

Rozwój dziecięcej teorii umysłu. Zarys problematyki¹

Marta Białecka-Pikul*

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków

THE DEVELOPMENT OF THEORY OF MIND IN CHILDREN – AN OUTLINE

The presented paper is an overview of the research on children's theories of mind. In the last twenty years, in this very popular and active area of research data have been collected and have been analyzed to address three basic questions: (1) what exactly develops, when we say that a child creates a „theory of mind”; (2) what mechanism governs the development of understanding mental life; (3) what factors are required for this process. The presentation of selected concepts (Bartsch and Wellman, 1995; Mitchell, 1996, Leslie, 1991, 1994; Gopnik and Wellman, 1994) on the domain of children's theories of mind brings us the picture of the present state of research and let us identify directions of future research.

WPROWADZENIE

W ostatnim dwudziestolecu w ramach poznawczej psychologii rozwojowej najbardziej dynamicznie rozwijający się nurt badawczy stanowią z pewnością dociekania dotyczące tzw. dziecięcych czy naiwnych teorii umysłu. Próbę opisu aktualnych dokonań badaczy, których zaliczyć można do tego nurtu, z pewnością należy rozpocząć od definicji samego terminu „teoria umysłu”. Przegląd terminów wyjaśniających, których znaczenie jest bliskie, pokrewne wobec znaczenia terminu „teorie umysłu” prezentuje Andrew Whiten (1994). Jednocześnie pokazuje historię tego terminu: od Wundta „volk psychologie”, Heidera „naiwna psychologia”, przez pojęcia: „metareprezentacja” (Pylyshyn), „społeczne odniesienie” (Feinman), „mentalizowanie” (Morton), „umysłowa atrybucja” (Cheney i Seyfarth) aż do określenia „reprezentacyjna teoria umysłu”, którym posługuje się Josef Perner (1991). Wszystkie te terminy służyły nazwaniu znanego każdemu człowiekowi zjawiska polegającego na wyjaśnianiu zachowania innych poprzez przypisywanie im pewnych pragnień (uczuć) czy przekonań (myśli). Rozumienie drugiego człowieka wymaga posiadania pewnej wiedzy na temat

treści jego stanów umysłowych (przekonań i pragnień). Wiedza ta pozwala nie tylko wyjaśnić przyczyny, ale nawet przewidywać zachowania. Można zatem przyjąć, że każdy z nas tworzy sobie pewien model czy teorię umysłu innej osoby, która choć nie naukowa (czyli naiwna²) przynosi konieczne w sytuacjach społecznych wyjaśnienia i predykcje. Powstaje zatem pytanie, czy dzieci również stają się „naiwnymi psychologami”, czy wiedzą coś na temat stanów mentalnych, czyli czy budują tzw. teorię umysłu.

Zdaniem Johna Flavella i współpracowników (Flavell, Miller i Flavell, 1993) podanie precyzyjnej definicji terminu „teoria umysłu” stanowi zadanie bardzo trudne, gdyż badacze używają tego określenia w szerszym i węższym znaczeniu. Znaczenie szersze odnosi się do wiedzy na temat umysłu – każdej naiwnej psychologii – której początki można zauważyć już u bardzo małych dzieci. Wszelkie zachowania dzieci świadczące o tym, że traktują one ludzi jako istoty myślące i czujące dowodzą, zdaniem części badaczy, że mają one teorię umysłu. Wymuszanie za pomocą płaczu zachowań dorosłych, pocieszanie płaczącego

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Marta Białecka-Pikul, Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Al. Mickiewicza 3, 31-120 Kraków.

email: martabp@apple.phils.uj.edu.pl

¹ Szersze omówienie przedstawionych zagadnień zawarto w książce autorki *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu* (2002).

² Należy przypomnieć, że wiedza potoczna, pojęcia potoczne, nazwanie człowieka „badaczem z ulicy” zawdzięczamy Kelly'emu (1955) oraz nurtowi badań nad poznaniem społecznym (patrz: Maruszewski, 1983)

brata, oszukiwanie czy pierwsze zabawy w udawanie stanowią przejawy szeroko rozumianej wiedzy na temat umysłu, czyli teorii umysłu. Z kolei węższe znaczenie terminu „teoria umysłu” odnosi się do abstrakcyjnych, spójnych, systemów przyczynowo-wyjaśniających, które pozwalają dziecku przewidywać i wyjaśniać zachowania poprzez odnoszenie się do nieobserwowalnych stanów umysłu, takich jak przekonania, pragnienia, emocje czy wrażenia.

Szczególny przykład węższego rozumienia określa „teoria umysłu” stanowią poglądy Alison Gopnik i Henry’ego Wellmana (1994). Badacze ci twierdzą, że rozwój rozumienia umysłu u dzieci to ciąg następujących po sobie naiwnych teorii, które w porównaniu z teoriami naukowymi charakteryzuje mniejszy stopień ogólności, spójności, stałości i systematyczności. I tak, można twierdzić, że zarówno teorie naukowe, jak i dziecięce koncepcje są produktem działań ludzkiego umysłu, który próbuje zrozumieć świat i przewidywać zdarzenia. Dziecięce teorie składają się z pewnej naiwnej ontologii i reguł wyjaśniających. Zawierają one również teoretyczne konstrukty, które nie służą do klasyfikowania i uogólniania, ale dostarczają przyczynowych wyjaśnień zjawisk. Teorie naiwne, podobnie jak naukowe, posiadają specyficzne słownictwo, a znaczenia pojęć mogą być interpretowane tylko w ramach odpowiedniej teorii. Trzecią, charakterystyczną cechą każdej teorii jest tzw. spójność, wyrażająca się w tym, że teoretyczne konstrukty, współpracując, tworzą określoną strukturę. Zmiany w jednej części teorii mają swoje konsekwencje w innych jej częściach. Dziecięce teorie umysłu, podobnie jak teorie naukowe, zmieniają się w toku rozwoju. Zmiany te zachodzą oczywiście w znacznie krótszym czasie niż zmiany w teoriach naukowych. Tym niemniej rozwój dziecięcych teorii przebiega zgodnie z fazami, które charakteryzują zmiany w teoriach, a więc: opór wobec niezgodnych informacji, reinterpretacja faktów, które przemawiają przeciwko posiadanej teorii (tzw. przeciwdowodów), tworzenie hipotez pomocniczych, ograniczone stosowanie nowej idei, aż w końcu stanie się ona dominująca w nowej teorii. Podsumowując, Gopnik i Wellman (1994), są zwolennikami poglądu, że nazywanie dziecięcej wiedzy o umyśle teorią nie stanowi wyłącznie kwestii używania nowych, popularnych określeń, ale oddaje naturę tejże wiedzy.

Podobny pogląd bliski jest z pewnością twórcom samego terminu „teoria umysłu”. Dla porządku należy przypomnieć, że terminu „teoria umysłu”, jako pierwsi, użyli David Premack i George Woodruff (1978) w swoich badaniach nad szympancami. Pisali oni: „Mówiąc, że ktoś ma teorię umysłu stwierdzamy, że osoba ta przypisuje (*imputes*) stany umysłowe sobie lub innym. (...) System odniesień tego rodzaju można uważać za teorię, po pierwsze dlatego, że stany te nie są wprost obserwowalne, a po drugie, gdyż system ten może być

używany, do przewidywania zachowań” (s. 515, cyt. za Whiten, 1994).

Podsumowując rozważania definicyjne należy jeszcze wskazać, w jakich szerszych nurtach badawczych mieszczą się rozważania nad dziecięcymi teoriami umysłu oraz przypomnieć pionierskie badania nad dziecięcą wiedzą o stanach mentalnych.

Z pewnością badania dziecięcych teorii umysłu to badania nad rozwojem poznawczym dziecka, nad dziecięcą wiedzą czy reprezentacją świata. Dostrzeganie w rozwoju procesów poznawczych ogólnej tendencji do metapoznania, gdy poznanie, a więc pewne sposoby przetwarzania informacji same stają się przedmiotem poznania, a więc z narzędzia zmieniają się w poznawany przedmiot, to najbardziej charakterystyczny rys wszystkich współczesnych koncepcji reprezentacji (Nelson, 1986; Mandler, 1983; Kamiloff-Smith, 1986). Warto wspomnieć, że John Flavell (1971) był tym, który wprowadził termin „metapoznanie”, przy czym określał nim przede wszystkim dziecięce myślenie o zjawiskach umysłowych i psychicznych, a więc coś, co dziś nazywamy naiwną psychologią czy też dziecięcymi teoriami umysłu.

Po drugie, należy podkreślić, że teorie umysłu zwracają szczególną uwagę na wiedzę potoczną dziecka, dotyczącą zdarzeń życia codziennego oraz naiwnych wyjaśnień owych zjawisk. Są to więc poszukiwania należące do nurtu badań nad tzw. „naiwnymi teoriami” (Carey, 1985; Wellman i Gelman, 1992), które koncentrują się najczęściej na określonych aspektach doświadczenia indywidualnego dziecka. Sara Meadows (1997) nazywa te fragmenty dziecięcego doświadczenia „obszarami poznania”. Badaczka przedstawia, jak dziecko konstruuje swoją wiedzę o zjawiskach natury (naiwna biologia), o zjawiskach fizycznych (naiwna mechanika) i wreszcie o stanach umysłu (naiwna psychologia – naiwne teorie umysłu). Innymi słowy, dziecięce teorie umysłu stanowią fragment reprezentacji świata.

Po trzecie, badania nad dziecięcymi teoriami umysłu można również umieszczać w nurcie badań nad poznaniem społecznym (*social cognition*). Spostrzeganie społeczne, rozumienie sytuacji społecznych, dostrzeganie i pojmowanie emocji, a wreszcie atrybucja cech czy przekonań stanowią zagadnienia, które są w centrum zainteresowań badaczy zwanych „teoretykami umysłu”. Stąd nie dziwi fakt, że w książce Susan Hali (1997) pt. *The development of social cognition* co najmniej w czterech rozdziałach autorka prezentuje rozważania dotyczące dziecięcej wiedzy o umyśle.

Po czwarte nie należy zapominać, że za pioniera badań nad dziecięcymi teoriami umysłu można uważać Jeana Piageta. Pierre Mounoud (1996) twierdzi wręcz, że badania Johna Flavella nad dziecięcą umiejętnością odróżniania pozorów i rzeczywistości (*appearance/reality distinction*) stanowią z pewnością kontynuację

badania Jeana Piageta nad umiejętnością przyjmowania perspektywy. Stąd zdaniem tego badacza pośredni wpływ Piageta na powstanie nurtu badań nad teoriami umysłu. Mounoud (1996) wymienia również trzy inne źródła omawianego nurtu badań, lecz wspomina, że pierwszym który starał się poznać dziecięcą wiedzę na temat myślenia był właśnie Jean Piaget (1928).

Piaget pisał, że w okresie przedoperacyjnym dziecięce myślenie charakteryzuje realizm. Jego zdaniem: „dziecko jest realistą, bo nie wie nic o istnieniu podmiotu i o wewnętrznym charakterze myśli”. Myśl dla dziecka jest – w ujęciu Piageta – ściśle związana ze swą treścią, miesza ono sferę wewnętrzną i zewnętrzną; co więcej, dla dziecka „myśl zanurza się bezpośrednio w rzeczywistości, wpływa na bieg zdarzeń” (s. 171). Piaget stosował metodę kliniczną, która stanowi kierowaną rozmowę z dzieckiem. Pytał dzieci od 6. do 12. roku życia: co to jest myśl, kto myśli, kiedy i w jaki sposób myślimy, o czym myślimy. Na podstawie uzyskanych w ten sposób wyników Piaget wyodrębnił trzy stadia w rozwoju dziecięcego rozumienia myślenia.

W stadium pierwszym, które występuje w myśleniu dzieci w wieku około 6., 7. roku życia, uważają one, że myśli się ustami, uszami. Jednocześnie dzieci nie odróżniają wyrazów od rzeczy nazywanych i utożsamiają myśl z przedmiotem myśli. Dlatego myśli można dotknąć.

W drugim stadium (8. do 10. rok życia) myśl to głos w głowie. Dzieci twierdzą, że myśli się mózgiem. Nadal jednak myśl pozostaje materialną substancją („myśl to powietrze”, „to krew”), czymś umieszczonym w głowie, chociaż sfera zewnętrzna i wewnętrzna jest już odróżniona.

Ostatnie, trzecie stadium następuje około 11., 12. roku życia wraz z uświadomieniem sobie, że myśl jest czymś niematerialnym, subiektywnym, psychicznym.

Z pewnością każdy współczesny psycholog rozwojowy zna krytykę badań piagetowskich, ale w świetle dalszych rozważań stanie się jasne jak w niewielkim stopniu nurt badań nad teoriami umysłu różni się w swoich konkluzjach od poglądów Jeana Piageta.

CO SIĘ ROZWIJA? KRYTERIA POSIADANIA TEORII UMYŚLU

Współcześni psychologowie poznawczy zgodni są w kwestii natury procesu nabywania wiedzy. Nikt już nie twierdzi, że jest to proces bierny, ale przeciwnie często podkreśla się fakt, że aktywny proces strukturalizowania informacji polega na tworzeniu pewnych modeli poznawczych, a więc teorii świata jako struktur nadrzędnych, porządkujących doświadczenie. Choć jak wykazano, badacze rzadko precyzyjnie definiują naturę tych teorii, próbują jednak sprawdzić, czy dziecko posiada teorię umysłu, a więc model służący wyjaśnianiu i przewidywaniu zachowań. Jakie są zatem sposoby odkrywania dziecięcych teorii umysłu?

Dla badaczy dziecięcych teorii umysłu rozumienie przekonań innych osób, zwłaszcza przekonań fałszywych, jest najbardziej adekwatnym sposobem na sprawdzenie tego, czy dzieci są świadome, że to właśnie czyjeś przekonanie o stanie rzeczywistości, nie zaś bezpośrednio rzeczywistość, przesądza o tym, jak zachowuje się dana osoba. Takie założenie leży u podstaw konstruowania eksperymentalnych technik badania dziecięcych teorii umysłu, a mianowicie testów fałszywych przekonań.

Istnieją dwa najbardziej popularne rodzaje testu fałszywego przekonania: Test Niespodziewanej Zmiany (TNZ), skonstruowany przez Wimmera i Pernerę (1983) oraz Test Zwodniczego Pudełka (TZP), stworzony przez Pernerę i współpracowników (Perner, Leekman i Wimmer, 1987). W pierwszym z nich, tj. TNZ, dziecko musi opisać, jak postąpi osoba (np. laleczka) w pewnej sytuacji, która pod jej nieobecność się zmieniła, np. gdzie będzie szukała kulki, którą pod jej nieobecność przeniesiono z koszyka do pudełka. W Teście Zwodniczego Pudełka dziecko ma natomiast przewidzieć, co ktoś inny (kolega lub koleżanka, który/która tu zaraz przyjdzie) pomyśli na temat zawartości pudełka, gdy je zobaczy zamknięte. Wcześniej dziecko samo stwierdziło, że pudełko, które np. zwykle zawiera kredki, okazuje się pełne czegoś innego, np. czekoladek.

Opisane powyżej testy fałszywych przekonań stosują badacze w wielu różnych wersjach, zmieniając jedynie rekwizyty czy postacie w inscenizacji, albo proponując dziecku historyjkę obrazkową. Czasami włączają do rozmowy z dzieckiem drugiego eksperymentatora albo znaną dziecku maskotkę, która odpowiada na pytania eksperymentatora. Zawsze jednak istota zadania polega na odkryciu myśli bohatera historyjki, czy też kolegi, który nie widział jeszcze przedmiotu. Zdarza się również, że jedno dziecko rozwiązuje dwie lub trzy próby czy testy fałszywego przekonania, aby ustalić czy konsekwentnie udziela ono tej samej odpowiedzi (np. Flavell i in., 1992). Innymi słowy, kryterium pozwalającym stwierdzić, że dziecko posiada tzw. minimalną teorię umysłu jest sprawdzenie, czy rozumie ono, że ludzie zachowują się zgodnie ze swoimi przekonaniem, nawet wtedy, gdy te przekonania są błędne, fałszywe.

Zupełnie inaczej zaplanowali swoje badania Karen Bartsch i Henry Wellman (1995). Analizując wypowiedzi dzieci w sytuacjach naturalnych, autorzy pokazali jak między 2. a 5. rokiem życia dzieci nabywają wiedzę o umyśle, a więc powoli konstruują własną, zdroworozsądkową psychologię. Zarejestrowali oni 12000 konwersacji dziesięciorga dzieci w wieku od półtora roku do sześciu lat, w których pojawiły się takie czasowniki mentalne jak np. myśleć, wiedzieć, chcieć. W tych badaniach kryterium posiadania teorii umysłu jest używanie czasowników mentalnych. Dlaczego jednak używanie czasowników mentalnych może stanowić kryterium rozumienia stanów umysłowych. Najlep-

sze wyjaśnienie przedstawia Anette Kamiloff-Smith (1995) pokazując, jak funkcjonują tzw. czasowniki mentalne (np. chcieć, myśleć, pamiętać, uważać, być przekonany). Czasowniki te faktycznie opisują nasze stany wewnętrzne. Wszelkie stwierdzenia zawierające czasowniki mentalne zbudowane są z dwóch podstawowych składników. W literaturze określa się je jako: *propositional content* i *propositional attitude*. Chodzi tu o treść twierdzenia, jego odniesienie czy zawartość, opisującą fragment rzeczywistości (np. czekolada jest w zielonej szafce) oraz ustosunkowanie wobec tej treści, wyrażone czasownikiem mentalnym i opisujące pewną postawę wobec twierdzenia, czy też sam akt lub proces stwierdzania (Jestem przekonana, że czekolada jest w zielonej szafce). Czasownik mentalny umożliwia wyrażenie pewnej postawy wobec rzeczywistości, a prawdziwość twierdzenia zawierającego taki czasownik może zostać określona bez względu na stan rzeczywistości. Bez względu na fakt, czy czekolada w szafce jest, czy też jej tam nie ma, mogą być o tym przekonana i to właśnie moje przekonanie (a nie rzeczywistość) powoduje, że zachowuję się w określony sposób. Uświadomienie sobie, że ludzie postępują w danej sytuacji w pewien sposób, gdyż kierują się swoim obrazem rzeczywistości, stanowi istotę teorii umysłu. Jest to zarazem dostrzeżenie, jak ważna jest relacja między treścią twierdzenia i ustosunkowaniem wobec niej.

Na pytanie więc postawione we wstępie – co się rozwija – należy odpowiedzieć: rozwija się dziecięca wiedza o umyśle, dziecięca reprezentacja stanów mentalnych. Aby to stwierdzić, posługiwano się metodami eksperymentalnymi i obserwacją w sytuacji naturalnej. Prowadzono badania poprzeczne, jak i podłużne.

Pierwsze badania z użyciem opisanych technik przyniosły jeden zasadniczy wniosek, a mianowicie okazało się, że około 4 roku życia w dziecięcym rozumieniu umysłu następuje znacząca zmiana. Trzylatki nie radzą sobie w testach fałszywych przekonań, a 5-latki rozwiązują je bez żadnych trudności. Badacze twierdzą bowiem, że czterolatki rozumieją już, że ludzie mają przekonania, że te przekonania mogą zmieniać się w czasie, mogą być fałszywe lub prawdziwe i że powstają one w naszych umysłach, dzięki dostępowi do informacji. Rozumienie natury umysłu, a mianowicie faktu, że pozwala on człowiekowi budować obraz rzeczywistości, a więc aktywnie przetwarzać (interpretować) informacje, to istota teorii umysłu, którą posiadają dzieci pod koniec wieku przedszkolnego. Oczywiście badacze różnie wyrażają tę myśl. I tak Josef Perner (1991) pisze o reprezentacyjnym modelu rzeczywistości, Peter Mitchell (1996) o tendencji do symbolizmu, Karen Bartsch i Henry Wellman (1995) o psychologii przekonań – pragnień, a John Flavell (Flavell, Miller i Flavell, 1993; Flavell, Green i Flavell, 1995) o pośredniczącej naturze umysłu, która pozwala pojmować nie tylko fałszywe przekonania, ale emocje, fikcję, żarty, analogie, przysłowia czy metafory.

Inny zasadniczy cel wszystkich badań nad dziecięcymi teoriami umysłu stanowiła zwykle odpowiedź na pytania: kiedy, w jaki sposób oraz dlaczego dziecko buduje swoją wiedzę o stanach mentalnych, swoją naiwną, zdroworozsądkową psychologię (zob. Flavell, Green i Flavell, 1995; Białecka-Pikul i Żarska, 1996). Pozostawiając na marginesie pytanie „kiedy”, warto zwrócić szczególną uwagę na kolejne typowo rozwojowe pytanie – „w jaki sposób”.

MECHANIZM ROZWOJU – JAK ROZWIJA SIĘ TEORIA UMYŚLU

Na pytanie to starało się odpowiedzieć wielu badaczy, stąd wiele koncepcji rozwoju dziecięcych teorii umysłu. Próba ich skrótego przedstawienia w jednym tekście staje się możliwa tylko wtedy, gdy porównamy poglądy badaczy według zasadniczych przesądzeń metateoretycznych i wyróżnimy raczej grupy poglądów niż koncepcje pojedynczych autorów. Oczywiście nie mogąc uniknąć nazwisk twórców danego stanowiska, należy pamiętać, że przytaczane poniżej koncepcje stanowią jedynie wybrane, najczęściej cytowane w literaturze poglądy. Co więcej, niektóre z nich tworzą już z pewnością zwarte teorie o charakterze wyjaśniającym, a inne wyłącznie opisują zmiany w dziecięcej wiedzy na temat stanów umysłu.

Zasadniczą kwestią jest, czy zmiany w dziecięcej wiedzy na temat stanów mentalnych wynikają ze zmian w sferze poznawczej w ogóle, czy też rozwój teorii umysłu stanowi specyficzną sferę czy zakres rozwoju, niesprowadzalny i niewynikający ze zmian w innych sferach. Pogląd pierwszy, znany w literaturze jako koncepcje typu *domain-general*, ujmuje reprezentację stanów mentalnych w ramach poznania społecznego i pokazuje, że w okresie od 3 do 6 roku życia w rozwoju dziecka następują również inne zasadnicze zmiany poznawcze np. w zakresie rozwoju języka, uwagi, a szczególnie myślenia. I tak np. Paul Harris (1991) twierdzi, że nasze rozumienie umysłu nie jest kwestią teorii, a jedynie kwestią wyobrażeń tj. wyobrażenia sobie, co czują i myślą inni. Nie jest potrzebna żadna abstrakcyjna struktura przekonań, aby wyjaśnić, co czują i myślą inni. Jego koncepcja, zwana teorią symulacji zakłada, że mamy bezpośredni dostęp do własnych wewnętrznych stanów psychicznych i możemy dzięki temu symulować czyjeś stany, wyobrażając sobie – czyli – projektując swoje przeżycia w sytuację, w której znajduje się ktoś inny. Poglądy podobne prezentuje Michael Tomassello (1995), wskazując, że coś, co nazywamy teorią umysłu wyraża jedynie zmiany w dziecięcych możliwościach poznawczych i komunikacyjnych.

Przeciwnie poglądy, zwane w literaturze koncepcjami wskazującymi na specyfikę zmian (*domain-specific*), prezentują z pewnością tacy badacze, jak wspomniany już Bartsch i Wellman (1995) czy Alan

M. Leslie (1991). Przykładowo, Bartsch i Wellman (1995) stwierdzili, że istnieją trzy fazy rozwoju naiwnej psychologii. W fazie pierwszej, nazywanej psychologią pragnień (*desire psychology*), dzieci mówią o pragnieniach swoich i innych osób, o tym, czego chcą, co lubią. Przywołując pragnienie, wyjaśniają działania i interakcje. Faza ta jest charakterystyczna dla trzeciego roku życia, kiedy zwykle w słowniku dzieci nie ma odniesień do przekonań czy myśli. Zdaniem autorów, fakt ten pokazuje, że teoria umysłu małych dzieci to psychologia pragnień. Dziecięce rozumienie pragnień nie posiada wtedy charakteru reprezentacji, gdyż pragnienia są tylko w niewielkim stopniu intencjonalne czyli odnoszą się do czegoś, ale jest to jedynie obiekt zewnętrzny. Dziecko sprowadza treść czyjegóż pragnienia do realnego przedmiotu, rzeczywistego działania lub stanu rzeczy, a nie jest ono subiektywnym, umysłowym przedstawieniem. Dzieci w ten sam sposób rozumieją również proste emocje oraz wszelkie percepcyjne doświadczenia.

W drugą fazę rozwoju teorii umysłu wchodzi dziecko kończąc trzeci rok życia. Zaczyna wtedy mówić nie tylko o pragnieniach, lecz również o przekonaniach. Dzieci mówią o swoich myślach, wyobrażonych ideach (myślałem o jeżu) oraz przedstawiają swoje przekonania (np. stwierdzają, że myślą, że coś dzieje się w określony sposób). Mówią nawet o fałszywych przekonaniach. Jednakże, w tej drugiej fazie, tj. w wieku od 3 do 4 lat, dziecięca koncepcja przekonań nie jest najważniejszym i dominującym sposobem wyjaśniania działań innych osób. Mimo wszystko dzieci mówią o pragnieniach znacznie częściej niż o przekonaniach i choć potrafią opisywać ludzkie myśli nadal odnoszą się do pragnień, aby zrozumieć zachowania. Czyli choć używają określeń dla przekonań, nawet tych fałszywych, to jednak nadal wnioskuje i wyjaśniają zachowania w terminach pragnień. Dlatego właśnie, fazę tę Bartsch i Wellman (1995) nazwali psychologią pragnień-przekonań (*desire-belief psychology*). Jest to faza pośrednia, w której chociaż dzieci rozumieją już naturę przekonań, to jednak ignorują przekonania wyjaśniając przyczyny zachowań.

Dopiero w trzeciej fazie psychologii przekonań-pragnień, dochodzi do zrozumienia, że przekonania jako umysłowe reprezentacje świata, decydują o zachowaniach innych ludzi. Opisana zasadnicza zmiana w dziecięcej teorii umysłu następuje w wieku około 4 lat. Od tego momentu, aby wyjaśnić zachowania, dzieci częściej odnoszą się do przekonań, myśli, wyobrażeń i to zarówno prawdziwych, jak i błędnych. Dzieci są już świadome, że ludzie nie tylko mają przekonania ale, że właśnie te przekonania na temat rzeczywistości decydują o zachowaniu.

Skrótowo przedstawione poglądy Bartsch i Wellmana (1995) stanowią także dobry przykład koncepcji, która jednoznacznie stwierdza, że zmiany w zakresie

dziecięcej wiedzy o umyśle są specyficzne dla tej właśnie dziedziny. Równocześnie koncepcja autorów odnosi się do drugiej ważnej podstawowej kwestii, mianowicie problemu skokowości czy ciągłości zmian. Pytanie o stadialność zamian rozwojowych nieuchronnie wymaga rozstrzygnięcia. Nie wiadomo czy wyróżniane stadia (fazy) służą jedynie uporządkowaniu opisu czy też wskazują na istnienie zasadniczych przełomów w rozwoju. Przywoływane już poglądy Gopnik i Wellmana (1994) oraz Bartsch i Wellmana (1995) są jasne. W dziecięcym myśleniu o stanach mentalnych następują nagle, rewolucyjne zmiany, a mechanizm, który faktycznie odpowiada za budowanie teorii umysłu polega na stawianiu i testowaniu hipotez.

Z kolei poglądy Petera Mitchella (1996) są dobrą egzemplifikacją stanowiska przeciwnego, wskazującego na ciągłość zmian. W koncepcji dziecięcego realizmu Petera Mitchella, autor wychodząc z perspektywy ewolucyjno-pragmatyczno-funkcjonalnej, starał się przedstawić mechanizm budowania dziecięcej wiedzy o umyśle.

Zdaniem Mitchella rozwój teorii umysłu, nie polega na radykalnej, ostrej zmianie, lecz na stopniowym dochodzeniu do coraz pełniejszego rozumienia stanów umysłowych. Podkreślanie radykalności zmian jest skutkiem, zdaniem Mitchella (1996), faktu, że testy fałszywych przekonań mają charakter zadań „zero-jedynkowych” czyli odpowiedź dziecka może być dobra lub zła. Takie zadania prowadzą do identyfikowania zmian skokowych. Może się zdarzyć, że brak poprawnej odpowiedzi nie oznacza, iż dziecko nie posiada pewnej minimalnej kompetencji w zakresie danego zadania, a jednak nie potrafi z niej skorzystać. Zdaniem Mitchella, rozwój teorii umysłu to powolna ewolucyjna zmiana, a nie poznawcza rewolucja.

Opisywana zmiana – według Mitchella (1966) – ma charakter przejścia od skłonności do realizmu – do skłonności do symbolizmu. W „hipotezie przeszkadzającej rzeczywistości” (*reality masking hypothesis*) Mitchell twierdzi, że dzieci nie rozwiązują testów fałszywych przekonań, gdyż rzeczywistość szczególnie przyciąga ich uwagę (*attention-grabbing*). Rzeczywistość posiada pewien magnetyzm i zmusza dziecko do odpowiedzi zgodnej z aktualnie spostrzeganą sytuacją. Realizm, jako dziecięce poddanie się wpływowi rzeczywistości, powoduje, że dzieci uważają, iż bohater testu fałszywego przekonania poszuka przedmiotu tam, gdzie on aktualnie się znajduje oraz, że kolega będzie znał prawdziwą, czyli rzeczywistą zawartość zwodniczego pudełka.

Mitchell (1996) w swojej koncepcji stara się wyjaśnić, dlaczego rzeczywistość tak mocno przyciąga uwagę dziecka. Jego zdaniem do 3., 4. roku życia rodzice stwarzają dziecku pewien „parasol ochronny”, tzn. zapewniają mu pożywienie, ciepło i bezpieczeństwo, nie żądając nic w zamian. Dziecko nie musi być dyplomatą

czy psychologiem, aby osiągnąć zawsze uprzywilejowaną pozycję w stosunkach z otoczeniem. Jego zadaniem jest wtedy poznawanie rzeczywistości, badanie, eksplorowanie przedmiotów, gdyż samo wyposażenie genetyczne nie pozwala mu natychmiast przystosować się do otoczenia. Wrodzone strategie uczenia się oraz skłonność do uważania na rzeczy nowe powodują, że rzeczywistość posiada dla małego dziecka pewien magnetyzm. Innymi słowy świat rzeczywisty posiada priorytet nad przekonaniem.

Dopiero w 3., 4. roku życia pojawiają się dwa ważne czynniki: aktywność symboliczna, czyli język i zabawa oraz wejście w świat społeczny. Rówieśnicy nie zawsze czynni i życzliwi, powodują, że dziecko musi nauczyć się uwzględniać przekonania innych osób. Żeby zdobyć przyjaciół i wpływać na ludzi dziecko musi wiedzieć, co myślą inni. Dzięki możliwości wyrażania myśli i przekonań w języku oraz dzięki zabawie w udawanie dziecko powoli zdobywa zdolność do ograniczania swojej naturalnej skłonności, aby poddać się wpływowi rzeczywistości. Realizm przestaje dominować lecz współistnieje ze skłonnościami do symbolizmu. Właśnie wtedy możliwe staje się zrozumienie, że to wewnętrzne, niespostrzegalne stany umysłu decydują o naszym zachowaniu. Zdaniem Mitchella (1996) – skłonności realistyczne są stopniowalne i nigdy całkowicie nie zanikają.

Przedstawione koncepcje można również analizować poszukując odpowiedzi na pytania, czy rozwój to kumulacja doświadczenia czy raczej jego transformacja, bardziej precyzyjnie ujmując kwestie: płynność – skokowość oraz ciągłość-stadialność. Ponieważ jednak badacze rzadko *explicite* prezentują swoje poglądy dotyczące tych zasadniczych kwestii, trudno jest na tym etapie badań podać jednoznaczne rozstrzygnięcia. Z pewnością ma rację Mitchell (1996), gdy twierdzi, że sam rodzaj zadań proponowanych dzieciom do rozwiązania może przesądzić o odkrywanych zależnościach. Ciągłe więc wiele pytań dotyczących dziecięcej teorii umysłu, a zwłaszcza mechanizmów rozwoju pozostaje bez odpowiedzi.

CZYNNIKI WARUNKUJĄCE ROZWÓJ DZIECIĘCEJ TEORII UMYŚLU CZYLI DLACZEGO DZIECI BUDUJĄ TEORIĘ UMYŚLU

Odpowiedzią na tak sformułowane pytanie może być wskazanie istotnych czynników, które inicjują i podtrzymują rozwój. Najczęściej badacze mogą jedynie podać korelacje między zmiennymi, stąd ich wnioski dotyczą jedynie relacji, a nie związków przyczynowych. Dlatego także chętniej piszą o prerekwizytach czy prekursorach teorii umysłu, niż o źródłach czy przyczynach. Nim jednak zostaną wskazane najważniejsze prerekwizyty dziecięcych teorii umysłu warto przedstawić współczesną wersję sporu natywizm – konstruk-

tywizm, która pojawia się na gruncie prezentowanej problematyki.

Alan M. Leslie (1991), który opowiada się za skokowością rozwoju i istnieniem nagłych przełomów w dziecięcej wiedzy o umyśle, stwierdza, że mechanizm rozwoju teorii umysłu wcale nie polega na gromadzeniu informacji, testowaniu hipotez czy transformacji wiedzy. Według Lesliego (1994), istnieje wrodzony moduł teorii umysłu tzw. Mechanizm Teorii Umysłu (ToMM), który pozwala opanować procesy potrzebne do zrozumienia zachowań innych ludzi drogą kalkulacji (*computation*). ToMM działa na zasadzie szybkiego i ciągłego przetwarzania informacji. Mechanizm ten działa względnie spontanicznie oraz niezależnie od percepcji, kierując uwagę dziecka na stany umysłu, które w przeciwieństwie do zachowań są niewidzialne, niesłyszalne i niewyczuwalne. ToMM pozwala na wytworzenie specyficznych postaw, które można nazwać zdolnościami do przyswojenia teorii umysłu czyli zapewnia intuicyjny wgląd w stany umysłu. Mechanizm ToMM jest zaburzony i nie rozwija się u dziecka autystycznego i dlatego właśnie nie potrafi ono przyswoić teorii umysłu.

Zdaniem Lesliego (1994), zdolność do udawania, która pojawia się między 18. a 24. miesiącem życia to przejaw działania ToMM. Dzieci same zaczynają odgrywać sytuacje na niby oraz rozumieją udawanie innych osób. Klasycznym już przykładem podawanym przez Lesliego jest zabawa dwulatka z matką, która udaje, że banan to telefon. Zabawa ta stanowi pierwszą z form zabawy w udawanie tzw. formę odniesienia (*reference*). Jest to inaczej udawanie substytucyjne, gdyż udajemy, że jakiś obiekt jest tym, czym naprawdę nie jest (np. banan – słuchawką telefonu). Druga forma udawania, tzw. forma prawdy (*truth*), polega na udawaniu właściwości; wówczas zachowujemy się tak, jakby dany obiekt posiadał cechy, których w rzeczywistości nie ma (np. udajemy, że ręce są mokre, podczas gdy są one suche). Trzecia forma udawania, tzw. forma istnienia (*existence*), polega na udawaniu egzystencjalnym, czyli jest wyobrażaniem sobie czegoś, czego w rzeczywistości nie ma (np. kapelusza na czyjeś głowie). Zdaniem Lesliego, relacja pomiędzy reprezentacją stanowi kryterium wyróżnienia wymienionych trzech form udawania a tym, co ona reprezentuje. Owe trzy odmiany udawania występują zawsze wspólnie, wzajemnie się dopełniając i dlatego, według Lesliego, tworzą zespół (czy pakiet). Podkreślanie, że udawanie w różnych formach to jednolita zdolność wiąże się z dostrzeganiem, że zdolność do udawania łączy się zawsze ze zdolnością do rozumienia udawania innych. Małe dziecko nie tylko samo inicjuje zabawy w udawanie, ale natychmiast podejmuje i rozumie taką zabawę, gdy rozpocznie ją opiekun (np. gdy podając mu pustą filiżankę poprosi, aby wypilo to pyszne mleko). Inną ważną właściwością charakterystyczną dla udawania

jest fakt, że jest ono zawsze zakotwiczone (*anchor*) w „tu i teraz”, a więc ma charakter tymczasowy, chwilowy. Dany przedmiot czy sytuacja tylko na czas zabawy uzyskują pewne cechy, które natychmiast tracą, gdy przestajemy udawać (po chwili zabawy telefonem = bananem, można go spokojnie zjeść).

Leslie (1994), opisując działanie mechanizmu ToMM, wyróżnia 3 typy reprezentacji: podstawową (*primary*), która jest dosłowną, zrozumiałą definicją świata; rozłączoną (*decoupled*), czyli nieprzejrzystą, czasową wersję reprezentacji podstawowej, która pozwala traktować informację jako raport na temat stanu umysłu innej osoby; oraz metareprezentację – zbiór prostych relacji między reprezentacjami, składający się na strukturę. Zdaniem Lesliego jeśli dziecko bawi się bananem tak jakby był on telefonem, to z pewnością ma w umyśle: (1) reprezentację podstawową czyli obraz banana (wie, że to banan, wie jakie ma własności, do czego służy); (2) reprezentację rozłączoną czyli obraz telefonu-banana (chwilowo uważa, że jest to telefon, który podała mu mama i znając wszystkie własności telefonu, tak traktuje banan). Dla dziecka chwilowo banan staje się telefonem, bo tak myśli o nim mama. Innymi słowy, podejmuje ono zabawę, bo rozumie, że inne osoby mają myśli. Jak pisze Leslie, istota procesu rozłączania (*decoupling*) polega na czasowym zawieszeniu prawdziwych własności przedmiotu, a przyjęciu własności zasugerowanych przez drugą osobę. Co więcej, zdaniem tego autora, dziecko bawiąc się w udawanie z pewnością posiada także pewną wiedzę na temat relacji czy związków między wyróżnionymi rodzajami reprezentacji, czyli reprezentacją podstawową i rozłączoną. Jest to metareprezentacja, a więc reprezentacja wyższego rzędu, która pozwala dostrzec i odróżnić, kiedy banan jest bananem, a kiedy i dlaczego „staje się” telefonem (czyli, co to znaczy – udaje, że to telefon). Metareprezentacja umożliwia to, co zdaniem badaczy dziecięcych teorii umysłu jest najistotniejsze: rozróżnienie ustosunkowania wobec stwierdzenia (udaje) od treści stwierdzenia (że to telefon).

Karmiloff-Smith (1995) nazywa poglądy Lesliego statycznym natytywizmem, gdyż w ich świetle wyłączne dojrzałość wrodzonych struktur mózgowych decyduje o tym, że w wieku 18. miesięcy dziecko zaczyna udawać, czyli zdaniem tego autora tworzyć teorię umysłu w postaci metareprezentacji. Także Bartsch i Wellman (1995), krytykując teorię Lesliego, podkreślają jej nie-rozwojowy charakter. Zakłada ona bowiem istnienie modułu, który jest wrodzony i nie podlega zmianom, a jedynie przejawia się w różnych zachowaniach. Można twierdzić, że niektóre z koncepcji, wyjaśniających rozwój dziecięcych teorii umysłu (np. teoria Lesliego), bliskie są natytywistycznemu stanowisku Jerry'ego Fodora (1983) i podkreślają rolę wrodzonych właściwości mózgu, niezbędnych dla rozwoju dziecięcych teorii umysłu.

Jednakże wszystkie przywołane powyżej koncepcje, jak teoria teorii Gopnik i Wellmana (1994), propozycja Bartsch i Wellmana (1995), koncepcja Mitchella (1996), czy opisana w innym miejscu, propozycja Flavella (patrz: Bialecka-Pikul, 1998) stanowią dobrą ilustrację tezy przeciwnej a mianowicie, że współczesne badania nad dziecięcym rozumieniem stanów umysłowych w swej istocie są różnymi stanowiskami konstruktywistycznymi. Nawet pobieżna analiza sformułowań takich jak: „dziecko buduje teorię umysłu”, „przedszkolak konstruuje reprezentację stanów mentalnych” czy „czterolatek nabywa wiedzę o stanach umysłowych”, dowodzi, że badacze z pewnością prezentują poglądy bliskie Piagetowi czy Brunerowi.

Przedstawioną współczesną wersję sporu natytywizm – konstruktywizm na gruncie badań nad dziecięcymi teoriami umysłu próbuje rozstrzygnąć Anette Karmiloff-Smith (1995). Zestawia ona koncepcję Piageta i Brunera, a więc konstruktywistyczne podejścia do rozwoju, z teorią Fodora (1983), jako współczesną koncepcją natytywistyczną (niezależne, wrodzone, anatomicznie zlokalizowane moduły) i proponuje wprowadzenie pojęcia ponownego określania reprezentacji w innym formacie (*representational redescription*). Pisze: „Specyficznie ludzkim sposobem zdobywania wiedzy przez umysł jest użytkowanie informacji, które już posiada (zarówno wrodzonych, jak i nabytych) poprzez ponowne określenie ich reprezentacji, lub precyzyjniej, poprzez wielokrotne re-reprezentowanie w różnych reprezentacyjnych formatach, tego, co przedstawiają wewnętrzne reprezentacje (1995, s. 15)”. Karmiloff-Smith częściowo podziela poglądy natytywistów, że prawdopodobnie istnieją predyspozycje specyficzne dla dziedziny teorii umysłu i jednocześnie twierdzi, że nie wyklucza to istnienia wpływów środowiska socjo-kulturowego na rozwój dziecięcych teorii umysłu. Przypominając ważne rozróżnienie między treścią twierdzenia a ustosunkowaniem wobec twierdzenia zauważa, że rozumowanie z zakresu teorii umysłu ma właśnie dlatego szczególny charakter, że trudno jest odnaleźć inną dziedzinę ludzkiego poznania, w której rozróżnienie między treścią twierdzeń, a ustosunkowaniem wobec niej stanowiłoby tak istotną sprawę. „Mechanizmy teorii umysłu i typy reprezentacji, które są przez nie generowane, mogą w najwyższym stopniu, w całym tego słowa znaczeniu, okazać się specyficzne dla tej dziedziny (tamże, s. 127)”. Innymi słowy, aby dziecko mogło zrozumieć fałszywe przekonania, musi przede wszystkim różnicować ustosunkowanie wobec czyjegogoś twierdzenia o rzeczywistości (On jest przekonany, że czekolada jest w zielonej szafce) od treści twierdzenia (Czekolada jest w zielonej szafce). Dostrzeganie tej subtelnej różnicy wymaga rozumienia czasowników mentalnych, a więc ściśle związane jest z rozumieniem mowy.

Rozważając problem korzeni teorii umysłu, wskazać należy, które zachowania małych dzieci świadczą o tym, że odnoszą się one do innych osób jako do istot posiadających myśli, pragnienia, intencje. Korzystając z propozycji Charlie Lewisa i Mitchella (1994) przedstawione zostaną 3 grupy przesłanek: 1) percepcyjno-poznawcze, 2) związane z umiejętnością udawania, 3) komunikacyjno-społeczne.

Po pierwsze, badania nad niemowlętami dowodzą, że dzieci już od urodzenia ze szczególnym zainteresowaniem odnoszą się do innych ludzi, a więc innych przedstawicieli swojego gatunku. Noworodki preferują patrzenie na twarze (eksperyment Johnsona i Mortona, 1991), chętniej słuchają głosu matki niż innej kobiety, odróżniają zapach matki, a więc darzą szczególnym zainteresowaniem zachowania innych ludzi. Astington (1993) twierdzi, że podstawą teorii umysłu jest umiejętność odróżniania ludzi i przedmiotów.

Gopnik, Slaughter i Meltzoff (1994) dowodzą, że rozumienie percepcji wzrokowej jest prekursorem rozumienia przekonań. Przywołując badania Georga Butterwortha (1991) i Simona Baron-Cohena (1991) można twierdzić, że między 9. a 12. miesiącem życia dziecko zaczyna rozumieć rolę spojrzenia innej osoby czy gestu wskazywania w akcie komunikowania się. Wydaje się, że dziecko zdaje sobie sprawę nie tylko z tego, że inni ludzie patrzą na przedmioty, ale również z faktu istnienia relacji między spojrzeniem a zewnętrznym światem. Później, bo około 18. miesiąca życia dziecko rozumie już stałość przedmiotu, a więc wie, że może go nie spostrzegać, choć przedmiot nadal istnieje w konkretnym miejscu. Dziecko zaczyna być świadome relacji między fizyczną lokalizacją przedmiotu a możliwością dostrzeżenia przedmiotu.

Inne osiągnięcia w zakresie rozumienia procesu spostrzegania opisał Flavell (Flavell i in., 1981) i stwierdził, że 2,5-letnie dzieci rozumieją już, iż choć one same widzą przedmiot ktoś inny może go nie widzieć (i odwrotnie). Flavell nazywa to poziomem 1 umiejętności przyjmowania perspektywy (*level-1 perspective-taking*). Poziom 2 umiejętności przyjmowania perspektywy wymaga dużo bardziej złożonej wiedzy. Dzieci muszą ocenić, jak ktoś spostrzeże dany przedmiot, który przedstawiony jest tak, by wydawał się inny (np. „do góry nogami”). Gopnik i in. (1994), przypuszcza, że rozumienie percepcji stanowi prerekwizyt rozumienia przekonań. Aby udowodnić tę tezę, autorka udowadnia, że dzieci nie tylko wcześniej rozumieją błędy percepcyjne niż błędne przekonania, ale również, że uczenie dostrzegania błędnych spostrzeżeń (w tzw. percepcyjnych zadaniach – *perceptual tasks*), polegających na wyraźnym pytaniu o to, co ktoś inny spostrzega w danej sytuacji, przyspiesza rozumienie fałszywych przekonań. Można twierdzić, że sprawności rozumienia percepcji stanowią istotne przesłanki rozwoju dziecięcego rozumienia umysłu.

Do drugiej grupy przesłanek wiedzy o umyśle należy umiejętność udawania. Interesujących danych na temat początków dziecięcych teorii umysłu dostarcza Leslie (1994), który pisze, iż dziecięcą wczesną zabawę w udawanie, czyli tę pojawiającą się około 18. miesiąca życia, możemy odczytywać jako relację między podstawową reprezentacją (*primary representation* – bezpośrednim obrazem rzeczywistego przedmiotu, którym dziecko się bawi np. klockiem) i rozłączoną reprezentacją tj. reprezentacją drugiego rzędu (*second-order representation, decoupled representation* – dotycząca zawartości udawania np. że klocek jest filiżanką pełną herbaty). Rozłączanie (*decoupling*) pozwala dziecku traktować udawaną zawartość odrębnie od normalnych relacji, którą przyjmuje podstawowa reprezentacja rzeczywistego obiektu lub zdarzenia. Reprezentacje podstawowa i rozłączona angażują różne poziomy przetwarzania i stosują się do innych logicznych i przyczynowych sposobów wnioskowania. Kiedy dziecko udaje, że klocek jest filiżanką pełną herbaty to jednak nie przeszkadza mu rozumieć, jakie są prawdziwe własności tego klocka i jakie są prawdziwe własności filiżanki, która jest pełna herbaty. Z pewnością więc w zabawie w udawanie możemy dostrzec przesłanki teorii umysłu. Udawanie, czyli zachowanie „na niby” wymaga, zdaniem Lesliego (1987), umiejętności rozróżnienia rzeczywistości od reprezentacji tej rzeczywistości. Takie zabawy dzieci dwu- i trzyletnich są powszechne i z pewnością dowodzą, że dziecko zaczyna rozróżniać świat pomyślany od świata rzeczywistego.

Trzecią grupę przesłanek dziecięcych teorii umysłu nazwano społeczno-komunikacyjnymi. Stanowią je wszystkie te zachowania dzieci, które możemy wiązać z początkami społecznego odnoszenia oraz kontaktami z otoczeniem poprzez konwersację, zarówno niewerbalną, jak i językową. Dzieci bardzo wcześnie w rozwoju zwracają uwagę na gesty, ruchy ciała, wzory interakcyjne, spojrzenia opiekunów. Już Jerome Bruner (1975) opisał epizody wspólnego zwracania uwagi (*joint attention*) w 5., 6. miesiącu życia, a wcześniej społeczny uśmiech, które świadczą o tym, że dziecko inaczej odnosi się do ludzi, a inaczej do przedmiotów. Rudolf Schaffer (1994), pisząc o epizodach wspólnego zaangażowania (*joint action*), dowiódł, że są one podstawą tworzenia się więzi, a zarazem stanowią sytuacje „podzielania działania” przez matkę i dziecko. W takich sytuacjach na płaszczyźnie przedwerbalnej dochodzi do wzajemnego zrozumienia. Zrozumienie zaś prowadzi do nawiązania kontaktu i umożliwia w przyszłości poznanie drugiej osoby jako istoty myślącej i czującej.

George Butterworth (1991), opisał dziecięce gesty i nazwał je komunikacją ostensywną czyli przedjęzykowym sposobem komunikowania się poprzez skierowanie uwagi adresata, na coś, co jest przedmiotem

zainteresowania nadawcy. Komunikację ostensywną zapewnia koordynacja między spojrzeniem i gestem wskazywania. Są dwa typy komunikacji ostensywnej (Baron-Cohen, 1989): protoimperatywy (*proto-imperatives*) i protodeklaratywy (*proto-declaratives*). W protoimperatywach gest wskazywania i spojrzenie są dziecięcymi, niewerbalnymi sposobami na otrzymanie przedmiotu od interlokutora. Protoimperatywy używają kilkumiesięczne dzieci, które nie potrafią same zdobyć przedmiotu i muszą za pomocą takich gestów i spojrzeń wpływać na zachowanie opiekuna. Około 12. miesiąca życia pojawia się więcej protodeklaratywów, czyli takich gestów wskazywania, które są raczej dziecięcym sposobem skomentowania stanu rzeczywistości („o jaka ładna zabawka”) niż sposobem na zdobycie przedmiotu. Funkcją gestów protodeklaratywnych jest raczej wywarcie wpływu na uwagę, stan psychiczny odbiorcy niż chęć uzyskania przedmiotu. Protodeklaratywy mogą więc stanowić przesłankę, a nawet pierwszy przejaw naiwnej, dziecięcej psychologii.

Podsumowując, można twierdzić, że zarówno dziecięce możliwości poznawczo-percepcyjne, jak i te związane z umiejętnością udawania oraz szczególnie sprawności społeczno-komunikacyjne, stanowią bazę dla rozwoju dziecięcej wiedzy o umyśle.

Na zakończenie rozważań nad czynnikami rozwoju dziecięcej wiedzy o myśleniu należy wskazać, że zaprezentowane koncepcje można również zestawić w grupy. Autorzy tacy jak Leslie (1991) czy Fodor (1983) na pytanie, o przyczynę rozwoju teorii umysłu, stwierdziliby: natura, mechanizmy wrodzone. Z kolei Mitchell (1996) powiedziałby: stosunki z innymi ludźmi. A wreszcie oba stanowiska próbowałaby pogodzić Karmiloff-Smith (1995) wskazując interakcję czynników wrodzonych i nabytych jako przyczynę zmian oraz proponując proces systematyzacji i eksplicytacji, które są istotą reprezentacyjnej redyskrypcji, jako mechanizmy rozwoju (patrz Putko, 1998).

KIERUNKI PRZYSZŁYCH BADAŃ

Przedstawione rozważania, stanowiące jedynie zarys problematyki dziecięcych teorii umysłu, wyraźnie obrazują aktualny stan badań. Większość prezentowanych koncepcji stanowi raczej opis zmian niż próby ich wyjaśnienia. Mimo z górą dwudziestu lat badań nie ustalono jednej spójnej definicji, czym są dziecięce teorie umysłu. Choć zgromadzono wiele danych nadal nie ma pewności, czy istnieje wrodzony moduł teorii umysłu, czy też teorie te rozwijają się pod wpływem kontaktów społecznych. Nie wiadomo, czy rozwój wiedzy o stanach mentalnych przebiega w sposób ciągły, czy raczej skokowy. Przede wszystkim jednak kolejne studia eksperymentalne prowadzą do wielu, często sprzecznych wniosków. Badacze

poszukują związków między kolejnymi zmiennymi a możliwościami dzieci w zakresie rozumienia przekonań. Przykład tego rodzaju badań stanowi artykuł Alexandry Cutting i Judy Dunn (1999), które stwierdziły, że różnice indywidualne w dziecięcym rozumieniu fałszywych przekonań i emocji wiążą się z różnicami w możliwościach językowych dzieci oraz ich sytuacją rodzinną (zwłaszcza zawodem rodziców oraz poziomem wykształcenia matki). Co ciekawe, a sprzeczne z poprzednimi badaniami, nie występuje związek między liczbą rodzeństwa a poziomem rozwoju poznania społecznego, natomiast dziewczynki osiągają istotnie lepsze wyniki w testach fałszywych przekonań niż chłopcy. Choć, jak piszą autorki, te interesujące wyniki poszerzają naszą wiedzę, sugerują również konieczność badań longitudinalnych. Tylko tego rodzaju badania mogą przynieść odpowiedź, na podstawowe pytania dotyczące rozwoju dziecięcych teorii umysłu (co się rozwija, jak i dlaczego). Możemy więc twierdzić, że w dziedzinie badań nad dziecięcymi teoriami umysłu powoli przechodzimy od szukania ogólnych prawidłowości do odkrywania różnic indywidualnych.

Warto jednak wskazać jeszcze inny rodzaj badań, które mogłyby służyć uzyskaniu odpowiedzi na postawione pytania. Badania interwencyjne, zwane dawniej eksperymentem pedagogicznym, mogą nie tylko być przydatne, ale stanowią konieczny, kolejny krok w poszukiwaniach z zakresu teorii umysłu. Jeśli wykazemy, że dzieci, które trenowaliśmy w odczytywaniu myśli bohaterów historyjek obrazkowych, rozumieniu metafor czy baśni, są istotnie sprawniejsze w rozwiązywaniu testów fałszywych przekonań niż dzieci, które nie podlegały treningowi, dowiemy się, jakie są istotne czynniki w rozwoju dziecięcej teorii umysłu. Dobierając różne grupy wiekowe podlegające treningowi będziemy szukać rozwojowego poziomu „0”. Jeśli treningi nie przyniosą żadnych efektów może będziemy musieli zgodzić się z nie-rozwojową koncepcją Lesiego (1994).

Badania nad stymulowaniem rozwoju dziecięcych teorii umysłu czy badania podłużne, w których stosuje się wiele technik, umożliwią dokładne poznanie przebiegu rozwoju dziecka i przyniosą z pewnością wiele ciekawych wyników oraz poszerzą naszą wiedzę na temat rozwoju wiedzy dziecka o umyśle. Na zakończenie warto jednak zastanowić się, czy odkrycia z zakresu dziecięcych teorii umysłu, prowadzą do powstania zasadniczo nowych wyjaśnień w psychologii rozwoju dziecka. W przeciwieństwie do badań piagetowskich odkrywamy fascynujące, wczesne kompetencje małych dzieci. Stosując coraz precyzyjniejsze metody badawcze i statystyczne unikamy błędów i nadużyć. Gdy jednak przechodzimy z poziomu opisu zmian na poziom wyjaśniania nadal okazuje się, że dziecko gromadzi wiedzę, konstruuje obraz rzeczywistości. Nadal przedstawiane wyjaśnienia bliskie są

teorii Piageta czy Brunera. Wydaje się, że nawet teoria Karmiloff-Smith (1995), będąca próbą uaktualnienia koncepcji Piageta i uwzględnienia w wyjaśnieniach odkryć tzw. teorii modułowych (np. Fodor, 1983) nadal ujmuje rozwój jako proces przebudowywania swojej wiedzy. Autorka nazywa go procesem eksplicytacji, czyli przechodzenia od reprezentacji ukrytych do jawnych, w których istnieje możliwość świadomego i wyrażonego w języku prezentowania swojej wiedzy. A. Putko (1998) zwrócił uwagę, że badania nad rozwojem dziecięcych teorii umysłu, a szczególnie nad zaburzeniami tego rozwoju u dzieci autystycznych wskazują, że rozwój poznawczy można przedstawiać jako proces eksplicytacji i systematyzacji. Stąd w pełni uzasadniony wydaje się wniosek, że dalsze badania nad wiedzą dziecka o umyśle stanowią nie tylko modny i aktualny nurt badawczy, ale z pewnością przyniosą wiele ważnych odkryć w poznawczej psychologii rozwojowej.

LITERATURA

- Astington, J. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge: Massachusetts: Harvard University Press.
- Baron-Cohen, S. (1989). Perceptual role-taking and proto-declarative pointing in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 113–127.
- Baron-Cohen, S. (1991). Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others. W: A. Whiten (red.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (s. 233–251). Oxford: Basil Blackwell.
- Bartsch, K., Wellman, H. (1995). *Children talk about the mind*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Białecka-Pikul, M. (1998). Komunikowanie się a reprezentacja świata w umyśle dzieci w wieku przedszkolnym. W: M. Smoczyńska (red.), *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki* (s. 189–199). Kraków: Universitas.
- Białecka-Pikul, M. (2002). *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Białecka-Pikul, M., Żarska, A. (1996). Dostrzeganie i rozumienie metafor jako przejaw poznawczej sprawności komunikacyjnej. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 4, 2–3, 57–71.
- Bruner, J. (1975). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255–287.
- Butterworth, G. (1991). The ontogeny and phylogeny of joint visual attention. W: A. Whiten (red.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (s. 223–232). Oxford: Basil Blackwell.
- Carey, S.A. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cutting, A., Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 4, 853–865.
- Flavell, J. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14, 272–278.
- Flavell, J.H., Green, F.L., Flavell, E.R. (1995). Young Children's Knowledge about Thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, 1.
- Flavell, J.H., Miller, P.H., Miller, S.A. (1993). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall Inc.
- Flavell, J.H., Mumme, D.L., Green, F.L. Flavell, E.R. (1992). Young children's understanding of different types of beliefs. *Child Development*, 63, 960–977.
- Flavell, J.H., Everett, B. A., Croft, K., Flavell, E.R. (1981). Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1 – Level 2 distinction. *Developmental Psychology*, 23, 6, 816–822.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Gopnik, A., Wellman, H. M. (1994). The theory theory. W: L.A. Hirschfeld, S.A. Gelman (red.), *Mapping the mind* (s. 257–293). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gopnik, A., Slaughter, V., Meltzoff, A. (1994). Changing your views: How understanding visual perception can lead to a new theory of mind. W: C. Lewis, P. Mitchell (red.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (s. 157–181). Hove: Erlbaum.
- Hala, S. (red.). (1997). *The development of social cognition*. Hove: Psychology Press.
- Harris, P. (1991). The work of the imagination. W: A. Whiten (red.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (s. 283–304). Oxford: Basil Blackwell.
- Johnson, M.H., Morton, J. (1991). *Biology and cognitive development: The case of face recognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From metaprocesses to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95–147.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science. Cambridge: MIT Press.
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Leslie, A. (1987). Pretence and representation. The origins of 'theory of mind'. *Psychological Review*, 94, 412–426.
- Leslie, A. (1991). The theory of mind impairment in autism: Evidence for a modular mechanism of development? W: A. Whiten (red.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (s. 63–78). Oxford: Basil Blackwell.
- Leslie, A. (1994). Pretending and believing: Issue in the theory of ToMM. *Cognition*, 50, 211–238.
- Lewis, C., Mitchell, P. (1994). *Children's early understanding of mind: Origins and development*. Hove: Erlbaum.
- Mandler, J. (1983). Representation. W: P.H. Mussen (red.), *Child psychology* (s. 421–494). New York: Wiley.
- Maruszewski, T. (1983). *Analiza procesów poznawczych jednostki w świetle idealizacyjnej teorii nauki*. Poznań: UAM.
- Meadows, S. (1997). Rozwój poznawczy. W: P.E. Bryant, A.M. Coleman (red.), *Psychologia rozwojowa* (s. 37–59). Poznań: Zysk i S-ka.
- Mitchell, P. (1996). *Acquiring the conception of mind*. Hove: Erlbaum.
- Mounoud, P. (1996). Perspective taking and belief attribution: From Piaget's theory to children's theory of mind. *Swiss Journal of Psychology*, 55, 2–3, 93–103
- Nelson, K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale: Erlbaum

- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge: MIT Press.
- Perner, J., Leekman, S., Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case of conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125–137.
- Piaget, J. (1928). *Jak sobie dziecko świat przedstawia?* Warszawa – Lwów: Książnica Atlas.
- Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, 1, 515–526.
- Putko, A. (1998). Rozwój dziecięcych teorii umysłu jako proces eksplicytacji i systematyzacji. *Czasopismo Psychologiczne*, 3–4, 239–248
- Schaffer, H.R. (1994). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 150–188). Poznań: Zysk i S-ka.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. W: C. Moore, P. Dunham (red.), *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum .
- Wellman, H., Gelman, S. (1992). Cognitive development: Foundational theories of core domains. *Cognitive Development*, 43, 337–375.
- Whiten, A. (1994). Grades of mindreading. W: C. Lewis, P. Mitchell (red.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (s. 47–70). Hove: Erlbaum.
- Wimmer, H., Perner, D. (1983). Beliefs about beliefs. *Cognition*, 13, 103–128.