

Współnauczanie w kształceniu akademickim

Rozważania teoretyczne i wnioski z zajęć

DOI: 10.47050/jows.2023.3.29-35

Czy w procesie kształcenia zawodowego jesteśmy skazani na pracę wyłącznie w pojedynkę?

Czy istnieje przestrzeń do współpracy nauczycielskiej i od czego zależy jej podjęcie? Dla kogo i jakie korzyści z niej płyną oraz jakie mogą być jej słabe strony?

O tym wszystkim traktuje niniejszy tekst, w którym autorka odnosi się zarówno do literatury przedmiotu, jak i do własnych doświadczeń zawodowych.

*Co dwie głowy, to nie jedna.
Vier Augen sehen mehr als zwei.*

Współnauczanie to termin, na który się ostatecznie zdecydowałam po poszukiwaniu najlepszego określenia dla zagadnienia będącego przedmiotem niniejszego artykułu. Skłoniły mnie do tego przede wszystkim moje dotychczasowe doświadczenia związane ze wspólnym nauczaniem. Obcując przede wszystkim w środowisku polskojęzycznym, niezmiernie rzadko słyszałam jego, można by rzec, światowy ekwiwalent – *team teaching*. W języku codziennej komunikacji grona nauczycielskiego przewijają się terminy, takie jak „nauczanie w parze”, „nauczanie w tandemie”, „nauczanie razem z...” (i tu pada imię/nazwisko osoby współprowadzącej)¹. „Współnauczanie” to termin zarezerwowany raczej dla literatury fachowej, oddający moim zdaniem precyzyjniej istotę rzeczy.

Słowo „wspólny”, jak podaje *Słownik etymologiczny języka polskiego* (2005: 713), notowane jest w polszczyźnie już od XVI wieku. Przedrostek „współ-” wskazuje na jednoczesne z kimś występowanie w jakimś charakterze, na kolektywne działanie, np. współpracę, współodpowiedzialność. Równie trafnym polskim zamiennikiem terminu *team teaching* wydaje się też być określenie „nauczanie zespołowe”, chociaż słowo „zespół” automatycznie przychodzi nam na myśl grupę, składającą się raczej z więcej niż dwóch osób. A rzeczywistość dydaktyczna, jak pokazują współczesna literatura przedmiotu oraz moje własne doświadczenia, ogranicza się w większości przypadków do dwóch osób zaangażowanych we współnauczanie².

Przez dziesięciolecia badacze debatowali, czy taką parę można określać mianem zespołu. Akceptuję takie określenie z zastrzeżeniem oczywiście, że współpraca dwóch osób spełnia wszystkie cechy pracy zespołowej, tzn. nauczający ponoszą w tym samym czasie wspólną odpowiedzialność za tę samą grupę uczących się, razem ustalają materiał dydaktyczny, kolegiально planują działania organizacyjne i metodyczne, a na końcu oczywiście dokonują wspólnej ewaluacji. To, że zajęcia nie są przeprowadzane wspólnie w tym samym czasie i miejscu, nie stanowi moim zdaniem wystarczającej podstawy do braku możliwości zakwalifikowania takiej pracy jako nauczania zespołowego.

¹ Termin „nauczanie w tandemie” (por. Piotrowska-Skrzypek i Strzemeska 2000) może być mylący, zważywszy na to, że odnosi się do jednej z alternatywnych metod uczenia się i nauczania języka obcego. Tandem językowy polega na tym, że jego uczestnicy uczą się od siebie nawzajem. Każdy z nich naucza swojego języka, ucząc się równocześnie języka partnera, pełni więc rolę zarówno ucznia, jak i nauczyciela (por. Stasieczek-Górna i Skura 2013: 266).

² Za zasadnością takiego podejścia przemawia też reguła sformułowana przez Poggenдорf (2012: 31), brzmiąca następująco: „im większa różnica między rzeczywistą wielkością zespołu a jego najmniejszą możliwą realizacją, tym gorzej zespół będzie spełniał swoje zadanie” (tłum. własne).

Dlaczego zespół?

Jeden z tegorocznych artykułów opublikowanych w „Językach Obcych w Szkole” (Urbanikowa 2023) poświęcony został jakości kształcenia językowego w szkole wyższej. Przytoczono jej wyznaczniki, np. w zakresie celów i efektów uczenia się, w zakresie programów kształcenia, w zakresie oceniania. W odniesieniu do procesu dydaktycznego pojawiło się m.in. pytanie o bycie razem w gronie nauczycielskim sformułowane w następujący sposób: „Czy dbałość o jakość kształcenia przejawia się także w postaci wymogu ustawicznego doskonalenia zawodowego, koleżeńskich obserwacji prowadzonych zajęć, integracji i współpracy kadry, hospitacji, nauczania zespołowego oraz zapewnienia mentoringu dla nowych członków zespołu nauczającego?” (Urbanikowa 2023: 110)³.

W niniejszym tekście skupię się wyłącznie na jednym z powyższych zagadnień, tj. na nauczaniu zespołowym. Podsumuję pokrótce swoje doświadczenia opieki nad praktykami pedagogicznymi odbywanymi w formie *team teaching*. Zanim jednak przejdę do omówienia nauczania zespołowego, podzielę się wnioskami na temat przyczyn podejmowania współnauczania.

Z historyczno-kulturowego punktu widzenia współdziałanie jest jedną z najbardziej pierwotnych działalności człowieka. Na obecnym rynku pracy kolektywna aktywność jest odpowiedzią na wyzwania współczesności nieustannie oczekującej od nas innowacji, kreatywności, zorientowania na drugiego (np. ucznia lub klienta), wzrostu efektywności i jakości. Umożliwia ona przezwyciężenie sytuacji trudnych, w których jednostka pozostawiona sama sobie nie dałaby rady lub jej działanie okupione byłoby zbyt dużym wysiłkiem, przeciążeniem. *Ultra posse nemo obligatur* (nikt nie jest zobowiązany robić więcej, niż może) – mawiali starożytni i nie sposób odmówić im racji. Co nie mniej dla nas istotne – oczekiwania i wymagania wobec nauczycieli nieustannie rosną, a sprostanie im, szczególnie, dodajmy, w pojedynkę, często nie jest realistyczne (por. Komorowska 2015; Pawlak 2022). Liczne wakaty spowodowane odchodzeniem kadry z zawodu lub przechodzeniem na emeryturę, brakiem zainteresowania tą profesją wśród młodych, a także wypalenie i choroby zawodowe – to problemy, które dotyczą nie tylko polskiej rzeczywistości szkolnej⁴.

Postulat sprostania wyzwaniom codzienności dzięki współnauczaniu nie jest *novum*, światową sławę pojęcie to zyskało dzięki ruchowi reformy amerykańskiego szkolnictwa zapoczątkowanego w latach 50. XX wieku⁵. Po pracy zespołowej obiecywano sobie podniesienie efektywności, nie tyle przez podział obowiązków, co ze względu na wyższość efektów dobrze funkcjonującej grupy nad efektywnością jednostki.

Wprawdzie nadzieje na szybką poprawę szkolnictwa i eksperymentalne udowodnienie przewagi nauczania zespołowego nad pracą w pojedynkę okazały się złudne, jednak koncepcja *team teaching* nie popadła w świecie w zapomnienie. Oczywiście zdarzają się pojedyncze głosy poddające w wątpliwość przekonanie o przewadze zespołu nad jednostką, jednak powszechne jest przekonanie, że „w grupie siła”⁶. Ukazują się kolejne sprawozdania z doświadczeń w nauczaniu zespołowym i analizy konkretnych przypadków. Odczuwalny jest jednak niedosyt przekrojowych badań empirycznych poszerzających perspektywę. Jak podkreślają badacze (por. Führer 2022: 386), *team teaching* nie jest automatycznie sam z siebie bardziej efektywny ani sam przez się bardziej działający. Należałoby dokładniej przyjrzeć się jakości współpracy oraz niezbędnym warunkom indywidualnym i instytucjonalnym potrzebnymi do udanego przełożenia potencjału współnauczania na zajęcia i biorących w nich udział uczących się. Sama obecność dwóch nauczycieli na lekcji nie przesądza ani o jej lepszej jakości, ani o jej skuteczności (Führer 2022: 387). Lata doświadczeń w urzeczywistnianiu nauczania zespołowego zaowocowały już jednak kilkoma wnioskami. Do podstawowych warunków udanej współpracy zaliczyć należy: wspólne cele, wywiązywanie się z ustaleń, wspólny system wartości, jasny podział ról, równouprawnienie i przejmowanie odpowiedzialności (Halfhide 2009 za: Führer 2022: 379).

Trafnie ideę pracy zespołowej, już prawie 100 lat temu, zobrazował Mysłakowski (1925: 77), pisząc: „Jest to [...] bardzo ważną rzeczą, aby mechanicznie zestawiona grupa

³ O tym, że nie są to tylko puste hasła, świadczyć może chociażby fakt, że w ofercie szkoleniowej dla pracowników Uniwersytetu Warszawskiego w czerwcu 2023 roku znajdowało się m.in. 15-godzinne szkolenie zatytułowane „Zalety charakteru w pracy zespołowej”.

⁴ Por. przykładowo dane statystyczne dotyczące sytuacji w Republice Federalnej Niemiec przedstawione w „Pädagogik” (2022: 58) i „Pädagogik” (2023: 59).

⁵ Więcej na temat historii powstania systemu *team teaching* – zob. Moszczyńska 2003.

⁶ Więcej na temat współpracy jako niezbędnego warunku doskonalenia pracy w szkolnictwie – zob. Wullschlegel i in. 2022.

ludzi, jaką pierwotnie jest grono nauczycielskie, zdołała stopniowo zamienić się na zespół, tj. zdobyć pewną sumę wspólnych reakcji i wzajemnych przystosowań, tak by tworzyli, zwłaszcza w stosunku do młodzieży, jak gdyby wielopostaciową jedność. Nie potrzebuję do dawać, że taka zespołowość wcale nie oznacza zniwelowania różnic ani poświęcenia indywidualności, Boże broń! – chodzi tylko o to, by indywidualności, zachowując zresztą swą autonomię, umiały na pewnej wspólnej i określonej płaszczyźnie działania, obejmującej tylko część ich życia, krąg czynności połączonych z zawodem, tworzyć taką kolektywną jedność”.

Wnioski z zajęć

„Nauczanie zespołowe można lepiej zrozumieć, obserwując je od wewnątrz, zaczynając od osobistego doświadczenia, czy to z pozycji ucznia, czy nauczyciela. Tylko w ten sposób można odkryć i poczuć jego potencjał” – twierdził Chamberlin (1969, za: Buckley 2000: 6; tłum. własne). Chciałabym pokrótce zrelacjonować własne doświadczenia w tym obszarze.

Pracę zespołową w szkole (także wyższej) rozpatrywać można na dwóch płaszczyznach: lekcyjnej/zajęciowej i pozalekcyjnej/pozazajęciowej. Ze względów organizacyjnych, ugruntowanych wielowiekową tradycją, szerzej rozpowszechniona jest ta druga. Wspólne prowadzenie tej samej jednostki lekcyjnej jest w obrębie nauczania języków obcych niezmiernie rzadkie. Wyjątkiem od reguły było m.in. w moim doświadczeniu zawodowym odbywanie praktyk przez słuchaczy Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych (NKJO) w Toruniu. Szczegóły, które poniżej przytoczę, dotyczą sekcji języka niemieckiego.

System, który pragnę tu pokrótce zrelacjonować, a który (współ)organizowałam, nadzorowałam i obserwowałam niespełna 10 lat, był w moim przekonaniu dobry, godny naśladowania i spełniał pokładane w nim nadzieje. Generalnie kolegia dobrze pełniły swoją funkcję, dość wspomnieć, że stosowany w nich polski system kształcenia nauczycieli został umieszczony na brytyjskiej liście 25 najbardziej interesujących i najwyższej ocenianych innowacji edukacyjnych (Tribble 2012, za: Komorowska 2015).

Odbywanie praktyki zawodowej w kształceniu nauczycieli jest okresem nie do przecenienia. To w tym czasie młodzi ludzie, czasami zaledwie o kilka lat starsi od swoich uczniów, uczą się planowania, przeprowadzania i ewaluacji lekcji. To miejsce łączenia teorii z praktyką. Ponieważ praktyki podczas edukacji w NKJO miały charakter ciągły, tzn. trwały przez cały rok szkolny (który był trzecim i ostatnim rokiem nauki słuchaczy w tej placówce), to łączenie teorii i praktyki było wręcz dosłowne. Praktykanci pracowali albo pod kierunkiem doświadczonego nauczyciela mentora (wówczas para praktykantów prowadziła swoje lekcje w ramach stałego planu lekcji nauczyciela mentora), albo też na tzw. praktykach samodzielnych (lekcje praktykantów były dodatkową ofertą szkoły dla zainteresowanych przedmiotem uczniów). Funkcję koordynatora pełnił wówczas nauczyciel języka obcego zatrudniony w danej szkole. Warto w tym miejscu wspomnieć, że regulamin dopuszczał także możliwość odbywania praktyki w pojedynkę. Zdecydowana większość naszych podopiecznych pracowała jednak zespołowo. Wprawdzie ostateczna decyzja o przydziale miejsca i formy praktyki należała do kierownika, to jednak najczęściej udawało się uwzględnić preferencje młodych adeptów zawodu odnośnie do typu placówki i partnera do współpracy. Ponieważ wyjście naprzeciw wszystkim oczekiwaniom nie zawsze było rzeczą możliwą do zrealizowania, nasi podopieczni wpisywali na listę zarówno typ szkoły, jak i partnera pierwszego i drugiego wyboru.

Kilka powodów przemawiało za prowadzeniem lekcji w parach. Pierwszy z nich to względy organizacyjne. Łatwiej bowiem zapewnić dobre miejsce praktyki przy zmniejszonej liczbie godzin lekcyjnych. Ponadto w przypadku dłuższej lub nawet krótszej nieobecności spowodowanej chociażby chorobą uczniowie nie tracili ciągłości nauki, co było wręcz fundamentalną sprawą w przypadku tzw. praktyki samodzielnej. A co zaś tyczy się samego meritum: wieloletnie obserwacje kandydatów do zawodu nauczycielskiego wskazywały na ich silne przeżycia emocjonalne oraz dużą niepewność w nowej roli. Wysyłanie młodych

ludzi na praktykę w parach miało więc także uzasadnienie psychologiczne – chodziło o redukcję stresu, obaw⁷. Nie bez znaczenia pozostawał fakt, że bezpośrednio po zakończonej lekcji praktykanci mieli możliwość spontanicznego przedyskutowania ze sobą najbardziej nurtujących ich kwestii. Także w trakcie trwania zajęć możliwa była wzajemna pomoc (np. w sprawach technicznych), zwrócenie uwagi, drobne interwencje, uzupełnienia. Szczególnie profitowały osoby słabsze lub też mniej pracowite, ponieważ druga strona zazwyczaj odpowiednio je wspierała, motywowała, a przede wszystkim dawała własną osobą dobry przykład do naśladowania. Także uczniowie zyskiwali, gdyż siłą rzeczy można było poświęcić więcej czasu pojedynczemu uczniowi, opieka była bardziej zindywidualizowana. Szczególnie w klasach młodszych obecność drugiej dorosłej osoby była nie do przecenienia. Stosunkowo często obserwowałam wśród początkujących praktykantów niedostateczne kompetencje ogólnopedagogiczne, adepci zawodu nierzadko nie umieli utrzymać dyscypliny, odpowiednio pracować własnym głosem, skupić na sobie uwagę grupy.

Otwartość naszych podopiecznych w stosunku do takiej formy zdobywania doświadczeń zawodowych utwierdzała w przekonaniu, że młodzi ludzie zazwyczaj nie mają oporów przed podjęciem pracy zespołowej. Nie bez znaczenia był też zapewne fakt, że kandydaci do zawodu zdążyli się przez pierwsze dwa lata nauki w Kolegium stosunkowo dobrze poznać. Wzajemna akceptacja, a często sympatia były czynnikiem zachęcającym do zmierzenia się z nowym wyzwaniem.

Konспекty lekcji przygotowywano wspólnie, lekcje przeprowadzano także razem (współprowadząc lub dzieląc między sobą aktywności zgodnie z wcześniej ustalonym planem), natomiast dogłębną ewaluację przeprowadzonej lekcji każdy ze studentów musiał napisać samodzielnie. Co nie mniej ważne, ów komentarz pisano w języku obcym, a to siłą rzeczy stanowiło bodziec do rozwoju językowego, zwłaszcza w posługiwaniu się terminologią fachową. Cała dokumentacja gromadzona była w dzienniku praktyk, który każdy praktykant prowadził systematycznie i samodzielnie. Mimo że praktyka odbywała się zazwyczaj w parach, każdy pracował na własny rachunek.

Na omawianie każdej hospitowanej lekcji studenci przychodzili wspólnie, choć, co warto podkreślić, każdy otrzymywał swoją ocenę. Oznacza to, że oceny za przeprowadzenie tej samej jednostki lekcyjnej mogły, choć nie musiały, się różnić. Za pierwszą hospitowaną lekcję nie był wystawiany stopień, co przyczyniało się do redukcji początkowego stresu. Zajęcia te były jednak dokładnie omawiane, a doświadczony opiekun służył swoją radą i pomocą.

W arkuszu ewaluacyjnym, który wypełniała osoba hospitująca, oprócz jego typowych elementów składowych zawarte było też pytanie o współpracę z drugim praktykantem. Do dobrej organizacji współpracy zaliczano: omówienie konspektu z partnerem, włączanie partnera w prowadzenie lekcji, umiejętne przeprowadzenie interwencji (np. drobne korekty, powstrzymanie od niepotrzebnych działań), równy udział partnera w przygotowaniu, prowadzeniu i omówieniu lekcji oraz równouprawnione traktowanie współnauczającego. Na liście zagadnień pomocnych przy ewaluacji całokształtu praktyki widniały także pytania dotyczące współpracy. Ocenie podlegały następujące kwestie: czy praktykant wywiązał się z przypadających mu w wyniku podziału pracy zadań zawsze terminowo i rzetelnie oraz czy w opinii drugiego praktykanta jego współpraca z nim przebiegała bez zakłóceń i konfliktów.

Lata doświadczeń w roli opiekuna praktyk, w czasie których przeprowadzałam także anonimowe ankiety dotyczące współnauczania, chciałabym podsumować następująco.

➔ Dobór par nauczycielskich nie powinien być pozostawiony przypadkowi. Przed rozpoczęciem praktyki studenci mieli możliwość wyboru zarówno typu placówki, w której chcieliby odbywać praktykę (przedszkole, szkoła podstawowa, wówczas jeszcze gimnazjum lub liceum ogólnokształcące), jak i partnera do wspólnego nauczania. Podobieństwo przekonań, cech charakteru, wzajemna sympatia itp. wpływają istotnie na lepszą integrację zespołu.

⁷ Więcej o tej formie praktyki oraz o opiniach o niej samych praktykantów piszą Piotrowska-Skrzypek i Strzemeńska (2000).

- ➔ Osobom mało samodzielnym, przejawiającym brak własnej inicjatywy, mało kreatywnym i nieskłonny do kompromisów zalecałabym pracę pod kierunkiem nauczyciela mentora. Współnauczanie z taką osobą może bowiem rodzić poczucie frustracji, wynikające z przekonania, że „więcej daję, niż otrzymuję”.
- ➔ Należy uszanować brak chęci do pracy w zespole. Odgórne narzucanie systemu *team teaching* jest niewskazane. Umiejętność współpracy jest skorelowana z umiejętnościami interpersonalnymi. Ponadto zdarzają się jednostki mocno zorientowane na indywidualny sukces, niekoniecznie chętne do dzielenia się nim. Niemożność precyzyjnego określenia, co i ile uczniowie nauczyli się od konkretnego nauczyciela, wpływa na nie zniechęcająco.
- ➔ Praca zespołowa kojarzy się niektórym z koniecznością zaniechania swojej indywidualności, z utratą swojej pozycji. Należy więc zaakceptować, że istnieją osoby, zadania, sytuacje, w których przypadku lepiej sprawdza się praca w pojedynkę.
- ➔ Planowanie wspólnych lekcji, zwłaszcza przez osoby z brakiem tudziez z minimalnym doświadczeniem, potrafi przysparzać trudności, a praca wspólna jest ponadto bardziej czasochłonna⁸. Czas przeznaczony na dogłębne, wspólne przemyślenia i zaplanowanie lekcji procentuje, przekładając się na efekty pracy i koniec końców zadowolenie z niej oraz poczucie sukcesu. Współpraca między nauczycielami jest uznawana zasadniczo za istotny czynnik rozwoju zarówno na płaszczyźnie szkoły jako instytucji, jak i w wymiarze konkretnej jednostki lekcyjnej (por. Seitz 2008, za: Führer 2022: 379).
- ➔ Wspólna praca umożliwia uczenie się od siebie nawzajem. Często nie chodzi tu o wielkie rzeczy, lecz o drobnostki, które oczywiście dla jednej osoby mogą być nieznanne drugiej.
- ➔ Współnauczanie stwarza możliwość wyrównania niedociągnięć spowodowanych przez jednego nauczyciela, czy to dydaktycznych, czy dotyczących umiejętności zarządzania grupą uczących się. Pomaga stawiać pierwsze kroki osobom, które w początkowej fazie kształcenia zawodowego mają większe problemy, chociażby z utrzymaniem dyscypliny w klasie.
- ➔ Wspólne nauczanie, a co za tym idzie – możliwość obserwacji drugiego nauczyciela w działaniu (a więc siłą rzeczy porównywanie się do niego), pomaga wypracować bądź urealnić obraz własnej osoby, nierzadko niesłusznie wyidealizowany lub zaniżony.
- ➔ Uczeń z kolei otrzymuje więcej wzorców językowych oraz ma okazję do obserwowania i doświadczania pozytywnego wzorca współpracy nauczycielskiej.

⁸ Więcej na temat najczęściej popełnianych nieprawidłowości w procesie planowania lekcji przez studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela – zob. Janowska 2010: 76.

Współnauczanie niesie też jednak ze sobą pewne niebezpieczeństwa. Jednym z nich jest świadome lub podświadome niepodjęcie przez jednostkę pełnej odpowiedzialności. Dzielenie się obowiązkami może prowadzić do tzw. rozproszenia odpowiedzialności, które wynika z przekonania, że wyręczy nas ktoś inny. Drugim, już zasygnalizowanym minusem pracy zespołowej, jest czasochłonność związana z procesem planowania, jak również konieczność konsultacji przy podejmowaniu decyzji, czasami przymus pójścia na kompromis. Może to wystawiać na próbę wzajemną relację lub wręcz prowadzić do konfliktu. Dlatego też odpowiednie wsparcie kierownictwa lub administracji jest uznawane za jeden z podstawowych filarów udanego nauczania zespołowego (Nunan 1992, za: Carless 2006: 344).

Wyżej wymienione trudności sygnalizowali też sporadycznie moi praktykanci. Praca zespołowa, choć doceniana, stanowiła dla nich jednak tło do indywidualnego rozwoju zawodowego. Szczególną ścieżkę owego rozwoju stanowiły wspomniane wcześniej praktyki samodzielne, kiedy lekcje praktykantów odbywały się w ramach dodatkowych godzin w planie lekcji uczniów. Praktykanci byli wówczas jedynymi szkolnymi nauczycielami języka przydzielonej im grupy uczniów. O systemie tym tak pisała Marzena Żylińska (2002: 49) – metodyk z toruńskiego NKJO: „System ten ma wiele zalet, największą z nich jest [...] możliwość eksperymentowania, poszukiwania własnej drogi, wypróbowywania różnych pomysłów. Praktykant nie musi naśladować wzorców swojego mentora, nie musi kierować się jego wskazówkami, które nawet wtedy, gdy są najlepsze, mają tę wadę, że nie prowokują do twórczego

podejścia do nauczania. Aby jednak zupełnie nie pozbawiać wzorców, nasi słuchacze muszą w ramach praktyk oprócz prowadzenia własnych lekcji, obserwować w ciągu roku kilkadziesiąt lekcji innych nauczycieli. [...] Tym sposobem mają wiele wzorców, ale żaden z nich nie jest im narzucany; to oni sami decydują, które z nich zechcą wypróbować na swoich lekcjach”.

Możliwość uczenia się na własnej praktyce została doceniona przez pary ambitnych słuchaczy, którzy zdecydowali się na wspólne odbywanie praktyki równocześnie w dwóch typach szkół. Przeprowadzone godziny zostały im zaliczone na poczet obserwacji w innym typie szkoły. Wynikało to z przyjętego założenia, że każda samodzielnie przeprowadzona lekcja wnosi więcej do rozwoju zawodowego niż obserwacja, nawet ta ukierunkowana. Potencjał nieprzeciętnych jednostek został wykorzystany ku zadowoleniu wszystkich stron. Były to jednak przypadki pojedyncze. Zdecydowały się na tę formę odbywania praktyki np. słuchaczki, które oprócz nauki w Kolegium studiowały również pedagogikę. Ich wzorowa współpraca i wręcz modelowe lekcje utkwiły mi mocno w pamięci. W nauczaniu zespołowym to czynnik ludzki jest bowiem elementem kluczowym.

Kończąc, podpisuję się pod stwierdzeniem, które, choć spisane ponad pół wieku temu, nic nie straciło na swojej aktualności: „Sedno koncepcji nauczania zespołowego nie tkwi w szczegółach struktury i organizacji, lecz w duchu wspólnego planowania, ciągłej współpracy, ścisłej jedności, niczym nieograniczonej komunikacji i szczerego dzielenia się” (Dean i in. za: Woodward 1964: 22; tłum. własne).

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, R.S., Speck, B.W. (1998), „*Oh, what a difference a team makes*”: *Why team teaching makes a difference*, „Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies”, t. 14, nr 7, s. 671–686.
- Boryś, W. (2005), *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Buckley, F.J. (2000), *Team teaching: what, why, and how?* London–New Delhi: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Carless, D.R. (2006), *Good practices in team teaching in Japan, South Korea and Hongkong*, „System. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics”, t. 34, s. 341–351.
- Dechert, H.W. (red.) (1972), *Team Teaching in der Schule*, München: R. Piper & Co. Verlag.
- Führer, F.M. (2022), *Realisierungsformen von Teamteaching im überfachlichen Unterricht am Beispiel einer Klassenleiterinnenstunde*, Tübingen: Universitätsbibliothek Tübingen.
- Giebułtowska, J. (2021), *Team teaching – doświadczenie współnauczania*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Pedagogika – Psychologia”, t. 34, nr 1, s. 45–55.
- Janowska, I. (2010), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków: Universitas.
- Komorowska, H. (2015), *Rola nauczyciela – mity i slogany a rzeczywistość*, „Neofilolog”, nr 45/2, s. 143–154.
- Mononen, M., Havu-Nuutinen, S., Haring, M. (2023), *Student teachers’ experiences in teaching practice using team teaching in flexible learning space*, „Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies”, t. 125, s. 1–11.
- Moszczyńska, E. (2003), *Team teaching – wczoraj i dziś*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 18, s. 49–63.
- Mysłakowski, Z. (1925), *Co to jest „talent pedagogiczny?”*, [w:] W. Okoń (1962), *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutzta, St. Baleya*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

- Nowak, S.A., Szulc-Kurpaska, M. (2022), *W kierunku dobrostanu przyszłych nauczycieli języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 93–106.
- Page, G.T., Thomas, J.B., Marshall, A.R. (1977), *International Dictionary of Education*, London: Kogan Page.
- Pawlak, M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–24.
- „Pädagogik” (2022), nr 4, s. 58.
- „Pädagogik” (2023), nr 5, s. 59.
- Piotrowska-Skrzypek, M., Strzemeska, R. (2000), *Refleksyjny praktyk na refleksyjnej praktyce, czyli praca w tandemach w nauczaniu dzieci języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 46–49.
- Poggendorf, A. (2012), *Angewandte Teamdynamik. Methodik für Trainer, Berater, Pädagogen und Teamentwickler*, Berlin: Cornelsen.
- Stasieczek-Górna, M., Skura, M. (2013), *Tandemowe nauczanie języków obcych – doświadczenia, wnioski i przykłady zadań*, [w:] A. Rabczuk (red.), *Edukacja Międzykulturowa; Forum Glottodydaktyczne; Materiały z Konferencji Naukowej*, s. 266–276.
- Urbanikowa, J. (2023), *Jakość kształcenia językowego w szkolnictwie wyższym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s.105–113.
- Woodward, R.G. (1964), *Team teaching in action*, Boston: Mifflin.
- Wullschleger, A., Vörös, A., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A., Merki, K.M. (2022), *Improving teaching, teamwork, and school organization: Collaboration networks in school teams*, „Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies”, t. 121, s. 1–17.
- Zumwald, B. (2012), *Teamteaching in der Basisstufe. Kooperative Unterrichtsorganisation in der altersgemischten Klasse* [niepublikowana praca doktorska], St. Gallen: Universität Bremen.
- Żylińska, M. (2002), *Jak kształcić nauczycieli języków obcych?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 44–50.

NETOGRAFIA

- Falck, J. (2020), *Digitales Quarantäne Team Teaching. Über eine eindrucksvolle Erfahrung als Mobile Reserve*, [blog] <joschafalck.de/digitales-team-teaching>, [dostęp: 10.06.2023].

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

DR EWA MOSZCZYŃSKA Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, nauczycielka języka niemieckiego i języka polskiego jako obcego, doświadczona w uczeniu wszystkich grup wiekowych, z najdłuższą praktyką dydaktyczną na Uniwersytecie Warszawskim i w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu. Obecnie pracowniczka badawczo-dydaktyczna w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum na Uniwersytecie Warszawskim.