

HELENA BOROWIEC
Instytut Filologii Polskiej UMCS

*Dziecięce teorie umysłu**

Childhood mind theories

STRESZCZENIE

Omówione w pracy koncepcje przedstawiają reprezentacje pojęciowe jako złożone teorie, w których poszczególne pojęcia tworzą pewien system stanowiący całość, dającą się interpretować tylko w ramach określonej teorii. Rodzaj cech przyporządkowanych pojęciu i zachodzących między tymi cechami relacji zależy od przyjętej „teorii”. Rodzą się pytania, czy jest możliwe, by dziecko skonstruowało teorię wyjaśniającą otaczający je świat i jego własne stany mentalne oraz kiedy zaczyna się ten proces. Zaprezentowane niżej pokrótce koncepcje dotyczące rozwoju dziecięcych reprezentacji stanów umysłowych są próbą odpowiedzi na te pytania:

- dziecięce teorie umysłu – rozumienie pojęcia,
- dziecięce teorie umysłu a teorie naukowe – podobieństwa i różnice,
- przejawy wiedzy o umyśle (teorie umysłu) u dzieci młodszych (dwo-, trzyletnich),
- przejawy wiedzy o umyśle u dzieci starszych (cztero-, pięcioletnich).

Słowa kluczowe: dziecięce teorie umysłu, rozumienie pojęć, dziecięce teorie umysłu vs. teorie naukowe: podobieństwa i różnice, dziecięca teoria reprezentacji stanów umysłowych u młodszych dzieci (dwo-, trzyletnich), teoria reprezentacji stanów umysłowych u dzieci starszych (cztero-, pięcioletnich)

Dziecięce teorie umysłu należą do koncepcji rozwoju pojęciowego ujmujących reprezentacje pojęciowe jako złożone teorie, w których poszczególne pojęcia nie stanowią odrębnych bytów, lecz funkcjonują w całym systemie i dają się sensownie interpretować dopiero jako całość. „Teoria” narzuca rodzaj cech, atrybutów, jakie przypisujemy danemu pojęciu, a także typy relacji między cechami, które tworzą reprezentację pojęcia.

Naiwna teoria umysłu¹ – termin wprowadzony do psychologii poznawczej przez D. Premacka i G. Woodruffa (1978) – łączy się ze znaną w psychologii metaforą człowieka jako „teoretyka-laika”. Teoria taka służy jednostce do wyjaśniania dostępnej jej rzeczywistości oraz przewidywania nowych zachowań i zdarzeń. Powstają pytania, czy dziecko jest w stanie zbudować teorię, która pozwalałaby mu zrozumieć świat i własne procesy psychiczne oraz kiedy zaczyna się ów proces.

Badania prowadzone od lat osiemdziesiątych XX wieku sugerują, że naiwne teorie mają początek we wczesnych (niemowlęcych jeszcze) strukturach poznawczych. Część prac bliska natywistycznemu stanowisku J. Fodora (np. teoria A. M. Lesliego) wskazuje na wrodzone źródła tej wiedzy (niezależne, wrodzone, anatomicznie zlokalizowane moduły). Poglądy innych badaczy są z kolei bliskie konstruktywistycznym podejściom J. Piageta i J. S. Brunera. Dawny spór o to, co wrodzone, a co nabyte (natywizm – konstruktywizm), zyskał więc nową wersję we współczesnych koncepcjach wyjaśniających rozwój dziecięcych teorii umysłu.² Badacze opisujący rozwój dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych (np. J. Flavell, H. M. Wellman, A. Gopnik) teorią nazywają dziecięcą wiedzę o umyśle. Twierdzą, że „naiwna teoria umysłu” stanowi podstawę dla innych naiwnych teorii („naiwnej biologii”³, „naiwnej mechaniki”, „naiwnej astronomii” itp.).

Jak piszą A. Gopnik i H. M. Wellman (1994), sama naiwna „teoria umysłu” podlega rozwojowi, który należy pojmować jako ciąg następujących po

* W zamierzeniu Autorki artykuł ma charakter sprawozdawczy.

¹ Na temat rozumienia terminu „teoria umysłu” oraz terminów mu pokrewnych zob.: Białecka-Pikul 2002.

² Inne stanowisko w tej kwestii proponuje Karmiloff-Smith (1995), która częściowo podzielając poglądy natywiistów o istnieniu specyficznych predyspozycji dla wiedzy o umyśle, nie wyklucza wpływu „środowiska socjokulturowego” na rozwój teorii umysłu. Za: Białecka-Pikul 2002: s. 26.

³ Na przykład o rozwoju naiwnych koncepcji biologicznych u dzieci pisze S. Carey (1988). Omówienie tej i innych prac autorki w: M. Haman (1993: 231–235). Por. też: Z. Chlewiński (1999, rozdz. 9, s. 220–257). Ze spostrzeżeń badaczki wynika, że wzorcem (prototypem) zwierzęcia dla dzieci w wieku poniżej dziesięciu lat jest człowiek. Zarazem sam człowiek nie jest traktowany jak zwierzę, gdyż dzieci w tym wieku nie przenoszą wiedzy, jaką mają o zwierzętach, na człowieka. I tak np. czterolatki uczone na przykładzie człowieka często przenoszą informację o śledzionie na psa, inne ssaki, rzadziej na ptaki, owady, bardzo rzadko na rośliny, przedmioty. Uczone na przykładzie psa nie przenoszą informacji na człowieka i także rzadko przenoszą je na inne ssaki, ptaki, jeszcze rzadziej na pozostałe obiekty. Nicco inaczej przedstawia się to u sześciolatek. Również najłatwiej przenoszą na inne zwierzęta informację, której je nauczono na przykładzie człowieka. Zmniejsza się natomiast różnica w częstości przypisania śledziony różnym zwierzętom (ssakom, ptakom, owadom). Zdecydowanie rzadziej przenoszą informację na niezwierzęta, częściej niż czterolatki przenoszą informację o psie na inne zwierzęta, ale też z psa na człowieka (choć rzadko). Zdaniem Carey, dzieje się tak dlatego, że dziecko w wieku poniżej dziesięciu lat nie posiada jeszcze wiedzy o specyficznych mechanizmach biologicznych, jak funkcje życiowe organizmu i wzajemne relacje między nimi. Taką wiedzę nabywa dopiero po dziesiątym roku życia, poznawszy właściwe dla biologii schematy przyczynowe i wówczas zaczyna traktować człowieka jako gatunek biologiczny.

sobie naiwnych teorii – etapów tego rozwoju. Podkreślają przy tym, że jakkolwiek dziecięce rozumienie umysłu jest teorią, nie należy jednak myśleć o niej w kategoriach wyraźnie sformułowanej naukowej teorii, gdyż w porównaniu z teoriami naukowymi dziecięce teorie cechuje mniejszy stopień ogólności, spójności, ścisłości i systematyczności. Niemniej wykazują one – zdaniem autorów – pewne podobieństwa z teoriami naukowymi. A mianowicie: tłumaczą zjawiska zachodzące w świecie i pozwalają przewidywać nowe zdarzenia, składają się z naiwnej ontologii⁴ i „reguł wyjaśniających”, głównie przyczynowych i genetycznych, proponują teoretyczne konstrukty służące do klasyfikowania i uogólniania, wyjaśniają zjawiska przy użyciu pojęć dających się interpretować tylko w ramach określonej „teorii”, podlegają weryfikacji w trakcie rozwoju i są zastępowane nowymi teoriami. Inni badacze zagadnień związanych z dziecięcą reprezentacją stanów mentalnych (np. P. Harris, P. Mitchell) stosują termin „teoria”

⁴ Na znaczenie wiedzy ontologicznej w systemie reprezentacji pojęciowej, a zwłaszcza w rozwoju pojęciowym dziecka, zwracał uwagę F. C. Keil (1979, 1989). Jego koncepcja struktury wiedzy ontologicznej jest próbą wyjaśnienia, w jaki sposób na podstawie rozwoju pojęciowego dziecko nabywa znaczenia wyrażen językowych. Nawiązując do tezy N. Chomsky’ego o istnieniu wrodzonych formalnych struktur umysłowych, rozszerza je także na wiedzę pojęciową. W myśl jego teorii (Keil 1979) każde pojęcie jest umieszczone w „drzewie orzekalności”. Poszczególnym odgałęzieniom tego drzewa odpowiadają bardziej szczegółowe rozróżnienia ontologiczne (np. rozróżnienia między przedmiotami i zdarzeniami, przedmiotami ożywionymi i nieożywionymi). Każdy poziom drzewa przylączy atrybuty i działania, które sensownie (czyli w sposób uprawniony strukturalnie, a nie zgodnie z zasadą prawdziwościową – tj. zgodności z rzeczywistością) można przypisać wszystkim pojęciom należącym do określonej kategorii ontologicznej. Jednakże „drzewo orzekalności” nie określa, jakie konkretne cechy składają się na definicję danego pojęcia, ale jakie cechy w ogóle odnosić się mogą do tegoż pojęcia. Wyjściowo dziecko posługuje się dwiema formalnymi kategoriami pojęciowymi: predykatu (cechy, właściwości), przedmiotu orzekania, a także tendencją do hierarchizacji predykatów i przedmiotów oraz dwiema regułami („reguła M” i „reguła W”) ograniczającymi różnicowanie hierarchii i włączanie do niej nowych przedmiotów i orzeczników. Najmłodsze dzieci dysponują kategorią przedmiotu fizycznego, z której następnie wyodrębnia się kategoria zdarzeń, z której z kolei wydziela się kategoria przedmiotów abstrakcyjnych (myśli, uczuć), z nich zaś wiele podrzędnych klas. W nowszej pracy (Keil 1989) autor zrezygnował z pojęcia „drzewka orzekalności” i twierdzi, że kategorie ontologiczne nie tworzą struktury tego typu, lecz stanowią odrębne dziedziny pojęciowe. Pierwotnie więc dziecko dysponuje trzema głównymi kategoriami (rodzaje naturalne, rodzaje nominalne – pojęcia abstrakcyjne i wytwory), z których każda rządzi się własnym systemem reguł tworzenia i rozwijania pojęć. I tak np. kategoria artefaktów oparta jest na relacjach funkcjonalnych. Z kolei reprezentacje rodzajów naturalnych początkowo opierają się na cechach charakterystycznych, o przynależności do kategorii przesądza zaś podobieństwo percepcyjne. W następnych fazach rozwoju kategorie te są redefiniowane przede wszystkim ze względu na cechy ważne z punktu widzenia wyjaśnień przyczynowych właściwych dla danej dziedziny. Istotne zmiany rozwojowe dotyczą nie pojedynczych pojęć, lecz całych dziedzin wiedzy (np. wiedzy o umyśle, wiedzy o życiu zwierząt). Jednakże zmiana w systemie wiedzy jednej dziedziny nie musi wywoływać zmian w innej domenie. Ponadto, jak twierdzi Keil, zakres cech, na problemie których można budować pojęcia, zależy od kategorii ontologicznej, do której ono należy, a więc od wiedzy, naiwnej teorii, jaką ma dziecko na temat tej kategorii, a nie od czystej percepcji. Zob.: Haman 1993: 227–231. Por. też: Chlewiński 1999: 220–257.

w sposób mniej ścisły, odnosząc go do dziecięcej wiedzy o umyśle, pozwalającej wyjaśnić ludzkie zachowania.⁵

Jak już wspomniano, wiedza dziecka o funkcjonowaniu umysłu kształtuje się bardzo wcześnie i ustala stopniowo. Jednym z dowodów dysponowania taką wiedzą jest niewątpliwie rozumienie przez dzieci relacji przyczynowych między stanem rzeczywistości a stanem umysłu. Przejawia się to m.in. w rozumieniu i zdolności do udawania oraz naśladowania, umiejętności odróżniania wrażeń i rzeczywistości oraz w różnicowaniu rzeczywistości i przekonañ (wiedzy) na jej temat, przewidywaniu zachowań innych ludzi.

Jednym z najwcześniejszych przejawów nieświadomego jeszcze stosowania „teorii umysłu” jest zdolność do udawania, która, według Lesliego (1994), pojawia się między osiemnastym a dwudziestym czwartym miesiącem życia. Dziecko w tym wieku, widząc matkę trzymającą przy uchu banana, jest w stanie wywnioskować, iż matka udaje, że rozmawia przez telefon. Zdaniem autora, udawanie występuje w trzech formach różniących się relacją między reprezentacją a tym, co jest reprezentowane. Są to:

- udawanie substytucyjne, gdy udajemy, że przedmiot jest tym, czym nie jest (np. banan słuchawką telefoniczną),
- udawanie właściwości, gdy udajemy, że przedmiot ma cechy, których faktycznie nie posiada (np. że stół jest mokry),
- udawanie egzystencjalne, gdy wyobrażamy sobie coś, czego nie ma (np. kapelusz na czyjejs głowie).

Wszystkie te formy udawania odzwierciedlają semantyczny przypadek nieprzejrzystości pojęć (*opacity*). Dziecko rozumie własne udawanie i udawanie innych. Przy jego ocenie zawsze odnosi się do aktualnej sytuacji, do konkretnego „tu i teraz”, które Leslie określa mianem zakotwiczenia. Owo zakotwiczenie w „tu i teraz” dotyczy zarówno własnego udawania, jak i rozumienia udawania innych. A więc ten konkretny banan jest telefonem, a nie jakimkolwiek innym. Piaget widział w udawaniu dziecka oznakę funkcji symbolicznej. Leslie natomiast uważa, że do zrozumienia udawania potrzeba więcej niż tylko symbolicznej reprezentacji umysłowej, a mianowicie „teorii umysłu”, czyli takiego systemu pojęciowego, którego odniesieniem są reprezentacje i stany umysłowe typu: *udaję, że, widzę, że, pragnę, że* itp.

Do wczesnych przejawów wiedzy o umyśle należą także przewidywania dzieci dotyczące zachowań dorosłych. Na podstawie własnych doświadczeń małe dziecko jest w stanie przewidzieć reakcje dorosłego w odpowiedzi na jego płacz,

⁵ Zob. na ten temat M. Białecka-Pikul (2002) – autorka przedstawia główne tezy znaczących koncepcji dotyczących rozwoju dziecięcych teorii umysłu (A. M. Lesliego, K. Bartsch, A. Gopnik i H. M. Wellmana, J. Flavella, J. Perner, J. Astington, P. Mitchella) oraz prezentuje badania własne w tym zakresie. Por. też: Haman 1992: 229–253; Kielar-Turska 2000: 104–107.

uśmiech bądź wyrażanie pozytywnych/negatywnych uczuć w stosunku do dorosłego.

Jednym z dowodów na funkcjonowanie systemu pojęciowego jest posługiwanie się przez dziecko słownictwem odnoszącym się do stanów lub procesów umysłowych. Już dwuletnie dzieci używają takich określeń czynności umysłu, jak: *wiedzieć, umieć, uważać, nazywać się, zapominać, pamiętać* itp. (por. Szuman 1968; Kielar-Turska 1997: 18). Repertuar słownikowy czterolatek wzbogaca się o nazwy stanów umysłu, np.: *myśleć, poznać, znać coś, pomylić (się), znać się na czymś, zgadywać, przekonać, znaczyć* (por. jw.). Jak zauważa Kielar-Turska⁶, umiejętność mówienia o różnych czynnościach i stanach umysłu ma ogromne znaczenie dla dalszego rozwoju intelektualnego dzieci.

Psychologiczna wiedza dwulatek o umyśle jest ustrukturowana przez percepcję i pragnienia (Gopnik, Wellman 1994). Pragnienie rozumiane jest na początku jako zbliżanie się w kierunku obiektu, którego się pragnie, percepcja zaś jako świadomość czegoś lub wizualny kontakt z obiektem. Małe dzieci traktują pragnienia i percepcję jako proste, przyczynowe ogniwa łączące umysł ze światem. Zgodnie z ich rozumowaniem, jeśli ktoś pragnie jakiegoś przedmiotu, będzie działał tak, aby go zdobyć. Jeśli dany obiekt jest w zasięgu pola widzenia, to obserwator go zobaczy. Te dwa proste konstrukty (percepcja i pragnienie) dają dziecku dużą siłę przewidywania. Pozwalają utworzyć pierwszą formę sylogizmu: „jeśli ktoś pragnie X i widzi, że X istnieje, to będzie dążyć do zdobycia X”.

Małe dzieci mają jednak trudności z odróżnieniem pozu od rzeczywistości. Łatwo ulegają wrażeniu wbrew rzeczywistości, a jednocześnie wskazują rzeczywisty stan rzeczy jako wrażenie, gdy pozostają one względem siebie w sprzeczności (za: Haman 1992). Przeprowadzono serie eksperymentów, których celem było:

- określenie koloru przedmiotu widzianego przez kolorowe filtry,
- określenie kształtu przedmiotu oglądanego przez zniekształcającą soczewkę,
- rozpoznawanie tożsamości obiektu wyglądającego jak przedmiot innej kategorii (np. zgnieciona w kulkę łyżka i kamień) lub wyglądającego inaczej z dużej odległości.

W wyniku tych badań okazało się, że:

- rzeczywistość dominowała nad wrażeniem, gdy chodziło o tożsamość przedmiotu lub czynności,

⁶ Zob.: Kielar-Turska, 1997: 10–20. Na potwierdzenie swoich spostrzeżeń badaczka przywołuje stanowisko S. Szumana w tej kwestii: „[...] bez pomocy nazw oznaczających różne procesy i sposoby poznawania i myślowego dociekania nie doszedłby człowiek nigdy do świadomości, że myśli i jak myśli. Dzięki odnośnym terminom myślenie i jego różne sposoby stają się wyodrębnionymi przedmiotami myśli” (Szuman 1968: 61).

– pozór przeważał nad realnością, gdy chodziło o cechy (kolor, kształt),
– najmłodsze z badanych dzieci (trzylatki) przejawiały początki umiejętności różnicowania pozoru i rzeczywistości; sprawność ta bowiem rozwija się dopiero między czwartym a szóstym rokiem życia,

– zmiany rozwojowe zachodzą stopniowo i zależą przede wszystkim od typu zadania – trzylatki częściej ulegają „złudzeniu rzeczywistości”, gdy chodzi o czynność, rzadziej w przypadku przedmiotu widzianego z innej perspektywy.

Małe dzieci (do trzeciego roku życia) nie odróżniają także rzeczywistości od własnych i cudzych przekonań na jej temat (Gopnik 1993). Stąd nie mogą przyjąć fałszywych przekonań. Dowodzą tego zarówno Test zwodniczego pudełka (Deceptive Box Test), jak i Test niespodziewanej zmiany (Unexpected Transfer Test). I tak, jeśli trzyletnie dziecko widzi pudełko po cukierkach, w którym aktualnie są ołówki, to zapytane, co ktoś inny pomyśli o tym, co jest w pudełku, jak też, co ono wcześniej o tym myślało, odpowiada, że ołówki. A zatem dziecko przypisuje sobie i innym przekonania zgodne ze stanem rzeczywistym i nie odróżnia go od przekonań na temat goż stanu.

Dzieje się tak dlatego, ponieważ do trzeciego roku życia dzieci dysponują „kopiującą teorią reprezentacji” (Wellman 1990). Sądzą, że przedmioty i zdarzenia są bezpośrednio odzwierciedlane przez umysł. Nie rozumieją reprezentacyjnej natury myśli (Astington i Gopnik, za: Wimmer, Hartl 1991).

Ważne zmiany w zakresie dziecięcych teorii umysłu zachodzą między trzecim a czwartym rokiem życia. Wiek ten jest traktowany jako okres przejściowy. Przełom w zakresie wiedzy dziecka o funkcjonowaniu umysłu następuje między czwartym a piątym rokiem życia. Ustala się wówczas reprezentacyjny model umysłu. Dzieci w tym wieku potrafią odróżnić rzeczywiste zdarzenia od własnych i cudzych przekonań na temat tych zdarzeń. Są świadome odmienności przekonań różnych osób na ten sam temat. Rozumieją także, że przekonania na jakiś temat mogą być prawdziwe lub fałszywe. Świadectwem tych zmian jest zdolność dziecka do odkrywania i rozumienia metafor, żartów i kłamstw. Jest to bardzo ważna umiejętność. Aby bowiem odczytać znaczenie tego rodzaju wypowiedzi, dziecko musi wyjść poza to, co jest powiedziane, rozpoznać, że to, o czym mówi rozmówca, nie odpowiada temu, co słuchający wie o rzeczywistości, jakie ma na jej temat przekonanie. A więc pełne zrozumienie metafory czy żartu wymaga zdolności do wytworzenia reprezentacji stanów umysłu mówiącego.⁷ Dziecko zaczyna rozumieć, że umysł aktywnie pośredniczy w poznawaniu świata.

⁷ Zob. na ten temat: Białecka-Pikul, Żarska 1996. Celem artykułu jest zbadanie dziecięcych teorii umysłu o charakterze wewnętrznej reprezentacji poprzez obserwację zdolności dzieci czterol- i sześciolletnich do odkrywania i rozumienia metafor. Podstawowym problemem badawczym uczyniły autorki odpowiedź na pytanie o relację między poziomem dostrzegania i pojmowania metafor a poziomem sprawności komunikacyjnej.

Zaczyna mieć własną, choć naiwną koncepcję na temat funkcjonowania ludzkiego umysłu.⁸ Odróżnia myślenie od innych form aktywności i rozumie, że ma ono charakter aktywności wewnętrznej, odnoszącej się zarówno do świata zewnętrznego, jak i obiektów wyobrażonych. Nie traktuje jednak myślenia jako procesu ciągłego i często utożsamia je jedynie z aktywnym działaniem intelektualnym, np. rozwiązywaniem zadań. Nie uświadamia sobie także własnych stanów psychicznych. Taką zdolność osiąga bowiem dopiero po siódmym roku życia. Wcześniej dzieci mówią przede wszystkim o treści swoich myśli, a nie o samym procesie myślenia (Kielar-Turska 1997: 28).

Jedną z pierwszych polskich prac empirycznych na temat dziecięcych teorii umysłu jest rozprawa M. Białeckiej-Pikul (2002). Autorka próbuje w niej odpowiedzieć na trzy zasadnicze pytania: o wiedzę dziecka w wieku przedszkolnym dotyczącą umysłu i myślenia, o dokonujące się w tej wiedzy zmiany i charakter tych zmian (ciągły, skokowy) oraz o związek między sprawnością komunikacyjną dziecka a jego rozumieniem stanów mentalnych. Na podstawie koncepcji sprawności komunikacyjnej M. Blank (1978, 1980) oraz teorii dziecięcego realizmu P. Mitchella autorka skonstruowała model rozwoju reprezentacji stanów umysłowych. Model ten, po pierwsze, zakłada ciągłość w rozwoju dziecięcych teorii umysłu, po drugie, zgodnie z hipotezą konwersacyjną, przyjmuje, że możliwości komunikacyjne dziecka determinują jego wiedzę o umyśle. W badaniach zastosowano klasyczne już wersje testów fałszywych przekonań: Test niespodziewanej zmiany Wimmera i Pernerera, Test zwodniczego pudełka Pernerera i historyjkę obrazkową, poza tym techniki autorskie w formie testu metafor i testu narracji oraz przystosowany do warunków polskich Test sprawności komunikacyjnych Blank, Rose i Berlin. Do zbadania wybrano jeden poznawczy aspekt kompetencji komunikacyjnej⁹, wyrażający się w poznawczej złożoności wypowiedzi, oraz jeden fragment dziecięcej reprezentacji świata – reprezentację stanów mentalnych. Badania prowadzono w krakowskich przedszkolach w trzech grupach wiekowych (wśród trzy-, cztero- i pięcioletków). Uzyskane przez autorkę wyniki tych badań są porównywalne z danymi amerykańskimi, angielskimi, niemieckimi, włoskimi.

Przeprowadzone badania pozwalają stwierdzić, że w wieku przedszkolnym, między trzecim a piątym rokiem życia, następują zmiany w dziecięcej wiedzy

⁸ Według J. H. Flavella (1993) (za: Białeckaja-Pikul, Żarska 1996) nabywanie przez dziecko wiedzy o umyśle odbywa się przez osiągnięcie pięciu kolejnych warunków. Pierwszym warunkiem posiadania wiedzy o umyśle jest świadomość tego, że umysł istnieje, drugim – że umysł ma połączenie ze światem fizycznym, trzecim – że umysł jest bytem oddzielnym, osobnym i różni się od świata fizycznego. Czwarty warunek zakłada, iż umysł może odzwierciedlać przedmioty oraz zdarzenia ściśle i wiernie lub nieściśle i nieprawdziwie. Zgodnie z piątym warunkiem, umysł aktywnie przetwarza informacje i pośredniczy między interpretacjami rzeczywistości i doświadczanymi emocjami.

⁹ Zob. na ten temat: Kielar-Turska, Białeckaja-Pikul 1993.

o umyśle. Dziecko uświadamia sobie wówczas, że inni ludzie myślą, iż mogą mieć różne przekonania, inne niż dzieci, także fałszywe, błędne. Zgodnie z przypuszczeniami autorki starsze dzieci istotnie lepiej rozumieją przekonania innych ludzi niż dzieci młodsze. Ta zdolność łączy się z ich wiedzą językową (metafory formułowane w postaci konwencjonalnych zwrotów są łatwiejsze do zrozumienia), rodzajem danych zmysłowych (metafory dotyczące wielkości były dla dzieci najtrudniejsze) oraz z relacją fikcja–rzeczywistość (znacząco trudniejsze do zrozumienia okazały się opowiadania baśniowe niż realistyczne). Jednakże, jak wynika z pracy, zmienna wieku nie wpływa bezpośrednio na rozwój dziecięcej wiedzy o stanach mentalnych. Jakkolwiek bowiem starsze dzieci znacząco lepiej radzą sobie z testami fałszywych przekonań, z testem metafor i narracji, to nie wiek (czy nie wyłącznie wiek), ale uzyskany wraz z wiekiem wyższy poziom sprawności komunikacyjnych zapewnia im lepsze rozumienie stanów umysłowych (podobne obserwacje odnotowano w pracach Mitchella, Lewisa i in., także Schatz). Badania potwierdziły koncepcję dziecięcego realizmu i hipotezę przeszkadzającej rzeczywistości Mitchella. Wynika z nich, że „[d]zieci młodsze, 3-letnie częściej formułują wypowiedzi realistyczne, a rozumienie metafor i baśni stanowi dla nich zadanie zbyt trudne. Słaby stopień rozwoju sprawności komunikacyjnej (głównie jej poznawczego aspektu) uniemożliwia im prawdopodobnie pełne rozumienie przekonań. Dopiero pełniejsze opanowanie języka, a zwłaszcza sprawne operowanie informacjami, ich reorganizowanie, wnioskowanie zapewnia rozumienie stanów mentalnych oraz zbudowanie teorii umysłu o charakterze reprezentacji” (Białecka-Pikul 2002: 111). Rozwój tej reprezentacji przebiega jako ciągła, postępująca zmiana, determinowana głównie rozwojem sprawności komunikacyjnych. Wzrostem tych właśnie sprawności można, zdaniem M. Białeckiej-Pikul, wyjaśnić wskazywane przez badaczy zachodnich pojawianie się „naglego skoku” w rozwoju dziecięcej teorii umysłu.

Z przedstawionych tutaj badań wynika, że rozwój systemu pojęciowego jest procesem długotrwałym i niezwykle złożonym. Obejmuje nie tylko wzrost liczby pojęć i słów znanych dzieciom, ale także zakres powiązań, jakie dziecku udaje się wykryć w ramach systemu konceptualnego i językowego, oraz związki między oboma tymi systemami.

BIBLIOGRAFIA

- Białecka-Pikul M. (2002), *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Kraków.
- Białecka-Pikul M., Żarska A. (1996), *Dostrzeganie i rozumienie metafor jako przejaw poznawczej sprawności komunikacyjnej*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, t. 4, nr 2–3, s. 57–71.
- Chlewiński Z. (1999), *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć. Analiza psychologiczna*, Warszawa.

- Gopnik A. (1993), *How we know our minds: The illusion of first-person knowledge of intentionality*, „Behavioral and Brain Sciences”, 16, s. 1–14.
- Gopnik A., Wellman H. M., (1994), *The theory theory*, [w:] *Mapping the Mind*, Cambridge, red. L. A. Hirschfeld, S. A. Gelman, Cambridge University Press, s. 257–293.
- Haman M. (1992), *Dziecięca „teoria umyśłu” a kompetencja komunikacyjna dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa, s. 229–253.
- Haman M. (1993), *Rozwój pojęciowy i semantyczny dziecka*, [w:] *Psychologia a semiotyka. Pojęcia i zagadnienia*, red. I. Kurcz, Warszawa, s. 29–241.
- Kielar-Turska M. (1997), *Procesy poznawcze w rozwoju: ujęcie dawne i nowe*, [w:] *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*, red. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowa, Warszawa, s. 10–20.
- Kielar-Turska M. (2000), *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2, Warszawa, s. 83–129.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M. (1993), *Dziecko i komunikacja: lingwistyczny, społeczny i poznawczy aspekt badań*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, t. 1, nr 3, s. 3–19.
- Szman S. (red.) (1968), *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, Warszawa.
- Wellman H. M. (1990), *The Child's Theory of Mind*, Cambridge, Bradford Books MIT Press.
- Wimmer H., Hartl M. (1991), *Against the cartesian view on mind: Young children's difficulty with own false beliefs*, „British Journal of Developmental Psychology”, 9, s. 125–138.

SUMMARY

The concepts discussed in this thesis describe the conceptual representations as complex theories in which specific concepts combine into a system as a whole which then renders itself only to being interpreted within the boundaries of the specific theory. The type of characteristics ascribed to a given concept and inter-relationship between them depends on the assumed “theory”. A question arises whether it is possible for a child to form a theory explaining the universe surrounding him/her and his/her own mental states when this process starts. The concepts theories related to the development of child representations of his/her mental states presented below attempt to answer these questions.

Key words: child theories of mind, understanding of the concept, child theories of mind vs. scientific theories: similarities and differences, child theories manifestations in younger children (2- or 3-year-olds), mind theory manifestations in older children (4- or 5-year-olds)