

Relatywizm myślenia młodzieży i młodych dorosłych jako przejaw rozwoju dojrzałej teorii umysłu

MARTA BIAŁECKA-PIKUL

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

STRESZCZENIE

Zrozumienie subiektywnego charakteru wiedzy stanowi istotę relatywizmu. Badania prowadzone w nurcie postpiagetowskim (np.: Perry, 1970; Chandler, 1987; Kuhn, 1998) pokazały, jak zmienia się stosunek do wiedzy u dzieci, adolescentów i młodych dorosłych. Z kolei współczesne badania nad rozwojem poznania społecznego, a zwłaszcza nad wiedzą o umyśle (np. Robinson, Apperly, 1998) pokazują, że przejście od dziecięcego absolutyzmu do relatywizmu jest skutkiem nie tyle wglądu w naturę wiedzy, ile raczej rozszerzenia zestawu zmiennych psychologicznych, które należy uwzględnić, rozważając problem stanu wiedzy innych osób.

W badaniach prezentowano licealistom i studentom dwa rodzaje dylematów: z zakresu nauk medycznych i dotyczący wiedzy społecznej. Kolejnym grupom prezentowano dylematy zawierające więcej lub mniej informacji o sytuacji psychologicznej jego bohaterów (ich motywacji, celach). Zamierzeniem badań była wstępna próba odpowiedzi na pytania, jak wiedza o stanach umysłu innych osób wiąże się ze zdolnością do myślenia relatywistycznego.

Wyniki wskazują, że poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, kiedy i dlaczego pojawia się, a następnie zanika relatywizm w myśleniu adolescentów i dorosłych, stanowi ciągle otwarty problem badawczy. Warto jednak próbować połączyć badania nad myśleniem z badaniami nad poznaniem społecznym, gdyż otrzymywane rezultaty są inspirujące.

WPROWADZENIE

Rozwojowe badania nad myśleniem adolescentów i młodych dorosłych mają wieloletnią historię w tradycji post- i neopiagetowskiej. Zarówno krytyka myśli Piageta, jak i rozwijanie jego założeń stały się inspiracją do zgłębiania istoty sposobów rozumowania, którymi posługuje się młodzież oraz młodzi dorośli (Tyszkowa, 1985; Trempała, 1986; Olejnik, 1994). Jednym z najbardziej znaczących odkryć w tym ogromnie bogatym i zróżnicowanym nurcie badawczym było z pewnością stwierdzenie, że myślenie młodych charakteryzuje relatywizm (Perry, 1970; Kitchener, King 1981; Sinnott, 1989). Pierwszy terminem tym posłużył się William Perry (1970), który pokazał, że studenci college'u, rozwiązując problemy intelektualne i etyczne, dostrzegają względność wiedzy i systemów wartości. Świadomość wielości możliwych rozwiązań oraz równoprawności różnych punktów widzenia stanowi istotę relatywizmu.

Perry (1970) opisał rozwojową sekwencję, wskazując, że perspektywa poznawcza przyjmowana przy rozwiązywaniu problemów jest najpierw, tzn. wśród studentów rozpoczynających naukę w college'u, dualistyczna. Oznacza to, że zdaniem badanych, choć każdą kwestię moralną czy problem naukowy można rozwiązać na kilka sposobów, ostatecznie i obiektywnie istnieje jedno poprawne rozwiązanie. Następne stadium rozwojowe prezentują osoby, które rozumieją subiektywność doświadczeń różnych ludzi, względność wiedzy i systemów wartości, a co za tym idzie, dopuszczają wielość

i równoprawność możliwych rozwiązań. Taki skrajny czy radykalny relatywizm autor szczególnie charakteryzuje w odniesieniu do różnych obszarów funkcjonowania i wyodrębnia jego rozmaite typy oraz stwierdza, że przyczyną, źródłem relatywizmu jest liberalna edukacja uniwersytecka. Badania podłużne pozwoliły Perry'emu pokazać, że końcowym, trzecim etapem w rozwoju perspektywy intelektualno-etycznej jest osłabienie relatywizmu, przejawiające się świadomością względności wiedzy i wartości, a równocześnie akceptacją jednego, wybranego punktu widzenia.

Przedstawiony opis rozwoju perspektywy poznawczej był przywoływany i komentowany przez wielu badaczy. Warto w tym miejscu podkreślić, że na problem pojawienia się i słabnięcia relatywizmu w myśleniu młodzieży czy dorosłych należy patrzeć w szerokiej perspektywie rozwoju poznania. Relatywizm oznacza bowiem pewną postawę, stosunek do wiedzy, która powstaje wraz z rozwojem myślenia. Jest to bowiem przekonanie, że wiedza jest względna, a poznanie rzeczywistości w sposób pewny i niezmienny nie jest możliwe. Pytania o to, jak i dlaczego myślenie zaczyna charakteryzować taki krytyczny stosunek do nabywanej wiedzy oraz dlaczego obserwujemy zanikanie relatywizmu u dorosłych, ciągle stanowią inspirację zarówno dla rozważań teoretycznych, jak i badań empirycznych. Warto więc przytoczyć kilka wybranych przykładów takich dociekań.

Rozwój myślenia o wiedzy i poznaniu: od absolutyzmu przez relatywizm do racjonalnego wartościowania

Rozwój postawy epistemicznej, czyli epistemicznego zaangażowania, przedstawiły Patricia M. Kitchener i Karen S. King (1981, patrz też: Olejnik, 1994) w swojej koncepcji Sądu Refleksyjnego. Z kolei Gisela Labouvie-Vief, prezentując autorską koncepcję Autonomicznego Ja, wyraźnie zwróciła uwagę na przejście w myśleniu od logicznego absolutyzmu do logicznego relatywizmu (1986, patrz też: Gurba, 1993). Problem relatywistycznej natury myślenia młodych dorosłych stanowi także najważniejszą tezę koncepcji Sinnott (1989, patrz też: Gurba 2001). Również Deidre A. Kramer

i Diana S. Woodruff (1986), wyróżniając trzy cechy myślenia postformalnego: relatywizm myślenia, akceptację sprzeczności i dialektyczną syntezę, dostrzegają w myśleniu dorosłych ważną rozwojową zmianę.

Wymienione tu modele i koncepcje, szczególnie opisane w polskiej literaturze (patrz: Olejnik, 1994; Gurba, 2001), należące do nurtu badań neo- i postpiagetowskich, nie skupiały się jednak wyłącznie na problemie relatywizmu, lecz poszukiwały raczej odpowiedzi na pytanie, czy myślenie formalne, charakterystyczne dla młodzieży, jest warunkiem koniecznym pojawienia się myślenia relatywistycznego, jak uważają Labouvie-Vief (1986) czy Sinnott (1989), czy też zależność jest odwrotna, jak pokazują badania Kramer i Woodruff (1986). Spór dotyczący rozwojowego następstwa nie został rozstrzygnięty, a badacze najczęściej formułowali go w kontekście problemu „piątego stadium w rozwoju myślenia” (Trempała, 2002). Pytania, czy możemy podać pełną charakterystykę operacji postformalnych jako nowego stadium rozwoju myślenia w dorosłości, czy jedynie można mówić o nowym stylu myślenia dorosłych, który rozwija się niezależnie od myślenia formalnego (Rybash, Hoyer, Roodin, 1986; Trempała, 1986; Gurba, 1993), także nie doczekały się jednoznacznych odpowiedzi. Problem charakterystyki myślenia relatywistycznego, pytanie o to, kiedy takie myślenie się pojawia, pozostaje więc ciągle w nurcie zainteresowań badaczy tradycji neo- i postpiagetowskiej. Możemy do nich zaliczyć również przedstawione wcześniej tezy Perry'ego oraz rozważania i badania Michaela Chandlera (1987, 1990) czy Deanny Kuhn (1983, 1988, 1998), którzy ujmują omawiane zagadnienie w szerokiej rozwojowej perspektywie.

Michael Chandler (1987), opisując rozwój stosunku dziecka, a potem młodego człowieka do wiedzy, twierdzi, posługując się analogią do podejść wyróżnionych w filozofii, że etap przedszkolny można nazwać naiwnym realizmem. Jest to obiektywistyczny pogląd, że świat jest taki, jaki jest, i można go bezpośrednio poznać. Dziecko uznaje, że rzeczywistość jest mozaiką faktów, a wiedza automatyczną

konsekwencją bycia w tej rzeczywistości. Wiedza jest dostępna i zawsze prawdziwa, bo – po prostu – odzwierciedla fakty. Zdaniem Chandlera w późnym dzieciństwie stopniowo dochodzi do uświadomienia sobie, że nie tylko brak dostępu do informacji jest przyczyną różnic w wiedzy, ale że wynikają one z właściwości osoby zdobywającej wiedzę, jej zainteresowań, nastawień, życzeń. Innymi słowy, o wiedzy decyduje nie tylko czasowo-przestrzenna pozycja, ale subiektywne nastawienie. Chandler nazywa takie widzenie wiedzy obiektywistycznym pluralizmem¹. Jego zdaniem, w późnym dzieciństwie pojawiają się pojedyncze wątpliwości co do pewności i prawdziwości wiedzy, ale „maścią”, która ma uleczyć ciągle dominujący epistemologiczny obiektywizm, jest „osobiste nastawienie”. Wytrwałość dzieci w obronie jednej prawdy, przy równoczesnym akceptowaniu, że ktoś chwilowo z jakiś zewnętrznych czy wewnętrznych powodów może się mylić, wyraża się postawą, którą Elkind (1967) nazywał poznawczą pewnością siebie (*cognitive conceit*). Jest to równocześnie zgodne z piagetowskim opisem tego etapu myślenia jako operacji konkretnych, które polegają na myśleniu w ramach jednego, prawdziwego, zgodnego z rzeczywistością odniesienia (a nie systemu).

Zdaniem Deanny Kuhn (1998), dziecięce podejście do źródeł wiedzy można nazwać absolutyzmem, co pokazują empiryczne badania z użyciem metody dylematów. Istotne zmiany w myśleniu o wiedzy zachodzą dopiero w okresie adolescencji, choć – jak twierdzi Kuhn – nawet dorośli mogą pozostać na etapie preabsolutystycznego naiwnego realizmu i uważać, że twierdzenia o naturze świata są równoważne czy równoległe do rzeczywistości, lub mogą być zwolennikami absolutyzmu, którzy uznaje, że istnieje jedna, pewna, prawdziwa wiedza, oparta na pełnej zgodności z faktami lub twierdzeniami autorytetów. W poglądach tych nie ma miejsca ani na wątpliwości, ani na interpretacje. Absolutyzm, obiektywizm czy realizm stanowią charakterystyczne cechy stosunku do wiedzy, które przejawiają dzieci.

Według Chandlera (1987), po okresie realizmu, a potem fazie, w której rzadko pojawiają się pojedyncze wątpliwości odnośnie

szczegółowych faktów, ale nadal z naciskiem na obiektywistyczny stosunek do wiedzy, następuje przejście od pojedynczych wątpliwości do uogólnionego zwątpienia. Zetknięcie się ze sprzecznymi twierdzeniami, które nie mogą być natychmiast uzgodnione przez odniesienie do faktów lub dostrzeżenie sprzeczności w sądach autorytetów, prowadzi do pojawiania się uogólnionej, dotyczącej całego procesu poznawania, sceptycznej wątpliwości. Takie „karterzańskie zwątpienie” wynika z refleksyjnej obserwacji i prowadzi do zrozumienia, że nieprawdą jest, iż fakty pozostają takie same, bez względu na to, kto i w jaki sposób je gromadzi. Młodzi ludzie zaczynają rozumieć, że fakty są wytwarzane (*product*), a nie zbierane czy otrzymywane w gotowej, niezależnej od zbierającego postaci (*harvest*). Jak twierdzi autor, już Inhelder i Piaget (1970) pisali o pojawieniu się w myśleniu młodych ludzi uniwersalnej subiektywności, o tym, że młodzi dostrzegają, że znaczenia są zależne od osoby, że nie ma absolutnej prawdy, że brak jest obiektywnych kryteriów prawdziwości twierdzeń. Oczywiście, jest to pogląd ekstremalny, i takie uogólnione zwątpienie nie dotyczy wszystkich młodych ludzi, ale można twierdzić, że wyjście z tego impasu jest zadaniem rozwojowym okresu adolescencji. Jak twierdzi Chandler (1987), rzadko pojawia się od razu dojrzałe rozwiązanie tego problemu, w postaci tzw. poseptycznego racjonalizmu (*poseptical racionalism*). Częściej możemy obserwować fluktuację między dogmatyzmem a sceptycyzmem, które są wzajemnie wzmacniającymi się sposobami radzenia sobie, odmianami owego karterzańskiego niepokoju. Jest to niezmiernie ciekawa teza. Sceptycyzm (pogląd, że nie można dowiedzieć się niczego z absolutną pewnością) paradoksalnie prowadzi do poszukiwania opoki, pewności w tym niepewnym świecie. Uznanie niepodważalnego autorytetu absolutnej wiedzy (będące dogmatyzmem) może mieć tak charakter świecki, i wtedy jest to najczęściej rodzaj scjentyzmu (rygory metodologiczne nauki prowadzą do oczyszczenia procesu zdobywania wiedzy z subiektywnych nastawień), jak i duchowy (boska mądrość czy inny ponadnaturalny autorytet jako ostateczna instancja, rozstrzygająca o prawdziwości

sądów). Dogmatyzm stanowi jednak tylko alternatywę sceptycyzmu, a oba te poglądy wzajemnie się wspierają, bo dogmatyzm tylko pozornie rozwiązuje problem sceptycyzmu, nadal zakładając, że istnieje jedna, osiągalna i pewna prawda („dogmatyzm pasożytuje na sceptycyzmie”), a sceptycyzm prowadzi do dogmatyzmu i jest – jak metaforycznie określa go Chandler – jego „sekretnym wsparciem”. Oba te skrajne przekonania, które opisywano jako charakterystyki myślenia młodzieży, łączy myśl, że bez możliwości dotarcia do absolutnej pewności na temat jakiegos sądu wszelkie próby racjonalnego kierowania zachowaniem, własnym życiem są stracone. Skoro więc nic nie wiadomo na pewno, młodzież, podejmując decyzje, stosuje irracjonalne strategie, które można nazwać: impulsywnymi (jeśli wszelkie przekonania są tak samo dobre, to można postępować pod wpływem impulsu, tego co w danej chwili wydaje się bardziej atrakcyjne); intuicyjnymi (postępuj, jak masz ochotę); konformistycznymi (postępuj tak, jak inni) lub przypadkowymi (np. rzuć monetą, niech los zadecyduje). Takie strategie podejmowania decyzji, charakterystyczne dla młodzieży, są przejawem dostrzeżenia subiektywności wiedzy. Według Chandlera fluktuacja między sceptycyzmem a dogmatyzmem nie jest więc tylko teoretyczną fikcją, ale faktycznym wyzwaniem się relatywizmu, naturalnym, rozwojowym efektem coraz dojrzałego patrzenia z wielu perspektyw. W okresie adolescencji dochodzi zatem do skonstruowania nowego stosunku do wiedzy i procesu jej nabywania.

Również zdaniem Kuhn (1998) z jej badań nad rozumieniem źródeł poznania można wnioskować, że młodzież prezentuje kolejny po absolutyzmie etap w myśleniu o procesie zdobywania wiedzy. Jest to pluralizm (*pluralism*). Ważnym wydarzeniem, które powoduje przejście do pluralizmu, jest uświadomienie sobie, że eksperci różnią się w odniesieniu do ważnych kwestii. „Jeśli eksperci nie mogą podać pewnych odpowiedzi, to jedynym wyjściem jest odrzucić ideę pewności. (...) Jeśli eksperci z wiedzą i autorytetem różnią się w poglądach, to dlaczego ich opinie uznać za bardziej trafne niż poglądy kogoś innego?” (Kuhn, 1998, s.

317). Można zatem przyjąć, że każda opinia ma ten sam status i zasługuje na takie samo potraktowanie. Pluralizm polega więc na uświadomieniu sobie subiektywnych komponentów poznania, co prowadzi do odrzucenia wszelkich obiektywnych standardów, i dalej – niemożności porównywania i oceniania opinii. Podobieństwo wyróżnionego przez Kuhn pluralizmu do fazy, którą Chandler (1987) opisuje jako „uogólniony kartezjański niepokój”, a Perry (1970) jako relatywizm, wydaje się niewątpliwe. Wszyscy ci autorzy piszą również o kolejnym etapie w rozwoju myślenia.

Chandler (1987), pozostając przy analogii do myśli filozoficznej, twierdzi, że kolejną rozwojową fazą w myśleniu o wiedzy jest posceptyczny racjonalizm. Oznacza on przekonanie, że choć nie ma jednej absolutnej prawdy, to jednak poczucie wspólnoty daje możliwość zaangażowania się i podejmowania wysiłku działania zgodnie z wiedzą pewną na tyle, na ile to możliwe. Uznanie, że wiedzę konstruujemy, co nieuchronnie implikuje możliwość błędu, a równocześnie podkreślenie wspólnego doświadczenia, komunikowalnego w kulturze i języku, zapewniającego intersubiektywność wiedzy, prowadzi do przekonania, że jednak możliwa i konieczna jest pewność co do większości rzeczy. Skoro wiedza jest nabywana w sposób społeczny, to zapewnia to intersubiektywną zgodność. Posceptyczny racjonalizm polega więc na porzuceniu chęci dotarcia do natury świata, a równocześnie na świadomym zobowiązaniu, aby inwestować w niepewną przyszłość, oraz na gotowości do oceniania prawdy w odniesieniu do ogólnoludzkich wartości. W badaniach empirycznych Chandler, Boyes i Ball (1990) zyskali potwierdzenie prezentowanych poglądów. Prosilili oni młodzież, aby oceniła, czy na podstawie rzetelnie udokumentowanych faktów grupa nastolatków i grupa dorosłych będzie w stanie dojść do jednego, wspólnego stanowiska w kwestii, czy 16-latkowie są wystarczająco odpowiedzialni, aby otrzymać prawo jazdy. Wykazano, że jedynie 5 z 21 najstarszych badanych, a więc 16–18-latków, nie prezentowało ekstremalnie relatywistycznych poglądów, i byli oni skłonni

twierdzić, że zgodność w poglądach jest możliwa do uzyskania.

Przedstawioną propozycję teoretyczną Chandlera można ponownie porównać z interpretacją badań empirycznych prowadzonych przez Kuhn i współpracowników (1983, 1988, 1998). Kuhn, Pennigton i Leadbetter (1983) oraz Kuhn, Amsel i Loughlin (1988) przedstawiali dorosłym oraz młodzieży w wieku 11–18 lat dylemat, w którym dwóch historyków z opozycyjnych obozów (Północnej i Południowej Livii) poddawało ocenie fakty dotyczące wojny w Livii i następnie prezentowało sprzeczne stanowiska w sprawie jej oceny. W tych badaniach stwierdzono, że młodzież w wieku 14–18 lat jest skrajnie relatywistyczna, uznaje wiele punktów widzenia za równoprawne i nie dostrzega możliwości dojścia do wspólnego, obiektywnego poglądu, na który mogliby zgodzić się obaj historycy. Dorośli prezentowali bardziej łagodne formy relatywizmu. Kuhn uważa, że kolejnym po absolutyzmie i pluralizmie etapem rozwoju myślenia o wiedzy jest podejście oceniające, ewaluatywne (*evaluative epistemology*). Podejście takie oznacza przekonanie, że opinie nie są w równym stopniu uprawnione, a poznawanie wymaga osądu, oceny i argumentowania. Osoby prezentujące takie myślenie o źródłach i sposobach nabywania wiedzy zgadzają się, że chociaż różni ludzie mają prawo do różnych poglądów, to jednak pewne opinie są bardziej prawdziwe niż inne. Dyskusja, debata, podawanie argumentów i ocena opinii, czyli wartościowanie, prowadzą do ostatecznej, wyważonej opinii. Innymi słowy, jest to wyjście zarówno poza absolutyzm, jak i pluralizm, poprzez uświadomienie sobie niepewności, bez odrzucenia możliwości oceny. Kuhn twierdzi, że centralnym wymiarem, który leży u podłoża

i kieruje zmianą rozwojową w zakresie myślenia epistemologicznego, jest koordynacja subiektywnych i obiektywnych komponentów w poznawaniu.

Podsumowując, choć poszczególni autorzy używają różnych terminów² dla opisanego rozwojowej sekwencji w zakresie zmian w stosunku dziecka, a potem młodego człowieka do wiedzy i procesu poznania, to jednak omówione koncepcje wydają się bardzo podobne, co wyraźnie pokazuje poniższe zestawienie (patrz tabela 1).

Przedstawione koncepcje pokazują, że rozwój stosunku człowieka do wiedzy i poznania przebiega od postawy absolutystycznej w dzieciństwie przez skrajny relatywizm w okresie adolescencji do umiarkowanej postawy relatywistycznej, która zakłada odniesienie do wartości, a występuje w okresie wczesnej dorosłości.

Warto podkreślić, że teza, iż już w okresie adolescencji pojawia się zwątpienie w pewność wiedzy, a więc relatywizm, który następnie słabnie, stoi w opozycji wobec poglądów cytowanych na początku rozdziału badaczy postpiagetowskich, dla których relatywizm stanowi raczej kolejny (po myśleniu formalnym) etap w rozwoju myślenia lub jego styl, charakterystyczny dla osób dorosłych. Zwrócenie uwagi na tę rozbieżność w poglądach naukowców, dotyczącą pozycji i roli relatywizmu w rozwoju ludzkiego poznania, stało się ważnym motywem podjęcia prezentowanych poniżej badań.

Relatywizm z punktu widzenia badań nad teoriami umysłu

Pytania o to, **dłaczego i kiedy** pojawia się, a następnie słabnie relatywizm myślenia, były inspiracją przeprowadzonych przeze mnie badań. Pamiętając, że relatywizm oznacza pewien stosunek do wiedzy i procesu poznawania, war-

Tabela 1. Rozwój stosunku do wiedzy

Michael Chandler	Deanna Kuhn	Przybliżony wiek
Naiwny realizm	Preabsolutyzm	Wczesne i średnie dzieciństwo
Obiektywistyczny pluralizm	Absolutyzm	Późne dzieciństwo
Utajony kartezjański niepokój: od sceptycyzmu do dogmatyzmu	Pluralizm	Dorastanie i adolescencja
Posceptyczny racjonalizm	Epistemologia ewaluatywna	Wczesna dorosłość

to uświadomić sobie, że współczesne badania nad tzw. dziecięcymi teoriami umysłu skupiają się m.in. na problemie uświadamiania sobie przez dziecko, że inni ludzie „mają wiedzę w umysłach”. Stwierdzenie to oznaczałoby, że dzieci wiedzą, iż inni ludzie myślą i konstruują wiedzę, a nawet są świadome, iż ta wiedza innych ludzi może być inna niż ich własna wiedza (patrz schemat testu fałszywego przekonania poniżej). Badania nad dziecięcymi teoriami umysłu pozwoliły pokazać, że już cztero-, pięcioletnie dzieci są w stanie myśleć o myśleniu innych osób, a także rozważać, jakie są skutki tego, że ktoś coś zobaczył i pomyślał – czyli np. określić, co ktoś wie, a czego nie wie. Innymi słowy, małe dzieci myślą o cudzych przekonaniach oraz przewidują i wyjaśniają zachowanie innych ludzi poprzez odnoszenie się do ich wiedzy. Czy oznaczałoby to, że ustosunkowują się do wiedzy zawartej w umyśle innej osoby, a więc czy dziecięca teoria umysłu mogłaby być prekursorem relatywizmu? Moim zdaniem odkrycia badaczy tego nurtu pozwalają spojrzeć na relatywizm w nowy, przynoszący ciekawe wyjaśnienia, sposób.

Teoria umysłu jest systemem twierdzeń, które służą wyjaśnianiu i przewidywaniu zachowań własnych oraz cudzych (Astington, 1993; Bennett, 1993; Wellman, 1990; Bialecka-Pikul, 2002; Gopnik, Melzoff, Kuhl, 2004). Rozwija się ona w wieku przedszkolnym, a najbardziej znaczącym wskaźnikiem czy miarą jej posiadania jest rozumienie przez dzieci cztero-, pięcioletnie, że przyczyną zachowań innych ludzi mogą być fałszywe, czyli niezgodne z aktualną rzeczywistością, przekonania. W standardowych testach wykazuje się, że dziecko jest w stanie dostrzec fałszywość przekonania innej osoby, a więc rozumie, że gdy ktoś ma nieaktualną, czyli nieprawdziwą wiedzę o stanie rzeczywistym, kierując się nią, będzie poszukiwał przedmiotu tam, gdzie już go nie ma (jest to schemat testu niespodziewanej zmiany; patrz np. Bialecka-Pikul, 2002, 2003). Wiedza dzieci o myśleniu i umyśle, a więc o stanach umysłowych (jak pragnienia, uczucia, przekonania), jest już w wieku pięciu lat nie tylko bogata i złożona, ale przede wszystkim aktywnie wykorzystywana do przewidywania

i wyjaśniania zachowań. Czy jednak dziecięcy sposób myślenia o myśleniu podważa pogląd, że stosunek dziecka do wiedzy cechuje absolutyzm? Być może fakt, że dziecko jest świadome, iż ludzie mogą różnie myśleć o tej samej rzeczywistości, dowodzi, że dostrzega ono subiektywną naturę wiedzy? Kuhn (1998) uważa, że tak nie jest. Dzieci nadal prezentują stanowisko absolutystyczne, nawet gdy rozwiązują już test fałszywego przekonania, a więc twierdzą, że bohater poszuka przedmiotu tam, gdzie go zostawił, a nie tam, gdzie pod jego nieobecność go położono i gdzie się aktualnie znajduje. Rozwiązując ten test, pięcioletek wie jedynie, że wiedza o czymś jest skutkiem percepcyjnego dostępu do najistotniejszych informacji. Wiedza o czymś oznacza zobaczenie tego czegoś. Czyli fałszywe przekonanie to efekt braku percepcyjnego dostępu do informacji lub dostępu do błędnej informacji. Innymi słowy, zasadnicza zmiana w poglądach na relację między wiedzą a rzeczywistością jeszcze nie następuje. Dzieci nadal myślą, że wiedza odzwierciedla rzeczywistość, z tą różnicą, że wiedzą już, iż nie każdy ma taki sam dostęp do aktualnej wiedzy. Czwarty, piąty rok życia to jednak z pewnością okres przełomowy w rozwoju teorii umysłu, a zarazem początek krytycznego stosunku do wiedzy, gdyż dzieci rozpoznają, że twierdzenia, sądy czy opinie to jedynie wyraz czy ekspresja przekonania. Jak pisze Kuhn: „Dziecko w umyśle łączy produkty procesu zdobywania wiedzy (przekonania) z procesem, który do nich prowadzi” (Kuhn, 1998, s. 306). Jeśli sądy o rzeczywistości nie muszą odpowiadać rzeczywistości, można podważać ich prawdziwość. Tak naprawdę dziecko jedynie porównuje czy zestawia twierdzenia z rzeczywistością i tylko w obliczu tego zestawienia ocenia prawdziwość lub fałsz przedstawianych sądów. Kuhn twierdzi jednak, że zdolność do takiego rozumowania stanowi źródło, początek myślenia naukowego – czegoś, co wcześniej nazywano myśleniem krytycznym. Warto przypomnieć, że tradycyjna definicja myślenia naukowego określa je jako zdolność do oceny twierdzeń czy sądów. Ocenianie twierdzeń wymaga różnicowania między tym, co jest twierdzeniem, a co dowodem, faktem, z którego

to twierdzenie wynika. „Dopóki sądy odbijają rzeczywistość, źródła sądów (to, skąd one się biorą) nie są istotne. Wszystkie źródła dają równie prawdziwą wiedzę. Kiedy sądy mogą być potencjalnie fałszywe, źródła wiedzy nabierają nowego znaczenia. Zastanawianie się nad źródłem wiedzy to istota metapoznawczego poznawania (*metacognitive knowing*)” (Kuhn, 1998, s. 306). Innymi słowy, myślenie o źródłach wiedzy jest dopiero pierwszym krokiem w kierunku krytycznego myślenia o wiedzy i o procesie jej nabywania, czyli tym, co Kuhn nazywa metapoznawczym poznawaniem.

Badacze dziecięcych teorii umysłu, w zachwycie nad możliwościami poznawczymi przedszkolaków, nie dostrzegli osiągnięć poznawczych dzieci w szerszej rozwojowej perspektywie. Takie ujęcie cechuje omówione powyżej koncepcje Chandlera czy Kuhn oraz sygnalizowane na wstępie poglądy badaczy tradycji postpiagetowskiej. Bardzo niewiele badań dotyczy rozwoju teorii umysłu w późnym dzieciństwie czy w okresie adolescencji. Tym bardziej warto choć krótko omówić wybrane z nich.

Carpendale i Chandler (1996) twierdzą, że fakt, iż dziecko rozumie fałszywe przekonania, nie oznacza jeszcze, że dziecko wie, iż umysł konstruuje wiedzę. Wie ono jedynie, że wiedza zawarta w umyśle to kopia rzeczywistości (tzw. *copy theory of mind*), kopia, która może być niedoskonała, bo danej osobie brak dostępu do pełnych danych. Dopiero siedmio-, ośmiolatki budują, zdaniem autorów, tzw. interpretacyjną teorię umysłu (*interpretative theory of mind*), a więc uświadamiają sobie, że umysł aktywnie konstruuje reprezentacje rzeczywistości. Oznacza to świadomość, że nawet na podstawie tych samych faktów dwie osoby mogą stworzyć dwie całkowicie różne wizje rzeczywistości. Autorzy twierdzą, że miarą posiadania interpretacyjnej teorii umysłu jest prawidłowe rozwiązanie prób polegających na wyjaśnianiu istoty oraz przewidywaniu zachowań innych ludzi, gdy zobaczą dwuznaczne figury (kaczko-zając, człowiek-mysz), usłyszą dwuznaczne słowa, czyli homonimy (zamek, piłka), czy będą musieli kierować się dwuznacznymi wskazówkami (patrzac na duży

czerwony kwadrat, duży niebieski kwadrat i mały czerwony kwadrat, usłyszą, że grosik jest ukryty pod dużym kwadratem). Dzieci pięcioletnie twierdziły, że na obrazku widzą albo kaczkę, albo zająca, ale nie, że można tu zobaczyć i to, i to. Dopiero siedmio-, ośmiolatki radziły sobie z tym zadaniem. Warto jednak zastanowić się, czy zaproponowane dzieciom próby są rzeczywiście miarą rozumienia, że umysł interpretuje rzeczywistość. Dziecko miało jedynie dostrzec i zgodzić się, że obrazek, słowo czy stwierdzenie może oznaczać dwie różne rzeczy, ale w żaden sposób nie dowodziło, że rozumie ono aktywną, konstruującą naturę procesów poznawczych, że wie, iż patrząc na to samo, czy słysząc to samo stwierdzenie, dwie osoby widzą czy rozumieją dwie zasadniczo inne rzeczy. Moim zdaniem, dwuznaczność prezentowanych dzieciom bodźców była sztuczna, skonstruowana dla potrzeb zadania, i nie pozwala ona dowieść, że dzieci stają się świadome faktu, iż odbierając informację, interpretujemy ją.

Dużo bardziej trafną techniką, która pozwala określić, czy badany rozumie, że fakty są interpretowane, czyli umysł konstruuje wiedzę o rzeczywistości, są dylematy. Zestawienie dwu przeciwstawnych stanowisk czy dwu skrajnych opinii, wspieranych przez te same fakty, i pytanie badanych, czy w tej sytuacji może dojść do uzgodnienia stanowiska, jest właśnie próbą określania, na ile badani uznają, że można te rozbieżne stanowiska pogodzić, a na ile te rozbieżne stanowiska są zupełnie odmiennymi i niepowtarzalnymi poglądami. Taką techniką posługiwali się wspomniani wcześniej badacze relatywizmu – Chandler czy Kuhn – oraz autorzy badania, które stało się bezpośrednim impulsem przedstawionych poniżej badań, a mianowicie Elizabeth Robinson i Ian Apperly (1998). W badaniach Robinson i Apperly’ego wykorzystano kilka dylematów i stwierdzono, że rzeczywiście adolescenci, w wieku 16–19 lat, prezentują bardziej relatywistyczne poglądy niż młodzi dorośli. Wyraźnie jednak poziom relatywizmu malał, gdy w dylemacie nie akcentowano przeciwstawnych motywacji bohaterów lub różnic w wartościowaniu opisywanych, spierających się grup, czyli gdy dylemat doty-

czył na przykład kwestii sporu między dwoma grupami naukowców, którzy chcą rozstrzygnąć problem medyczny. Gdy jednak w dylemacie przedstawiano spór między młodzieżą i rodzicami w kwestii odpowiedzialności za jazdę samochodem w wieku 16 lat, zdaniem adolescentów nawet zgromadzenie licznych empirycznych dowodów nie doprowadzi do ustalenia wspólnego stanowiska. Według autorów badania, dla młodzieży w ocenie sądów innych osób ważniejsze niż dowody empiryczne są indywidualne motywacje, wartościowania czy emocje tych ludzi, którzy mają przeciwstawne poglądy. Tę śmiałą tezę wyraża stwierdzenie, że przejście od absolutyzmu do relatywizmu stanowi nie tyle wgląd w naturę wiedzy, ale poszerzenie zestawu zmiennych psychologicznych, które wpływają na wiedzę i przekonania ludzi. Adolescenci są bardziej skłonni niż dorośli brać pod uwagę niepewność sposobu przetwarzania informacji przez ludzi, uwzględniają ich emocje czy motywacje, a więc myślą w sposób pełny i złożony o treści ich umysłów. Bycie naiwnym psychologiem, myślenie o myśleniu i uczuciach innych osób – a więc teorię umysłu – można uznać za przejaw, a może nawet źródło młodzieńczego relatywizmu. Czy jednak nie można by również zasugerować zależności odwrotnej, a mianowicie twierdzić, że przyjęcie postawy relatywistycznej umożliwia stawianie się naiwnym psychologiem. Taką tezę można by próbować udowodnić w świetle wspomnianych już badań postpiagetowskich, np. koncepcji Kramer i Woodruff (1986), które twierdzą, że dostrzeganie sprzeczności to jedynie wstęp do rozwoju postawy dialektycznej, zakładającej akceptację sprzecznych punktów widzenia. Wniosek ten pozwoliłby wyjaśnić zjawisko słabnięcia relatywizmu u dorosłych. Powstają także kolejne pytania. Czy młodzi dorośli przestają zwracać uwagę na różnorodność ludzkich przekonań, gdyż relatywizm ich myślenia słabnie, czy też jego mniejsze nasilenie wynika z rodzącej się tendencji do łączenia przeciwieństw? Czy kobiety, jako bardziej empatyczne, myślą bardziej relatywistycznie? Czy relatywizm myślenia wiąże się z treścią przedstawianych dylematów (dylemat medyczny a dylemat społeczny)? Czy relaty-

wizm wiąże się z rodzajem i zaakcentowaniem sytuacji psychologicznej, w której znajdują się bohaterzy dylematu? Pytania te stanowiły podstawę przeprowadzonych badań.

METODA BADAŃ

Osoby badane

Badania prowadzili studenci II roku psychologii UJ³ w kwietniu i maju 2004 roku w pierwszych klasach kilku krakowskich liceów ogólnokształcących oraz wśród studentów – najczęściej drugiego roku – innych niż psychologia kierunków⁴. Łącznie zbadano ponad 700 osób, z czego 680 (413 licealistów i 267 studentów) wypełniło rozdane arkusze w sposób, który nie budził wątpliwości w czasie analiz⁵. Badania miały charakter grupowy, prowadzono je w klasach, najczęściej podczas lekcji wychowawczych, lub w czasie ćwiczeń, za zgodą prowadzących. W sumie zbadano 217 mężczyzn i 463 kobiety, a średni wiek badanych wynosił 19 lat i 3 miesiące (odpowiednio: licealiści – 17 lat i 5 miesięcy, studenci – 22 lata i 3 miesiące).

Metoda

Posłużono się techniką dylematu autorstwa Robinson i Apperly'ego (1998). Dylemat zmodyfikowano oraz skonstruowano jego dwie równoległe wersje – medyczną i społeczną.

Dylemat społeczny przedstawiał badania dwóch grup naukowców nad dwoma rodzajami terapii agresji. Każda z grup inaczej spostrzegła mechanizm powstawania agresji i, co za tym idzie, proponowała odmienne rodzaje terapii. Dylemat medyczny prezentował badania dwóch grup naukowców – lekarzy, którzy uważali, że chorobę o nie do końca poznanej etiologii można leczyć lekarstwem A (grupa pierwsza) lub lekarstwem B (grupa druga). Działanie lekarstw było odmienne i wynikało z innego sposobu rozumienia mechanizmu choroby. Zasadniczo więc konstrukcja dylematu była ta sama, choć treść różna. **Pytanie pierwsze**, które znajdowało się tuż pod dylematem, brzmiało:

Mogłoby być tak, że naukowcy nie zgadzają

się, gdyż jedna z grup badaczy nie zna wszystkich danych lub też popełnia błędy w analizie otrzymanyh wyników badań. Ale jeśli jesteście pewni, że obie grupy badaczy mają dostęp do tych samych faktów (pamiętaj, że dowody są nieliczne, gdyż lekarstwa są nowe), to czy w tym wypadku nadal mogą się nie zgadzać?

Odpowiedź „Tak, naukowcy mogą się nie zgadzać” była oceniana na 1 punkt i uznana za wskazującą na relatywizm (skrajny lub umiarkowany), a więc przekonanie, że naukowcy mimo dostępu do tych samych danych mogą mieć różne poglądy. Badani, którzy uznali, że naukowcy nie mogą się nie zgadzać, gdy mają dostęp do tych samych danych, prezentowali stanowisko absolutystyczne, i ich odpowiedzi wyłączono z dalszej analizy.

Pytanie drugie, umieszczone na tej samej stronie rozdawanego badanym arkusza, było pytaniem otwartym i stanowiło prośbę o uzasadnienie swojego stanowiska (*Dlaczego?*). Na kolejnej stronie⁶ ponawiano prośbę o przemyślenie dylematu i proszono o wybranie jednego z trzech twierdzeń, które mogą być uzasadnieniem faktu, iż naukowcy się nie zgadzają:

A. Zakładając, że obie grupy mają dostęp do tych samych dowodów, będą w końcu musieli się zgodzić, które lekarstwo jest lepsze.

B. Naukowcy mają różne teorie wyjaśniające, na czym polega proces chorowania. Pewna, ograniczona liczba dowodów nie jest wystarczająca, aby stanowić wsparcie dla którejś z teorii. Jest więc uzasadnione, że można mieć różne opinie o tym, które lekarstwo jest lepsze.

C. Naukowcy, jak wszyscy inni ludzie, różnią się w swoich opiniach i preferencjach. Czasami powoduje to, że trudno przyjąć nowe idee. Nawet jeśli pojawią się liczne i mocne dowody, i tak będą się nie zgadzać.

Zakreślenie odpowiedzi B wskazywało, że relatywizm ma charakter umiarkowany, odpowiedzi C – skrajny, zaś wybór A oznaczał, że badany w pytaniu 1 chciał prawdopodobnie dać odpowiedź, że naukowcy muszą jednak mieć w tej sytuacji zgodny pogląd lub że nie jest pewny swoich opinii.

Ponizej, na tej samej stronie, umieszczono **pytanie trzecie**, które było znowu pytaniem

otwartym i brzmiało:

Jeśli uważasz, że obie grupy naukowców znają i rozumieją dostępne dowody i mimo wszystko nie są w stanie dojść do porozumienia, pomyśl, co mogłoby spowodować uzgodnienie jednego, wspólnego stanowiska.

Na ostatniej, czwartej stronie proszono badanego o przemyślenie pytania trzeciego i odpowiedź, ale tym razem w formie wyboru jednej z czterech możliwości:

A. Naukowcy prawdopodobnie nigdy się nie zgodzą.

B. Zdobycie większej liczby danych na temat choroby i lekarstw doprowadzi do przedstawienia jednego stanowiska.

C. Konsultacja z większą liczbą ekspertów doprowadzi do przedstawienia jednego stanowiska.

D. Komunikacja i kompromis między dwoma grupami naukowców doprowadzi do przedstawienia jednego stanowiska.

Odpowiedź B świadczyła o umiarkowanym relatywizmie, a więc przekonaniu, że jest możliwe drogą naukowych poszukiwań dojście do jednego, najlepszego rozwiązania, czyli innymi słowy, była bliska postawie posceptycznego racjonalizmu (oceniano ją na 1 punkt). Pozostałe odpowiedzi uznano za świadczące o postawie relatywistycznej⁷. W ten sposób badany, którego arkusz analizowano (czyli w pytaniu pierwszym otrzymał 1 punkt), mógł maksymalnie uzyskać 2 punkty, a minimalnie 0. Wyższy wynik świadczył o umiarkowanym relatywizmie (posceptycznym racjonalizmie), a niższy o skrajnym relatywizmie.

Każdy z badanych rozwiązywał jedną z sześciu wersji dylematu, gdyż zarówno dylemat społeczny (S), jak i medyczny (M) mogły być prezentowane w wersji podstawowej (odpowiednio S1 i M1) lub w wersji, w której akcentowano osobistą motywację naukowców prowadzących badania (S2 i M2)⁸ albo w wersji podkreślającej społeczny kontekst badań w postaci nacisków ze strony instytucji dotujących badania, wpływających na zewnętrzną motywację naukowców (S3 i M3)⁹. Każdy z dylematów rozwiązało około stu osób. Schemat badań

Tabela 2. Schemat badań

Adolescenci (licealiści) i młodzi dorośli (studenci)	
Dylemat medyczny	Dylemat społeczny
Dylemat medyczny – wersja podstawowa (M1)	Dylemat społeczny – wersja podstawowa (S1)
Dylemat medyczny – wersja z motywacją osobistą (M2)	Dylemat społeczny – wersja z motywacją osobistą (S2)
Dylemat medyczny – wersja z motywacją zewnętrzną (M3)	Dylemat społeczny – wersja z motywacją zewnętrzną (S3)

przedstawia tabela 2.

Hipotezy

Przestawiony schemat badań pozwolił na sprawdzenie kilku hipotez, z których cztery najważniejsze były następujące:

1. Wyższy będzie poziom relatywizmu w myśleniu adolescentów (17-latkowie, licealiści) niż młodych dorosłych (22-latkowie, studenci). Wyniki badań Robinson i Apperly'ego (1998), a wcześniej Chandlera (1987) czy Kuhn (1983, 1988, 1998), stanowią rzetelną podstawę, aby przedstawić taką hipotezę i próbować ją zweryfikować w badaniach polskich.

2. Dylemat z dziedziny nauk społecznych (o badaniach nad terapią agresji) będzie wiązał się z wyższym poziomem relatywizmu niż dylemat medyczny (o badaniach nad lekarstwem), niezależnie od wieku osób badanych. Podstawę tej hipotezy może stanowić piagetowska teza, że poziom rozumowania częściowo jednak zależy od treści i jest najwyższy, gdy treść zadania jest zgodna z zainteresowaniami, wykształceniem, dominującym rodzajem aktywności badanych¹⁰, oraz postpiagetowskie badania (patrz: Gurba, 1985) wskazujące, że treść zadań wpływa na sposób ich rozwiązywania. Tezy przedstawione w dylemacie o badaniach nad terapią agresji można uznać za kwestie społecznie dyskutowane (np. czy telewizja wpływa na wzrost agresywności, czy agresywne osoby są bardziej skłonne oglądać w TV agresję), a więc takie, w których wypowiedzieć może się każdy (nie tylko naukowiec). Wielość opinii i sąd samego badanego na temat źródeł agresji będą więc skłaniały do bardziej relatywistycznej postawy.

3. W dylematach, w których akcentowano motywację (wersje M2, S2 i M3, S3), a zwłaszcza

czy motywację osobistą (M2 i S2), badani bez względu na treść dylematu będą myśleć bardziej relatywistycznie. Z badań Robinson i Apperly'ego można wnioskować, że relatywizm myślenia jest efektem dostrzegania sytuacji psychologicznej osób, których opinie czy teorie trzeba ocenić. Jeśli tak, to zaakcentowanie zmiennych psychologicznych (motywacji) będzie skłaniać do wyższego relatywizmu.

4. Badania prowadzone w nurcie teorii umysłu (np.: Baron-Cohen i in., 1997; Hughes, Dunn, 1999; Bosacki, 2000) pokazują, że dziewczynki w porównaniu z chłopcami charakteryzuje wyższy poziom rozumienia sytuacji społecznych, co zresztą pozostaje w zgodzie z ich większą sprawnością w zakresie przyjmowania roli, większą wrażliwością empatyczną czy lepszą percepcją społeczną (Hatcher i in., 1990). Pozwala to zakładać, że jako osoby bardziej skupione i lepiej odczytujące stany wewnętrzne, dziewczęta i kobiety będą myśleć bardziej relatywistycznie.

WYNIKI

Zmiany związane z wiekiem

Spośród 680 badanych osób tylko ok. 10% (67 osób) w pierwszym pytaniu dylematu (*Czy naukowcy nadal mogą się nie zgodzić?*) odpowiedziało „nie”. Protokoły tych osób nie były dalej poddawane analizie, gdyż przekonanie, że naukowcy powinni się zgodzić, jeśli mają dostęp do tych samych faktów, wskazuje prawdopodobnie na podejście absolutystyczne. Odpowiedzi takiej udzieliło odpowiednio 12% licealistów i 5% studentów. Choć różnica między tymi grupami nie jest istotna statystycznie, a jedynie wskazuje na pewną tendencję, by

może jednak sugeruje to prawdziwość przestawianej rozwojowej sekwencji, a więc przejście z wiekiem od absolutyzmu do relatywizmu. Warto jednak zaznaczyć, że sposób sformułowania pierwszego pytania nie był najlepszy. Pytanie było długie, zawierało przeczenie w kontekście możliwości i wymagało złożonego rozumowania: Jeśli uważam, że naukowcy mogą się nie zgadzać, to odpowiadam „tak”, a jeśli uważam, że nie mogą się nie zgadzać, czyli muszą się zgodzić, to odpowiadam „nie”. Zgoda naukowców, do której ustosunkowuje się badany, ma oznaczać tu jedno, spójne stanowisko, jedną koncepcję, a nie kompromis czy porozumienie, w sensie „zażegnania sporu”. To drugie rozumienie nie było intencją badacza, ale chęć poczynienia jak najmniejszych zmian w porównaniu z oryginalnym tekstem dylematu spowodowała, że nie dostrzeżono tej dwuznaczności przed badaniami. Niektórzy badani sugerowali niestety, że pytanie trudno zrozumieć, że jest złożone. Można również przypuszczać, że część osób miała trudności ze zrozumieniem pytania, choć ich nie zwerbalizowała. Można także sugerować, że udzielenie w tym pytaniu odpowiedzi pozytywnej („Tak, naukowcy mogą się nie zgadzać”) niekoniecznie jest przejawem relatywistycznej postawy badanego. Być może jest wyrazem pewnej wiedzy o rzeczywistości

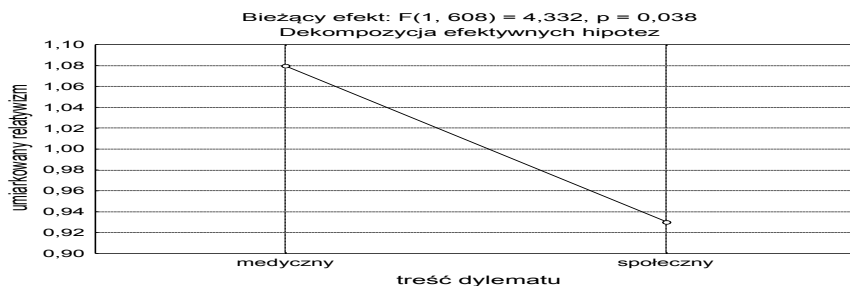
świata nauki, rodzajem „poznawczej kliszy”, wiedzy o tym, że naukowcy się nie zgadzają, czyli raczej pragmatycznego podejścia do znanych wcześniej sytuacji. Młodzi ludzie mogą przecież wiedzieć, że naukowcy zwykle się nie zgadzają, mają różne teorie.

Tak krytyczna uwaga na temat sformułowania pierwszego pytania powinna być uwzględniona w kolejnych badaniach. Dalsza interpretacja otrzymanych wyników jest jednak mimo to możliwa.

Średnie wyniki uzyskane przez badanych w pytaniach zamkniętych (2 i 4) wynoszą odpowiednio: adolescenty – 1,088; młodzi dorośli – 1,043. Wykonana analiza wariancji wskazuje różnicę nieistotną statystycznie: $F(1, 608) = 0,0061, p > 0,05$. Nie można więc twierdzić, że myślenie adolescentów cechuje wyższy relatywizm czy że relatywizm w myśleniu młodych dorosłych słabnie, staje się umiarkowany. Hipoteza pierwsza nie zyskała potwierdzenia, lecz pełniejsza interpretacja uzyskanych rezultatów stanie się możliwa w świetle analizy wszystkich uzyskanych efektów.

Wpływ treści dylematu

Przeprowadzona analiza wariancji wskazuje, że badani byli skłonni do bardziej relatywistycznego myślenia, rozwiązując dylematy



Wykres 1. Związek relatywizmu z treścią dylematu (wyższy wynik oznacza bardziej umiarkowany rela-

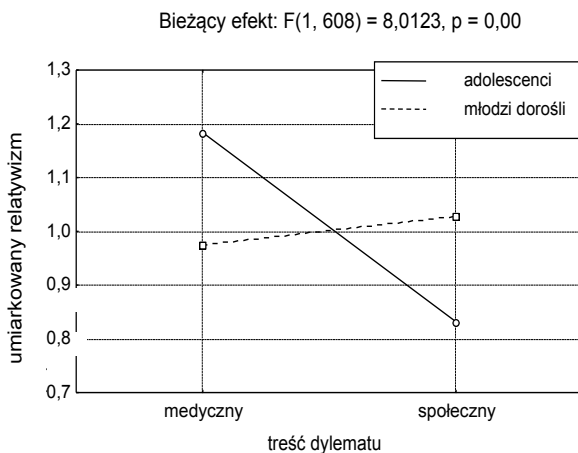
społeczne, w porównaniu z medycznymi: $F(1, 608) = 4,3332, p = 0,038$. Opisowaną zależność przedstawia wykres 1.

Innymi słowy, dylemat medyczny skłania do mniej relatywistycznego myślenia, a bardziej do, jak pisze Chandler, poceptycznego racjonalizmu. Dylemat społeczny nasila postawę relatywistyczną. Rozważając treści społeczne, badani są bardziej skłonni uznać wielość możliwych rozwiązań i ich niejednoznaczność i prawdopodobnie chętniej wypowiadają swoje osobiste poglądy w sprawie źródeł i terapii agresji. Świadczyły o tym wypowiedzi badanych w pytaniach otwartych, gdyż często w dylemacie społecznym przedstawiali własne przekonania na temat przyczyn agresji oraz oceniali proponowane terapie zgodnie ze swoją wiedzą na temat agresji (mimo że żadne z pytań nie było prośbą o przedstawienie osobistego poglądu w tej sprawie, a jedynie o ustosunkowanie się do sporu badaczy). W dylemacie medycznym badani nie pisali o swoich opiniach na temat stosowanych leków prawdopodobnie dlatego, iż w tej kwestii nie czuli się kompetentni. W kwestii zaś problemów społecznych każdy może uważać się za eksperta. Prawdopodobnie więc osobiste poglądy badanych w społecznym dylemacie zaważyły na podawanych odpowiedziach. Można ogólnie stwierdzić, że hipoteza druga zyskała potwierdzenie.

Warto jednak przyjrzeć się jeszcze jednemu

efektowi interakcji zmiennych, który okazał się istotny. A mianowicie: poziom relatywizmu wiąże się z treścią dylematu, ale jednocześnie znaczące okazuje się, czy dylemat rozwiązują adolescenty czy młodzi dorośli. Wykres 2 pokazuje, że to właśnie licealiści inaczej traktowali dylemat medyczny (czyli w tym dylemacie rozumowali bardziej racjonalnie, jak nazywa tę fazę Chandler, mniej relatywistycznie), zaś w dylemacie społecznym rozumowali bardziej relatywistycznie. Takiej różnicy nie obserwujemy u studentów. Być może więc rzeczywiście bardziej relatywistycznie myśli młodzież, zwłaszcza w dziedzinie społecznej, a młodzi dorośli już tak nie czynią. Dorośli, jak pamiętamy – głównie studenci kierunków społecznych, problemy społeczne traktują równie racjonalnie jak problemy nauk medycznych.

Z pewnością warto podkreślić, że otrzymany wynik można również zinterpretować, odnosząc się do rozważań Piageta (1972), który wskazał, że przejście do dojrzałych form rozumowania staje się możliwe, gdy badani rozwiązują zadania na materiale bliskim ich doświadczeniu czy zainteresowaniom. Problemy społeczne, kwestie związane z dylematem społecznym rozważane są przez każdego człowieka. Są one bliskie doświadczeniu młodych dorosłych, którzy mają w tym zakresie większą wiedzę niż adolescenty (ze względu choćby na wybrany kierunek studiów) i dlatego, analizując



Wykres 2. Relatywizm a treść dylematu w grupie adolescentów i młodych dorosłych

dylemat społeczny, prezentują równie dojrzałe formy rozumowania, jak wtedy, gdy stają wobec dylematu medycznego.

Wpływ akcentowania sytuacji psychologicznej bohaterów dylematu na poziom relatywizmu myślenia

Zakładano, że zaakcentowanie stanów wewnętrznych bohaterów dylematu, a dokładnie ich motywacji, spowoduje, że badani będą bardziej skłonni do myślenia relatywistycznego. Przeprowadzona analiza wariancji potwierdza przyjętą hipotezę: $F(1, 608) = 4,8500, p = 0,028$, co ilustruje wykres 3.

Należy jednak zaznaczyć, że powyższy efekt nie jest istotny statystycznie, jeśli prowadzimy obliczenia traktując wyniki uzyskane z użyciem każdej wersji osobno, czyli dla wersji podstawowej (M1 i S1), dla wersji z motywacją osobistą (M2 i S2) oraz dla wersji z motywacją zewnętrzną (M3 i S3), a nie – jak przedstawiono na wykresie – wspólnie dla obu wersji z motywacją. Pamiętać trzeba równocześnie, że opisywana zależność jest wtedy jednak bliska istotności: $F(2, 604) = 2,7608, p = 0,064$, a więc można mówić o zakładanej tendencji, zwłaszcza że wyniki najniższe (czyli najwyższy relatywizm) charakteryzują myślenie osób, które rozwiązywały dylemat w wersji drugiej,

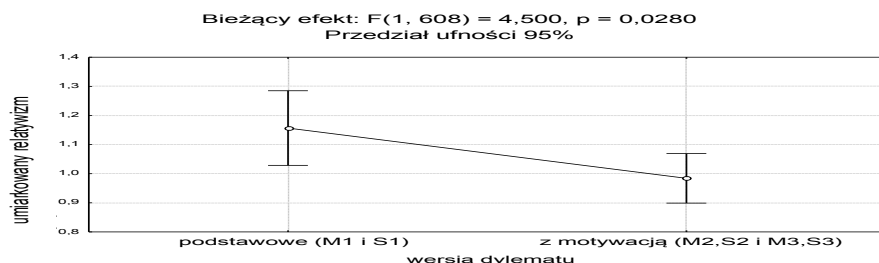
gdzie akcentowano osobiste, wewnętrzne cele naukowców. Ponieważ pozostałe interakcyjne efekty nie okazały się istotne, można twierdzić, że faktycznie myślenie o stanach wewnętrznych innych osób wiąże się u adolescentów i młodych dorosłych z rozumowaniem bardziej relatywistycznym.

Płeć a rozumowanie relatywistyczne

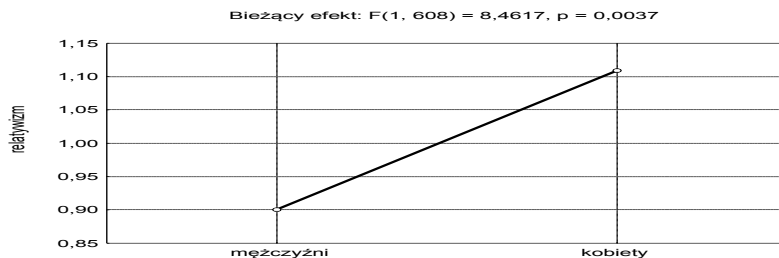
Oczekiwano, że rozumowanie kobiet, jako bardziej skłonnych do myślenia o stanach wewnętrznych innych osób, będzie charakteryzował wyższy relatywizm. Tymczasem otrzymano zależność odwrotną, co obrazuje wykres 4.

Oznaczałoby to, że mężczyźni myślą bardziej relatywistycznie niż kobiety, których rozumowanie jest dojrzałe i bliższe tzw. po-sceptycznemu racjonalizmowi (według Chandlera). Omawianą zależność przybliży ciekawy efekt interakcyjny. Okazuje się mianowicie, że kobiety prezentują stanowisko bardziej umiarkowanego relatywizmu niż mężczyźni, gdy rozwiązują dylemat medyczny. Rozwiązując problemy medyczne, zajmują stanowisko racjonalne, zaś w dylematach społecznych są relatywistami, podobnie jak mężczyźni. Zależność tę przedstawia wykres 5.

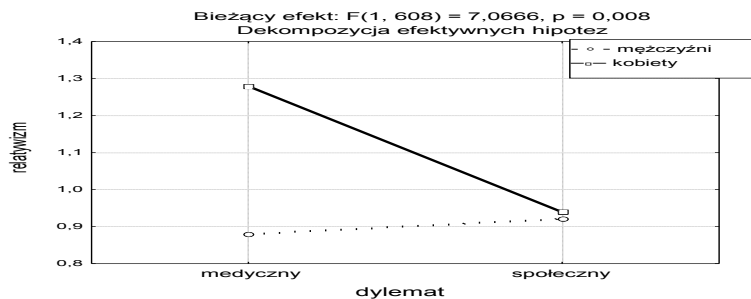
DYSKUSJA WYNIKÓW



Wykres 3. Relatywizm a wersja dylematu (wersja bez motywacji, podstawowa, a wersje z motywacją osobistą lub zewnętrzną)



Wykres 4. Relatywizm a płeć osób badanych



Wykres 5. Związek płeć – relatywizm w zależności od treści dylematu

Przedstawione badania stanowią wstępną eksplorację problematyki relatywizmu z perspektywy badań nad teoriami umysłu. Warto więc nie tylko wskazać ich wszelkie niedociągnięcia, ale przede wszystkim podkreślić zalety przyjmowania tej nowej perspektywy badawczej. Zaczniemy jednak od uwag krytycznych.

Po pierwsze, w analizie wyników podkreślono już, że należy dopracować instrukcję przedstawianą badanym rozwiązującym dylematy. Pytanie o „zgodę” między uczonymi prezentującymi różne stanowiska może sugerować, że chodzi o porozumienie czy kompromis, a tymczasem ma ona oznaczać

możliwość opracowania przez naukowców jednej, obiektywnej i spójnej koncepcji czy modelu danego zjawiska. Przeformułowanie instrukcji jest konieczne, aby otrzymane wyniki traktować jako rzetelne i trafne.

Po drugie, warto zastanowić się nad jakością wyników otrzymanych w badaniach grupowych, gdy techniką jest dylemat wraz z kilkoma otwartymi pytaniami. Część arkuszy odrzuconych z analiz była wypełniona w sposób przypadkowy, zaznaczano w pytaniach zamkniętych dwie i więcej odpowiedzi. Badaczowi, który rozdaje arkusze w dużej grupie badanych, trudno kontrolować rozumienie i stosowanie się do instrukcji. W przyszłych badaniach należałoby badać grupy nie większe niż kilkunastoosobowe, co dawałoby możliwość udzielania dodatkowych wyjaśnień.

Po trzecie, z pewnością kolejne badania należy uzupełnić, włączając w nie studentów kierunków ścisłych oraz stosując oprócz przedstawianej techniki także inne narzędzia, umożliwiające kontrolowanie takich zmiennych, jak: zdolności werbalne (zwłaszcza rozumienie tekstu), poziom myślenia formalnego, iloraz inteligencji. Badania przywołane we wprowadzającej części tekstu wskazują, iż relatywizm wiąże się z poziomem myślenia, a więc uwzględnienie w analizie wymienionych zmiennych wydaje się konieczne.

Czwarta uwaga metodologiczna dotyczy samego planu badań. Brak różnicy w sposobie myślenia adolescentów i młodych dorosłych może skłaniać do wniosku, że różnica wieku między grupami badanych osób była zbyt mała (5 lat), aby zaobserwować rozwojową zmianę. Być może otrzymany wynik to skutek przeprowadzenia badań poprzecznych, a nie podłużnych. Można bowiem twierdzić, że gdyby badania objęły osoby dorosłe, różnice indywidualne okazałyby się większe niż różnice między zbliżonymi grupami wiekowymi. Być może właśnie to spowodowało, że nie potwierdziła się hipoteza dotycząca osłabienia relatywizmu z wiekiem. Jest to, oczywiście, tylko jedno z możliwych wyjaśnień, które wydaje się jednak prawdopodobne, zwłaszcza w świetle pozostałych otrzymanych wyników. Przyszłe badania powinny więc mieć raczej charakter badań podłużnych lub sekwencyjnych.

Istnieje jeszcze inne wyjaśnienie niepotwierdzenia się hipotezy mówiącej o zmniejszającym się z wiekiem relatywizmie, które warto zaproponować, gdyż pozwoli ono lepiej zaplanować kolejne badania. Należy mianowicie podkreślić, że w koncepcjach myślenia postformalnego relatywizm jest często ujmowany jako etap dochodzenia do postawy nazywanej myśleniem dialektycznym, akcentującym możliwość akceptacji sprzecznych stanowisk. Postawa dialektyczna nie zakłada jednak odejścia od relatywizmu, a jedynie włączenie go w szerszą perspektywę i przyjęcie, że sprzeczności są czymś nieuniknionym. Być może więc zastosowana prosta technika nie pozwoliła wykazać, że młodzi dorośli przeszli już do kolejnego rozwojowego etapu w swoim sposobie myślenia.

Przyjmując szerszą perspektywę analizy otrzymanych wyników, trzeba podkreślić, że badania nad teoriami umysłu przynoszą ciekawy, wartościowy i nowatorski sposób odnoszenia się do problematyki relatywizmu myślenia. Do tej pory relatywizm badano jedynie w kontekście rozwoju poznawczego i pytań, czy stanowi on kolejny, po myśleniu formalnym, etap rozumowania osób dorosłych. W świetle przeprowadzonych badań pytanie, jak powstaje relatywizm, zyskuje nową odpowiedź. Pokazanie, że rozwój poznawczy łączy się z rozwojem poznania społecznego, ze zdolnością do reprezentowania stanów umysłowych innych ludzi, umożliwia nowe spojrzenie na problematykę rozwoju poznawczego w dorosłości. Okazuje się, że gdy jako adolescenty rozważamy czyjaś wiedzę i teorię, nie abstrahujemy od pytań, kto, w jaki sposób i dlaczego konstruuje określoną koncepcję. Nasza naiwna wiedza psychologiczna ma swoje ważne miejsce w dorosłym myśleniu o świecie. Stąd ciekawy i ważny wydaje się wynik dotyczący relacji między poziomem relatywizmu a płcią osób badanych. Okazuje się, że zależności nie są ani proste, ani oczywiste. Kobiety są rzeczywiście skłonne myśleć mniej relatywistycznie, ale tylko w dylemacie medycznym, a mężczyźni okazują się osobami myślącymi relatywistycznie niezależnie od treści dylematu. Ten wynik wydaje się sprzeczny z wnioskami płynącymi z badań nad teoriami

umysłu czy empatią, które wskazywałyby, że to kobiety i dziewczynki są bardziej skłonne do uwzględniania wielu punktów widzenia. Z kolei jest to jednak wniosek zgodny z opisywanymi w literaturze z zakresu psychologii rozwoju dziecka danymi pokazującymi wcześniejszy rozwój poznawczy dziewczynek w porównaniu z chłopcami (np.: Vasta, Haith, Miller, 1995). Gdyby uznać, że tendencja ta odnosi się również do zmian w okresie adolescencji, można by twierdzić, że bardziej umiarkowany relatywizm kobiet świadczy o ich wcześniejszym przejściu do kolejnego etapu w rozwoju myślenia. Dlaczego jednak badane kobiety prezentują owe wyższe formy myślenia tylko w odniesieniu do treści z zakresu nauk medycznych? Czyżby rzeczywiście dylemat społeczny skłaniał zawsze do rozumowań zakładających wielość możliwych poprawnych rozwiązań?

Przedstawione interpretacje, choć wstępne, wydają się wskazywać, że nieuwzględnianie roli wiedzy społecznej czy poznania społecznego w badaniach nad myśleniem młodzieży oraz dorosłych wydaje się błędem. Z drugiej strony, dla badaczy poznania społecznego czy

teorii umysłu powyższe analizy i badania są wskazówką, że zmiany w myśleniu o wiedzy i umyśle następują nie tylko w dzieciństwie, ale również w adolescencji i dorosłości. Badacze teorii umysłu są nieustannie zafascynowani możliwościami poznawczymi małych dzieci, tracąc w ten sposób szerszą rozwojową perspektywę. Próby odkrycia, jak rozwija się nasza naiwna wiedza o umyśle po okresie wczesnego czy średniego dzieciństwa, są ciągle nieliczne. Brak w nich również pogłębionych analiz na temat relacji między wiedzą o umyśle a myśleniem i wiedzą o świecie w ogóle.

Pytania o to, czemu służy wiedza o umyśle, dlaczego, a raczej po co stajemy się w wieku pięciu, a może siedmiu lat naiwnymi psychologami, mogą z pewnością być inspiracją dalszych poszukiwań naukowych. Opisanie funkcji wiedzy o umyśle w dzieciństwie i dorosłości stanowi, moim zdaniem, wyzwanie kolejnych badań. W tym świetle przedstawione studium badań jest jedynie wstępne, zrodziło więcej pytań, niż przyniosło jednoznacznych odpowiedzi, ale z pewnością pokazało, jak owocne i inspirujące może być połączenie dwu niezależnych nurtów badawczych: badań postpiagetowskich

nad myśleniem dorosłych i badań nad teoriami umysłu.

PRZYPISY

¹ Dosłowne tłumaczenie terminu użytego przez Chandlera (*multiplism*) powinno brzmieć „multiplizm”, ale ponieważ w filozofii używany jest raczej termin „pluralizm”, zdecydowano, że termin ten będzie bardziej adekwatny.

² Czasem zaś używają tego samego terminu, ale dla opisanego różnych zjawisk.

³ Bardzo dziękuję wszystkim uczestnikom kursu „Rozwój człowieka po adolescencji” w roku akademickim 2003/2004, którzy zaangażowali się w badania.

⁴ Były to jednak zasadniczo kierunki humanistyczne: pedagogika, socjologia, religio- i kulturoznawstwo.

⁵ Nieliczne arkusze oddano nie do końca wypełnione lub z dopiskami, żartami czy notatkami, które wskazywały, że badany nie traktował próby poważnie.

⁶ Taka budowa kwestionariusza zapewniała, że pytanie zamknięte nie sugerowało odpowiedzi na wcześniejsze pytanie otwarte.

⁷ Przyjęty sposób oceny pochodzi z pracy Robinson i Apperly'ego (1998), gdyż uznano, że stosując technikę autorów, należy również przyjąć kryteria oceny odpowiedzi. Zmieniono jedynie kolejność zadawanych pytań (najpierw otwarte, a potem zamknięte, choć w oryginalnej pracy kolejność była odwrotna).

⁸ Dylemat w wersji M2 zawierał kilka dodatkowych zdań: *Grupą naukowców kieruje profesor, który jest głęboko przekonany o skuteczności działania leku. Udowodnienie, że lekarstwo A jest skuteczne, stanowi jego życiowy cel. (...) Grupą naukowców B kieruje profesor, którego przyjaciel już od dawna ma opisane dolegliwości. Profesorowi bardzo zależy na tym, aby pomóc koledze i jak najszybciej opracować skuteczne lekarstwo.* W wersji S2 analogiczne zdania dotyczyły skuteczności terapii A i B.

⁹ Dylemat w wersji M3 zawierał kilka dodatkowych zdań: *Koncern opłacający badania nad lekarstwem A zapowiada, że udowodnienie skuteczności jego działania umożliwi zdobycie funduszy na dalsze badania eksperymentalne nad innymi lekami. (...) Koncern opłacający badania nad lekarstwem B znajduje się w trudnej sytuacji finansowej i niewprowadzenie na rynek lekarstwa B może doprowadzić do jego upadłości.* W wersji S3 analogiczne zdania dotyczyły prac nad terapiami A i B.

¹⁰ Warto pamiętać, że badani byli studenci nauk społecznych, a nie badano studentów nauk ścisłych.

LITERATURA

- Astington J.W. (1993), *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baron-Cohen S., Jolliffe T., Mortimore C., Robertson M. (1997), Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 813–822.
- Bennett M. (red.) (1993), *The child as psychologist: an introduction to the development of social cognition*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Białecka-Pikul M. (2002), *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu?* Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Białecka-Pikul M. (2003), Dziecięce teorie umysłu. Zarys problematyki. *Czasopismo Psychologiczne*, 9, 2, 207–219.
- Bosacki S.L. (2000), Theory of mind and self-concept in preadolescents: links with gender and language. *Journal of Educational Psychology*, 92, 4, 709–717.
- Carpendale J., Chandler M. (1996), On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretative theory of mind. *Child Development*, 67, 1686–1706.
- Chandler M. (1987), The Othello effect. Essays on the emergence and eclipse of sceptical doubt. *Human Development*, 30, 137–159.
- Chandler M., Boyes M., Ball L. (1990), Relativism and stations of epistemic doubt. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 370–395.
- Elkind D. (1967), Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025–1034.
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K. (2004), *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci?* Poznań: Media Rodzina.
- Gurba E. (1985), Człowiek dorosły: logik czy pragmatyk? Przegląd badań tradycji postpiagetowskiej. *Przegląd Psychologiczny*, 2, 332–343.
- Gurba E. (1993), Adaptacyjny charakter myślenia. *Przegląd Psychologiczny*, 2, 181–192.
- Gurba E. (2001), Wczesna dorosłość [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, 202–233. Warszawa: PWN.
- Hatcher R., Hatcher S., Berlin M., Okla K., Richards J. (1990), Psychological mindedness and abstract reasoning in late childhood adolescence: An exploration using new instruments. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 307–325.
- Hughes C., Dunn J. (1999), Theory of mind and emotion understanding: Longitudinal associations with mental state-talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34, 1026–1037.
- Kitchener K.S., King P.M. (1981), Reflective judgement: concepts of justification and their relation to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89–116.
- Kramer D.A., Woodruff D.S. (1986), Relativistic and dialectic thought. *Human Development*, 29, 280–290.
- Kuhn D. (1998), Theory of mind, metacognition and reasoning: A life-span perspective [w:] P. Mitchell, K.J. Riggs (red.), *Children's reasoning and the mind*, 301–326. Hove: Psychology Press.
- Kuhn D., Amsel E., Loughlin M. (1988), *The development of scientific reasoning skills*. New York: Academic Press.
- Kuhn D., Pennigton N., Leadbetter B. (1983), Adult thinking in developmental perspective [w:] P.B. Baltes, O.G. Brim (red.), *Lifespan development and behaviour*, 157–195. New York: Academic Press.
- Labouvie-Vief G. (1986), Modes of knowledge and the organization of development [w:] M.L. Commons, F.A. Richards, C. Armon, J.D. Sinnott (red.), *The development of adolescents and adult thinking and perception*, 43–61. New York: Praeger.
- Olejniki M. (1994), Neo- i postpiagetowskie modele rozwoju inteligencji. *Psychologia Wychowawcza*, 2,

97–108.

- Olejniki M. (2001), Średnia dorosłość. Wiek średni [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, 234–262. Warszawa: PWN.
- Perry W. (1970), *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Piaget J. (1972), Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1–12.
- Piaget J., Inhelder B. (1970), *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Robinson E.J., Apperly I. (1998), Adolescents' and adults' views about the evidential basis for beliefs: relativism and determinism re-examined. *Developmental Science*, 1 (2), 279–289.
- Rybash J.M., Hoyer W., Roodin P.A. (1986), *Adult cognition and aging: Developmental changes in processing, knowing and thinking*. New York: Pergamon Press.
- Sinnott J.D. (1989), Life-span relativistic postformal thought: methodology and data from every-day problem-solving studies [w:] M.L. Commons, J.D. Sinnott (red.), *Adult development*, vol. 1: *Comparisons and applications of developmental models*, 239–278. New York: Praeger Publisher.
- Trempała J. (1986), Rozwój poznawczy w dorosłości. Kontynuacja rozwoju operacji formalnych czy kształtowanie się nowych jakości poznania? *Przegląd Psychologiczny*, 1, 9–23.
- Trempała J. (2002), Rozwój poznawczy [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3, 13–44. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa M. (1985), Post- i neopiagetowskie koncepcje rozwoju poznawczego: przesłanki, główne tezy i inspiracje. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 121–130.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A. (1995), *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.

