

BOŻENA TOŁWIŃSKA   
Uniwersytet w Białymstoku

## HISTORIE Z POTENCJAŁEM, CZYLI STORYTELLING W KIEROWANIU SZKOŁĄ JAKO ORGANIZACJĄ UCZĄCĄ SIĘ

### Streszczenie

Przedmiotem podjętej analizy jest potencjał opowieści (storytellingu) w pracy kierowniczej. Głównym celem artykułu jest przedstawienie storytellingu w roli metody wspomagającej kształtowanie kultury szkoły jako organizacji uczącej się, a także zainspirowanie do dostrzeżenia i wypróbowania potencjału opowieści w procesie kierowania placówką edukacyjną. W świetle nieustannie dokonujących się w świecie zmian zachodzi potrzeba głębokiej reorganizacji modelu szkoły – od instytucji nauczającej do uczącej się. Podstawowym założeniem procesu kierowania organizacją uczącą się jest rozwijanie współpracy opartej na otwartej komunikacji polegającej na ujawnianiu i uzgadnianiu różnych punktów widzenia, akceptacji odmiennej percepcji zachodzących zdarzeń, praktykowaniu krytycznej refleksji w celu zmiany i doskonalenia codziennych praktyk w uczących się społecznościach. W szkołach rozwijających się w kierunku organizacji uczących się nabiera znaczenia współtworzenie wizji przez wszystkie podmioty oraz wdrażanie zmian niezbędnych do uzyskania wspólnie wypracowanych wartości. W tekście podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: Jakie walory storytellingu mogą być wykorzystane we wsparciu działań kierowniczych zmierzających do kształtowania kultury placówki edukacyjnej jako organizacji uczącej się? Przedstawiono przy tym w syntetycznym ujęciu uniwersalny charakter opowieści oraz możliwości wykorzystania jej w praktyce kierowania szkołą.

**Słowa kluczowe:** organizacja ucząca się, szkoła jako organizacja ucząca się, kierowanie szkołą, storytelling, potencjał opowieści

## WPROWADZENIE

Opowieści są składnikiem kultury organizacyjnej [Sułkowski 2020: 72] i mogą zostać wykorzystane do wzmacniania pożądanych organizacyjnych wartości, norm, założeń, wzorów i symboli, czy też eliminowania niepożądanych. Niniejszy tekst zawiera propozycję wykorzystania potencjału opowieści (storytellingu) w pracy kierowniczej<sup>1</sup>. Głównym celem artykułu jest przedstawienie jej jako metody wspomagającej kształtowanie kultury szkoły jako organizacji uczącej się [Senge 2006; OECD 2018; Harris, Jones 2018]. Na podstawie analizy literatury przedmiotu można wyprowadzić wniosek, że opowieść służy powiększeniu wachlarza możliwości kierownika, zwłaszcza w budowaniu kultury, której wartości wyrażają rozwój jednostek, a dzięki współpracy, również zespołów i całej organizacji. Kultura współpracy w takich organizacjach rozwija się w wyniku wyrażania własnych opinii o rzeczywistości organizacyjnej, ujawniania i uzgadniania różnych punktów widzenia, akceptacji odmiennej percepcji zachodzących zdarzeń, praktykowania krytycznej refleksji w celu zmiany i doskonalenia codziennych praktyk. W szkołach, w których jest rozwijana kultura wzajemnego uczenia się, wykorzystywane są różnorodne perspektywy, czasami sprzeczne, do podejmowania decyzji. Unika się osądów, natomiast dochodzi do głębokiego zrozumienia zaistniałych kwestii, poprzez debatowanie nad nimi i poszukiwanie sposobów rozwiązania. Nauczyciele otrzymują wsparcie w przezwyciężaniu niepewności i izolacji dzięki otwartej komunikacji, wymianie pomysłów i doświadczeń. Aby pojawiła się kultura uczenia się, szkoły powinny stworzyć struktury dla regularnego dialogu i dzielenia się wiedzą wśród personelu oraz innych osób: rodziców, przedstawicieli społeczności lokalnych czy innych szkół, w celu uzyskiwania informacji zwrotnych na temat uczenia się i nauczania [Senge 2006; OECD 2018; Gkoutsioukosta, Apostolidou 2023]. Taki styl komunikacji międzyludzkiej jest przestrzenią do wykorzystania opowieści o życiu

<sup>1</sup> Tekst jest zainspirowany udziałem w seminarium „Opowieść”, 5 marca 2021 r., które zorganizowały: Komisja ds. Rozwoju Młodych Naukowców Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz Redakcja czasopisma „Parezia. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”. Inicjatorami spotkania byli: pedagog i prawnik dr Aleksander Cywiński (Uniwersytet Szczeciński) oraz socjolog: dr Kalina Kukielfko-Rogozińska (Uniwersytet Szczeciński) i dr Krzysztof Tomanek (Uniwersytet Jagielloński).

organizacyjnym, by wzbogacić repertuar czynników oddziaływania w procesie kierowania traktowanym jako kształtowanie/wzmacnianie pożądanych wzorów kultury organizacyjnej.

Modele uczącej się organizacji powstały w odpowiedzi na niespotykaną dynamikę zmian otoczenia [Olejniczak, Rok, Płoszaj 2012]. W świecie określanym jako zmienny, ulotny, niepewny, złożony i niejednoznaczny (świat VUCA: *Volatility* – zmienność, *Uncertainty* – niepewność, *Complexity* – złożoność, *Ambiguity* – niejednoznaczność) [Piątkowska 2021: 15] zarówno organizacje komercyjne, społeczne, jak i publiczne, do których należą szkoły, wyzwalają zapotrzebowanie na wiedzę o procesie zarządzania w warunkach nieprzewidywalności [Kozuch 2009: 34–35]. Tradycyjne, hierarchicznie uporządkowane organizacje trudniej reagują na zmiany w niestabilnym otoczeniu, a taki sposób organizacji utrudnia rozwój potencjału wszystkich zatrudnionych [Elsner 2015]. Liderzy nowoczesnie projektowanych organizacji zachowują minimalną hierarchię, wyzbywają się nadmiernych form kontroli, wspierają poziome struktury, upowszechniają pracę w zespołach oraz samozarządzanie, rozumiejąc, że stanowi to ułatwienie dla stylu kierowania opartego na współtworzeniu sensu organizacyjnych działań [Weick 2016: 143].

Jeden z pierwszych modeli uczącej się organizacji opracowany i upowszechniony na świecie przez Petera M. Senge'a, w publikacji *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*, składa się z pięciu filarów wzajemnie ze sobą powiązanych: myślenie systemowe, mistrzostwo osobiste, modele myślowe, wspólna wizja i zespołowe uczenie się [1990]<sup>2</sup>. Jak zauważa wymieniony autor, powszechny model rozwiązywania problemów polega na rozczłonkowaniu ich na drobne czynniki i szukaniu cząstkowego rozwiązania. Uczymy się tego od dzieciństwa, co w konsekwencji utrudnia dostrzeganie licznych powiązań, składających się na całość. Aby budować uczące się organizacje, należy najpierw „rozwiąć złudzenie, że świat jest złożony z oddzielnych, niepowiązanych ze sobą sił” [Senge 2006: 19]. W organizacjach uczących się ludzie ciągle poszerzają swoje możliwości, powstają w nich wzorce odważnego myślenia, a zespół służy wspieraniu aspiracji i uczeniu się od siebie [Senge 2006: 19]. Organizacje uczące się są zdolne do ciągłego rozwoju i sprostania wyzwaniom burzliwego otoczenia dzięki temu, że tworzą warunki do zaangażowania się kadry w pracę, zaspokajając nie tylko podstawowe potrzeby, lecz również te wyższego rzędu, jak samorealizacja i poczucie, że wykonywana praca jest częścią większej, ważnej całości.

---

<sup>2</sup> Chociaż jej źródeł należy szukać w pracy Chrisa Argyrisa i Donalda Schöna [1978], *Organizational learning: A theory of action perspective*, Addison-Wesley Publishing Company.

Peter M. Senge opisując koncepcję organizacji uczącej się, często posługuje się historiami ludzi lub firm związanych z biznesem bądź polityką. Sięga przy tym do wydarzeń z historii Europy i Świata, jak choćby powstanie samolotu i droga, jaką ten wynalazek przebył od pomysłu do powszechnego środka transportu. Chce przez to pokazać, że tworzenie czegoś wartościowego trwa wiele lat, podczas drogi pojawiają się sukcesy i niepowodzenia, zespół ludzi czerpie nawzajem ze swojego potencjału, a w sferze uczenia się „nigdy nie dobija się do portu” [2006: 26]. Senge chce tym samym zainspirować wszystkich zainteresowanych do wejścia na drogę tworzenia organizacji „z ludzkim obliczem”, nacechowanych humanistycznymi wartościami i osiągających ważne cele.

David A. Garvin pisze, że ucząca się organizacja jest „biegła w realizacji zadań tworzenia, pozyskiwania i przekazywaniu wiedzy oraz w modyfikowaniu swoich zachowań w reakcji na nową wiedzę i doświadczenie” [1998: 51]. Termin „ucząca się organizacja” jest przenośnią użytą przez P.M. Senge’a w celu podkreślenia, że we współczesnym świecie przetrwanie i rozwój organizacji uwarunkowane są zdolnościami uczenia się każdego jej członka. Nie jest to jednak wystarczające, istnieje potrzeba przekraczania indywidualnych granic uczenia się. W wielu organizacjach, pomimo bardzo dużego zaangażowania jednostek w wykonywanie zadań i rozwój kompetencji, ich energia działa w rozbieżnych kierunkach. Brak nastawienia na wspólny cel, powoduje, że ten duży wysiłek nie przekłada się na wynik pracy, a włożona energia jednostek nie powiększa możliwości rozwoju całego zespołu czy organizacji. „Ludzie w organizacji uczą się stale, ale wcale nie powoduje to jeszcze organizacyjnego uczenia się. Dopiero gdy uczą się zespoły, tworzą się mikroświaty stymulujące uczenie się całej organizacji. Gdy generowane są informacje, które zostają przetworzone na działania, możemy mówić o uczącej się organizacji” [Senge 2006: 267].

Organizacja ucząca się jest metaforą miejsca, które nie może osiągnąć końcowego, doskonałego stanu, lecz ciągle „staje się” i ulepsza w procesie społecznego konstruowania wewnątrzorganizacyjnego świata dzięki otwartym interakcjom i nieskrępowanemu dialogowi. Taki obraz ma pomagać kadrom kierowniczym zmieniać dotychczasowe praktyki w zarządzaniu, pokonywać dylemat, w jaki sposób do tradycyjnych, opartych na hierarchii organizacji wprowadzać zmiany, aby stawały się twórczym środowiskiem [Hatch 2002].

Model organizacji uczącej się wpisuje się w interpretatywne ujęcie organizacji jako konstruktu wytworzonego przez jej uczestników [Hatch 2002: 57; Czarniawska 2010: 15], ciągle przebudowywanego poprzez nadawanie znaczeń przedmiotom i sytuacjom w procesie interakcji między ludźmi [Blumer 2007]. U podstaw leży założenie, że „[ś]wiat organizacji, tak jak każdy inny świat

ludzki, został stworzony przez ludzi i [...] może zostać również przez ludzi przetworzony” [Davis 2008, za: Kociatkiewicz, Kostera 2013: 13]. Zgodnie z tą koncepcją uczenie się jest rozumiane nie tylko jako zdobywanie nowej wiedzy, opanowywanie nowych technik czy metod, lecz przede wszystkim jako „indywidualny rozwój poszczególnych osób – tj. proces, w którego toku kwestionuje się przyjmowane dotąd założenia, poszukuje rozwiązań dla pojawiających się problemów oraz nadaje różnym zagadnieniom nowe znaczenie” [Dalin, Rolff, Kleekamp 1997: 57]. Takie ujęcie uczenia się jest również potrzebne w szkole, co zostanie uzasadnione w dalszej części artykułu.

Realizacja kierowniczych funkcji w organizacjach uczących się jest jednak bardzo dużym wyzwaniem [Senge 2006; Rajchelt 2013; Kiełtyka 2016], co rodzi potrzebę poszukiwania sposobów na jej ułatwienie. Dynamiczny rozwój wiedzy o zarządzaniu bardziej jednak jest widoczny w sektorze komercyjnym niż w obszarze zarządzania organizacjami publicznymi. Widoczne są tu pozytywne akcenty, jednak wiele zakorzenionych niesprawności wymaga znaczącej poprawy i zmiany stylu zarządzania, co implikuje rozwój wiedzy również w tym sektorze [Kozuch 2009; Pasieczny, Rosiak 2021].

W tekście zaprezentuję w syntetyczny sposób uniwersalny charakter opowieści oraz możliwy sposób wykorzystania jej w praktyce kierowania szkołą, podkreślając kierowniczą rolę w kształtowaniu kultury szkoły uczącej się. Odwołuję się przy tym do wybranych koncepcji organizacji uczącej się w kontekście szkoły, z których wynikają różnorodne możliwości wykorzystania opowieści we wzmacnianiu rozwoju jednostek, uczestników organizacji oraz całych organizacji. Mam tu na myśli szczególnie wykorzystanie opowieści w rozwoju szkół, a nawiązania do instytucji innego typu będą służyły jako źródła inspiracji.

Celem artykułu jest podkreślenie przydatności opowieści w tworzeniu sensu organizacyjnego życia podczas zmieniania szkół z instytucji nauczających w kierunku uczących się [Morgan 2001; Senge 2006; Weick 2016]. Pomimo obecności tej problematyki w literaturze dedykowanej kadrom kierowniczym dostrzegam lukę w polskiej literaturze w obszarze kierowania szkołą. Barbara Czarniawska zwraca uwagę, że konstruowanie opowieści przez uczestników organizacji pomaga w zrozumieniu dziejących się tam procesów. Wiedza narracyjna może wzbogacać wiedzę o organizacjach i być pomocna w głębszym zrozumieniu istoty organizowania. Praktycy opowiadają o tym, co robią, co się zdarza im lub innym osobom, a ich opowieści są wynikiem „kolektywnej pracy, która polega na tym, co K.E. Weick [1995] nazwał «nadawaniem sensu» (ang. *sensemaking*). Można by tę czynność nazwać również metaorganizowaniem [...], za pomocą organizowania opowieści o organizowaniu” [Czarniawska 2010: 119]. Badaczka

ta podkreśla, że organizowanie odbywa się na drodze formalnych decyzji, ale dzieje się również w czasie komunikacji nieformalnej podczas tzw. rozmów w korytarzach. Sytuacje te sprzyjają opowiadaniu historii o organizacyjnym życiu.

### **POTRZEBA ZMIANY MODELU SZKOŁY – OD ORGANIZACJI NAUCZAJĄCEJ W KIERUNKU UCZĄCEJ SIĘ**

Szkoły to również organizacje zależne od dynamicznych zmian otoczenia, które w wyniku nienadążania za nimi doświadczają kryzysu. Problem ten dotyczy nie tylko polskiej szkoły, lecz badacze problematyki uczenia się w innych krajach również wyrażają obawy, że tradycyjny model edukacji nie umożliwi uczniom nabycia kompetencji niezbędnych w społeczeństwie informacyjnym [Dumont, Istance 2013]. Niedopasowanie szkoły do współczesnego świata wywołuje brak intelektualnego zaangażowania uczniów, co frustruje zarówno ich samych, jak i nauczycieli [Fullan, Langworthy 2014]. Jednocześnie współczesny świat wymaga od każdej jednostki otwartości na ciągle zachodzące zmiany, a więc rozwiniętych umiejętności samodzielnego uczenia się i kierowania swoim życiem, radząc sobie z wieloma ryzykami. W świetle zachodzących zmian wyzwaniem, wobec którego stanęły szkoły, jest przeobrażenie się z organizacji nauczających w uczące się, aby uczniowie mogli rozwinać umiejętności potrzebne w niepewnym, zmiennym świecie [Filipiak 2012; Hammerschmidt 2015; Gołębiak 2019; Silina-Jasjukevica i in. 2023]. Jak podkreślają Marco Kools i Louise Stoll, badacze analizujący tę problematykę pod auspicjami OECD, proces ten powinien przebiegać dynamiczniej ze względu na pilną potrzebę poprawy jakości edukacji, gdyż pomimo tak znaczących przeobrażeń w każdym wymiarze naszego życia wiele szkół nie zmieniło swojego funkcjonowania i nadal zbyt wielu nauczycieli nie wdraża nowych praktyk, ułatwiających zaspokojenie zróżnicowanych potrzeb uczniów XXI wieku [Kools, Stoll 2016: 12, 20].

W obszarze edukacji zostało opracowanych kilka modeli szkoły uczącej się, których autorzy, inspirując się modelem organizacji uczącej się P.M. Senge'a, podjęli próbę scharakteryzowania cech takiej placówki [zob. Tołwińska 2021]. Ze względu na ograniczone ramy artykułu syntetycznie przytoczę tylko jeden z nich, który został stworzony przez międzynarodową grupę ekspertów pracujących pod auspicjami OECD, w celu wsparcia szkół w przekształcaniu ich w organizacje uczące się. Jest to zintegrowany model szkoły uczącej się złożony z siedmiu wymiarów, które mają ukierunkowywać taką zmianę: 1. Rozwijanie i podzielenie wizji skoncentrowanej wokół uczenia się wszystkich uczniów (ang. *developing and sharing a vision centred on the learning of all students*);



2. Tworzenie i wzmacnianie możliwości uczenia się całej kadry (ang. *creating and supporting continuous learning opportunities for all staff*); 3. Promowanie zespołowego uczenia się i współpracy wśród zatrudnionej kadry (ang. *promoting team learning and collaboration among all staff*); 4. Tworzenie kultury poszukiwań, innowacji i badań (ang. *establishing a culture of inquiry, innovation and exploration*); 5. Gromadzenie i wymiana wiedzy (ang. *embedding systems for collecting and exchanging knowledge and learning*); 6. Uczenie się ze środowiska pozaszkolnego (ang. *learning with and from the external environment and larger learning system*); 7. Modelowanie i rozwijanie przywództwa edukacyjnego (ang. *modelling and growing learning leadership*) [OECD 2016].

W przedstawionym modelu ucząca się szkoła jest ujmowana jako instytucja, w której kształcenie nie jest skoncentrowane wyłącznie na osiąganiu efektów dydaktycznych podlegających pomiarowi, lecz uwzględnia indywidualny rozwój prowadzący jednostkę do wewnętrznej przemiany. Z uwagi na zróżnicowanie potrzeb uczniów duże znaczenie w szkole przypisywane jest realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Życie w społeczeństwie ryzyka, niepewności i zmian wymaga wsparcia młodych w rozwoju umiejętności radzenia sobie z problemami i rozwijania zainteresowań mogących się stać punktem, wokół którego będą oni konstruowali życiowe plany. Szczególnie ważne przy tym jest umacnianie wiary w siebie uczniów. Jak pisze Gert Biesta [2009], edukacja godna swojej nazwy powinna przyczynić się do upodmiotowienia jednostki, co pozwala osobom wykształconym stać się bardziej autonomicznymi i niezależnymi w myśleniu oraz działaniu. Ta myśl wyraża istotny kierunek zmiany od szkoły nauczającej z centralną postacią nauczyciela do uczącej się, w której uczeń jest aktywnym uczestnikiem edukacyjnej relacji, a przy tym uczą się wszystkie inne podmioty.

Jednym z motorów takiej zmiany jest styl kierowania dyrektorów szkół skoncentrowany na tworzeniu warunków do uczenia się zarówno uczniów, jak i nauczycieli oraz rozwijaniu różnorodnych form współpracy pomiędzy wszystkimi zaangażowanymi podmiotami. Charakterystyczną cechą takich placówek jest praca zespołowa nauczycieli służąca poprawie jakości środowiska edukacyjnego. Warunkiem konstruktywnej współpracy oraz transferu wiedzy wewnątrz grup (nauczycieli, uczniów, kadry kierowniczej, rodziców) i pomiędzy wszystkimi grupami jest otwarta komunikacja pozwalająca ujrzeć określoną sytuację szkolną z wielu perspektyw. Taki obraz staje się bardziej rzeczywisty i pozwala wypracowywać lepsze rozwiązania, co stanowi potencjalne źródło zmiany organizacyjnej, wzmacniając sprawczość zaangażowanych osób. Brak dystansu oraz zaufanie sprawiają, że opowieści o sytuacjach i osobach w nie zaangażowanych, czy też własnych odczuciach (nauczycieli, uczniów, rodziców), mogą

sprzyjać podjęciu trafniejszych decyzji kierowniczych. Stąd stwarzanie przez lidera szans swobodnego wypowiedzania się i ukazywania percepcji jednostki w określonej sytuacji jest czynnikiem sprzyjającym kreowaniu kultury uczącej się szkoły. Klimat organizacyjny cechujący się bezpośredniością w relacjach międzyludzkich, zaufaniem, szczerością jest podstawą budowania uczącego się środowiska. „Sprawy stosunków międzyludzkich są ważne w każdej organizacji. W uczącej się organizacji nabierają wręcz zasadniczego znaczenia” [Dalin, Rolff, Kleekamp 1997: 50].

Jak podkreślają M. Kools i L. Stoll, przeobrażanie się szkół w organizacje uczące się jest optymalnym kierunkiem zmiany, w którym powinny zmierzać wszystkie szkoły [Kools, Stoll 2016: 12, 20]. Jednakże taka droga jest możliwa wyłącznie przy spełnieniu pewnych warunków i napotyka trudności. Wynikają one między innymi z tego, że problematyka uczenia się jest złożona, a proces ten bywa odmiennie rozumiany przez pedagogów i badaczy promujących koncepcję szkoły jako organizacji uczącej się niż ma to miejsce w jego ujęciu w polityce oświatowej stanowiącej jedno z uwarunkowań rozwoju placówek edukacyjnych. Z perspektywy polityki uczenie się ma związek z zewnętrzną motywacją uczących się, oznacza osiąganie policzalnych rezultatów, za pomocą których można dokonywać segregowania jednostek, klas szkolnych oraz szkół. Szkoły poddane presji rozliczalności, zewnętrznych egzaminów i rankingów oraz obciążone biurokratycznymi zadaniami gubią humanistyczne wartości, takie jak międzyludzkie więzi oparte na zaufaniu [Dróżka 2019: 15]. Natomiast w koncepcji szkoły uczącej się uczenie się służy humanistycznym wartościom oraz rozwojowi sprawstwa jednostek, przy czym podkreślany jest jego głębszy sens jako przemiany jednostki [m.in.: Baker 2002; Potulicka, Rutkowiak 2010; Potulicka 2014]. Za Sengem możemy powiedzieć, że prowadzi do „metanoi”, czyli transformacji struktur umysłu uczącego się [Senge 2006: 28–29].

Te dwa odmienne podejścia pokazują, że na szkołę możemy patrzeć z wielu perspektyw [Mikiewicz 2016]. Jeżeli spojrzymy na nią z perspektywy interpretatywnej [Hatch 2002: 57; Czarniawska 2010: 15], to uwidoczni się nieadekwatność odgórnych rozwiązań zaplanowanych przez polityków, niekonsultowanych z podmiotami edukacji. Odmienne poglądy na zmiany, jako rezultat podzielenia ich sensu ze wszystkimi uczestnikami, wyraża w wielu publikacjach Michael Fullan [m.in. 2006], znany na świecie badacz zmian edukacyjnych i propagator uczącej się szkoły. Budowanie takiej kultury jest trudnym wyzwaniem, w którym szkoły potrzebują wsparcia w przewyciężaniu napięcia/rozdzwiewku między presją na ich rozliczalność w obecnym kształcie polityki edukacyjnej a pojmowaniem procesu uczenia się jako wewnętrznej przemiany jednostki w kierunku niezależ-



ności. Jeżeli proces przekształcania szkół w organizacje uczące się miałby mieć większą dynamikę, to wymagane są zarówno działania odgórne, jak i oddolne. Na poziomie centralnym środowiska oświatowe oczekują zmian przejawiających się rzeczywistą (nie deklarowaną) autonomią szkoły, a także spojrzeniem na kadry kierownicze i nauczycieli jak na jednostki sprawcze, a nie wykonawców usług edukacyjnych, którym należy wyznaczać odgórnie normy i których trzeba poddawać kontroli [Śliwerski 2015]. Kwestie oddolne zaś dotyczą m.in. zmiany mentalności nauczycieli i rozwoju ich sprawstwa [Archer 2013], tak by sami sobie potrafili tworzyć sprzyjające rozwojowi środowisko [szerzej: Tołwińska 2021].

Do budowania takich szkół potrzebni są liderzy przygotowani do tworzenia warunków indywidualnego rozwoju oraz wzajemnego uczenia się kadry [Tołwińska 2021]. Wspólne uczenie się polega na pokonywaniu postaw obronnych oraz wymaga dobrowolnych intensywnych interakcji międzyludzkich w poczuciu psychologicznego bezpieczeństwa [Senge 2006]. Nie jest to łatwe zadanie w społeczeństwie zdominowanym zachowaniami rywalizacyjnymi, z niedostatkiem społecznych więzi i zaufania w relacjach międzyludzkich [Jacyno 2007; Elias 2008; Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” 2011].

Zjawiska te przenikają do szkół i są utrudnieniem ich rozwoju jako uczących się organizacji, stąd duże znaczenie przypisuje się rozwiniętym kompetencjom społecznym kadr kierowniczych, służącym wzmocnieniu pożądanego klimatu społecznego, jednego z aspektów składających się na sprzyjające warunki uczenia się [Tołwińska 2021]. Takim celowi mogą służyć: tworzenie przez dyrektora(-rkę) szkoły licznych okazji do otwartej komunikacji, chęć zrozumienia perspektywy innej osoby oraz poświęcanie czasu na opowieści o wewnątrzszkolnym życiu, a szczególnie upowszechnianie tych, które niosą przekaz mający potencjał zmiany. W tworzeniu kultury szkoły uczącej się mogą też zostać wykorzystane jako inspiracja opowieści innych dyrektorów(-rek), którzy taką drogę zmiany rozpoczęli [Tołwińska 2021]. Jak pisze Fullan, są szkoły, które w jakimś stopniu zbliżają się do tego modelu, i od nich warto się uczyć [2006: 50].

## OPOWIADANIE HISTORII – STORYTELLING

Zainteresowanie problematyką opowieści, jako obszarem badawczym mającym swoje korzenie w antropologii organizacji, znacząco wzrasta w ostatnich latach [Sułkowski 2013: 112]. Storytelling, czyli opowiadanie/tworzenie historii z wykorzystaniem słów, obrazów, dźwięków, metafor [Chesi i in. 2013], jest traktowany w literaturze przedmiotu odmiennie – jako metoda badawcza, strategia lub narzędzie do realizacji różnorodnych celów. Opowieści ukazują szeroką

game zjawisk zachodzących w organizacjach [Kostera 2011]. Szczególną rolę odgrywają w zarządzaniu humanistycznym, zarówno jako wzbogacenie praktyki, jak i w jakościowych badaniach tego obszaru [Batko 2013; Biały 2015]. Do zrozumienia, jak działają organizacje, i poznania przeżyć ich uczestników mogą być wykorzystane opowieści realistyczne oraz fikcyjne [Kostera 2015]. Znaczenie opowieści w procesie osiągania różnorodnych celów organizacyjnych, np. zarządzania zmianą, transferu wiedzy organizacyjnej, kształtowania kultury, ugruntowała publikacja Thomasa J. Petersa i Roberta H. Watermana *W poszukiwaniu doskonałości* (1982), co zostało wzmocnione następnie publikacją Davida M. Armstronga, *Managing by storying around: A new method of leadership* (1992). Obecnie opowiadanie wartościowych historii jest uznawane za bardzo ważną umiejętność kierownika [Gabriel 2000]. Przegląd literatury ukazuje, że opowieść (storytelling) jest wykorzystywana w wielu obszarach i służy wielu celom, np. w zarządzaniu organizacjami biznesowymi i publicznymi [Gabriel 2000], do wspierania przywództwa w organizacjach [Stark, Reif, Schiebler 2022]. Opowieści dotyczące historii organizacji stanowią element jej kultury. Są to, oprócz etykiet, przenośni i rytuałów słownych, artefakty językowe, używane przez kierowników i innych członków organizacji do nadawania znaczenia i konstruowania rzeczywistości [Czarniawska 2010: 113]. Wiele organizacji na świecie korzysta z metody storytellingu do wyrażenia organizacyjnych wizji, celów i strategii [Auvinen i in. 2013]. Jest to również sposób komunikowania się z członkami organizacji służący wzmocnieniu przynależności do niej, podkreśleniu wybitnych osiągnięć oraz połączenia analizy danych z podjęciem decyzji [Daradkeh 2021]. Metodę opowieści wykorzystuje się w kulturze [Shiri, Howard, Farnel 2021; Nosrati, Detlor 2022] i edukacji na różnych poziomach [Ottaviani, De Marinis, Buoli 2022; di Furia i in. 2022]. Jest uznawana również za metodę edukacyjną wspierającą proces uczenia się, wzmacniającą zaangażowanie uczniów. Może ona ułatwiać przeniesienie akcentu w procesie edukacji z aktywności nauczyciela na aktywność ucznia, służyć rozwijaniu krytycznego myślenia i wyobraźni, pomagać w kształtowaniu pożądaných postaw społecznych, np. wzmacniać współpracę w grupie. Wykorzystanie historii, metafor, narracji czyni przekaz treści bardziej interesującym, angażuje różne zmysły, tym samym ułatwia pozyskanie uwagi słuchacza/ucznia. Uruchamia emocje powodujące lepsze zapamiętywanie i wzbudza osobiste interpretacje, rodzi pytania, stymulując ciekawość poznawczą [Chesi i in. 2013; Lasocińska 2018].

Jedne z nowszych badań ukazują opowieści jako element kultury organizacyjnej wykorzystywany przez kadrę kierowniczą w celu zwiększenia poziomu bezpieczeństwa psychologicznego traktowanego jako sposób przeciwdziałania

wypaleniu zawodowemu, wzmacniania zaangażowania i satysfakcji z pracy. Wspomniane badania dotyczą środowiska pielęgniarek, w którym przeprowadzono warsztaty storytellingu jako sposobu na zwiększającą się izolację spowodowaną wykorzystywaniem w coraz większym stopniu elektronicznych mediów w ich pracy. Pandemia Covid-19 wyostriżyła negatywne skutki izolacji w postaci złego samopoczucia i obniżonego zaangażowania w pracę [Jun, Siegrist, Weinshenker 2022]. Jest to sytuacja charakterystyczna dla wielu zawodów, szczególnie po pandemii Covid-19, która ujawniła liczne niepokoje doświadczane przez człowieka, w związku z tym wnioski płynące z tych badań mogą być inspiracją zarówno dla badaczy, by zwiększyć zasięg badań tego aspektu, jak i dla praktyków zarządzania w wielu organizacjach, między innymi w szkołach. Na wyjątkową wartość opowieści zwracają uwagę N. Khdour i in. [2023], podkreślając emocjonalny aspekt w angażowaniu ludzi do nieodzwonnych dziś zmian oraz istotną ich funkcję w czasach kryzysu, kiedy ludzie szczególnie poszukują sensu [Khdour i in. 2023].

Gareth Morgan w publikacjach dedykowanych kadrze kierowniczej już na przełomie XX i XXI w. [1997, 2001] podkreślał, że obecne burzliwe czasy są wyzwaniem dla liderów i istnieje potrzeba rozwijania nowej ich roli polegającej na inspirowaniu ludzi do kreowania własnej tożsamości i rzeczywistości, w której żyją, a także tworzenia obrazu siebie jako kierownika, z podkreśleniem mocnych stron i własnej sprawczości. Proponuje on wykorzystanie w tym celu obrazów, metafor i opowieści, które skłaniają do przemyśleń oraz spojrzenia z innego punktu na sytuacje wewnątrzorganizacyjne. Zaznacza przy tym, że to za ich pomocą kierownicy mogą kształtować życie organizacyjne. Badacz ten łączy swoje poglądy z refleksyjną praktyką opisaną przez Donalda Schöna polegającą na umiejętności zauważania, jak ukryte obrazy, założenia, metafory kierują działaniami ludzi, przez co można je wykorzystywać do tworzenia nowych możliwości, ale też eliminować te, które mają niepożądany, blokujący charakter [Morgan 2001: 326, 327].

„Działania przemijają, lecz opowiadania o nich mogą długo przetrwać” [Weick 2016: 154], obrazując niezwykle doświadczenia dające wskazówki na przyszłość. Podawane przykłady ukazują uniwersalizm opowieści, jej przydatność w każdym obszarze i dla każdej grupy wiekowej. „Każda opowieść ma swój podmiot i przedmiot (obiekt). Jest zawsze czyjaś i zawsze o kimś, o czymś, czasem o sobie [...], jest zawsze po coś, komuś lub czemuś służy, może być wykorzystana na różne sposoby, może być opowiadaniem się za czymś, może być ubarwianiem lub przyczernianiem” [Cywiński, Kukielfo-Rogozińska, Tomanek 2021: 7].

## POTENCJAŁ OPowieści W KIEROWANIU SZKOŁĄ JAKO UCZĄCĄ SIĘ ORGANIZACJĄ

W celu odpowiedzi na sformułowane pytanie o walory opowieści, które mogą być wykorzystane jako wsparcie w działaniach kierowniczych zmierzających do kształtowania kultury szkoły jako organizacji uczącej się, posłużę się danymi z własnych badań. Ich założenia teoretyczno-metodologiczne zostały zaczerpnięte z analiz prowadzonych na gruncie teorii organizacji oraz andragogiki, pokazujących dużą rangę nieformalnego uczenia się, usytuowanego w określonym kontekście kulturowym. Zwolennicy stanowiska społeczno-kulturowego podkreślają społeczną naturę człowieka, który uczestnicząc w społecznych interakcjach, może je zmieniać, nadając sens różnym sytuacjom, biorąc pod uwagę ich interpretację wytworzoną przez innych uczestników. W taki sposób, dzięki nieformalnemu uczeniu się, zachodzi kolektywne konstruowanie społecznego świata, „uzgadnianie jego wersji” oraz indywidualnych biografii [Malewski 2010]. Wiedza wypełnia interakcje społeczne i rozprzestrzenia się poprzez dialogi i opowiadane narracje [Malewski 2010]. Tak ujmowane uczenie się będące podstawą m.in. koncepcji organizacji uczącej się (ang. *learning organisation*) może stymulować rozwój szkoły. W szkole to wspólne uczenie się może zachodzić w wielu formach, np. poprzez bycie krytycznym przyjacielem, wzajemne obserwacje lekcji, zespołowe rozwiązywanie problemów, uczenie się w sieci, wymianę spostrzeżeń dotyczących każdego aspektu pracy, prezentacje, dyskusje wokół jakiegoś problemu, wsparcie udzielane nowym nauczycielom w postaci konsultacji, porad lub opowieści o własnych doświadczeniach, dzielenie się opowieścią o pomyślnie przeprowadzonym działaniu, ale też opowiedzenie o błędach, aby inni mogli ich uniknąć [Kools, Stoll 2016].

Metodologia badań została bardzo szczegółowo opisana w książce *Kierowanie szkołą jako organizacją uczącą się. Studium przypadków* [Tołwińska 2021]. W tym artykule przywołuję jedynie podstawowe informacje. W celu zilustrowania przydatności opowieści posłużę się niewielkimi fragmentami wypowiedzi w formie cytatów z pogłębionych wywiadów z czterema dyrektorkami szkół i jednym dyrektorem. Wypowiedzi te występują w innej interpretacji i strukturze niż we wskazanej publikacji. Badania zostały zrealizowane jako wielokrotne studium przypadku o charakterze zanurzeniowym, w szkołach nagrodzonych tytułem „Lider organizacji uczącej się”. Szkoły znajdowały się w mieście wojewódzkim centralnej Polski, a zostały dobrane do badań zgodnie z założeniami studium przypadku ze względu na kryterium wyjątkowości (posiadanie przez szkołę certyfikatu) oraz zgodnie z kryterium istnienia związku z założeniami teoretycznymi

[Yin 2015]. Badaniami objęłam pięć szkół. Przedmiotem badań była realizacja założeń organizacji uczącej się w praktyce szkół, w odniesieniu do funkcji dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej oraz stylu kierowania wybranych dyrektorek i dyrektora szkoły. Podstawą interpretacyjną był model organizacji uczącej się P.M. Senge'a, który został upowszechniony jako pierwszy i stanowił bazę do opracowywania późniejszych modeli.

Jedną z podstawowych funkcji opowieści organizacyjnych jest pomoc członkom w tworzeniu sensu ich działań poprzez nadawanie znaczeń doświadczeniom zainspirowane jakąś opowieścią, w której przejawiają się działania uczestników organizacji oraz działania te mogą być podejmowane pod wpływem opowieści [Maclean, Harvey, Chia 2012]. Szczególną moc sensotwórczą mają opowieści liderów. Takim przykładem jest fragment wypowiedzi jednej z moich rozmówczyń, w którym opowiada ona o tworzeniu wizji szkoły:

To jest samo życie i [...] powtarzam im na każdej praktycznie radzie, że siła nasza tkwi w zespole, że jeśli ktoś się wyłamie z tego zespołu, to każda inna osoba może znaleźć ten słaby punkt i go wykorzystać przeciwko nam. My mamy się razem trzymać, razem pracować i razem stworzyć takie warunki, żeby nam się pracowało jak najlepiej, ale też z najlepszymi efektami; żeby nam się chciało przychodzić do tej pracy. To jest ogromnie trudne i wiadomo, że nigdy tak nie będzie, ale to jest takie moje marzenie, żeby przychodzili do tej pracy z taką świadomością, że mogą coś zrobić, coś dobrego, dla tych dzieci, dla szkoły, dla siebie, że mają tutaj przestrzeń do tego rozwoju osobistego też, że ja im tę przestrzeń daję. [dyrektor szkoły nr 1]<sup>3</sup>

Dyrektor szkoły wyraziła w wizji podstawowe założenie uczącej się szkoły – „sami tworzymy swoje środowisko”. Proaktywna postawa: „żeby nauczycielom chciało się do szkoły przychodzić, pracować, zrobić coś dobrego dla innych i siebie”, przynosi rezultaty, których przejawem jest inny fragment wywiadu: „i widzimy, że dzieci i rodzice też chcą tu przychodzić”, a to z kolei, staje się źródłem sensu i dalszej motywacji: „i to jest coś, co powoduje, że chcę jeszcze bardziej...”. Dyrektor komunikuje tu również wartość zespołu, który jeśli „trzyma się razem”, może być źródłem siły. Bez względu na ograniczenia narzucone szkole, wskazane w innych fragmentach jej opowieści o kierowaniu, dzięki wspólnym działaniom można osiągać humanistyczne wartości, „robić coś dobrego dla innych”, zyskując sens swojej pracy, „do której chce się przychodzić”. Wyraża tym optymizm i nadzieję, emocje, które mogą pozytywnie wpływać na innych.

Karl E. Weick zwraca uwagę, że uczestnicy organizacji często mają trudności ze znalezieniem sensu życia organizacyjnego i w tym kontekście podkreśla wagę opowieści wartych zapamiętania. Wymienia też ich różnorodne funkcje

<sup>3</sup> Kod nadany każdej rozmówczyń(-cy), umożliwiający analizę i zachowanie anonimowości.

w tworzeniu sensu, a jedną z nich przejawiającą się w podanym przykładzie jest nadawanie znaczenia rzeczom i sytuacjom [Wilkins 1983; za: Weick 2016: 157].

Potencjał opowieści może być znaczący w dostrzeżeniu i ukazaniu ludziom nowych możliwości, co zawiera się w modelu organizacji uczącej się [Senge 2006]. Jak podkreśla też G. Morgan, w miejscach/sytuacjach nacechowanych otwartością, ale też niejednoznacznością, kiedy kwestionuje się rzeczy oczywiste, lub tych związanych z ryzykiem, kryzysem, stwarzających jakąś szansę, gdy doświadcza się pracy nad trudnym zadaniem i poszukuje rozwiązań, rozkwita innowacyjność [Morgan 2001: 48]. Takim inspirującym przykładem może być fragment opowieści dyrektor o współpracy z rodzicami, dzięki której udało się rozwiązać trudny problem niedostatecznego wyposażenia szkoły w komputery. Chociaż nie wszyscy rodzice chcą korzystać ze swojego prawa do udziału w życiu szkoły, część z nich jest bardzo pomocna. Ta opowieść może posłużyć do zmiany obrazu myślowego roli rodzica z biernego nastawienia na aktywne oraz poszerzenia kręgu osób zaangażowanych we współpracę ze szkołą w wyniku doceniania takiej postawy i widocznego rezultatu zaangażowania się:

To różnie bywa. Tutaj jest parę takich osób, też nie jest tak, że wszyscy przedstawiciele każdego oddziału mają pomysł i chcą współpracować, ale kiedy była rzucona informacja, że potrzebny nam jest sprzęt komputerowy nowy, bo to niestety, co mamy, no ma już swoje lata, a ponieważ jesteśmy w tym programowaniu, to żeby dzieci jak najwięcej skorzystały, to one muszą pracować na dobrym sprzęcie, więc już generowali pomysły podczas zebrania, co zrobić, myśmy też pisali do wielu instytucji pisma i też nam pomagali w tym, żeby znaleźć te instytucje, do których możemy się zwrócić, no i mamy efekt, będziemy mieli 20 nowych komputerów. [dyrektor szkoły nr 1]

W innym fragmencie widzimy pozytywny rezultat wewnątrzszkolnej ewaluacji, w wyniku której zakwestionowano zakorzenioną oczywistość. Głos oddany uczniom zmienia dotychczasowe przekonanie: „my, nauczyciele, najlepiej wiemy”. Ewaluacja pokazała gotowość uczniów do większego udziału w życiu szkoły, chęć wyrażania swoich opinii i proponowania zmian. Podczas zorganizowanej debaty uczniowie zapytani o ich percepcję szkolnego życia oraz pomysły na promocję placówki podali kilka rozwiązań, które zostały zastosowane:

I w tej debacie uczniowie nam powiedzieli, co jeszcze robimy, bo dotychczas uważaliśmy, że my, nauczyciele, najlepiej wiemy, a ponieważ tu było zastrzeżenie, że jednak za mało robimy debat takich otwartych, że młodzież może się wypowiedzieć, więc postawiliśmy na to, że najpierw zapytamy, jak poprawić promocję szkoły, co jeszcze zrobić. I oni mieli pomysły i m.in. to, żeby kontynuować te zajęcia, które tutaj prowadzimy, i np. że dobrze byłoby na takie spotkanie mieć krótki filmik o szkole, i już we wtorek będzie ekipa telewizji kręcić krótki film o naszej szkole, który możemy wyświetlić, zamiast mówić dużo, to oni nam powiedzieli, że taki film byłby lepszy na tych spotkaniach w gimnazjum. Poszliśmy z tym do



gimnazjum i tam prezentowaliśmy, że to wszystko zrobili sami uczniowie i wy też możecie coś takiego tworzyć, jak przyjdziecie do naszej szkoły. [dyrektor szkoły nr 3]

Inny przykład kwestionowania oczywistości, oddający ideę szkoły uczącej się, można zauważyć w postrzeganiu relacji uczniowie–nauczyciele:

Tu jeszcze muszę pani powiedzieć, że np. wybitne dzieci, które trafiają się nam, to wcześniej zgłaszamy je do studenckich kół naukowych, mają zajęcia ze studentami, spotykają się i tam, no coś więcej już da ten nauczyciel, dowiadują się tam, a następnie przynoszą to do szkoły i ja powiedziałem nauczycielom – nie wstyďte się przyjąć od tego ucznia pomoc, że on chce, bo nauczył się czegoś ze studentami i on chce to przenieść tutaj, nie bójcie się tego, że to ujmie waszemu autorytetowi. [dyrektor szkoły nr 3]

W opinii dyrektora możliwe jest odwrócenie powszechnie znanej relacji edukacyjnej, a przekonanie, że uczeń może wejść w rolę nauczyciela, za to nauczyciel uczyć się od ucznia, może przynieść korzyści, do czego zachęca kadre. Taka opowieść może posłużyć do uświadomienia potrzeby zmian, a odwaga wyjścia z tradycyjnej roli nauczyciela i jednokierunkowego przekazu treści od nauczyciela do ucznia – przynieść zmianę modelu myślowego obu podmiotów, wyrażając ideę szkoły jako uczącej się organizacji zawartą w jednym z jej filarów [Senge 2006].

W kolejnym fragmencie wypowiedzi mojego rozmówcy widoczna jest zmiana modelu myślowego szkoły – z instytucji kierowanej jednoosobowo na miejsce współtworzone przez wszystkie podmioty:

[...] czego ja się nauczyłem? Nauczyłem się tego, że musimy pracować jako jeden zespół; tej pracy zespołowej, że indywidualnie nic nie zrobimy, że nie pracujemy każdy na siebie, tylko pracujemy na dobrą opinię szkoły. Myślę, że ja się nauczyłem tego po trosze od nauczycieli i bardzo nie lubię określić [...] „moja szkoła”, „moja szkoła”. Ja zawsze w każdym przemówieniu mówię „nasza szkoła”, nasza [...], unikam stwierdzeń „w mojej szkole”, „moi nauczyciele”, „moi uczniowie”. Wszystko jest nasze. Wtedy oni wiedzą, że to jest sprawa nie tylko dyrektora, ale to jest sprawa nasza, sukces jest nasz nie mój, porażka jest nasza. [dyrektor szkoły nr 3]

Jednym z filarów uczącej się szkoły traktowanym jako „duch organizacji uczącej się” [Senge 2006] jest dążenie nauczycieli do mistrzostwa osobistego poprzez podejmowanie twórczych działań i ciągłe uczenie się. Wspieranie kadry w tym dążeniu wymaga, aby lider sam był takim uczącym się i pracował nad tworzeniem samego siebie. Takie rozumienie kierowniczej roli egzemplifikuje poniższa opowieść, w której moja rozmówczyni ukazuje przydatność szkolenia w doskonaleniu praktyki kierowania. Postrzega je za istotny punkt, można powiedzieć, że punkt zwrotny w karierze zawodowej:

No i ja ukończyłam to szkolenie trwające 3 czy 4 miesiące [...]. Tam mieliśmy naprawdę solidną robotę [...], ale spójrzałam zupełnie inaczej na szkołę. To jest tak szalenie ważne, żeby nie został dyrektorem nikt, kto po prostu jest tylko zwyczajnym nauczycielem, to jest tak ważne, żeby w momencie, kiedy odbywa się konkurs, nauczyciel przyszły dyrektor powinien być odesłany na profesjonalne szkolenie, jak zarządzać szkołą, jak kierować szkołą. Bo takie to niby „jakoś się nauczę”, „ktoś mi pomoże”, „a potem pójdę na jakieś szkolenia”, potem szybki kurs, krótki, 10 godzin, 5 godzin, to jest po prostu kpina [...], trzeba odbyć prawdziwe szkolenie. Ja myślę, że ja takie szkolenie odbyłam i to mi bardzo pomogło. [dyrektor szkoły nr 2]

Kolejny fragment można nazwać opowieścią o wdzięczności lidera i wykorzystać jako inspirację do realizowania funkcji motywowania nauczycieli do pracy i ciągłego rozwoju oraz zaspokajania potrzeby docenienia:

Wiadomo, że człowieka w znacznej mierze motywują pieniądze, natomiast tutaj te środki są ograniczone. Jest tak jak jest. Ważne jest chyba takie zwrócenie uwagi, że coś fajnie zrobiłaś, czy zrobiłeś, fajnie coś wyszło. Ja też od jakiegoś czasu robię coś takiego, że kiedy omawiam nadzór, to każdemu za coś dziękuję. [Za] coś takiego, co dla szkoły z mojego punktu widzenia było ważne. Za jedną rzecz, nie za ileś tam, tylko za jedną rzecz. Wtedy każdy jest wymieniony z imienia i nazwiska. Na początku zdawało się, że nie zwracają na to uwagi, ale później się okazało, że zwracają na to uwagę. Także to jest takie ważne, żeby chociaż w taki sposób czuli się docenieni. Przy podsumowaniu całego roku szkolnego to tak od paru lat robię. Myślę, że na razie to będę praktykować, zobaczymy... [dyrektor szkoły nr 5]

W przytoczonej wypowiedzi można ponadto uchwycić stałą refleksję dyrektora nad realizacją kierowniczej roli. Praktyki nie są „raz na zawsze” wdrożone i wypełniane w identyczny sposób. Obecnie sprawdza się motywowanie nauczycieli w formie psychologicznych nagród, jako podsumowanie roku, ale w przyszłości może to zostać zastąpione inną praktyką.

„Historie porównuje się do tkanin: muszą mieć wątek, który je scali w jedność – sensowną i przekonywającą” [Czarniawska 2010: 122]. Można to powiązać z tworzeniem wizji szkoły, która ma pełnić taką właśnie funkcję – dającą sens różnorodnym działaniom, scalającą je poprzez nadanie im kierunku wynikającego z przyjętych wartości, co jest zawarte w jednym z pięciu filarów uczącej się organizacji [Senge 2006]. Wizja pozwoli ukierunkowywać działania, ma potencjał kształtowania zachowań i skupiania wysiłków wokół przyjętych celów. Aby tak się stało, powinna być doskonale wszystkim znana. Pierwszym wyzwaniem kierownika związanym z tą funkcją jest jej współtworzenie z udziałem wszystkich podmiotów, a następnie jej upowszechnienie. W tym przypadku opowieści mogą sprawdzić się lepiej niż typowy przekaz z listą organizacyjnych wartości. Są one abstrakcyjne. Jeżeli wizja jest jasna i zawiera opowieść o konkretnej postawie, taki komunikat zostanie łatwiej zrozumiany, ułatwi dyskusję i wybór pożądanых

działań spośród wielu możliwych. Zostanie też na dłużej zapamiętany. Argumenty potwierdzające te tezy znajdujemy w stanowisku G. Morgana – w czasach dynamicznych zmian wyzwaniem kierownictwa jest praca z zespołem nad uzgadnianiem znaczeń. „Ta umiejętność wynajdywania pobudzających obrazów lub opowieści, które mogą współgrać z pojawiającymi się właśnie wyzwaniami oraz pomagać w motywowaniu i mobilizowaniu ludzi do osiągnięcia pożądaných celów lub do radzenia sobie z nieznanym, staje się zasadniczą umiejętnością menadżerską” [Morgan 2001: 47].

Jako przykład może tu posłużyć opowieść o opracowywaniu wizji szkoły z udziałem wszystkich podmiotów, co nie jest upowszechnioną praktyką:

Przygotowywałam się do stworzenia tego, po czym odbyła się taka rada szkoleniowa, [...] w tych szkoleniach brali również udział pracownicy administracji i obsługi, oni również mieli wpływ, oni również pisali na kartkach, czego by oczekiwali, czego by chcieli, i to zdaje egzamin, np. moje panie woźne – one się włączają [...], one bardzo wspomagają nauczycieli w czasie pełnienia dyżurów na przerwach i bardzo często my się dowiadujemy o bardzo różnych sytuacjach od naszych woźnych. [dyrektor szkoły nr 4]

Umiejętność dostrzeżenia potencjału opowieści może ułatwić motywowanie kadry do radzenia sobie z zawodowymi wyzwaniami. Namysł nad problemami uczniów pochodzących z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym, doświadczających niepowodzeń szkolnych, którym brak motywacji do nauki, pozwolił na zmianę myślenia o nich jak o osobach, które szczególnie potrzebują wsparcia, a nie karania za nieadekwatne zachowania. Takim przykładem może być wypowiedź dyrektor o postawie wobec takich uczniów, którzy sami nie potrafią dostrzec możliwości edukacyjnych ani nie są wspierani przez środowisko rodzinne. To szkoła jest dla nich jedynym miejscem otrzymania życiowej szansy:

W świetle tego, co na początku padło, że ta młodzież jest trudna – bardzo często jest to młodzież z takich środowisk, że my narzekamy, że oni zachowują się tak, a oni nigdy nie widzieli, jak należy się zachowywać, nigdy... Naprawdę czasami jest tak, że ktoś zachowa się niewłaściwie i nauczyciel może się poczuć obrażony, a to wcale nie wynikało stąd, że to dziecko zrobiło to celowo, tylko ono po prostu nie wie, jak się zachować w różnych sytuacjach. [...] Cały czas skupiamy się na kształceniu zawodowym, bo z maturą to jest tak, że te dzieci, które wiedzą, po co się uczą, i mają jakieś plany związane ze studiami, wykorzystają swoją szansę, zdadzą maturę i sobie spokojnie pójdą dalej, natomiast większość dzieci przychodzi po to, żeby mieć zawód, im najbardziej trzeba pomóc, tutaj chodzi o to, żeby oni mogli skończyć szkołę i iść do pracy. [dyrektor szkoły nr 5]

Szczególnej wartości opowieści upatruje się także w budowaniu wspierających, opartych na zaufaniu relacji międzyludzkich. W organizacjach wykorzystujących storytelling kierownictwo zauważało jego korzyści w tworzeniu warunków do profesjonalnego rozwoju kadry. W bezpiecznym społecznym klimacie łatwiej

jest dzielić się wiedzą, współtworzyć wizję organizacji, opisywać plany zawodowe i osobiste [Jun, Siegrist, Weinschenker 2022]. Ten aspekt jest szczególnie istotny w związku z potrzebą rozwijania się szkół jako uczących się organizacji, które tworzą kadrze warunki do wzajemnego uczenia się. Taka szkoła, zgodnie z założeniem koncepcji Senge'a, jest polem współpracy wszystkich podmiotów na rzecz doskonalenia jej funkcjonowania. U podstaw kultury takiej szkoły leżą proaktywne przekonania o możliwości ulepszenia środowiska życia przez jego uczestników. Oznacza to działania niestandardowe, których efektu nie da się przewidzieć, dostosowane do rzeczywistych potrzeb. W związku z tym kluczową rolę odgrywa otwarta komunikacja międzyludzka:

Myślę, że dla nich taką bardzo ważną sprawą jest atmosfera, jaką udało nam się wytworzyć, właściwa ocena i docenienie ich pracy [...]. I to, że mogą wszystko powiedzieć, nie boją się powiedzieć. Dyrektorowi mogą powiedzieć, co bardzo sobie cenią. Ja przyjmuję każdą uwagę ze strony nauczyciela nie jako naganę czy wyróżnienie, tylko jego własne odczucie. [dyrektor szkoły nr 3]

W tym fragmencie opowieści dyrektora o szkole widoczna jest jego dbałość o pozbawioną barier komunikację z nauczycielami. Rezultatem takiego podejścia jest otwartość na problemy, ujawnianie ich, a nie ukrywanie. Aktywny sposób ich przewyżczenia polega na uświadomieniu, że w szkole dany problem się pojawia, oraz na przekonaniu, że można go rozwiązać:

Jeżeli dostrzegamy jakiś problem, to w tym kierunku idzie doskonalenie nauczycieli. Natychmiast szukamy takiej formy i takiej tematyki, która by mogła nauczycielom to uzmysłowić, że w naszej szkole ten problem jest i że możemy go rozwiązać w taki sposób poprzez warsztaty, szkolenia. Najczęściej wtedy jest to tematyką kolejnego posiedzenia rady, czy incydent na terenie szkoły, jaki zaistnieje, to jest dla nas sygnałem, że nad tym musimy podyskutować. [dyrektor szkoły nr 3]

Za pomocą opowieści liderzy mogą łatwiej komunikować wartości pożądane w środowisku organizacji. Szczególnym miejscem, w którym mogą być one wykorzystywane w taki sposób, są zebrania pracowników z kierownictwem, a w szkołach – zebrania rady pedagogicznej, którym przewodniczy dyrektor placówki. „Zebrania gromadzą, ale i tworzą większości i mniejszości, budując w ten sposób architekturę, która umożliwia tworzenie sensu” [Weick 2016: 174]. To, co jest tu bardzo istotne i łączy stanowisko Weicka oraz Senga, wyrażając jednocześnie charakterystyczną cechę klimatu uczącej się szkoły, to możliwość ujawnienia różnorodnych poglądów, argumentów, niejednokrotnie sprzeczności, chociaż łatwo tu ulec przekonaniu, że dobry zespół to zgodny zespół. Zgodność nie jest jednakże tożsama z dojrzałością zespołu niezbędną do tworzenia uczących się szkół [Tołwińska 2018]. „Ten duch sprzeczności jest równie ważną

częścią tworzenia sensu, nawet jeśli zwykle poświęca mu się mało uwagi” [Weick 2016: 174]. W związku z tym postawa lidera gra tu główną rolę – to, w jakim stopniu uda mu się stworzyć środowisko z możliwością swobodnego wypowiedzania się, dyskusowania o problemach, a także dostrzec potencjał historii, współgrających z istniejącą sytuacją, ukazujących znaczenie sprzeczności we wzmacnianiu dojrzałości zespołu [Mills 1997]. Historie są „narzędziem” do tworzenia przekazu, który ma potencjał zmiany wpisanej w model szkoły jako organizacji uczącej się. Narracje moich rozmówców mogą stanowić przykład postrzegania szkoły jako miejsca zarówno poddanego presji zewnętrznych zmian, jak i zmieniającego się dla dobra uczniów.

## ZAKOŃCZENIE

Storytelling to opowiadanie historii zapewniające kontekst, którego nie ma w abstrakcyjnych wypowiedziach. Zapraszając odbiorcę do zanurzenia się w opowieść, budzimy jego ciekawość i stwarzamy mu szansę utożsamienia się z bohaterem, tym samym ułatwiamy mobilizację do działania i wyzwalamy otwartość w poszukiwaniu pomysłów. „Struktura opowieści to zawieranie wiedzy w formule, która jest bliższa codziennemu życiu, bardziej odpowiada temu, czego na co dzień doświadczamy” [Heath, Heath 2020: 254]. W badaniu z udziałem dyrektorów szkół opowiadanie historii było przez nich postrzegane jako narzędzie kształtowania kultury, kształtowania postaw pracowników, wzmacniania zaangażowania w zmianę, sposób na dzielenie się informacjami i przewodnik do podejmowania decyzji [Wilson 2019].

Opowieści moich rozmówców o sposobach kierowania, zgromadzone w czasie badań, z jednej strony mogą posłużyć innym dyrektorom do zmieniania szkół w uczące się organizacje, z drugiej mogą zainspirować ich do tworzenia warunków do opowieści, częstszej komunikacji i dzielenia się historiami, które sami uznają za pobudzające, pouczające, ożywiające relacje, w tym także do słuchania historii innych osób, gdy nadarzą się okazje ku temu, w rozmowach indywidualnych oraz w czasie zebrań. Historie ułatwiają zrozumienie, dlaczego jakiś aspekt wewnątrzszkolnego życia powinien się zmienić i w jakim kierunku. Za pomocą nośnych obrazów, metafor, narracji dyrektorzy mogą tworzyć nową koncepcję swojej pracy, co ma kluczowe znaczenie w doprowadzeniu do rzeczywistych zmian [Morgan 2001: 47, 75, 78].

Jedną z przeszkód dla opowiadania historii w szkole/o szkole jest czas. Moi rozmówcy wielokrotnie to podkreślali, że wszechobecna wielozadaniowość wyzwała codzienny pośpiech, który nie sprzyja snuciu opowieści. Jednak niektórzy

z nich doceniali możliwość, jaką stworzyły te badania do opowiedzenia o ich byciu w szkole. Dotychczas ich praca kierowniczka nie spotkała się z zainteresowaniem wynikającym z chęci jej zrozumienia (nazwałabym to humanistycznym zainteresowaniem), lecz było to zainteresowanie administracyjne poziomem jej efektywności. W czasie jednego z wywiadów z kolei moja rozmówczyni, opowiadając, jednocześnie dostrzegła, co jeszcze może zrobić. Opowieść o kierowaniu wywołała w niej potrzebę zmiany jakiejś praktyki.

Jak pisze Roman Batko, odsłanianie istoty zjawisk zachodzących w organizacyjnym życiu staje się zadaniem humanistycznego nurtu we współczesnej nauce o zarządzaniu. „Z jednej strony do rzeczywistości organizacyjnej przykłada się instrumentarium ekonomiczne do badania efektywności, racjonalności w gospodarowaniu zasobami; po wtóre, bardzo wiele aspektów współczesnych organizacji pozostaje ukrytych przed liczbami. Można dotrzeć do nich i odsłonić je, słuchając opowieści ludzi, którzy współtworzą te organizacje, gromadząc obrazy i artefakty, wsłuchując się w język, *roz-ważając* (a nie *roz-liczając*)” [Batko 2013: 18].

Narracyjną przestrzeń organizacji tworzą różne historie często rywalizujące ze sobą o dominację lub akceptację [Gabriel 2000]. Ale „dobra opowieść, tak jak nadająca się do użycia mapa przyczyn i skutków, ujawnia wzorce, które można rozpoznać w łamigłówce do rozwiązania przez aktora właśnie teraz albo które będzie można odtworzyć ponownie w imię lepszego porządku i sensu w przyszłości. Opowieści to szablony interpretacyjne. Stanowią produkt wcześniejszych wysiłków zmierzających do wykreowania sensu. Wyjaśniają i pobudzają – a to właśnie są dwie istotne cechy tworzenia sensu [...]” [Weick 2016: 78]. Pobudzająca opowieść może być zatem, parafrazując Morgana, „lustrem” pozwalającym ludziom zobaczyć, gdzie się sami znajdują, a gdzie mogliby się znajdować; lub jaka jest ich organizacja, a jaka mogłaby być [2001: 204]. Dostrzeżenie rozdźwięku i doświadczenie napięcia mogą się stać „dźwignią zmiany” i ten aspekt jest warty podejmowania dalszych badań. Proces kierowania szkołą w czasach nieustających zmian to wyzwanie, które wymaga sięgania po nierutynowe sposoby. Zainspirowanie się czyjąś opowieścią, np. innego nauczyciela, ucznia, rodzica, może wywołać głębokie refleksje i stać się impulsem do zmiany. Ułatwia wydobyć ukrytych sił i uświadomienie ich ograniczającego wpływu. Jest sposobem komunikowania pożądaných wartości i emocji, co sprzyja budowaniu sieci wsparcia [Vivek, Nanthagopan 2023]. Dyrektorzy i dyrektorki szkół postrzegający swoją rolę w nowoczesnym ujęciu, jako agentów zmiany, mogą wykorzystywać taki sposób komunikowania się, by służyć kadrze pomocą w dostrzeżeniu innych perspektyw, w przeobrażeniu rozumienia trudnych sytuacji, motywowaniu do działań, planowaniu przyszłości. Takie podejście powinno



iść w parze z otwieraniem przestrzeni dialogu w szkole, ponieważ narzucenie znaczeń czyjejs opowieści pozbawi je pobudzającej/transformującej mocy. Ten aspekt – potencjał zmiany – pozwala wpisać opowieść w koncepcję kultury szkoły jako organizacji uczącej się, mającej zdolność do dostosowywania się do szybko zmieniających się okoliczności i wdrażania zmian. Jej uczestnicy uczą się indywidualnie i zespołowo, aby realizować wspólną wizję. Liderzy dokładają wszelkich starań, aby stworzyć atmosferę zaufania i szacunku, ponieważ jest to konieczny warunek otwartych dyskusji o problemach, sukcesach, umożliwiającą dzielenie się wiedzą, ujawnianie różnic w postrzeganiu codziennych praktyk i zachęcaniu do ich zmiany dzięki krytycznej refleksji [OECD 2018: 18]. W tym celu mogą również sięgać do potencjału opowieści, które „[...] nie tylko odzwierciedlają to, co się dzieje, lecz także odkrywają i tworzą to, co się dopiero może stać” [Napiórkowski 2022: 34].

## BIBLIOGRAFIA

- Archer S. Margaret.** 2013. *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. tłum. A. Dziuban. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Auvinen Tommi, Anna-Maija Lämsä, Teppo Sintonen, Tuomo Takala.** 2013. “Leadership manipulation and ethics in storytelling”. *Journal of Business Ethics* 116(2): 415–431. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1454-8>.
- Baker M. Edward.** 2002. Uwolnić się z pułapki pomiaru. W: *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka. Jak budować organizację uczącą się*. P.M. Senge, A. Kleiner, C. Roberts, R.B. Ross, B.J. Smith, 525–528. tłum. G. Luczkiewicz. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Batko Roman.** 2013. *Golem, awatar, midas, złoty cielec. Organizacja publiczna w płynnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie SEDNO.
- Biały Kamila.** 2015. Opowieści biograficzne. W: *Metody badawcze w zarządzaniu humanistycznym*. M. Kostera (red.), 71–80. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie SEDNO.
- Biesta Gert.** 2009. “Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education”. *Educational Assessment Evaluation and Accountability* 21(1): 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>.
- Blumer Herbert.** 2007. *Interakcjonizm symboliczny*. tłum. G. Woroniecka. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Chesi Paola, Cristina Godio, Ana Barroca, Laura Malita, Yvor Broer, Tharrenos Bratitsis, Emilia Szczygielska, Raul Gonzalez.** 2013. T-STORY – Storytelling applied to training. In: *The Future of Education, Conference Proceedings 2013*. Florenta: Libreriauniversitaria.it Edizioni. [tstory\\_report.pdf\(istud.it\)](http://tstory_report.pdf(istud.it)) [dostęp: 10.09.2023].
- Cywiński Aleksander, Kalina Kukielko-Rogoziańska, Krzysztof Tomanek.** 2021. „Opowieść”. *Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN* 1(15): 5–9. <https://doi.org/10.15290/parezja.2021.15.01>.
- Czarniawska Barbara.** 2010. *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*. Warszawa: Poltext.

- Dalin Per, Hans G. Rolff, Bab Kleekamp.** 1997. Przyszłość szkolnictwa. W: *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą. Antologia I*. D. Elsner (red.), 37–68. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Daradkeh K. Mohammad.** 2021. “An empirical examination of the relationship between data storytelling competency and business performance: The mediating role of decision-making quality”. *Journal of Organizational and End User Computing* 33(5): 42–73.  
<https://doi.org/10.4018/JOEUC.20210901.0a3>.
- di Furia Marco, Nicholas Nicoli, Özgür Y. Akyar, Martina Rossi.** 2022. Storytelling practice in sectors of education, psychology, communication, marketing: A narrative review. In: *Psychology, learning, technology. Communications in computer and information science*. P. Limone, R. Di Fuccio, G.A. Toto (eds.), 41–62. Cham: Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-031-15845-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-031-15845-2_3).
- Dróżka Wanda.** 2019. „Wychowanie do człowieczeństwa – jako przesłanie starszego pokolenia nauczycieli – w świetle ich pamiętników 2016”. *Rocznik Pedagogiczny* 42: 13–35.  
<https://doi.org/10.2478/rp-2019-0002>.
- Dumont Hanna, David Istance.** 2013. Analiza i tworzenie środowisk uczenia się XXI wieku. W: *Istota uczenia się. Wykorzystywanie wyników badań w praktyce*. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), 35–59. tłum. Z. Janowska. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Elias Norbert.** 2008. *Spoleczeństwo jednostek*. tłum. J. Stawiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Elsner Danuta.** 2015. Od „ja tu rządzę” do „zróbmy to razem”. O dzieleniu się przywództwem. W: *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*. G. Mazurkiewicz (red.), 53–74. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Filipiak Ewa.** 2012. „«Produkty» kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum”. *Forum Oświatowe* 1(46): 159–183.
- Fullan Michael.** 2006. *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*. tłum. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fullan Michael, Maria Langworthy.** 2014. A rich seam: How new pedagogies find deep learning. Londyn: Pearson. [www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich\\_Seam\\_web.pdf](http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf) [dostęp: 25.09.2023].
- Gabriel Yiannis.** 2000. *Storytelling in organizations: Facts, fictions, fantasies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gkoutsioukosta Zisoula, Venetia Apostolidou.** 2023. “Building learning communities through digital storytelling”. *Social Sciences* 12(10): 541. <https://doi.org/10.3390/socsci12100541>.
- Goleźniak D. Bogusława.** 2019. Szkoła wspomagająca rozwój. W: *Pedagogika*. T. 2. Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), 96–122. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hammerschmidt Ulrich.** 2015. Ucząca się szkoła? Uczący się nauczyciele! Próba refleksji krytycznej i punkt wyjścia do rekonstrukcji. W: *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*. G. Mazurkiewicz (red.), 25–38. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Harris Alma, Michelle Jones.** 2018. “Leading schools as learning organizations”. *School Leadership & Management* 38(4): 351–354.  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1483553>.
- Garvin A. David.** 1998. “Building a learning organization”. *Harvard Business Review* 71(4): 78–91.

- Hatch Mary Jo.** 2002. *Teoria organizacji*. tłum. P. Łuków. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heath Chip, Dan Heath.** 2020. *Przyczepne historie. Dlaczego niektóre treści przykuwają uwagę, a inne zostają zapomniane*. tłum. M. Malcherek. Warszawa: MT Biznes.
- Jacyno Małgorzata.** 2007. *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jun Jin, Kate Siegrist, Daniel Weinschenker.** 2022. "Evaluation of nurses' experiences with digital storytelling workshop: New way to engage, connect, and empower". *Journal of Nursing Management* 30(5): 1317–1323. <https://doi.org/10.1111/jonm.13619>.
- Kieltyka Leszek.** 2016. „Rola menedżera we współczesnych organizacjach”. *Przegląd Organizacji* 8 (919): 4–10.
- Khdour Naser, Roberta Fenech, Priya Baguant, Fazli Wahid.** 2023. "The power of organizational storytelling: The story of a company in times of transformation". *Corporate Governance and Organizational Behavior Review* 7(3): 204–210. <https://doi.org/10.22495/cgobrv7i3p16>.
- Kociatkiewicz Jerzy, Monika Kostera.** 2013. „Zarządzanie humanistyczne: Zarys programu”. *Problemy Zarządzania* 11/4: 9–19.
- Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”** przy Prezydium PAN. 2011. Raport Polska 2050. [http://rp2050.czasopisma.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=271:raport-polska-2050&catid=103:wydania&Itemid=228](http://rp2050.czasopisma.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=271:raport-polska-2050&catid=103:wydania&Itemid=228) [dostęp: 25.09.2023].
- Kools Marco, Louise Stoll.** 2016. "What makes a school a learning organisation?". *OECD Education Working Papers* 137. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.
- Kostera Monika.** (red.). 2011. *Etnografia organizacji. Badania polskich firm i instytucji*. Sopot: GWP.
- Kostera Monika.** 2015. Collage narracyjny. W: *Metody badawcze w zarządzaniu humanistycznym*. M. Kostera (red.), 81–91. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie SEDNO.
- Koźuch Barbara.** 2009. „Zmiany w formach zatrudnienia administracji samorządowej szczebla podstawowego”. *Zarządzanie Publiczne* 1(5): 33–44.
- Lasocińska Kamila.** 2018. „Metoda storytelling – opowiadanie narracyjne w wychowaniu do wartości”. *Hejnal Oświatowy* 8–9: 15–18.
- Maclean Mairi, Charles Harvey, Robert Chia.** 2012. "Sensemaking, storytelling and the legitimization of elite business careers". *Human Relations* 65(1): 17–40. <https://doi.org/10.1177/0018726711425616>.
- Malewski Mieczysław.** 2010. *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mikiewicz Piotr.** 2016. *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mills Sara.** 1997. Kierowanie zespołami w procesie wprowadzania zmian. W: *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną. Antologia II*. D. Ekiert-Grabowska (red.), 179–208. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Morgan Gareth.** 1997. *Obrazy organizacji*. tłum. Z. Wiankowska-Ładyka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Morgan Gareth.** 2001. *Wyobrażenia organizacyjna. Nowe sposoby postrzegania, organizowania i zarządzania*. tłum. Z. Wiankowska-Ładyka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Napiórkowski Marcin.** 2022. *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby ratować świat*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

- Nosrati Fariba, Brian Detlor.** 2022. "The power of stories for impression management: evidence from a city cultural digital storytelling initiative". *Information Technology & People* 35(4): 1410–1427. <https://doi.org/10.1108/ITP06-2020-0400>.
- OECD.** 2016. What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers. <http://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf> [dostęp: 30.09.2023].
- OECD.** 2018. Developing schools as learning organisations in Wales, implementing education policies, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264307193-en> [dostęp: 30.09.2023].
- Olejniczak Karol, Jakub Rok, Adam Płoszaj.** 2012. Organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą – przegląd koncepcji. W: *Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej*. K. Olejniczak (red.), 61–107. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ottaviani Dorotea, Cecilia De Marinis, Alice Buoli.** 2022. "Storytelling as a multidimensional pedagogical tool in practice-based doctoral training for design disciplines". *Archnet-IJAR*. <https://doi.org/10.1108/ARCH-02-2022-0026>.
- Pasieczny Jacek, Tomasz Rosiak.** 2021. *W kierunku organizacji uczącej się. Transformacja organizacyjna na przykładzie jednostki administracji publicznej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Piątkowska Agnieszka.** 2021. *Przywódcтво w świecie VUCA. Jak być skutecznym liderem w niepewnym środowisku*. Gliwice: One Press.
- Potulicka Eugenia.** 2014. *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Potulicka Eugenia, Joanna Rutkowiak.** 2010. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rajchelt Magdalena.** 2013. „Role menedżera w organizacji uczącej się”. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu* 310: 224–232.
- Senge M. Peter.** 1990. *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Senge M. Peter.** 2006. *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. tłum. H. Korolewska-Mróż. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Shiri Ali, Deanna Howard, Sharon Farnel.** 2021. "Indigenous digital storytelling: digital interfaces supporting cultural heritage preservation and access". *The International Information & Library Review* 54(2): 1–22. <https://doi.org/10.1080/10572317.2021.1946748>.
- Silina-Jasjukevica Gunta, Agnese Lastovska, Svetlana Surikova, Kaulens Oskars, Inga Linde, Inese Lūsēna-Ezera.** 2023. "Education policy institutions' comprehension of the school as a learning organisation approach: A case study of Latvia". *Education Sciences* 13(9): 1–20. <https://doi.org/10.3390/educsci13090907>.
- Stark Johannes, Julia A.M. Reif, Tom Schiebler.** 2022. "What leaders tell and employees hear – An intention-perception model of storytelling in leadership". *Organization Management Journal* 19(2): 72–83. <https://doi.org/10.1108/OMJ-02-2021-1156>.
- Sułkowski Łukasz.** 2013. „Interpretatywne rozumienie kultury w naukach o zarządzaniu”. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi* 2: 107–122.
- Sułkowski Łukasz.** 2020. *Kultura organizacyjna od podstaw*. Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk.

- Śliwowski Bogusław.** 2015. Nauczyciele w gorsecie MENskich regulacji. W: *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*. H. Kwiatkowska (red.), 57–83. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tołwińska Bożena.** 2018. Teacher team’s maturity as the basis for a learning school. In: *Teacher education policy and practice. International perspectives and inspirations*. Key Concepts Series t. 1. M. Attard-Tonna, J. Madalińska-Michalak (eds.), 194–215. Warszawa: Foundation for the Development of the Education System.
- Tołwińska Bożena.** 2021. *Kierowanie szkołą jako organizacją uczącą się. Studium przypadków*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Vivek Ramakrishnan, Yogarajah Nanthagopan.** 2023. “Storytelling as a qualitative approach for organizational management”. *European Journal of Management Issues* 31(2): 113–122. <https://doi.org/10.15421/192310>.
- Weick E. Karl.** 2016. *Tworzenie sensu w organizacjach*. tłum. B. Czarniawska. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wilson O. Antoinette.** 2019. “The role of storytelling in navigating through the storm of change”. *Journal of Organizational Change Management* 32(3): 385–395. <https://doi.org/10.1108/JOCM-12-2018-0343>.
- Yin K. Robert.** 2015. *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. tłum. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Bożena Tołwińska

## STORIES WITH POTENTIAL – STORYTELLING IN LEADING A SCHOOL AS A LEARNING ORGANISATION

### Abstract

The subject of the analysis undertaken is the potential of storytelling in leadership work. The main purpose of this article is to present storytelling as a method to help shape the culture of a school as a learning organization and to inspire others to recognise and explore the potential of storytelling in the process of school leadership. In light of the constant changes taking place in the world, there is a need for a profound change in the school model – from a teaching institution to a learning one. The basic premise of the process of leading a school as a learning organisation is the development of cooperation based on open communication involving revealing and agreeing on different points of view, accepting different perceptions of events taking place and practicing critical reflection in order to change and improve daily practices in learning communities. In schools developing as learning organizations, the co-creation of a vision by all actors and the implementation of changes necessary to achieve jointly developed values become more important. The text attempts to answer the question: What qualities of storytelling can be used to support managerial efforts to shape the culture of the school as a learning organization? The universal nature of storytelling is presented here in a synthetic way and how it may be used in the practice of school leadership.

**Keywords:** learning organisation, school as a learning organisation, school leadership storytelling, the potential of stories