

Joanna Aleksiejuk

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0001-7183-2961>

joanna.aleksiejuk@uken.krakow.pl

Klasa społeczna ucznia a afordancje w nauce języka angielskiego

Learner's social class and affordances for learning English as a foreign language

Although factors promoting success in foreign language learning have long been the object of scholarly interest in the field of language education, little attention has been devoted to the role of social factors, such as the learner's social class, in the Polish literature. Drawing on the work of sociologists of education and using the theory formulated by French sociologist Pierre Bourdieu, the study aims to shed light on the disparities between learners from the popular class and the middle class in relation to their access to affordances for learning English as a foreign language. The research comprised an online questionnaire (N = 32) and semi-structured interviews (N = 8) carried out among secondary students of English as a foreign language attending a vocational school and a private grammar school catering mainly to the popular and middle class respectively. The results show significant differences in the affordances supplied by the students' families. Most notably, students from the middle class have access to more varied and long-term extracurricular English classes and have more opportunities to use the language in the natural setting while travelling abroad. They also receive more encouragement and support from their parents, who actively engage in creating affordances for learning.



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Keywords: learning English as a foreign language, social class, affordances, habitus, class educational styles

Słowa kluczowe: uczenie się języka angielskiego jako obcego, klasa społeczna, afordancje, habitus, klasowe style edukacyjne

1. Wstęp

Literatura glottodydaktyczna obfituje w badania poświęcone czynnikom warunkującym powodzenie w uczeniu się języka obcego, przy czym najwięcej uwagi poświęca się uwarunkowaniom indywidualnym takim jak poziom motywacji (Dörnyei, 1998; Gardner, 2007; Gardner i in. 1987; Pawlak, 2017), przekonania ((Banya, Cheng, 1997; Barcelos, Kalaja, 2011; Kalaja, Barcelos, 2003; Peacock, 1999; White, 2008) czy cechy osobowościowe ucznia (Dörnyei, 2005; Dörnyei, Ryan, 2015; Jaroszevska, Milewski, Posiadała, 2021; Komorowska, 2001; Pawlak, 2012). Ważną rolę w procesie opanowania języka odgrywają też czynniki społeczne, a dzięki wypracowanym przez socjologów edukacji podejściom możliwe jest spojrzenie na ucznia jako na część większej struktury społecznej. Niniejszy artykuł stanowi próbę wykorzystania w badaniach glottodydaktycznych teorii klas społecznych Pierre’a Bourdieu. Przyjrzenie się temu, jak uwarunkowania makrosocjologiczne wpływają na jednostki, pozwoli nazwać czynniki ułatwiające bądź też utrudniające polskim uczniom nabywanie kompetencji językowej w języku angielskim. Szczególna uwaga zostanie poświęcona różnicom w afordancjach dostępnych uczniom z różnych klas społecznych.

2. Afordancje w nauce języka obcego

Pojęcie afordancji zostało ukute przez psychologa Jamesa J. Gibsona w toku badań nad percepcją wzrokową zwierząt. Zdefiniował je jako „to co [dane środowisko] oferuje zwierzęciu, co mu zapewnia lub dostarcza, czy to z korzyścią dla niego, czy ze szkodą”¹ (Gibson, 1979/1986, za: Aronin, Singleton, 2012: 313). Afordancja umożliwia określone działanie, ale jej obecność niekoniecznie je za sobą pociąga, ponieważ zależy ono od potrzeb i właściwości organizmu przebywającego w danym środowisku (van Lier, 2000: 252). Istotę afordancji dobrze ilustruje przykład odnoszący się do świata materialnego. Można stwierdzić, iż płaska, stabilna, zakotwiczona w podłożu, sięgająca do kolan powierzchnia oferuje siedzenie. Jeżeli jednak sięga ona do kolan osobie dorosłej, będzie za wysoka dla dziecka, przez co nie zaoferuje mu takiej

¹ Wszystkie tłumaczenia, jeśli nie wskazano inaczej, są autorskie.

samej afordancji. Dziecko w tym samym obiekcie nie dostrzeże więc możliwości dostrzeżonych przez osobę dorosłą, dla zwierzęcia z kolei to samo siedzisko może być zupełnie nieodpowiednie, ponieważ, na przykład, wystawi je na widok potencjalnych drapieżników (Aronin, Singleton, 2012: 313). Afordancje nie są zatem obiektywnymi własnościami przedmiotów bądź zdarzeń, ale rodzą się w relacji podmiotu do postrzeganego przedmiotu.

Pojęcie afordancji w językoznawstwie oraz glottodydaktyce jest już używane od ponad dwudziestu lat. Centralne dla tych kierunków badań są afordancje językowe definiowane jako te, „których realizacja umożliwia komunikację za pośrednictwem języka bądź języków lub akwizycję języka bądź języków” (Aronin, Singleton, 2012: 318). Aronin i Singleton (2012: 318) dzielą afordancje językowe na społeczne oraz indywidualne, gdzie te pierwsze odnoszą się do afordancji umożliwiających używanie i akwizycję języka oferowanych przez określone społeczności w danym miejscu i czasie; społeczności te mogą być tak szerokie jak cała ludzkość czy mieszkańcy danego kraju lub węższe, jak rodzina. Afordancje indywidualne natomiast „dotyczą stopnia, w jakim jednostka potrafi skorzystać (tj. dostrzec i użyć w sposób optymalny) z afordancji społecznych oferowanych przez środowisko globalne oraz lokalne, do którego ma dostęp” (Aronin, Singleton, 2010: 119). Pojęcie afordancji indywidualnych odnosi się więc do tak szerokich kwestii jak uzdolnienia uczącego się, jego cechy charakteru, zainteresowania, motywacje, czy też nastawienie do języka lub procesu nauki (Aronin, Singleton, 2010: 119). W omawianej perspektywie afordancje społeczne są warunkiem wyłonienia się afordancji indywidualnych (Aronin, Singleton, 2012).

Używana w glottodydaktyce teoria afordancji spogląda zatem na jednostkę jako na część systemu oferującego jej zasoby. Osoba aktywnie zaangażowana w proces nauki języka dostrzeże afordancje językowe i użyje ich do rozwijania swoich kompetencji (van Lier, 2000: 252). Afordancje potencjalnie dostarczają bowiem uczącemu się okazji do uczestniczenia w coraz bardziej skomplikowanych interakcjach, a jego udział staje się coraz bardziej udany. Pojęcie afordancji różni się więc istotnie od pojęcia danych językowych (ang. *input*), jako że wiąże się z rozumieniem języka jako systemu zależności, a nie sztywnego kodu, który jest dzielony na części i „podawany” uczniowi, który następnie go internalizuje i przekazuje dalej (Aronin, 2014; van Lier, 2004).

Afordancje językowe odnoszą się zarówno do wymiaru społecznego, jak i jednostkowego, ich przejawy są więc bardzo różnorodne. Przykłady zebrane przez Aronin i Singleтона (2012: 319) zawierają tak odmienne przedmioty i zjawiska jak: budynki szkolne i biblioteki, programy nauczania, rozmówcy będący rodzimymi użytkownikami języka, stopień profesjonalizmu nauczycieli, kognaty występujące w językach znanych danej jednostce, czy

wreszcie wspierający rodzice. Z tego względu badania glottodydaktyczne nad afordancjami językowymi także przyglądają się różnorodnym problemom. Są wśród nich:

- wpływ czynników związanych z wielojęzycznością na lęk komunikacyjny oraz ocena własnej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym (Dewaele, 2010),
- uwarunkowania wpływające na świadomość istnienia kognatów w językach znanych oraz przyswajanych (Otwinowska-Kasztelanic, 2009, 2011),
- afordancje obecne w grach rozgrywanych przez wielu uczestników przez internet (Rama i in., 2012),
- afordancje i ograniczenia płynące ze znajomości języka angielskiego jako współczesnego *lingua franca* w kontekście emigracji (Alastair, 2016),
- afordancje tworzone przez nauczycieli języków obcych w toku pracy zawodowej w polskich szkołach (Werbińska, 2022).

Interesującym mnie problemem są różnice w afordancjach językowych zapewnianych przez rodziny młodzieży uczącej się języka angielskiego pochodzącej z różnych klas społecznych. Klasę społeczną rozumiem zgodnie z założeniami sformułowanymi przez Bourdieu.

3. Klasa społeczna w ujęciu Bourdieu i jej wpływ na edukację

Perspektywa francuskiego socjologa w spojrzeniu na edukację opiera się na założeniu, że klasa pochodzenia dziecka warunkuje jego szanse na powodzenie w systemie kształcenia formalnego. Szanse te są najwyższe dla członków klasy wyższej, a najniższe dla klasy ludowej (Bourdieu, Passeron, 2011). Premiując zachowania, style myślenia i wartości bliskie klasie wyższej lub średniej, np. użycie określonego kodu językowego w szkole, system nauczania utrudnia osiągnięcie sukcesu dzieciom z klas niższych i reprodukuje w ten sposób zastany porządek społeczny pod pozorem kierowania się zasadami merytokracji. Ten stan rzeczy jest o tyle problematyczny, że w społeczeństwie nowoczesnym sukces edukacyjny wiąże się z przywilejami, spośród których uzyskanie intratnego zatrudnienia jest najbardziej oczywiste, gdyż gwarantuje miejsce na górze hierarchii społecznej.

O przynależności do określonej klasy społecznej decyduje dostęp do trzech rodzajów kapitału: ekonomicznego, społecznego oraz kulturowego, gdzie kapitał społeczny oznacza znajomości, które jednostka posiada oraz grupy społeczne, których jest częścią, a kapitał kulturowy wiedzę oraz umiejętności odnoszące się do sfery kultury, takie jak wyższe wykształcenie,

dobrze maniery, gust artystyczny czy znajomość wyrafinowanych form językowych (Bourdieu, 2005; Mikiewicz, 2016). Różne rodzaje kapitału mogą się na siebie przekładać (zjawisko konwersji kapitałów), na przykład znajomości, które posiada rodzina młodego absolwenta mogą ułatwić mu zdobycie dobrej posady, która powiększy w przyszłości jego kapitał ekonomiczny. Badania empiryczne przeprowadzone przez Bourdieu (2005) doprowadziły go do wniosku, że społeczeństwo francuskie składa się z trzech szerokich klas społecznych: wyższej, średniej i ludowej². Podział ten obronił się również w badaniach nad stylami życia Polaków przeprowadzonych przez Gdulę i Sadurę (2012), choć nie pokrywał się w pełni z koncepcją francuskiego badacza. Jedną z różnic, zauważoną też przez innych badaczy, jest szczupłość klasy wyższej charakteryzującej się najszerszym dostępem do trzech kapitałów. Domański (2017) dzieli strukturę klasową w Polsce na sześć kategorii zawodowych, które jego zdaniem odzwierciedlają istniejące w polskim społeczeństwie nierówności społeczne oraz podobieństwo zasobów i postaw. Wskazuje jednocześnie na „wielkich nieobecnych” tego podziału, tj. elitę wielkiego biznesu oraz klasę wyższą, charakteryzującą się wysokim stopniem zamożności i arystokratycznym rodowodem, pociągającym za sobą określony styl życia, np. zawieranie homogamicznych małżeństw i uprawianie elitarnych sportów. Zdaniem badacza, obie te kategorie są na tyle nieliczne, że w zasadzie prześlizgują się przez sito badań empirycznych. Do podobnych wniosków dochodzi Sadura (2017: 97), który w swojej książce poświęconej edukacji nazywa klasę wyższą, tj. elity polityczne i ekonomiczne, przedstawicielami swoistej „*overclass* – warstwy stojącej ponad strukturą klasową”. Przedstawiając wyniki badań, omawia więc jedynie różnice między klasą ludową oraz niższą i wyższą klasą średnią. Z podobnych przyczyn, w swoim badaniu również zdecydowałam się skupić na różnicach między klasą ludową i średnią, z pominięciem klasy wyższej.

W drodze socjalizacji jednostka nabywa typowy dla swojej klasy *habitus*, który następnie warunkuje jej dyspozycje klasowe. *Habitus* jest miejscem zetknięcia się tego co osobnicze z tym, co społeczne. Staje się on swoistym fundamentem światopoglądu, który choć realizowany w wyniku wyborów jednostki, zawsze uruchamia klasowe wzorce oceny czy postępowania związane z obiektywnymi warunkami życia (Bourdieu, 2008; Gdula, Sadura, 2012). *Habitus* decyduje też o typowym dla danej klasy stylu życia, który Sadura badał w odniesieniu do edukacji i na tej podstawie ukuł pojęcie klasowego stylu edukacyjnego, na który składają się: „stosunek do

² Termin „klasa ludowa”, choć może brzmieć anachronicznie, jest polskim tłumaczeniem francuskiego *classe populaire* i jest używany w pracach polskich socjologów, na które powołuję się w niniejszym tekście. Z tego też względu termin ten będzie używany również w przedstawianych wynikach badania.

praktyk mających status prawomocnych, wybór określonych typów szkół, techniki uczenia się i sposoby spędzania czasu w szkole i budowania kariery szkolnej (Sadura, 2017: 97)”. W świetle problematyki przedstawianego niżej badania do istotnych różnic między stylami poszczególnych klas należy na pewno poziom zaangażowania rodziców w proces edukacyjny dzieci – bardzo niski w klasie ludowej i wysoki w klasie średniej, w której pomagają oni dzieciom w nauce oraz w wyborze ścieżek kształcenia i kariery będących wyrazem ich wysokich aspiracji edukacyjnych (Domański, 2002; Rokita-Jaśkow, 2013). Poza tym, w klasie ludowej niższy odsetek dzieci trafia do placówek oświatowych już na etapie żłobka czy przedszkola, przez co trudniej jest im się zaadaptować do rzeczywistości szkolnej, biorą one również udział w mniejszej liczbie pozaszkolnych zajęć edukacyjnych (Sadura, 2017: 97–103).

4. Klasa społeczna a nauka języków obcych – przegląd literatury polskiej

Niewiele jest przykładów wykorzystania teorii Bourdieu w polskiej literaturze glottodydaktycznej, co jednak nie znaczy, że rola czynników społecznych jest w niej nieobecna. Na uwagę na pewno zasługuje badanie Janickiej z 2008 roku przeprowadzone wśród gimnazjalistów uczących się języka niemieckiego w województwie lubelskim. Jednym z jego celów było ustalenie, jakie składniki środowiska społecznego wpływają w najistotniejszym stopniu na poziom umiejętności językowych uczniów. Autorka przyjrzała się m.in. wykształceniu oraz zatrudnieniu rodziców, warunkom mieszkaniowym rodziny oraz jej kapitałowi kulturowemu, na który składały się: wspólne z rodzicami uczestnictwo w życiu kulturalnym, rozmowy o polityce i przeczytanych książkach oraz rozmiar domowego księgozbioru. Okazało się, że spośród powyższych czynników istotny wpływ na poziom umiejętności miało zatrudnienie ojca, przy czym to dzieci ojców emerytów miały najwyższe wyniki, co autorka zinterpretowała jako efekt stabilności finansowej rodziny. Silna korelacja istniała również między poziomem umiejętności ucznia a kapitałem kulturowym rodziny (Janicka, 2011).

Rola czynników społecznych została zauważona również w dwóch szeroko zakrojonych badaniach kompetencji młodzieży gimnazjalnej: *Europejskim badaniu kompetencji językowych* (European Survey on Language Competences – ESLC, 2013) oraz *Badaniu uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum* (BUNJO: Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2015). W polskiej edycji pierwszego z nich przyjrzano się reprezentatywnej próbie 3324 uczniów klas III gimnazjum, których poddano testom na rozumienie ze

słuchu, rozumienie tekstów pisanych oraz tworzenie wypowiedzi pisemnych w języku angielskim oraz niemieckim (omawiane poniżej wyniki odnoszą się do języka angielskiego). BUNJO było natomiast badaniem podłużnym przeprowadzonym w latach 2012–2014 i dotyczyło tylko języka angielskiego. Testowano w nim rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego, tworzenie wypowiedzi pisemnej oraz znajomość gramatyki i funkcji językowych wśród 4700 respondentów losowo dobranych polskich gimnazjów. Uczniowie byli testowani na początku i na końcu nauki w gimnazjum, co pozwoliło dokonać pomiaru przyrostu kompetencji, dwukrotnie również podeszli oni do testów osiągnąć w celu zmierzenia efektywności realizacji podstawy programowej.

W badaniu ESLC najistotniejszą korelację w interesującym nas obszarze odkryto między wynikami uczniów a poziomem wykształcenia rodziców oraz ich pozycją zawodową. Wykształcenie wyjaśnia od 10% zmienności poziomu umiejętności ucznia (wpływ wykształcenia ojca na wynik w teście rozumienia ze słuchu) do 15% (wpływ wykształcenia matki na wyniki we wszystkich testowanych umiejętnościach). Pozycja zawodowa rodziców jest pozytywnie skorelowana ze wszystkimi testowanymi kompetencjami uczniów i w przypadku języka angielskiego tłumaczy, w zależności od sprawności, od 13 do 15% zmienności rezultatu gimnazjalisty. Co ciekawe, zasoby materialne rodziny, oszacowane na podstawie odpowiedzi uczniów na pytania o posiadane dobra materialne, w tym dobra kultury (np. dzieła sztuki) i pomoce naukowe (np. edukacyjne programy komputerowe) oraz wielkość domowego księgozbioru, tłumaczyły tylko od 8 do 9% wariancji wyniku w poszczególnych sprawnościach. W BUNJO natomiast „najsilniejszym predyktorem kompetencji językowych gimnazjalistów” tłumaczącym aż 21% wariancji ich wyników okazał się status społeczno-ekonomiczny (ang. *socioeconomic status* – SES), na który składały się „wskaźnik prestiżu zawodu rodzica; najwyższy poziom edukacji dla obojga rodziców; wskaźnik dóbr materialnych; wskaźnik zasobów edukacyjnych oraz wskaźnik dóbr kulturowych” (BUNJO, 2015: 48). Nie dość, że uczniowie o najniższym SES uzyskali średnio niższe wyniki w teście na koniec gimnazjum, to jeszcze postęp, jakiego dokonali w trakcie nauki, znajdował się poniżej średniej. Sytuacja była dokładnie odwrotna w przypadku uczniów o najwyższym SES. Na pewno częściowo może to być spowodowane faktem, że im wyższe SES tym większe prawdopodobieństwo uczęszczania przez ucznia na zajęcia dodatkowe z języka angielskiego, co w świetle obu przytoczonych badań przekładało się na wyższe wyniki w testach.

Na przytoczonych przykładach widać, że choć rola statusu społeczno-ekonomicznego została odnotowana w polskiej glottodydaktyce jako jeden z czynników mających wpływ na powodzenie ucznia w nauce

języka obcego, brakuje jej analitycznego oglądu przy użyciu teorii socjologicznych poświęconych zróżnicowaniu klasowemu współczesnych społeczeństw. Przeprowadzone przez mnie badanie jest próbą częściowego wypełnienia tej luki. Poddano w nim analizie afordancje udostępniane przez rodziny z klasy ludowej oraz średniej w odniesieniu do nauki języka angielskiego jako obcego. Zakładam, iż afordancje te mają niebagatelny wpływ na sposób opanowania języka i mogą decydować o wyższym poziomie jego znajomości osiąganym przez uczniów ze środowisk uprzywilejowanych.

5. Metodologia badania własnego

Badanie miało na celu sprawdzenie, czy w kontekście nauki języka angielskiego można mówić o różnych afordancjach zapewnianych przez rodziny z klasy średniej z jednej strony oraz z klasy ludowej z drugiej. Postawiono w nim następujące pytanie badawcze:

Jak różnią się afordancje zapewniane przez środowisko rodzinne uczniów z klasy średniej i ludowej w zakresie:

- a) uczestnictwa w pozaszkolnych kursach językowych;
- b) wyjazdów zagranicznych;
- c) wsparcia udzielanego uczniom?

Badanie zostało przeprowadzone w dwóch szkołach średnich w Krakowie:

- w prywatnym liceum ogólnokształcącym znajdującym się w pierwszej dekadzie Rankingu Wojewódzkiego Liceów 2023 przygotowanego przez magazyn *Perspektywy*,
- w publicznym technikum znajdującym się w pierwszej czterdziestce analogicznego rankingu techników i w szkole branżowej należącej do tego samego zespołu szkół.

Poziom nauczania języka angielskiego w obu szkołach jest bardzo zróżnicowany: w liceum prywatnym najlepsi uczniowie rozpoczynają naukę na poziomie C1, większość na B2, a garstka najstarszych na B1. W technikum natomiast uczący się kontynuują naukę języka obcego ze szkoły podstawowej od poziomu A2/B1 i na B1. W badanej szkole branżowej w klasie I używa się podręcznika na poziomie A1/A2, a uczniowie osiągają poziom A2/B1.

Dobór próby był celowy i opierał się na założeniu, że mechanizmy selekcji oraz autoselekcji przy przechodzeniu na wyższe etapy edukacji, widoczne szczególnie w dużych miastach w Polsce (Dolata, Jarnutowska, 2014; Domański, 2010; Krzysiak, 2020; Dziemianowicz-Bąk i in., 2015), sprawiają, że każda z badanych szkół będzie wybierana przez młodzież z poszukiwanego

przeze mnie środowiska, a skład jej uczniów będzie raczej jednorodny. Ponadto, prywatne liceum ogólnokształcące jest placówką płatną, a więc na jego wybór mogą sobie pozwolić jedynie rodziny z odpowiednio wysokim kapitałem ekonomicznym.

W badaniu wykorzystano dwa narzędzia badawcze:

- ankietę online wypełnioną podczas lekcji języka angielskiego przez uczniów dwóch grup w każdej ze szkół (N = 18 w liceum prywatnym oraz N = 20 w szkole średniej zawodowej); ankietę wypełnili wszyscy obecni na lekcji uczniowie poza jednym uczniem szkoły branżowej,
- kwestionariusz wywiadu częściowo ustrukturyzowanego, przeprowadzonego z dwojgiem uczniów ochotników z każdej grupy.

Przyporządkowanie respondentów do określonej klasy społecznej odbyło się w oparciu o pytania metryczkowe dotyczące wykształcenia rodziców, ich zawodu oraz rozmiaru domowego księgozbioru. O ile określenie typowego dla danej klasy wykształcenia oraz rozmiaru księgozbioru nie nastroczało dużych trudności, to już przyporządkowanie zawodów rodziców do klasy społecznej nie było proste ze względu na złożony charakter współczesnej struktury zatrudnienia. Zdecydowałam się więc użyć podziału wprowadzonego przez Sadurę (2017) w jego badaniach nad klasowymi stylami edukacyjnymi, gdyż został on już przetestowany empirycznie w interesującym mnie obszarze. Sadura podzielił respondentów na:

- wyższą klasę średnią złożoną z „właścicieli oraz kadry zarządzającej firm lub instytucji z zarobkami na poziomie czterokrotności średniej krajowej, a także przedstawicieli wolnych zawodów, profesorów i adiunktów szkół wyższych oraz samodzielnych pracowników sektora kultury, na przykład reżyserów i scenografów” (Sadura, 2017: 96);
- klasę niższą średnią, w której znalazły się „grupy związane raczej z sektorem publicznym i nastawione na kapitał kulturowy (nauczyciele, urzędnicy i pielęgniarki) oraz przedstawiciele sektora prywatnego o strukturze kapitałów eksponujących zasoby ekonomiczne (specjaliści niższego stopnia z firm prywatnych, drobni przedsiębiorcy, rzemieślnicy)” (Sadura, 2017: 96);
- klasę ludową, do której oprócz robotników i rolników weszli również pracownicy sektora usług, których obowiązki zawodowe nie wymagają wysokich kwalifikacji (Sadura, 2017: 96).

W omawianym badaniu do klasy średniej zostali przypisani respondenci, którzy spełniali co najmniej dwa z trzech kryteriów: przynajmniej jedno z rodziców miało wykształcenie wyższe, rodzice wykonywali zawód zaklasyfikowany przez Sadurę (2017) do klasy średniej niższej lub wyższej oraz

posiadali w domu kilkaset lub więcej książek. Analogicznie, do klasy ludowej zostali przypisani respondenci, którzy spełniali co najmniej dwa z następujących kryteriów: ich rodzice mieli wykształcenie średnie, średnie zawodowe bądź niższe, zawód rodziców był spójny z klasyfikacją Sadury, a domowy księgozbiór liczył nie więcej niż kilkadziesiąt książek. Powyższe wskaźniki pozwalały oszacować kapitał kulturowy rodziny pochodzenia (wykształcenie oraz ilość posiadanych książek) oraz ekonomiczny (wykonywany zawód). Kapitał społeczny jako najmniej uchwytny i trudno mierzalny nie został użyty do niniejszej klasyfikacji. Na te same pytania metryczkowe odpowiadali również uczniowie, którzy zgodzili się udzielić wywiadu. Ich odpowiedzi zostały następnie poddane analizie tematycznej.

Sześciorga respondentów ankiety nie udało się jednoznacznie zaklasyfikować z powodu braku odpowiedzi na pytania metryczkowe, niejasne bądź niespójne odpowiedzi. Analizie zostało więc poddanych 19 ankiet respondentów z klasy średniej oraz 13 z klasy ludowej.

6. Wyniki i dyskusja

Z analizy danych jasno wynika, że uczniowie obu szkół faktycznie różnią się ze względu na umiejscowienie w strukturze społecznej i reprezentują raczej homogeniczne klasowo środowiska. Żaden spośród 18 respondentów z prywatnego liceum nie pochodził z klasy ludowej i tylko jeden z nich nie mógł zostać jednoznacznie zaklasyfikowany, choć jego rodzice posiadali wykształcenie wyższe. Spośród 20 respondentów ze szkół zawodowych, tylko dwoje pochodziło z klasy średniej, a pięcioro nie dało się jednoznacznie zaklasyfikować, m.in. z powodu braku odpowiedzi na niektóre pytania metryczkowe. Między tymi dwiema grupami istnieją istotne różnice w badanych afordancjach, które zostaną omówione poniżej.

6.1. Afordancje zapewniane przez środowisko rodzinne

6.1.1. Dodatkowe zajęcia z języka angielskiego

Pierwszym rodzajem afordancji, któremu się przyjrzymy, jest uczestnictwo w dodatkowych zajęciach z języka angielskiego. W obu grupach większość uczniów korzystała z nich w szkole podstawowej, z niewielką przewagą odpowiedzi pozytywnych wśród klasy średniej (zob. tabela 1.).

Tabela 1. Czy w szkole podstawowej chodziłeś na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego?

	Tak	Nie
Klasa ludowa (N = 13)	8 (= 62%)	5
Klasa średnia (N = 19)	13 (= 68%)	6

Tabela 2. Jak długo uczęszczałeś na dodatkowe zajęcia w szkole podstawowej?

	Klasa ludowa (N = 8)	Klasa średnia (N = 13) ³
do roku	5	1
od roku do trzech lat	1	2
dłużej niż trzy lata	0	10
nie pamiętam	2	1

Zaobserwowane różnice dotyczą głównie czasu trwania oraz rodzaju zajęć. Większość uczniów z klasy ludowej chodziła na dodatkowe lekcje rok lub krócej (5 na 8 uczniów), co może sugerować, że były to zajęcia wyrównawcze spowodowane przejściowymi trudnościami w nauce lub przygotowujące do egzaminu ósmoklasisty. Znajduje to potwierdzenie w wypowiedzi jednego z respondentów z klasy ludowej:

R6

Tak, w ósmej klasie miałem zajęcia dodatkowe, żeby przed egzaminem się trochę nauczyć. No i mi trochę pomogło. Miałem najlepsze wyniki z angielskiego właśnie.

Inna respondentka (R7) wspomniała o korepetycjach trwających około pół roku spowodowanych jej problemami w nauce. Tylko jeden respondent (R5) z klasy ludowej korzystał z lekcji dodatkowych dłużej niż rok i to nie z powodu problemów w szkole, ale zainteresowania językiem. Innym wytłumaczeniem faktu, że uczniowie z klasy ludowej uczęszczali na zajęcia dodatkowe przez krótszy czas może być niższy poziom kapitału ekonomicznego rodziny.

Wśród uczniów z klasy średniej tylko jeden krótko uczestniczył w zajęciach pozaszkolnych, wyraźna większość uczęszczała na nie przez ponad trzy lata, co sugeruje odrębny tok kształcenia, równoległy do szkolnego. Można to zilustrować wypowiedzią jednej z uczennic (R4):

R4

W podstawówce miałam słabego nauczyciela przez dwa lata, więc tak naprawdę uczyłam się więcej na korkach niż w szkole.

³ Jeden z respondentów, który nie zadeklarował uczęszczania na dodatkowe zajęcia w poprzednim pytaniu, udzielił odpowiedzi na pytanie powyżej.

Symptomatyczna wydaje się również wypowiedź respondenta (R1), który już w przedszkolu uczęszczał na zajęcia dodatkowe w szkole językowej, a od VI klasy miał lekcje z rodzimym użytkownikiem języka:

R1

U mnie w szkole (lekcje języka angielskiego) były według mnie prowadzone na dobrym poziomie i rzeczywiście pomagały nam jako uczniom się doszkolić.

Sugeruje to model kształcenia, w którym zajęcia dodatkowe odgrywają najistotniejszą rolę, a szkolne są jedynie dodatkiem pozwalającym utrwalić czy też uzupełnić wiedzę. Warto również dodać, że uczniowie z klasy średniej cieszyli się bardziej zróżnicowanym wachlarzem zajęć dodatkowych, co pozwoliło im skorzystać z bardziej urozmaiconych metod i technik nauczania języka niż te oferowane w toku kształcenia formalnego. Poza lekcjami indywidualnymi, z których zdarzało się również korzystać dzieciom z klasy ludowej, w szkole podstawowej uczniowie z klasy średniej wyjeżdżali na obozy językowe w kraju i za granicą (dwie respondentki); uczęszczali też na zajęcia z rodzimymi użytkownikami języka (dwoje respondentów), które cieszą się w Polsce większym prestiżem i są z reguły droższe niż lekcje z nauczycielem polskim.

W świetle omówionych wyżej badań empirycznych można zakładać, że uczęszczanie na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego było jednym z czynników, które zadecydowały o lepszej znajomości języka wśród uczniów z klasy średniej. W badaniu BUNJO gimnazjaliści, którzy przez co najmniej rok uczęszczali na dodatkowe zajęcia, uzyskali średnio 10 punktów więcej w teście kompetencji na koniec nauki w gimnazjum niż uczniowie, którzy na takie zajęcia nie uczęszczali wcale; przyrost ich wiedzy był również wyższy (BUNJO, 2015: 56). Nauka języka angielskiego na zajęciach pozaszkolnych wyjaśniała 13% wariancji wyniku testu kompetencji na koniec gimnazjum. W badaniu ESLC natomiast zajęcia pozaszkolne przekładały się na lepsze wyniki w teście rozumienia ze słuchu w języku angielskim.

W szkole średniej, odsetek uczniów uczęszczających na zajęcia pozaszkolne wyraźnie spada (o 24 punkty procentowe w klasie ludowej i 36 w klasie średniej: tabela 3.). Co ciekawe, w szkole ponadpodstawowej odwróciła się tendencja ze szkoły podstawowej i teraz to w klasie ludowej grupa korzystająca z kursów pozaszkolnych jest o 6 punktów procentowych liczniejsza niż w średniej. Częściowo może to być spowodowane faktem, że w szkole prywatnej uczniowie mają w programie aż sześć godzin angielskiego tygodniowo (pięć z nauczycielem polskim i jedną z rodzimym użytkownikiem języka), podczas gdy w badanym technikum oraz szkole branżowej były to tylko dwie godziny języka ogólnego i jedna zawodowego. Nacisk na naukę angielskiego w liceum prywatnym może więc sprawiać, że niektórzy rodzice

i uczniowie nie widzą potrzeby dodatkowego wsparcia. Jeśli chodzi o formę zajęć (tabela 4.), wszyscy uczniowie z klasy średniej uczęszczający na zajęcia dodatkowe wybierali lekcje prywatne, w klasie ludowej był to natomiast tylko jeden uczeń spośród pięciorga. Dysproporcja jest również widoczna w przypadku obozów językowych, z których korzystało troje uczniów z klasy średniej i żaden z ludowej.

Tabela 3. Czy obecnie uczysz się języka angielskiego poza szkołą?

	Tak	Nie
Klasa ludowa (N = 13)	5 (= 38%)	8
Klasa średnia (N = 19)	6 (= 32%)	12

Tabela 4. Jaką formę mają te zajęcia? (Wybierz wszystkie odpowiedzi, które odnoszą się do Twojej sytuacji)

	Klasa ludowa (N = 5)	Klasa średnia (N = 6)
lekcje prywatne	1	6
lekcje w szkole językowej	0	0
obozy językowe (w kraju i za granicą)	0	3
Inne	4	2

6.1.2. Wyjazdy zagraniczne

Wyjazdy za granicę, podczas których uczniowie mogą sprawdzić się i podnieść swoje umiejętności w działaniu, są bardzo istotnym elementem przyswajania języka obcego. Kwestia wpływu interakcji w języku docelowym podczas pobytów zagranicznych na poziom umiejętności receptywnych została oszacowana przy okazji międzynarodowego badania wczesnej edukacji językowej w Europie (ang. *Early Language Learning in Europe* – ELLiE), w tym w Polsce, na populacji dziesięciolatków uczących się języka obcego czwarty rok. Już w tak młodym wieku częstość interakcji dziecka w kontekście zagranicznym znalazła się na trzecim miejscu na liście predyktorów wyniku w teście rozumienia ze słuchu oraz na czwartym miejscu w przypadku rozumienia tekstu czytanego, choć efekt ten słabł przy kontroli dystansu językowego między L1 a L2 (Lindgren, Muñoz, 2013).

W częstości wyjazdów zagranicznych i używania języka angielskiego w obu badanych przeze mnie grupach widoczna jest duża dysproporcja (zob. tabela 5). Podczas gdy większość uczniów z klasy ludowej (62%) nigdy nie wyjeżdża za granicę i nie posługuje się językiem angielskim, wśród

uczniów z klasy średniej odpowiedź taka nie padła ani razu. Najczęściej udzielaną odpowiedzią było „średnio 1-2 razy w roku” oraz „średnio 3-4 razy w roku”, spośród respondentów z klasy ludowej natomiast nikt nie wyjeżdża częściej niż dwa razy do roku.

Tabela 5. Jak często wyjeżdżasz za granicę i używasz języka angielskiego?

	Klasa ludowa (N = 13)	Klasa średnia (N = 19)
Nigdy	8 (= 62%)	0
średnio 1- 2 razy w roku	5 (= 38%)	7 (= 37%)
średnio 3- 4 razy w roku	0	7 (= 37%)
częściej niż 4 razy w roku	0	5 (= 26%)

Różnica ta była widoczna również w przeprowadzonych wywiadach. Motyw podróży zagranicznych pojawiał się w wypowiedziach wszystkich respondentów z klasy średniej proszonych o opisanie sposobu, w jaki używają angielskiego w życiu prywatnym. Wyjazdy zagraniczne były również przywoływane jako okazja do ćwiczenia języka:

R4

Często gdzieś podróżuję z rodzicami po prostu na wakacje, więc (mogę) się nawet pochwalić przed rodzicami, że o to ja tu zamówię jedzenie albo ja to powiem, bo umiem.

Był to też istotny czynnik podnoszący motywację wewnętrzną do nauki. Następująca wypowiedź obrazuje obie wspomniane zalety:

R2

O tak, wyjazdy mnie zmotywowały. Chciałam się po prostu dogadywać tam. Nie wiem, czy to do sklepu pójść czy w jakiejś restauracji.

Co ciekawe, jedyny respondent z klasy ludowej (R5), który odwołał się w wywiadzie do podróży zagranicznych, wskazał na podobną ich wartość: na okazję do sprawdzenia się, która może przynosić satysfakcję i, w domyśle, wzrost motywacji do dalszej nauki.

R5

Jak byłem na ostatnich wakacjach to wreszcie mogłem – bo to w sumie były pierwsze wakacje, na których mogłem się porozumieć po angielsku – wreszcie mogłem... Jakby no cieszyłem się z tego, że mogę z kimś porozmawiać po angielsku tak no... na serio.

Niska częstość wyjazdów zagranicznych wśród przedstawicieli klasy ludowej stawia pod znakiem zapytania rozwój motywacji wewnętrznej do nauki. Uczniowie, którzy mają mniej okazji do używania angielskiego w naturalnych interakcjach, mogą traktować język jako kolejny, pozbawiony praktycznego zastosowania przedmiot szkolny, a to nie wróży zainteresowania nauką i inwestowania w nią czasu czy wysiłku. Takie właśnie postrzeganie języka angielskiego przez respondentów i ich rodziny było widoczne w niektórych wypowiedziach uczniów. Widać więc wyraźnie, jak ważna jest rola szkoły w zapewnianiu afordancji, których nie jest w stanie stworzyć środowisko rodzinne, przez organizowanie, na przykład, wymian ze szkołami z zagranicy. Są one doskonałą okazją do skonfrontowania uczniów ze środowiskiem anglojęzycznym, w którym będą musieli podejmować bardziej naturalne interakcje niż te proponowane na zajęciach szkolnych.

Należy też zwrócić uwagę na rolę rodziców młodzieży z klasy średniej. Organizując częste wyjazdy zagraniczne, dają swoim dzieciom dostęp do społecznych afordancji językowych (Aronin, Singleton, 2010, 2012) obecnych w środowisku, w którym narzędziem komunikacji jest angielski. Wyszukując lub tworząc dla swoich dzieci okazje do posługiwania się językiem podczas wyjazdów, rozwijają też w nich motywację do nauki, większą pewność siebie w interakcjach oraz, potencjalnie, zainteresowanie językiem. Te wszystkie cechy składają się na indywidualne afordancje językowe (Aronin, Singleton, 2010, 2012), które przekładają się na umiejętności niezbędne do rozwijania kompetencji językowych. Jak zaznaczyła jedna z respondentek:

R2

Wyjeżdżamy dość często i na przykład każą mi chodzić (...) na recepcję – (jak trzeba) to ja się zapytam, a nie oni.

Inna wskazała na następujące praktyki w jej domu:

R3

Pamiętam, że zawsze przed wakacjami, jak gdzieś jechaliśmy właśnie do anglojęzycznych krajów, to moi rodzice się śmiali: „Teraz to tydzień w domu będziemy rozmawiali tylko po angielsku, żebyście się przyzwyczaiły” i tak dalej.

I rzeczywiście to robiliście?

Nie zawsze, ale staraliśmy się.

Widać tu aktywne wsparcie, tak typowe dla klasy średniej, wspomniane wyżej jako element klasowego stylu edukacyjnego (Sadura, 2017). Wsparcie to jednak nie ogranicza się do wyjazdów zagranicznych, a obejmuje znacznie szerszy obszar.

6.1.3. Wsparcie ze strony rodziny

Kolejny rodzaj badanych afordancji miał ogólny charakter i został nazwany *wsparcie w nauce języka* płynącym ze strony rodzin uczniów, które miało wymiar materialny, psychologiczny oraz kognitywny. Istotne różnice między badanymi grupami uwidoczniły się w odpowiedziach na trzy pytania ankietowe, gdzie uczniowie zostali poproszeni o określenie, do jakiego stopnia zgadzają się z danym stwierdzeniem na 5-stopniowej skali Likerta, gdzie: 1 = W ogóle się nie zgadzam, 5 = W pełni się zgadzam (zob. tabela 6).

Tabela 6. Wsparcie ze strony rodziców

Stwierdzenie	Średnia odpowiedź – Klasa ludowa (N = 13)	Średnia odpowiedź – Klasa średnia (N = 19)
Mam w domu książki lub czasopisma, z których mogę korzystać, aby poprawić swoją znajomość angielskiego.	2,2 (Zgodził się 1 respondent = 7%)	3,5 (Zgodziło się 58% respondentów.)
Rodzice zachęcają mnie do nauki angielskiego.	2,9 (Zgodziło się 54% respondentów. ⁴)	4,5 (Zgodziło się 89% respondentów.)
Rodzice pomagają mi w nauce angielskiego.	2,3 (Zgodziło się 23% respondentów.)	3,3 (Zgodziło się 42% respondentów.)

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, większość uczniów z klasy średniej (58%) ma w domu dostęp do dóbr kultury, które mogą być pomocne w nauce języka, podczas gdy taki dostęp ma tylko jeden respondent z klasy ludowej (co odpowiada 7% ankietowanych). Dysproporcja jest widoczna również w przypadku zachęty do nauki – otrzymuje ją 54% respondentów z klasy ludowej, w klasie średniej natomiast odsetek ten wynosi aż 89%. Analogicznie, większy odsetek uczniów z klasy średniej dostaje pomoc od rodziców w nauce (42%) niż ma to miejsce w klasie ludowej (23%), co odpowiada różnicom w klasowych stylach edukacyjnych zdiagnozowanych przez Sadurę (2017). Należy zauważyć, że w obu klasach ostatni odsetek lokuje się poniżej 50% respondentów, co można tłumaczyć wiekiem uczniów i stopniem dojrzałości: naturalne jest, że w szkole średniej uczniowie są bardziej autonomiczni i w mniejszym stopniu zdają się na pomoc rodziców.

Temat wsparcia płynącego ze środowiska rodzinnego był również poruszany w wywiadach z uczniami. Wszyscy z klasy średniej mówili nie

⁴ Oznacza to, że respondenci wybrali odpowiedź 4 – „Raczej się zgadzam” lub 5 – „W pełni się zgadzam”.

tylko o wsparciu materialnym (np. opłacaniu dodatkowych kursów, wyjazdów i obecnie prywatnego liceum), zwracali też uwagę (poza jednym respondentem) na osobistą pomoc rodziców w nauce. Rodzice prowadzą konwersacje z dziećmi w języku angielskim (R2) oraz zapewniają inne afordancje umożliwiające praktykowanie języka:

R4

Też na przykład jak oglądamy filmy, to zazwyczaj oglądamy po angielsku, żeby się rozwijała. (...) ale też na przykład (opłacają) te zajęcia dodatkowe albo obozy językowe. Chcą żeby się uczyła tego języka, bo wiedzą, że to jest ważne i myślą, że w przyszłości mi to jakoś może pomóc.

Wspomniane zostało również używanie przez opiekunów strategii zadaniowych wspierających u ich dzieci zarówno motywację wewnętrzną (*ang. task-intrinsic motivations*) do nauki języka, jak i wytrwałość w wykonywaniu zadań szkolnych. Z badań przeprowadzonych przez Gottfrieda wynika, że ma to duży i długofalowy wpływ na rozwijanie w dzieciach motywacji do osiągnięcia dobrych wyników w szkole (Gottfried i in., 1998). Poniższa wypowiedź (R4) jest tego dobrą ilustracją:

R4

Tak naprawdę mama, jak byłam w podstawówce i jakoś nie chciało mi się uczyć angielskiego, mówiła: »Dobra, robimy teraz to razem, siedzimy, ja ci teraz wytłumaczę temat«. Jakież gry robiliśmy takie różne, żeby poćwiczyła ten angielski.

Rodzice respondentów z klasy średniej dysponują kompetencjami pozwalającymi pomóc dzieciom w nauce języka (wszyscy znają co najmniej dwa języki obce) i uważają naukę języków za ważną, zapewne z uwagi na częste wyjazdy zagraniczne oraz posługiwanie się nim w życiu zawodowym. Można zakładać, że znajomość języków obcych jest elementem ich *habitusu*, który aktywnie starają się zaszczyć swoim dzieciom poświęcając na ten cel czas, energię oraz zasoby finansowe.

Rodzice respondentów z klasy ludowej natomiast w mniejszym stopniu sami znają języki obce (średnio jeden, przy czym respondenci nie zawsze byli pewni umiejętności rodziców), raczej nie używają ich w życiu prywatnym lub zawodowym i zdają się nie przywiązywać dużej wagi do tego aspektu kształcenia dzieci. Dobrze ilustrują to poniższe wypowiedzi:

R5

*A jak twoja rodzina wspiera cię w nauce angielskiego?
Praktycznie w ogóle. [śmiech]*

A rodzice cię zachęcają do nauki?

No nie, nie. Raczej nie. (...) Znaczą oni uważają, że fajnie, że umiem ten angielski, no ale no jakoś nie zachęcają. Jakbym go nie umiał, to też by nie była dla nich jakaś przeszkoda czy coś.

R6

Jak rodzina cię wspiera w nauce angielskiego?

No jeśli dostaję dobre oceny, to mówi, że bardzo dobre oceny z angielskiego – „Tak trzymaj” i nic więcej.

A jakoś rodzice cię zachęcają do nauki języków?

Nie.

W drugiej wypowiedzi widać, że angielski jest traktowany jako kolejny przedmiot szkolny, zapewne z uwagi na niewielką obecność języka w życiu rodziny (rodzina rzadko wyjeżdża za granicę, rodzice nie używają tego języka w pracy zawodowej). Rodzice zdają się zdawać na wiedzę ekspercką nauczyciela w przeświadczeniu, że dobra ocena jest dowodem adekwatnych postępów w nauce.

Jedyny wyjątek stanowi uczennica, której matka używa angielskiego w pracy zawodowej i z tego zapewne powodu przykładą większą wagę do umiejętności językowych córki.

R7

(Mama) stara się, żebym ten angielski jakoś tak podciągała. Ona sama jako kierowca (w firmie turystycznej) potrzebuje angielskiego i (...) ona się uczyła sama i to o wiele lepiej poszło, ale też nie naciska mnie za szczególnie tylko tak chciałaby, żebym znała ten angielski.

Respondentka od samego początku borykała się z problemami w nauce języka i choć jej matka była gotowa na zapewnienie na jakiś czas korepetytora, pomoc ta okazała się krótkotrwała i nie do końca wiadomo, dlaczego się skończyła.

R7

Miałam korepetycje przez jakiś czas. (...) Pół roku chyba, coś takiego, ale nie pamiętam, dlaczego się skończyły szczerze mówiąc, bo na pewno mi się ten angielski jakoś za szczególnie nie poprawił. Nie wiem, czy dziewczyna, która mnie uczyła nie musiała zrezygnować z jakiegoś powodu.

Widać, że choć matce zależy na kompetencjach językowych córki, brakuje jej zasobów, aby zmotywować ją do nauki lub zapewnić jej efektywną pomoc (samodzielnie lub za pośrednictwem korepetytora). Zauważamy tu na pewno kontrast z sytuacją respondentki z klasy średniej (R4), której matka

w chwilach zniechęcenia pomagała w angielskim, m.in. proponując gry edukacyjne.

6.1.4. Afordancje zapewniane przez środowisko rodzinne – podsumowanie

W poniższej tabeli znajduje się zestawienie omówionych wyżej wyników.

Tabela 7. Podsumowanie

Klasa ludowa	Klasa średnia
Korzystanie z zajęć dodatkowych, ale krótkoterminowych, o mniejszej różnorodności.	Korzystanie z długoterminowych zajęć dodatkowych, o większej różnorodności.
Rzadkie okazje do wyjazdów zagranicznych i ćwiczenia języka.	Częste okazje do wyjazdów zagranicznych i ćwiczenia języka.
Mniejsze wsparcie materialne i niższa stymulacja poznawcza na polu edukacji językowej ze strony rodziców.	Większe wsparcie materialne i stymulacja poznawcza na polu edukacji językowej ze strony rodziców.
Sporadyczne zachęty do nauki języka angielskiego.	Aktywne zachęty do nauki języka angielskiego.

Źródło: opracowanie własne.

Porównanie rezultatów z wnioskami Sadury (2017) na temat klasowych stylów edukacyjnych unaocznia dwie zbieżności: mniejsze uczestnictwo młodzieży z klasy ludowej w pozaszkolnych zajęciach edukacyjnych oraz mniejsze wsparcie w nauce ze strony rodziców. Do podobnych konkluzji doszła również amerykańska badaczka Lareau (2011), która w latach 90-tych wraz z zespołem prowadziła badania nad modelami wychowawczymi stosowanymi przez rodziców z klasy średniej, pracującej oraz z rodzin ubogich. Obserwacje uczestniczące w domach oraz wywiady z personelem szkolnym doprowadziły ją do wyłonienia dwóch bardzo różnych modeli, modelu „wspólnie planowanej pielęgnacji” (ang. *concerted cultivation*) wdrażanego przez rodziców z klasy średniej, oraz modelu nazwanego „umożliwieniem naturalnego wzrostu dziecka” (ang. *accomplishment of natural growth*) wybieranego przez rodziców z klasy robotniczej oraz z rodzin ubogich. Ten pierwszy opierał się na bardzo aktywnym udziale opiekunów w życiu dziecka i rozwijaniu jego talentów i umiejętności, głównie dzięki ogromnej liczbie zajęć pozaszkolnych koordynowanych przez dorosłych oraz cierpliwemu tłumaczeniu i negocjacji elementów życia codziennego. Model klasy robotniczej zasa- dzał się natomiast na przeświadczeniu o wyraźnym rozdziale świata dzieci i dorosłych, gdzie zadaniem tych drugich była opieka i zadbanie o „naturalny wzrost”, które nie wymagają tak dużego zaangażowania w życie dzieci ani

organizowania ich aktywności. Poza obowiązkami szkolnymi i domowymi dzieci mogły więc samodzielnie zarządzać swoim czasem, który najczęściej spędzały z rodzeństwem i krewnymi. W komunikacji z dziećmi dorośli z klasy robotniczej polegałi raczej na dyrektywach, nie uzupełniając ich tak jak klasa średnia o tłumaczenia i negocjacje. Zdaniem badaczki, powyższe style wychowawcze decydują o przewadze edukacyjnej dzieci z klasy średniej, które są bardziej sprawne komunikacyjnie, dysponują większym zasobem słownictwa, nie są onieśmiałe w kontaktach z autorytetami i lepiej radzą sobie z rozumieniem pojęć abstrakcyjnych. Wnioski z badania własnego sugerują, że pewne cechy opisanych przez Lareau modeli wychowawczych znajdują zastosowanie we współczesnym społeczeństwie polskim i mają duży wpływ na kompetencję językową dzieci i młodzieży. Niektóre ścieżki kariery lub opcje edukacyjne mogą być niedostępne dla młodzieży z klasy ludowej z powodu jej wyraźnie gorszej znajomości języka angielskiego. Taki stan rzeczy kłóci się z postulowaną przez Unię Europejską sprawiedliwością (ang. *equity*) postrzeganą jako jeden z dwóch elementów składających się na równość szans w edukacji, dzięki której cechy społeczne takie jak niższy status społeczno-ekonomiczny nie powinny uniemożliwiać uczniom odniesienia sukcesu edukacyjnego (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2020: 29).

7. Wnioski końcowe i ograniczenia badania

Powyższe ustalenia pokazują, jak kluczowa jest rola szkoły w edukacji językowej uczniów pochodzących z klasy ludowej. Rówieśnicy z klasy średniej mogą bowiem liczyć na wiedzę, umiejętności i zasoby materialne rodziców, którzy są w stanie aktywnie pokierować ich nauką i z większym prawdopodobieństwem wyrobić w nich pożądane aspiracje. Uczniowie z klasy ludowej z reguły takiego wsparcia są pozbawieni. Ich rodzice uznają zazwyczaj, skądinąd słusznie, że to rolę szkoły jest nauczenie ich dzieci języka. Tworzenie w środowisku edukacyjnym dodatkowego wsparcia dla nauki poza zajęciami przewidzianymi w programie nauczania: nawiązywanie współpracy z instytucjami z zagranicy, dbanie o odpowiednie wyposażenie pracowni językowych i bibliotek, organizowanie zajęć wyrównawczych dla uczniów słabszych i kółek zainteresowań lub inicjatyw (np. szkolne konkursy językowe) dla uczniów zainteresowanych językiem są więc działaniami nie do przecenienia.

Do ograniczeń badania należy częsty w badaniach o charakterze eksploracyjnym mały rozmiar próby badawczej, który nie pozwala na generalizowanie wyników. Wnioski, mimo tej słabości, są jednakże na tyle istotne, że temat warto podjąć w większych projektach badawczych, które zaoferują szersze lub bardziej pogłębione spojrzenie na omawiany problem. Przyszłe

badania powinny wziąć pod uwagę perspektywę rodziców, aby lepiej można było zrozumieć, co kieruje nimi przy podejmowaniu działań (motywujących/wspierających) lub ich zaniechaniu (na przykład, jakie przekonania i motywacje kryją się za tak dużymi inwestycjami w edukację językową dzieci rodziców z klasy średniej). Można byłoby też sprawdzić, jak młodzież pochodząca z różnych klas społecznych korzysta z afordancji cyfrowych, na przykład gier internetowych rozgrywanych przez wielu uczestników, w których komunikacja przebiega w języku obcym (zob. Rama i in., 2012). Afordancje cyfrowe charakteryzują się o wiele większą dostępnością niż dodatkowe kursy językowe, badania takie mogą więc doprowadzić do nieoczywistych wniosków.

Wyzwaniem w omówionym badaniu była operacjonalizacja pojęcia klasy społecznej we współczesnym społeczeństwie polskim. Pod znakiem zapytania stoi na przykład założenie o niemal liniowej konwersji kapitałów: czy we współczesnej Polsce rzeczywiście jest tak, że wysoki kapitał kulturowy przekłada się na kapitał ekonomiczny? Być może rezygnacja klasy ludowej z inwestycji w kapitał kulturowy jest świadoma i racjonalna, bo podyktowana skupieniem się na kapitale ekonomicznym właśnie. Pytania takie wydają się uzasadnione, wykorzystanie teorii klas społecznych w badaniach glottodydaktycznych musi więc iść w parze z aktualnymi badaniami polskich socjologów w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

- Alastair H. (2016), *Enablements and constraints: inventorying affordances associated with lingua franca English*. „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, nr 19(5), s. 488–510.
- Aronin L. (2014), *The concept of affordances in applied linguistics and multilingualism*, (w:) Pawlak M., Aronin L. (red.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism*. Berlin: Springer, s. 157–173.
- Aronin L., Singleton, D. (2010), *Affordances and the diversity of multilingualism*. „International Journal of the Sociology of Language”, nr 205, s. 105–129.
- Aronin L., Singleton, D. (2012), *Affordances theory in multilingualism studies*. „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 2(3), s. 311–331.
- Banya K., Chen M. (1997), *Beliefs about foreign language learning: A study of beliefs of teachers' and students' cross-cultural settings*. Paper presented at the 31st Annual Meeting of the Speakers of Other Languages, Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED411691).
- Barcelos A.M.F., Kalaja P. (2011), *Introduction to Beliefs about SLA Revisited*. „System”, nr 39, s. 281–289.
- Bourdieu P. (2005), *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, tłum. P. Biłos. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Bourdieu P. (2008), *Zmysł praktyczny*, tłum. J. Stryczyk. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2011), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dewaele J.-M. (2010), *Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4*. „IRAL”, nr 48, s. 105–129.
- Dolata R., Jarnutowska E. (2014), *Czynniki statusowe a wyniki nauczania*, (w:) Dolata, R. (red.) Czy szkoła ma znaczenie: Zróżnicowanie wyników nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym oraz jego pozaszkolne i szkolne uwarunkowania. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 177–232.
- Domański H. (2010), *Nowe ogniwa nierówności edukacyjnych w Polsce*. „Studia Socjologiczne”, nr 1 (196), s. 7–33.
- Domański H. (2002), *Polska klasa średnia*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Domański H. (2017), *Stratyfikacja klasowa w Polsce 1982–2015*, (w:) Gdula M., Sutowski M. (red.), *Klasy w Polsce. Teorie, dyskusje, badania, konteksty*. Warszawa: Instytut Studiów Zaawansowanych, s. 16–39.
- Dörnyei Z. (1998), *Motivation in second and foreign language learning*. „Language Teaching”, nr 31(3), s. 117–135.
- Dörnyei Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei Z., Ryan S. (2015), *The psychology of the language learner revisited*. London: Routledge.
- Dziemianowicz-Bąk A., Dzierzgowski J., Wojciuk A. (2015), *Autoselekcja na progu gimnazjum: Działania rodziców w kontekście działań szkół i polityki samorządu*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Europejskie badania kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011*. (2013), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gardner R.C. (2007), *Motivation and second language acquisition*, „Porta Linguarum”, nr 8, s. 9–20.
- Gardner R.C. i in. (1987), *Second Language Attrition: The Role of Motivation and Use*. „Journal of Language and Social Psychology”, nr 6(1), s. 29–47.
- Gajewska-Dyszkiewicz A. i in. (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.
- Gdula M., Sadura P. (red.) (2012), *Style życia i porządek klasowy w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Gibson J. J. (1979/1986), *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale: Erlbaum.
- Gottfried A.E., Fleming J.S., Gottfried A.W. (1998), *Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study*. „Child Development”, nr 69, s. 1448–1460.

- Janicka M. (2011), *Środowisko społeczne i szkolne ucznia a efektywność procesu nauczania i uczenia się języków obcych*. „Neofilolog”, nr 36, s. 33–48.
- Jaroszevska A., Milewski P., Posiadała K. (2021), *Analiza korelacji pomiędzy nasileniem cech osobowości a strategiami uczenia się leksyki na przykładzie polskich uczących się języka niemieckiego na trzecim etapie edukacyjnym*. „Neofilolog”, nr 57/1, s. 43–65.
- Kalaja P., Barcelos A.M.F. (red.) (2003), *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2020), *Zapewnianie równych szans w edukacji szkolnej w Europie: Struktury, polityka i osiągnięcia uczniów. Raport Eurydice*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Komorowska H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krzyśiak L. (2020), *Nauczanie języków obcych w Polsce w kontekście nierówności edukacyjnych*. „Roczniki Humanistyczne”, t. 68, nr 10, s. 167–179.
- Lareau A. (2011), *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lindgren E., Muñoz C. (2013), *The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension*. „International Journal of Multilingualism”, nr 10(1), s. 105–129.
- Mikiewicz P. (2016), *Socjologia edukacji*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Otwinowska-Kasztelanica A. (2011), *Awareness and affordances: Multilinguals versus bilinguals and their perceptions of cognates*, (w:) De Angelis G., Dewaele J.-M. (red.), *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*. Bristol: Multilingual Matters, s. 1–18.
- Otwinowska-Kasztelanica, A. (2009), *Language Awareness in Using Cognate Vocabulary: The Case of Polish Advanced Students of English in the Light of the Theory of Affordances*, (w:) Arabski J., Wojtaszek A. (red.), *Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA*. Bristol: Multilingual Matters, s. 175–190.
- Pawlak M. (2012), *Individual Differences in Language Learning and Teaching: Achievements, Prospects and Challenges*, (w:) Pawlak M. (red.), *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*. Heidelberg-Nowy Jork: Springer, s. xix–xivi.
- Pawlak M. (2017), *Dynamiczny charakter motywacji w nauce języka obcego: perspektywy badawcze*, (w:) Stolarczyk-Gembiak A., Woźnicka M. (red.), *Zbliżenia 3: Językoznawstwo – Translatologia*. Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie, s. 115–128.
- Peacock M. (1999), *Beliefs about language learning and their relationship to proficiency*. „International Journal of Applied Linguistics”, vol. 9, nr 2, s. 247–265.
- Rama P.S., Black R.W., van Es E., Warschauer M. (2012), *Affordances for second language learning in World of Warcraft*. „ReCALL”, nr 24, s. 322–338.
- Rokita-Jaśkow J. (2013), *Foreign language learning at pre-primary level: parental aspirations and educational practice*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wydawnictwa Pedagogicznego.

- Sadura P. (2017), *Państwo, szkoła, klasy*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- van Lier L. (2000), *From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective*, (w:) Lantolf, J.P. (red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, s. 245–259.
- van Lier L. (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Werbińska D. (2022), *In-service language teachers' examination discourses: Interpretative repertoires and positioning*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej.
- White C. (2008), *Beliefs and good language learners*, (w:) Griffiths C. (red.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 121–130.

Received: 30.11.2024

Revised: 03.03.2025