

Recenzja: J.W. Astington, J.A. Baird (red.) (2005) *Why Language Matters for Theory of Mind?*, New York: Oxford University Press

ANNA RYBKA

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński

Publikacja pod redakcją Janet W. Astington oraz Jodie A. Baird zatytułowana *Why Language Matters for Theory of Mind?* zainspirowana została tematyką referatów wygłoszonych podczas konferencji pod tym samym tytułem, jaka odbyła się na Uniwersytecie w Toronto w kwietniu 2002 roku. Na książkę składają się artykuły, które opisują złożoną rolę języka dla rozwoju teorii umysłu. Wiele dotychczasowych badań wskazuje na istnienie silnej relacji pomiędzy oboma zjawiskami, choć badacze nie są zgodni co do kierunku tych zależności (por. Białecka-Pikul, 2002). Autorzy tekstów w tym tomie przyjmują różne stanowiska wobec tytułowego problemu. Jak piszą we wstępie redaktorki, wyróżnić tu można:

- 1) Pogląd o braku szczególnej roli języka dla teorii umysłu.
- 2) Podkreślanie roli pragmatyki.
- 3) Podkreślanie roli semantyki.
- 4) Podkreślenie roli syntaksy (zwłaszcza budowanie złożonych zdań).
- 5) Połączenie różnych stanowisk.

Książka składa się z 15 rozdziałów, które można połączyć w trzy części, odnoszące się do problemów komunikacji oraz rozumienia społecznego (część pierwsza), rozwoju semantycznego (część druga) oraz rozwój syntaktycznego (część trzecia). Końcowa część czwarta zawiera podsumowanie.

Redaktorki książki są cenionymi specjalistami z zakresie rozwoju poznawczego dziecka, zwłaszcza w dziedzinie dziecięcych teorii umysłu. Janet W. Astington jest profesorem w Instytucie Badań Dziecka na Wydziale Psychologii Rozwojowej i Stosowanej na Uniwersy-

tecie w Toronto, gdzie pracuje od 1990 roku. Przez pięć lat – do roku 2007 – była dziekanem tego wydziału. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół rozwoju rozumienia świata społecznego przez dziecko, w tym rozwoju rozumienia stanów mentalnych, ról społecznych oraz reguł (na przykład rozumienie obowiązków, wyrażania pozwolenia oraz zakazów). W szczególności jest zainteresowana rolą języka w rozwoju poznawczym.

Astington jest autorką książki z zakresu rozwoju teorii umysłu zatytułowanej *Odkrywanie umysłu przez dziecko (The Child's Discovery of the Mind)*, Oxford University Press, 2005, która została przetłumaczona na wiele języków (francuski, niemiecki, hiszpański, chiński, japoński oraz koreański). Jest również współredaktorką książek z tego zakresu, między innymi *Developing Theories of Mind* (Cambridge University Press, 1988) (*Rozwój teorii umysłu*), *Developing Theories of Intention* (Erlbaum, 1999) (*Rozwój teorii intencji*) oraz *Mind in the Making* (Blackwell, 2000) (*Umysł podczas rozwoju*). Otrzymała wiele nagród, w tym nagrodę Międzynarodowego Stowarzyszenia Nauczycieli *Delta Kappa Gamma* za badania w dziedzinie rozwoju dziecięcych teorii umysłu (w 1994), nagrodę Amerykańskiego Stowarzyszenia Badań Edukacyjnych im. Raymonda B. Cattella (1995) oraz nagrodę Stowarzyszenia Badaczy Uniwersytetu w Toronto (2001).

Jodie A. Baird obecnie jest pracownikiem Instytutu Badań Dziecka w Uniwersytecie w Toronto. Jest członkiem Stowarzyszenia im. Jeana Piageta oraz Stowarzyszenia Badań nad rozwojem Dziecka. Jej zainteresowania ba-

dawcze skupiają się wokół rozwoju rozumienia przez dziecko tego, że działania są wywoływane i kierowane przez takie stany mentalne jak wiedza, przekonania, pragnienia oraz intencje. Zajmuje się przy tym rozwojem, począwszy od niemowlęstwa, które bada pod kątem tego, w jaki sposób bardzo małe dzieci nadają sens strumieniowi zachowań, poprzez wiek przedszkolny dziecka, gdzie jej badania mają dwa wątki. Po pierwsze, obserwuje zdolności dzieci w tym wieku do rozumienia intencji leżących u podstaw działania; po drugie, bada, w jaki sposób dzieci nabywają wiedzę o innych ludziach, jak rozumieją zakres tej wiedzy, na przykład co wiemy, a czego już nie, o obcych. Interesują ją także związki wiedzy społecznej z innymi dziedzinami wiedzy.

Pierwszy rozdział ich wspólnej publikacji porządkuje użycie terminu „teoria umysłu” oraz stanowi syntetyczne przedstawienie treści rozdziałów całej książki. Redaktorki podejmują próbę wyjaśnienia pojęcia przez odwołanie do historii badań nad teoriami umysłu i analizują różne konteksty, w których ten termin się pojawiał. Powszechnie przyjmuje się, że został po raz pierwszy użyty przez Premacka i Woodroffa (1978, por. Białecka-Pikul, 2000) w badaniach nad szympanсами. Badacze stwierdzili, że są one w stanie „przypisywać stany umysłowe sobie lub innym” i na tej podstawie przewidywać zachowania człowieka (Premack, Woodruff, 1978, za: Białecka-Pikul, 2000, s. 21). Ta definicja została szybko odniesiona do rozwoju dziecka i zainspirowała ogromną ilość szeroko zakrojonych badań, począwszy od rozważań Brethertona i współpracowników dotyczących umiejętności komunikacyjnych niemowląt po klasyczne zadanie fałszywych przekonania Wimmera i Perner. Redaktorki recenzowanej publikacji piszą o drugiej drodze, którą pojęcie „teoria umysłu” zostało wprowadzone do psychologii rozwoju. Mianowicie, Wellman (1979), zajmując się metapoznaniem, użył go w odniesieniu do dziecięcej wiedzy o ludzkim poznaniu.

Flavell (1993, za: Białecka-Pikul, 2002) uważa, że współcześnie badacze używają tego terminu w dwóch znaczeniach: szerszym, odnoszącym się do wiedzy na temat umysłu,

której początki można zauważyć już u małych dzieci, oraz węższym. To drugie odnosi się do abstrakcyjnych systemów przyczynowo-wyjaśniających, pozwalających dziecku przewidywać i wyjaśniać zachowania poprzez odnośnienie ich do nieobserwowalnych stanów umysłu. Innymi słowy, można powiedzieć, że przedmiotem badań nad dziecięcymi teoriami umysłu są różne pojęcia i mechanizmy związane z funkcjonowaniem psychicznym człowieka, a mianowicie przekonania, pragnienia, wyobrażenia, udawanie, związek między percepcją a przekonaniem, przekonaniem a wnioskowaniem i wiele innych (por. Baron-Cohen, 2001; Haman, 1992).

Astington i Baird twierdzą, że część problemów związanych z użyciem tego pojęcia wiąże się z odnoszeniem go do trzech różnych płaszczyzn, a mianowicie: zdolności poznawczych, obszarów badań psychologicznych oraz wyjaśnień teoretycznych (por. Whiten, 1994). W tabeli autorki wyjaśniają, że termin „teoria umysłu” może być używany na określenie struktury poznawczej związanej z różnymi zdolnościami, obszaru badań obejmującego rozwój tych zdolności oraz wyjaśnienia teoretycznego tego rozwoju.

W części pierwszej uwaga skupia się na komunikacji oraz rozumieniu społecznym. Dzieci nabywają teorię umysłu jako uczestnicy świata społecznego, który jest głównie światem mentalnym. Dlatego Katharine Nelson proponuje zamienić metaforę teorii umysłu terminem *społeczność umysłów*. Autorka drugiego rozdziału opisuje nabywanie teorii umysłu jako wchodzenie w społeczność umysłów, gdzie język odgrywa rolę centralną. Język ma znaczenie, ponieważ rozumieć inne umysły to uczestniczyć w podzielanym społecznym systemie przekonań o ludzkich celach, motywacjach, wartościach. Nelson przedstawia argumenty na rzecz reprezentacyjnej funkcji języka, która pozwala dzieciom wyjść poza ich własne prywatne przekonania oraz myśli i brać pod uwagę myśli oraz przekonania innych. Jest to zgodne z poglądem Wygotskiego, zgodnie z którym doświadczenie przez dziecko zewnętrznych reprezentacji werbalnych w społecznym dyskursie wspiera rozwój reprezentacji wewnętrznych.

Tabela 1. Złożona natura teorii umysłu (za: Astington i Baird, 2005, s. 5)

TEORIA UMYŚLU		
Zdolności poznawcze	Obszary badań	Wyjaśnienia teoretyczne
Teoria umysłu	Teoria umysłu	Teoria umysłu
Rozumienie fałszywych przekonań	Rozumienie umysłu	Moduł wrodzony
Meta-reprezentacja	Naiwna psychologia	Symulacja
Stany intencjonalne	Psychologia zdroworoządkowa	Społeczne konstruowanie, np.
Rozmawianie o przekonaniach i pragnieniach	Rozumienie umysłów innych	społeczność umysłów
Metalizowanie	Rozumienie społeczne	Rozwój niezależny od dziedziny, np. funkcje wykonawcze
Przypisywanie stanów umysłowych	Poznanie społeczne	
Czytanie umysłu		
Przyjmowanie perspektywy		
Inteligencja społeczna		
Rozumienie społeczne		
Intencja społeczna		
Percepcja społeczna		
Intersubiektywność		

Nelson uważa, że odbiór mowy – na przykład podczas słuchania opowiadań – jest szczególnie istotny dla rozwoju reprezentacyjnych funkcji języka, a przez to – dla dziecięcego wchodzenia w społeczność umysłów. Termin teoria umysłu zdaniem autorki rozdziału jest zbyt wąsko rozumiany: jako dziedzina rozwoju poznawczego, z wyłączeniem osiągnięć ogólnych, takich jak język czy pamięć, oraz doświadczeń społecznych, jak przywiązywanie, zabawa, konwersacje.

W rozdziale trzecim Judy Dunn oraz Marcia Brophy stawiają tezę, że doświadczenia komunikacyjne dzieci w bliskich relacjach odgrywają centralną rolę w rozwoju rozumienia umysłu i emocji. Autorki przywołują wnioski z badań, w których okazało się, że uczestniczenie przez dziecko w dyskusji na temat stanów mentalnych jest predyktorem późniejszych różnic pomiędzy dziećmi w rozumieniu przez nie tychże stanów. Autorki twierdzą, że aby zrozumieć tytułowy problem rozważany w książce, doświadczenia językowego dziecka nie wolno rozpatrywać wyłącznie w kontekście jego poznawczych zdolności czy indywidualnych charakterystyk, lecz również w odniesieniu do doświadczeń dziecka w diadzie z partnerem. Argumentują, że jakość relacji pomiędzy partnerami komu-

nikacyjnymi wpływa na efektywność wymiany komunikacyjnej. Dla ilustracji tego twierdzenia Dunn i Brophy przedstawiają wnioski z badań, z których wynika, że na jakość relacji pomiędzy dzieckiem a jego komunikacyjnym partnerem wpływa częstotliwość interakcji, w których dyskusja o stanach mentalnych odgrywa centralną rolę. Z drugiej strony, ten aspekt konwersacji zależy od charakterystyki dziecka i jego partnera oraz od relacji pomiędzy nimi.

W rozdziale czwartym Paul Harris również podkreśla znaczenie wymiany komunikacyjnej dla rozwoju dziecięcego rozumienia umysłu. Zdaniem tego autora istotne elementy relacji matka–dziecko to częstość używania terminów określających stany mentalne, częstość używania zdań podrzędnie złożonych dopełnieniowych oraz przedstawianie w konwersacji różnych punktów widzenia. Harris cytuje dwa programy badawcze, ukazujące, że konwersacje matki i dziecka, w których przedstawia ona różne punkty widzenia na ten sam temat, nawet bez używania terminów mentalnych czy złożonych konstrukcji gramatycznych, są wystarczającym warunkiem do uzyskania poprawy w rozwiązywaniu przez dziecko zadań związanych z teorią umysłu. W dalszej części

rozdziału Harris, rozważając rolę zabawy z udawaniem w rozwoju teorii umysłu, stawia tezę, że niektóre typy konwersacji w subtelny sposób ułatwiają dziecku podejmowanie ról w zabawie poprzez pokazywanie świata z perspektywy innej osoby.

Autorzy trzech pierwszych rozdziałów opisują sposoby uczestniczenia dziecka w konwersacji oraz zastanawiają się, w jaki sposób pośredniczą one w rozwoju teorii umysłu.

W rozdziale piątym Daniela O'Neill prezentuje odmienne podejście – rozważa, jak dziecięce teorie umysłu wpływają na kompetencję pragmatyczną dziecka podczas wymiany komunikacyjnej. Autorka analizuje rosnącą ilość badań nad zdolnością dzieci do mówienia o rzeczach nowych, w przeciwieństwie do już przez nie znanych. Argumentuje, że aby mówić o tym, co nowe, dziecko musi wziąć pod uwagę stan mentalny rozmówcy, związany z tym, co on wie, czego nie wie, a co może chcieć wiedzieć. O'Neill znajduje tu podobieństwo do koncepcji społeczności umysłów Nelson. Uważa, że zdolność dziecka do oceny informacji jako relewantnej dla odbiorcy jest kluczowa dla wejścia w społeczność umysłów.

Kolejny rozdział rozpoczyna drugą część publikacji, dotyczącą rozważań nad rolą rozwoju semantycznego dla teorii umysłu. Derek Montgomery stawia w nim pytanie, jak dzieci dochodzą do rozumienia terminów takich jak: „myśleć”, „wiedzieć”, „chcieć”, „mieć zamiar”. Uważa, że dzieci odkrywają funkcję praktyczną terminów mentalnych stosowanych w społecznym kontekście podczas rutynowych interakcji z opiekunami. Język mentalny i jego znaczenie wyrasta z codziennych interakcji prewerbalnych, tj. gier językowych, w toku których dziecko jest niejako „wystawione” na terminy mentalne. Autor podaje przykład, w którym dziecko angażuje się w grę językową dotyczącą pragnień, w której komunikuje, że czegoś chce oraz czego nie chce. Ta gra zaczyna się, kiedy niemowlę zaczyna gestykulować i wokalizować, co aktywizuje język mentalny opiekuna w postaci: „Czego ty możesz chcieć?” lub „Czy tego chcesz?”. Następnie dziecko komunikuje „chcę tego” gestykulując w kierunku pożądanego przedmiotu, a na późniejszych

etapach rozwoju, także pokazując przedmioty aktualnie nieobecne. Montgomery podsumowuje, że znaczenie terminów mentalnych wywodzi się z pragmatycznej roli, jaką odgrywają one w tych wczesnych grach językowych.

Dare Baldwin oraz Megan Saylor – autorzy rozdziału siódmego – dzielą poglądy Montgomery'ego, że pojęcia dotyczące stanów mentalnych pojawiają się w kontekście społecznych i językowych wymian, lecz nieco inaczej pojmują rozwój ich rozumienia. Stawiają tezę, że w dziedzinie obiektów mentalnych, podobnie jak w przypadku obiektów fizycznych, dzieci używają informacji zawartych w języku do poznania nowego obiektu. Przykładowo, jeżeli dziecko usłyszy tę samą nazwę w odniesieniu do dwóch różnych fizycznych obiektów, jest prawdopodobne, że użyje swojej wiedzy o jednym z nich, aby pokierować poznawaniem drugiego obiektu. Podobnie może być w dziedzinie stanów mentalnych, tzn. słownictwo odnoszące się do zjawisk mentalnych prowadzi do nabycia pojęć zjawisk mentalnych.

W rozdziale ósmym Sophie Jacques i Philip David Zelazo także rozważają etykietującą rolę języka. Centralne w ich tekście jest twierdzenie, że większa część wariacji w zadaniach dotyczących teorii umysłu może zostać odniesiona do rozwoju elastycznego przyjmowania perspektywy. Opisują teorię umysłu jako giętkość poznawczą, argumentując, iż mimo że teoria umysłu niewątpliwie wymaga nabycia pojęć stanów mentalnych, to z kolei używanie tych pojęć wymaga poznawczej giętkości – definiowanej jako zdolność do rozpatrywania wielu reprezentacji pojedynczego obiektu czy zdarzenia. Autorzy dokonują przeglądu badań, które wskazują, że pewne bodźce wspierają poznawczą giętkość dziecka. Mimo wielu dowodów na wspierającą rolę nazywania w poznawczej giętkości, autorzy nie są zgodni co do precyzyjnego opisu mechanizmu, poprzez który to nazywanie jest efektywne. Z jednej strony, zgodnie z modelem poziomów świadomości Zelazo (1999) nazywanie (etykietowanie – *labeling*) ułatwia autorefleksję, co z kolei wpływa na elastyczne działanie i myślenie. Z drugiej strony, Jacques argumentuje, że arbitralna natura etykiet jest sama w sobie facylitująca,

ponieważ nazwy zwykle nie przypominają elementu oznaczanego, co pomaga wytworzyć dystans psychologiczny tym, kto symbolu używa a zewnętrznym bodźcem, do którego ten symbol się odnosi. Mimo więc braku zgodności co do mechanizmu oboje autorzy rozdziału stwierdzają, że nazywanie poprawia wykonanie zadań na teorię umysłu.

Zagadnienia rozważane w rozdziale ósmym odnoszą się bezpośrednio do następnego artykułu autorstwa Astington i Baird, w którym autorki zastanawiają się nad wpływem manipulacji językiem na wykonanie zadań fałszywych przekonań. Odnosząc się do badań Plaut i Karmiloff-Smith (1993), autorki postawiły hipotezę, że zadanie niespodziewanej zmiany będzie dla dzieci łatwiejsze, gdy o dokonanej zmianie usłyszą, niż gdy ją zobaczą (ponieważ to, co zobaczą w rzeczywistości, nie będzie ich mylić, por. hipoteza „przeszkadzającej rzeczywistości” Mitchell, 1994). Przyjęły też, że zadanie to będzie trudniejsze, jeżeli dziecko będzie samo musiało skonstruować własną językową reprezentację fałszywego przekonania, pozostającą w konflikcie z informacją zaprezentowaną w historyjce obrazkowej. Aby sprawdzić prawdziwość tej hipotezy, autorki przeprowadziły eksperyment, w którym porównały wykonanie przez dzieci zadań fałszywych przekonań w standardowej wersji, z wykorzystaniem obu typów reprezentacji, oraz w zadaniach wyłącznie werbalnych albo wyłącznie wizualnych. W dwóch kolejnych badaniach okazało się, że powyżej opisana manipulacja nie ma żadnego wpływu na wyniki dzieci. Autorki rozdziału dokonały w nim także przeglądu badań, w których zastosowano próby werbalne i niewerbalne w zadaniach fałszywych przekonań. Konkludują, że na wykonanie tych zadań nie wpływa wariancja związana z formą werbalną bądź wizualną, w których jest podawana istotna dla rozwiązania zadania informacja.

Trzecia część książki zawiera artykuły, których autorzy rozważają rolę rozwoju syntaktycznego w nabywaniu teorii umysłu. Centralną osobą w tym nurcie jest Jill de Villiers, która zaproponowała teorię językowego determinizmu (1995). W rozdziale dziesiątym prezentuje ona najnowszą wersję swojej teorii, dostarcza-

jąc empirycznych dowodów na jej poparcie. Zgodnie z koncepcją de Villiers, rozumienie fałszywych przekonań zależy od poziomu rozwoju umiejętności budowania zdań. Co ważne, nie odnosi się to do wszystkich typów zdań. Np. nie stosuje się do wszystkich dopełnień, nie odnosi się do zdań typu *chcieć* + bezokolicznik w języku angielskim. Dalej, nie odnosi się do zdań typu *że* + czasownik, na przykład „chcieć + *że*” w języku niemieckim oraz „udawać + *że*” w języku angielskim (ponieważ te czasowniki wymagają dopełnień odnoszących się do przyszołości lub zdarzeń z wyobraźni – *irrealis*). Ta teoria wyłącznie stosuje się do czasowników określających przekonania oraz komunikacyjnych, które wymagają dopełnień odnoszących się do realnych wydarzeń (*realis*). De Villiers argumentuje, że czasowniki takie jak „chcieć” (*desire verbs*) oraz „myśleć” (*belief verbs*) rozwijają się innym torem. Wcześniej w swoim rozwoju dziecko zaczyna rozumieć, że czasowniki odnoszące się do pragnień wymagają dopełnień pierwszego rodzaju (*irrealis*), ponieważ oznaczają stany intencjonalne (na przykład: *ja chcę cukierka*, podczas gdy tego cukierka obecnie nie ma). Co więcej, czasownik „udawać” jest traktowany w ten sam sposób. Inaczej rzecz się ma z czasownikami „mówić” oraz w początkowym okresie rozwoju „myśleć”. Te dwa czasowniki są przez dziecko używane w tym samym kontekście. Oczywiście jest, że czasownikowi „mówić” może towarzyszyć dopełnienie fałszywe, to znaczy dziecko może mieć dowody na to, że to, co dana osoba mówi, nie zawsze koresponduje z tym, jak ono samo postrzega rzeczywistość. Zdaniem autorki, dzieci następnie rozszerzają to rozumienie na dopełnienia czasownika „myśleć”.

W rozdziale jedenastym Josef Perner, Petra Zauner i Manuel Spring przedstawiają argumenty przeciwko koncepcji de Villiers. W szczególności dyskutują z twierdzeniami dotyczącymi zdań ze spójnikiem „że” jako kluczowych dla rozumienia innych umysłów i punktów widzenia. Zgodnie z przytoczonymi przez tych autorów wynikami badań dzieci rozumieją pragnienia, zanim zaczną rozumieć przekonania. Nawet dzieci posługujące się językiem niemieckim wcześniej rozumieją

i mówią o pragnieniach niż o przekonaniach, chociaż w ich języku dla wyrażenia obu tych stanów używana jest taka sama konstrukcja gramatyczna. Perner i inni przytaczają także badania, które wskazują na związek pomiędzy wiekiem, w którym dzieci rozumieją różnice punktów widzenia w kontekście sprzecznych pragnień, a wiekiem, w którym dzieci zaczynają rozumieć różnice punktów widzenia w kontekście fałszywych przekonań. Autorzy przedstawiają te wnioski z badań jako polemikę z twierdzeniami de Villiers, że rozumienie punktów widzenia wywodzi się z rozumienia szczególnej struktury zdania łączącej się z czasownikami wyrażającymi przekonania, która nie ma związku z czasownikami wyrażającymi pragnienia.

W kolejnym rozdziale (dwunastym) Heidemarie Lohmann, Michael Tomasello oraz Sonja Meyer rozważają rolę wczesnych stadiów rozwoju języka, skupiając się bardziej na pragmatyce niż na składni czy semantyce. Sugerują, że relacja pomiędzy językiem a teorią umysłu jest różna w zależności od tego, który aspekt rozumienia społecznego jest brany pod uwagę. Podkreślają, że traktowanie innej osoby jako istoty intencjonalnej (pierwszy etap rozumienia społecznego) jest warunkiem do rozwoju języka. Zgodnie z ich poglądem język bierze się z rosnącej w drugim roku życia zdolności do „współgrania” z komunikacyjnymi intencjami innych osób. Następnie używanie języka w wymianach społecznych prowadzi do rozumienia innych jako istot mentalnych, których zachowanie jest kierowane przez pragnienia i przekonania, włączając w to te fałszywe. W ten sposób, na późniejszych etapach rozwoju, język pozwala na dojście do nowego poziomu rozumienia społecznego. Autorzy relacjonują wyniki badań, podczas których trenowali składnię zdań oraz rozumienie fałszywych przekonań przez dzieci 3-letnie podczas konwersacji o fałszywych obiektach. Największy efekt zaobserwowano w sytuacji, gdy wpływ obu tych czynników połączono. Efekt natomiast nie wystąpił, gdy manipulowano fałszywymi obiektami bez rozmowy o nich. Wnioski autorów są następujące: oba te elementy wpływają niezależnie na rozwój teorii

umysłu. Język jest warunkiem koniecznym, aby dzieci zrobiły postęp w swoim rozumieniu fałszywych przekonań.

Dwa następne rozdziały prezentują badania nad teorią umysłu z udziałem dwóch grup klinicznych: dzieci głuchych oraz dzieci z autyzmem. Rozważanie deficytów czy opóźnień występujących w rozwoju tych grup dzieci jest istotne, ponieważ w przypadku dzieci prawidłowo rozwijających się rozwój językowy, poznawczy oraz społeczny są blisko skorelowane, natomiast w obu tych grupach ten typowy związek jest zaburzony. W rozdziale trzynastym Peter de Villiers przedstawia badania, w których wzięły udział dwie grupy dzieci głuchych: te, które miały słyszających rodziców, oraz te, które miały rodziców niesłyszających. W dwóch badaniach okazało się, że dzieci ze słyszającymi rodzicami osiągają znacząco gorsze wyniki w zadaniach fałszywych przekonań niż dzieci, które od wczesnych lat posługiwały się językiem migowym. Co ważne, autor zaobserwował, że zarówno ogólne zdolności językowe (słownik), jak i zdolności składniowe (struktura zdań fałszywych), niezależnie są predyktorami poziomu wykonania zadań. W ten sposób autor dostarcza dowodów zarówno na rzecz poglądu o roli pragmatyki (np. Harris) jak i poglądu o roli składni (Jill de Villiers).

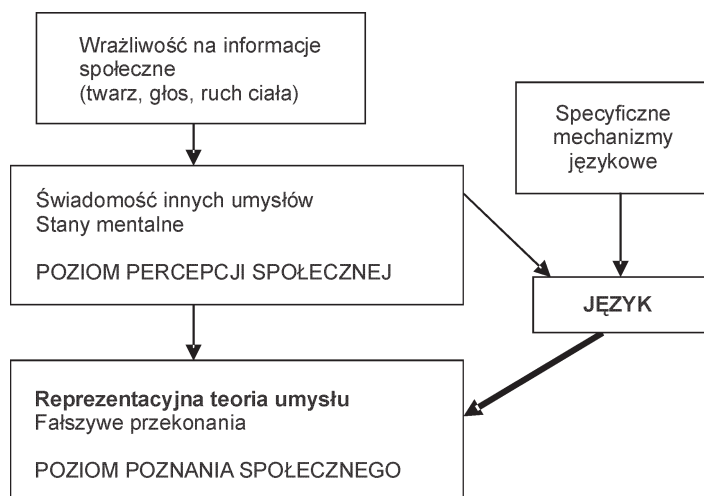
W rozdziale czternastym Helen Tager-Flusberg oraz Robert Joseph rozważają rolę, jaką odgrywa język w nabywaniu fałszywych przekonań przez dzieci z autyzmem. Wiadomo, że w tej grupie ani język, ani teoria umysłu nie rozwijają się prawidłowo. Jest jednak mała grupa dzieci z autyzmem, które rozwiązują zadania fałszywych przekonań. W tym rozdziale autorzy relacjonują badania, w których przyglądali się tej właśnie podgrupie dzieci z autyzmem, oraz prezentują dowody na szczególną rolę składni w rozumieniu fałszywych przekonań przez te dzieci. Badania przedstawione w tym rozdziale są częścią większych badań podłużnych dotyczących poznania, zachowania, struktury mózgu oraz jego funkcji w autyzmie. We wstępie autorzy stwierdzają, że większość badań dotyczących teorii umysłu w autyzmie skupia się na znaczeniu rozumienia deficytów komunikacyjnych, takich jak ograniczone, sztywne akty

mowy, nieprawidłowości w rozmowie czy w narracjach oraz interpretowanie znaczenia wypowiedzi. W autyzmie deficyty w tych aspektach języka występują u niemal wszystkich jednostek dotkniętych tym zaburzeniem oraz stanowią jedno z kryteriów diagnostycznych. Natomiast nabywanie innych aspektów języka, jak słownictwo oraz poprawność gramatyczna wypowiedzi, może być znacznie zróżnicowane. Okazuje się, że te zdolności językowe mogą być jedną z przyczyn, dla których część dzieci z autyzmem rozwiązuje zadania fałszywych przekonań. Hipoteza badaczy odwołuje się do teoretycznych i empirycznych prac Jill de Villiers. Autorzy rozdziału przekonują bowiem, że nabywanie zdolności budowania zdań podrzędnie złożonych z dopełnieniami jest kluczem do tego, dlaczego niektóre dzieci z autyzmem są zdolne do rozwiązania zadań fałszywych przekonań. Dwa typy czasowników odgrywają tu znaczenie: czasowniki dotyczące poznania („myśleć”, „wiedzieć”) oraz czasowniki dotyczące komunikacji („powiedzieć”, „zapytać”). Okazało się, że wiedza o zdaniach dopełnieniowych jest istotnym predyktorem wykonania zadań teorii umysłu. Zbadano tylko rolę czasowników komunikacyjnych. Zaobserwowano także, że zarówno zdania prawdziwe, jak i fałszywe wyjaśniają wariancję, a to

sugeruje, że i znaczenie, i aspekt składniowy są istotnymi czynnikami w wykonaniu zadań fałszywych przekonań.

Autorzy rozdziału proponują ciekawy model, w którym teoria umysłu obejmuje element społecznej percepcji oraz element społeczno-poznawczy. Ten pierwszy pociąga za sobą ocenę stanów mentalnych w czasie rzeczywistym w oparciu o informacje zawarte w twarzy, głosie, gestach. Jest on budowany na bazie wrodzonej wrażliwości dzieci na bodźce społeczne, zwłaszcza twarz ludzką. Ten komponent pojawia się w rozwoju jako pierwszy. Natomiast drugi komponent, który zawiera reprezentacyjne rozumienie umysłu, wymaga rozumowania o zawartości stanów mentalnych poprzez integrowanie informacji percepcyjnych oraz sekwencji wydarzeń w czasie. Jest on bliżej związany z innymi elementami systemu poznawczego, takimi jak pamięć robocza (potrzebna do integrowania informacji) oraz język. Rozwój tego elementu rozpoczyna się w okresie przedszkolnym, kiedy dziecko zaczyna mówić i myśleć o stanach mentalnych. Język odgrywa istotną rolę w tym komponente teorii umysłu. Rysunek 1 przedstawia omawiany model.

Część czwarta książki, mająca stanowić podsumowanie, składa się z jednego tylko rozdziału.



Rysunek 1. Model nabywania reprezentacyjnej teorii umysłu (Tager-Flusberg, Joseph, 2005, s. 310)

Claire Hughes wskazuje w nim na fakt, że zarówno czynniki leżące w środowisku, jak i genetyczne, mają wpływ na rozwój języka oraz fałszywych przekonań. W swoim artykule Hughes przedstawia wyniki dwóch badań nad bliźniętami przeprowadzonych w dwóch różnych momentach rozwoju – 3 lata oraz 5 lat. Ciekawa w tych badaniach jest użyta metoda: porównywane były ze sobą pary bliźniąt monozygotycznych oraz dizygotycznych w tym samym wieku. Obydwa pomiary wskazują na silną korelację pomiędzy ogólnymi zdolnościami werbalnymi oraz teorią umysłu, podobnie jak wiele innych badań w tej dziedzinie. Pierwsze badanie, w którym brały udział 3-letnie bliźniaki, wskazuje na silny element genetyczny w teorii umysłu. Stanowić to może wsparcie dla teorii wrodzonych modułów. W drugim badaniu wzięła udział liczniejsza niż poprzednio grupa bliźniąt 5-letnich i zaobserwowano znacząco większy wpływ czynników środowiskowych. Czynniki środowiskowe wyjaśniają większą część wariacji w teorii umysłu, natomiast tylko czynniki genetyczne w połączeniu ze zdolnościami werbalnymi wyjaśniają indywidualne różnice w tej dziedzinie. Autorka konkluduje, że we wczesnych etapach rozwoju pewną rolę mogą odgrywać czynniki genetyczne, nato-

miast czynniki środowiskowe mogą zyskiwać na znaczeniu w miarę upływu czasu.

Redaktorki pracy podjęły niezwykle trudne zadanie uporządkowania istniejącej wiedzy – zarówno empirycznej, jak i teoretycznej – na temat relacji pomiędzy językiem a teorią umysłu. Niewątpliwym atutem publikacji jest zebranie tekstów specjalistów w swoich dziedzinach. Ogromna wartość tej pracy leży też w sposobie ustrukturyzowania bogatego materiału, ułatwiając czytelnikowi poruszanie się po książce. W dalszej kolejności umożliwia to uzyskanie szczegółowej wiedzy w omawianej dziedzinie. Można powiedzieć, że książka odpowiada na pytanie zawarte w tytule, unikając jednoznaczności, lecz pokazując głębokie i złożone związki pomiędzy szeroko rozumianą teorią umysłu a poszczególnymi aspektami języka.

Publikację polecić można szczególnie badaczom rozwoju dziecka, a także studentom psychologii oraz doktorantom zainteresowanym rozwojem teorii umysłu i języka. Hermetyczny w niektórych rozdziałach język (na przykład w rozdziale dziesiątym autorstwa Jill de Villiers) powoduje, że książka nie będzie przydatna praktykom pragnącym wspierać rozwój języka oraz teorii umysłu ani rodzicom chcącym lepiej zrozumieć rozwój swojego dziecka.

BIBLIOGRAFIA

- Baron-Cohen S. (2001), Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*. 34, 174–183.
- Białęcka-Pikul M. (2002), *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Haman M. (1992), Dziecięca „teoria umysłu” a kompetencja komunikacyjna dziecka w wieku przedszkolnym. [w:] B. Bokus, M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci* (229–253). Warszawa: Wydawnictwo Energeia.
- Mitchell P. (1994), Realism and early conception of mind: A synthesis of phylogenetic and ontogenetic issues. W.C. Lewis & P. Mitchell (red.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (19–46) New York: Psychology Press.
- Whiten A. (1994), Grades of Mindreading. W: C. Lewis, P. Mitchell (red.), *Children's Early Understanding of Mind: Origins and Development* (47–71). New York: Psychology Press.