

Przerwa w nauczaniu a regres poziomu umiejętności językowych nauczyciela

KATARZYNA NOSIDLAK

Kształcenie metodyczne i rozwój umiejętności językowych nauczyciela języka obcego nie powinny się kończyć wraz z wręczeniem mu dyplomu ukończenia studiów. Współczesny nauczyciel jest przeważnie świadomy, że biegła znajomość nauczanego języka jest kluczowa dla jakości jego pracy. Dlatego „językowcy” nieustannie się szkolą i doskonalą swoje umiejętności, a prowadząc i przygotowując lekcję w danym języku, mają z nim nieustanny kontakt. Zdarza się jednak, że nauczyciele języków są zmuszeni do przerywania na dłuższy czas kariery zawodowej.

Bardzo często sytuacja taka dotyczy kobiet na urloпах macierzyńskich lub wychowawczych czy osób korzystających z urlopów zdrowotnych. Tego rodzaju przerwa w nauczaniu może wpłynąć negatywnie na poziom umiejętności językowych nauczyciela, który niejednokrotnie zostaje pozbawiony codziennej możliwości, a czasem również motywacji do obcowania z nauczonym językiem. Pojawia się wówczas ryzyko wystąpienia zjawiska częściowego zużycia języka, które polega na stopniowej utracie poszczególnych umiejętności językowych przez daną jednostkę.

Celem niniejszego artykułu jest zdefiniowanie pojęcia **zużycia języka** z punktu widzenia pracy nauczyciela oraz określenie przyczyn tego zjawiska i sposobów przeciwdziałania jego występowaniu. Oprócz krótkiej prezentacji zagadnień teoretycznych związanych z omawianym problemem w artykule przedstawiono wyniki ankiety przeprowadzonej wśród 132 nauczycieli języków obcych, którzy w swojej karierze zawodowej, z jakiegokolwiek powodu, przez rok (szkolny) lub dłuższy okres doświadczyli przerwy w nauczaniu, a po jej zakończeniu wrócili do pracy z uczniami, w większości wypadków co najmniej na poziomie B1 (czyli poziomie samodzielności językowej według *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* – ESOKJ), lub rozważali w tym czasie taką możliwość. W ankiecie tej respondenci podzielili się m.in. swoimi doświadczeniami na temat stosowanych metod zapobiegania utracie umiejętności językowych w sytuacjach dłuższej przerwy w nauczaniu, a także ocenili skuteczność tych działań.

Zużycie języka – charakterystyka zjawiska

Jak pisze Wysocka (1993: 119), termin „zużycie języka” (*language attrition*) w literaturze przedmiotu wiąże się „ze zjawiskiem utraty umiejętności posługiwania się danym językiem”. Zużycie języka rozciągnięte jest w czasie i, najogólniej mówiąc, jest konsekwencją czasowego lub trwałego zawieszenia jego użycia przez daną jednostkę (por. Włosowicz 2017: 77–78). To samo zjawisko jest również określane jako regres języka (*language regression*), utrata języka (*language loss*) czy przesunięcie językowe (*language shift*) (por. Hansen 1999: 3).

Fenomen zużycia dotyczy w różnym stopniu każdego, kto uczy się jakiegokolwiek języka obcego, przy czym należy pamiętać, że może on dotyczyć również języka ojczystego (por. Włosowicz 2017: 76). W tym wypadku regres umiejętności wiązany jest najczęściej z emigracją i ze stopniowym „wypieraniem” języka ojczystego przez język nowej społeczności (Köpke, Schmid 2007: 2–3). Z kolei w wypadku języka obcego, jak sugerują kierunki badań w tym zakresie (por. Schmid, Mehotcheva 2012), zużycie języka jest powszechnie łączone z sytuacją czasowego przerwania lub zakończenia edukacji formalnej, kiedy najczęściej uczeń zostaje sam ze zdobytymi umiejętnościami, otoczony przez osoby mówiące w jego języku ojczystym i w konsekwencji w pewnym stopniu pozbawiony motywacji zewnętrznej do dalszej pracy.

W przeciwieństwie do nagłej afazji, związanej z urazem lub chorobą wpływającą na pracę ośrodków mowy w mózgu jednostki, zużycie języka – zarówno ojczystego, jak i obcego – jest procesem stopniowym, choć dynamicznym, często długotrwałym i wiążącym się z przystosowywaniem się jednostki do zmieniającej się sytuacji społecznej, co pociąga za sobą wiele zmian zachodzących w jej umyśle (por. Hansen 1999: 4). Jak podkreśla Włosowicz (2017: 76–78), regres, podobnie do postępu językowego, jest procesem naturalnym, ponieważ system językowy jednostki nigdy nie jest statyczny i zawieszony w próżni. Co więcej, elementy języka, które ulegają zużyciu, nie znikają, ale dostęp do nich staje się utrudniony, co wynika z ich nieużywania i (lub) braku odpowiedniej stymulacji językowej (por. Szupica-Pyrzanowska 2016: 109).

Mimo skomplikowanej natury – jako powszechny proces dotyczący niemal wszystkich użytkowników języków – fenomen utraty języka zaczął być od wczesnych lat 80. XX w. przedmiotem systematycznych badań, prowadzonych zarówno przez językoznawców (jakie elementy/struktury języka podlegają procesowi zużycia?), psycholinguistów (jak przebiega ten proces?), jak i przez socjologów, socjolingwistów i antropolingwistów (dlaczego tak się dzieje?) (Hansen 1999: 3). Starając się odpowiedzieć na te pytania, badacze zjawiska proponują liczne teorie mające wyjaśnić mechanizmy rządzące procesem zużycia języka. Na przykład badania prowadzone przez Cohena (1975) sugerują, że w pierwszej kolejności zapominane są struktury językowe, które były przyswojone ostatnie przed zakończeniem nauki (*last-learned-first-forgotten hypothesis*). Spostrzeżenia Cohena wpisują się w założenia tzw. hipotezy regresji (*regression hypothesis*), której korzenie sięgają aż prac dziewiętnastowiecznego francuskiego psychologa Théodule-Armanda Ribota (por. Schmid 2002: 32).

Ponadto, jak pisze Schöpfer-Grabe (1998: 241), zużycie języka może być także zależne od jakości

i intensywności procesu przyswajania wiedzy językowej (*best learned-last forgotten hypothesis*). Dlatego nie bez znaczenia jest tutaj jakość kształcenia językowego (Szupica-Pyrzanowska 2016: 114–117). Badacze sugerują również, że łatwiej zapominane są struktury językowe sporadycznie używane oraz te, z którymi użytkownik języka ma rzadszy kontakt, ponadto nieregularności i synonimy (Włosowicz 2017: 80). W szerszym ujęciu zaś bardziej podatne na zużycie wydają się sprawności produktywne niż receptywne (Hansen 1999: 14).

Z kolei wśród czynników indywidualnych wpływających na tempo procesu zużycia języka obcego badacze wymieniają m.in. ogólny poziom językowy jednostki oraz jej wiek. Dynamika tego procesu jest także zależna od czynników zewnętrznych, w tym od okoliczności, w jakich język obcy jest używany (Szupica-Pyrzanowska 2016: 114–117), i od długości czasu, w jakim jednostka pozbawiona jest kontaktu z danym językiem (por. Paradis 2000, za: Gürel 2004: 55–56). Na przykład Gardner, Lalonde, Moorcroft i Evers (1987) zaproponowali model zużycia języka obcego, w którym wyróżnili dwa okresy czasowe – fazę nauki (przyswajania) języka (*acquisition phase*) oraz okres inkubacji (*incubation period*), w którym następuje brak treningu językowego i (lub) brak okazji do jego użycia, co potencjalnie wiąże się ze zwiększonym ryzykiem jego utraty. Wskazali oni również rolę motywacji i nastawienia w procesie (zatrzymania) regresu językowego.

Jak wynika z przywołanych wyników badań i zaprezentowanych założeń teoretycznych, chęć utrzymania raz zdobytego poziomu językowego wiąże się ze stałą pracą jednostki i z jej wysiłkiem intelektualnym. Wysiłek ten powinien być również udziałem nauczycieli języków obcych, którzy chcą stanowić dobry wzorzec językowy dla swoich uczniów. Dotychczasowe badania nie pokazują jednoznacznie, jak zatrzymać regres języka, jednak kluczowe wydaje się tutaj zabieganie o podtrzymywanie stałego kontaktu z językiem docelowym. W literaturze możemy odnaleźć wiele przykładów działań i aktywności pozwalających na utrzymanie tego kontaktu poza klasą językową. Na przykład Davis (1995) proponuje różnorodne aktywności przypisane do czterech obszarów sprawności językowych, które będą odpowiednie zarówno dla uczniów po zakończeniu formalnej nauki języka, jak i dla nauczycieli, których udziałem stała się przerwa zawodowa. Przykłady takich działań zaprezentowano w tabeli 1.

Zużycie języka wśród nauczycieli języków obcych – przyczyny i sposoby zapobiegania

Jak już wspomniano, proces zużycia dotyczy wszystkich

Tab. 1. Aktywności pozwalające na samodzielne podtrzymywanie kontaktu z językiem docelowym w obrębie czterech sprawności językowych (na podstawie: Davis 1995)

OBSZAR DZIAŁANIA – KATEGORIA SPRAWNOŚCI	PRZYKŁADY AKTYWNOŚCI
CZYTANIE	czytaj w języku docelowym – dla przyjemności i poszerzenia wiedzy o świecie, sięgaj po ulubione książki, książki kucharskie, książki dla dzieci, komiksy, ulotki, instrukcje, śledź regularnie swoje ulubione blogi w języku obcym
SŁUCHANIE	oglądaj filmy, seriale, programy telewizyjne, filmiki internetowe w języku docelowym, słuchaj piosenek w tym języku, spotykaj się z rodzimymi użytkownikami tego języka i słuchaj ich jak najczęściej
MÓWIENIE	spotykaj się z rodzimymi użytkownikami języka docelowego i rozmawiaj z nimi jak najczęściej, śpiewaj swoje ulubione piosenki w języku obcym, załóż vlog, nagrywaj swoje wypowiedzi w języku docelowym; mów sam do siebie, myśl w tym języku, mów do członków swojej rodziny w języku docelowym, graj w gry planszowe w tym języku
PISANIE	znajdź sobie „przyjaciela” korespondencyjnego, tłumacz teksty z danego języka na język ojczysty lub odwrotnie, wyrażaj opinie na forach internetowych, rozwiązuj obcojęzyczne krzyżówki lub wykreślanki

użytkowników języków obcych, przy czym zjawisko to jest szczególnie niekorzystne dla osób zawodowo zależnych od posiadanych kompetencji językowych, w tym nauczycieli. W polskim systemie kształcenia nauczyciele języków obcych kończą studia na poziomie C1 (filologiczne studia licencjackie) lub C2 (filologiczne studia magisterskie) znajomości danego języka według skali zaproponowanej w ESOKJ (Rada Europy [2001] 2003). Poziomy te nazywane są poziomami biegłości językowej, a ich osiągnięcie wiąże się z opanowaniem umiejętności niemal swobodnego rozumienia i posługiwania się danym językiem obcym (Rada Europy [2001] 2003: 33).

Po zakończeniu formalnej edukacji filologicznej wielu absolwentów podejmuje pracę nauczyciela języków obcych. Opuszczenie murów uniwersytetu wiąże się dla znacznej części z nich z utratą możliwości stałego kontaktu z osobami biegle posługującymi się danym językiem – nauczycielami akademickimi, wykładowcami, kolegami z roku. Nierzadko pracują oni później z osobami początkującymi czy osobami na niższych poziomach zaawansowania i w rezultacie ich kontakt z językiem na gruncie zawodowym jest w pewnym stopniu ograniczony. Bardzo często mnogość obowiązków zawodowych i rodzinnych

nie pozwala im lub znacznie utrudnia próby zatrzymania regresu własnych umiejętności (por. Włosowicz 2017: 91). Co więcej, jak sugerują wyniki badania przeprowadzonego przez Włosowicz (2017: 91) wśród nauczycieli języka angielskiego w polskich uwarunkowaniach edukacyjnych, nauczanie języka samo w sobie może prowadzić do regresu umiejętności językowych nauczyciela ze względu na ciągły kontakt z błędami popełnianymi przez uczniów.

Biorąc pod uwagę to, że brak kontaktu z danym językiem ma istotny wpływ na jego zużycie, kolejnym problemem, który może negatywnie oddziaływać na poziom językowy nauczyciela, wydają się przerwy w nauczaniu spowodowane zarówno zawirowaniami zawodowymi, jak i zmianami w życiu prywatnym. Na znaczenie częstości (*frequency*) i niedawności (*recency*) użycia języka w utrzymaniu jego poziomu wskazują intuicja i doświadczenia zarówno osób uczących się języków obcych, jak i wielu badaczy zjawiska zużycia, przy czym należy podkreślić, że ich waga nie została do tej pory jednoznacznie potwierdzona badaniami (Schmid, Mehotcheva 2012).

Wpływ przerwy w nauczaniu na zużycie języka – ankieta

Pragnąc przyjrzeć się bliżej zagadnieniu zużycia języka w sytuacji przerwy w wykonywaniu zawodu nauczyciela, przeprowadziłam w czerwcu 2019 r. ankietę wśród 132 nauczycieli języków obcych, którzy w swojej karierze zawodowej, z jakiegokolwiek powodu, przez minimum rok (szkolny) lub dłuższy okres mieli przerwę w nauczaniu języka obcego i dodatkowo w tym czasie ich praca zawodowa nie wiązała się z użyciem tego języka (lub przez ten czas nie pracowali zawodowo, np. będąc na urlopie macierzyńskim czy zdrowotnym). Ankieta była skierowana szczególnie do osób, które podczas tej przerwy wiedziały, że wrócą do nauczania na poziomie co najmniej B1 (poziom samodzielności językowej według ESOKJ), lub rozważały w tym okresie taką możliwość. Ankieta nie dotyczyła osób, które okres przerwy spędziły poza krajem, używając nauczonego języka w kontaktach z obco-krajowcami, albo miały na co dzień kontakt z osobami posługującymi się nauczonym językiem (np. osoby mające za współmałżonka osobę, z którą porozumiewają się w danym języku).

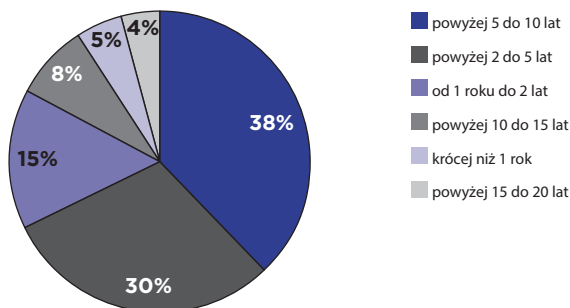
Celem przeprowadzonego badania ankietowego było:

- określenie głównych przyczyn decyzji o przerwie w wykonywaniu zawodu nauczyciela języka obcego;
- sprawdzenie poziomu świadomości nauczycieli co do możliwości wystąpienia regresu własnych umiejętności językowych podczas dłuższej (co najmniej 10 miesięcy) przerwy w nauczaniu;

- określenie poziomu niepokoju ankietowanych związanego ze zjawiskiem zużycia języka w sytuacji przerwy od nauczania i planowanego powrotu do pracy;
- sprecyzowanie rodzajów i określenie skuteczności sposobów przeciwdziałania regresowi językowemu wśród nauczycieli doświadczających przerwy w wykonywaniu zawodu.

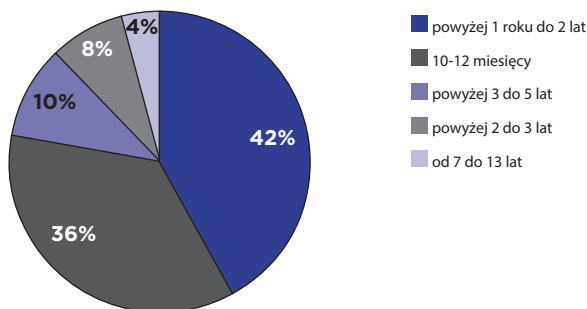
Link do ankiety został opublikowany w kilku grupach dla nauczycieli języków obcych w popularnym serwisie społecznościowym. W anonimowej ankiecie wzięły udział 132 osoby – 128 kobiet i czterech mężczyzn. Staż pracy respondentów w momencie rozpoczęcia przerwy w wykonywaniu zawodu ilustruje poniższy wykres (rys. 1).

Rys. 1. Staż pracy ankietowanych nauczycieli języków obcych w momencie rozpoczęcia przerwy w wykonywaniu zawodu



Zdecydowana większość badanych to nauczyciele języka angielskiego (119 osób), pozostali to nauczyciele języka francuskiego (siedem osób), języka niemieckiego (pięć osób), języka hiszpańskiego (trzy osoby), języka rosyjskiego i języka włoskiego (po jednej osobie). Ankietowani określili również czas swojej przerwy zawodowej (rys. 2).

Rys. 2. Czas przerwy w wykonywania zawodu nauczyciela języków obcych zadeklarowana przez ankietowanych



Jak pokazały zebrane dane, spośród ankietowanych tylko cztery osoby nie brały pod uwagę możliwości powrotu do nauczania. Z kolei większość – blisko 79 proc. respondentów – planowała lub rozważała powrót do pracy z uczniami na poziomie co najmniej B1.

Jeśli chodzi o powody decyzji o przerwie w nauczaniu, to 61 proc. ankietowanych wskazało kwestie związane z koniecznością zapewnienia opieki nad dzieckiem lub dziećmi, głównie na urlopie macierzyńskim (58 proc.). Pozostałe przyczyny wymienione przez respondentów to: zwolnienie bądź nieprzedłużenie umowy o pracę (14 proc.), urlop zdrowotny (8 proc.), dobrowolnie podjęta próba zmiany ścieżki zawodowej (6 proc.), wyjazd lub przeprowadzka (5 proc.). Ponadto pojedynczy ankietowani wymieniali m.in. następujące przyczyny: odczuwanie potrzeby przerwy od nauczania, ogólnie pojęte rozczarowanie zawodem nauczyciela, poczucie wypalenia, biurokracja związana z nauczaniem, niskie zarobki, brak stabilności zawodowej.

Ponad 55 proc. ankietowanych zadeklarowało podejmowanie działań mających na celu zapobieganie regresowi umiejętności językowych podczas trwania przerwy w nauczaniu. Blisko 26 proc. nie mogło jednoznacznie określić, czy takie próby były podejmowane, a tylko niecałe 19 proc. zdecydowanie zaprzeczyło, że podejmowało jakieś działania w tym zakresie. Jeżeli chodzi o rodzaje działań, to ankietowani mieli do wyboru odpowiedzi związane z różnymi sposobami zapewnienia sobie kontaktu z językiem w zakresie czterech głównych sprawności językowych, czyli (1) rozumienia tekstu czytanego i (2) słuchanego, (3) pisanego i (4) mówienia. W ankiecie uwzględniono również odpowiedzi związane z zastosowaniem nowych technologii w nauce języka. Możliwe do wyboru działania oraz ich wybór dokonany przez 111 ankietowanych zostały zaprezentowane w tabeli 2. Ponadto trzy osoby zadeklarowały wykorzystywanie tradycyjnych materiałów (podręczniki, notatki) do powtarzania gramatyki czy słownictwa, dwie inne wymieniły mówienie do własnych dzieci w nauczaniu języku.

Ankietowani zostali również poproszeni o określenie skuteczności podejmowanych działań. Ponad 36 proc. z nich stwierdziło, że podjęty wysiłek pozwolił im na zatrzymanie zużycia języka, prawie 11 proc. oceniło, że nie tylko zatrzymało ten proces, ale nawet podniosło swoje umiejętności językowe, blisko 22 proc. przyznało, że wdrożenie działań w celu zatrzymania regresu było skuteczne tylko w niektórych obszarach wiedzy lub umiejętności językowych, 19 proc. ankietowanych stwierdziło, że trudno im ocenić skuteczność własnych działań, a 16 proc. przyznało, że ich działania były nieskuteczne.

Nauczyciele zostali także poproszeni o wymienienie maksymalnie trzech działań, które uważają za najsukcesowniej w zatrzymywaniu regresu własnych umiejętności. Łącznie wypowiedziało się 90 osób.

Tab. 2. Aktywności podejmowane wśród nauczycieli języków obcych w celu utrzymania kontaktu z nauczanym językiem – wyniki ankiety

DOMINUJĄCY ZAKRES DZIAŁAŃ	PODJĘTE AKTYWNOŚCI	LICZBA WSKAZAŃ
CZYTANIE	czytanie dla przyjemności w danym języku	70
CZYTANIE	czytanie w danym języku w celu poszerzenia wiedzy językowej i (lub) pedagogicznej	37
SŁUCHANIE	oglądanie filmów, seriali w oryginalnej wersji językowej	85
SŁUCHANIE	słuchanie radia, piosenek w danym języku	60
SŁUCHANIE	oglądanie filmów o charakterze rozrywkowym w internecie w danym języku	56
SŁUCHANIE	oglądanie telewizji w danym języku	42
SŁUCHANIE	słuchanie materiałów przeznaczonych dla osób uczących się języka obcego	24
SŁUCHANIE	oglądanie filmów lub filmików dla osób uczących się języka	12
PISANIE	wyrażanie własnych opinii w internecie w danym języku	21
PISANIE	korespondencja z rodzimymi użytkownikami danego języka	20
PISANIE	pisanie bloga w danym języku	3
PISANIE	pisanie pamiętnika w danym języku	1
PISANIE	tłumaczenie tekstów	1
MÓWIENIE	mówienie „do siebie” w danym języku, głośno lub w myślach	57
MÓWIENIE	szukanie okazji do rozmów w danym języku	35
MÓWIENIE	szukanie okazji do rozmów z rodzimymi użytkownikami danego języka	24
NOWE TECHNOLOGIE	używanie różnych aplikacji (niezwiązanych z nauczaniem lub nauką języka) w danym języku	32
NOWE TECHNOLOGIE	granie w gry w danym języku	15
NOWE TECHNOLOGIE	używanie aplikacji do nauki danego języka	10
OGÓLNY	podjęcie kursu albo studiów w danym języku	4

Najwięcej – 22 proc. głosów – dotyczyło skuteczności czytania w danym języku, 20 proc. osób wskazywało wagę mówienia w danym języku. W następnej kolejności wymieniano: oglądanie programów, seriali, filmików czy telewizji w obcym języku (16 proc.), słuchanie (14 proc.), ogólny regularny kontakt z „żywym” językiem w dowolnej formie (11 proc.), samodzielne, tradycyjnie pojmowane uczenie się słownictwa, gramatyki itd. za pomocą książek lub materiałów do tego przeznaczonych (7 proc.). Pozostałe odpowiedzi – poniżej 3 proc. głosów – dotyczyły m.in. krótkich wyjazdów, kursów językowych, pisanie w danym języku, tłumaczeń oraz wykorzystywania aplikacji.

Ponad 74 proc. osób biorących udział w ankiecie przyznało, że miało obawy związane z możliwym spadkiem umiejętności językowych podczas trwania przerwy w pracy (blisko 8 proc. zaznaczyło odpowiedź „trudno powiedzieć”, a 18 proc. zadeklarowało brak obaw), przy czym dla 36 proc. obawy te były umiarkowanie silne, dla ponad 21 proc. – silne, dla prawie 14 proc. – bardzo silne. Większość nauczycieli (53 proc.) nie miała jednak obaw przed powrotem do pracy, 30 proc. ankietowanych

takich obaw doświadczyło, a prawie 17 proc. przyznało, że trudno jest im określić, czy mieli takie odczucia. Dla większości powrót do pracy okazał się prawie bezproblemowy (niemal 20 proc.), bezproblemowy (blisko 38 proc.) lub całkowicie bezproblemowy (około 32 proc.). Jedynie niewielka liczba osób określiła go jako trudny (6 proc.) lub bardzo trudny (blisko 5 proc.).

Podsumowanie i wnioski

Przedstawione założenia teoretyczne i wyniki badań pozwalają poczynić kilka spostrzeżeń istotnych z punktu widzenia wszystkich osób uczących się języków obcych, które przerwały kontakt z językiem docelowym. Szczególnie należy podkreślić, że:

- zjawisko zużycia (regresu) umiejętności językowych może dotknąć każdego użytkownika języka obcego;
- na tempo i dynamikę tego zjawiska mają wpływ czynniki środowiskowe (zewnętrzne), tym również czasowa utrata kontaktu z językiem, i czynniki indywidualne;
- zarówno podnoszenie własnych kompetencji językowych, jak i zatrzymanie regresu języka wiąże się

z ciągłym kontaktem z danym językiem oraz ze stałą i systematyczną pracą – w zadaniu tym pomagają uczniom i nauczycielom sformalizowany system edukacyjny;

- działania zapobiegające regresowi powinny obejmować regularne aktywności w czytaniu, słuchaniu, mówieniu i pisanii.

Ponadto na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli języków obcych można wyciągnąć dalsze wnioski, które mogą się okazać użyteczne dla nauczycieli w okresie przerwy od wykonywania zawodu lub dla ich czynnych zawodowo kolegów planujących przerwę w swojej karierze. Do najważniejszych konkluzji można zaliczyć następujące stwierdzenia:

- zjawisko zużycia języka dotyczy również nauczycieli języków i jest rezultatem m.in. pracy z uczniami na niższych poziomach zaawansowania, stałego kontaktu z błędami uczniów oraz przerwami w nauczaniu;
- nauczyciele języków obcych podejmują przerwę w nauczaniu z rozmaitych powodów, przy czym najczęstszy z nich to opieka nad dziećmi;
- zebrane dane pokazują, że większość nauczycieli jest świadoma możliwości wystąpienia regresu języka podczas przerwy w wykonywaniu zawodu – w związku z tym podejmuje wiele działań mających zapobiec temu zjawisku przez zapewnienie sobie stałego kontaktu z nauczanym językiem;
- starając się zatrzymać własny regres umiejętności, nauczyciele często łączą przyjemne z pożytecznym – wielu z nich czyta dla przyjemności, ogląda filmy i seriale oraz słucha radia czy piosenek w danym języku;
- sprawnością, której nauczyciele poświęcają najmniej uwagi w okresie przerwy, jest pisanie, co może się wiązać ze stosunkowo dużym nakładem ewentualnej pracy związanej z ćwiczeniami w tym zakresie;
- w walce z własnym regresem większość ankietowanych podkreśla wagę i skuteczność kontaktu z żywym językiem (materiały autentyczne, rozmowy z użytkownikami języka, w tym rodzimymi), przy czym wielu z nich ceni również tradycyjne materiały do nauki (podręczniki, własne notatki);
- jak wskazuje większość ankietowanych, podjęte przez nich aktywności okazały się pomocne w zatrzymaniu zjawiska zużycia własnych umiejętności językowych, co wiązało się z większym komfortem psychicznym, w konsekwencji zaś – łatwiejszym powrotem do pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Cohen, A.D. (1975), *Forgetting a second language*, „Language Learning”, nr 25(1), s. 127–138.
- Davis, R. (1995), *Using English Beyond Classroom*, „The Language Teacher”, nr 19(5), s. 52–55.
- 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.
- Gürel, A. (2004), *Selectivity in L2-induced L1 attrition: a psycholinguistic account*, „Journal of Neurolinguistics”, nr 17, s. 53–78.
- Hansen, L. (1999), *Second Language Attrition in Japanese Contexts*, New York–Oxford: Oxford University Press.
- Köpcke, B., Schmid, M. (2004), *Bilingualism and attrition*, [w:] M. Schmid i in. (red.), *Language attrition. Theoretical perspectives*, Amsterdam: John Benjamins, s. 1–7.
- Rada Europy, ([2001] 2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Schmid, M. (2002), *First language attrition, use and maintenance: the case of German Jews in Anglophone countries*, Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.
- Schmid, M., Mehochcheva, T. (2012), *Foreign language attrition*, „Dutch Journal of Applied Linguistics”, nr 1(1), s. 102–124.
- Schöpfer-Grabe, S. (1998), „Use it or lose it?” – Zum Phänomen der Foreign Language Attrition, „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung”, nr 9(2), s. 231–263.
- Szupica-Pyrzanowska, M. (2016), *Language attrition – implications for second/foreign language acquisition*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 16(1), s. 109–120.
- Włosowicz, T.M. (2017), *English Language Attrition in Teachers: Questions of Language Proficiency, Language Maintenance, and Language Attitudes*, „Theory and Practice of Second Language Acquisition”, nr 3(1), s. 75–100.
- Wysocka, M. (1993), *Badania nad możliwością zużycia języka docelowego u nauczycieli języków obcych: aspekt metodologiczny*, [w:] F. Gruzca (red.), *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy. Materiały z XVI Symposium zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW: Białobrzegi 16, 17, 18 listopada 1990 r.*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 119–124.

DR KATARZYNA NOSIDŁAK Pracuje na stanowisku asystenta w Katedrze Dydaktyki Języka Angielskiego w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. W 2018 r. obroniła doktorat na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe obejmują m.in. problematykę różnic indywidualnych i powiązane z nią zagadnienie indywidualizacji procesu nauczania języka obcego.