

Małgorzata Pilecka* 

Piosenki dziecięce o szkole i przedszkolu jako narzędzia konstruowania „dzieci organizacji”

Abstrakt

W artykule zaprezentowano wyniki badań nad obrazem edukacji instytucjonalnej obecnym we współczesnych polskich piosenkach dziecięcych. Utwory te zostały poddane analizie jakościowej w celu ujawnienia elementów konstytuujących zawarty w nich wizerunek przedszkola i szkoły podstawowej. Badania ujawniły tendencję do ukazywania tych placówek edukacyjnych jako miejsc ukierunkowanych na kształtowanie tzw. „dzieci organizacji” – w pełni podporządkowanych instytucji (Moss Kanter 1972). W badanych piosenkach wyraźnie obecny jest dyskurs dziecka – „istoty przedludzkiej” (Męczkowska-Christiansen 2010), które wymaga ścisłej kontroli i nieustannej interwencji ze strony kompetentnych dorosłych. Wśród narzędzi dyscyplinujących wychowanków autorzy piosenek wymieniają m.in.: przedszkolną rutynę, sztywne zasady panujące w instytucjach, proces oceniania, a zwłaszcza stopnie szkolne, i inne atrybuty władzy nauczycielskiej (np. dziennik zajęć lekcyjnych, dzwonek). Analiza i interpretacja piosenek doprowadziły autorkę do wniosku, iż nie tylko odzwierciedlają one rozpowszechniony w Polsce tradycyjny model edukacyjny, ale także utrwalają go w językowym obrazie świata.

Słowa kluczowe: piosenka dziecięca, językowy obraz świata, instytucje edukacyjne.

* Akademia Ateneum w Gdańsku.
Artykuł otrzymano: 5.12.2022; akceptacja: 1.05.2023.

Children's Songs About School and Kindergarten as Tools for Constructing the 'Organization Children'

Abstract

The article presents the results of the research on the image of institutional education occurring in contemporary Polish children's songs. The lyrics of the songs were subjected to a qualitative analysis in order to reveal the features constituting the image of the kindergarten and primary school contained in them. The research has revealed a tendency to show these educational institutions as places focused on shaping the so-called 'organization children', fully subordinated to institutions (Moss Kanter 1972). In the analysed songs the discourse of a child defined as a 'pre-human being' is clearly present (Męczkowska-Christiansen 2010): the children are thought to require strict control and constant intervention from adults. Among the tools useful in disciplining the pupils, the authors of the songs mention, among others: pre-school routine, rigid rules in institutions, the assessment process (especially the school marks), and other attributes of teachers' authority (including: class register, school bell). The analysis and interpretation of the songs led the author to the conclusion that they not only reflect the traditional educational model that is very popular in Poland, but also consolidate it in the linguistic image of the world.

Keywords: children's song, linguistic worldview, educational institutions.

Wprowadzenie

Piosenka dziecięca znajduje zastosowanie w różnych dziedzinach pracy pedagogicznej. Ujmowana jest ona w literaturze przedmiotu przede wszystkim w kontekście wczesnej edukacji muzycznej, jako podstawowe narzędzie kształcenia głosu i słuchu muzycznego dziecka (Przychodzińska 1989; Suwiłło 2001). Mówi się też o niej w odniesieniu do folkloru dziecięcego (Opie, Opie 1959; Stefaniak 2013) i szeroko pojętych zabaw muzyczno-ruchowych (Kataryńczuk-Mania 2014). Brak jest jednak opracowań, które kładłyby nacisk na rozpoznanie i rekonstrukcję określonych cech i funkcji, jakie może pełnić piosenka w kształtowaniu światopoglądu dziecka. Stąd potrzeba przyjrzenia się temu, jaki obraz świata zawierają te utwory i za pomocą jakich środków przekaz ten jest konstruowany. Jednym z tematów społecznych często poruszanych we współczesnych piosenkach dziecięcych jest obraz edukacji instytucjonalnej. Ten właśnie wątek został podjęty w niniejszym artykule.

Zarys projektu badawczego

Zaprezentowane wyniki badań stanowią fragment szerszego projektu badawczego ukierunkowanego na rekonstrukcję obrazu świata społecznego zawartego w piosenkach dziecięcych. W jego ramach poddałam analizie jakościowej 136 współczesnych

polskich utworów dla dzieci pochodzących z różnych źródeł, m.in.: z wydawnictw muzycznych dla dzieci, z publikacji metodycznych dla nauczycieli czy źródeł internetowych, które potraktowałam jako dane zastane (Rapley 2013: 213).

Dobór próby miał charakter celowy, uwzględniający następujące kryteria: szeroko pojętą społeczną tematykę utworu oraz czas powstania utworu – od tzw. przełomu ustrojowego w Polsce do 2021 roku, przy czym jako linię demarkacyjną przyjął rok 1985. Ustaliłam taki zakres czasowy, ponieważ pojęcie „propaganda” bywa często kojarzone z totalitarnym lub autorytarnym ustrojem politycznym, w Polsce zwłaszcza z okresem PRL-u. Jednak, jak dotąd, niewiele powstało opracowań dotyczących przejawów propagandy w najnowszych tekstach kultury dla dzieci, tworzonych i dystrybuowanych w systemach skonstruowanych zgodnie z liberalno-demokratycznymi wartościami.

Analiza obejmowała przede wszystkim warstwę tekstową utworów z uwagi na przyjęty przeze mnie przedmiot badań, którym był językowy obraz świata (JOS) rozumiany za Jerzym Bartmińskim jako „zespół sądów utrwalonych w języku” (Bartmiński 2000). Podjęłam także pewien namysł nad linią melodyczną, mając na uwadze fakt, iż piosenka jest utworem słowno-muzycznym (Lipiec 2017: 11). Miał on jednak charakter jedynie uzupełniający wobec analizy tekstu.

Wykorzystując wybrane techniki analizy danych jakościowych zaproponowane przez Matthew B. Milesa i Michaela B. Hubermana (Miles, Huberman 2000: 253–260), w tym: dostrzeganie wzorów i schematów, grupowanie znaczeń i tworzenie metafor, skonstruowałam główne kategorie badawcze odzwierciedlające pola tematyczne obecne w materiale badawczym. Jedną z nich był obraz edukacji instytucjonalnej, w obrębie którego wyróżniłam następujące podkategorie analityczne: obraz przedszkola i obraz szkoły podstawowej.

Obraz przedszkola: między swobodą a podporządkowaniem

Różne elementy konstruujące obraz przedszkola zostały zawarte w piosenkach o numerach: P20, P23, P24, P42, P43, P54, P55, P79, P112, P113¹ (w sumie w 10 utworach). Składają się na niego następujące wątki: funkcje przedszkola, wyposażenie przedszkola, przedszkolna przestrzeń i rutyna, status dziecka w przedszkolnej hierarchii oraz emocje dzieci wywoływane przez przedszkole.

Przedszkole przedstawiane w piosenkach dla dzieci jest podporządkowane zapewnianiu wychowankom odpowiedniej opieki i poczucia bezpieczeństwa (wszystkie wyróżnienia pochodzą od autorki):

Zamiast mamy panią tu mam [...].
Przedszkole domem drugim jest (P43).

¹ Katalog piosenek dziecięcych poddanych analizie został przeze mnie uporządkowany zgodnie z chronologiczną kolejnością dołączania poszczególnych utworów do materiału badawczego. Tytuły poszczególnych utworów oraz ich źródło (nazwiska autorów słów i muzyki, tytuł albumu, tytuł publikacji i/lub adres internetowy) zamieściłam w bibliografii.

Bo nasze przedszkole to jedna rodzinka,
Mały czy duży, chłopczyk czy dziewczynka! (P79)

Z piosenek wyłania się wizja przedszkola „urodzinnionego”, w którym wszyscy członkowie społeczności traktowani są jak członkowie rodziny, zaś organizacja czasu i przestrzeni przypomina warunki domowe. Jednak zestawienie tego sielankowego obrazu z realiami ujawnia odczuwalne dla dzieci znaczące różnice między przebywaniem w murach instytucji a pobytem w domu rodzinnym, jak np. konieczność dostosowania się do obowiązującego rozkładu dnia czy do odgórnie narzuconych zasad. Rosabeth Moss Kanter pisała w tym kontekście o procesie instytucjonalizacji dziecka, której efektem ma być zdyscyplinowane „dziecko organizacji”, przedkładające interesy placówki ponad swoje własne (Moss Kanter 1972).

Piosenkowe przedszkole prezentowane jest też jako zapewniające dzieciom czas i przestrzeń do zabawy:

Do ogródka wychodzimy,
w chowanego się bawimy (P55).
Kiedy chcesz, możesz się bawić! (P79)

Autorzy piosenek niewątpliwie doceniają dziecięcą potrzebę zabawy, w tym i zabawy swobodnej. Jednak w kontekście szczegółowych planów dnia regulujących życie przedszkolaków, obietnica „kiedy chcesz, możesz się bawić!” (P79) może okazać się fikcją. W wielu placówkach zamiast dziecka swobodnie bawiącego się mamy raczej do czynienia z „dzieckiem zagospodarowanym”, którego każde działanie podlega kontroli ze strony dorosłych (Jegier 2016: 7). Prezentowana w piosenkach wizja wolnościowego przedszkola, w którym respektowane są spontaniczne i nieskrępowane aktywności dziecięce, w warunkach polskich znajduje odzwierciedlenie jedynie w pracy niektórych placówek, np. przedszkoli leśnych czy inspirowanych koncepcją Reggio Emilia.

Analizowana podkategoria wskazuje, że podstawowym zadaniem instytucji przedszkola jest opieka nad dziećmi, co wynika nie tylko ze zwyczajowego utożsamiania edukacji przedszkolnej z „wychowaniem przedszkolnym”, ale także z zapisów obecnych w obowiązującej *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych* (Dz.U. z 2017 r., poz. 356). Tymczasem, jak pisze Dorota Klus-Stańska, ograniczanie zadań przedszkola jedynie do zapewniania dzieciom opieki może prowadzić do ryzyka „zaniedbań poznawczych wobec najmłodszych dzieci” (Klus-Stańska 2019: 270).

Wspomniany wątek stanowi punkt centralny kolejnej podkategorii analitycznej, skupionej wokół edukacyjnej funkcji przedszkola, która polega na zapewnianiu dzieciom zajęć dydaktycznych:

Nasza pani [...] z nami śpiewa i z nami się bawi,
i o wszystko ją można zapytać (P42).

Bardzo dużo wierszyków znam.
Śpiewam i tańczę (P43).

Pani śpiewa nam piosenki,
a my na cymbałkach gramy.
Malujemy malowanki,
wieżę z klocków układamy (P55).

Edukacja w przedszkolu nabiera w piosenkach wymiaru wyraźnie zabawowego, tradycyjnego (śpiewanie piosenek, recytacja wierszyków), a także zinfantylizowanego („malujemy malowanki”). Jest ograniczona niemal wyłącznie do artystycznych działań dziecka, które, choć ważne, nie mogą zastąpić innych form aktywności. Do obszarów przemilczanych zaliczyć można np. rozwijanie dziecięcych kompetencji matematycznych („liczymy”, „mierzymy”), wiedzy przyrodniczej („obserwujemy”, „badamy”), historycznej i społecznej („pytamy”, „rozmawiamy”). W tym kontekście można powiedzieć, że program edukacyjny piosenkowego przedszkola bliski jest temu, co określa się w literaturze jako *Null Curriculum* (Flinders et al. 1986). Wydaje się on zatem niewystarczający wobec wysokich kompetencji poznawczych małych dzieci (Gopnik et al. 2004).

Autorzy piosenek eksponują też socjalizacyjną funkcję przedszkola. O jej istocie stanowi stwarzanie warunków do nawiązywania relacji rówieśniczych i wspólnej zabawy:

Razem bawić się weselej,
bo kolegów dobrych mam (P20, P54).

Kolegów dobrych mam,
nie jestem nigdy sam (P43).

W tym ujęciu placówka przedszkolna jest portretowana jako miejsce, w którym dziecko nawiązuje pierwsze kontakty rówieśnicze, w tym pierwsze przyjaźnie. Badane utwory ukazują różnorodność przedszkolnego życia społecznego. W wielu z nich wyraźnie promuje się wizję przedszkola inkluzywnego, w którym „jest miejsce dla każdego, / każdy naszym jest kolegą” (P54). Taki przekaz eksponuje pozytywne aspekty bycia w grupie, a zwłaszcza zgodną wspólną zabawę i życzliwość wobec innych.

Inne oblicze tej podkategorii ujawniają piosenki przedstawiające przedszkole upodobnione do placówki resocjalizacyjnej, której zadaniem jest eliminowanie u dzieci zachowań społecznie nieakceptowalnych:

Choć Grześ ma niewiele latek,
straszny z niego jest gagatek.
Zachowuje się okropnie,
to coś spsoci, kogoś kopnie [...].

Przyszła jesień [...],

Do przedszkola poszedł Grzesiek.
Minął tydzień, nagle zmiana
zaszła w Grzesiu niesłychana.
Grześ się grzecznie zachowuje [...].

Tak przedszkole go zmieniło,
a więc warto tu przyjść było (P24).

Kilka spośród badanych piosenek eksponuje dobroczynny wpływ placówki przedszkolnej na zachowanie dziecka. „Niegrzeczny” przedszkolak dzięki pobytowi w instytucji przestaje zachowywać się w sposób agresywny. Aby dokonać diametralnej przemiany w swoim wychowaniu, kadra przedszkola potrzebuje zaledwie tygodnia: „Minął tydzień, nagle zmiana / Zaszła w Grzesiu niesłychana” (P24). Aż chciałoby się dopytać o szczegóły metody wychowawczej, która w krótkim czasie dała tak spektakularne efekty. Przedszkolak sprawiający problemy wychowawcze postrzegany jest tutaj wyraźnie jako „System z Deficytami” (Klus-Stańska 2007), której „uczłowieczenie” wymaga interwencji ze strony dorosłych. Sposób przedstawienia postaci Grzesia w piosence przywołuje na myśl proces „konstruowania nieudacznika”, o którym pisała Katarzyna Gawlicz (Gawlicz 2008).

Na przedszkolną przestrzeń w piosenkach dziecięcych składają się: zabawki, pomoce dydaktyczne, a także spis pomieszczeń i obecnych w nich mebli i elementów wystroju:

Mamy tu zabawek wiele [...].
Na bębenu marsza gram [...].
Mamy klocki, kredki, farby (P20, P54).

[N]a mnie czeka auto i miś (P43).

Tam lale są w wózku, tam lego (P79).

W szatni ławeczki, znaczki, woreczki,
ręcznik, mydełko i wieszadełko [...]
Przedszkolaczek skarby ma:
ogród i trawkę, piasek, huśtawkę,
ma pokój wielki, a w nim mebelki (P113).

Autorzy piosenek uwzględniają potrzebę dziecięcej ekspresji plastycznej i muzycznej („bębenek”, „farby”), konstruowania („klocki”, „lego”), zabawy w odgrywanie ról („lale w wózku”). Eksponują także elementy przestrzeni przedszkolnej specjalnie przystosowane dla dzieci („huśtawka, mebelki”). Przemilczanym obszarem jest jednak efektywna organizacja środowiska uczącego. W piosenkowych przedszkolach brakuje takiego sprzętu, jak lupa, mapy, przybory ogrodnicze czy gry planszowe. Wyposażenie przedszkola przywoływane w piosenkach ma przede wszystkim umożliwić działalność opiekuńczo-wychowawczą placówki, która – jak wskazuje analiza poprzedniej podkategorii – jest kluczową funkcją przedszkola. W efekcie wyłania się z piosenek wizja dziecka infantylnego, „Słodkiego Elfa” (Klus-Stańska 2007), co uwypuklają także nagminnie stosowane w nich zdrobnienia („woreczki, książeczki, znaczki, ławeczki, mebelki”).

Pojawiające się w piosenkach dziecięcych odniesienia do rozkładu dnia w przedszkolu składają się na kolejną podkategorię – rutynę przedszkolną, która niewątpliwie należy do elementów konstruujących „dziecko organizacji” (Moss

Kanter 1972). Dzień przedszkolaka rozpoczyna się wczesną pobudką (P42, P43, P55, P79, P112), następnie dzieci przebierają się w szatni i idą do sali przedszkolnej na zajęcia (P55, P79). Centralnym punktem dnia jest w przedszkolu zabawa, również na świeżym powietrzu (P43, P55). Ramowy plan dnia obejmuje także posiłki, w tym obiad (P43, P55). Oto przykładowe cytaty z piosenek ilustrujące organizację dnia w przedszkolu:

Rano budzik woła mnie (P42).

I chociaż wczesna pora, ja biegnę do przedszkola (P112).

Gdy się tylko rozbierzemy [...],
do swej klasy pobiegniemy! (P79).

Do przedszkola co dzień rano
idę z tatą albo z mamą.
W szatni daję im całusa
i do sali szybko ruszam [...].
A na obiad wszystko zjemy (P55).

Łatwo zauważyć, że prawie każdy moment pobytu dziecka w placówce przedszkolnej podporządkowany jest odgórnie narzuconemu, zuniwersalizowanemu planowi dnia. Zegar reguluje właściwie wszystkie sfery funkcjonowania dziecka w obrębie przedszkola. Zauważalny jest nacisk na działanie pod presją czasu. Wizja przedszkola zawarta w analizowanych piosenkach przywodzi przez to na myśl koncepcję „scholapiconu” Marii Dudzikowej, bowiem każda dziecięca czynność wykonywana w placówce jest monitorowana i regulowana przez dorosłych (Dudzikowa 2005). Autorzy piosenek nie przewidują żadnych odstępstw od tradycyjnego rozkładu zajęć przedszkolnych, mimo że istnieją przecież placówki pracujące innym, bardziej elastycznym trybem (Gawlicz 2016: 36–38).

Piosenki dziecięce prezentują także status dziecka w hierarchii przedszkola, co sygnalizowała już poprzednia podkategoria, skoncentrowana na instytucjonalnej rutynie. W badanych piosenkach można wyróżnić dwa główne podejścia do dziecka: przedmiotowe i podmiotowe. Pierwsze z nich przedstawia przedszkolaka jako obiekt oddziaływań wychowawczych, od którego oczekuje się pełnego podporządkowania narzuconym regułom. Jego emocje związane z adaptacją w środowisku przedszkolnym, często nieprzyjemne, są całkowicie lekceważone. Takie podejście do osoby dziecka prezentuje piosenka P20:

Jestem sobie przedszkolaczek,
nie grymaszę i nie płaczę [...].
Kto jest beksą i mazgajem,
ten się do nas nie nadaje,
niechaj w domu siedzi sam (P20).

Należy jednak zaakcentować fakt, iż na omawianą podkategorię składają się tylko dwie piosenki (P20 i P24). Wydaje się zatem, iż przedmiotowe traktowanie przedszkolaków stanowi już swego rodzaju relikwyt przeszłości, a jeśli nawet się zdarza, to

nie jest trendem dominującym. I warto dodać, że piosenka pt. *Jestem sobie przedszkolaczek* autorstwa Marii Terlikowskiej (P20), prezentująca opresyjną wizję zasad obowiązujących w przedszkolu, doczekała się konstruktywnej krytyki i parafrazy tekstu. Różnice między oryginałem a jej nowoczesną wersją prezentuje Zestawienie nr 1:

Zestawienie 1. Porównanie dwóch wersji piosenki pt. *Jestem sobie przedszkolaczek* – oryginalnej i unowocześnionej

wersja oryginalna piosenki autorka słów: Maria Terlikowska	nowa wersja piosenki autorka słów: Beata Jasińska
<p>Jestem sobie przedszkolaczek, nie grymaszę i nie płaczę, na bębenku marsza gram, ram tam tam, ram tam tam.</p> <p>Kto jest beksą i mazgajem, ten się do nas nie nadaje, niechaj w domu siedzi sam, ram tam tam, ram tam tam.</p>	<p>Jestem sobie przedszkolaczek, jestem ważny – dużo znaczę, na bębenku marsza gram, ram tam tam, ram tam tam.</p> <p>Tu jest miejsce dla każdego, każdy naszym jest kolegą, razem w grupie miło nam, ram tam tam, ram tam tam.</p>

Źródło: opracowanie własne.

Pomysłodawczynią tego projektu jest Ola Żabicka, autorką nowej wersji słów – Beata Jasińska, zaś wykonawczynią wokalu – Majka Jeżowska. Promowaniem akcji pt. *Śpiewamy nowego przedszkolaczka* zajmuje się Akademia Edukacji i Rozwoju Majki Jeżowskiej, a do udziału w niej zaproszone są wszystkie przedszkola w Polsce (zob.: *Śpiewamy nową wersję „Jestem sobie przedszkolaczek”*). Podczas gdy wersja oryginalna propaguje wizję dziecka „Sytemu z Deficytami” (Klus-Stańska 2007) i nawołuje do wykluczenia osób niedostosowanych, zmieniony tekst promuje postawę włączającą. Warto jednak podkreślić, iż jest to, jak dotąd, jedyna piosenka dziecięca śpiewana w placówkach od kilku dekad, która doczekała się nowoczesnej reinterpretacji.

W opozycji do piosenek prezentujących przedmiotowe podejście do dziecka stoją te utwory, które eksponują autonomię dziecka, szacunek dla jego indywidualności, dziecięcą motywację wewnętrzną i kompetencję do samostanowienia. To one składają się na podejście podmiotowe, ilustrowane przez poniższe cytaty z piosenek:

Jestem sobie przedszkolaczek,
jestem ważny – dużo znaczę [...].
Tu jest miejsce dla każdego,
każdy naszym jest kolegą (P54).

Przedszkolaczek to jest zuch, zuch nie byle jaki (P55).

Podmiotowość dziecka w badanych piosenkach ma jednak charakter ograniczony, biorąc pod uwagę choćby wcześniejsze wnioski dotyczące konieczności podporządkowania się dzieci rutynie przedszkolnej czy wyraźnie uproszczonego obra-

zu relacji rówieśniczych i emocji dziecka z nimi związanych. Mimo to cieszy fakt, iż przynajmniej w niektórych obszarach funkcjonowania dziecka w przedszkolu jest ono przedstawiane jako kompetentne, np. w sytuacjach zabawowych czy w samoobsłudze („zuch”).

Piosenki dziecięce zawierają także odniesienia do emocji dziecka związanych z uczęszczaniem do przedszkola. Charakterystyczne dla tej podkategorii są uczucia pozytywne, takie jak: radość, duma, ekscytacja, co ilustrują podane cytaty:

Bardzo dobrze tutaj nam (P20, P54).

Hej przedszkole uko chane, co bez ciebie zrobię ja? (P23).

Idę do przedszkola i wesoło śpiewam [...].

I chociaż wczesna pora, ja bardzo cieszę się! (P112).

Opisane emocje związane z przedszkolem uwypukla także warstwa muzyczna piosenek, utrzymanych w skocznym i/lub marszowym rytmie.

Przedszkole jawi się zatem w piosenkach jako miejsce sympatyczne, w którym każdy czuje się dobrze i panuje w nim ciepła, rodzinna atmosfera. Należy jednak przypomnieć, że niektóre utwory ukazują całkowicie odmienne oblicze placówki przedszkolnej, jak chociażby tekst o Grzesiu-nieudaczniku (P24) czy o płaczącym „przedszkolaczku” odrzucanym przez wszystkich (P20). Konieczność dostosowania się do reguł i schematu czasu panującego w przedszkolu również może powodować poczucie presji i opór u dzieci. Mimo deklaracji zawartych w badanych utworach, piosenkowe przedszkole nie zawsze okazuje się więc miejscem „miłym, radosnym, ukochanym”.

Poza drobnymi wzmiankami dotyczącymi ewentualnych sytuacji trudnych mogących wydarzyć się w przedszkolu, obraz placówki przedszkolnej we wszystkich badanych piosenkach jest spójny: wyidealizowany, jednoznacznie pozytywny. Mamy tu zatem do czynienia z maskującym uproszczeniem cech opisu, czyli z *cliché* (Stern 1980: 282).

Obraz szkoły podstawowej: w cieniu instytucji totalnej

Kolejną podkategorią obrazu edukacji instytucjonalnej zawartego w badanych utworach jest obraz szkoły podstawowej. W moim zbiorze badawczym piosenki te oznaczyłam numerami: P49, P57, P68, P69, P71, P77, P80, P81, P108, P110, P111, P114 (w sumie 12 utworów). Na obraz ten w składają się: funkcje placówki, wyposażenie szkoły, atrybuty szkoły, zasady w niej panujące oraz emocje, które wywołuje w uczniach.

Szkoła podstawowa przedstawiana w piosenkach pełni kilka funkcji: edukacyjną, socjalizacyjną i kontrolną. Funkcja edukacyjna szkoły wiąże się z poszerzaniem wiedzy i umiejętności uczniów. W zebranym materiale jest ona zdecydowanie najsilniej reprezentowana:

W szkole chodzi o to:

tu jest wiedza do zdobycia, cenna niczym złoto! (P108).

Piszę coraz ładniej, czytam i rozumiem.

Liczę coraz lepiej, coraz więcej umiem (P108).

Uczniem być – to [...] otwierać wiedzy drzwi.

Uczyć się, by świat poznawać (P71).

W porównaniu z ograniczonym programem edukacyjnym piosenkowych przedszkole (głównie zajęcia artystyczne), zadania stawiane przed uczniem szkoły podstawowej wydają się znacznie bardziej wymagające: „poznawać”, „uczyć się”, „pisać”, „czytać”, „liczyć”. Można zatem zauważyć diametralną różnicę w poziomie wymagań wobec przedszkolaków i uczniów klas I–III, niewiele przecież od nich starszych. Ta skokowa wizja rozwoju dziecka, jak pisze Klus-Stańska, znajduje swoje odzwierciedlenie „w samym języku pedagogiki, gdy mowa o opiece nad małym dzieckiem, wychowaniu przedszkolnym i nauczaniu początkowym” (Klus-Stańska 2019: 270). Podczas gdy w piosenkach portretujących przedszkole wyraźnie wyeksponowana i doceniona została dziecięca potrzeba ekspresji i zabawy, w utworach o szkole kwestie te są ignorowane, a zamiast nich dostrzegalna jest koncentracja na zdobywaniu przez uczniów wiadomości („otwierać wiedzy drzwi” – P71) i umiejętności („coraz więcej umiem” – P108).

Zakres wiedzy szkolnej portretowanej w piosenkach nie wychodzi jednak poza tradycyjny kanon przedmiotowy (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 181-182). W niektórych utworach znaleźć można obiecujące zapewnienia, że wiedza zdobywana na lekcjach jest nie tylko interesująca dla ucznia („dokoła tyle spraw ciekawych” – P49, „uczyć się, by świat poznawać” – P71), lecz ma także wymiar praktyczny („jest cenna niczym złoto” – P108). Brak jednak konkretnych przykładów uczniowskich aktywności, które potwierdzałyby ten przekaz. Zamiast nich autorzy wymieniają czynności zwyczajowo przypisane do programu nauczania początkowego: naukę czytania, pisanie i liczenie. Za oryginalne uznawane są natomiast jakiegokolwiek zajęcia lekcyjne, które nie wymagają użycia podręcznika, nawet spontaniczne wyjście na spacer (P114) czy naśladowanie odgłosów zwierząt:

Ktoś wymyślił Dzień Zwierzaka

i będziemy sobie gdać,

szczekać, miauczeć, pohukiwać (P114).

Mamy tu więc raczej do czynienia z infantyлизacją uczniów klas początkowych niż z odkrywaniem „wiedzy cennej niczym złoto” (P108).

Piosenkowa szkoła pełni także funkcję socjalizacyjną, która polega na stwarzaniu warunków do nawiązywania przez uczniów relacji z innymi:

To pora na przeżycie

przyjaźni tak prawdziwej, że przetrwa całe życie (P108).

Tam chętnie się bawimy (P68).

Razem jesteśmy [...] pierwsza klasa! (P69).

Szkoła jawi się tutaj jako miejsce wspierające uczniów w nawiązywaniu relacji rówieśniczych. Obraz ten stoi jednak w sprzeczności wobec wyników badań pedagogicznych na temat realiów szkoły. Jak wykazują różni autorzy, podczas lekcji uczniowie przebywają, co prawda, w grupach, jednak interakcje między nimi są ograniczane do minimum (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 85), praca zespołowa stanowi rzadkość (Pawlak 2009; Pilecka 2020), zaś swobodna wymiana zdań między uczniami postrzegana jest jako coś nieodpowiedniego (Stańczyk 2010: 25). W szkole nie ma też zbyt wiele przestrzeni na zabawę. Czasem zawierania przyjaźni i autentycznego bycia razem jest dla dzieci przede wszystkim przerwą między lekcjami (Nowicka 2010: 309).

Autorzy piosenek eksponują także kontrolną funkcję szkoły, która związana jest ze sprawdzaniem i ocenianiem postępów edukacyjnych ucznia:

Lecz wystarczy dyktando, a zaraz się wyda,
Kto bałagan ma w głowie, kto porządek i szyk (P77).

W piosenkowej szkole dyktanda, klasówki i sprawdziany należą do codziennej rutyny. Dzięki nim możliwa jest dekonspiracja uczniowskiej niewiedzy bądź nieprzygotowania, co wyraźnie aprobują autorzy piosenek. Błędy popełniane przez uczniów, będące przecież immanentnym elementem procesu uczenia się, są piętnowane i karane niskimi stopniami – zwykle „dwóją” (P12, P77, P81).

W badanych utworach można znaleźć też nawiązania do atrybutów szkoły. Dzielą się one na dwie podkategorie: atrybuty fizyczne i atrybuty abstrakcyjne.

Atrybuty fizyczne obejmują różne elementy wyposażenia szkoły, w tym: poszczególne pomieszczenia, meble, elementy wystroju, przybory szkolne i pomoce dydaktyczne. Szkoła portretowana w piosenkach dziecięcych wyposażona jest, między innymi, w dzwonek (P110), w sale lekcyjne (P68, P110), w boisko i bibliotekę (P110) czy w portrety sławnych ludzi na ścianach (P110). Natomiast do przyborów szkolnych i pomocy dydaktycznych wymienianych w piosenkach dziecięcych należą np.: plecak, elementarz, książka, piórnik, ołówek, zeszyt, dziennik zajęć lekcyjnych, co ukazują podane cytaty:

[M]am ładniutki plecak,
elementarz trzymam tam [...],
a książkę przeczytam sam! (P57).

Zaprzyjaźnić się z książkami (P71).

Piórnik porósł mnóstwem piór. [...]
Ołówek gryź (P77).

Na klasówce i w zeszycie (P81).

[P]ani zamknie dziennik (P114).

Fizyczne atrybuty szkoły nie stanowią jedynie tła dla działalności instytucji, lecz są jej immanentną częścią, wyznaczając wyraźne przestrzenne ramy funkcjonowania ucznia i nauczycieli w jej obrębie (Nowicka 2010: 275–298). Badane pio-

senki ukazują silnie tradycyjną wizję szkoły, w której nauczanie opiera się na pracy z książką i zeszytem, zaś nauczyciel notuje edukacyjne postępy uczniów w dzienniku lekcyjnym. W piosenkach nie znajdziemy odwołań do odmiennych niż klasyczne rozwiązań przestrzennych, takich jak: pracownie artystyczne czy laboratoria, ani do pomocy dydaktycznych wspierających aktywność uczniów w procesie własnej edukacji. Wydaje się, że badane piosenki całkiem udanie odzwierciedlają model edukacyjny, który jest najbardziej rozpowszechniony w Polsce. W tym sensie można stwierdzić, że wychodzą one naprzeciw autentycznym doświadczeniom wielu uczniów, jednak zarazem stabilizują one istniejący model szkoły, umacniając tradycyjne wobec niej oczekiwania.

Analizowane piosenki nadają szkole znaczenia także poprzez wskazywanie atrybutów o charakterze abstrakcyjnym, w tym: form sprawdzania wiedzy, stopni szkolnych oraz zasad panujących w szkole. Wśród form sprawdzania wiedzy można wymienić dyktanda, sprawdziany i klasówki:

Bo [piątka] wygląda znakomicie
Na klasówce i w zeszycie. (P81)

Gdy [...] sprawdzian się nie uda. [...]
I w klasówce błąd (P111).

Rezultaty uczniowskich zmagania z różnymi formami sprawdzania wiedzy przyjmują w piosenkach – podobnie jak w rzeczywistości – formę stopni szkolnych:

Janek poznał wyjątki i dostał dwie piątki,
A Ola ma gola i powód do łez, powód do łez! (P77)

Czwórki wstydzic się nie muszę [...].
A gdy dwoja byle jaka
wpadnie czasem do plecaka (P81).

Powiedz to na biologii, to dostaniesz dwóję [...].
Zaraz za taką odpowiedź jedynka by była (P12).

Fakt eksponowania stopni w piosenkach może wynikać z potocznego przekonania autorów o centralnym ich miejscu w rzeczywistości szkolnej. Utwory odzwierciedlają koncepcję oceniania rozumianego ilościowo i behawioralnie, jako nagrody („piątki”) lub kary („dwóje”). Dyscyplinującą funkcję oceniania wzmacniają wzmianki o skrajnie nieprzyjemnych emocjach dzieci związanych z ich otrzymaniem: dwójka to „powód do łez” (P77), wstydu (P81), rozczarowania (P81). Stopnie szkolne w takiej wizji szkoły stanowią wyraz instytucjonalnej władzy nad uczniem, są jednym z narzędzi konstruujących „dziecko organizacji” (Moss Kanter 1972). Tymczasem w tekstach pedagogicznych badacze poświęcają wiele miejsca dyskusjom na temat potencjału innych modeli oceniania, np. oceniania kształtującego, którego głównym celem jest motywowanie ucznia oraz konstruktywna informacja zwrotna (Szyling 2017: 42). Wydaje się zatem, że koncepcje te nie przeniknęły, jak dotąd, do treści piosenek dziecięcych.

Niektóre piosenki nawiązują również do zasad obowiązujących w szkole. Eksponują one konieczność podporządkowania się dzieci z góry narzuconym regułem i zachowania dyscypliny, rozumianej tu w sposób tradycyjny:

Gdy pani o coś pyta,
do góry palce dwa.
A gdy ktoś odpowiada,
słuchamy, cicho sza (P68).

Zaprzyjaźnić się z książkami,
dumą swojej szkoły być,
ze wszystkimi pierwszakami
ślubujemy dziś! (P71).

Zgodnie z treścią cytowanych piosenek status uczniów i nauczycieli w szkole opiera się na jasnej hierarchii: działania ustala nauczyciel bez negocjacji z uczniami, zaś uczniowie winni są nauczycielom posłuszeństwo. Zasady szkolne nie przewidują możliwości swobodnych wypowiedzi uczniów w trakcie lekcji – udzielaniem im głosu steruje nauczyciel, co wpisuje się w panującą w polskiej szkole „kulturę milczenia” (Stańczyk 2010: 25). Taki właśnie uczeń jest dumą swojej szkoły: w pełni podporządkowany instytucji.

Autorzy piosenek nawiązują też do emocji, które wywołuje szkoła w uczęszczających do niej uczniach. Podobnie jak w przypadku obrazu przedszkola, piosenki ukazują głównie pozytywne uczucia dzieci związane z nauką w szkole, w tym radość, a wręcz entuzjazm:

Witaj szkoło, witaj nasza dobra szkoło.
Przyjmij nas radośnie, miło i wesoło (P49).

Nie za długie, beztroskie i frywolne,
najlepsze dla człowieka są właśnie lata szkolne (P108).

Zajęcia lekcyjne prezentowane są jako fascynujące, takie, których uczeń nie może się wręcz doczekać:

Nie wiadomo, co się zdarzy [w szkole],
czy się spełni któreś z marzeń? (P114).

Dlaczego lubię szkołę [...],
mimo wielu trudów [...], w szkole nie ma nudów! (P108).

[Dzieci w szkole] Nie mogą się nudzić! (P110).

Biorąc jednak pod uwagę piosenkową konstrukcję szkoły podstawowej, na którą składają się rozmaite narzędzia wywierania presji na uczniach, w tym: dzwonek, dziennik, stopnie szkolne czy klasówki, wydaje się wysoce wątpliwe, że przeciętny uczeń odczuwa w tych warunkach jedynie przyjemne emocje. Wręcz przeciwnie: nacisk ze strony szkoły może wywoływać w uczniach postawy buntownicze lub przyjmowanie innych strategii oporu. Jednak jakiegokolwiek nawiązania do dziecięcego

smutku, wstydu, rozczarowania czy lęku związanego z chodzeniem do szkoły znaleźć można tylko w nielicznych utworach (np. niski stopień to „powód do łez” – P77), niejako na marginesie i pomiędzy wierszami.

Wnioski: piosenki dziecięce jako przestrzeń kreowania „dzieci organizacji”

Zarówno piosenkowe przedszkola, jak i szkoły prezentowane są w badanych utworach jako miejsca kształtowania zunifikowanych i podporządkowanych „dzieci organizacji” (Moss Kanter 1972). O ile jednak w piosenkowym przedszkolu proces ten odbywa się w sposób zawoalowany („Kiedy chcesz, możesz się bawić!” – P79), to w obrazie szkoły eksponuje się go poprzez nawiązania do różnych narzędzi wywierania presji na uczniach (dzwonka, stopni szkolnych, sprawdzianów).

Jednocześnie zarówno przedszkole, jak i szkoła podstawowa przedstawiane są w piosenkach jako miejsca dziecięcej beztroski. W obrazie przedszkola autorzy kładą duży nacisk na różne formy dziecięcej ekspresji i swobodną zabawę. Mimo to przedszkole nie jest wcale miejscem wolnym od dziecięcych dramatów, takich jak trudności adaptacyjne (P20, P43) czy wykluczenie (P20, P43). Bierze ono zatem udział w konstruowaniu nieudaczników (Gawlicz 2008). Natomiast w obrazie szkoły wyraźnie wyeksponowano wątki mozołu nauki (P108) i skrajnie nieprzyjemnych emocji związanych z otrzymaniem niskiego stopnia (P12, P77, P111), co stawia pod znakiem zapytania piosenkowe zapewnienie, że pobyt w murach szkoły „bardzo uszczęśliwia” (P114).

W omawianych utworach ważne miejsce zajmuje wątek relacji rówieśniczych. O ile jednak piosenki o przedszkolach oferują liczne przykłady wspólnych aktywności dziecięcych, to w utworach poświęconych szkole autorzy posługują się ogólnikami, niekiedy o patetycznym wydźwięku („[T]o pora na przeżycie przyjaźni tak prawdziwej, że przetrwa całe życie” – P108). Ów patos przesłania fakt, iż dzieci w polskim modelu edukacyjnym mają niewiele okazji do nawiązywania relacji rówieśniczych poprzez rozmowę, współdziałanie czy zabawę, zaś czas na to właściwie ograniczony jest jedynie do przerw między zajęciami.

Z piosenek o przedszkolu i szkole wyłaniają się też odmienne sposoby postrzegania procesu edukacyjnego. W obrazie placówki przedszkolnej wątek zajęć dydaktycznych obejmuje niemal wyłącznie aktywności artystyczne dziecka, co przywołuje na myśl koncepcję *Null Curriculum* (Flinders, Noddings i in. 1986), gdyż wiele obszarów edukacyjnych zostaje w nim pominiętych. Dziecko jawi tu się jako infantylny „Słodki Elf” (Klus-Stańska 2007), niezdolny do opanowania bardziej złożonego materiału. Natomiast naukę szkolną sportretowano jako znacznie bardziej wymagającą i nieuwzględniającą dziecięcej potrzeby zabawy i ruchu. Ta dysproporcja wymagań wobec przedszkolaków i uczniów pierwszych klas I–III odzwierciedla skośną wizję rozwoju dziecka (Klus-Stańska 2019: 270).

Piosenkowy obraz instytucji edukacyjnych ukazuje, a zarazem stabilizuje tradycyjny model edukacji oparty na kierowniczej roli nauczyciela i behawiorystycznym podejściu do dziecka. Przedszkolaki i uczniowie jawią się w nim jako „Systemy z Deficytami” (Klus-Stańska 2007). W wybranych fragmentach piosenek można dostrzec uznanie autorów dla kompetencji dziecka, jednak nie jest to perspektywa dominująca.

Badane piosenki dziecięce występują wyraźnie w interesie placówek edukacyjnych: propagują jednoznacznie pozytywny wizerunek edukacji systemowej, marginalizując lub pomijając te jej aspekty, które budzą niepokój i kontrowersje. Ta wybiórczość i jednostronność przedstawień sprzyja prezentowaniu zafałszowanej – bo niepełnej – wizji rzeczywistości szkolnej i przedszkolnej dziecka (Stern 1980).

Bibliografia

- Bartmiński J. (1999) *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata w: Językowy obraz świata*, J. Bartmiński (red.), Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 103-120.
- Dudzikowa M. (2005) *Scholapton, czyli monitoring w szkole*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8, s. 50–56.
- Flinders D. J., Noddings N., Thornton S. J. (1986) *The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications*, „Curriculum Inquiry”, t. 16, nr 1, s. 33–42, <https://doi.org/10.1080/03626784.1986.11075989>.
- Gawlicz K. (2008) *Konstruowanie nieudacznika. Praktyki normalizacji i wykluczania w przedszkolu*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej”, nr 1(10), s. 37–54.
- Gawlicz K. (2016) *Demokracja jako praktyka codziennego życia w przedszkolu. Z doświadczeń nauczycielek*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4(35), s. 28–38, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0009.7628>.
- Gopnik A., Meltzoff A. N., Kuhl P. K. (2004) *Naukowiec w kołysce: Czego o umyśle uczą nas małe dzieci?*, Warszawa, Wydawnictwo Media Rodzina.
- Jegier A. (2016) *Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym*, Warszawa, Difin.
- Kataryńczuk-Mania L. (2014) *Miejsce i znaczenie zabaw muzyczno-ruchowych w edukacji przedszkolnej w: Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, M. Magda-Adamowicz, A. Olczak (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 206–217.
- Klus-Stańska D. (2007) *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1–2, s. 92–106.
- Klus-Stańska D. (2019) *Pedagogika wczesnej edukacji w: Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwiecieński, B. Śliwowski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 267–286.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005) *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa, Wydawnictwo Harmonia.
- Lipiec J. (2017) *O istocie piosenki. Esej ontologiczny*, „Piosenka. Rocznik Kulturalny”, nr 5, s. 10–21.

- Męczkowska-Christiansen A. (2010) *Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomiędzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2(12), s. 25–38.
- Miles M., Huberman A. M. (2000) *Analiza danych jakościowych*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Moss Kanter R. (1972) *The Organization Child: Experience Management in a Nursery School*, „Sociology of Education”, t. 45, nr 2, s. 186–212, <https://doi.org/10.2307/2112007>.
- Nowicka M. (2010) *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Opie I., Opie P. (1959) *The Lore and Language of Schoolchildren*, Oxford, Oxford University Press.
- Pawlak B. (2009) *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – badania – rozwiązania praktyczne*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.
- Stańczyk P. (2010) *Milcząca zgoda, kultura ciszy i polityka głosu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(51), s. 25–38.
- Pilecka M. (2020) *Nauczycielskie koncepcje dziecięcej pracy grupowej w klasach początkowych*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Przychodzińska M. (1989) *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rapley T. (2013) *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stefaniak B. (2011) *Spór nad kołyską*, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 171–184.
- Stern J. P. (1980) *Manipulacja za pośrednictwem cliché w: Język i społeczeństwo*, M. Głowiński (red.), Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik, s. 282–298.
- Suświłło M. (2001) *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Szyling G. (2017) *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Zasoby internetowe

Śpiewamy nową wersję „Jestem sobie przedszkolaczek”, <https://akademiamajkijezowskiej.com/aktualnosci/jestem-sobie-przedszkolaczek-nowa-wersja-hymnu/> (dostęp: 29.10.2021 r.).

Spis cytowanych utworów

- P12 – *Wyższa siła* (słowa i muzyka: Tadeusz Wywrocki)
- P20 – *Jestem sobie przedszkolaczek* (słowa i muzyka: Maria Terlikowska)
- P23 – *Hej, przedszkole ukochane!* (słowa i muzyka: Krystyna Bożek-Gowik)
- P24 – *Grześ Gagatek* (słowa i muzyka: Adam Waćławski)
- P42 – *Bo w przedszkolu jest jak w domu* (słowa i muzyka: Maria Broda-Bajak)
- P43 – *Przedszkole – drugi dom* (słowa i muzyka: Krystyna Bożek-Gowik)
- P49 – *Witaj, szkoło!* (słowa: Jadwiga Koczanowska, muzyka: Mirosław Ziąber)

- P54 – *Jestem sobie przedszkolaczek: nowa wersja* (pomysłodawczyni projektu: Aleksandra Żabicka, autor zmienionego tekstu: Beata Jasińska, autor oryginału: Maria Terlikowska)
- P55 – *Śpiewanka przedszkolaka* (słowa i muzyka: Agnieszka Galica, Tadeusz Pabisiak)
- P57 – *Czas do szkoły* (b.a., Vvee Media)
- P68 – *Wesoło nam* (słowa: Stanisław Karaszewski, muzyka: Tomasz Strąk)
- P69 – *Hej, ho, pierwsza klasa!* (słowa: Rafał Przybył, muzyka: Adam Skorupka)
- P71 – *Ślubowanie pierwszaków* (słowa: Grażyna Orlińska, muzyka: Adam Skorupka)
- P77 – *Żółta żaba żarta żur* (słowa i muzyka: Jacek Skubikowski)
- P79 – *Nasze przedszkole* (słowa: Andrzej Prokop, muzyka: Zbigniew Opałka)
- P81 – *Piątki pyzate* (słowa: Danuta Gellner, muzyka: Krzysztof Sadowski)
- P108 – *Piosenka o szkole* (słowa i muzyka: Jerzy Kobyliński)
- P110 – *Znowu do szkoły* (słowa: Elżbieta Buczyńska, muzyka: Robert Wiórkiewicz)
- P111 – *Piosenka dla taty* (słowa: Arleta Niciewicz-Tarach, muzyka: Monika Gromek, Michał Józwiak)
- P112 – *Biegnę do przedszkola* (słowa i muzyka: Adam Waclawski)
- P113 – *Skarby przedszkolaka* (słowa i muzyka: Małgorzata Ćwiek)
- P114 – *Szkolne niespodzianki* (słowa: Urszula Piotrowska, muzyka: Magdalena Melnicka-Sypko)

O Autorce

Małgorzata Pilecka jest adiunktem na Wydziale Studiów Edukacyjnych Akademii Ateneum w Gdańsku; pedagog wczesnej edukacji, nauczycielka języków obcych, szkoleniowiec. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół konstruktywistycznych metod nauczania / uczenia się, oferty kulturalnej dla dzieci, roli komunikacji w procesie edukacji, a także wybranych zagadnień z zakresu andragogiki i pedeutologii. Jest autorką publikacji z dziedziny pedagogiki, w tym monografii pt. *Nauczycielskie koncepcje dziecięcej pracy grupowej w klasach początkowych* (wyd. Adam Marszałek, Toruń 2020).

Małgorzata Pilecka is an assistant professor at the Faculty of Educational Studies of Ateneum Academy in Gdansk, an early childhood educator, a foreign language teacher, a teachers' trainer. Her research interests focus on the constructivist teaching/learning methods, the cultural offer for children, the role of communication in the process of education, as well as on selected issues in the field of andragogy and pedeutology. She is the author of publications in the field of pedagogy, including a monograph entitled: *Teacher's Concepts of Children's Group Work in Early Education* (published by Adam Marszałek, Toruń 2020).

Cytowanie

Pilecka M., *Piosenki dziecięce o szkole i przedszkolu jako narzędzia konstruowania „dzieci organizacji”*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(17), s. 71–87.