

Renata RASZKA

Uniwersytet Śląski
w Katowicach

Pieniądz(e) z perspektywy dziecka

Abstract: Money from a Child's Perspective

The article is a research report. The research was carried out with third grade students of elementary school by the author of this article. The purpose of research was to reconstruct children's experiences related to money. Money is perceived here as an empirical phenomenon described from the perspective of a child. The research material consists of written statements of 8/9-year-old children. Analysis of children's creations led to the emergence of the resulting space consisting of four fields: "positive", "negative", "neutral" and "ambivalent". This resulting space is money treated as the empirical phenomenon with a para-economic slope.

Key words: money, a child's perspective of money, personal knowledge, economic education

Słowa kluczowe: pieniądz, pieniądz z perspektywy dziecka, wiedza osobista, edukacja ekonomiczna

Wprowadzenie

Ksenofont i Arystoteles, tworząc i rozpowszechniając *oikonomos*, czyli w uproszczeniu „sztukę zarządzania gospodarstwem domowym”, znali już pieniądz. Można przypuszczać, iż to właśnie pieniądz stał się przyczyną konieczności nabywania wiedzy ekonomicznej, aby „posiąść” sztukę zarządzania majątkiem, dobrami, pieniędzmi w małej skali. B. Noga i in. uważają, iż powstanie i rozwój pieniądza to źródło inicjacji edukacji ekonomicznej społeczeństwa. Pieniądz od swojego powstania był instrumentem edukacji ekonomicznej społeczeństwa, a właściwie samoedukacji, czyli uczenia siebie myślenia ekonomicznego. Zdaniem autorów na przykładzie pieniądza i jego rozwoju w konwencji „cyklu życia produktu” skupiony został jak w soczewce proces edukowania ekonomicznego ludzkości (2016, s. 9–10, 85, 87).

Ważne dla rozwoju ekonomicznego dziecka jest rozumienie przez nie tego, czym jest pieniądź i jak się nim posługiwać. Rozumienie wartości pieniądza w systemie monetarnym i powiązana z tym sprawność w zakresie obliczeń pieniężnych dokonywanych w odniesieniu do kupna i sprzedaży oraz umiejętność gospodarowania pieniędzmi, w tym racjonalne nimi dysponowanie i oszczędzanie, stanowi główny składnik wiedzy ekonomicznej (Kupisiewicz, 2009, s. 421). Aktywność ekonomiczna dzieci od najmłodszych lat jest zatem nierozzerwalnie związana z pieniędzmi (Trzcńska, 2012, s. 75). Zrozumienie przez nie takich pojęć ekonomicznych, jak zysk, oszczędzanie, popyt i podaż, jest utrudnione bez umiejętności właściwego interpretowania podstawowych zagadnień dotyczących samego pieniądza (Zaleśkiewicz, 2011, s. 131).

Pieniądź(e) w rozważaniach naukowych¹

Pieniądź stanowi trudną materię rozważań naukowych. Jeden z dylematów, z jakimi można się spotkać w literaturze, dotyczy genezy pieniądza. Inny, widoczny w opracowaniach naukowych na temat pieniądza wiąże się z próbą odpowiedzi na pytanie, co jest lub może być pieniądzem i jakie pełni on funkcje (Wąsowicz-Kiryło, 2008, s. 23–25; Gąsiorowska, 2014, s. 15–18). Ponadto rozważania o pieniądzu utrudnia dualność jego natury: instrumentalna i symboliczna (Wąsowicz-Kiryło, 2008, s. 33–36; Gąsiorowska, 2014, s. 10, 18–26). Rozróżnienie między instrumentalnym i psychologicznym znaczeniem pieniędzy można dostrzec nie tylko w badaniach, ale i w warstwie językowej, na co zwraca uwagę A. Gąsiorowska (2014, s. 10–11).

Rozważania ekonomiczne o pieniądzu koncentrują się na jego funkcjonalnych aspektach i traktowaniu go przede wszystkim jako środka wymiany. Psychologiczne podejście do rozważań o pieniądzu oznacza koncentrację na subiektywnych znaczeniach mu przypisywanych oraz psychologicznych i społecznych funkcjach, jakie pieniądź pełni w życiu człowieka. Podejście to różni się od podejścia ekonomicznego również tym, że nie ignoruje się w nim różnic między ludźmi pod względem stosunku do pieniędzy, motywów leżących u podłoża decyzji finansowych czy też wagi przypisywanej różnym zachowaniom finansowym i ich konsekwencjom. Takie podejście komplikuje jednak prowadzenie rozważań nad pieniądzem (Wąsowicz-Kiryło, 2008, s. 37).

¹ Te kwestie omawiam szerzej w: Raszka, 2017.

Wiedza osobista dzieci o świecie ekonomii

Zgodnie z konstruktywizmem, uzupełnionym o najnowszą teorię uczenia się, zwaną konektywizmem², dziecko w charakterystyczny dla siebie sposób buduje własne, potoczne, naiwne koncepcje na temat świata (w tym świata ekonomii — R. R.), gromadząc, porządkując, modyfikując czy uogólniając różnorodne doświadczenia (poznawcze, społeczne, praktyczne) w sytuacjach zaplanowanych lub niezaplanowanych, (przed)szkolnych lub poza(przed)szkolnych — w bezpośrednich interakcjach poznawczych bądź społecznych albo przez uczenie się w interakcjach (ale w sposób pośredni) w sieci (społecznej i informatycznej) i organizacji (Uszyńska-Jarmoc, 2013, s. 42, 45, 47). Te koncepcje świata ekonomii (w tym pieniądza) tworzone przez dziecko w początkowych latach życia powinny być docenione i wykorzystane w edukacji wczesnoszkolnej jako baza, wyjściowa wiedza osobista dziecka, która potrzebna jest mu do zdobywania wiedzy naukowej na temat pieniądza i jego uwikłań w świecie ekonomii.

Wiedza dziecka dotycząca pieniądza, jego podejście do pieniądza, rozumienie pełnionych przez niego funkcji w życiu codziennym, poziom umiejętności praktycznego posługiwania się pieniędzmi, wyznaczane są przez prawidłowości rozwoju umysłowego oraz ekonomicznego dziecka (Kupisiewicz, 2004a, b, 2014, s. 203–215; 2009). Ponadto istotną rolę odgrywają tutaj czynniki zewnętrzne, takie jak: środowisko społeczno-ekonomiczne, warunki kulturowe, osobiste doświadczenia z pieniędzmi, nauczanie zjawisk ekonomicznych, zachowania ekonomiczne rodziców, a także propagowany przez nich styl wychowania ekonomicznego w rodzinie, poziom wykształcenia oraz wykonywany przez nich zawód (Wąsowicz-Kiryło, 2008, s. 50, za: Furnham, Argyle, 2000; Kupisiewicz, 2004a, s. 29; Goszczyńska, Kołodziej, 2012, s. 99; Whitebread, Bingham, 2013).

Wiedza zdobyta przez dzieci w procesie socjalizacji jest wiedzą potoczną, często uproszczoną, wybiórczą, nieuporządkowaną, wymagającą rekonstrukcji, a czasem nawet dekonstrukcji w procesie kształcenia. Nie zmienia to jednak faktu, że wiedza potoczna (osobista) każdego dziecka, pochodząca z jego doświadczeń, ma charakter pierwotny i fundamentalny wobec wiedzy zdobywanej przez nie naukowo, systematycznie i metodycznie w toku dalszej edu-

² W tej teorii przyjmuje się, że „technologia modyfikuje umysły, a narzędzia, których ludzie używają, kształtują ich myślenie. Organizacja i jednostka są równouprawnionymi uczącymi się organizmami. Dla konektywizmu punktem wyjścia jest jednostka, choć uznaje się, że jej osobista wiedza jest pozyskiwana z sieci: społecznej i informatycznej, ale także dostarczana do nich. Informacje istniejące w sieci informatycznej zasilają organizacje, które je przetwarzają i uzupełniają, a nowe wzbogacone informacje wracają do sieci, na ich podstawie buduje ona struktury wiedzy (osobistej, do sieci, do organizacji), pozwala uczącym się być na bieżąco w ramach określonego tematu poprzez połączenia, które sami stworzyli” (Uszyńska-Jarmoc, 2013, s. 42).

kacji. Dzieci rozpoczynające naukę szkolną mają bardzo zróżnicowaną wiedzę osobistą o świecie, w tym o świecie ekonomii. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej powinni uwzględniać tę wiedzę potoczną. Uczniowie już na starcie szkolnym powinni mieć możliwość konfrontowania swoich naiwnych (potocznych) teorii ekonomicznych i poddawania ich publicznej dyskusji w klasie. Nauczyciele klas początkowych powinni być do tego zadania przygotowani merytorycznie i metodycznie, tak aby mogli wspierać dzieci w porządkowaniu ich doświadczeń, umacnianiu lub rekonstruowaniu dotychczasowej wiedzy (Uszyńska-Jarmoc, 2016, s. 9; Klus-Stańska, 2002, s. 108–119; Ablewicz, 1997, s. 23). Współcześni nauczyciele stają wobec nowych zadań i nowych dylematów, zarówno w procesie dydaktycznym, jak i wychowawczym, co wymaga wielokierunkowych, zwiększanych i modyfikowanych kwalifikacji zawodowych, aby mogli dalej pełnić funkcje edukatorów i wychowawców. W związku z tym uczenie rozwijania odpowiednich kompetencji powinno być priorytetem w kształceniu akademickim przyszłych pedagogów (Kosek, 2016, s. 130–131; Jakubowicz-Bryx, 2016, s. 22; Ir, 2016, s. 55; Szkołak, 2016, s. 49; Paško, 2016, s. 106, 118).

Badanie rozumienia świata ekonomii z perspektywy dzieci

Świat ekonomii jest sferą życia, którą dzieci znają od najmłodszych lat. Badania w zakresie podejmowanej coraz wcześniej przez nie aktywności ekonomicznej oraz procesu konstruowania wiedzy ekonomicznej stanowią ciekawy i ważny obszar eksploracyjny nie tylko dla psychologów i socjologów, ale również dla pedagogów. W pedagogice naukowej zainteresowanie edukacją ekonomiczną rozwija się od kilkunastu lat, lecz w pedagogice wczesnoszkolnej zainteresowanie wiedzą z tego obszaru i sposobami jej badania narasta nieco wolniej (Kupisiewicz, 2004a, 2004b; Frączak-Rudnicka, 2004, za: Uszyńska-Jarmoc, 2016, s. 8; Wojciechowska, 2007, za: Uszyńska-Jarmoc, 2016, s. 8; Kołodziejczyk, 2009, 2012; Sikora, 2011; Nawolska, 2012a, b; Sobieraj, 2013; Uszyńska-Jarmoc, 2016).

J. Rutkowiak we wprowadzeniu do rozważań o relacji pieniądza i wychowania podkreśla, że pieniądz jako fenomen nieczęsto występuje na kartach tekstów pedagogicznych (2012, s. 27), dlatego tym bardziej warto podejmować tę tematykę z perspektywy pedagogicznej. Zdaniem autorki pieniądz stał się zjawiskiem społeczno-ekonomicznym szczególnej wagi, o sensie redukcjonistyczno-universalnym, w związku z tym warto rozpatrywać jego relacje także w odniesieniu do wychowania, zwłaszcza w okresie powszechnie odbieranym jako kryzys oddziaływań wychowawczych, wywołany m.in. „spieniężeniem” świadomości współczesnych ludzi. Autorka, opierając się na definicji wychowania R. Miller (1981,

s. 122)³, w której istotne znaczenie ma relacja człowiek–świat, podkreśla znaczenie ustosunkowania się podmiotów do świata jako rzeczywistości — dziś znaczeniowo przesyconej pieniądzem. Relację człowiek–świat, widzianą przez pryzmat pieniądza, kluczową dla przyjętej interpretacji wychowania, można — zdaniem autorki — rozpatrywać na dwóch płaszczyznach: „traktując pieniądź jako zjawisko empiryczne o nachyleniu paraekonomicznym, z uwzględnieniem jego znaczeń społecznych i edukacyjnych, bądź postrzegając pieniądź jako kategorię, z przybliżaniem się ku filozoficznej linii prowadzenia refleksji” (Rutkowiak, 2012, s. 28–29; Simmel, 1997).

J. Uszyńska-Jarmoc (2016, s. 9) na podstawie wyników badań przeprowadzonych wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym (wywiad fokusowy) stwierdza, że wiedzą one o wiele więcej, niż nam się wydaje. Zdobywając konkretne doświadczenia z dziedziny ekonomii, stawiają hipotezy, poddają je krytycznemu, subiektywnemu osądowi, odrzucają, ulepszają, i znowu eksperymentują. Zdaniem autorki rzetelne wyniki badań mogą być przydatne w procesie przygotowywania programów edukacyjnych związanych z poznawaniem oraz rozumieniem świata ekonomicznego dzieci w młodszym wieku szkolnym (2016, s. 23–24). Ważnym zadaniem nauczycieli w planowaniu procesu edukacji ekonomicznej jest odkrycie i zrozumienie dotychczasowych doświadczeń dzieci i stworzonej spontanicznie na ich podstawie reprezentacji jakiegoś obszaru ekonomii, np.: rynku, kupowania, reklamy, korzyści, produkcji, pieniądza, zarobków. Autorka podkreśla, że poznanie i zrozumienie osobistych koncepcji świata ekonomicznego i tzw. naiwnych teorii wyjaśniających procesy i fakty z dziedziny ekonomii praktycznej dzieci to bardzo ważne zadanie pedagogiki jako nauki.

Światy dziecięcych znaczeń mogą być rozpatrywane z bardzo wielu punktów widzenia. D. Klus-Stańska proponuje teoretyczne odniesienie do interakcjonizmu symbolicznego, konstruktywizmu poznawczego oraz teorii krytycznych. Kategorię „światów dziecięcych znaczeń” opiera na założeniu, że „człowiek określa i rozumie rzeczywistość za pomocą znaczeń, jakie jej nadaje, i negacji przekonania o lustrzanym odzwierciedlaniu świata przez ludzki umysł” (2004, s. 18). Jej zdaniem badanie znaczeń specyficznych dla dziecięcego pojmowania świata i dziecięcego trudu poszukiwania jego sensu nie jest łatwym zadaniem. Wynika to m.in. z barier komunikacyjnych (swobodna rozmowa z dziećmi na temat znaczeń jest niemożliwa), a także stąd, iż dzieci nieustannie tworzą swoją wiedzę na temat siebie i otaczającej je rzeczywistości, aktywnie konstruując zsubiektywizowane znaczenia. Nadawanie przez nie znaczeń ma swoją specyfikę i unikatowość. Nadzieje badawcze wiąże ona z wnikliwą analizą powtarzalnych doświadczeń, gromadzo-

³ R. Miller (1981, s. 122) określiła wychowanie jako „interwencję w dialektyczny stosunek człowieka i świata, regulujący ich wzajemne stosunki za pomocą twórczego współdziałania, dotyczącego rozwoju społeczeństwa i jednostki”.

nych przez dzieci w szczególnie ważnych obszarach życia, i znaków kulturowych, które są im prezentowane (Klus-Stańska, 2004, s. 7). Obiektem analizy, wskazywanym przez przywołaną autorkę, jest treść znaczeń, jakie dzieci nadają rzeczywistości społecznej (w tym ekonomicznej — R. R.), w której żyją. Chodzi zatem o poszukiwanie sensów dostępnych dzieciom rozwijającym się w określonej kulturze. Dla badacza jest więc istotne zrozumienie, co dziecko myśli, żyjąc w takich a nie innych warunkach kulturowych i uczestnicząc w kulturowo uwarunkowanych interakcjach społecznych (Klus-Stańska, 2004, s. 15–38).

Refleksję nad badaniem rozumienia świata z perspektywy dzieci podejmuje również M. Wiśniewska-Kin (2016, s. 59), wskazując powody jej zainteresowania tą tematyką:

— Zbadanie takiego rodzaju myślenia i działania dzieci, które mają charakter interpretacyjny: odsłaniają nie tylko dziecięcą wiedzę osobistą, ale przede wszystkim sposoby pojmowania, kategoryzowania i wartościowania niejednoznacznej, często skonfliktowanej rzeczywistości.

— Zrekonstruowanie zdolności poznawczych uzewnętrzniających się w werbalnych i pozawerbalnych reakcjach dzieci, postawionych przed zorganizowaną sytuacją problemową.

— Sformułowanie postulatów i zarysowanie mapy kierunków, które wskazują możliwości wyzwalań tworzonych w młodym umyśle językowych obrazów zakotwiczonych w kulturze i w osobistym doświadczeniu.

A. Nowak-Łojewska (2017, s. 54–64) prezentuje wyniki badań, odsłaniając znaczenia nadawane światu społecznemu przez uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej w toku rozmów z dorosłym. Zgodnie z przyjętym tłem teoretycznym (paradygmat interpretacyjny i tezy interakcjonizmu społecznego, relatywizm językowy, a także konstruktywizm społeczny i psychologiczny) autorka utożsamia się ze stwierdzeniem, iż nie istnieje świat obiektywnie dany, ale jest on konstruowany w procesie nadawania znaczeń rzeczywistości. Znaczenia te tworzone są w interakcjach i procesie komunikowania. Podejście badawcze autorki, wykorzystujące pytania lokujące się w sferze zagadnień obyczajowych, egzystencjalnych, etycznych i moralnych, umożliwiło ukazanie bogatej wiedzy potocznej dzieci, ich sposobów myślenia o sobie, o innych i o otaczającym świecie. W obszarze dziecięcych rozmyślań znalazł się m.in. temat pieniędzy i sposobów ich gromadzenia oraz wydawania.

Sensy nadawane zjawisku pieniądza przez uczniów klas trzecich szkoły podstawowej

W 2017 r. przeprowadzone zostały badania pilotażowe wśród uczniów klas trzecich szkoły podstawowej (52 dzieci w wieku 8–9 lat: 22 dziewczynki i 30 chłop-

ców). Zadaniem każdego dziecka było uzupełnienie — w miarę możliwości — wszystkich 12 niedokończonych zdań dotyczących pieniędzy. Uczniowie zostali zachęcani do wyrażenia tego, co myślą o pieniądzu, jak je postrzegają. Taki sposób pozyskania materiału badawczego, będącego źródłem dziecięcego opisu pieniędzy, dał wynik w postaci wielu ciekawych pisemnych wypowiedzi. Skonstruowane przez autorkę tekstu narzędzie badawcze jest odkrytą przez nią matrycą, pomocną w zorientowaniu się w tym, jakie jest potoczne, zdroworozsądkowe spojrzenie dzieci na pieniądz. Przyjmuje ona, iż pisemne wypowiedzi dzieci stanowią wynik ich doświadczeń, poczynionych wcześniej obserwacji oraz przemyśleń.

W niniejszym opracowaniu pieniądz traktowany jest jako zjawisko empiryczne o nachyleniu paraekonomicznym, z uwzględnieniem jego społecznych i edukacyjnych znaczeń (Rutkowiak, 2012, s. 29), a w prezentowanym tekście, będącym doniesieniem z badań, wykorzystany został paradygmat interpretatywny. W interpretatywnym modelu badań „słowa są danymi z badań, na których skupia się uwaga badacza. To dzięki wypowiedziom osób badanych, ich narracjom czy tekstom pisany, możliwy jest wgląd w znaczenia nadawane przez informatorów zdarzeniom, w jakich uczestniczą. Istotnymi dla tego podejścia stają się kategorie codzienności i wiedzy potocznej, do której dotarcie pozwala badaczowi wnikać w konstrukcje myślowe badanych i «zrozumieć» sposoby, w jakie nadają oni sens swemu codziennemu życiu — rodzinnemu, szkolnemu, zawodowemu, towarzyskiemu itp.” (Zwiernik, 2015, s. 81).

Inspiracją do określenia pól „przestrzeni wynikowej” wokół widzenia pieniędzy przez dzieci oraz wyróżnienia kategorii opisu pieniędzy, stały się te, które wyłoniła J. Rutkowiak⁴ (2012, s. 34–35), ale zostały one poddane modyfikacji, co wynikało z analizy materiału badawczego pochodzącego z badań własnych. Analizując pisemne wypowiedzi uczniów, autorka niniejszego opracowania skupia się na znaczeniu dziecięcych wypowiedzi, dlatego przytaczane cytaty podaje w zapisie zgodnym z normą ortograficzną i interpunkcyjną. Odstępuje tym samym od oryginalnych zapisów, ponieważ ich wierne przekazanie nie jest celem przedstawianej analizy materiału badawczego.

Wyrażenia, które pojawiły się jako dopełnienie poszczególnych zdań, dających dzieciom możliwość dokonania opisu pieniędzy, stały się materiałem badawczym. W trakcie analizy dziecięcych wypowiedzi, traktowanych jako wytwory dziecięce, wyłonione zostały kategorie opisu pieniędzy, które pozwoliły na utworzenie czterech pól przestrzeni wynikowej. Wyłonione w badaniach kategorie opisu pieniędzy oddają sensy nadawane przez nie pieniądzu, widzianemu jako zjawisko „pozytywne”, „neutralne”, „ambiwalentne” lub „negatywne”.

⁴ J. Rutkowiak (2012, s. 34–35) w „przestrzeni wynikowej” (wokół widzenia pieniądza jako zjawiska) wyłoniła trzy pola: „konstruktywne”, „destruktywne” oraz „neutralne”. Każde z wyróżnionych pól uzasadnia wyodrębnionymi w badaniach z młodzieżą szkolną (ponadgimnazjalną) kategoriami opisu pieniędzy.

Wyodrębnienie w badaniach własnych „pozytywnego” pola przestrzeni wynikowej uzasadniają takie kategorie opisu pieniędzy, jak (w przypadku każdej kategorii podano przykłady pisemnych wypowiedzi dzieci):

— „źródło wielu możliwości”: *Z pieniędzmi można osiągać cele; Z powodu pieniędzy są domy i miasta; Z powodu pieniędzy powstają fabryki; Z powodu pieniędzy możemy kupić coś, o czym marzymy;*

— „zabezpieczenie podstawowych potrzeb”: *Pieniądze są potrzebne do codziennego życia i funkcjonowania; Dzięki pieniądзом możemy żyć i kupować rzeczy potrzebne do życia; Pieniądze są potrzebne do życia, żeby mieć ubrania, jedzenie i dom; Pieniądze są potrzebne, by płacić prąd, gaz i wodę;*

— „narzędzie niesienia pomocy innym”: *Z powodu pieniędzy można kupić leki dla chorego; Dzięki pieniądзом powstają ośrodki, hospicja; Pieniądze są po to, by pomagać dzieciom; Pieniądze są ważne na różne cele charytatywne; Pieniędzmi można się dzielić;*

— „środek ułatwiający życie”: *Pieniądze to banknoty i monety, które pomagają w życiu; Z pieniędzmi nie stresujemy się, że nic nie kupimy; Z pieniędzmi można ułatwić sobie życie; Pieniądze są przydatne;*

— „obiekt szacunku”: *Z pieniędzmi musimy się obchodzić powoli; O pieniądzech trzeba dbać; O pieniądzech nie mówimy brzydkich rzeczy;*

— „źródło pozytywnych emocji”: *Z powodu pieniędzy można się cieszyć; Z pieniędzmi jest dobrze; Z pieniędzmi czuję się lepiej, bo wiem, że mam jedzenie;*

— „wynik pracy”: *Dzięki pieniądзом nasz wysiłek się opłaca.*

„Negatywne” pole przestrzeni wynikowej można uargumentować występowaniem takich kategorii opisu, jak:

— „pozór szczęścia”: *Pieniądze nie dają szczęścia; Z powodu pieniędzy można być nieszczęśliwym; Pieniądze są niczym; Pieniądze są niepotrzebną rzeczą w życiu dziecka; Z powodu pieniędzy niektórzy ludzie nie mają przyjaciół;*

— „brak poczucia bezpieczeństwa”: *Pieniądze są niebezpieczne; Z pieniędzmi nie ma żartów; W pieniądzech rosną długi; Z powodu pieniędzy można wiele stracić; Z powodu pieniędzy często ludzie mają problemy rodzinne lub finansowe; Z powodu pieniędzy ludzie bankrutują; Z powodu pieniędzy można zniszczyć sobie życie;*

— „źródło konfliktów”: *Z powodu pieniędzy są wojny; Z powodu pieniędzy są konflikty na świecie; Pieniądze są złe, rozdzielają ludzi;*

— „źródło zepsucia”: *Z powodu pieniędzy ludzie robią się gorsi; Z powodu pieniędzy ludzie są samolubni; Z powodu pieniędzy niektórzy są uzależnieni; Dzięki pieniądзом czujemy się lepsi, a stajemy się gorsi;*

— „źródło chorób”: *Pieniądze to choroby; W pieniądzech są zawarte różne zarazki; W pieniądzech są bakterie;*

— „źródło zła”: *Z powodu pieniędzy jest zło; W pieniądzech jest dużo zła; Pieniądze są złe; Pieniądze są brzydkie;*

— „źródło negatywnych emocji”: *Z powodu pieniędzy czasami się złościę;*

— „temat tabu”: *O pieniądzech się nie mówi; O pieniądzech się nie rozmawia.*

Treściowe nasycenie „ambivalentnego” pola przestrzeni wynikowej tworzą kategorie:

— „źródło dobra i zła”: *W pieniądzach jest zło i dobro; Pieniądze są dobre i złe; Pieniądze też nie są aż tak złe, bo można coś kupić; O pieniądzach niektórzy mówią dobrze, a inni źle; Pieniądze to zła rzecz, ale czasami potrzebna; Pieniądze są złe, jeśli używa się ich niemądrze;*

— „źródło skrajnych emocji”: *Z powodu pieniędzy czuję radość i trochę złości;*

— „źródło poczucia bezpieczeństwa i zagrożenia”: *Pieniądze są potrzebne, ale często niebezpieczne;*

— „temat (nie)tabu”: *O pieniądzach nie mów zawsze;*

— „przedmiot (nie)wielkiej wagi”: *Pieniądze są nam potrzebne do życia, ale nie są najważniejsze; Pieniądze nie są cenniejsze od miłości;*

— „źródło (nie)możliwości”: *Dzięki pieniądzom możemy kupić wiele rzeczy, ale nie wszystko; W pieniądzach niektórzy widzą wszystko, ale nie ja.*

Obszary „neutralnego” pola przestrzeni wynikowej można przedstawić, opierając się na następujących kategoriach opisu pieniędzy:

— „środek płatniczy (wymiany)”: *Pieniądze to środek płatniczy; Z powodu pieniędzy można kupować; Pieniądze to monety i banknoty; Pieniądz to rzecz do płacenia; Pieniądze to papier, którym się płaci; Pieniądze to rzeczy do wydawania; Pieniądze to monety, którymi możemy zapłacić rachunki; Pieniądze to rzeczy, którymi można płacić i również wpłacać do bankomatu; Z pieniędzmi można chodzić, jechać i lecieć, i płynąć; Oprócz pieniędzy są karty kredytowe; Oprócz pieniędzy można płacić kartą; Oprócz pieniędzy są krowy; Zamiast pieniędzy mogą być wymiany; Zamiast pieniędzy mogą być grudki złota, żelaza, miedzi;*

— „środek akumulacji”: *Pieniądze powinno się oszczędzać;*

— „nośnik wartości”: *O pieniądzach mówią, że są bardzo ważne; Pieniądze to wielka wartość; Pieniądze są bardzo ważne, ponieważ potrzebne są do życia; Pieniądze to bardzo drogocenne rzeczy;*

— „zapłata za pracę”: *Pieniądze to zarobki; Pieniądze to rzeczy, które zbierasz za pracę, np. w sklepie;*

— „temat rozmów”: *O pieniądzach można rozmawiać; O pieniądzach można dyskutować;*

— „wytwór wyobraźni człowieka”: *Pieniądze to coś, co wymyślił człowiek; Pieniądze to zielona kartka z cyframi; Pieniądze to papier z wyznaczoną sumą; Pieniądze to papier i metal; Pieniądze to papier z napisem i obrazkiem;*

— „wartość, ale nie jedyna w życiu”: *Oprócz pieniędzy liczy się życie i zdrowie; Oprócz pieniędzy w życiu ważna jest rodzina; Oprócz pieniędzy kocha się ludzi; Oprócz pieniędzy jest szczęście, którego nie kupisz; Oprócz pieniędzy jest miłość;*

— „źródło zamożności”: *Z powodu pieniędzy ktoś może być bogatym; W pieniądzach można się kąpać; Z pieniędzmi nie jest się biednym; Z pieniędzmi jest się bardzo bogatym i niczego nie brakuje;*

— „obiekt pożądania”: *W pieniądzach jest coś, co cię do nich przyciąga; W pieniądzach jest coś, co nas zadowala, gdy je mamy; W pieniądzach jest to coś; O pieniądzach można śnić bardzo długo; O pieniądzach można marzyć;*

— „obiekt o globalnym zasięgu”: *Pieniądze są na całej ziemi; O pieniądzach jest dużo mówione na całym świecie;*

— „dobro pochodzące od Boga”: *Pieniądze są dobrem od Pana Boga.*

Podsumowanie

Przedstawione wyniki analizy materiału badawczego — wypowiedzi pisemnych dzieci — pokazują bogactwo dziecięcych doświadczeń, obserwacji świata ekonomii, w którym pieniądź odgrywa kluczową rolę. Jest to pewnego rodzaju baza znaczeń nadawanych przez uczniów pieniądźowi, która może stać się przyczynkiem do prowadzenia dyskusji m.in. na temat uwikłań pieniądza w codziennych zachowaniach ekonomicznych człowieka, a także roli, funkcji ekonomicznych i społecznych pieniądza, jego rodzajów, wyglądu czy historii.

Uzyskane wyniki, mieszczące się w interpretatywnym paradygmacie badań, ujawniają sensy, jakie dzieci nadają pieniądźowi. Uczniowie mają własne widzenie pieniądza. Potrafią bardzo precyzyjnie rozróżniać aspekty zjawiska, wychwytywać je oraz werbalizować. Dostrzegają w pieniądzu zjawisko o „różnych obliczach”, stąd w przestrzeni wynikowej pojawiły się cztery pola. Dzieci postrzegają pieniądź jako zjawisko „pozytywne”, „negatywne”, „neutralne” lub „ambivalentne”. Ta różnorodność odczytywania znaczeń pieniądza wynika z bogatego zasobu potocznej wiedzy uczniów i może stać się punktem wyjścia do prowadzenia rozmów dotyczących dziecięcego rozumienia pieniądza, a jednocześnie negocjowania jego znaczeń, wspólnego odkrywania, porządkowania oraz konstruowania naukowych pojęć związanych ze światem ekonomii.

Przedstawiona w tekście koncepcja badań wiedzy osobistej dzieci o świecie ekonomii, a jednocześnie rozumienia świata ekonomii z perspektywy dzieci, może stać się inspiracją do planowania edukacji ekonomicznej w klasach początkowych szkoły podstawowej. Ponadto zaprezentowane wyniki badań pokazują znaczenie prowadzenia przez nauczycieli systematycznej diagnozy wiedzy osobistej uczniów przed podejmowaniem z nimi nieporuszanych dotąd tematów. Niemniej jednak godne podkreślenia jest to, iż diagnoza w zakresie wiedzy osobistej uczniów powinna mieć miejsce przed, a także po danej jednostce lekcyjnej (w skali mikro) czy też etapie nauczania (w skali makro). Jak podkreśla A. Kot (2015, s. 189, 191), nauczyciel opierający proces kształcenia na Brunerowskiej pedagogice wzajemności, przeprowadzając diagnozę „po”, nie sprawdza stopnia, w jakim uczniowie zapamiętali treści, ale diagnozuje rozwój uczniowskiej wiedzy osobistej dekonstruowanej i zintegrowanej pod wpływem

interakcji z wiedzą naukową oraz systemami wiedzy rówieśników, czyli jakości zrekonstruowanej wiedzy osobistej.

Bibliografia

- Ablewicz, K. (1997). *Język potoczny jako warunek dialogu edukacyjnego — w poszukiwaniu języka pedagogiki*. „Edukacja. Studia — Badania — Innowacje”, nr 3 (59), s. 15–25.
- Frączak-Rudnicka, B. (2004). *Dzieci w roli konsumentów — przyspieszona socjalizacja konsumencka*. W: M. Marody (red.), *Zmiana czy stagnacja? Społeczeństwo polskie po czterech latach transformacji*. Warszawa: Scholar.
- Furnham, A., Argyle, M. (2000). *The Psychology of Money*. London–New York: Routledge.
- Gąsiorowska, A. (2014). *Psychologiczne znaczenie pieniędzy. Dlaczego pieniądze wywołują koncentrację na sobie?* Warszawa: PWN.
- Goszczyńska, M., Kołodziej, S. (2012). *Rola oddziaływań społecznych i edukacyjnych w socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*. W: M. Goszczyńska, S. Kołodziej, A. Trzcńska (red.), *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*. Warszawa: Difin, s. 90–130.
- Ir, E. (2016). *Nauczyciel w kontekście zmian społecznych*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 1 (7), s. 51–56.
- Jakubowicz-Bryx, A. (2016). *Wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w opiniach rodziców i nauczycieli*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 1 (7), s. 7–23.
- Klus-Stańska, D. (2004). *Światy dziecięcych znaczeń — poszukiwanie kontekstów teoretycznych*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Żak. s. 15–38.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wyd. UWM.
- Kołodziejczyk, A. (2009). *Rozwój socjalizacji konsumenckiej w świetle badań nad dziecięcymi teoriami umysłu. Refleksje nad rozumieniem perswazyjności reklamy i przekonywaniem rodziców do zakupów*. „Psychologia Rozwojowa”, nr 3, s. 272–280.
- Kołodziejczyk, A. (2012). *Trzy podejścia do wyjaśniania natury procesu socjalizacji konsumenckiej*. „Psychologia Społeczna”, nr 3, s. 23–37.
- Kosek, A. (2016). *Kompetencje nauczyciela w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej — przegląd polskich podejść i koncepcji teoretycznych*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 1 (7), s. 121–132.
- Kot, A. (2015). *Wiedza osobista uczniów jako przedmiot diagnozy „z bliska”*. W: B. Niemierko, M. K. Szmigiel (red.), *XXI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej. Zastosowania diagnozy edukacyjnej*. Bydgoszcz, <http://www.ptde.org> (dostęp: 20 I 2018).
- Kowalewski, P. (2015). *Pieniądz i jego znaczenia*. NBP. Portal Edukacji Ekonomicznej, <https://www.nbportal.pl/wiedza/artykuly/pieniadz/pieniadz-i-jego-znaczenia> (dostęp: 20.01.2018).
- Kupisiewicz, M. (2004a). *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*. Warszawa: Wyd. APS.
- Kupisiewicz, M. (2004b). *Jak kształtuje się u dzieci rozumienie wartości pieniądza. Metody diagnostyczne, ich cechy psychometryczne oraz wskazówki do interpretacji wyników*. Warszawa: Wyd. APS.
- Kupisiewicz, M. (2009). *Wspomaganie dzieci w rozumieniu sensu kupna i sprzedaży. Poznawanie gradacji pieniądza i jego wartości nabywczej. Łatwe obliczenia pieniężne, pojęcie długu i konieczność jego spłaty*. W: E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć z dziećmi w domu, w przedszkolu i w szkole*. Warszawa: Edukacja Polska.

- Kupisiewicz, M. (2014). *Obliczenia pieniężne i mała, domowa ekonomia*. W: E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Edukacja matematyczna w klasie I. Książka dla nauczycieli i rodziców. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz opisy zajęć z dziećmi*. Kraków: Wyd. CEBP.
- Miller, R. (1981). *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*. Warszawa: PWN.
- Mishkin, F. S. (2002). *Ekonomika pieniądza, bankowości i rynków finansowych*. Przeł. A. Mincewicz. Warszawa: PWN.
- Nawolska, B. (2012a). *Kompetencje ekonomiczne uczniów edukacji wczesnoszkolnej*. W: A. Prídavková, M. Klimovič (red.), *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukacji*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity.
- Nawolska, B. (2012b). *Przyjemne i pożyteczne. Obliczenia pieniężne w edukacji matematycznej dzieci*. W: I. Adamek, B. Pawlak (red.), *Doświadczenie poznania świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Kraków: Libron.
- Noga, B., Noga, M., Dejnaka, A. (2016). *Edukacja ekonomiczna polskiego społeczeństwa*. Warszawa: CeDeWu.
- Nowak-Łojewska, A. (2017). *Dziecięce konstrukcje świata w rozmowach z dorosłymi*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1 (36), s. 54–64.
- Paško, I. (2016). *Rozważania o kompetencjach pedagogicznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 1 (7), s. 105–119.
- Raszka, R. (2017). *Dzieci i pieniądz(e)*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 2/1 (10), s. 152–142.
- Rutkowiak, J. (2012). *Pieniądże a oddziaływania wychowawcze w warunkach rzeczywistości neoliberalnej*. W: J. Rutkowiak, D. Wajsprych (red.), *Między negacją a afirmacją — czy kryzys oddziaływały pedagogicznych?* Kraków: Impuls, s. 27–39.
- Sikora, J. (2011). *Edukacja ekonomiczna jako niezbędny składnik wykształcenia ogólnego*. Warszawa: Wyd. WSP TWP.
- Simmel, G. (1997). *Filozofia pieniądza*. Przeł. A. Przyłębski. Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Sobieraj, W. (2013). *Socjalizacja ekonomiczna dzieci jako czynnik rozwoju kapitału ludzkiego*. „Nauki Społeczne”, nr 2 (8), s. 183–193.
- Szokolak, A. (2016). *Portret mistrza w zawodzie nauczyciela wczesnej edukacji*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 1 (7), s. 39–50.
- Trzczyńska, A. (2012). *Aktywność ekonomiczna dzieci i młodzieży*. W: M. Goszczyńska, S. Kołodziej, A. Trzczyńska (red.), *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*. Warszawa: Difin.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2013). *Uczenie się dzieci jako warunek ich rozwoju i nabywania kompetencji kluczowych*. W: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków–Białystok: Impuls–Wydz. Pedagogiki i Psychologii UwB.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2016). *Uczenie się a zarobki — dziecięce rozumienie problemów ekonomicznych świata dorosłych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1 (32), s. 7–26.
- Wąsowicz-Kiryło, G. (2008). *Psychologia finansowa. O pieniądzach w życiu człowieka*. Warszawa: Difin.
- Whitebread, D., Bingham, S. (2013). *Habit Formation and Learning in Young Children*. London: The Money Advice Service.
- Wiśniewska-Kin, M. (2016). *Dziecięce rozumienie świata — w poszukiwaniu uzasadnień postępowania badawczego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1 (32).
- Wojciechowska, L. (2007). *Świat pieniądza w oczach dziecka. Rozumienie przez dzieci procesów ekonomicznych doświadczanych w rodzinie*. W: M. Czerwińska-Jasiewicz, E. Dryll-Wiśniewska (red.), *Rozważania o rozwoju i wychowaniu*. Warszawa: Wyd. Instytutu Psychologii PAN.
- Zaleśkiewicz, T. (2011). *Psychologia ekonomiczna*. Warszawa: PWN.
- Zwiernik, J. (2015). *Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*. W: J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Warszawa: Zak–FCTWiISP.