

Renata Raszka

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

ORCID: 0000-0002-3318-0699

Potoczna wiedza dzieci na temat pieniędzy. Wnioski z badań własnych

Summary

CHILDREN'S EVERYDAY KNOWLEDGE OF MONEY. RESEARCH FINDINGS

The article deals with colloquial knowledge about money of eight- and nine-year-old children. The importance of spontaneous and planned conversations on the subject of money is emphasised, conducted in the family and school environment. Attention is paid to the importance of pupils' personal knowledge, their out-of-school experiences and shaping their active attitude in constructing economic knowledge. The article also refers to the author's research on the children's everyday knowledge about money.

Key words: elementary education, children's everyday knowledge about money, attitudes towards money, financial coaching

red. Paulina Marchlik

We współczesnej rzeczywistości społecznej i kulturowej szkoła zdecydowanie przestała być jedynym czy też najważniejszym źródłem wiedzy i doświadczeń dziecka. Tak twierdzi wielu badaczy społecznych, a wśród nich pedagog – Ewa Kochanowska. Dziecko czerpie wiedzę i nabywa nowe doświadczenia dzięki kontaktowi z dynamicznie rozwijającym się światem zewnętrznym. Proces edukacyjny w coraz większym zakresie dokonuje się w pozaszkolnym uczestnictwie społecznym, zaś edukacja, która odbywa się poza szkołą, jest bardziej czuła na zmiany dokonujące się w świecie. Dlatego potrzebne staje

się podejmowanie rozważań nad uczeniem się w codzienności, w przestrzeni międzyludzkiej, w relacyjnej i społecznej egzystencji człowieka. Ponadto konieczne jest odkrywanie możliwości zmiany praktyki edukacyjnej w kierunku nadawania właściwej rangi wiedzy osobistej i doświadczeniom pozaszkolnym dziecka w procesie edukacji szkolnej jako jednego ze sposobów kształtowania i rozwijania postaw demokratycznych. Tak rozumiana edukacja ma prowadzić do zdobywania przez dziecko, już na najniższych szczeblach nauczania, umiejętności formułowania własnych opinii i akceptowania opinii innych, patrzenia na różne zjawiska z perspektywy innych, wyrażania i przyjmowania krytyki, negocjowania, osiągania kompromisów, podejmowania decyzji i rozwijania postawy refleksyjnej. Może być najlepszym narzędziem w procesie przygotowania dziecka do aktywnego życia w demokratycznym społeczeństwie (Kochanowska 2018: 10–11).

Celem artykułu jest zasygnalizowanie potrzeby prowadzenia rozmów dorosłych z dziećmi, w środowisku rodzinnym i szkolnym, na temat pieniędzy¹ oraz ich różnorodnych znaczeń i sposobów rozumienia. Punktem wyjścia w podejmowaniu tych rozmów przez dorosłych, tak rodziców, opiekunów, jak i pedagogów wczesnej edukacji z dziećmi, może być dziecięca wiedza potoczna na temat pieniędzy, tj. ich przekonania, opinie przyjęte lub tylko zasłyszane od dorosłych i rówieśników. Ponadto w artykule podkreślona została istotność naturalnej socjalizacji ekonomicznej oraz rosnąca potrzeba celowych oddziaływań edukacyjnych w tym zakresie. Zaproponowano również, na podstawie badań własnych, jedną z możliwych dróg odkrywania przez dzieci pojęcia pieniędzy.

Socjalizacja ekonomiczna w rodzinie

Zdarzenia, zjawiska, procesy i instytucje ekonomiczne, z którymi dziecko styka się niemal od pierwszych chwil swego życia, wywołują jego żywą reakcję, pobudzają jego emocje, zaciekawienie oraz chęć bliższego poznania (Goszczyńska i in. 2012: 7). Socjalizacja ekonomiczna jest wynikiem uczenia się głównie przez obserwację, naśladownictwo lub sytuacyjnie prowadzone rozmowy z dorosłymi,

¹ W niniejszym tekście celowo wprowadzam (za: Gąsiorowska 2014: 10–11) dwoiste rozumienie pojęcia pieniądze (w liczbie pojedynczej i mnogiej). Terminu *pieniądz* (w liczbie pojedynczej) użyję wtedy gdy mówić będę o instrumentalnym rozumieniu pieniędzy. Natomiast liczbą mnogą pojęcia będę posługiwać się wtedy, gdy będzie chodziło o psychologiczne znaczenie *pieniędzy* i ich symboliczną naturę.

głównie w środowisku rodzinnym (Uszyńska-Jarmoc 2016: 9). Socjalizacja ekonomiczna jest pojęciem, które wiąże się z analizą rozwoju dzieci w kontekście nabywania przez nie umiejętności ekonomicznych. Według Tomasza Zaleskiewicza (2011: 129) socjalizacja ekonomiczna to bezwiedny, to znaczy automatyczny, nieświadomy proces przystosowania się człowieka do życia społecznego, polegający na przejmowaniu wartości, norm i wzorów zachowań dotyczących świata ekonomii, które obowiązują w danej zbiorowości. Bezwiedny charakter procesu socjalizacji ekonomicznej autor odnosi do „ekonomii naiwnej” za Christine Roland-Lévy (2004: 277), to jest do nabywania przez człowieka umiejętności i postaw w sposób spontaniczny, niezależnie od gromadzenia systematycznej wiedzy. Dzieci, chociaż nie są specjalistami w zakresie ekonomii, to jednak pewne obszary świata gospodarczego oraz wiedza o mechanizmach tam panujących nie jest im całkowicie obca. Według wspomnianej autorki:

Socjalizacja ekonomiczna jest pojęciem odnoszącym się do wszystkich procesów, dzięki którym dziecko zdobywa umiejętność rozumienia otaczającego je świata gospodarki. [...] Socjalizacja ekonomiczna obejmuje przyswajanie przez dziecko wiedzy, pojęć, umiejętności, zachowań, opinii, postaw, wartości oraz poznawczych reprezentacji związanych z otaczającym je światem gospodarki (Roland-Lévy 2004: 277).

Socjalizacja ekonomiczna warunkowana jest przez interakcję podmiotu socjalizacji (dziecka), i agentów socjalizacji (np. rodziców, a także systemu edukacyjnego, instytucji społecznych i ekonomicznych czy mass mediów) (Zalewski 2003; Gąsiorowska 2008: 95).

Bez wątpienia, rodzina i rodzice są bardzo ważnym, jeśli nie najważniejszym czynnikiem wpływającym na procesy socjalizacji ekonomicznej. To właśnie poprzez interakcje z rodzicami dzieci uzyskują wgląd w rozumienie mechanizmów ekonomicznych i natury zachowań ekonomicznych, budują także standardy ewaluacji takich zachowań. Oddziaływanie to może mieć zarówno charakter bezpośredni (intencjonalne instrukcje i oceny zachowań dokonywane przez rodziców, motywowanie dzieci do podejmowania pewnych aktywności, określone normy postępowania), jak i pośredni (naśladowanie pewnych zachowań przez dzieci) (Gąsiorowska 2008: 95²).

Jednak nie wszystkie działania rodziców mogą prowadzić do, pożądanego z psychologicznego punktu widzenia, budowania neutralnego stosunku do

² Gąsiorowska powołuje się w tym miejscu na następujące teksty: R.B. Denhardt, P.W. Jeffress, *Social Learning and Economic Behavior: the process of economic socialization*, „The American Journal of Economics and Sociology” 1971, nr 30 (2), s. 113–125; S. Neeley, *Influences on consumer socialization*, „Young Consumers” 2005, nr 1, s. 63–69.

pieniędzy i opanowywania podstawowych umiejętności związanych z obchodzeniem się z pieniędzmi. Dlatego też Grażyna Wąsowicz-Kiryło postuluje, aby jednocześnie z rodzicami, w proces edukacji ekonomicznej zaangażowane były pewne instytucje (2008: 60–61). Taka działalność jest obecnie coraz szerzej podejmowana przez różne instytucje, poczynając od szkół, agend i fundacji pozarządowych, a na działalności banków kończąc (Goszczyńska, Kołodziej 2012: 98–99). Ważnym narzędziem edukacji ekonomicznej stają się także coraz liczniejsze publikacje książkowe, dotyczące świata ekonomii, pieniędzy i zachowań finansowych, kierowane zarówno do dzieci i młodzieży, jak i rodziców oraz innych osób dorosłych, zainteresowanych tą problematyką.

Wydaje się, że dzieci „przyswajają sobie postawy rodziców wobec pieniędzy tak, jak bibuła wchłania atrament” (Dayton 2008: 129), jednak jest niewiele badań nad socjalizacją ekonomiczną, w których analizuje się rolę i wielkość wpływu różnego rodzaju agentów socjalizacji na procesy przyswajania wiedzy i podejmowania określonych zachowań ekonomicznych. W szczególności brakuje badań pokazujących, w jaki sposób postawy wobec pieniędzy u rodziców wpływają na kształtowanie się stosunku do pieniędzy u dzieci (Gąsiorowska 2008: 95).

Wyposażanie dzieci w podstawy wiedzy ekonomicznej, elementarne umiejętności posługiwania się nią w określonych sytuacjach życia codziennego, a także kształtowanie właściwych postaw, stanowi jedno z zadań stojących przed współczesnymi rodzicami. Zachowania rodziców i wprowadzany przez nich styl wychowania ekonomicznego oraz podejmowane przez nich, celowe i przemyślane oddziaływania pedagogiczne, stanowią dla dzieci jedno ze źródeł wzorców do naśladowania. Styl wychowania ekonomicznego stosowany w rodzinie może zawierać elementy aktywizujące, takie jak włączanie dzieci do dyskusji o planowaniu budżetu domowego, uświadamianie im kondycji materialnej rodziny, traktowanie ich w sposób partnerski poprzez zasięganie ich opinii przy podejmowaniu ważnych decyzji finansowych. Przeciwnym, biernym styl wychowania ekonomicznego przejawia się izolowaniem dzieci od problemów ekonomicznych, jakie ma do rozwiązania ich rodzina, niezachęcaniem ich do oszczędzania i nieułatwianiem im tego poprzez dawanie chociażby niewielkiego kieszonkowego lub założenie subkonta bankowego (Goszczyńska, Kołodziej 2012: 9, 99).

Istotnym elementem wychowania ekonomicznego są rozmowy osób dorosłych na temat pieniędzy, prowadzone w obecności dzieci lub z ich udziałem, w których – świadomie lub nie – ujawniają oni własny stosunek do pieniędzy

i spraw z nimi związanych. Miejsce, czas i atmosfera rozmów rodziców z dziećmi o pieniądzach (tzw. *coaching finansowy*, Fesnak 2011: 35, 69) powinny sprawiać, że dzieci będą chętnie w nich uczestniczyć. Dlatego też bardzo ważne jest to, czy rozmowom tym towarzyszą silne emocje i jaki mają one znak (pozytywny czy negatywny), czy pieniądze są traktowane jako neutralny, naturalny element codziennego życia, czy też jak cudowne zjawisko, które rozwiązuje wszystkie problemy i załatwia wszystkie sprawy (nawet takie, które nie mają związku z pieniędzmi). Jakość prowadzonych rozmów rodziców z dziećmi na temat pieniędzy, może oddziaływać, aktualnie i w życiu dorosłym, na ich myślenie o pieniądzach, emocje odczuwane w ich kontekście, a także na to jakie mają podejście do siebie i innych ludzi, oraz czy potrafią komunikować się z innymi osobami w sprawach finansowych (Wąsowicz-Kiryło 2008: 53–56). Inicjatorami rozmów o pieniądzach mogą być zarówno dzieci, jak i dorośli. Mogą one być podejmowane spontanicznie w codziennych sytuacjach życiowych, ale również regularnie i intencjonalnie w trakcie wspólnych, zaplanowanych działań rodziców z dziećmi (Raszka 2015: 370–372; Raszka 2016a: 271–282; Raszka 2016b: 226–228), takich jak:

- czytanie opowiadań, bajek, komiksów z wątkiem ekonomicznym, a także magazynów i poradników ekonomicznych,
- wykonywanie prac plastycznych (np. projektowanie monet i banknotów),
- słuchanie i śpiewanie piosenek o tematyce ekonomicznej (np. program edukacyjny „Cha Ching”, projekt „Akademia Ekomini” autorstwa Fundacji Ekomini *Z sercem do marzeń*),
- zabawy tematyczne np. w sklep, bank, pocztę,
- rozgrywanie gier planszowych, dostępnych na rynku lub konstruowanych wraz z dziećmi,
- oglądanie filmów z wątkami dotyczącymi dobrego lub złego gospodarowania pieniędzmi,
- rozwiązywanie quizów z zakresu wiedzy i umiejętności ekonomicznych,
- korzystanie z dydaktycznych gier komputerowych, które uczą myślenia finansowego,
- organizowanie finansowych wycieczek edukacyjnych (Lechter 2001: 275–292),
- analizowanie dochodów i wydatków, pozwalające dzieciom dostrzegać ich potrzeby i wydatki, a także pozostałych członków rodziny, na tle budżetu rodzinnego (Rogała 1996: 142–143),
- próby rozwikłania rodzinnych problemów finansowych oraz wypracowanie rozwiązań jako możliwość obopólnego rozwoju dzieci i rodziców (Kiyosaki

2013: 93, 127), a jednocześnie przygotowania dzieci do stawiania czoła podobnym problemom w przyszłości,

- omawianie z dziećmi kwestii związanych z planowanymi przez nie zakupami lub wyrażanie opinii na temat konkretnych decyzji zakupowych podjętych przez dzieci, jako sposobność gromadzenia przez nie wiedzy dotyczącej funkcjonowania jednostki na rynku dóbr i usług, jakości oferowanych towarów, zasad związanych z kupnem i ewentualnym zwrotem produktu lub kryteriów oceny danego produktu stosowanych przy podejmowaniu decyzji o jego zakupie (Goszczyńska, Kołodziej 2012: 100).

Postawy wobec pieniędzy

Agata Gąsiorowska (2008) zwraca uwagę na to, że badania nad socjalizacją ekonomiczną dotyczą przyswajania wiedzy na temat pewnych generalnych pojęć, ogólnych mechanizmów ekonomicznych, w tym także pieniędzy (Roland-Lévy 2004; Kupisiewicz 2004a), ignorują natomiast kwestię kształtowania się stosunku do tych zjawisk. Postawę wobec pieniędzy autorka rozumie jako „ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania pieniędzy i emocjonalnego reagowania na nie, oraz towarzyszących im względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach pieniędzy oraz względnie trwałych dyspozycji do określonego rodzaju zachowania związanego z pieniędzmi” (Gąsiorowska 2008: 48; Gąsiorowska 2013: 461). To, co różnicuje ludzi pod względem postaw wobec pieniędzy, to zarówno zmienne demograficzne, socjoekonomiczne, ale także mocno ugruntowane w psychice człowieka różnice indywidualne, sprowadzające się między innymi do cech osobowości, temperamentu i funkcjonowania poznawczego (Gąsiorowska 2008: 72–98).

W oparciu o przytoczoną definicję Gąsiorowska wyróżnia trzy komponenty postawy wobec pieniędzy, tj. emocjonalny, behawioralny i poznawczy, które definiuje przez zestaw czynników (będących wynikiem analizy literatury przedmiotu). I tak w ramach komponentu afektywnego wyróżnia: ocenianie pieniędzy jako dobrych lub jako złych oraz niepokój, podejrzliwość, lęk w sytuacjach związanych z pieniędzmi; w ramach komponentu poznawczego: traktowanie pieniędzy jako źródła władzy, siły i prestiżu, ostrożność i konserwatyzm finansowy, stosunek do zadłużania się i do pożyczania od innych, determinizm w stosunku do własnej i cudzej sytuacji; zaś w ramach komponentu behawioralnego: kontrola finansowa, planowanie i oszczędzanie, wykorzystywanie okazji

finansowych i chęć robienia dobrych interesów, wysiłek nastawiony na zdobywanie pieniędzy oraz preferowane formy pieniędzy (gotówka versus „pieniądze plastikowe”). W autorskiej *Skali postaw wobec pieniędzy* Gąsiorowska zawarła siedem wymiarów postaw wobec pieniędzy:

- kontrola finansowa,
- władza płynąca z pieniędzy,
- niepokój o finanse,
- awersja wobec zobowiązań finansowych,
- łapanie okazji,
- źródło zła,
- preferowanie gotówki (Gąsiorowska 2008: 48; Gąsiorowska 2013: 462).

W dalszej kolejności autorka wyróżniła cztery profile postaw wobec pieniędzy, tj. dwa instrumentalne i dwa symboliczne. Podział na instrumentalne i symboliczne postawy wobec pieniędzy wywodzi ona z założeń dotyczących dwoistości natury pieniędzy (Belk, Wallendorf 1990: 35–67; Lea, Webley 2006: 161–209; Gąsiorowska 2013: 471). Osoby prezentujące symboliczne postawy wobec pieniędzy przypisują im znaczenie sakralne, co przejawia się w przypisywaniu im znaczeń silnie wysyconych emocjonalnie bądź to pozytywnie, bądź negatywnie (dwa typy symboliczne: *niespokojni wielbiciel* i *negujący znaczenie*). Oba te emocjonalne wymiary postaw wobec pieniędzy są związane z przekonaniem, że pieniądze mogą być używane dla różnych intra- i interpersonalnych celów, a nie tylko dla celów wymiany ekonomicznej, i że działają one raczej zgodnie z teorią narkotyku a nie teorią narzędzia. Osoby o symbolicznych postawach wobec pieniędzy charakteryzują się m.in. wysokim poziomem niepokoju finansowego i wolą gotówkę od bezgotówkowych form pieniędzy. Z kolei instrumentalne postawy wobec pieniędzy charakteryzują osoby, które nie przywiązują do pieniędzy znaczenia emocjonalnego. Dwa profile instrumentalne różnią się poziomem skrupulatności i planowania w sytuacjach finansowych: *refleksyjni zarządcy* to osoby o wysokim poziomie kontroli nad pieniędzmi, awersyjne w stosunku do zobowiązań finansowych, zaś *niezaangażowani hedoniści* osiągają niskie wyniki w obu tych wymiarach. Są to osoby traktujące pieniądze w kategoriach profańskich, tzn. raczej jako narzędzie niż narkotyk, zgodnie z ich funkcjami ekonomicznymi, a nie psychologicznymi (Belk, Wallendorf 1990: 35–67; Lea, Webley 2006: 161–209; Gąsiorowska 2013: 459–478).

Z badania Gąsiorowskiej, dotyczącego zależności między postawami wobec pieniędzy u rodziców i dzieci wynika, że wymiarami, które najsilniej wpływają

na kształtowanie się postaw wobec pieniędzy u dzieci, są *władza płynąca z pieniędzy* oraz *złe pieniądze*, a więc te konstrukty, które opisują moralną, symboliczną i emocjonalną wartość pieniądza. Jednoczesne traktowanie pieniędzy przez rodzica jako źródła władzy i źródła zła, generuje pewien dysonans u dziecka, postawę ambiwalentną, która skutkuje niepewnością, niepokojem i lękiem w sytuacjach związanych z pieniędzmi oraz, w mniejszym stopniu, awersją do zobowiązań finansowych. Dzieci takich rodziców nie mają odpowiedniego wzorca, nakazującego im uważać, że pieniądze są dobre albo złe, nie umieją odnaleźć się w sytuacjach związanych z pieniędzmi i na wszelki wypadek dystansują się od kwestii zależności finansowej od innych (Gąsiorowska 2007: 245–260; Gąsiorowska 2008: 96–98).

Pedagogiczny potencjał dziecięcej wiedzy potocznej na temat pieniędzy

Wiedza dziecka na temat pieniędzy, jego podejście do nich, rozumienie pełnionych przez nie ról w życiu codziennym, poziom umiejętności praktycznego posługiwania się pieniędzmi, wyznaczane są przez prawidłowości rozwoju umysłowego oraz ekonomicznego dziecka (Kupisiewicz 2004a; Kupisiewicz 2004b; Kupisiewicz, Gruszczyk-Kolczyńska 2009; Kupisiewicz 2014: 293–215). Ponadto można tutaj wymienić takie czynniki zewnętrzne, jak: środowisko społeczno-ekonomiczne, warunki kulturowe, osobiste doświadczenia z pieniędzmi, nauczanie zjawisk ekonomicznych, zachowania ekonomiczne rodziców, jak i propagowany przez nich styl wychowania ekonomicznego w rodzinie, a także ich poziom wykształcenia oraz wykonywany przez nich zawód (Furnham, Argyle 2000; Kupisiewicz 2004a; Wąsowicz-Kiryło 2008: 50; Goszczyńska, Kołodziej 2012: 90; Whitebread, Bingham 2013).

Dzieci nieustannie tworzą swoją wiedzę na temat siebie i otaczającej je rzeczywistości, aktywnie konstruując zsubiektywizowane znaczenia. Analizowanie treści znaczeń, jakie dzieci nadają rzeczywistości dają możliwość zrozumienia, co dzieci myślą, żyjąc w takich, a nie innych warunkach kulturowych i uczestnicząc w kulturowo uwarunkowanych interakcjach społecznych (Klus-Stańska 2004: 15–38).

Wiedza zdobyta przez dzieci dzięki procesom socjalizacji jest wiedzą pierwotną i fundamentalną wobec wiedzy zdobywanej naukowo, systematycznie i metodycznie przez uczniów w rzeczywistości szkolnej. Jest ona wiedzą

potoczną, często uproszczoną, wybiórczą, nieuporządkowaną, wymagającą rekonstrukcji, a czasem nawet dekonstrukcji w procesie kształcenia. Zróżnicowana wiedza osobista dzieci o świecie ekonomii, daje możliwość prowadzenia ciekawych rozmów, w trakcie których powinny one mieć możliwość konfrontowania swoich naiwnych (potocznych) teorii ekonomicznych i poddawać je publicznej dyskusji. Zadaniem nauczycieli klas początkowych jest roztropne i mądre stwarzanie dzieciom takich sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, a jednocześnie wspieranie ich w porządkowaniu własnych doświadczeń, umacnianiu lub rekonstruowaniu dotychczasowej wiedzy (Ablewicz 1997: 15–25; Klus-Stańska 2002: 108–119; Uszyńska-Jarmoc 2016: 7–26). Dzieci w młodszym wieku szkolnym są już zdolne do refleksji, do dzielenia się wiedzą osobistą, dyskusji i negocjowania, mogą poddawać analizie i refleksji indywidualne doświadczenia (Kochanowska 2018: 369). Doświadczenia, codzienne obserwacje skutków własnych działań oraz aktywności dorosłych prowadzą do gromadzenia przez dzieci pokaznego systemu informacji, budowania określonych przekonań, które składają się na ich ekonomiczną wiedzę potoczną, subiektywną, tworzoną dynamicznie, często doraźnie. Powstaje ona jako efekt interpretacji dziejących się zdarzeń, pomagając dzieciom w wyjaśnieniu i zrozumieniu zawłości świata finansowego na własny użytek, w specyficzny tylko dla nich sposób (Trzcńska 2012: 74; Uszyńska-Jarmoc 2016: 7). Na tworzenie się subiektywnego obrazu ekonomii i obiektywnego zasobu wiedzy o funkcjonowaniu gospodarki znacząco oddziałuje środowisko społeczne, w jakim żyje dziecko, w tym przede wszystkim stymulacja dostarczana początkowo głównie przez rodziców i innych krewnych lub opiekunów, a z czasem – w coraz większym stopniu – przez rówieśników (Goszczyńska i in. 2012: 7). W rezultacie dochodzi do konstruowania wiedzy ekonomicznej oraz nabywania i rozwijania pochodnych wobec niej praktycznych umiejętności ekonomicznych, a także kształtowania postaw wobec pieniędzy.

Zgodnie z konstruktywizmem, uzupełnionym o najnowszą teorię uczenia się, zwaną konektywizmem³, dzieci we właściwy sobie sposób budują własne,

³ 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 podstawie których 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: 42).

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 i/lub niezaplanowanych, (przed)szkolnych lub poza(przed)szkolnych – w bezpośrednich interakcjach poznawczych bądź społecznych albo uczenia się w interakcjach (ale w sposób pośredni) w sieci (społecznej i informatycznej) i organizacji (Uszyńska-Jarmoc 2013: 42, 45, 47). Te koncepcje świata ekonomii (w tym pieniądza) tworzone przez dzieci w trakcie początkowych lat ich życia powinny być docenione i wykorzystane w edukacji wczesnoszkolnej jako baza, wyjściowa wiedza osobista każdego dziecka, która jest mu potrzebna do zdobywania wiedzy naukowej na temat pieniądza i jego uwikłań w świecie ekonomii.

Badania własne odnoszące się do dziecięcej wiedzy potocznej na temat pieniądza

Badania przeprowadzone zostały w 2017 r. z uczniami trzech klas trzecich publicznej szkoły podstawowej, zlokalizowanej w jednym z miast Śląska Cieszyńskiego (ok. 25,5 tys. mieszkańców). Łącznie wzięło w nich udział 52 dzieci, w tym 22 dziewczynki i 30 chłopców. W trakcie badań dołożono wszelkich starań, aby stworzyć odpowiednią atmosferę, zachęcającą dzieci do podejmowania aktywności i zapewnić im warunki do autentycznego wyrażania tego, co myślą. Rozmowa z dziećmi, poprzedzająca uzupełnianie niepełnych zdań, stała się źródłem informacji, na podstawie których dokonano charakterystyki. Uczniowie, którzy wzięli udział w opisywanych przeze mnie badaniach rozmawiają o pieniądzach przede wszystkim ze swoimi rodzicami (44 osoby), rodzeństwem (24 osoby), dziadkami (20 osób), a także kolegami i koleżankami (17 osób), kuzynkami i kuzynami (12 osób), wujkami i ciociami (9 osób), z opiekunami (1 osoba). Trzecioklasiści, którzy wzięli udział w badaniach otrzymują pieniądze w różnej formie, ale głównie są to prezenty (32 osoby) lub kieszonkowe (26 osób), a także zapłata za wykonaną pracę (18 osób) i nagroda za bardzo dobre wyniki w nauce (14 osób). Pieniądze, które dzieci otrzymują od swoich rodziców i krewnych przede wszystkim oszczędzają (48 osób) lub wydają (16 osób)⁴.

⁴ Podane liczby nie sumują się do 52, gdyż dzieci rozmawiają więcej niż z jedną osobą, a także otrzymują pieniądze jednocześnie w różnych formach. Niektóre zaś zarówno oszczędzają, jak i wydają pieniądze.

Wybór grupy wiekowej podyktowany został rezultatami badań Małgorzaty Kupisiewicz (2004a: 103, 242, 253), z których wynika, że około 90% dzieci z szeroko pojętej normy wieku ośmiu lat osiąga poziom operacyjny rozumienia wartości pieniądza w zakresie: siły nabywczej w systemie monetarnym, stałej wartości w systemie monetarnym i rozmienniania pieniędzy⁵. Wyniki badań Kupisiewicz korespondują z rezultatami badań włoskich badaczek, Anny Emilii Berti i Anny Silvi Bombi (1981: 1179–1187; 1988), z których wynika, że u dzieci w wieku 7–8 lat można zaobserwować pełne zrozumienie istoty i funkcji pieniądza.

Celem wspomnianych badań empirycznych, przeprowadzonych z udziałem dzieci, było zbadanie uogólnionej dziecięcej wiedzy potocznej na temat pieniędzy, inaczej mówiąc, zbadanie „gotowych” znaczeń pieniędzy, wyrażonych pisemnie przez dzieci, tj. ich przekonań, opinii przyjętych lub tylko zasłyszanych od dorosłych o pieniądzach. Celem badań uczyniono sposób rozumienia pojęcia *pieniądze* przez ośmio- i dziewięcioletnie dzieci. Przedmiotem niniejszych badań uczyniono pieniądze, traktowane tutaj jako zjawisko empiryczne „o nachyleniu paraekonomicznym, z uwzględnieniem jego znaczeń społecznych i edukacyjnych” (Rutkowiak 2012: 28–29).

W badaniach posłużono się autorskim narzędziem badawczym skonstruowanym z 12 niedokończonych zdań dotyczących pieniędzy⁶. Narzędzie to jest swoistą matrycą pomocną w zorientowaniu się w tym, jakie jest potoczne, zdroworozsądkowe spojrzenie dzieci na pieniądze. Badaniu poddane zostały „gotowe” znaczenia pieniędzy, które wyraziły pisemnie dzieci. Pisemne wypowiedzi dzieci powstały z zamiarem poddania ich analizie naukowej, a zatem były intencjonalnie tworzone. Ich napisanie poprzedziła odpowiednia instrukcja, zapowiadająca intencje badacza. Instrukcja pisemna została rozszerzona przez badacza w trakcie rozmowy poprzedzającej aktywność uczniów. Na etapie gromadzenia danych, to jest w trakcie procesu uzupełniania zdań, a także w fazie poprzedzającej ten proces, zadbano o stworzenie sprzyjającej atmosfery. Badacz nawiązywał rozmowę z dziećmi przed rozpoczęciem badania. Celem rozmowy było budowanie wzajemnego zaufania, a także zachęcenie uczniów do wyrażenia tego, co myślą o pieniądzach, jak je postrzegają. Jolanta Zwiernik

⁵ Kupisiewicz badała m.in. dzieci o normalnym przebiegu rozwoju, tj. 700 dzieci w normie intelektualnej.

⁶ Niedokończone zdania zamieszczone we wspomnianym narzędziu badawczym rozpoczynają się na przykład od słów: „Pieniądze to...”, „Dzięki pieniądzom...”, „Bez pieniędzy...”, „Zamiast pieniędzy...”, „Z powodu pieniędzy...”. Są to początkowe słowa zdań uzupełnianych przez dzieci. Wypowiedzi dzieci cytowane są w dalszej części artykułu.

podkreśla, że „niezwykle ważną cechą badacza dzieciństwa jest umiejętność jasnego zakomunikowania dzieciom, na czym polega badanie, co interesuje badacza, jaka jest jego rola, jakie są oczekiwania wobec dzieci i upewnienie się, czy chcą w nich uczestniczyć” (Zwiernik 2015: 86). Uczniowie zostali zapewnieni o tym, że ich pisemne wypowiedzi nie będą oceniane i mają pełną swobodę w tym, aby wyrażać swoje pomysły. Ponadto prowadząca badania upewniła uczniów w tym, że nie ma dobrych i złych odpowiedzi, dając możliwość pełnej, nieskrępowanej dowolności w kończeniu niepełnych zdań. Badania wieńczyła rozmowa z dziećmi na temat ich pomysłów, z którymi bardzo chętnie dzieliły się z innymi.

W omawianym projekcie badawczym zastosowano jakościową analizę danych, tj. wyrażenń dopełniających niedokończone zdania. Badaniu poddane zostały „gotowe” znaczenia pieniędzy, które uczniowie wyrazili pisemnie. Zadaniem badacza było odkrycie podzielanych sposobów organizacji konstrukcji sensu pojęcia pieniądze przez dzieci ośmioletnie i dziewięcioletnie. Zebrany materiał badawczy został opracowany według zasad metodologicznych ukierunkowanych na tworzenie kategorii opisu⁷, oddających sposoby konstrukcji sensu pojęcia pieniądze przez ośmio- i dziewięcioletki oraz na wstępny namysł nad tworzeniem przestrzeni wynikowej badania⁸. Analiza pisemnych wypowiedzi trzecioklasistów przebiegała od wielokrotnego ich czytania, tj. zapoznawania się z 12 zdaniami uzupełnionymi indywidualnie przez każde dziecko. W dalszej kolejności zdania uczniów były porównywane ze sobą i grupowane ze względu na różne aspekty ujmowania pojęcia pieniądze. Ujawniane sposoby organizacji konstrukcji sensu pojęcia pieniądze przez dzieci nazwane zostały językiem badacza. W ten sposób wyłoniono kategorie rozumienia pieniędzy przez 8–9-letnich uczniów, a są nimi: „źródło wielu możliwości”, „nośnik wartości”, „narzędzie niesienia pomocy innym”, „środek ułatwiający życie”, „obiekt szacunku”, „źródło pozytywnych emocji”, „zapłata za wykonaną pracę”, „źródło dobra i zła”, „źródło skrajnych emocji”, „źródło poczucia bezpieczeństwa i zagrożenia”, „temat (nie)tabu”, „przedmiot (nie)wielkiej wagi”, „źródło (nie)możliwości”, „pozór szczęścia”, „brak poczucia bezpieczeństwa”, „źródło konfliktów”,

⁷ „Założeniem fenomenografii jest to, że potoczne opisy zjawisk przez badanych zaopatrzone są w rodzaj wiedzy niewidocznej, bo przez badanych nienazwanej. Dopiero rolą badacza jest konceptualizacja wiedzy o sposobach doświadczania zjawiska przez podmioty w postaci kategorii opisu. To kategorie opisu tworzą tzw. przestrzeń wynikową” (Jurgiel-Aleksander 2016: 270–271).

⁸ Inspiracją do określenia pól „przestrzeni wynikowej” wokół widzenia przez dzieci zjawiska pieniądza, oraz wyróżnienia kategorii jego opisu, stały się badania Joanny Rutkowiak (2012: 34–35).

„źródło zepsucia”, „źródło chorób”, „źródło zła”, „źródło negatywnych emocji”, „temat tabu”, „środek płatniczy (wymiany)”, „środek akumulacji”, „zabezpieczenie podstawowych potrzeb”, „temat rozmów”, „wytwór wyobraźni człowieka”, „wartość, ale nie jedyna w życiu”, „źródło zamożności”, „obiekt pożądania”, „obiekt o globalnym zasięgu”, „dobro pochodzące od Boga”.

Wyróżnione kategorie opisu pieniędzy pozwoliły na utworzenie czterech pól przestrzeni wynikowej, ukazującej podzielane przez dzieci sposoby organizacji konstrukcji sensu pojęcia pieniądze, postrzegane jako: „neutralne”, „pozytywne”, „negatywne” oraz „ambivalentne” zjawisko. Każdemu polu przestrzeni wynikowej zostały przypisane, odpowiadające mu kategorie opisu zjawiska pieniędzy, nasycone przykładami wypowiedzi uczniów⁹.

Wyłonienie w badaniach „pozytywnego” pola przestrzeni wynikowej uzasadniają kategorie opisu pieniędzy, takie jak: źródło wielu możliwości, zabezpieczenie podstawowych potrzeb, nośnik wartości, narzędzie niesienia pomocy innym, środek ułatwiający życie, obiekt szacunku. W kategorii opisu „pozytywnego” pola przestrzeni wynikowej, wymienionej jako ostatnia („obiekt szacunku”), mieściły się np. takie wypowiedzi dzieci: „Z pieniędzmi musimy się obchodzić powoli”, „O pieniądze trzeba dbać”, „O pieniądzach nie mówimy brzydkich rzeczy”.

Treściowe nasylenie „ambivalentnego” pola przestrzeni wynikowej tworzą przykładowo, takie kategorie jak: źródło dobra i zła, źródło skrajnych emocji, przedmiot (nie)wielkiej wagi, źródło (nie)możliwości. Przykładem kategorii wymienionej tu jako pierwsza („źródło dobra i zła”) są następujące wypowiedzi dzieci: „W pieniądzach jest zło i dobro”, „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 je niemądrze”.

„Negatywne” obszary pola przestrzeni wynikowej można uargumentować występowaniem takich kategorii opisu, jak: pozór szczęścia, źródło konfliktów, źródło zepsucia, brak poczucia bezpieczeństwa. Jako przykład przytaczam wypowiedzi dzieci mieszczące się w jednej z kategorii opisu „negatywnego” pola przestrzeni wynikowej, określonej jako „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”.

⁹ Przykłady pisemnych wypowiedzi dzieci, które stały się podstawą do wyłonienia kategorii opisu pieniędzy zostały w sposób szczegółowy przedstawione w innym artykule autorki (Raszka 2018: 143–154).

Obszary „neutralnego” pola przestrzeni wynikowej można przedstawić na podstawie takich kategorii opisu pieniądza, jak np.: środek płatniczy (wymiany), środek akumulacji, zapłata za pracę, temat rozmów, wytwór wyobraźni człowieka, źródło zamożności, obiekt pożądania, wartość, ale nie jedyna w życiu. Przykładem tego są wypowiedzi dzieci, mieszczące się w kategorii opisu „neutralnego” pola przestrzeni wynikowej, jaką jest „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”.

Podsumowanie

Z prowadzonych przeze mnie badań nad wiedzą potoczną dzieci ośmiu i dziewięcioletnich na temat pieniędzy wynika, że dostrzegają one różne aspekty pojęcia pieniędzy, i są w stanie je zwerbalizować. Różnorodność przekonań, opinii, wiedzy potocznej dzieci (uczniów klas trzecich edukacji wczesnoszkolnej) pochodzącej z przekazu społecznego może stać się pewnego rodzaju bazą, punktem wyjścia do rozmów z nimi, dotyczących rozumienia pieniędzy, negocjowania ich znaczeń, wspólnego odkrywania, porządkowania oraz konstruowania naukowych pojęć związanych ze światem ekonomii.

Przedstawiony sposób gromadzenia i analizy pisemnych wypowiedzi uczniów może stać się inspiracją dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do podejmowania tematu pieniędzy w trakcie zajęć edukacyjnych. Dostarczony materiał badawczy może również dać początek rozmowom wychowawczym, które są bardzo potrzebne, aczkolwiek rzadko podejmowane przez nauczycieli na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Wynika to m.in. z różnych rozterek towarzyszących nawiązywaniu do tej tematyki w klasie szkolnej. Rozmowy z dziećmi dotyczące pieniędzy wymagają z jednej strony roztropności i mądrości, a z drugiej – solidnego przygotowania tak merytorycznego, jak i metodycznego pedagogów (Raszka 2018: 143–154). Jak zauważa Joanna Rutkowiak, współczesna „spieniężona” rzeczywistość dostarcza poważnego tematu do rozmów wychowawczych (2012: 38). Wynika stąd potrzeba wspólnego angażowania się rodziców i nauczycieli w proces wychowania ekonomicznego dzieci poprzez podejmowanie rozważnych, mądrych, systematycznych, celowych i wzajemnie uzupełniających się rozmów i działań.

Bibliografia

- Ablewicz K. 1997. *Język potoczny jako warunek dialogu edukacyjnego – w poszukiwaniu języka pedagogiki*, „Edukacja. Studia – Badania – Innowacje”, nr 3 (59), s. 15–25.
- Belk R.W., Wallendorf M. 1990. *The sacred meaning of money*, „Journal of Economic Psychology”, nr 11, s. 35–67.
- Berti A.E., Bombi A.S. 1981. *The development of the awareness of Money and its value: A longitudinal study*, „Child Development”, nr 52, s. 1179–1187.
- Berti A.E., Bombi A.S. 1988. *The child's construction of economics*, UK, Cambridge.
- Dayton H. 2008. *Twoje pieniądze się liczą*, Wydawnictwo Edukacja Finansowa Crown, Katowice.
- Fesnak A. 2011. *Finanse dziecka. Jak zadbać o finansową przyszłość swojego dziecka?*, Wydawnictwo Złote Myśli, Gliwice.
- Furnham A., Argyle M. 2000. *The psychology of money*, Routledge, London–New York.
- Gąsiorowska A. 2007. *Postawy wobec pieniędzy u rodziców i ich dzieci. O roli pierwotnej socjalizacji ekonomicznej w kształtowaniu stosunku do pieniędzy*, „Psychologia. Edukacji i Społeczeństwo”, nr 4 (3), s. 245–260.
- Gąsiorowska A. 2008. *Różnice indywidualne jako determinanty postaw wobec pieniędzy*, Niepublikowana rozprawa doktorska, Instytut Psychologii, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Gąsiorowska A. 2013. *Skrócona wersja Skali postaw wobec pieniędzy (SPP–25). Dobór pozycji i walidacja narzędzia*, t. 8, „Psychologia Społeczna”, nr 4 (27), s. 459–478.
- Gąsiorowska A. 2014. *Psychologiczne znaczenie pieniędzy. Dlaczego pieniądze wywołują koncentrację na sobie?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 10–11.
- Goszczyńska M., Kołodziej S., Trzcicka A. 2012. *Przedmowa*, [w:] *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, red. M. Goszczyńska, S. Kołodziej, A. Trzcicka, Wydawnictwo Difin, Warszawa, s. 7–11.
- Goszczyńska M., Kołodziej S. 2012. *Rola oddziaływań społecznych i edukacyjnych w socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, [w:] *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, red. M. Goszczyńska, S. Kołodziej, A. Trzcicka, Wydawnictwo Difin, Warszawa, s. 9, 90, 98–100.
- Jurgiel-Aleksander A. 2016. *Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badacza*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 23, s. 270–271.
- Kiyosaki R.T. 2013. *Dlaczego piątkowi uczniowie pracują dla trójkowych a czwórkowi zostają urzędnikami*, Instytut Praktycznej Edukacji, Osielsko, s. 93, 127.
- Klus-Stańska D. 2002. *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, s. 108–119.
- Klus-Stańska D. 2004. *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*, [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 15–38.

- Klus-Stańska D., Nowicka M. 2005. *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Kochanowska E. 2018. *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 10–11, 369.
- Kupisiewicz M. 2004a. *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 61.
- Kupisiewicz M. 2004b. *Jak kształtuje się u dzieci rozumienie wartości pieniądza*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Lautrey J. 1980. *Classe sociale, milieu familial, et intelligence*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Lea S.E.G., Webley P. 2006. *Money as tool, money as drug: The biological psychology of a strong incentive*, „Behavioral and Brain Sciences”, nr 29, s. 161–209.
- Lechter S. 2001. *Finansowe wycieczki edukacyjne, czyli wspólne ćwiczenia dla dzieci i rodziców*, [w:] *Mądre bogate dziecko. Pobudź finansową inteligencję swojego dziecka*, red. R.T. Kiyosaki, Wydawnictwo Instytutu Praktycznej Edukacji, Osielsko, s. 275–292.
- Neeley S. 2005. *Influences on consumer socialization*, „Young Consumers”, nr 1, s. 63–69.
- Program edukacyjny dla dzieci w wieku 6–12 lat „Cha Ching”, dotyczący świata finansów osobistych i rodzinnych, dostępny na: <https://cha-ching.pl/> (otwarty 15.10.2018).
- Projekt „Akademia Ekomini” – Fundacji Ekomini *Z sercem do marzeń*, dostępny na: <http://ekomini.pl/pl/tresci/354,fundacja-ekomini.html> (otwarty 15.10.2018), https://www.youtube.com/channel/UCfAzf0AscMd4IPE1vay_Q6A (otwarty 15.10.2018).
- Raszka R. 2015. *Domowa i szkolna edukacja finansowa dzieci*, [w:] *Edukacja XXI wieku. Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku*, red. N.A. Fechner, A. Zduniak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań, s. 370–372.
- Raszka R. 2016a. *Rozważania wokół wychowania ekonomicznego dzieci*, [w:] *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Wydawnictwo LIBRON, Kraków, s. 271–282.
- Raszka R. 2016b. *Wychowanie ekonomiczne w rodzinie*, [w:] *Wychowanie jednostki i wspólnoty do wartościowego życia*, t. 1, red. A.M. Kola, P. Kostyło, H. Solarczyk-Szwec, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 226–228.
- Raszka R. 2018. *Pieniądz(e) z perspektywy dziecka*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 1 (11), s. 143–154.
- Rogała S. 1996. *Pieniądze w procesie wychowania dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 42–43.
- Roland-Lévy Ch. 2004. *W jaki sposób nabywamy pojęcia i wartości ekonomiczne?*, [w:] *Psychologia ekonomiczna*, red. T. Tyszka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 277, 296.
- Rutkowiak J. 2012. *Pieniądze a oddziaływania wychowawcze w warunkach rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] *Między negacją a afirmacją – czy kryzys oddziaływań pedagogicznych?*, red. J. Rutkowiak, D. Wajsprych, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 38.
- Uszyńska-Jarmoc J. 2013. *Uczenie się dzieci jako warunek ich rozwoju i nabywania kompetencji kluczowych*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Soldatow, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków–Białystok, s. 42, 45, 47.

- Uszyńska-Jarmoc J. 2016. *Uczenie się a zarobki – dziecięce rozumienie problemów ekonomicznych świata dorosłych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1 (32), s. 7–26.
- Wąsowicz-Kiryło G. 2008. *Psychologia finansowa. O pieniądzach w życiu człowieka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa, s. 53–56, 60–61.
- Whitebread D., Bingham S. 2013. *Habit Formation and Learning in Young Children*, Money Advice Service, London.
- Zaleśkiewicz T. 2011. *Psychologia ekonomiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 129.
- Zalewski Z. 2003. *Psychologia własności i prywatności*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.