

I SPOŁECZNO-MORALNY I RELIGIJNY ROZWÓJ DZIECKA

MARIA PRZETACZNIK-GIEROWSKA

Potoczna wiedza dzieci o gospodarce

I. Badania nad rozwojem pojęć ekonomicznych u dzieci

Czemu można przypisać, że przez długi czas nie zajmowano się lub też interesowano się w niewielkim tylko stopniu kształtowaniem się i rozwojem pojęć, wiedzy i zachowań dziecka w dziedzinie gospodarki? Zdaniem S.E.G. Lea, R.M. Tarpy'ego i P. Webley'a (1987) odpowiedzialność za taki stan rzeczy ponoszą zarówno ekonomiści, jak też psychologowie specjalizujący się w sprawach ekonomii (*economic psychologists*). Pierwsi, uważali za podstawowy element teorii mikroekonomicznych gospodarstwo domowe, a nie jednostkę. W opinii drugich *homo economicus* to dopiero człowiek, kierujący się myśleniem racjonalnym, które nie jest jeszcze rozwinięte w okresie dzieciństwa. Dlatego nie ma powodu, aby psychologia ekonomiczna pełniąca rolę służebną (*handmaiden*) wobec nauk ekonomicznych, badała dzieci. Takie stanowisko znalazło odbicie w podręcznikach psychologii ekonomicznej i na konferencjach, także w latach 80. O ekonomicznych pojęciach i zachowaniach u dzieci nie ma np. wzmianki w podręczniku Reynauda *Economic Psychology* z 1981 r. ani też nie zgłoszono na ten temat żadnego referatu na Międzynarodowym Kolokwium Psychologii Ekonomicznej w Tilburgu w 1984 r.

Myśleniem i aktywnością ekonomiczną dzieci zainteresowali się jednak już pod koniec lat 70. psychologowie rozwojowi i to prezentujący rozmaite nurty teoretyczne. Przeważał nurt wywodzący się z Piagetowskiej teorii stadiów rozwoju umysłowego, poszerzający jednak problemy wyobrażeniowej i pojęciowej reprezentacji świata fizycznego, na których koncentrował się Piaget, na zjawiska rzeczywistości społecznej i ekonomicznej. Podejście to można nazwać „poznawczą socjalizacją” (*cognitive socialization*), a łączy je z teorią Piageta to, że – jak powiada Burris „reprodukcja wiedzy społecznej to nie tylko przekazywanie znaczeń przez osoby dorosłe socjalizujące dziecko, lecz także konstruowanie przez samo dziecko kolejnych stadiów znaczeń w procesie interakcji własnego doświadczenia społecznego z rozwojem zdolności poznawczych” (Burris, 1981, s. 3).

Tenże autor, oraz inni, zajmujący się tą problematyką (np. Fox, 1978, Johoda, 1979; Stacey, 1982; Furth, 1978, 1980, Berti & Bombi, 1981) stwierdzili na podstawie badań empirycznych, że myślenie ekonomiczne dzieci rozwija się według analogicznych stadiów, jak myślenie w innych dziedzinach.

Szczególne zainteresowanie budziło pojęcie pieniądza. Wszyscy badacze byli zgodni co do tego, że dziecko przechodzi szereg stadiów, aby osiągnąć kompetencję w świecie pieniądza. Wymieniano trzy do dziewięciu stadiów w tej dziedzinie uwzględniając jednak podobne procesy. Tak więc na początku dziecko nie rozumie jeszcze roli pieniądza w różnego rodzaju transakcjach, brak mu pojęcia wymiany. W stadiach przejściowych pojmuje wymianę bezpośrednią, ale obca mu jest cała sieć transakcji stanowiących system ekonomiczny i możliwość podziału pieniądza (np. tysiąca lirów, złotych czy dolarów – na mniejsze jednostki). Dopiero w stadium końcowym dziecko opanowuje różne rodzaje wymiany monetarnej, w tym także pojęcie zysku, inwestycji itp.

Burris (1981, 1983) badał np. pojęcie towaru polecając dzieciom w różnych grupach wieku (od 4 do 12 lat), klasyfikowanie obiektów na te, które można kupować i sprzedawać i na te, które nie nadają się do takich transakcji. Małe dzieci kierowały się w wyborze i uzasadnieniach fizycznymi cechami obiektów. W ich mniemaniu towarem mogło być np. niemowlę, ale już nie krowa czy drzewo, bo pierwsza jest za duża, żeby ją włożyć do samochodu, a drugie stoi w ziemi. Starsze dzieci natomiast odwoływały się do norm społecznych czy prawnych oraz atrybutów innych niż cechy fizyczne. Dzidziusia nie można więc było kupić czy sprzedać, bo rodzice by na to nie pozwolili, bo to zabronione przez prawo itp. Analogiczne wyniki uzyskał autor przy porównywaniu przez dzieci przedmiotów o różnej wartości. Najmłodsze brały pod uwagę wielkość lub kształt przedmiotów (*diament-książka*), 7- i 8-latki ich wartość konsumpcyjną, użytek i funkcję (*książka-zegarek*), dopiero najstarsze ujmowały wartość z punktu widzenia produkcji, jej kosztów i wkładu pracy.

Ogólne tendencje w rozwoju myślenia dzieci o gospodarce i w rozwoju podstawowych pojęć ekonomicznych to, zdaniem Barrisa, przechodzenie od mieszania zjawisk społecznych i przyrodniczych do ich różnicowania, od traktowania norm

i instytucji ekonomicznych jako realnych i obiektywnych do dostrzegania ich umowności, od ujmowania jednostkowych elementów do pojmowania złożonego systemu związków w życiu gospodarczym. Są to tendencje typowe dla ogólnego rozwoju poznawczego. Niektórzy badacze twierdzą, że ujawniają się one odnośnie do wielu pojęć z zakresu ekonomii u dzieci różnych narodowości i kultur (Waines, 1983, Hong Kwang & Stacey, 1983). Inni wysuwają teorię „lokalnego konstrukttywizmu” (*local constructivism*), która – zgodnie ze znanym aczkolwiek metaforycznie wyrażonym modelem „krajobrazu epigenetycznego” C.H. Waddingtona (1957) – zakłada możliwość istnienia wielu autonomicznych szlaków i torów rozwoju poznawczego jednostki, uwarunkowanych zarówno jej cechami indywidualnymi jak też wpływami kulturowo-historycznymi. Zwolennicy tej teorii Harris i Heelas (1979) przyjmując w zasadzie stadialny charakter rozwoju umysłowego, podkreślali więc znaczenie treści i kontekstu jako podłoża zmian w strukturze myślenia.

Les, Tarpy i Webley (1987) podnoszą jednak jeszcze inną kwestię, a mianowicie swoistość poznania dziedziny gospodarki w stosunku do poznania innych dziedzin wiedzy o świecie. Chodzi o to, czy oprócz pewnych wspólnych prawidłowości w zakresie rozwoju poznawczego istnieją jakieś specyficzne właściwości rozwojowe odnoszące się do pojęć ekonomicznych. Autorzy są skłonni dopuszczać takie odrębności i to z różnych powodów. Przede wszystkim, czynniki ekonomiczne tworzą podstawę władzy (*power*) tak w obrębie społeczności, jak i stosunków międzyludzkich. Otwierają więc dziecku drogę do poznania świata społecznego i różnaitości ideologii. Zrozumienie przez dziecko takich pojęć jak np. własność, praca, wymiana wymaga zetknięcia się ze znaczeniem społecznym, dajmy na to pieniądza, aspekt ten zaś zaniedbywano w dotychczasowych badaniach, nazbyt statycznych, jeśli weźmiemy pod uwagę nurt poznawczej socjalizacji.

A przecież nawet w teorii Piageta jest miejsce na własną aktywność dziecka, które nie tylko ujmuje, tj. stara się zrozumieć społeczną i kolektywną reprezentację pojęć ekonomicznych, lecz samo przekształca w umyśle te pojęcia. Na przykład, dopiero wtedy dziecko ma ugruntowane pojęcie pieniądza, gdy pojmuje różne jego aspekty znaczeniowe. Konstruując sieć znaczeń dostrzega ono wciąż nowe perspektywy, które mogą zresztą pozostawać w dialektycznej sprzeczności z poprzednimi, co pobudza dziecko do tworzenia nowej syntezy kompensacyjnej (Furth, 1980). W takim ujęciu można zatem znaleźć pole dla twórczej aktywności, dzięki której jednostka modyfikuje reprezentacje zbiorowe.

Alternatywnymi do powyżej przedstawionych perspektywami teoretycznymi, przydatnymi przy wyjaśnianiu rozwoju myślenia i wiedzy ekonomicznej są dwa podejścia: pierwsze z nich łączy podejście poznawcze z behawioryzmem drugie zaś z psychoanalizą. Według modelu Sigela i Cockinga (1977) dla rozwoju ekonomicznego niezbędne jest zachowanie przez podmiot dystansu wobec przedmiotu (*distancing behaviors*) i oddzielenie przy poznawaniu świata czy to fizycznego czy społecznego – siebie od bezpośredniej rzeczywistości, od aktualnego działania. To

dialektyczne przeciwieństwo prowadzi do reakcji odroczonej w czasie, które są źródłem i motorem rozwoju poznawczego. Za przykład może posłużyć pojęcie oszczędzania. Dzieci, które oszczędzają mają więcej wiadomości o pieniądzu. Zwraca się ponadto uwagę na rolę informacji przekazywanych na piśmie, które jakby z natury rzeczy wymagają większego dystansu poznawczego i refleksji.

Z kolei Holmes (1976), który próbuje zespolić Piagetowski konstruktywizm i czynnik równoważenia Ja w interakcji ze światem z psychoanalityczną ideą skoncentrowanych na sobie samej pragnień jednostki, dokonuje podziału społeczeństw w zależności od tego, w jakim stopniu opierają się one na pojęciach wartości lub ekonomii. Członkowie społeczeństw opartych na systemie wartości są bardziej konserwatywni, gdyż przestrzegają tradycyjnych norm i autorytetu władzy. Społeczeństwa kierujące się zasadami gospodarki zachęcają swych członków do zachowań giętkich i oryginalnych, stymulując w większej mierze rozwój poznawczy. Ta ciekawa, choć nasuwająca wiele wątpliwości koncepcja nie znalazła, jak dotąd, odbicia w badaniach empirycznych.

Badania takie skupiały się w psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży przede wszystkim na wykrywaniu zmian wraz z wiekiem, w zakresie poznawania różnych pojęć i sfer gospodarki, interpretowanych głównie w ramach teorii poznawczych, o czym już wspomniałam. Ponadto prowadzono studia nad zachowaniami ekonomicznymi dzieci i młodocianych w zakresie takich rodzajów aktywności, jak praca lub udział w pracy dorosłych (np. w gospodarstwie domowym), zakupy, oszczędzanie, podarunki, gry hazardowe. Badania te podejmowano często w aspekcie nie tylko rozwojowym, ale i środowiskowym; dane odnośnie do różnicowania społeczno-kulturowego zachowań ekonomicznych u dzieci były jednak częstokroć sprzeczne.

Warto na koniec tego z konieczności pobieżnego przeglądu, wspomnieć o teorii rozwoju reprezentacji wiedzy ekonomicznej, opracowanej przez grupę francuskich psychologów w uniwersytecie Aix-de-Provence, pod kierunkiem prof. Pierre Verges'a, w ostatnich kilku latach (por. Verges, 1991).

Mieliśmy przyjemność gościć prof. Vergesa na Uniwersytecie Jagiellońskim w jesieni 1992 r. i wysłuchać jego interesującego wykładu na temat reprezentacji pojęcia pieniądza w grupach francuskich kobiet i mężczyzn. Verges i jego współpracownicy badali jednak również inne zagadnienia i pojęcia ekonomiczne, w tym także u dorastającej młodzieży, począwszy od lat 11. Nie referując wyników tych badań zatrzymam się tylko na koncepcji autora.

Verges dostrzega paradoksalne zjawisko współistnienia dwóch sposobów myślenia: a) specyficznego dla nauk ekonomicznych, b) specyficznego dla społecznych reprezentacji gospodarki, wytworzonych w trakcie codziennej działalności praktycznej i podzielanych przez daną grupę społeczną. Paradoks ten wywodzi się z braku spójności między nauką a doświadczeniem społecznym. Nauka „wybiera” z doświadczenia społecznego fakty, które potrafi zinterpretować. Rozwój myśli ekonomicznej zmierza w kierunku tworzenia modeli, ujmujących mechanizmy

społeczne w terminach ekonomicznych (np. wartość produktu jest mierzona ceną lub czasem produkcji, a nie społeczną użytecznością, np. prestiżem, znaczeniem). Autonomizacja przedmiotu i tworzenie modeli kształtują język ekonomiczny; ma on własną terminologię lub nadaje potocznym słowom, jak praca czy rynek, nowe znaczenia.

Społeczne reprezentacje ekonomiczne i nauki ekonomiczne wiążą się z odmiennymi sposobami rozumowania. W pierwszym przypadku jest to rozumowanie przez podobieństwo, analogię, posługiwanie się metaforami, w drugim zaś jest to rozumowanie hipotetyczno-dedukcyjne i przyczynowo-skutkowe. Języki ekonomii: potoczny i naukowy stykają się przy różnych okazjach, np. przy okazji kształcenia, reklamy, debat politycznych i gospodarczych. Terminy naukowe tracą wtedy swe specyficzne odniesienia na rzecz zrozumiałości i dostępności dla ogółu, a rozumowanie staje się mniej ściśle. Po to, aby stać się bardziej przekonującymi – ekonomiści odwołują się do przyczyn i skutków nieekonomicznych albo do autorytetu naukowego. Jednocześnie wzrasta znaczenie społeczne języka ekonomicznego. Pojawia się on często jako składnik kulturowy. Świadczą o tym zarówno rozległość tematyki gospodarczej w prasie, radiu i telewizji, jak też codzienne rozmowy o sprawach gospodarczych, tzw. dyskursy podmiotów społecznych.

Reprezentacje ekonomiczne to umiarkowane społecznie formy wiedzy. Kształtują się one za pomocą trzech kategorii procesów poznawczych:

1) Procesy selekcji elementów organizujących reprezentację. Rozpoznajemy elementy najtrafniej charakteryzujące dany obiekt ekonomiczny oraz elementy peryferyczne, odrzucamy zaś informacje nie znaczące. Przypomina to proces prototypizacji, tak jak go ujmuje Eleonora Rosch (1978).

2) Procesy konotacyjne wiążą z danym obszarem zespoły atrybutów, ocen, sposobów zachowania się. Łączymy pojęcia ekonomiczne z własnym doświadczeniem. Wytwarzają się postawy dotyczące przedmiotu reprezentacji.

3) Procesy schematyzacji organizują zawartość reprezentacji w sieci poznawczej. Doszukujemy się podobieństw, przeciwieństw, interpretujemy sytuacje ekonomiczne.

Ludzie posługują się swymi reprezentacjami ekonomicznymi w dyskursie używając argumentów w celu przekonania rozmówcy o swych racjach. Dyskutując na jakiś temat człowiek coś stwierdza lub czemuś zaprzecza, stawia pytania, hipotezy, uzasadnia własne stanowisko w danej sprawie itp. Reprezentacje te odzwierciedlają: a) praktyczne doświadczenie, b) procesy społeczne związane z nabywaniem znaczeń (tzw. kulturowe wzorce interpretacji, sięgające też w przeszłość).

Cztery najważniejsze rodzaje uwarunkowań społecznych to: 1) pozycja ekonomiczno-społeczna jednostki, 2) jej praktyczne doświadczenia, 3) ideologia, tj. organizacja znaczeń pochodna od stosunków społecznych, 4) pamięć zbiorowa właściwa dla danej klasy czy grupy społecznej. Verges i jego współpracownicy z CNRS (*Centre National de Recherches Scientifiques*) przeprowadzili wiele badań empirycznych dotyczących – mówiąc najogólniej – kultury ekonomicznej

oraz potocznej wiedzy o gospodarce w społeczeństwie francuskim. Badali dorośli (np. ankieta telefoniczna na temat skojarzeń z pieniądzem, ankieta odnośnie do postaw robotników w stosunku do nowych technologii) i młodzież począwszy od wczesnego okresu adolescencji (11–12 lat) do wieku młodzieńczego (studenci). Niektóre z jego pomysłowych technik zbierania materiałów przygotowaliśmy wraz z dr hab. Grażyną Makiełło-Jarzą w wersji polskiej dla młodzieży kończącej szkołę podstawową i będzie można w przyszłości porównać dane francuskie i polskie. Obecnie chciałam jednak skoncentrować się na wynikach badań pilotażowych prowadzonych od 1992 r. i obecnie kontynuowanych na dzieciach w wieku przedszkolnym i szkolnym przez studentów i magistrantów psychologii kierowanych przeze mnie z wydatną pomocą dr. Jana Łuczyńskiego.

II. Próbki badań własnych

Celem naszych wstępnych badań było dotarcie do źródeł i pierwocin potocznej wiedzy dzieci o życiu gospodarczym. Zarys koncepcji teoretycznej tych badań (gdyż może ona jeszcze ulec pewnym modyfikacjom) wiąże się z nurtem interakcjonizmu poznawczego oraz aktywnej organizacji doświadczenia przez podmiot. Do każdego z tych nurtów można znaleźć rozmaite odniesienia we współczesnej psychologii. Związek poznania świata z interakcją społeczną, jaką dziecko nawiązuje najpierw z osobami z najbliższego otoczenia, a potem z innymi ludźmi, jak też interakcje dziecka z przedmiotowymi (fizykalnymi) elementami jego środowiska podkreśla wielu psychologów, np. Callanan (1985), Snow (1982), Wells (1985), Magnesson & Allen (1983), Nelson (1986). Uwydatnianie czynnika własnej aktywności dziecka cechuje poglądy reprezentantów tak dawniejszej, jak i nowszej psychologii rozwojowej, począwszy od prac Szumana (1955), Piageta (1967) i Wygotskiego (1971), ukazujących rozwój czynności spontanicznych i kierowanych, zewnętrznych i wewnętrznych (zinterioryzowanych), w toku których dziecko wytwarza nowe struktury poznawcze i zdobywa coraz szerszą orientację w świecie aż do koncepcji strukturywania przez podmiot doświadczenia społeczno-kulturowego oraz restrukturyzowania go zgodnie z własnymi możliwościami i warunkami życiowymi (Tyszkowa, 1988). Do powyższych nurtów można by jeszcze dołączyć Brunerowską (1978) koncepcją poziomów reprezentacji świata w umyśle od enaktywnej (czynnościowej) poprzez ikonyczną (obrazową) aż do symbolicznej (słowno-pojęciowej), z tym, że w rozwiązywaniu problemów można działać na każdym z tych poziomów, jeśli już się go w ontogenezie osiągnęło. Istotne dla naszych celów wydaje się też jasne oddzielenie przez Vergesa odmiennych sposobów myślenia i rozumowania, jakie doprowadzają do społecznej reprezentacji wiedzy ekonomicznej od tych, których używa się w ekonomii jako nauce. We wcześniejszych stadiach rozwoju w jeszcze większym stopniu niż u niewykształconego eko-

nomicznie człowieka dorosłego, dominować będzie myślenie przez analogię, wyszukiwanie podobieństw i różnic, odniesienia metaforyczne itp.

Jakie elementy wymienionych teorii mogą być przydatne przy poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: Jak dziecko dochodzi do zrozumienia świata ekonomiczno-społecznego, w którym żyje? Jak rozwija się u niego percepcja i reprezentacja tego świata i jakie elementy rzeczywistości gospodarczej są mu dostępne w kolejnych stadiach rozwoju psychicznego? Jak dziecko włącza się w działanie w tym świecie, innymi słowami, jakie rodzaje aktywności dziecka mają związek – bardziej lub mniej luźny czy ścisły – z gospodarką w szerokim a jednocześnie potocznym sensie tego słowa, tj. z udziałem w pracach w gospodarstwie domowym, w zakupach i innych prostych transakcjach itp.? Pytania takie można by mnożyć dołączając do nich wiele szczegółowych kwestii dotyczących rozmaitego rodzaju zależności między kształtowaniem się orientacji dziecka w gospodarce a jego środowiskiem społeczno-kulturowym i terytorialnym, nauczaniem i wychowaniem w rodzinie, przedszkolu i szkole, wpływami środków masowego przekazu, zwłaszcza telewizji, procesami socjalizacji, cechami rozwoju wyływającymi z różnic indywidualnych itp. Czy nie warto byłoby też rozpocząć poszukiwań od ustalenia tzw. zera ontogenetycznego dla pojęć ekonomicznych? Czy szukać go w genezie pojęcia przedmiotu czy też w kojarzeniu obiektu z przynależnością do podmiotu (posiadanie i własność)? Jak widzimy, lista problemów jest pokaźna i chociaż w literaturze psychologicznej można znaleźć cząstkowe odpowiedzi na niektóre z nich (ich przykłady wymieniłam już poprzednio), brak syntetycznego obrazu rozwoju zarówno poznawania przez dzieci świata gospodarki, jak też ich aktywności w tej dziedzinie. Próba takiej syntezy stanowiłaby końcowy cel naszych badań, jakie znajdują się zaledwie w załączku. Chciałabym przedstawić wyniki kilku spośród większej liczby studiów eksploracyjnych. Dotyczą one potocznej wiedzy o gospodarce u dzieci w wieku 6–7 lat, uczęszczających do najstarszych grup przedszkolnych.

Zgodnie z przedstawionymi poprzednio wyjściowymi koncepcjami teoretycznymi: interakcjonizmem poznawczym, aktywną organizacją doświadczeń i różnymi poziomami reprezentacji świata przyjęliśmy, że pierwotną wiedzę o sprawach gospodarczych uzyskuje dziecko w środowisku rodzinnym, w interakcji z rodzicami i innym domownikami, w procesie zaspokajania własnych potrzeb i rozwoju rozumienia potrzeb innych osób z najbliższego otoczenia, a zwłaszcza ich potrzeb materialnych. Założyliśmy, że nabyte w tym zakresie doświadczenia potrafi dziecko organizować bądź to w toku spontanicznej aktywności zabawowej bądź też w formie innych prostych czynności o charakterze ekonomicznym wykonywanych samodzielnie lub/i z inicjatywy oraz przy współdziałaniu dorosłych (np. zakupy, pomoc przy gospodarstwie domowym). Założyliśmy również, że dziecko uczy się stopniowo selekcjonować bodźce i odróżniać w polu czy przestrzeni percepcyjnej i wyobraźniowej obiekty i zdarzenia o znaczeniu ekonomicznym od takich, które takiego znaczenia nie posiadają. Prawdopodobnie z końcem wieku przedszkolnego

taka selekcja, ujęcie związków z gospodarką w różnych przedmiotach, zjawiskach i czynnościach, nie będzie jeszcze dostatecznie wyraźna, pojawią się już jednak oznaki prototypizacji właściwego znaczenia obiektów gospodarczych, których konsekwencją będzie wytworzenie sieci potocznych pojęć ekonomicznych.

Jakie są możliwości sprawdzenia tych roboczych hipotez? Jakie metody należałoby zastosować, aby dotrzeć do tego, co do umysłu i wyobraźni dziecka dociera z zawilej nawet dla przeciętnego człowieka dorosłego sfery życia gospodarczego?

Przyjęliśmy, że dzieci w wieku 6–7 lat potrafią wypowiadać się na rozmaite tematy w umiejętnie prowadzonych z nimi rozmowach, kierowanych przez eksperymentatora, jeśli ten w odpowiedni sposób dziecko zaciekawi i pobudzi do wyrażania jego własnych sądów i przekonań lub relacji z osobistych przeżyć. Wypróbowaną już klasyczną metodą są pod tym względem kliniczne wywiady Piagetowskie, które – jak wiadomo – polegają na wydobywaniu od dziecięcego rozmówcy jak najwięcej informacji poprzez zadawanie dodatkowych pytań zależnych od uprzedniej odpowiedzi dziecka w danej kwestii wytyczonej w z góry przyjętym schemacie rozmowy.

Niemniej – a w niektórych przypadkach nawet bardziej jeszcze ekspresywny – jest język graficzny dziecka. W niektórych przypadkach prosiliśmy je zatem o rysunek, stosując tę technikę bądź to jako punkt wyjścia do rozmowy bądź też przy jej końcu; zawsze jednak dziecko mówiło o tym, co narysowało lub namalowało. Oczywiście, niezastąpione są obserwacje zachowania się dziecka w naturalnych sytuacjach życia codziennego w rodzinie. Bogaty zbiór takich obserwacji zawierają dzienniki mowy dzieci gromadzone z inicjatywy prof. Stefana Szumana w latach 1955–1961 (1 seria), a potem pod moim kierunkiem w latach 1972–1975. Tytułem próby dokonaliśmy analizy dwóch takich dzienników za okres życia dzieci od 1;0 do 6;0 przy użyciu komputerowego systemu CHILDES, który udostępniła nam doc. dr Magdalena Smoczyńska. System ten pozwolił na wydobywanie z kilku tomów materiałów wszystkich obserwacji oraz wypowiedzi dziecka i dorosłych, związanych z gospodarką. Umożliwiło to ustalenie kolejności pojawiania się w mowie dziecka poszczególnych „terminów ekonomicznych”, jak je można umownie nazwać, jak też częstości ich używania (frekwencji). Znajomość kontekstu i konsytuacji (rejestrowano je w dziennikach) ukazuje drogi i sposoby kształtowania się od najmłodszych lat coraz to nowych obszarów potocznej wiedzy dziecka o gospodarce.

Przydatnym dla naszych celów zbiorem danych są też zabawy dzieci. Wiele ich przykładów można znaleźć we wspomnianych dziennikach. Zebraliśmy ponadto obserwacje zabaw dzieci w wieku 6–7 lat w sklepie, w przedszkolach i w domach dziecka w warunkach naturalnego eksperymentu w małych (trzyosobowych) grupkach dzieci. Po ukończeniu zabawy przeprowadzano z ich uczestnikami krótką rozmowę, która miała na celu sprawdzenie rozumienia niektórych terminów i pojęć używanych przez dzieci w toku zabawy. Ponieważ nie mogę przedstawić w jednym referacie wszystkich uzyskanych dotąd wyników, skoncentruję się na

trzech zagadnieniach, odpowiadających jakby trzem różnym obszarom oraz źródłom potocznej wiedzy ekonomicznej dzieci, a także trzem odmiennym sposobom zbierania materiałów na temat załączkowych reprezentacji poznawczych dziecka pod koniec wieku przedszkolnego. Są to zagadnienia następujące:

- 1) percepcja przez dziecko sytuacji ekonomicznej w rodzinie,
- 2) reprezentacja wyobrażeniowa sytuacji gospodarczej kraju na płaszczyźnie fikcji i rzeczywistości,
- 3) reprezentacja słowno-pojęciowa wybranych składników życia gospodarczego.

W celu uzyskania wstępnego rozeznania w tym, w jakiej mierze dzieci orientują się w ekonomicznej sytuacji własnej rodziny wykorzystano okres świąt Bożego Narodzenia, tocząc z dziećmi rozmowy na temat prezentów, jakie chcieliby otrzymać na gwiazdkę, pytając o to, czy upragnione podarunki są drogie czy tanie a następnie, czy rodzice mogliby im te prezenty kupić, czy stać ich na to. Z kolei dzieci proponowały prezenty dla rodziców, dziadków i rodzeństwa, „gdyby miały dużo pieniędzy”, a także zakupy rzeczy potrzebnych ich zdaniem „dla domu”. Dzieci wypowiadały się też – spontanicznie lub sprowokowane przez eksperymentatora – na temat warunków mieszkaniowych rodziny, jej majątku (czy i jakie drogie rzeczy znajdują się w domu, jakie należą do dziecka) ogólnej sytuacji materialnej rodziców i dziadków, ich dochodów i wydatków. Po rozmowie dziecko rysowało prezenty, jakie najbardziej chciałoby dostać, komentując swój rysunek, co nieraz poszerzało dane z poprzednich wypowiedzi.

Nie wdając się w szczegóły, zaznaczę, że w badaniach pilotażowych brało udział 20 dzieci polskich i 10 dzieci słowackich w wieku od 5 do 6 lat. Rysunek sporządzały dzieci po wstępnej rozmowie o świętym Gwiazdorze, który przyniesie im prezenty pod choinkę.

Stwierdzeniem wręcz banalnym jest to, że niemal wszystkie dzieci oczekiwały zabawek: jednej wymarzonej lub kilku, przy czym życzenia dzieci słowackich były jakby skromniejsze (np. mały samochód, kolorowe kółka, misiaczki) częściej wymieniały też słodycze, sprzęt sportowy (narty, hulajnoga), jedno zaś oprócz „kotka na baterie” prosiło o „poduszkę do leżenia, siedzenia na ziemi, żeby nie zmarznąć. Dzieci krakowskie chciałyby dostać bardziej wyrafinowane zabawki, znane im z reklam telewizyjnych, takie jak francuskie klocki Majo Kid, camping dla Barbie i Kena, dom dla Barbie, kolejkę na szynach, kucyka, grający fortepian czy *make-up* do malowania, oprócz takich, bardziej zwyczajnych, jak pluszowe zwierzątka, lalki oraz łóżeczka i wózki dla nich (dziewczynki) oraz samochody, pistolety czy klocki Lego (chłopcy). Większość dzieci wyrażała wątpliwości, czy rodzice będą mogli kupić drogie prezenty; być może dostaną tylko niektóre – tańsze. Niemal wszystkie dzieci słowackie podkreślały, że to czego sobie życzą jest bardzo drogie. „Kosztuje strasznie dużo, żeby na chlebek i masło nie zostało pieniędzy”, „kosztują 100 koron a mama tyle nie ma”, „są drogie a tata na bezrobociu”. Ocena

stanu majątkowego ich rodzin była też bardzo niska, a jak twierdziła J. Geročova, znająca dobrze środowisko słowackie, zgodna z rzeczywistością.

Nieco wyżej oceniali stan majątkowy swoich rodzin dzieci krakowskie, jakkolwiek ich orientacja w tej dziedzinie była dość powierzchowna. Wypowiedziało się na ten temat 12 dzieci na 20, wymieniając jako drogie przedmioty należące do rodziców przede wszystkim samochód, magnetofon, video, niekiedy zaś kryształ, kolorowy telewizor, płyty kompaktowe i meble. Te ostatnie przychodziły też dzieciom do głowy jako rzeczy, w które należałoby wyposażyć dom lub ich pokój – tylko dwoje dzieci posiadało jednak własny pokój.

Pytanie o to, co dzieci kupiłyby w prezencie rodzicom i innym członkom rodziny było dla niektórych zaskakujące i wywoływało często spontaniczną reakcję „nie wiem”. Jednakże wstawione w fikcyjną sytuację możliwości dokonania takich zakupów i po zastanowieniu się odpowiedziało na to pytanie: odnośnie do mamy 13 dzieci, do taty – 11, do rodzeństwa (z 13 dzieci posiadających rodzeństwo) 6 dzieci, do dziadków na 11 – 5 dzieci. Zakres potrzeb mamy był spostrzegany jako szerszy i bogatszy od zakresu potrzeb taty: potrzeby obojga rodziców ujmowały dzieci na ogół dość realistycznie: od mebli (np. nowa wersalka, regał na książki), ubrań, butów, kosmetyków, lekarstw (np. maść na łuszczycę dla mamy) poprzez nowe auto, kasety video czy magnetofon (raczej dla taty) aż do uzyskania pracy czy pieniędzy. Dzieci słowackie proponowały dla rodziców zarówno praktyczne prezenty, zaspokajające ich podstawowe potrzeby, np. dżinsy, koszulę czy buty – dla taty czy też spódnice, swetr i kozaczki – dla mamy „żeby jej nie marzły nóżki” albo „takie coś do mycia naczyń, żeby nie była zmęczona”, poprzez podarunki mogące rodzicom sprawić przyjemność, jak kwiaty, książki, „żywego pieska” – aż do całkiem fantastycznych pomysłów jak – dla taty: prawdziwa rakietka „żeby latał do nieba” czy „wycieczka naokoło świata” oraz – to samo dziecko – „nadajnik, żebyśmy mogli rozmawiać razem między pokojami”. Dla rodzeństwa dzieci polskie i słowackie przewidywały przeważnie zabawki, książki i przybory szkolne, ale też bardziej kosztowne prezenty, jak komputer, magnetofon, compact a nawet „malucha”.

Z danych zebranych od dzieci z Krakowa (słowackie nie były o to pytane) wynika również, że pojmują one związek pracy rodziców z ich zarobkami, określając te ostatnie przeważnie jako małe lub średnie, a tylko w opinii 4 dzieci są one duże. 15 dzieci orientuje się też w rodzaju pracy rodziców określając jej miejsce (w hurtowni, na poczcie, w kasie) lub wykonywane czynności (tata: naprawia auta, telefony, pisze różne rzeczy, przyjmuje klientów; mama: robi zabiegi pacjentom, uczy dzieci w szkole, gotuje obiad) wyjątkowo wymieniając nazwę zawodu (mama jest nauczycielką, sekretarką). Brałiśmy też pod uwagę jako wskaźnik zarazem obiektywny i subiektywny status majątkowy rodziny – organizowanie wakacji. Tylko 5 dzieci z Krakowa twierdziło, że nie wyjeżdżają w lecie na wakacje. 7 dzieci spędza wakacje u rodziny na wsi, 5 – na wczasach, 1 dziecko, dość zresztą małomówne było z rodzicami za granicą, w Bułgarii, a chciałoby w następnym ro-

ku pojechać do Grecji. Wyjazd na wakacje lub pozostawanie w lecie w domu może wydawać się dziecku czymś tak dalece od niego niezależnym, że nie wiąże ono tego faktu z ekonomiczną sytuacją rodziny. Czasami jednak jest on dla dziecka oznaką zamożności lub jej braku. Podsumowując te skromne ilościowe, lecz dość jednolite wyniki można stwierdzić, że orientacja dzieci w wieku 5–7 lat w ekonomicznej sytuacji rodziny jest jeszcze dość ogólnikowa, jakkolwiek w niektórych przypadkach można ją nazwać realistyczną. Dziecka nastawione jest przede wszystkim na swoje własne potrzeby, głównie na zabawę, jednakże potrafi też dostrzegać potrzeby innych ludzi, zwłaszcza rodziców i rodzeństwa; zdaje sobie sprawę z trudności w ich zaspokojeniu. Najmniej realistycznie spostrzega ono potrzeby starszego pokolenia: dziadków, tym bardziej, gdy nie mieszkają pod jednym dachem. W oczach dzieci dziadkowie mają własne pieniądze, z pracy lub z emerytury, albo dostarczają im środków do życia ich rodzice. Dziadkowie przynoszą też wnukom prezenty, co jest zawsze przez nie mile widziane.

Pojęcie wartości pieniądza jest dla dzieci jeszcze mgliste. Operują liczebnikami nieokreślonymi *dużo* – *malo* pieniędzy, przy czym *dużo* to w ich wyobrażeniu zarówno 500 tysięcy, jak 140, a *malo* to „stówka”, 50, 20 złotych, a „najmniej to jest zero”. Dzieci używają określeń *tanie* vr. *drogie* rzeczy; *tanie* są według nich np. książki, słodycze, przedmioty małe (np. Pawełek z Koszyc mówi, że rodzice mogliby mu ewentualnie kupić „kurczaka na baterie”, bo jest mały zamiast wymarzonego „kotka na baterie”, który jest duży); *drogie* są auta, zwłaszcza zagraniczne: Golf, Nissan, panda, dla dzieci słowackich także wiele bardziej atrakcyjnych zabawek, które kosztują „dużo koronek”. Jest rzeczą charakterystyczną i zgodną z zagranicznymi badaniami na temat podarunków, (Lea & Webley, 1981), że dzieci nie włączają do nich pieniędzy, natomiast niektóre z nich ofiarowałyby pieniądze w prezencie rodzicom, którzy ich potrzebują.

W badaniach nad wyobrażeniową reprezentacją gospodarczej sytuacji kraju nawiązywaliśmy do schematu bajek o „dobrym królu”. Istotą rozmowy z dzieckiem miały być w pierwotnym zamyśle pytania: „Gdybyś był królem (królową) co byś zrobił/a, żeby twój Kraj/Państwo był szczęśliwy? żeby ludzie byli zadowoleni? żeby dobrze im się powodziło? Jakbyś to zrobił?” Pytania szczegółowe miały być zależne od odpowiedzi dziecka. Należało podkreślić, że chodzi o kraj z baśni i że ów król może wszystko zrobić (urządzić) tak jak zechce. Po pewnym czasie (np. po kilku dniach) sytuację fikcyjną, baśniową przenoszono na płaszczyznę realności, możliwości i teraźniejszości; dziecko miało odegrać tym razem rolę prezydenta jakiegoś wyimaginowanego kraju – niekoniecznie Polski – chyba, że się przy tym upierało; w zasadzie zależało nam jednak, aby dziecko zrozumiało, iż chodzi o prezydenta „w ogóle” jako przywódcę państwa. Przewidywaliśmy ponadto inne warianty instrukcji, np. dokończenie historyjki o królu (prezydencie), który odbudowuje zniszczone przez wojnę państwo „tak, żeby wszystkim ludziom dobrze się powodziło i byli szczęśliwi”. „Co mógłbyś mu poradzić, co ma zrobić, żeby tak się właśnie stało? „Historyjka mogła być rozbudowana o pewne szczegóły, aby dziec-

ko zaciekać, nie należało jednak sięgać do autentycznych baśni, aby nie wywoływać zbyt wielu wyobrażeń reprodukcyjnych. Przewidywaliśmy zresztą, że i tak tego rodzaju skojarzenia pojawią się pod wpływem znanych dziecku bajek i baśni.

Mimo pewnych uchybień metodologicznych (polegających na zbyt sugestywnych pytaniach) uzyskano wiele ciekawych rezultatów. Po pierwsze, potwierdziła się hipoteza, że dziecku łatwiej jest operować w wyobraźni na płaszczyźnie fikcji typu bajkowego, gdzie jakby wszystkie środki i sposoby działania są dozwolone i możliwe, niż na płaszczyźnie realnej. Przenosi ono na płaszczyznę „tu i teraz” wiele składników ze świata baśni, jak też widowisk telewizyjnych, przetwarzając je na swój sposób. Tak więc prezydent ma „dużo pieniędzy, skarby, dużo pierścionków, wszystkiego dużo”, ma też strażników i ochronę przed krokodylem (Bartek 6;5); „jest bardzo szczęśliwy, bo ma dużo złota, a poddani mu wszystko robią, co on zechce” (Dominika 6;10). Gdyby była prezydentem, rozdałaby ludziom „dużo skarbów, brylantów, pieniążków (...) by zrobili moi poddani ze złota prawdziwego takie dukaty”. Obraz prezydenta jest więc odbiciem jej wyobrażenia dobrego i bogatego króla. Ten stereotyp jest typowy dla badanej grupy dzieci, według których poddani dobrego króla są szczęśliwi i zadowoleni, bo ten rozdaje pieniądze i podarki biednym, żeby mogli sobie kupić, co chcą, dzieli się złotem i cukierkami, buduje domy dla ludzi itp. Analogiczne pomysły uszczęśliwiania ludzi za pomocą podarunków w postaci pieniędzy, złota i skarbów, budowania dla mieszkańców ładnych, ozdobnych i bogatych domów wysuwają dzieci w rozmowie o prezydencie. Niektóre określają jednak bardziej konkretne i raczej skromne przeznaczenie pieniężnych darów, np. „dałbym im pieniądze na chleb, na ser” (Marcin 6;7, ojciec bezrobotny), na zrobienie łóżeczka dla dzidziusia oraz tapczanów dla siebie, rodziców i dziadków” (Bartek, 6;5). Zdarzają się też wypowiedzi bardziej oryginalne, np. „wysłałbym parę ludzi za granicę, żeby przywieźli i sprzedali to co chcieli” (Andrzej 6;6) czy projekty opieki nad biednymi ludźmi i zwierzętami lub niesprawnymi dziećmi.

Jak więc widzimy, uzyskano rezultaty raczej nikłe, być może dlatego, że rozmowy z dziećmi zostały skierowane na niewłaściwe tory. Bardziej ekspresywny wydaje się dla problemu wyobrażeń dzieci o dobrym królu i prezydencie ich język graficzny. Na niektórych rysunkach zaznaczone są – raczej słabo eksponowane w wypowiedziach dzieci – elementy obronne. Król, a niekiedy i prezydent są w otoczeniu rycerzy czy żołnierzy, chronią swe państwo przed wrogiem. Te składniki nie zaskakują wobec mnogości wątków wojennych, z jakimi dziecko styka się w kinie, w bajkach a być może i nasilenia tendencji agresywnych w życiu publicznym.

Najbardziej obszerny, jakkolwiek nie całkiem jednolity materiał uzyskano w odniesieniu do reprezentacji słowno-pojęciowej wybranych składników życia gospodarczego. Badano rozumienie terminów oznaczających rozmaite miejsca i instytucje, w których dokonuje się transakcji finansowych (sklep, rynek, bank, poczta, kantor, urząd celny, giełda, ZUS, PZU) oraz skojarzenia z takimi słowami,

jak pieniądze, towar, handel, magazyn, zakupy, ubezpieczenia, emerytura, renta, oszczędzać, zarabiać, sprzedawać. Badaniami objęto 60 dzieci w wieku 6–7 lat, z tego 40 uczęszczało do przedszkoli krakowskich zaś 20 do przedszkoli w Kątach i w Kazimierzy Wielkiej. Na dane hasło dzieci mogły podawać dowolną liczbę słów, które z tym hasłem się wiążą, które im w danej chwili „przychodzą do głowy”.

Omówimy przykładowo trzy pojęcia: sklep, bank i pieniądze.

Sklep (Tabela 1) jest pojęciem najbardziej konkretnym, miejscem zakupów, znanym przez dzieci z własnego doświadczenia. 30 dzieci (po 10 z Krakowa, Kazimierzy Wielkiej i Kęt) mówił, co im przychodzi do głowy, gdy słyszą słowo *sklep*. Dzieci podawały po kilka skojarzeń, wyrazowych i zdaniowych. Jedne ograniczały się do wyliczania „towarów”, np. „idę kupować czekoladę, chleb, lody, ciastka, pomarańczki, kryniczanki, soki do picia, nasiona, różne łopaty, cegły” (Łukasz, 6;4), wypowiedzi innych przedszkolaków były bardziej rozwinięte i miały charakter narracyjno-opisowy, np. „Ze sklepu się wychodzi, się przychodzi, i się kupuje różne rzeczy, na przykład, jak się idzie do kwaciarni, to się wykupuje kwiaty. I są kioski tam, gdzie są różne lizaki, cukierki. Jest jeszcze odpust. Jeszcze można lody kupić. I są jeszcze takie sklepy, gdzie się kupuje warzywa, owoce. Jest jeszcze taki sklep, co się nazywa Jarzyniak” (Agnieszka 6;9), albo przede wszystkim opisowy: „Ma drzwi, dach, okienko, ma taką deseczkę, podłogę, segmenty, kubki, koszyki, ma kartkę co ma kupić, leży waga, haczyki na półce wiszą, wiszą parówki, jak ktoś kupuje, musi zobaczyć, jaka cena” (Ewa, 6;10). Łącznie dzieci wytworzyły 90 skojarzeń. Tylko jedna dziewczynka odmówiła odpowiedzi.

Tabela 1

Kategorie skojarzeń ze słowem sklep

Nazwa kategorii	Przykłady skojarzeń	Liczba haseł na 30 dzieci
1. Rodzaje sklepów	spożywcze, kioski, kwaciarnie, domy towarowe, Jarzyniak, Magda	10
2. Towary	towar, dużo rzeczy, kwiaty, chleb, cukier, masło, parówki	12
3. Wyposażenie sklepu	waga, haki, półki, okienko	4
4. Personel	sprzedawca, sprzedawczyni	2
5. Czynności niespecyficzne	otwierać, zamykać, wchodzić, wychodzić, malować, remontować	22
6. Czynności specyficzne	kupować, sprzedawać, pracować w sklepie	26
7. Transakcje handlowe	pieniądze, cena	3

W potocznej wiedzy dzieci o sklepie można wyróżnić następujące kategorie, podane w tabeli 1: a) rodzaje sklepów (10) np. warzywne, domy towarowe, kioski Ruchu, kwiaciarnie; b) towary, jakie się w nich znajdują (14) przy czym są to przeważnie nazwy konkretnych towarów spożywczych, przemysłowych i innych (kwiaty); c) opis wyposażenia sklepu (4); d) osoby pracujące w sklepie (sprzedawcy 3); e) czynności związane z zakupami. Tę ostatnią kategorię podzieliśmy na czynności niespecyficzne, takie jak iść do sklepu, wchodzić lub wychodzić z niego, otwierać v. zamykać sklep, budować, malować, remontować sklep itd. (22) oraz czynności specyficzne: kupować i sprzedawać – różne towary lub określony towar (24) oraz określenie bardziej ogólne: pracować w sklepie (2).

Liczby w nawiasach oznaczają ilość dzieci stosujących daną kategorię i przekraczają ogólną liczbę badanych (3), gdyż jedno i to samo dziecko mogło wymienić różne kategorie, np. zarówno czynności specyficzne, jak i niespecyficzne, nazwę sklepu i towar, jaki się w nim znajduje itp. Sporadycznie, bo tylko u dwójga dzieci pojawiły się skojarzenia: cena i pieniądze w kontekście transakcji handlowych dokonywanych w sklepie.

O ile sklep jest instytucją dobrze dzieciom znaną, o tyle pojęcie banku (tabela 2) jest wprawdzie na ogół znane dzieciom z nazwy lecz nie w pełni przez nie rozumiane. Na temat banku rozmawiano z 60 dzieci, z czego siedmioro nie potrafiło nic o nim powiedzieć, zaś sześcioro odpowiadało niedorzecznie, myląc bank np. z kasą biletową („w banku sprzedaje się takie bilety, ludzie kupują te bilety a potem wsiadają do pociągu i pan przychodzi i potem odbiera te bilety”, Ania, 6;4, albo kojarząc bank z kawiarnią znajdującą się w tym samym budynku lub robotnikami pracującymi na pobliskiej budowie.

Niektóre dzieci opisują wygląd banku i wyposażenie jego wnętrza (11, np. schody, biurka, kasy, okienka), 24 kojarzą bank z przedmiotami wartościowymi, przede wszystkim z pieniędzmi, które, zdaniem Gosi (6;8, Kęty), mogą być jednak fałszywe, też z banknotami, złotem. Podobnie, jak przy poprzednim haśle można wyróżnić kategorie czynności niespecyficznych (18) ogólnych (iść do banku, pracować, zarabiać w banku, rozliczać pieniądze) i nietrafnych (rozdawać pieniądze, kupować coś, kraść pieniądze) oraz czynności specyficznych (np. przechowywać, oszczędzać, wymieniać, pożyczać, wpłacać, odbierać – pieniądze). Pojawia się też szczególna kategoria, dotycząca systemu bezpieczeństwa (8, np. policjant, strażnik, pistolet, dzwonek, złodziej).

A oto trzy przykłady. Pierwszy to ciąg rozwiniętych skojarzeń Bartka (6;10, Kęty): „Są pieniądze. Trzeba wpłacać za światło, dom, elektryczność. Ktoś, jak jest coś winien, to można iść po pożyczkę i załatwić, bo bez tego by się zbankrutowało, a firmę trzeba by było zamknąć. Można dostać ubezpieczenie WESTA, PZU”. Chłopczyk jest więc zorientowany w funkcjach banku, choć rozszerza je nadmiernie na czynności, będące w gestii innych instytucji.

Kategorie skojarzeń ze słowem bank

Nazwa kategorii	Przykłady skojarzeń	Liczba haseł na 60 dzieci
1. Opis budynku i wyposażenia	biurka, kasy, schody, okienka, maszyny	11
2. Depozyty	pieniądze, banknoty, złoto	24
3. Czynności niespecyficzne	iść do banku, pracować, liczyć, pilnować	18
4. Czynności specyficzne	przechowywać pieniądze, pożyczać, wymieniać, wypłacać (za prąd, mieszkanie)	38
5. Czynności nieadekwatne	kupować, kraść, sprzedawać bilety na pociąg, pić kawę	8
6. System bezpieczeństwa	policjant, strażnik, dzwonek	6
7. Brak odpowiedzi	nie wiem, mama wie	7

Dwa następne przykłady to dialogi z chłopcami, w którym usiłowano wydobyc od dzieci, co wiedzą o banku:

Dialog I. Pawełek (6:11, Kraków). Rodzice mają wykształcenie średnie. Są rzemieślnikami. P. chodzi często do banku z matką.

E. A teraz powiedz mi, co przychodzi ci do głowy, gdy mówię *bank*.

P. Tam powstają pieniądze. Jest ich dużo. Często napadają tam złodzieje. Kiedy będę duży, będę gliniarzem, będę miał kamizelkę kuloodporną i będę silny. Będę bronił pieniędzy przed złodziejami.

E. Po co idzie się do banku?

P. Żeby wymienić dużo pieniędzy.

E. Jak to się robi?

P. Idzie się do pracy. Tam się zarabia i płaci się nimi za inne pieniądze, na przykład dolary.

E. Czy byłeś kiedyś w banku?

P. Często chodzę.

E. Jak wygląda bank?

P. Szklany dach, takie dziwne kasy, numerki, fajne lampki, dużo miejsca. Ławki takie podobne jak w cyrku.

E. Czy są tam jacyś ludzie?

P. Jest ich dużo.

E. Co oni tam robią?

P. Płacą i dostają inne pieniądze, wypłatę.

E. Czyje są te pieniądze? Do kogo należą?

P. Do właścicieli pieniędzy.

Chłopiec orientuje się w niektórych specyficznych czynnościach, typowych dla funkcjonowania banku. Przejawia pewną wrażliwość na atmosferę banku. Kojarzy też bank z systemem jego ochrony, w którą sam chce się włączyć, jak „będzie duży”. A może to wpływ filmów?

Dialog II. Wojtek (6;1, Kraków). Ojciec ma wykształcenie podstawowe, jest właścicielem sklepu, matka, z wykształceniem wyższym, jest nauczycielką.

E. A powiedz mi Wojtek, jak powiem ci takie słowo *bank*, to co ci przychodzi do głowy?

W. Bułka.

E. Dlaczego to słowo przychodzi ci do głowy?

W. Bo też jest na *b*.

E. A widziałeś kiedyś bank?

W. Tak byłem w banku dużo razy z tatą.

E. No to opowiedz mi, co się tam robi.

W. Wymienia się pieniądze na grube.

E. A jak myślisz, dlaczego się tak robi?

W. Żeby mieć mniej, a większe.

Jak widać, asystowanie ojcu, przy wpłacaniu pieniędzy do banku nie pomogło chłopcu w zrozumieniu dokonywanych tam transakcji. Bardziej interesował go wygląd pieniędzy (drobne – grube) niż cel czynności ojca.

Podobną cechę dostrzegamy przy pojmowaniu przez dzieci najbardziej uniwersalnego pojęcia ekonomicznego, jakim są pieniądze. Na to hasło spośród 60 dzieci nie zareagowało 10. Kategorie cech pieniądza ukazuje tabela 3. Dotyczą one: (a): ich własności zewnętrznych, fizycznych (np. są papierowe, metalowe, okrągłe, prostokątne, mają napisy, obrazki) była dość licznie reprezentowana (35), rzadziej dzieci wymieniały ich właściwości „wewnętrzne”, nie związane z wyglądem pieniądza (są potrzebne, mają wartość). Kategorią zbliżoną (b) jest określanie rodzajów pieniędzy (10 - złotówki, dolary, marki, nowe Koperniki). Kategorię stanowi pochodzenie pieniędzy (17) np. ktoś je stworzył, maszyny robią pieniądze, dostaje się je z banku, z poczty, można je znaleźć. Pokrewna grupa (d) to miejsce przechowywania pieniędzy (3): bank, portfel, torebka. Do następnej kategorii (e) należą rozmaite dobra, jakie można kupić za pieniądze (23). Wiąże się ona pośrednio z grupą określeń niespecyficznych v. ogólnikowych czynności (26) oraz czynności i transakcji pieniężnych specyficznych (76). Pierwsze to czynności takie jak mieć pieniądze, dostać je, otrzymywać, brać, dawać, przysyłać, schować, zgubić i in., drugie to zarabiać, oszczędzać, wydawać, płacić, wpłacać na książeczkę, wymieniać, rozliczać się czy dostawać pensję. Odrębne i rzadziej reprezentowane kategorie to (f) uczucia i stany związane z pieniędzmi (2 – dają szczęście, można się nimi cieszyć) oraz (g) pewne normy odnoszące się do sposobów obchodzenia się z pieniędzmi (3) np. nie wolno pieniędzy brać do buzi, szarpać, gryźć, wrzucać do kosza, trzeba je sortować.

Jedno z dzieci z Kęt (Bartek 6;10) opowiedziało zdarzenie, które skojarzyło mu się ze słowem *pieniądze*, widocznie bardzo go ono poruszało. Oto ono: „ja miałem 5 tysięcy, a ja kiedyś się tak huśtałem koło znaku i się przewróciłem. Ja byłem ubezpieczony i dostałem 300...nie 250 tysięcy, a w domu miałem 10 i miałem razem 300 i 14 i miałem te 14 na odpuszczenie, ale nic za to nie kupiłem, a 300 dałem na komputer, bo myśmy z bratem kupili ATARI”.

Tabela 3

Kategorie skojarzeń ze słowem pieniądze

Nazwa kategorii	Przykłady skojarzeń	Liczba haseł (na 60 dzieci)
1. Cechy konkretne, fizyczne	papierowe, metalowe, okrągłe, prostokątne, mają obrazki	35
2. Cechy abstrakcyjne, użytkowe	są potrzebne, mają wartość	2
3. Rodzaje pieniędzy	złotówki, dolary, marki, nowe Koperniki	10
4. Pochodzenie pieniędzy	ktos je stworzył, dostaje się je z poczty, maszyny robią pieniądze	17
5. Miejsce przechowywania	bank, portfel, torebka	3
6. Transakcje niespecyficzne	mieć, dostać, brać, dawać schować, zgubić, przysłać	26
7. Transakcje specyficzne	kupować, płacić, oszczędzać, wymienić, wydawać, rozliczać	12
8. Praca – płaca	zarabiać, dostawać pensję	12
9. Dobra nabyte za pieniądze	dom, auto, chleb, mąka, cukierki, zabawki, lalka	23
10. Stany emocjonalne	dają szczęście, można się nimi cieszyć	2
11. Normy zachowania	nie wolno brać do buzi, gryźć, wrzucać do kosza, szarpać, trzeba je sortować	3

Jeśli porównamy kategorie, w jakich dzieci w wieku 6–7 lat ujmują pojęcie pieniądza z kategoriami skojarzeń, jakie wytwarzali dorośli Francuzi w związku z tym pojęciem, dostrzegamy zasadnicze różnice rozwojowe. Verges (1991) wyróżnił w wyniku analizy reakcji dorosłych mężczyzn i kobiet następujące kategorie: 1) praca-płaca, 2) sposób życia, 3) pieniądź i rzeczy (dobra, usługi), 4) rodzina i jej budżet, 5) „aktorzy” gospodarki (państwo, instytucje, podatki), 6) substancja pieniądza, 7) aspekty moralne, 8) aspekty polityczne (władza). Spośród tych kategorii wystąpiły u badanych przez nas dzieci tylko nieliczne, a mianowicie kategoria trzecia (co można kupić za pieniądze), szósta (cechy substancji pieniądza, ro-

dzaje pieniędzy) oraz w postaci załączkowej pierwsza (zarabianie pieniędzy) i czwarta (wydawanie pieniędzy na potrzeby domu). A zatem do bardziej wielostronnej reprezentacji słowo-pojęciowej pieniądza, podobnie zresztą, jak i innych badanych przez nas pojęć ekonomicznych, prowadzi jeszcze długa droga. Zbadanie tej drogi może przyczynić się z jednej strony do lepszego zrozumienia rozwoju poznawczego dzieci i młodzieży, z drugiej zaś do podjęcia odpowiednich zabiegów ów rozwój stymulujących.

Podsumowanie

Przedstawiona przeze mnie próbka badań, odnosząca się do dzieci na przełomie wieku przedszkolnego i szkolnego, nie upoważnia do sprawdzenia słuszności naszych założeń teoretycznych, ani do odpowiedzi na wiele postawionych na wstępie pytań. Można jednak nawet z tej niewielkiej liczby danych wyprowadzić kilka wniosków. Pierwszy to znamienna jeszcze dla przedszkolaków postawa realizmu fantastycznego, znajdująca swe odbicie w rzutowaniu na płaszczyznę fikcyjną (bajkową, życzeniową) własnej sytuacji rodzinnej oraz sytuacji gospodarczej kraju. Natomiast egocentryzm dziecięcy, aczkolwiek jeszcze żywy, jest jakby stopniowo przełamany, co odzwierciedla się w dostrzeganiu (co prawda nieco wymuszonym) potrzeb rodziców i rodzeństwa.

Trzy przytoczone przez nas hasła oznaczające potoczne pojęcia łączące się z gospodarką różnią się między sobą stopniem powiązania z własnym doświadczeniem dzieci. Hasło *bank* jest od tego doświadczenia najbardziej odległe, hasło *sklep* – najbardziej dziecku bliskie. Pole semantyczne pojęcia *pieniądze* jest też bardzo typowe dla możliwości poznawczych dziecka 6–7-letniego. Pole to jest już na ogół dość rozbudowane, jednak brak w nim kategorii bardziej abstrakcyjnych, a normatywny aspekt sprowadza się do konkretnych zachowań oraz zakazów.

Perspektywy dalszych badań zarysowałam już poprzednio. Z pewnością zarówno aspekt rozwojowy, jako i środowiskowy wymagają starannej analizy bardziej obszernego materiału, niż ten, który dotychczas zgromadziliśmy. Konieczne wydaje się też zbadanie wielu innych jeszcze zależności i uwarunkowań kształtowania się u dzieci potocznej wiedzy o gospodarce. To właśnie próbujemy czynić wraz ze studentami i magistrantami psychologii.

Literatura

- Berti A.E., Bombi A.S., *The development of the concept of money and its value: A longitudinal study*. Child Development 1981, 52, 1179–82
- Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. PWN. Warszawa 1978
- Burris V., *The child's conception of economic relations: A study of cognitive socialization*. Toronto 1981

- Burris V., *Stages in the development of economic concepts*, Human Relations 1983, 36, 791–812
- Callanan M.A., *How parents label objects for young children: The role of input in the acquisition of category hierarchies*, Child Development 1985, 56, 508–523,
- Dzienniki mowy dzieci*, I seria 1955–1961; II seria 1972–1975, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
- Fox K.F.A., *What children bring to school – the beginnings of economic education*, Social Education 1978, 42, 478–81
- Furth H.G. *Young children's understanding of society*, [w:] H. McGurk (ed.), *Issues in childhood social development*, Methuen, London 1978
- Furth H.G., *The world of grown-ups*, Elsevier, New York 1980
- Harris P., Heelas P., *Cognitive processes and collective representations*, Archives Europeenes de Sociologie 1979, 20, 211–41
- Holmes R. *Legitimacy and the politics of the knowable*, Routledge and Kegan Paul, London 1976
- Hong Kwang R.T., Starcey B.G., *The understanding of socioeconomic concepts in Malaysian chinese school children*, Child Study Journal 1981, 11, 33–49
- Jahoda G., *The construction of economic reality by some Glaswegian children*, European Journal of Social Psychology 1979, 9, 115–27
- Jahoda G., *The development of thinging about socio-economic systems*, [w:] H. Tajfel (ed.), *The social dimensions*, Cambridge University Press, Cambridge 1984
- Lea S.E.G., Tarpay R.M., Webley P. *The individual in the economy A textbook of economic psychology*, Cambridge University Press, Cambridge 1987
- Magnusson D., Allen V.L. (eds.), *Human development. An international perspective*, Academic Press Orlando, London 1983
- Nelson K. (ed.), *Event knowledge: Structure and function in development*, Erlbaum, Hillsdale N.J. 1986
- Przetaczniakowa M., *Psycholinguistics and language development*, [w:] W.W. Hartup. (ed.), *Review of child development research*, vol. 6, University of Chicago Press, Chicago and London 1982
- Siegal M., *Children's perceptions of adult economic needs*, Child Development 1981, 52, 379–2
- Sigel I.E., Cocking R.R., *Cognition and communication: a dialectic paradigm for development*, [w:] M. Lewis, L. Rosenblum, (eds.), *Interaction, conversation and the development of language*, Wiley, New York 1977
- Smoczyńska M., *The acquisition of Polish*, [w:] D. Slaobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, vol. 1, Erlbaum, Hillsdale N.J. 1986
- Snow C., *Mothers' speech to children learning language*, Child Development, 1982, 43
- Stacey B.G., *Economic socialization in the pre-adult year*, British Journal of Social Psychology 1982, 22, 265–6
- Tyszkowa M., *Zabawa dziecka: symbolizacja, poznanie, autokomunikacja*, Kwartalnik Pedagogiczny 1988 3/4
- Verges P., *Spoleczne pojmowanie ekonomii jako forma wiedzy*, Przegląd Psychologiczny 1991, 1
- Waddington C.H., *The strategy of genes*, Allen, Unwin, London 1957
- Waines N.O., *Development of economic concepts in Egyptian children*, 1983, Unpublished manuscript
- Wells C.G., *Language development in the pre-school years*, Cambridge 1985, Cambridge University Press