

Misja szkoły jako przedmiot refleksji nauczycieli

Abstrakt: Misja organizacji wskazuje jej priorytety, kształtuje wizerunek w środowisku, wyznacza kierunki dalszego rozwoju oraz kryteria oceny zgodności celów z rezultatami. Misja może być skutecznym narzędziem doskonalenia pracy szkoły, pod warunkiem jednak, że będzie ona konstruowana, implemmentowana oraz rozwijana przy udziale i zaangażowaniu całej społeczności szkolnej, a to wymaga porozumienia co do zasadniczego celu działania i refleksji nad tym działaniem.

W artykule pojęcie misji szkoły zostało powiązane z pojęciem nauczycielskiej refleksji. Zaprezentowano wypowiedzi nauczycieli gimnazjum na temat rozumienia misji szkoły, w której pracują, oraz warunków osiągania wyznaczonych celów. W świetle analizy tego materiału widać, że – mimo wysokich osiągnięć dydaktycznych uczniów, odzwierciedlonych w wynikach egzaminów zewnętrznych – nauczycielom, w codziennej pracy, brakuje poczucia jedności dążeń, wspólnoty celów oraz skutecznej komunikacji i porozumienia.

Słowa kluczowe: jakość szkoły, misja, misja szkoły, nauczyciele, refleksja

Wprowadzenie

Na Zachodzie problematyka misji organizacji (przedsiębiorstwa) – jej istoty oraz znaczenia – jest od przeszło trzech dekad z powodzeniem podejmowana przez badaczy¹. W naukach o zarządzaniu sformułowanie misji uznaje się za punkt wyjścia do ustalenia strategicznych celów działania przedsiębiorstwa, sposobów i programów rynkowych ich realizacji². Anna Czubała zauważa, że w Polsce misje przedsiębiorstw sporadycznie tylko stanowią przedmiot badań³. Przedmiot badań równie sporadycznie stanowi misja szkoły.

¹ Zob. np. J. A. Pearce, *The company mission as a strategic tool*, „Sloan Management Review” 1982, nr 23, s. 74–85; J. Pearce, F. R. David, *Corporate mission statements. The bottom line*, „Academy of Management Executive” 1987, nr 1, s. 109–114.

² A. Czubała, *Misje polskich eksporterów*, „Marketing i Rynek” 2013, nr 2, s. 7.

³ Tamże, s. 7.

Misja każdej organizacji jest jej *raison d'être*⁴, odzwierciedla „filozofię” jej działania, a zarazem wskazuje na wewnętrzne wartości organizacji oraz kształtuje jej wizerunek w środowisku i wyznacza kierunki dalszego rozwoju. Pytania o misję to jednocześnie pytania o to, kim jesteśmy i kim chcielibyśmy być. John G. Gabriel i Paul C. Farmer uważają, że misja szkoły działa mobilizująco na nauczycieli, rodzicom zaś dostarcza pełnego obrazu tego, co w szkole ważne i cenione. Jasna wizja i wspólna misja pozwalają utrzymać orientację na wyznaczone, uznane za wartościowe i godne urzeczywistnienia, cele⁵. Bez ich definiowania i redefiniowania, działania szkoły muszą trafiać w próżnię: pojawiają się bowiem niespójne wzajemnie zasady działania, polityka szkoły traci wewnętrzną harmonię, dyrekcja, nauczyciele i rodzice mają sprzeczne oczekiwania względem uczniów, a ci z kolei tracą rozeznanie co do sensu „właściwego” zachowania. Konstruowanie i rekonstruowanie misji szkoły z jednej strony wymaga zaangażowania wszystkich (*sic!*) członków szkolnej społeczności, z drugiej natomiast strony nie jest możliwe bez pogłębionej refleksji na temat tego, kim jesteśmy, jaki jest sens naszego istnienia i działania jakie wartości uznajemy za kluczowe, w jaki sposób pojmujemy oraz jak budujemy naszą tożsamość, etc.

W artykule podjęto problematykę nauczycielskiej refleksji na temat misji szkoły. Celem artykułu jest nie tylko wyjaśnienie istoty i roli misji szkoły, lecz przede wszystkim zwrócenie uwagi na potrzebę refleksyjnego podejścia do misji *per se* oraz do procesu jej konstruowania i implementacji. Urzeczywistnieniu tego celu służy również sięgnięcie po empiryczną egzemplifikację nauczycielskiej refleksji nad misją szkoły w kontekście codziennej praktyki edukacyjnej.

Misja szkoły i jej funkcje

Słowo *misja* wywodzi się z języka łacińskiego (*misio*) i oznacza „posłanie, wysłanie”. Definicje słownikowe ujmują znaczenie słowa *misja* jako „odpowiedzialne zadanie do spełnienia”, „ważne zlecenie do wykonania” czy też „posłannictwo”⁶. Gabriel i Farmer, wyjaśniając, czym jest misja szkoły, sytuują to pojęcie w kontekście pojęcia wizji szkoły – ich zdaniem wizja wyłania się z głównych idei, podstawowych wartości i przekonań epistemologicznych czy egzystencjalnych. I o ile wizja definiuje to wszystko, co stanowi kierunek pracy szkoły, o tyle misja

⁴ M. J. Holosko [i in.], *A content analysis of mission statements of our top 50 schools of social work*, „Journal of Social Work Education” 2015, nr 51, s. 223.

⁵ J. G. Gabriel, P. C. Farmer, *How to help your school thrive without breaking the bank*, Alexandria 2009.

⁶ *Słownik wyrazów obcych*, red. E. Sobol, Warszawa 2000; *Słownik języka polskiego PWN*, red. M. Szymczak, Warszawa 1999.



odpowiada na pytanie *jak* osiągnąć to, co wyrażone w wizji⁷. Podobne spojrzenie na misję szkoły prezentuje Linda Lambert, która podkreśla potrzebę rozwijania podzielanej wizji i podzielanego z innymi rozumienia misji, zaznaczając tym samym, że przyjęta przez dyrekcję szkoły wizja nie może odzwierciedlać jedynie wyznawanej przez dyrektora filozofii kształcenia i wychowania, którą próbuje on narzucić innym⁸. Douglas Fisher, Nancy Frey i Ian Pumpian uważają, że wizja i misja winny powstawać w wyniku wspólnego wysiłku i zaangażowania dyrekcji, nauczycieli, administracji i personelu obsługowego szkoły, uczniów, rodziców, a także przedstawicieli organów nadzorujących i prowadzących szkołę oraz przedstawicieli społeczności lokalnej⁹. Ten proces wymaga negocjowania znaczeń, ustalania sensów i wspólnych wartości, a brak czyjegokolwiek głosu w tym dyskursie ma swoje negatywne konsekwencje dla jakości pracy szkoły¹⁰.

Misja szkoły jest względnie krótkim – z reguły jednostronicowym – dokumentem (najczęściej albo wstępem do *Statutu szkoły*, albo istotną jego częścią), definiującym cele strategiczne i edukacyjne priorytety szkoły. Cele te mogą przyjąć formę celów instytucjonalnych (np. angażowanie uczniów do aktywnego wpływania na to, co dzieje się w szkole) lub postać celów adresowanych do nauczycieli (np. indywidualizacja procesu uczenia się), bądź też celów odnoszących się bezpośrednio do uczniów (np. rozwijanie umiejętności samooceny oraz planowania własnych działań)¹¹. Alfred A. Arth uważa, że w misji każdej szkoły można odnaleźć cztery elementy, a mianowicie: 1) określenie celu, 2) wskazanie własnej niepowtarzalności, 3) określenie zadań i ich realizacji, 4) jasne określenie wartości¹².

Linda S. Williams zdefiniowała różne obszary funkcjonowania organizacji, na które bezpośredni wpływ mają założenia misji. Te obszary to: wewnętrzna i zewnętrzna komunikacja, klimat organizacyjny, zarządzanie i przywództwo, proces wdrażania strategii rozwoju¹³. Rola misji może być też rozpatrywana z uwzględnieniem zasadniczej funkcji, jaką pełni ona nie tylko „wewnątrz”, lecz także „na zewnątrz” organizacji. I tak, misja szkoły jest kierowaną do „klientów” (rodziców, dzieci, członków środowiska lokalnego itp.) informacją o placówce, jest elementem jej wizerunku, dlatego warto, by tak często, jak to możliwe misja

⁷ J. G. Gabriel, P. C. Farmer, *How to help...*, dz. cyt.

⁸ L. Lambert, *Leadership capacity for lasting school improvement*, Alexandria 2003.

⁹ D. Fisher [i in.], *How to create a culture of achievement in your school and classroom*, Alexandria 2012.

¹⁰ Zob. K. S. Krueger, *A case study of a Rural Iowa School preparing to meet New State Guidelines for school libraries*, „School Library Media Research” 2009, nr 12.

¹¹ A. A. Arth [i in.], *Developing a mission statement for the middle level school*, Reston 1987, s. 3.

¹² Tamże.

¹³ L. S. Williams, *The mission statement. A corporate reporting tool with a past, present, and future*, „Journal of Business Communication” 2008, nr 45(2), s. 94–119.



„pojawiała się w wypowiedziach dyrektora i pracowników, które są adresowane do «klientów» i podmiotów otoczenia”; powinna być też ona „podawana na czołowym miejscu w prospektach reklamowych, wisieć na poziomie oczu na ścianie naprzeciw głównego wejścia do budynku”¹⁴. Misja szkoły pełni też funkcję wewnętrzną, ukierunkowuje bowiem działania społeczności szkolnej wewnątrz organizacji, wywiera wpływ na podejmowane zadania oraz sposoby ich realizacji, jest też „jednym z podstawowych narzędzi kierowania. Dzięki niej można skupić uwagę pracowników i uczniów na tym, co jest podstawowym celem działania placówki”¹⁵. Badacze organizacji¹⁶ twierdzą, że istotnym problemem dotyczącym większości misji jest to, że są one czymś tylko pozornie mocnym (*paper tiger*), *de facto* natomiast pozostają często albo zbiorem sloganów, albo zbiorem ogólników skupiającym uwagę jedynie niewielkiej grupy tych, którym powinno zależeć na powodzeniu działań danej organizacji. Tymczasem misja może stanowić użyteczne narzędzie w procesie konstruowania takiej kultury organizacyjnej, która jest atrakcyjna dla pracowników, ma pozytywny wpływ na ich rekrutację, satysfakcję z pracy, motywację, i która w istotny sposób ogranicza ich rotację¹⁷. Te twierdzenia można, rzecz jasna, ekstrapolować na szkolną organizację i jej pracowników, w tym również nauczycieli.

Kilka uwag o nauczycielskiej refleksji nad działaniem w kontekście misji szkoły

Nie ma efektywności bez refleksji, która w zawodzie nauczyciela jest – jak metaforycznie ujmują to Fisher i współpracownicy – „lustrem” i „oknem” zarazem. W tym „lustrze” nauczyciel powinien przeglądać się tak często, jak to tylko możliwe; to znaczy, że tak często, jak to możliwe, powinien podejmować namysł nad własnym działaniem dydaktycznym, a w szczególności nad językiem, jakim posługuje się w procesie kształcenia; jakością komunikacji (werbalnej i niewerbalnej) z uczniami i nie tylko; sposobami harmonizowania założeń planu lekcji z warunkami emocjonalno-społecznymi w klasie szkolnej, etc. Refleksja nad własnym działaniem pozwala też analizować je w szerszym kontekście działań innych nauczycieli. W tym znaczeniu refleksja jest „oknem”, którego ramy wyznacza przyjęta wizja szkoły i jej misja, a przez które nauczyciel patrzy

¹⁴ D. Elsner, *Jak planować rozwój placówki oświatowej. Teoria i praktyka*, Chorzów 2003, s. 55.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Zob. np. S. Leonard, *Walking the talk*, „Human Resource Magazine” 2000, t. 45, nr 10.

¹⁷ A. Campbell, *The power of mission: Aligning strategy and culture*, „Planning Review” 1993, t. 20, nr 5.



na działania innych i porównuje to, co widzi, z własnymi doświadczeniami¹⁸. Refleksja jest procesem analitycznym, w trakcie którego jednostka wydobywa wiedzę z własnych doświadczeń, ale może też czerpać tę wiedzę z refleksji nad działaniami innych. Wanda Dróżka zauważa, że refleksyjność w zawodzie nauczyciela jest zasadniczo pojmowana na dwa sposoby: jako cecha osobowości oraz jako cecha kompetencji zawodowych, oznaczających zdolność nauczyciela do namysłu zarówno nad swym działaniem dydaktyczno-wychowawczym, jak i nad sobą samym. „W tym ujęciu refleksyjność ma sprzyjać ujawnieniu się oraz rozwojowi osobowości i indywidualności nauczyciela, a także nabywaniu przez niego własnej, osobistej wiedzy praktycznej”¹⁹.

Myślenie refleksyjne, na co zwracał uwagę John Dewey, wymaga od podmiotu wysiłku, wymaga

przezwyciężenia bezwładu umysłu, który skłania do przyjęcia myśli na podstawie ich wartości powierzchniowej; wymaga ono zgody na przebycie stanu myślowego niepokoju i zakłopotania. Krótko mówiąc, myślenie refleksyjne polega na zawieszeniu sądu na czas dalszego rozpatrywania sprawy [...]. Zasadniczymi warunkami myślenia refleksyjnego są więc: utrzymanie stanu wątplenia i unikanie przedwczesnego wyciągania wniosków przy równoczesnym prowadzeniu systematycznych dociekań²⁰.

Popularność, jaką zdobył dość szybko – i to zarówno wśród zorientowanych pedeutologicznie badaczy oraz teoretyków, jak i wśród nauczycieli – zaproponowany przez Donalda A. Schöna termin refleksyjny praktyk²¹, świadczy o odczuwanej (również przez samych nauczycieli) potrzebie podejmowania krytycznego, refleksyjnego myślenia w codziennej praktyce zawodowej, często w zdecydowanej części pozbawionej krytycznego, refleksyjnego podejścia, zrutynizowanej.

Refleksyjnie zorientowani praktycy dokonują namysłu nie tylko nad działaniem, lecz także w działaniu i o działaniu. Wszystkie te typy refleksji są dobrze opisane w literaturze pedeutologicznej, dlatego szczegółowa ich charakterystyka pozbawiona jest tu sensu. Warto jednak, z uwagi na podjętą problematykę, na chwilę zatrzymać się przy nauczycielskiej refleksji *nad* działaniem. Może się ona pojawić zarówno w toku działania, jak i po nim. Jak pisze Christopher Day, w postaci idealnej ten rodzaj refleksji jest bardziej systematycznym, przemyślanym procesem dyskusji i rozważań, umożliwiającym dokonanie analizy, rekonstrukcji oraz przeformułowania działań i przemyśleń, w sposób, który umożliwi zaplanowanie dalszych działań edukacyjnych. W odróżnieniu od refleksji

¹⁸ D. Fisher [i in.], *How to create...*, dz. cyt.

¹⁹ W. Dróżka, *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 139.

²⁰ J. Dewey, *Jak myślimy?*, Warszawa 1988, s. 37–38.

²¹ D. A. Schön, *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York 1983.



w działaniu, która ma raczej charakter indywidualny i zindywidualizowany, refleksja *nad* działaniem otwiera również możliwości rozmowy z innymi, dialogowania z nimi celem wspólnego wypracowania jeszcze lepszych możliwych praktyk²², celem poprawy jakości pracy szkoły. Autorzy opracowań empirycznych dotyczących efektywności szkoły²³ od wielu już lat zgodnie dowodzą, że nacechowane refleksyjnością, wspólne zaangażowanie w realizację przyjętej misji, jest jednym z ważniejszych czynników odróżniających bardziej efektywne szkoły od tych działających mniej efektywnie. Kenneth A. Strike z kolei, na podstawie raczej teoretycznych rozważań niż empirycznych analiz, sformułował następujący wniosek: specyfika klimatu edukacyjnego, jaki panuje w danej szkole, wynika z przyjętych przez jej społeczność wartości i obranych celów, a także spójności między deklaracją a codzienną praktyką²⁴. Z tej perspektywy warto popatrzeć na istotną część szkolnej społeczności, jaką są nauczyciele, by poznać zarówno ich sposoby pojmowania tychże celów, jak i refleksje dotyczące warunków praktycznej implementacji tego, co w celach wyrażone.

Misja szkoły w refleksji nauczycieli. Egzemplifikacja empiryczna

Prezentowany w tej części artykułu materiał empiryczny pochodzi z badania kultury i klimatu szkoły gimnazjalnej²⁵. Było to porównawcze studium dwóch publicznych warszawskich gimnazjów, istotnie różniących się między sobą wynikami egzaminów zewnętrznych. Badania zaprojektowano i przeprowadzono w schemacie studium przypadku, sięgając po dane (zarówno ilościowe, jak i jakościowe) z różnych źródeł (dokumenty szkolne, obserwacje, wywiady, kwestionariusze dotyczące kultury i klimatu szkoły, adresowane do dyrekcji, nauczycieli, personelu administracyjno-obługowego, rodziców oraz uczniów).

Empiryczną egzemplifikację nauczycielskiego myślenia o misji szkoły stanowić będą informacje zgromadzone podczas indywidualnych wywiadów swobodnych z nauczycielami szkoły, która w misji (dokument) określa siebie mianem szkoły „świadczącej wysokiej jakości usługi oświatowo-wychowawcze”, wskazując zarazem na główną ambicję społeczności szkolnej, która – w myśl

²² Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2008, s. 54–57.

²³ Zob. np. D. Perkins, *Smart schools: Better thinking and learning for every child*, New York 1992; *The international handbook of school effectiveness research*, red. C. Teddlie, D. Reynolds, New York 2000.

²⁴ K. A. Strike, *Can schools be communities? The tension between shared values and inclusion*, „Educational Administration Quarterly” 1999, nr 35(1), s. 46–70.

²⁵ Projekt badawczy nr BSTP 21/15-I WNP APS, kierownik: dr Urszula Dernowska, tytuł projektu: „Kultura szkoły a osiągnięcia dydaktyczne uczniów. Studium porównawcze dwóch szkół gimnazjalnych” (2015–2016).



zawartych w dokumencie deklaracji – dąży do „bycia liderem jakości procesu edukacyjno-wychowawczego”. W wywiadach wzięło udział 10 osób. Rozmowy z nauczycielami przedmiotów matematyczno-przyrodniczych oraz humanistyczno-społecznych i języka obcego (a więc przedmiotów nauczania objętych egzaminem) odbywały się w szkole, w osobnym pomieszczeniu, i były rejestrowane za pomocą dyktafonu. Nagrania zostały następnie transkrybowane, z zachowaniem charakteru języka mówionego. Materiał ten opracowano z wykorzystaniem jakościowej analizy treści. Zdecydowana większość osób, z którymi rozmawiałam, to nauczyciele z długoletnim stażem pracy w zawodzie (średni staż pracy wynosił blisko 20 lat), większość z nich była też od wielu lat związana zawodowo z gimnazjum, w którym prowadzono badania.

Nauczycielska refleksja nad misją szkoły jest w dużej mierze refleksją *nad* działaniem w kontekście przyjętych celów. Już kilka dekad temu, Thomas J. Peters i Robert H. Waterman zauważyli, że jeśli istnieje gdzieś jakaś tajemnica sukcesu szkoły, ale też przyczyna jej „bylejakości” czy wręcz upadku, to obu poszukiwać należy w strukturze celów organizacyjnych: jakie cele tworzą tę strukturę?; co manifestują i jak definiują priorytety szkoły?; czy są znane, rozumiane i podzielane? Innymi słowy, wyznacznikiem każdej skutecznie działającej organizacji jest podzielany przez wszystkich sens obranego kierunku dążenia i wspólne zmierzanie w tę stronę²⁶. Jak więc misję swojej szkoły oraz uwarunkowania realizacji jej założeń w codziennej praktyce dydaktyczno-wychowawczej, postrzegają nauczyciele ze szkoły „świadczącej wysokiej jakości usługi edukacyjne”?

Wypowiedzi badanych nauczycieli dotyczące strategicznych celów szkoły, z uwagi na dominujące w nich tematy, podzielono na dwie kategorie: 1) cele dotyczące kształcenia i osiągnięć uczniów, 2) cele dotyczące wychowania obywatelskiego²⁷. Większość nauczycieli podkreślała, że właśnie wiedza i umiejętności uczniów są, zarówno dla nich, jak i w tej szkole, najważniejsze – jak powiedziała jedna z respondentek: „jest to naprawdę dobre miejsce, gdzie zdobywają swoją wiedzę i jest to ugruntowana już wiedza na przyszłość. Oni przychodzą, mówią później, że w liceum niewiele się muszą uczyć, bo już zdobyli dużo wiedzy”. Niektórzy moi rozmówcy definiowali zasadniczy cel istnienia szkoły wprost w odwołaniu do egzaminów gimnazjalnych, np.: „no bo ten nasz wspólny cel, no to jest właśnie to, żeby uczniowie jak najlepiej zdali egzamin, bo to im daje szansę na, na wybór szkoły”. Byli jednak i tacy, którzy mieli pewien problem z odpowiedzią na pytanie o cele istnienia i działania szkoły:

²⁶ T. J. Peters, R. H. Waterman, *In search of excellence. Lessons from America's best-run companies*, New York 1982.

²⁷ U. Dernowska, „Who we are and what we stand for?” – *principal and teacher perceptions of school mission*, „European Pedagogy Forum 2016. Reflexion of Pedagogy and Psychology” 2016, t. 6.



Bardzo trudne pytanie, muszę się trochę zastanowić. Może proszę mi dać następne pytanie, a ja pomyślę chwileczkę, bo zaskoczyła mnie pani. Co myśmy tam, tworząc szkołę, formułowali? To było bardzo dawno. Kilkanaście lat temu? (po namyśle) No po to chyba, żeby edukować, prawda i żeby nauczyć uczniów myślenia, tworzenia, żeby no oni potrafili być myślącymi, twórczymi ludźmi. Ale oczywiście z takim położeniem akcentu na wychowanie też młodego człowieka, także w naszej szkole jakby szczególnie jest to też czynnik bardzo istotny, poza edukacją. Kładziemy nacisk na to, żeby ich uczyć no nie tylko samodzielności myślenia i jakichś tam twórczego rozwoju, ale, ale też no żeby to byli ludzie, którzy potrafili znaleźć się w świecie, porządni, uczciwi i tak dalej.

W kontekście tej wypowiedzi warto odwołać się do słów Gabriela i Farmera, którzy podkreślają, że misja szkoły nie powinna być traktowana jako coś, co „raz wypracowane”, jest tym samym „dane na zawsze”²⁸. Misja jest raczej zadana, niż dana, a to oznacza, że wymaga ona ciągłego namysłu, ciągłej refleksji, jeśli nie ze strony wszystkich członków szkolnej organizacji, to przynajmniej ich reprezentatywnych grup, wspólnie i systematycznie pracujących nad jej rozwojem. Wspomniani autorzy uważają również, że powtarzanie założeń, ich projektowanie, a także lokowanie szkoły w ciągle zmieniającej się rzeczywistości, to obecnie trzy główne mechanizmy rozwoju misji, a zarazem mechanizmy procesu podnoszenia jakości szkoły²⁹.

Warto też dodać, że w wypowiedziach nauczycieli, którzy od wielu lat związani są z tą szkołą, pojawił się też motyw przemiany misji, jaka, ich zdaniem, dokonała się na przestrzeni ostatnich lat. Ton tych wypowiedzi każe jednak nadać tej przemianie raczej negatywne, niż pozytywne, znaczenie. Jedna z osób ujęła to bowiem tak:

jak przyszłam (tzn. rozpoczęłam pracę – przyp. U. D.), to mnie to uderzyło, że była taka misja, takie przekonanie, że jednak przygotowujemy uczniów tak do takiej no pewnie samodzielności, do podejmowania jakichś decyzji, były takie działania. W szkole się działo coś takiego. Różne inicjatywy, jakieś projekty, jakieś tam, tam dni europejskie i żeby oni nabierali takiej pewności siebie, żeby się uczyli jakoś tak znajdować się... w takiej sytuacji, nie wiem, występować gdzieś. Myślę, że jakoś to gdzieś nam się trochę gubi po drodze... też i w natłoku tej presji czasu, że czegoś szkoda, że tych godzin i tak mam mało. Takie właśnie odczucie, że to się zmieniło. No i uczniowie też chyba mają takie, takie, przekonanie, że właściwie to tak tylko ta nauka jest taka ważna, a gdzieś coś takie co jeszcze więcej poza przygotowaniem takim merytorycznym troszkę umyka, tak.

Wielu nauczycieli zwracało także uwagę na codzienne trudności wynikające z przeciążenia pracą (nauczyciele) oraz przeciążenia nauką (uczniowie): „to za dużo tego wszystkiego jest. Tego po prostu jest za dużo”.

Refleksja nauczycieli nad codzienną praktyką, nad warunkami implementacji założeń misji, ujawniła wiele obszarów napięć i trudności, z jakimi ten

²⁸ J. G. Gabriel, P. C. Farmer, *How to help...*, dz. cyt.

²⁹ Tamże.



proces może być związany. Przede wszystkim, na co już wcześniej zwracałam uwagę, zarówno konstruowanie oraz rozwój misji, jak i przekładanie jej założeń na język codziennej praktyki w każdej organizacji, wymaga opartego na współdziałaniu uczestnictwa w tym procesie wszystkich członków szkolnej społeczności. Tymczasem analiza wypowiedzi nauczycieli ujawnia, że w odczuciu większości moich rozmówców, tego właśnie w ich szkole wyraźnie brakuje. Nauczyciele wskazywali przy tym na:

1. trudności związane z angażowaniem się rodziców do wspólnego realizowania priorytetów szkoły, a tym samym z przyjęciem na siebie części odpowiedzialności za ich urzeczywistnienie;
2. trudności dotyczące współpracy pomiędzy nauczycielami;
3. trudności związane z przywództwem i komunikacją dyrekcja – nauczyciele.

Opisywane przez nauczycieli podejście rodziców do wspierania szkoły w realizacji jej celów i zadań, dość wymownie ilustrują takie choćby wypowiedzi moich rozmówców: „Natomiast z rodzicami jest koszmarnie i coraz koszmarniej, tak? [...] Najczęściej, jeżeli rodzice przychodzą na zebranie to tak, żeby jak najszybciej stąd wyjść”. Albo inny przykład:

Właściwie zawsze miałam wychowawstwo i niespecjalnie dobre mam wspomnienia z kontaktów z rodzicami, bo rodzice, jak już dziecko się do naszej szkoły dostanie, to traktują nas trochę jak, jakbyśmy byli szkołą prywatną i rodzice wymagają, a my, nauczyciele, mamy realizować pomysły rodziców. Tylko których? Jeśli każdy z rodziców na przykład chce co innego? I to jest potwornie trudne. Przetrwalam, ale akurat mnie to kosztowało bardzo, bardzo dużo nerwów.

Wśród wypowiedzi nauczycieli nie brakuje też głosów dobrze oceniających zaangażowanie rodziców, ale – co istotne w kontekście prowadzonych rozważań – jest to raczej zaangażowanie w życie klasy, a nie szkoły. Nauczyciele precyzowali bowiem, że to zaangażowanie rodziców jest widoczne podczas organizacji określonych imprez klasowych, wspólnych wyjazdów, etc. Jakkolwiek każde wsparcie ze strony rodziców jest istotne, nawet jeśli ma ono charakter organizacyjno-logistyczny, to jednak tak zdefiniowana pomoc nic nie mówi o ich uczestnictwie w procesie ustalania priorytetów szkoły, jej wizji i misji. Częściej natomiast moi rozmówcy dawali wyraz swemu osamotnieniu w codziennej realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych.

W wypowiedziach części osób wyraźnie zaznacza się wątek braku współpracy pomiędzy nauczycielami. Niektórzy, zamiast niej, dostrzegają silną niekiedy i, ich zdaniem, całkowicie zbędną, rywalizację. W wypowiedziach pojawia się też wątek braku poczucia wspólnoty dążeń wśród nauczycieli. Jedna z osób tak oto przedstawia relacje pomiędzy nauczycielami:



Ta atmosfera wewnątrz na pewno się bardzo pogorszyła. Bardzo. Nie ma między nami relacji takich, jakie były właśnie wtedy, kiedy był ten entuzjazm. Ale to, to wydaje mi się normalne, no po prostu jesteśmy tak jakby już taka rutyna, już tak się wszystko toczy, już idziemy. [...]. Moja diagnoza, ale to zawsze mówiłam pani dyrektor. Moja diagnoza jest taka, że został wprowadzony librus i my z sobą nie kontaktujemy się ustnie. My się kontaktujemy przez librus przez librusa to jest właśnie tak, jak młodzież wirtualnie w tej chwili tylko się kontaktuje. Nie ma tych społecznych, tych socjalnych takich, takich odniesień, znaczą są dużo mniejsze i co to daje? Nic moim zdaniem. Ja nad tym myślałam wielokrotnie. Moim zdaniem to pociąga to, że my się przestajemy rozumieć w tym sensie, że tak jak się spotykaliśmy, nawet przy tym oddawaniu dziennika, czy przynoszeniu dziennika, my tam gdzieś wymienialiśmy i to nie tylko o to chodzi, żebyśmy mówili o tym, co się tu stało, co się dzieje, czy co chcemy, czy, tylko tak żebyśmy swoje emocje w ogóle znali, się wzajemnie my przestajemy się znać. W związku z tym wszystko się opiera gdzieś tam na jakiś plotkach, na jakiś, gdzieś coś ktoś usłyszał, coś ktoś gdzieś strzępki usłyszał jakieś usłyszał rozmowy. To w ogóle nie i to powoduje że no że właśnie tak ciągle się o coś podejrzewamy, nie, nie rozmawiamy ze sobą. Więc nie wiemy tak naprawdę, co my wzajemnie myślimy, co chcemy przekazać, jakie mamy, jakie są nasze w tej chwili emocje. A od tych emocji bardzo dużo zależy.

Brak czasu na rozmowę, mijanie się podczas przerw, mijanie się przed lekcjami i po lekcjach, to elementy pojawiające się w wypowiedziach nauczycieli opisujących ich codzienne kontakty. Ktoś wręcz zauważył, że po raz pierwszy mógł wyjść z innym nauczycielem *poza* „«dzień dobry» przy okazji wspólnego wyjazdu na zimową szkołę”. Inna osoba z kolei eksponowała pewną izolację, jaka – jej zdaniem – cechuje działania nauczycieli w tej szkole:

Na pewno sobie nie przeszkadzamy, co już jest jakimś tam myślę ważnym też, też punktem. Trochę jest też tak, że jesteśmy tutaj, to, to jest praca myślę sobie, że jednak w dużej mierze taka indywidualna, to znaczy bywają oczywiście jakieś projekty, które ktoś tam proponuje dla całej społeczności, by włączyć różnych nauczycieli, wychowawców, różne klasy, ale chyba jednak generalnie to jest taka indywidualizacja. To znaczy każdy ma jakiś tam swój nawet pomysł na klasę, jakieś tam swoje cele i po prostu robi, realizuje i niekoniecznie też oglądając się na to, co wokół niego się dzieje.

Nauczycielka podkreśliła też, że wspólnota celów jest dla niej „trochę nieuchwytna. No ja, ja tego nie czuję tak do końca. Żeby to rzeczywiście była taka jedność”. W podobnym tonie utrzymana jest narracja nauczycielki od wielu lat pracującej w tej szkole, która zaznaczyła, że w jej odczuciu, wraz z upływem czasu, relacje pomiędzy nauczycielami uległy niekorzystnym przemianom, co – jej zdaniem – po części wynika z rotacji kadry oraz liczebności zespołu nauczycielskiego, po części natomiast z „nastawienia” niektórych osób do wykonywanej pracy.

Mam wrażenie że jakaś wkradła się rywalizacja taka. Każdy chce pokazać, znaczy nie każdy. Ale dużo osób jakby są takie tendencje, żeby pokazać, że ja to tak dużo robię, mam właśnie sukcesy, nawet może o te konkursy też, ale tak i to



nie służy chyba takiej współpracy, no poza tym chyba też jesteśmy obciążeni tak jakby coraz mniej nam się chce. [...] Ta współpraca chyba nie jest najlepsza, i żadne, teraz się pojawiły takie koncepcje, jakieś wyjazdy integracyjne, byśmy coś zrobili, to jakoś chyba nie, nie układa nam się, no tak bym to powiedziała no.

Respondentka powiedziała też, że „mamy strasznie dużo szkoleń w tym zakresie, że mamy się integrować, że dobrze zintegrowany zespół”. Niemniej, co znaczące, nauczycielka dodała natychmiast, że wprawdzie podczas takich spotkań możliwe jest nawet dokładne ustalenie „co my możemy zrobić, co po naszej stronie jest”, niemniej jednak są to ustalenia bez dalszych konsekwencji praktycznych, bowiem, wedle słów nauczycielski, „chyba to w sferze teorii zostało, tak mi się wydaje, że to są jakby uświadomienia sobie, a każdy zostaje przy swoim”.

Fundamentem współpracy, a zarazem spoiwem zespołu wewnątrz każdej organizacji, są jej wizja i misja, a dokładniej, jak wyraził to Les MacLeod, *MVVs*, czyli: „Mission, Vision and Values statements”³⁰. Prezentowany wcześniej fragment wypowiedzi nauczycielki pozwala sądzić, że podejmowane przez szkołę i w szkole próby integracji nauczycieli trafiają w swego rodzaju próżnię, co wyraźnie odczuwają sami nauczyciele, brakuje bowiem elementu, wokół którego budowana byłaby ta wspólnota, dlatego – mimo spotkań, mimo rozmów, mimo inicjatyw zorientowanych na ustalenie, co możemy zrobić – każdy jednak zostaje przy swoim. Jak zauważył wspomniany już MacLeod, to właśnie misja, wizja i wartości wyznaczają ramy wszelkiego planowania strategicznego, inspirują do działania, pod warunkiem jednak, że zostały wspólnie wypracowane, a więc z uwzględnieniem odmiennych punktów widzenia priorytetów organizacji, reprezentowanych przez przedstawicieli różnych grup tworzących społeczność organizacji³¹. I chociaż te uwagi MacLeoda bezpośrednio dotyczą organizacji zajmujących się ochroną zdrowia, można je przenieść na grunt organizacji zajmujących się edukacją, a więc również zastosować do sytuacji, na którą zwrócili uwagę moi rozmówcy.

Ostatni z wymienionych wcześniej obszarów trudności dotyczy dyrekcji. Egzemplifikacją narracji dobrze definiującej istotę tych trudności jest wypowiedź jednej z osób badanych:

Dyrektor nie słucha nas, a nawet jak słucha, to w ogóle nie bierze pod uwagę tego, co my mamy do powiedzenia, ale być może to tylko nam tak, tak się wydaje, być może, że ona nam tego nie komunikuje, może powinna nam komunikować niektóre rzeczy. Jak na przykład to, no że ma problemy z rodzinami, tak? Ona też, więc gdybyśmy nie słyszeli tylko takiego przekazu: przecież wy jesteście nauczycielami, to wy macie sobie... a skądinąd wiem, że ona też

³⁰ L. MacLeod, *Mission, Vision and Values statements. The physician leader's role*, „Physician Leadership Journal” 2016, t. 3, nr 5, s. 18–25.

³¹ Tamże.



III. Refleksja i refleksyjność nad wybranymi...

się boryka z tymi samymi problemami, tylko jakoś czasem się zapędzi i nam tego nie umie przekazać w taki sposób, który by nas nie ranił, który by nie mówił, że to my jesteśmy wszystkiemu winni. A z drugiej strony czy przyjdzie i powie: wspaniali jesteście, tak? Kiedy są dobre wyniki? Ja ją rozumiem, ale mam zastrzeżenia oczywiście czasami. Tylko że do którego dyrektora się nie ma zastrzeżeń?

W podobnym tonie utrzymana jest też inna wypowiedź, którą również warto tu przywołać:

na tę współpracę bardzo duży wpływ ma właśnie dyrekcja, która jakby jest daleka od tego. To znaczy pewne rzeczy są teraz odkąd się pojawił librus i właściwie czuję się jak w firmie, że w kółko czytam tylko e-maile, toteż i współpraca. Jak w zespole może wyglądać współpraca, jeżeli my się tylko mailowo ze sobą kontaktujemy i część osób preferuje ten sposób. Bo zawsze, bo to nie będą no nie ma czasu, żeby się spotkać. To tak do końca nie jest, bo nawet na przerwie nawet dziesięciominutowej, nawet na tej dwu, półgodzinnej przerwie, to jednak przegadać pewne rzeczy to jest inaczej i ja na przykład jako nauczyciel starej daty, to jestem trochę takiego zdania, że właśnie to nam zaburzyło. Inne osoby z kolei są zadowolone, że teraz to wszystko jest takie uporządkowane. No ale jeżeli tylko ja dostaję informację, bo taki jest przekaz pani dyrektor do na przykład przewodniczącego zespołu, przewodniczący do nas i my mamy się w czymś wypowiedzieć i my nawet się nie spotykamy, tylko no to, to jest współpraca, ale właśnie te interpersonalne jakieś takie, ta sfera została. Zredukowane jest to do minimum.

Jeśli szkołę, jako organizację, porównamy do organizmu, to jej sercem jest przywództwo, którego istotą jest relacja, nie osoba czy proces³². Obraz relacji dyrekcja – nauczyciele, jaki wyłania się z przywołanych wcześniej wypowiedzi, pokazuje, że niektórzy nauczyciele mają poczucie braku skutecznej komunikacji między nimi a dyrekcją. Tymczasem skuteczne przechodzenie od wizji i misji do działań i wyników, które nie jest możliwe bez wspólnej refleksji nad działaniem i komunikacji wiodącej do porozumienia, wymaga nie tyle zarządzania szkołą, ile przywództwa. To przywództwo natomiast – co podkreśla Michael Schratz – nie jest działaniem w pojedynkę, lecz wspólnym z innymi działaniem społecznym. Działania przywódcze są najbardziej prawdopodobne, gdy próbuje się zrozumieć okoliczności i uwarunkowania codziennej pracy nauczycieli, gdy próbuje się wraz z nimi zbudować wspólny język do rozmowy na temat dylematów i trudności, jakich w tej pracy doświadczają, by następnie wspólnie poszukiwać lepszych możliwych rozwiązań³³.

³² Por. M. Schratz, *Tworzenie zmiany od wewnątrz. Przywództwo jako uczenie się z wyłaniającej się przyszłości*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Warszawa 2014.

³³ Tamże.



Uwagi końcowe

Ludzie tworzący społeczność danej organizacji mogą mieć i mają różne wyobrażenia na temat jej priorytetów, kierunku działania i rozwoju. Dlatego ważne jest wspólne konstruowanie misji, które z jednej strony pozwala uwzględnić te odmienne perspektywy i przełożyć je na język akceptowanych przez wszystkich celów, z drugiej natomiast mobilizuje do działania zorientowanego na rzeczywistnienie zdefiniowanych wcześniej i podzielanych celów. Misja może być więc skutecznym narzędziem w procesie budowania jakości organizacji, pełni ona bowiem nie tylko funkcję inspirującą i motywującą ogół pracowników do realizacji strategicznych celów, lecz pozwala także na kontrolę i weryfikację osiągniętych rezultatów z punktu widzenia ich zgodności z tymi celami³⁴.

Formułując uwagi końcowe, warto podnieść dwie kwestie: po pierwsze, jeśli przyjąć – a jest to dość popularne nie tylko wśród rodziców i uczniów, a więc wśród potencjalnych „klientów” szkoły, podejście – że głównym, a może nawet jedynym, wyznacznikiem jakości szkoły są dydaktyczne osiągnięcia uczniów, zwłaszcza wyniki egzaminów zewnętrznych, wówczas można uznać, że szkoła, na temat której wypowiadali się moi rozmówcy, „świadczy wysokiej jakości usługi edukacyjne”, urzeczywistniając tym samym swoje priorytety. Jeśli jednak uznać, że „wysokiej jakości usługi edukacyjne” obejmują znacznie więcej, niż tylko mierzalne efekty kształcenia, a mianowicie opartą na współdziałaniu jedność celu, konstruowanie kultury osiągnięć – która wspiera się na pięciu filarach, takich jak: atmosfera miejsca, dobrostan pracowników i uczniów, język i komunikacja w szkole, tworzenie warunków do uczenia się i rozwoju (nie tylko uczniów), efektywność połączona z refleksją – wówczas spojrzenie na misję i codzienną praktykę szkolną, w kontekście przedstawionych wypowiedzi nauczycieli, wymaga przyjęcia innej nieco optyki. Fisher, Frey oraz Pumpian, na podstawie analizy wyników prac badaczy zajmujących się różnymi efektywnie działającymi organizacjami, wyłonili kilka obszarów, na których należy się skoncentrować, jeśli szkoła ma skutecznie realizować swoją misję. Te obszary to m.in.: przywództwo, planowanie strategiczne, zarządzanie wiedzą, komunikacja, wspólne działanie i wyniki³⁵.

Refleksje nauczycieli na temat misji szkoły obnażyły te obszary, które wymagają uwagi i starań nie tylko ze strony samych nauczycieli, lecz także innych uczestników życia szkoły, zwłaszcza dyrekcji i rodziców. Szczególnie istotne jest przełamanie trudności, z której istnienia zdawało sobie sprawę wielu moich rozmówców, a której sens dobrze oddaje Baumanowskie „razem, ale osobno”. Pierwszym krokiem do poprawy jakości pracy szkoły – do budowania takiej

³⁴ A. Czubała, *Misje polskich eksporterów*, dz. cyt.

³⁵ D. Fisher [i in.], *How to create...*, dz. cyt.



kultury organizacyjnej, która dobrze służy wszystkim, tworząc warunki do współdziałania, uczenia się i rozwoju – jest wspólna refleksja, której przedmiot winny stanowić pytania: kim jesteśmy, a kim moglibyśmy czy chcielibyśmy być, jeśli tylko zdecydujemy się wspólnie podjąć trud zmieniania szkoły od wewnątrz? Te pytania, to pytania o misję szkoły. Nie sposób ich jednak zadać, ani (tym bardziej) odpowiadać na nie, zastępując relacje kontaktami.

Bibliografia:

- Arth A. A. [i in.], *Developing a mission statement for the middle level school*, National Association of Secondary School Principals, Reston 1987.
- Campbell A., *The power of mission: Aligning strategy and culture*, „Planning Review” 1993, t. 20, nr 5.
- Czubała A., *Misje polskich eksporterów*, „Marketing i Rynek” 2013, nr 2.
- Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, tłum. J. Michalak, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Dernowska U., „Who we are and what we stand for?” – *principal and teacher perceptions of school mission*, „European Pedagogy Forum 2016. Reflexion of Pedagogy and Psychology” 2016, t. 6.
- Dewey J., *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa 1988.
- Dróżka W., *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1.
- Fisher D., Frey N., Pumpian I., *How to create a culture of achievement in your school and classroom*, ASCD, Alexandria 2012.
- Gabriel J. G., Farmer P. C., *How to help your school thrive without breaking the bank*, ASCD, Alexandria 2009.
- Holosko M. J. [i in.], *A content analysis of mission statements of our top 50 schools of social work*, „Journal of Social Work Education” 2015, nr 51.
- Jak planować rozwój placówki oświatowej. Teoria i praktyka*, red. D. Elsner, Mentor, Chorzów 2003.
- Lambert L., *Leadership capacity for lasting school improvement*, ASCD, Alexandria 2003.
- MacLeod L., *Mission, Vision and Values statements: The physician leader's role*, „Physician Leadership Journal” 2016, t. 3, nr 5.
- Peters T. J., Waterman R. H., *In search of excellence. Lessons from America's best-run companies*, Harper & Row, New York 1982.
- Schön D. A., *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, New York 1983.
- Schratz M., *Tworzenie zmiany od wewnątrz. Przywództwo jako uczenie się z wylaniającej się przyszłości*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2014.
- Słownik języka polskiego PWN*, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1999.



Słownik wyrazów obcych, red. E. Sobol, PWN, Warszawa, 2000.

Strike K. A., *Can schools be communities? The tension between shared values and inclusion*, „Educational Administration Quarterly” 1999, nr 35(1).

Williams L. S., *The mission statement. A corporate reporting tool with a past, present, and future*, „Journal of Business Communication” 2008, nr 45(2).

School mission as an object of teachers' reflection

Abstract: In the paper the author focuses on the construct of mission statement. In short, it is a statement of an organization's vision of itself that serves to guide program planning, development, and evaluation. A mission statement is a powerful tool for school improvement; it also serves as the basis for communicating within and outside the school. A school's mission statement must represent a shared vision of the school's purpose, and everyone involved in the school needs to know the mission and how their work supports it.

In the text the term 'the school mission' has been connected with the term „teacher reflection”. Qualitative content analysis of interview transcripts was used to present teachers' thinking about their school mission, and the conditions for the achievement of school purpose. The picture of contrasts emerges from teachers' utterances: despite of high student achievement, spectacular external test scores, there is little harmony among principal and teachers, between teachers and among staff and parents.

Keywords: mission, reflection, school mission statements, school quality, teachers

