzyrodzinnego). Kapitał rodzinny obejmuje m.in. strukturę rodziny, relacje i więzi między rodzicami i dalszą rodziną a dziećmi, zaangażowanie rodziców w sprawy dzieci, także w ich edukację, poziom aspiracji edukacyjnych rodziców wobec dzieci oraz stopień kontroli rodzicielskiej. Na kapitał społeczności lokalnej składają się natomiast m.in. kontakty społeczne rodziców, ich zaangażowanie w organizacjach, zaufanie i bezpieczeństwo w sąsiedztwie oraz zaangażowanie religijne. W rozumieniu Putnama (2008) kapitał społeczny to zaangażowanie społeczne, aktywność w organizacjach i kontakty w obrębie społeczności lokalnej, które łączą się z istnieniem więzi społecznych. Szczególne znaczenie mają zaufanie i normy wzajemności w rodzinie, grupie rówieśniczej czy w szkole, ponieważ wpływają one na rozwój dziecka. Z punktu widzenia osiągnięć szkolnych istotny jest kapitał społeczny w każdym z opisanych wymiarów. W ujęciu Bourdieu (2001) rozległe kontakty z osobami o dużym kapitale kulturowym, ekonomicznym czy społecznym mogą np. umożliwić dostęp do informacji o szkole lub zawodzie, które są w polu zainteresowania dziecka. Rodzina, znajomi czy przyjaciele mogą także pomóc w odrabianiu pracy domowej lub w przygotowaniu do sprawdzianu. W podejściu Colemana (1988) istotne jest wsparcie dziecka przez członków rodziny. Chodzi tutaj o cały repertuar możliwości: poczynając od rozbudzania aspiracji edukacyjnych i zainteresowania tym, co dzieje się w szkole, poprzez pomoc w odrabianiu lekcji, do pokrycia kosztów prywatnej nauki języka. Ważny jest również nadzór nad kontaktami z rówieśnikami czy też udział w zebraniach rodziców. Dużą rolę odgrywają także relacje w społeczności lokalnej, które w efekcie mogą np. przełożyć się na wsparcie rodziców w opiece nad dziećmi. Według Putnama (2008) kontakty społeczne wpływają na poziom zaufania, które pozwala zaangażować się w działania na rzecz szkoły, takie jak lobbowanie za dodatkowymi bezpłatnymi zajęciami z wybranego przedmiotu. Takie zajęcia mogą przyczynić się do podniesienia jakości i poszerzenia oferty edukacyjnej szkoły, a to z kolei może mieć pozytywny wpływ na osiągnięcia uczniów (Dolata 2014, 181–184; Mikiewicz i in. 2011, 14–30, 102–105).

Kapitał ekonomiczny to dobra materialne, wyznaczające siłę nabywczą jednostki, np. środki pieniężne, akcje, obligacje, ruchomości i nieruchomości (Bourdieu 2001; Ziółkowski 2012, 9–10). W literaturze przedmiotu uznaje się, że istnieje istotna zależność między kapitałem ekonomicznym rodziny a osiągnięciami szkolnymi uczniów. Badanie czynników wpływających na wyniki egzaminów zewnętrznych, przeprowadzone na zlecenie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w 2006 r., wykazało, że poziom dochodu na osobę w rodzinie wpływa na wyniki uczniów z egzaminu w szóstej klasie

i gimnazjalnego. Uczniowie z rodzin o różnym statusie materialnym przy podobnym poziomie wykształcenia rodziców mają tym wyższe osiągnięcia, im wyższy jest dochód na osobę. Ten efekt tłumaczy się tym, że wysoki dochód daje możliwość stworzenia w domu warunków materialnych sprzyjających edukacji. Chodzi tutaj o wyposażenie w dodatkowe książki, dostęp do Internetu czy też możliwość korzystania z dodatkowych zajęć, co wpływa pozytywnie na osiągnięcia szkolne (Stróżyński 2007, 13–19).

Kapitał kulturowy ma – zdaniem Bourdieu (2001) – trzy formy: ucieleśnioną, uprzedmiotowioną oraz zinstytucjonalizowaną. Ucieleśniony kapitał kulturowy tworzą wiedza, umiejętności, kompetencje i postawy, takie jak maniere, gust czy kompetencje zawodowe, które jednostka nabywa w trakcie socjalizacji i edukacji. Na uprzedmiotowiony (zobiektywizowany) kapitał kulturowy składają się posiadane dobra kultury, np. dzieła sztuki, ale także sprzęty, którymi jednostka jest w stanie się posłużyć, wykorzystując swoją wiedzę i kompetencje. Zinstytucjonalizowany kapitał kulturowy stanowią świadectwa, certyfikaty, dyplomy, wyróżnienia, poświadczające kwalifikacje i kompetencje jednostki (Ziółkowski 2012, 10). Przyjmuje się, że między kapitałem kulturowym rodziny a wynikami w nauce dziecka zachodzi korelacja. Potwierdziło to m.in. cytowane wyżej badanie czynników wpływających na wyniki egzaminów zewnętrznych z 2006 r., które wykazało, że dzieci, których zarówno matka, jak i ojciec mają wykształcenie wyższe, znacznie częściej osiągają na egzaminach najlepsze wyniki i rzadko plasują się w grupie uczniów z najgorszymi wynikami. Znacznie słabsze wyniki uzyskują dzieci, których rodzice mają wykształcenie podstawowe lub niepełne podstawowe albo matka i ojciec legitymują się wykształceniem na różnym poziomie. Na lepsze wyniki egzaminacyjne dzieci przekłada się już średnie wykształcenie obojga rodziców (Stróżyński 2007, 26).

Rodzina w świetle badań nad efektywnością nauczania języków obcych

W podobny sposób zaplecze rodzinne wpływa na osiągnięcia szkolne uczniów z języka obcego. Potwierdzają to m.in. wyniki wspomnianego na wstępie *Badania uczenia się i nauczania języków obcych BUNJO*, przeprowadzonego w latach 2012–2014 wśród 4700 polskich gimnazjalistów (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015, 5). W ramach tych badań zmierzono rodzinne uwarunkowania osiągnięć z języka obcego z zastosowaniem wskaźnika Economic, Social and Cultural Status (ESCS), uwzględniającego materialny, społeczny oraz kulturowy status rodziny ucznia. Na tej podstawie sformułowano wniosek, że uwarunkowania związane ze środowiskiem rodzinnym „są najsilniejszymi

predyktorami umiejętności językowych” w grupie badanych uczniów (5). Stwierdzono również, że

[u]czniowie z najbardziej uprzywilejowanych rodzin osiągają wyższy poziom kompetencji na koniec III klasy gimnazjum i czynią większe postępy w trakcie nauki w gimnazjum niż ich koledzy z rodzin gorzej sytuowanych. (72)

Uwarunkowania wynikające z sytuacji rodziny wyjaśniają 21% zmienności poziomu osiągnięć badanych. Oznacza to, że różnice między wynikami dzieci z rodzin o najniższym i najwyższym statusie społecznym, kulturowym i materialnym przekładają się na ponad trzy lata nauki języka (72). Istotną rolę w tym kontekście odgrywa pozycja zawodowa rodziców. Jej pozytywny wpływ na znajomość języka obcego wśród uczniów wykazano w polskiej części *Europejskiego Badania Kompetencji Językowych ESLC*, przeprowadzonego w roku 2011 wśród 3324 gimnazjalistów uczących się języka angielskiego i niemieckiego (Instytut Badań Edukacyjnych 2013, 7). Zależnie od testowanej sprawności zmienność wyników uczestników badania wynikająca ze statusu zawodowego matki i ojca waha się od 13% do 15% dla języka angielskiego i od 4% do 9% dla języka niemieckiego. Podobną zależność stwierdzono w przypadku zasobów materialnych rodziny: „W przypadku języka angielskiego zaplecze materialne domu i jego wyposażenia tłumaczy (w zależności od sprawności) ok. 8–9% zmienności wyniku ucznia, a w przypadku języka niemieckiego, ok. 4–5%” (53). Istotny związek między statusem społeczno-ekonomicznym rodziny a umiejętnościami uczniów w zakresie języka obcego potwierdzają również wyniki podłużnego *Badania efektywności nauczania języka angielskiego BENJA*, w którym w latach 2011–2014 uczestniczyło ponad 5000 uczniów szkół podstawowych (Muszyński 2015, 76).

Innymi ważnymi czynnikami środowiska rodzinnego, wpływającymi na osiągnięcia językowe uczniów, są wykształcenie rodziców oraz ich znajomość języka docelowego. W cytowanej powyżej polskiej części *Europejskiego Badania Kompetencji Językowych ESLC* (Instytut Badań Edukacyjnych 2013, 53) wykazano pozytywną zależność między liczbą lat nauki matki i ojca a znajomością języków obcych dzieci: wzrostowi liczby lat nauki matki towarzyszy wzrost poziomu umiejętności z języka angielskiego na poziomie ok. 15%. Podobną zależność stwierdzono w przypadku ojca, przy czym jest ona najsilniejsza w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych – ok. 13% wariacji wyników uczniów, a najslabsza w zakresie rozumienia ze słuchu – ok. 10% zmienności wyników uczniów. Dla języka niemieckiego stwierdzono inne zależności: liczba lat nauki matki stoi

w związku z umiejętnością tworzenia wypowiedzi pisemnych przez dziecko, przy czym wyniki uczniów, których matki ukończyły studia wyższe, są lepsze od wyników uczniów, których matki ukończyły technikum, zasadniczą szkołę zawodową lub szkołę podstawową. Z kolei liczba lat nauki ojca nie ma statystycznie istotnego wpływu na poziom umiejętności językowych ucznia.

Wyniki wspomnianego na wstępie badania *Early Language Learning in Europe ELLiE* wskazują, że poziom wykształcenia rodziców w sposób istotny wpływa na umiejętność czytania przez dzieci w języku obcym (Lindgren i Muñoz, 2013). Podobne wyniki uzyskano w *Badaniu uczenia się i nauczania języków obcych BUNJO*, w którym za jedną z potencjalnych przyczyn gorszych wyników w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych uznaje się

brak pozytywnych wzorców i zainteresowania rodziców książkami [, które mogą] przekładać się [...] na gotowość dziecka do podejmowania prób czytania. (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015, 31)

Podobna zależność została stwierdzona także w *Międzynarodowym Badaniu Postępów Biegłości w Czytaniu PIRLS 2006* i ogólnopolskich badaniach osiągnięć uczniów trzecich klas szkoły podstawowej z 2006 r. Wykazane zostało, że dzieci, które mają w domu książki, czasopisma, encyklopedie, atlasy etc., uzyskują lepsze wyniki w testach językowych niż ich rówieśnicy, którzy tych dóbr kultury w domu nie posiadają. Udowodniono również, że rodzice, którzy sami mają zainteresowania czytelnicze, – czytają dziecku, opowiadają bajki, śpiewają piosenki i w grach z dzieckiem wykorzystują litery, kształtują w ten sposób jego zainteresowania i wspierają jego późniejszą naukę czytania (Dolata 2014, 182).

Znaczenie znajomości języka docelowego przez rodziców dla osiągnięć szkolnych dzieci wyjaśnił Chambers (1999) badając motywację i postawy uczniów. Stwierdził on, że dzieci wysoko oceniające poziom znajomości języka obcego przez rodziców są bardziej zmotywowane do nauki tego języka. Ustalenia Chambersa potwierdza Hewitt (2009), której badania wskazują także na pozytywny związek między zaangażowaniem rodziców w naukę dzieci a osiągnięciami szkolnymi z języka obcego. Szerzej rolę znajomości języka obcego przez rodziców opisują Szpotowicz i in. (2014). Ich zdaniem

[r]odzice, którzy znają język obcy, kształtują pozytywne nastawienie do nauki języka i wzbudzają motywację do osiągnięcia podobnego poziomu znajomości języka co

rodzice. Wykorzystanie przez rodziców języka angielskiego w kontaktach zawodowych czy prywatnych jest też dla uczniów dowodem na przydatność języka i jego zastosowanie w życiu codziennym. Przyczynia się zatem do ogólnej motywacji oraz aspiracji dziecka do osiągnięcia wysokiego poziomu umiejętności językowych w przyszłości. Rodzice znający w dobrym lub bardzo dobrym stopniu język obcy są też źródłem pomocy w nauce na co dzień, co może przekładać się na wyższe wyniki w nauce języka. (301)

Jak już wspomniano, przedstawione badania dotyczące nauczania języków obcych zostały przeprowadzone na dużych, reprezentatywnych próbach. Dane dotyczące środowiska rodzinnego polskich uczniów zostały zebrane przy użyciu kwestionariuszy, które w przypadku *Badania uczenia się i nauczania języków obcych BUNJO* i *Badania umiejętności mówienia BUM 2* oraz krajowej części *Europejskiego Badania Kompetencji Językowych ESLC* były skierowane do uczniów, a w przypadku *Badania efektywności nauczania języka angielskiego BENJA* również do rodziców (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015, 11–12; Muszyński i in. 2015, 12–13; Instytut Badań Edukacyjnych 2013, 16–17). Pozwoliły one – jako typowe badania ilościowe – na wyciąganie wniosków dotyczących zależności między badanymi cechami środowiska rodzinnego a wynikami w nauce języka obcego w odniesieniu do całej populacji, co jest ich niewątpliwą zaletą. Wadą tych badań jest brak możliwości udzielenia szerszych i bardziej precyzyjnych odpowiedzi, w których badani mogliby jeszcze wierniej opisać cechy środowiska rodzinnego. Ponadto należy zwrócić uwagę na fakt, że w trzech z czterech cytowanych badań rodzice, którzy w znaczący sposób kształtują środowisko rodzinne i stanowią ważne źródło danych, w ogóle nie zostali objęci badaniem. Również trzy z czterech ww. badań dotyczyły wyłącznie języka angielskiego, który w Polsce jest z reguły pierwszym językiem obcym, pomijając problematykę związaną z drugim językiem obcym. Wziąwszy pod uwagę dominującą pozycję języka angielskiego w szkołach, celowe wydaje się zwrócenie większej uwagi na te języki, które są nauczane jako drugi język obcy, bo to w ich przypadku często potrzebne jest większe wsparcie rodziców, chociażby w formie motywowania dzieci do nauki. Z tego względu wskazane byłoby uzupełnienie zebranych już danych o informacje dotyczące ewentualnych różnic w środowiskowych uwarunkowaniach nauki pierwszego i drugiego języka obcego. Ponieważ w dotychczasowych badaniach, przeprowadzanych metodami ilościowymi, uczestniczyli głównie uczniowie, dla uzyskania bardziej szczegółowych informacji uwzględniających inną perspektywę można by było zastosować metody jakościowe, np. wywiad, i tą metodą przebadac rodziców uczniów. Należy zauważyć, że

wywiad umożliwia „jedyny w swoim rodzaju wgląd w świat życia badanych, którzy własnymi słowami opisują swoje działania, doświadczenia i poglądy” (Kvale 2011, 40). Mimo ograniczeń, wynikających m.in. z braku anonimowości badanych oraz dużego nakładu czasu niezbędnego do zebrania i analizy danych, wywiad – dzięki bezpośredniemu kontaktowi z badanymi – pozwala na zebranie danych na tematy skomplikowane i uzyskanie precyzyjnych odpowiedzi.

Rodzina w procesie uczenia się i nauczania języków obcych: perspektywa rodziców

Dla uzyskania pełniejszego obrazu zależności między czynnikami środowiska rodzinnego a osiągnięciami szkolnymi z pierwszego i drugiego języka obcego w dn. 16 września – 11 października 2019 r. przeprowadzono wywiady z rodzicami 16 uczniów ostatniej klasy szkoły podstawowej i klas 1 – 3 szkół ponadpodstawowych z Lublina i okolic. W badaniu wzięło udział 16 rodziców, tj. matka lub ojciec każdego z uczniów. Dobór badanych był celowy.

Wywiady były częściowo ustrukturyzowane i uwzględniały następujące zagadnienia:

- stan rodzinny (członkowie rodziny)
- wykształcenie i status zawodowy rodziców
- status materialny rodziny
- znajomość i kontakt rodziców z językami obcymi
- aspiracje edukacyjne rodziców w stosunku do dzieci
- poglądy rodziców na naukę języków obcych przez dzieci
- wspieranie dzieci w nauce języków obcych przez rodzinę
- poglądy rodziców na temat wpływu środowiska rodzinnego na osiągnięcia szkolne z pierwszego i drugiego języka.

Badani rodzice tworzą w większości przypadków (13 osób) rodziny pełne, w tym siedem rodzin z dwojgiem dzieci, cztery rodziny z jednym dzieckiem oraz dwie rodziny z trojgiem dzieci. Trzy matki wychowują dzieci samotnie, przy czym jedna z nich ma jedno dziecko, jedna dwoje dzieci, a jedna tworzy rodzinę trzypokoleniową: babka – matka – córka. W rodzinach matki legitymują się wykształceniem średnim (8 osób) lub wyższym (8 osób). Ojcowie ukończyli szkołę zasadniczą zawodową (1 osoba), średnią (5 osób) lub wyższą (7 osób). Badani określają status materialny swoich rodzin najczęściej jako dobry

(8 osób), czego miernikiem jest posiadanie własnego mieszkania i samochodu oraz jeden rodzinny wyjazd na przynajmniej 7-dniowy wypoczynek w ciągu roku. Cztery osoby są zdania, że ich rodziny są bardzo dobrze sytuowane, na co wskazuje posiadanie domu lub mieszkania i działki rekreacyjnej, jednego lub dwóch samochodów oraz co najmniej dwa rodzinne wyjazdy rocznie na 7-dniowy lub dłuższy wypoczynek. Sytuację materialną swoich rodzin gorzej oceniają cztery osoby, które wynajmują mieszkanie albo mieszkają z rodzicami lub matką. Dwie z nich mają samochód, na rodzinny wypoczynek wyjeżdżają rzadziej niż raz na rok.

Badani uczyli się w szkole języka rosyjskiego, niemieckiego lub angielskiego, osiem osób także na studiach, w tym jedna osoba ukończyła studia germanistyczne. Część badanych rodziców uczęszczała także na kursy lub prywatne lekcje języka angielskiego (5 osób) i niemieckiego (2 osoby). Swoją znajomość języków obcych oceniają generalnie jako wystarczającą do podstawowej komunikacji. Kontakt z językami obcymi mają sporadyczny, np. w czasie wyjazdów zagranicznych. Wyjątkiem są osoby, które używają języka obcego w pracy: germanistka, informatyk (język angielski), lekarka (język angielski). Badani podobnie oceniają znajomość języków obcych swoich małżonków. Zawodowo językiem obcym posługuje się dyrektor z branży telekomunikacyjnej (język angielski), kierowca obsługujący trasy międzynarodowe (język niemiecki) oraz właściciel jednoosobowej firmy, który pracował sezonowo w Niemczech (język niemiecki).

Niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego wszyscy badani mają wysokie aspiracje edukacyjne w stosunku do swoich dzieci. Powinny one zdobyć jak najlepsze wykształcenie, tj. ukończyć studia wyższe, które dają stosunkowo dużą szansę na znalezienie dobrej pracy. To z kolei w opinii badanych rodziców przekłada się na wysokie zarobki i wysoką pozycję społeczną. Wszyscy są również przekonani, że nauka języków obcych jest ważna. Wynika to z różnych względów, np. „każdy pracodawca pyta o znajomość języka obcego”, „bez języka obcego nie można się porozumieć za granicą”, „język daje możliwość kontaktu ze światem przez Internet”. Różnice są widoczne w poglądach na temat tego, ilu i których języków powinny uczyć się dzieci. Generalnie uznawany jest prymat języka angielskiego: „angielski to podstawa”, „z angielskim można porozumieć się na całym świecie”, „angielski jest najważniejszy”. Stosunkowo duża część badanych umożliwia dzieciom naukę tego języka poza szkołą, opłacając prywatne lekcje (3 osoby), kursy (1 osoba) i wakacyjne obozy językowe w kraju lub za granicą (2 osoby). Należy zauważyć, że decyzja o uczestnictwie dzieci w dodatkowych zajęciach wynika częściej z chęci stworzenia im warunków do lepszego opanowania języka (3 osoby) lub

przygotowania do egzaminu (2 osoby) niż z konieczności poprawy oceny niedostatecznej (1 osoba). Badani rodzice stwierdzają:

[Córka w klasie maturalnej – uzupełnienie moje] uczy się języka angielskiego od przedszkola. Od 6 klasy chodzi na prywatne lekcje po 60 minut tygodniowo.

[Córka w 2 klasie liceum – uzupełnienie moje] ma piątkę z angielskiego, ale posyłam ją na kurs do szkoły językowej, bo będzie zdawać maturę z angielskiego.

[Syn, obecnie w 8 klasie szkoły podstawowej – uzupełnienie moje] w zeszłym roku długo chorował, nie chodził do szkoły i zrobiły mu się zaległości ze wszystkich przedmiotów. Z angielskiego w ciągu dwóch tygodni dostał dwie jedynki, dlatego musiałam wysłać go na korepetycje. Jeśli w tym roku będzie trzeba, też wyślę go na korepetycje.

Przeważająca część badanych (10 osób) uważa, że skoro ich dzieci uczą się języka angielskiego od przedszkola, to w ciągu 12–13 lat nauki (w zależności od typu szkoły) powinny opanować ten język bardzo dobrze. Jak stwierdza jeden z rodziców:

Moim zdaniem po tylu latach nauki, dzieci powinny bez problemów rozumieć po angielsku. Przede wszystkim powinny płynnie mówić, a nie zastanawiać się nad każdym zdaniem.

Poglądy badanych na drugi język obcy nie są tak spójne, jak w przypadku języka angielskiego. Ich zdaniem drugim językiem powinien być język niemiecki (7 osób), hiszpański (6 osób), rzadziej portugalski (1 osoba), francuski (1 osoba). Jedna osoba wyraziła opinię, że należałoby zrezygnować z drugiego języka i skoncentrować się na nauczaniu pierwszego, bo „[I]lepiej znać dobrze jeden język niż dwa byle jak”. Różne są również opinie badanych dotyczące tygodniowej liczby godzin, jaką należy przeznaczyć na naukę drugiego języka. Zdaniem większości (10 osób) należy poświęcić mu mniej czasu niż pierwszemu językowi. Wynika to przede wszystkim z niższych niż w przypadku pierwszego języka oczekiwań dotyczących poziomu jego opanowania, co po części jest konsekwencją przekonania o niższym statusie pozostałych języków w porównaniu z językiem angielskim (7 osób). Niektórzy badani uważają, że bardzo dobre opanowanie dwóch języków, nawet przy dodatkowej nauce poza szkołą, nie jest możliwe, chociażby ze względu na zbyt duże obciążenie dzieci nauką (3 osoby). Badani argumentują w następujący sposób:

Niemiecki nie jest tak ważny. Wystarczy, jeśli córka będzie go znała na tyle dobrze, żeby się mogła bez problemów porozumieć. Nie musi go znać perfekcyjnie.

Moja córka chce studiować medycynę. Żeby dostać się na studia będzie musiała mieć na maturze wysoką liczbę punktów z biologii, matematyki i chemii. Wszystko na poziomie rozszerzonym. Musi się skoncentrować na tych przedmiotach. Nawet gdyby chciała, to nie ma możliwości poświęcić dużo czasu na naukę hiszpańskiego. Sama bym jej to odradzała, bo musi mieć czas, żeby odpocząć.

Sama wiem po sobie, że nie można się nauczyć dwóch języków w szkole. Ja uczyłam się rosyjskiego i niemieckiego. Rosyjskiego uczyłam się dłużej i pamiętam go trochę do dziś. Niemieckiego uczyłam się krócej i wszystko zapomniałam.

Stosunkowo niewielu badanych (6 osób) uważa, że drugi język jest tak samo ważny jak pierwszy i należy poświęcić mu tyle czasu, co językowi angielskiemu. Ta grupa badanych jest przekonana, że języki umożliwiają kontakt ze światem. Ich dzieci wyjeżdżają za granicę nie tylko na wakacje z rodziną, ale biorą także udział np. w wymianie młodzieży. Korzystają również z obcojęzycznych mediów za pośrednictwem Internetu. Badani uważają, że

[w]arto jest pomagać dzieciom w nauce każdego języka. Niemieckiego też warto się uczyć. My byliśmy w wakacje we Włoszech. Jechaliśmy przez Austrię. Tam przydał się niemiecki.

Syn był ze szkołą na wymianie w Niemczech. Mieszkał u rodziny kolegi, a potem my przyjmowaliśmy tego kolegę w domu. Utrzymują kontakt do dziś. Rozmawiają przez Skype'a i piszą do siebie maile. Syn jest zadowolony. Ja też, bo syn więcej mówi i pisze po niemiecku.

Wszyscy badani – także przypisujący drugiemu językowi mniejsze znaczenie – zadeklarowali, że wspierają swoje dzieci w nauce języków obcych. Tego wsparcia udzielają w następujący sposób:

- interesują się tym, co się dzieje na lekcji (16 osób)
- motywują do nauki: chwalą i/lub „premiują” za dobre stopnie (16 osób), wskazują korzyści płynące z nauki (16 osób), karzą za złe oceny (11 osób), pokazują, że w pracy używają języka obcego (3 osoby)

- kupują dodatkowe podręczniki lub/i aplikacje edukacyjne lub/i programy komputerowe do nauki języków oraz odpłacają dostęp do Internetu (16 osób)
- o ile pozwala na to ich znajomość języka, pomagają odrabiać lekcje, przygotowywać się do sprawdzianów, np. przepytują ze słówek (15 osób)
- finansują wyjazdy wakacyjne za granicę lub/i wymianę młodzieży lub/i zapraszają do domu obcojęzycznych gości (8 osób)
- stosownie do swoich umiejętności językowych korzystają z obcojęzycznych mediów, oglądają filmy z napisami i zachęcają do tego dzieci (8 osób)
- umożliwiają dodatkową naukę, tj. korepetycje, kursy i obozy językowe (6 osób).

Badani podkreślają, że wsparcia dzieciom w nauce języków udzielają nie tylko rodzice, ale również rodzeństwo czy dziadkowie. Na przykład we wspomnianej rodzinie trzypokoleniowej, składającej się z babki, matki i córki, to matka bardzo dobrze zna angielski i niemiecki, których uczy się córka. Jednak

[I]lekcje pomaga odrabiać babcia. Ona jest największym autorytetem w domu, respektowanym przez buntującą się nastolatkę. O pomoc proszą [matkę] dopiero wtedy, kiedy nie umieją sobie z czymś poradzić.

Z kolei w jednej z rodzin z dwójką dzieci „starszy brat pomaga młodszej siostrze w odrabianiu lekcji”. W rodzinie z trójką dzieci najmłodsza siostra mogła dzięki starszemu bratu przekonać się, jak ważna jest nauka języka angielskiego. Brat brał udział w wymianie młodzieży ze szkołą z Danii. Był gościem w rodzinie kolegi, a potem nastąpiła rewizyta, podczas której siostra też miała wiele okazji do konwersacji po angielsku.

Generalnie badani rodzice wyrażają pogląd, że działania rodziny w przypadku pierwszego języka mają duży (10 osób) lub bardzo duży (6 osób) pozytywny wpływ na osiągnięcia szkolne dzieci, przy czym miarą tego wpływu jest przyrost umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym. Badani, którzy wpływ środowiska rodzinnego oceniają jako duży lub bardzo duży są również przekonani, że działania podejmowane w domu przekładają się na lepsze oceny w szkole. W przypadku drugiego języka obcego ten wpływ jest uznawany jako duży (4 osoby), bardzo duży (2 osoby), średni (8 osób) lub mały (2 osoby). Różnica w ocenie w przypadku pierwszego i drugiego języka wynika prawdopodobnie z mniej intensywnego wsparcia w nauce drugiego języka. Przyczyny tego stanu rzeczy można upatrywać w przekonaniu części badanych (10 osób), że drugi język obcy nie wymaga takiej uwagi jak pierwszy.

Poglądowi o dużym i bardzo dużym wpływie środowiska rodzinnego na osiągnięcia dzieci towarzyszy dość często (8 osób) krytyczny stosunek do sposobu nauczania języków obcych w szkole. Jak twierdzą badani, wynika on z doświadczeń szkolnych zarówno ich samych, jak i dzieci. Na podstawie tych doświadczeń formułują opinię, że „w szkole nie można nauczyć się języka obcego”. Jedna osoba stwierdziła nawet, że bardzo chętnie wspiera swoje dziecko w nauce języków obcych. Uważa jednak, że

[t]o wsparcie czasami przekracza ramy zwykłej pomocy w odrabianiu lekcji i zaczyna przypominać wyręczanie szkoły w podstawowych obowiązkach.

W wypowiedziach tej grupy badanych daje się zauważyć, że im niższa jest ocena nauczania języka obcego w szkole, tym większe jest wsparcie rodziny. Dotyczy to jednak w przeważającej mierze pierwszego języka obcego.

Za najbardziej efektywne formy wsparcia badani uważają korepetycje i kursy językowe. Wielu rodziców (9 osób) zwraca także uwagę na pozytywną rolę mediów, przede wszystkim komputera i Internetu, a także smartfona. Poniżej dwie przykładowe wypowiedzi:

Moja córka cały czas słucha muzyki, bardzo często zespołów angielskich lub amerykańskich. Szuka w Internecie informacji o tych zespołach i słów piosenek, tłumaczy je, a potem sama zaczyna śpiewać. Ja to popieram, bo w ten sposób się uczy angielskiego.

Chcę, żeby dzieci się uczyły języków. Nawet ostatnio kupiłam im aplikacje do nauki angielskiego.

Skuteczne w ich opinii jest także stałe zainteresowanie, dyscyplinowanie i motywowanie dzieci do nauki języka. Istotne jest także stałe monitorowanie postępów w nauce, aby ewentualnie

[...] interweniować we właściwym momencie. Nie wolno dopuścić do powstania zaległości, bo wtedy problemy są większe.

Wnioski

Wywiady przeprowadzone z rodzicami pozwalają na sformułowanie wniosków, które ze względu na liczebność i sposób doboru próby odnoszą się wyłącznie do tej grupy. Mogą jednak być punktem wyjścia do refleksji na temat możliwości wykorzystania potencjału rodziny w nauce języków obcych dzieci. Głównym postulatem jest intensyfikacja współpracy między szkołą a domem. Zasadnicze znaczenie miałyby tutaj uświadomienie zarówno rodzicom, jak i nauczycielom roli środowiska rodzinnego ze szczególnym uwzględnieniem poniższych faktów:

1. Rodzice – niezależnie od wykształcenia, pozycji społecznej i statusu materialnego – uznają, że nauka języków obcych jest ważna. Mogą być więc wsparciem dla swoich dzieci, ale także dla ich nauczycieli.
2. Dominacja języka angielskiego, która wynika z jego roli jako *lingua franca*, jest dla rodziców oczywista. Tłumaczy to nacisk kładziony na ten język i towarzyszącą mu często gotowość do finansowania zajęć pozalekcyjnych, np. korepetycji i kursów. Należy zauważyć, że częściej na dodatkowe zajęcia uczęszczają dobrzy uczniowie, którzy chcą jeszcze lepiej władać językiem. Rzadziej z tych zajęć korzystają uczniowie słabi, którzy mają trudności w nauce.
3. Waga przywiązywana do języka angielskiego i gotowość do wsparcia dzieci w jego nauce łączy się z oczekiwaniem rodziców, że dzieci po 12–13 latach nauki będą bardzo dobrze posługiwać się tym językiem.
4. Część rodziców uważa, że drugi język ma mniejsze znaczenie niż język angielski. W takim przypadku, podejmując decyzję w sprawie nauki drugiego języka, kierują się względami pragmatycznymi. Od subiektywnej oceny ewentualnych korzyści zależy zarówno wsparcie dziecka w nauce tego języka, jak i oczekiwania dotyczące stopnia jego znajomości.
5. Część rodziców, która jest zdania, że drugi i pierwszy język są tak samo ważne, podejmuje decyzję w sprawie nauki obydwu języków, kierując się tymi samymi zasadami. Mają również podobne oczekiwania w kwestii poziomu opanowania tych języków.
6. Rodzina dysponuje bardzo szeroką paletą możliwości motywowania, wspierania, nagradzania za postępy w nauce lub karania za ich brak. Te możliwości w środowisku rodzinnym są większe niż w środowisku szkolnym.
7. Część rodziców i uczniów dostrzega duży potencjał nowych mediów. Dzieci korzystają z tych mediów w nauce języka, a rodzice je w tym wspierają.

8. Uczniowie są wspierani w nauce języków obcych nie tylko przez rodziców, ale także przez innych członków rodziny, np. rodzeństwo czy dziadków. Oni też mogą służyć pomocą w nauce języka.
9. Niektórzy rodzice sygnalizują, że nie we wszystkich szkołach nauka języków obcych przynosi oczekiwane efekty. Są oni gotowi wspierać swoje dzieci w nauce, ale nie chcą wyręczać szkoły w jej zadaniach.
10. Rodzice są przekonani, że wsparcie środowiska rodzinnego, zwłaszcza w przypadku pierwszego języka, może przyczynić się do podniesienia oceny.

Współpraca nauczycieli języków obcych i rodziców, uwzględniająca powyższe uwarunkowania, dałaby szansę na uzyskanie efektu synergii, który mógłby przełożyć się na lepsze wyniki uczniów.

Bibliografia

- Bourdieu, Pierre i Loïc J. Wacquant. 2001. *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Chambers, Gary N. 1999. *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coleman, James S. 1988. *Social Capital in the Creation of Human Capital*. „The American of Sociology” 94: 95–120.
- Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James Mcpartland, Alexander M. Mood, Frederick D. Weinfeld i Robert L. York. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D. C.: U.S. Government Printing Office.
- Dolata, Roman, Anna Hawrot, Grzegorz Humenny, Aleksandra Jasińska, Maciej Koniewski, Przemysław Majkut i Tomasz Żółtak. 2013. *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolata, Roman i Ewelina Jarnutowska. 2014. *Czynniki statusowe a wyniki nauczania. W Czy szkoła ma znaczenie? Zróżnicowanie wyników nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym oraz jego pozaszkolne i szkolne uwarunkowania. T. 2*, pod redakcją Romana Dolaty, 177–233. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gajewska-Dyszkiewicz, Agata, Mariusz Marczak, Katarzyna Paczuska, Joanna Pitura i Katarzyna Kutyłowska. 2015. *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i Badania umiejętności mówienia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hewitt, Elaine. 2009. *Are Parents an Effective Resource for Learning English as a Foreign Language? An Empirical Study with Complete-beginner Children*. W *Practical Approaches to Foreign Language Teaching and Learning*, pod redakcją Marta Navarro Coy, 91–112. Bern: Peter Lang.
- Instytut Badań Edukacyjnych. 2013. *Raport tematyczny. Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kvale, Steinar. 2011. *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mikiewicz, Piotr, Jon T. Jonasson, Gestur Gudmundsson, Kristjana S. Blondal i Dagmara Margiela-Korczevska. 2011. *Kapitał społeczny i edukacja. Badanie porównawcze pomiędzy Polską i Islandią. Raport podsumowujący*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.

- Muñoz, Carmen i Eva Lindgren. 2013. The Influence of Exposure, Parents, and Linguistic Distance Young European Learners' Foreign Language Comprehension. „International Journal of Multilingualism” 10: 1–25.
- Muszyński, Marek, Dorota Campfield i Magdalena Szpotowicz. 2015. *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Putnam, Robert D. 2008. *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Radlińska, Helena. 1937. *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Praca z pedagogiki społecznej*. Warszawa: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne.
- Stróżyński, Klemens. 2007. *Od czego zależą wyniki egzaminów?* Warszawa: CKE.
- Szpotowicz, Magdalena, Dorota Campfield i Ludmiła Rycielska. 2014. *Wyniki nauczania w zakresie języka angielskiego i ich uwarunkowania W Czy szkoła ma znaczenie? Zróźnicowanie wyników nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym oraz jego pozaszkolne i szkolne uwarunkowania. T. 2*, pod redakcją Romana Dolaty, 277–305. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ziółkowski, Marek. 2012. Kapitały społeczny, kulturowy i materialny i ich wzajemne konwersje we współczesnym społeczeństwie polskim. „Studia Edukacyjne” 22: 7–27.