

KATARZYNA STAWIARSKA

Uniwersytet Jagielloński, Instytut Psychologii, Kraków
e-mail: k.stawiarska@gmail.com

Recenzja: P.L. Harris (2012), *Trusting what you're told: How children learn from others*, London: Harvard University Press, 272 s.

Książka Paula L. Harrisa zatytułowana *Trusting what you're Told: How children learn from others* ukazała się nakładem Harvard University Press w maju 2012 roku. Jest to pozycja, która powinna zainteresować psychologów, pedagogów, rodziców oraz wszystkich, którzy pragną dowiedzieć się więcej o rozwoju dziecka. Tematem przewodnim, wokół którego zorganizowano kolejne rozdziały publikacji, jest kwestia uczenia się dzieci z przekazu werbalnego innych osób.

Autor książki, Paul Harris jest znanym w środowisku badaczem ludzkiego rozwoju. Studiował psychologię na Sussex i Oxford University, nauczał na University of Lancaster, Free University of Amsterdam i w London School of Economics. W roku 1980 przeniósł się na Oxford, gdzie otrzymał tytuł profesora w dziedzinie psychologii rozwojowej. Od 2001 roku jest związany z Harvard University, gdzie otrzymał tytuł Victor S. Thomas Professor of Education. Harris interesuje się rozwojem poznania, emocji i dziecięcej wyobraźni. W licznych publikacjach podejmuje tematy związane z rozwojem teorii umysłu, poznaniem społecznym, rozwojem językowym i komunikacyjnym.

Zróżnicowane tematycznie zainteresowania autora znalazły swój wyraz w treści omawianej publikacji. Wachlarz poruszanych tematów jest niezwykle szeroki. Książka składa się z jedenastu rozdziałów poprzedzonych wstępem. We wprowadzeniu do publikacji autor przytacza myśl Jeana-Jaquesa Rousseau, która następnie była podjęta przez Marię Montessori czy Jeana Piageta – że dziecko

powinno poznawać świat dzięki samodzielnemu zdobywaniu doświadczeń. Zdaniem Harrisa, traktowanie dziecka jako naiwnego naukowca, mimo iż ma solidne podstawy, może prowadzić do niedoceniań faktu, że większość swojej wiedzy zdobywamy, uczestnicząc w dyskursie. Okazuje się, że w wypowiedziach dzieci bardzo wcześnie pojawiają się wnioski dotyczące zdarzeń i zjawisk, które bardzo trudno byłoby im odkryć samodzielnie. Przykładowo, większość zapytanych 4- i 5-latków pochodzących z Anglii i Australii stwierdza, że Ziemia jest okrągła, i zaprzecza twierdzeniu, że idąc w linii prostej przez wiele dni człowiek dotarłby do jej krawędzi (Siegal, Newcombe, Butterworth, 2004)¹. Ponieważ mało prawdopodobne jest, aby tego rodzaju wiedzę dzieci zdobyły empirycznie, można przypuszczać, że budując swój obraz Ziemi, zasugerowały się wypowiedzią kogoś innego. W omawianej pracy Harris stawia sobie za cel przeanalizowanie uczenia się przez dzieci dzięki słuchaniu wypowiedzi innych i podejmowanie przez nie refleksji nad przekazem werbalnym. W kolejnych rozdziałach autor przywołuje wnioski płynące z badań nad rozwojem językowym, rozwojem moralnym, kształtowaniem się przywiązań, odwołuje się do badań z dziedziny psychologii społecznej czy psychologii kulturowej. W każdym z podejmowanych zagadnień autor stara się wskazać na główną ideę publikacji, zgodnie z którą dzieci zdobywają wiedzę, uczestnicząc w dyskursie. Za każdym razem zwraca jednak uwagę na inny aspekt omawianego problemu. Stawia wiele istotnych pytań, a miano-

wicie: o mechanizm, który pozwala dzieciom uczyć się, słuchając wypowiedzi dorosłych; o to, kiedy taka nauka ma swój początek; co sprawia, że pewne osoby stają się dla dzieci bardziej wiarygodnymi informatorami; jak bardzo dzieci polegają na swoich własnych doświadczeniach i obserwacjach, zwłaszcza w sytuacji, gdy stoją w konflikcie z przekazem płynącym od innych; wreszcie w jaki sposób organizują wiedzę dotyczącą nieobserwowalnych obiektów czy pojęć z dziedziny historii, nauki czy religii, którą mogą zgromadzić, jedynie słuchając opowieści innych.

W rozdziale pierwszym, który nosi tytuł *Early learning from testimony* autor omawia kwestię pojawienia się w wypowiedziach najmłodszych rzeczy i zdarzeń oderwanych od „tu i teraz”, traktując tę zdolność jako podwalnie umiejętności uczenia się z przekazu werbalnego. Harris podkreśla, że już 2-latki zaczynają mówić o obiektach, które nie są w danym momencie obecne, a także o zdarzeniach hipotetycznych czy wymyślonych. Przykładowo, dziecko może użyć zdania „tata praca”, aby opisać gdzie znajduje się ojciec, którego aktualnie nie ma w domu. Aby jednak zbudować takie zdanie, dziecko musi przywołać w umyśle obraz nieobecnego ojca, dodatkowo musi przyjąć za prawdziwe wyjaśnienie kogoś innego, na przykład matki, opisujące miejsce, w którym tata w danej chwili się znajduje. Podając ten przykład, autor pokazuje, że dzieci jeszcze przed 2. urodzinami, gromadząc wiedzę o świecie, korzystają ze wskazówek dostarczonych przez inne osoby. W dalszej części rozdziału Harris opisuje badania dowodzące, że dzieci modyfikują swoje działania, słuchając wypowiedzi dorosłych. Na przykład w eksperymencie przeprowadzonym przez Patricję A. Ganeę i współpracowników (2007) dzieci 19- i 22-miesięczne bawiły się pluszową zabawką imieniem Lucy. Gdy po krótkiej zabawie dziecko przechodziło do innego pokoju, dowiadywało się, że Lucy została obłana wodą i teraz jest mokra. Po powrocie do pierwszego pomieszczenia zadaniem dziecka było wskazanie Lucy. Okazało się, że dzieci 22-miesięczne znacznie częściej wybierały mokrą zabawkę niż identycz-

ną, lecz suchą żabę, czy zabawkę reprezentującą inne zwierzę. Uzyskany rezultat oznacza, że słuchanie wypowiedzi innej osoby może wpłynąć na zachowanie bardzo małego dziecka, które samo dopiero uczy się posługiwać językiem.

W rozdziale drugim, zatytułowanym *Children's questions*, szeroko omówiono kwestię dziecięcych pytań zadawanych w celu uzyskania informacji. Zdaniem autora zdolność do zadawania pytań jest specyficznie ludzka i odróżnia nas od innych naczelnych, czego dowodem może być przykład bonobo o imieniu Kanzi, który nauczył się posługiwać symbolami graficznymi, by komunikować się z ludźmi, jednak 90% jego wypowiedzi stanowiły żądania. Harris zauważa, że umiejętność stawiania pytań jest to zdolność niezwykle złożona. Żeby zadać pytanie, dziecko musi sobie uświadomić swoją niewiedzę, stwierdzić, że istnieje kilka możliwych rozwiązań, a ponadto próbować sobie wyobrazić możliwe odpowiedzi, wreszcie musi uznać, że inna osoba jest wiarygodnym źródłem informacji. Harris przytacza wczesne studia nad dziecięcymi pytaniami: przywołuje stwierdzenia innych autorów, jak na przykład Jamesa Sully'ego (z 1896 roku), który zauważył, że wczesne pytania mają często metafizyczny lub naukowy wymiar (jak na przykład pytanie: „Kto stworzył Boga?”), czy Jeana Piageta (1926), który zauważył, że pytania dzieci są często wyrazem dziecięcego animizmu (np. gdy dziecko pyta „dlaczego światło jest lepiej widoczne w ciemności?”), chodzi raczej o wskazanie celu czy intencji, jaka się wiąże z tym zjawiskiem). W dalszej części rozdziału Harris dokładnie opisuje wyniki badania Michelle Chouinard (2007). Badaczka ta przeanalizowała pytania zadawane przez czworo dzieci w wieku między 13. miesiącem a 5. rokiem życia. Wśród spontanicznych wypowiedzi tych dzieci odnalazła niemal 25 000 pytań, z czego 2/3 pytań było zadawane w celu pozyskania informacji (a nie na przykład zwrócenia uwagi dorosłego). Chouinard doszła do wniosku, że jeśli dziecko przebywałoby z rodzicem, aktywnie konwersując z nim tylko przez jedną godzinę dziennie, zapytałoby w tym czasie o wyjaśnienie 25 razy. W cią-

gu tygodnia zadałoby zatem łącznie 400–1200 pytań (z czego ¼ stanowiłyby pytania o wyjaśnienie). Zanim dziecko osiągnie wiek szkolny, zada zatem 10 000 pytań rocznie w celu pozyskania informacji. Liczby te dowodzą, jak wielką wagę przykładają dzieci do czerpania wiedzy z wypowiedzi innych. Na koniec autor przywołuje badania, pokazujące, że dzieci nie powtarzają jak echo odpowiedzi dorosłych, ale autentycznie pragną zaspokoić swoją ciekawość. Brandy N. Frazier, Susan A. Gelman i Henry M. Wellman (2009) stwierdzili, że dziecko nie kieruje się jedynie werbalizmem, bowiem gdyby tak było, każda odpowiedź na zadane przez nie pytanie byłaby przyjmowana bezrefleksyjnie. Okazuje się jednak, że dzieci reagują inaczej w sytuacji, gdy otrzymują odpowiedź, która je satysfakcjonuje – wtedy potakują lub zadają pytania dodatkowe, gdy jednak nie otrzymują odpowiedzi lub słyszą pustą odpowiedź, powtarzają pytanie lub proponują własne wyjaśnienie.

Tematem kolejnego rozdziału, noszącego tytuł *Learning from a demonstration*, jest specyficznie ludzka zdolność naśladowania. Harris przywołuje wnioski z badań, które pomogły dostrzec ważną różnicę między człowiekiem a innymi naczelnymi w zakresie naśladowania skomplikowanych czynności. Victoria Horner i Andrew Whithen (2007) zaprojektowali eksperyment, w którym szympansy bonobo obserwowały badacza wyciągającego smakołyk ze skrzynki, która składała się z dwóch części oddzielonych przegrodą. Eksperymentator najpierw otwierał kłapkę prowadzącą do górnej części skrzynki i wkładał do środka kijek, następnie wkładał patyk do dolnej części i wyciągał jedzenie. Gdy pudełko było zbudowane z nieprzezroczystych ścian, szympansy, próbując dostać się do nagrody, wiernie naśladowały zachowanie badacza, jeśli jednak skrzynka była transparentna i tym samym stawało się jasne, że aby wydobyć smakołyk, wystarczy otworzyć dolną kłapkę, bonobo, naśladując, pomijały pierwszą część prezentacji. W kolejnych badaniach Horner i Whithen pokazali, że w podobnej sytuacji eksperymentalnej dzieci wiernie odtwarzają zachowanie badacza bez względu na to, czy mają do

czynienia z przezroczystym czy nieprzezroczystym pudełkiem. Podobnie Mark Nielsen i Keyan Tomaselli (2010) pokazali, że dzieci z różnych kultur naśladują bardziej skomplikowany sposób otwierania pudełka (na przykład za pomocą patyka, którym najpierw postukuje się o wieczko, a następnie używa jako dźwigni), nawet jeśli same wcześniej otworzyły pudełko, używając po prostu rąk. Harris stwierdza, że właśnie takie wiernie naśladowanie pomaga dzieciom efektywnie funkcjonować w społeczności ludzkiej i przejmować wzory zachowań charakterystyczne dla danej kultury. Argumentuje, że ludzie celowo komplikują swoje zachowanie, aby dopasować je do norm i wymagań społecznych; na przykład jedzą, używając noża i widelca, choć niejednokrotnie łatwiej byłoby sięgać po pożywienie palcami. Z tego względu spontaniczne, wiernie naśladowanie jest niezwykle adaptacyjnym zachowaniem dla gatunku ludzkiego i być może wyjaśnia postulowany przez Micheala Tomasello (2000) efekt zapadki, który umożliwia kumulatywną ewolucję kulturową.

W rozdziale czwartym o tytule *Marccan Birds and Twisted Tubes* autor zastanawia się, w jaki sposób świadectwa werbalne innych osób modyfikują kategoryzowanie oraz rozwiązywanie przez dzieci zadań testujących naiwną wiedzę fizyczną. W pierwszej części rozdziału, dotyczącej kategoryzowania, Harris dostrzega, że dzieci akceptują propozycję dorosłego, nawet jeśli stoi ona w sprzeczności z ich własnym przekonaniem. Przytacza badania Vikram Jaswal i Ellis Markman (2007), w których dzieci oglądały obrazki przedstawiające stwory łączące w sobie cechy dwóch zwierząt, np. rybę ze skrzydłami ptaka, a następnie miały je nazwać. Okazało się, że dzieci, nawet jeśli w pierwszym odruchu same wybrały inną nazwę (na przykład oceniając stworzenie z opisanego wyżej przykładu, stwierdziły, że jest ono rybą), modyfikowały swój sąd pod wpływem wypowiedzi dorosłego, który nazywał zwierzę ptakiem. Efekt był tym silniejszy, im bardziej nieoczywisty był bodziec. Ponadto, jeśli dorosły podkreślał, że użył nazwy celowo, przyznawały mu rację nawet dzieci, które początkowo trwały

przy swoim wyborze. Harris zaznacza, że takie zachowanie nie wynika z uległości dzieci. Na dowód przytacza badania Melissy Koenig i Catharine Echols (2003), w których pokazano, że już 16-miesięczne dzieci są w stanie poprawić dorosłego, który „myli się”, dokonując klasyfikacji obiektów. Chodzi raczej o to, że w sytuacji klasyfikowania niejednoznacznych bodźców dzieci traktują dorosłego jako wiarygodne źródło informacji. W końcu większość dziecięcych pytań dotyczy nazw przedmiotów. W części dotyczącej naiwnej fizyki Harris ukazuje, że różne wskazówki werbalne mogą być mniej lub bardziej pomocne w przełamaniu tak zwanego błędu grawitacji. Harris opisuje zadanie skonstruowane przez Bruce'a Hooda (1995), w którym wykorzystano aparat składający się z sześciu pudełek. Trzy pudełka znajdowały się na górze, a dokładnie pod nimi były umieszczone trzy pozostałe, a każde z górnych pudełek połączone było z dolnym nieprzezroczystą tubą. Żadne z górnych pudełek nie było jednak połączone z pudełkiem znajdującym się bezpośrednio pod nim, w ten sposób położenie tuby zawsze było skośne. Badacz wrzucał piłkę do jednego z górnych pudełek i pytał dziecko, gdzie ona wyląduje. Dzieci zwykle odpowiadały, że piłki trzeba szukać w pudełku znajdującym się dokładnie poniżej tego, do którego ją wrzucono, mimo że widziały rurę prowadzącą do innego pudełka. Okazało się, że w przełamaniu tej pomyłki pomaga podpowiedź dorosłego, że należy śledzić wzrokiem ruch piłki, oraz że piłka nie może wypaść z tuby. Prezentując ten przykład, Harris raz jeszcze stwierdza, że słowa innej osoby mogą modyfikować sposób, w jaki dziecko buduje wiedzę o świecie.

Tematem kolejnego rozdziału *Trusting those you know* jest skłonność dzieci do zgadzania się z wypowiedziami osób im znanych. Harris prezentuje tu wyniki własnych badań (Corriveau, Harris, 2009), do których zaproszono dwie grupy dzieci przedszkolnych wraz z opiekunkami. Dzieci z obu grup obserwowały każdą z opiekunek różnie nazywającą ten sam, nieznany im przedmiot, następnie same miały przypisać mu nazwę. Jak można się spodziewać, dzieci wołały słuchać swojej przed-

szkolanki niż opiekunki z innego przedszkola. Okazuje się, że tendencja do zgadzania się ze znaną osobą jest niezwykle silna, szczególnie u młodszych dzieci. Trzylatki ufały „swojej pani”, nawet jeśli wcześniej obserwowały, że myli się ona, nazywając znane im przedmioty, 5-latki w takiej sytuacji traciły do niej zaufanie i zgadzały się z opiekunką innej grupy. W kolejnym podrozdziale Harris pokazuje relację między rodzajem przywiązania a tendencją do zgadzania się z sądem matki lub obcej osoby (Corriveau i in., 2009). W eksperymencie, w którym wykorzystano obrazki przedstawiające niejednoznaczne zwierzęta, takie jak w opisanych wyżej badaniach Jaswal i Markman (2007), dzieci obserwowały matkę i obcą osobę przypisującą obiektom nazwy. W sytuacji gdy bodziec w równym stopniu łączył cechy dwóch zwierząt (na przykład posiadał tyle samo cech konia co krowy), dzieci, które kilka lat wcześniej zaklasyfikowano jako przywiązane unikowo, podobnie często zgadzały się z matką co z nieznanym, nazywając zwierzęta. Dzieci przywiązane bezpiecznie częściej wybierały nazwę podaną przez matkę, a tendencja ta była jeszcze silniejsza u dzieci przywiązanych ambiwalentnie. Jeśli natomiast prezentowany bodziec wyraźnie nosił więcej cech jednego ze zwierząt, a matka używała nazwy mniej oczywistej, dzieci przywiązane unikowo znacznie częściej wybierały nazwę zaproponowaną przez nieznaną osobę, dzieci przywiązane bezpiecznie także, choć w ich przypadku tendencja była słabsza, natomiast dzieci przywiązane ambiwalentnie trwały przy zdaniu matki. Opisane wyniki pokazują, że typ przywiązania może zmieniać sposób, w jaki odbieramy przekaz werbalny. Ponadto warto podkreślić, że dzieci przywiązane ambiwalentnie i unikowo, mimo iż często są traktowane jako członkowie jednej grupy – o przywiązaniu pozabezpiecznym, zupełnie inaczej reagują w takiej samej sytuacji badawczej, co wydaje się ważnym wnioskiem dla przyszłych badań.

W rozdziale szóstym, zatytułowanym *Consensus and Dissent*, autor zastanawia się, jakie cechy obcych dzieciom osób oraz jakie okoliczności sprawiają, że dziecko traktuje daną osobę jako wiarygodne źródło in-

formacji. Przykładowo Maria Fusaro i Paul Harris (2009), raz jeszcze wykorzystując zadanie, w którym dziecko obserwuje dwoje dorosłych nazywających nieznaną przedmiot, a następnie samo ma nadać mu nazwę, dowiedli, że dzieci ufają tym osobom, które uzyskały poparcie kogoś innego. Wystarczy, że ktoś inny kiwnie głową lub uśmiechnie się, usłyszawszy odpowiedź jednego z obserwowanych przez dziecko dorosłych, aby skłonić je do zgadzania się z tą osobą. W nieco innym zadaniu badacze (Corriveau i in., 2008) pokazali, że dzieci są skłonne zgadzać się raczej z grupą niż z odstającą jednostką. Gdy trzy z czterech osób obecnych w sali wskazały ten sam przedmiot w odpowiedzi na pytanie: „gdzie jest modzi?”, badane dzieci także wskazywały ten przedmiot, słysząc to samo pytanie. Co więcej, nawet jeśli dwaj członkowie grupy opuszczali salę, dzieci nadal częściej popierały osobę, która wcześniej znajdowała się w większości. W dalszej części rozdziału autor pokazuje, że efekt ten może być osłabiony jeśli manipuluje się cechami członka zgodnej grupy w porównaniu do outsidera. Przykładowo, gdy osoba ze zgodnej grupy, która pozostawała w sali, wyglądała na Azjatkę, a badano dzieci amerykańskie, efekt zgadzania się z nią zanikał. Podobnie dzieci chińskie w mniejszym stopniu ufały kobiecie o urodzie euroamerykańskiej. Podsumowując, okazuje się, że dzieci w większym stopniu ufają osobom, które są do nich podobne pod względem rasy czy narodowości, mówią z podobnym akcentem itd. (Chen i in., 2011).

W następnym rozdziale noszącym tytuł *Moral judgment and testimony*, autor zaznacza, że dzieci, oceniając, co jest właściwe lub niewłaściwe z moralnego punktu widzenia, mogą być zaskakująco autonomiczne. Samodzielnie oceniają, co jest dobre, a co złe, prawdopodobnie dlatego, że dostrzegają emocjonalne konsekwencje danych zdarzeń (na przykład widzą zasmuconą twarz kogoś, kto został uderzony). Jeśli jednak konsekwencje danego zdarzenia nie są oczywiste, w swojej ocenie dzieci wykorzystują werbalne wskazówki dostarczone przez inne osoby. Na przykład Judith Smetana (1985) pokazała, że gdy

dzieci słyszą nowe dla nich nazwy czynności, a jednocześnie zostają przez dorosłego poinformowane, jakie konsekwencje niesie z sobą dana czynność, potrafią trafnie ocenić, czy opisane zachowanie jest moralnie dobre czy złe. Dalszą część rozdziału Harris poświęcił na przeanalizowanie kwestii tak zwanych niezależnych wegetarian (Hussar, Harris, 2010). Do grupy tej autor zaliczył dzieci w wieku 6–10 lat, które zdecydowały się nie jeść mięsa, mimo że w ich najbliższym otoczeniu nie ma takiego zwyczaju. Pytani o uzasadnienie niezależni wegetarianie odpowiadali, że nie chcą się przyczyniać do śmierci i cierpienia zwierząt. Według Harris'a godna uwagi jest samodzielność dzieci w dokonywaniu oceny moralnej czynności zabijania zwierząt w celu pozyskania ich mięsa. Autor podkreśla jednak, że badane dzieci musiały dowiedzieć się o cierpieniu zabijanych zwierząt od kogoś innego, co pokazuje, że słuchanie przekazu werbalnego może się przyczyniać do formułowania sądów moralnych.

Rozdziały ósmy, dziewiąty i dziesiąty dotyczą dziecięcej wyobraźni i tego, w jaki sposób dzieci budują wiedzę dotyczącą: zjawisk naukowych, których nie mogą bezpośrednio doświadczyć (na przykład istnienia zarazków czy tlenu), pojęć metafizycznych (istnienie aniołów, duchów, śmierci) oraz zdarzeń historycznych. W rozdziale ósmym, zatytułowanym *Knowing what is real* autor zadaje ciekawe pytanie: czy dzieci traktują zarazki i Boga jako równie prawdziwe? Przytacza wyniki badań (Harris i in., 2006), w których prosił dzieci, aby oceniły, w jakim stopniu jest pewne, że różne niewidzialne obiekty i postacie istnieją naprawdę. Do porównań wybrano pojęcia ze świata nauki, takie jak tlen, zarazki, witaminy, oraz „postacie specjalne”, jak Bóg, Święty Mikołaj i Zębowa Wróżka. Obie te grupy łączą fakt, że dorośli przedstawiają je dziecku jako istniejące rzeczywiście i często nawiązują do nich w codziennym życiu. Okazało się, że dzieci jako najbardziej prawdziwe traktują obiekty związane z kontekstem naukowym (tlen, witaminy), na drugim miejscu co do prawdziwości plasuje się Bóg, a inne „specjalne postacie” na przykład Zębowa Wróżka,

w mniejszym stopniu są uznawane przez dzieci za rzeczywiście istniejące.

W rozdziale zatytułowanym *Death and the afterlife* zostały opisane przekonania dotyczące śmierci prezentowane przez dzieci z różnych kultur. Badano dzieci w Hiszpanii, gdzie panuje silna katolicka tradycja (Harris, Gimenez, 2005), oraz dzieci i dorosłych z ludu Vezo na Madagaskarze, wierzącego w rzeczywistą obecność Duchów Przodków (Astuti, Harris, 2008). W obu badaniach użyto podobnej procedury, polegającej na opowiadaniu historii, w której jeden z bohaterów umiera. Jedną z historii ukazywała śmierć w kontekście medycznym (lekarz mówił chłopcu, że jego dziadek był chory i teraz nie żyje) lub religijnym (kapłan opowiadał dziecku, że jego dziadek był chory i teraz jest u Boga, lub w przypadku ludu Vezo opisany był rytuał składania darów zmarłemu dziadkowi). Następnie zadawano były pytania o konkretną część ciała zmarłego („czy jego oczy działają?”) lub o jego mentalne możliwości („czy może on cokolwiek widzieć?”). W obu badaniach otrzymano podobne wyniki. Jeśli w treści opowieści podkreślano medyczny kontekst śmierci, badani wątpili w to, że bohater może nadal widzieć, słyszeć itd., a efekt był silniejszy, jeśli pytano o konkretną funkcję ciała. Jeśli aktywizowano religijny wymiar śmierci, dzieci i dorośli uważali, że zmarły nadal istnieje w pewnym wymiarze (np. jako „Dusza” lub „Przodek”) i może widzieć, słyszeć, czuć itp.

Rozdział dziesiąty został zatytułowany *Magic and miracles*. Autor zastanawia się w nim nad przekonaniem dzieci dotyczącymi postaci i wydarzeń historycznych oraz postaci i wydarzeń baśniowych. W badaniach przeprowadzonych między innymi przez autora publikacji (Corriveau i in., 2009) dowiedziono istnienia pewnej intuicji, którą Harris określa mianem „detektora magii”. Dzieci, segregując obrazki przedstawiające osoby znane z historii oraz bohaterów różnych opowieści, pokazały, że odróżniają postacie historyczne, które uważały za istniejące w rzeczywistości, od baśniowych, które uważały za zmyślone. Specjalny status miały jednak opowieści związane z wyznawaną religią. Przykładowo, biblijny Da-

wid był oceniany jako postać równie prawdziwa co Abraham Lincoln. Jak widać, rozdziały ósmy, dziewiąty i dziesiąty dotyczą nie tyle mechanizmu uczenia się poprzez uczestniczenie w dyskursie, ile treści i sposobu porządkowania wiedzy, zbudowanej dzięki słuchaniu opowieści innych osób.

Ostatni rozdział, noszący tytuł *Going naive*, stanowi podsumowanie. Autor raz jeszcze przypomina tu najważniejsze wnioski z poprzednich rozdziałów, poza tym, powołując się na wyniki badań nad innymi naczelnymi, ukazuje specyficznie ludzką zdolność do uczestniczenia w kulturze. Harris przypomina przedstawioną na początku wizję dziecka jako naukowca i postuluje, aby biorąc pod uwagę niezwykłą zdolność do słuchania innych i wyciągania wniosków z ich wypowiedzi, patrzeć na dziecko raczej jako na małego antropologa.

Podsumowując, książka jest niezwykle bogata w treści ukazujące problem uczenia się z przekazu werbalnego z wielu różnych perspektyw. Niewątpliwą zaletą omawianej publikacji jest to, że autor powołuje się na liczne wyniki badań, a przytaczane przez niego dane są aktualne, prezentują bowiem dorobek ostatniej dekady. Warto zauważyć, że spora część przywoływanych badań to prace samego autora; niekiedy brakuje odwołania do prac klasycznych – na przykład w rozdziale o dziecięcych pytaniach można było wspomnieć o dzienniczkach mowy zebranych pod kierunkiem Stefana Szumana, których treść została udostępniona w międzynarodowej bazie CHILDES. Celem publikacji nie jest jednak dokładny przegląd literatury związanej z każdym z omawianych tematów, ale raczej zaprezentowanie wybranych wyników badań, które uzasadniają główną tezę postawioną przez autora: uczenie się z przekazu werbalnego w znacznym stopniu pomaga dzieciom gromadzić wiedzę o świecie i efektywnie funkcjonować w społeczności ludzkiej. Na uwagę zasługuje bogactwo poruszonych wątków. Autor opisuje wyniki badań z dziedziny psycholingwistyki, psychologii społecznej, psychologii ewolucyjnej, nawiązuje do takich tematów, jak rozwój przywiązania, rozwój moralny i wiele innych. Momentami jednak

czytelnik może odnieść wrażenie, że w prezentowanych eksperymentach autor na siłę doszukuje się potwierdzenia swoich założeń. Na przykład opisując przypadek „niezależnych wegetarian”, z góry zakłada, że musiał się pojawić przekaz werbalny, dzięki któremu dzieci przyjęły taką a nie inną postawę, choć nigdzie wprost nie jest to powiedziane. Niemniej sposób, w jaki autor prowadzi wywód, świadczy o jego niezwykle szerokim horyzoncie myślowym, a umiejętność dokonywania syntezy wiedzy z różnych dziedzin oraz zdolność analizowania wielu wyników badań, aby znaleźć w nich odwołania do interesującego tematu, mogą być dla innych naukowców wzorem, jak należy odczytywać różne prace, aby czerpać inspirację do dalszych badań.

Język publikacji jest jasny i czytelny; dodatkowo w pracy zamieszczono liczne ilustracje i wykresy ułatwiające odbiór prezentowanych treści. Wydaje się, że dzięki prostocie i swobodzie, z jaką Harris opisuje wyniki różnych badań, omawianą pozycję można polecić nawet mniej doświadczonemu czytelnikowi, na przykład początkującemu studentowi. Jednocześnie duża liczba opisywanych eksperymentów i dokładność, z jaką autor przytacza procedury badań, sprawiają, że książka ma raczej charakter naukowy niż popularno-naukowy.

Praca Harrisa to książka niezwykle ciekawa i warta polecenia. Zdecydowanie powinna się znaleźć na półce każdej osoby zainteresowanej psychologią rozwoju człowieka.

PRZYPIS

¹ Wszystkie przypisy bibliograficzne oraz literatura cytowana pochodzą z recenzowanej pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Astuti R., Harris P.L. (2008), Understanding mortality and the life of the ancestors in Madagascar. *Cognitive Science*, 32, 713–740.
- Chen E.E., Corriveau K.H., Harris P. (2011), Children as sociologists. *Anales de Psicología*, 27, 625–630.
- Corriveau K.H., Fusaro M., Harris P.L. (2009), Going with the flow: Preschoolers prefer non dissenters as informants. *Psychological Science*, 20, 372–377.
- Corriveau K.H., Harris P.L. (2009a), Choosing your informant: Weighing familiarity and recent accuracy. *Developmental Science*, 12, 426–437.
- Corriveau K.H., Harris P.L., Meins E. I in. (2009), Young children's trust in their mother's claims: Longitudinal links with attachment security in infancy. *Child Development*, 80, 750–761.
- Corriveau K.H., Kim A.L., Schwalen C.E., Harris P.L. (2009), Abraham Lincoln and Harry Potter: Children's differentiation between historical and fantasy characters. *Cognition*, 113, 213–225.
- Chouinard M. (2007), *Children's questions: A mechanism for cognitive development*, Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial No. 286, 72, No. 1.
- Frazier B.N., Gelman S.A., Wellman H.M. (2009), Preschoolers' search for explanatory information within adult-child conversation. *Child Development*, 80, 1592–1611.
- Fusaro M., Harris P.L. (2008), Children assess informant reliability using bystanders' nonverbal cues. *Developmental Science*, 11, 781–787.
- Ganea P.A., Shutts K., Spelke E.S., DeLoache J.S. (2007), Thinking of things unseen. Infant's use of language to update mental representations. *Psychological Science*, 18, 8, 734–739.
- Harris P.L., Giménez M. (2005), Children's acceptance of conflicting testimony: The case of death. *Journal of Cognition and Culture*, 5, 143–164.
- Harris P.L., Pasquini E.S., Duke S., Asscher J.J., Pons F. (2006), Germs and angels: The role of testimony in young children's ontology. *Developmental Science*, 9, 76–96.
- Hood B. (1995), Gravity rules for 2- to 4-year-olds. *Cognitive Development*, 10, 577–598.

- Horner V., Whiten A. (2007), Learning from others' mistakes? Limits on understanding of a trapezoid task by young chimpanzees and children. *Journal of Comparative Psychology*, 121, 12–21.
- Hussar K., Harris P.L. (2010), Children who choose not to eat meat: A demonstration of early moral decision-making. *Social Development*, 19, 627–641.
- Jaswal V.K., Markman E. (2007), Looks aren't everything: 24-month-olds' willingness to accept unexpected labels. *Journal of Cognition and Development*, 8, 93–111.
- Koenig M.A., Echols C. (2003), Infant's understanding of false labeling events: The referential roles of words and the speakers who use them. *Cognition*, 87, 179–208.
- Nielsen M., Tomaselli K. (2010), Overimitation in Kalahari Bushman children and the origins of human cultural cognition. *Psychological Science*, 21, 729–736.
- Piaget J. (1926), *The language and thought of the child*. New York: Harcourt Brace.
- Siegal M., Butterworth G., Newcombe P.A. (2004), Culture and children's cosmology. *Developmental Science*, 7, 308–324.
- Smetana J.G. (1985), Preschool children's conception of transgressions: Effects of varying moral and conventional domain-related attributes. *Developmental Psychology*, 21, 18–29.
- Sully J. (1896/2000), *Studies of childhood*. London: Free Association Books.

