

Tomasz Kozłowski

Zarys nowej perspektywy w teorii socjalizacji: skok poznawczo-behawioralny

Kultura i Edukacja nr 1, 37-62

2006

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Tomasz Kozłowski

ZARYS NOWEJ PERSPEKTYWY W TEORII SOCJALIZACJI. SKOK POZNAWCZO-BEHAWIORALNY

Fakt, który może skłonić do przeinterpretowania obecnych i dominujących podejść w teorii socjalizacji pierwotnej, może na pierwszy rzut oka wydawać się mało znaczący i niegodny głębszej uwagi, przynajmniej nie z punktu widzenia nauk społecznych, zwłaszcza socjologii. Faktem tym jest występowanie u wszystkich ludzi tzw. amnezji wczesnodziecięcej, a więc niemożności przypomnienia sobie wydarzeń z bardzo wczesnych okresów dzieciństwa. U różnych jednostek dolna granica chronologiczna w magazynach pamięci epizodycznej może być różna: u jednych są to 4 lata, inni twierdzą zaś, że z powodzeniem potrafią przypomnieć sobie wydarzenia, które miały miejsce jeszcze na długo przed osiągnięciem 3 lat. Zasadniczo jednak, dla potrzeb naszych rozważań, można tę granicę ustalić na wiek 3 lat.

Zwykle są to obrazy przeżyć, które cechują się pewną intensywnością i pewną „wagą”, jaką miały, bądź mają dla nas do dnia dzisiejszego. Jedni pamiętają, jak się zgubili, inni z kolei gwałtowny przestraszenie, ból, radość itp. Słowem, najczęściej są to ślady, które powstały pod wpływem intensywnych przeżyć. Nie to jest jednak najistotniejsze, ważne jest bowiem, że fakt amnezji wczesnodziecięcej może wskazywać na istotne niedobory samoświadomości u rozwijającego się dziecka. I właśnie refleksja nad znaczeniem świadomości i samoświadomości w rozwoju, akulturacji i życiu społecznym młodego człowieka będzie przedmiotem niniejszego tekstu. Pomocne w tym względzie będą ustalenia z zakresu psychologii ewolucyjnej. Zgodnie z tym podejściem, ludzki umysł jest produktem selekcji naturalnej, podobnie jak inne części ciała. Psychologia ewolucyjna postrzega umysł jako twór złożony z wielu modułów przeznaczonych do rozwiązywania wielorakich problemów, które istotne były z punktu widzenia naszych przodków żyjących setki tysięcy lat temu na sawannach Afryki¹. W tym świecie

¹ D. M. Buss, *Psychologia ewolucyjna. Jak wytłumaczyć społeczne zachowanie człowieka? Najnowsze koncepcje*, tłum. M. Orski, Gdańsk 2001; L. Cosmides, J. Tooby, *Evolutionary psychology and the emotions* [w:] *Handbook of emotions*, M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), New York 2000.

tle rozważania dotyczące roli samoświadomości w życiu człowieka uzyskują dodatkowy wymiar, stanowią bowiem próbę odpowiedzi na pytanie, jaka jest przystosowawcza genetyka i funkcja poczucia „ja”. Możliwe, że tak sformułowane pytania pozwolą dostrzec nowe znaczenie obserwowanych procesów.

1. Świadomość vs samoświadomość – zakres pojęć

Zanim jednak przejdziemy do analizy stanów psychicznych i ich konsekwencji dla społecznej kompetencji dziecka, warto zwrócić uwagę na same pojęcia świadomości i samoświadomości. Zbyt dużym uproszczeniem, a nawet ewidentnym błędem, jest traktowanie ich zamiennie. Co prawda niektórzy badacze czynią tak świadomie, ponieważ, jak twierdzą, jedno pojęcie nie może istnieć bez drugiego i *vice versa*², wielu jednak czyni to bez głębszej refleksji nad znaczeniem tych słów i tylko z kontekstu można wywnioskować, że pod terminem „świadomość” rozumieją również „samoświadomość”³. Pozostaną przy tym ważnym i znaczącym, mimo wszystko, rozgraniczeniu z kilku powodów. Przede wszystkim badania neurologiczne wyraźnie wskazują na istnienie struktur, które odpowiedzialne są za r ó ż n e poziomy świadomości (w tym za samoświadomość⁴), przy czym, jak można by się tego spodziewać, uszkodzenie niektórych może doprowadzić do ubytków samoświadomości, a nie ma większego wpływu na dalsze funkcjonowanie świadomości. Po drugie, obserwacja bardzo złożonego behawioru niektórych zwierząt, zwłaszcza zaś wielu gatunków ssaków, pozwala przypuszczać, że posiadają one pewne formy świadomości⁵, a przecież nie można oczekiwać od nich posiadania takiego samego pojęcia „ja”, jakim posługuje się człowiek, chociażby z tego względu, że zwierzęta nie dysponują językiem symbolicznym, który, jak wykazę później, w bardzo istotny sposób współgra z rozwojem samoświadomości, jeśli nawet nie warunkuje jej całkowicie.

Przy próbie analizy pojęć świadomości i samoświadomości warto zauważyć, że wielu autorów ma swoją terminologię i różnie oba procesy nazywa. W literaturze przedmiotu spotkać się więc możemy ze świadomością rdzenną i rozszerzoną⁶, ze świadomością pierwotną i świadomością wyższego rzędu⁷, świadomością percepcyjną i in-

² B. Korzeniewski, *Od neuronu do (samo)świadomości*, Warszawa 2005, s. 125–137.

³ Sytuację taką można zaobserwować np. w niektórych kanonicznych podręcznikach ze wstępu do socjologii, gdzie nagminnie używane jest pojęcie „świadomości”, również w znaczeniu „ja”.

⁴ A. R. Damasio, *Tajemnica świadomości. Jak ciało i emocje współtworzą świadomość*, tłum. M. Karpiński, Poznań 2000, s. 192–196.

⁵ Por. H. Ditfurth, *Duch nie spadł z nieba*, tłum. A. D. Tauszyńska, Warszawa 1979, s. 298–306.

⁶ Por. A. R. Damasio, *Tajemnica świadomości...*, s. 181–221.

⁷ Por. G. M. Edelman, *Przenikliwe powietrze, jasny ogień. O materii umysłu*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa 1998, s. 163, 173.

trospekcyjną⁸; zasadniczo jednak odnoszą się one do tych samych zjawisk i opisywane są w tych samych kategoriach. Dla potrzeb tego tekstu posługiwać się będę najbardziej przejrzystym, jak sądzę, rozróżnieniem: świadomość i samoświadomość.

Różnica ta wynika z bardzo wielu czynników, zarówno dotyczących określonych obszarów pamięci i dostępu do nich, używania języka, jak i rodzaju intencji, które kierują naszą uwagą lub zachowaniem. Scharakteryzujemy je nieco dokładniej.

Rozważania na temat (samo)świadomości należy zacząć od przybliżenia pojęcia uwagi, które nie jest z nią tożsame. Uwaga jest procesem, który niejako współtworzy świadomość, ale często jest od niej zupełnie niezależny. Uwaga pozwala niejako na odbieranie bodźców płynących ze środowiska, świadomość zaś na ich przetwarzanie. Zanim jednak nastąpi przetwarzanie, uwaga musi być skupiona na obiekcie wystarczająco długo, by zgromadzić wystarczającą ilość informacji, które dopiero wtedy będą mogły być poddane świadomej obróbce; wynika z tego również, że uwaga może istnieć bez świadomości (rejestrowanie impulsów płynących z otoczenia odbywa się wtedy zupełnie automatycznie), a zatem samo przerzucanie uwagi z miejsca na miejsce nie implikuje od razu świadomości podmiotu. Antonio Damasio⁹ podaje przykłady pacjentów z zaburzeniami świadomości, którzy nie byli w stanie skupić się nad czymś dłużej niż kilka sekund i ich uwaga co chwila przekierowywana była na coraz to nowy przedmiot, coraz to nową twarz, dźwięk, kolor itp. Tego typu koncentracja uwagi właściwa jest wielu gatunkom zwierząt, w głównej mierze ssakom¹⁰.

Świadomość, gdybyśmy chcieli zdefiniować ją bardziej obrazowo, można przyrównać do „poczucia, że świat jest”, samoświadomość natomiast do „poczucia, że się jest”, ew. „poczucia, że się wie”¹¹. W pewien sposób również „opozycję” tę dobrze oddają dwa spośród kilku rodzajów pamięci, jakimi dysponuje istota ludzka, a które dla omawianych przez nas pojęć mają znaczenie zasadnicze: pamięć krótkotrwała i pamięć epizodyczna, zwłaszcza zaś jej szczególna odmiana, czyli pamięć autobiograficzna (przy próbach opisu samoświadomości nie bez znaczenia jest również pamięć deklaratywna,

⁸ D. R. Griffin, *Umysły zwierząt. Czy zwierzęta mają świadomość?*, tłum. M. Ślósarska, A. Tabaczyńska, Gdańsk 2004, s. 30–32.

⁹ A. R. Damasio, *Tajemnica świadomości...*, s. 100.

¹⁰ Zob. H. Ditfurth, *op.cit.*, s. 147–150.

¹¹ Damasio (A. R. Damasio, *Tajemnica świadomości...*, s. 103–104) dla zilustrowania tych wrażeń przytacza przypadek odzyskiwania przytomności lub gwałtownego wybudzenia z głębokiego snu, kiedy to świadome procesy są nieaktywne: w takich momentach docierają do nas przez pierwsze ułamki sekundy nieuporządkowane bodźce, o których wiemy, że istnieją, otaczają nas, ale których nie potrafimy odpowiednio zintegrować, co w rezultacie może nawet doprowadzić do przerażenia lub chwilowej paniki. Warto zwrócić uwagę, że brak wyraźnego poczucia „ja” oraz brak dostępu do magazynów pamięci skutkuje czymś na kształt paraliżu, który daje nam niezbędnych kilka chwil, by obraz powoli zaczął się układać w całość, a wspomnienia zaczęły powracać – wtedy właśnie nasze „ja” dochodzi do głosu i możemy już mówić o przetwarzaniu bodźców z użyciem samoświadomości.

a ma to związek z wykorzystywaniem języka, o czym będzie jeszcze mowa)¹². Pamięć krótkotrwała to, by użyć metafory komputerowej, RAM naszego umysłu. Jest to pamięć operacyjna, której zadaniem jest przede wszystkim przechowywanie informacji o bieżącej chwili i czynnościach w niej podejmowanych. Ma ona bardzo ograniczony zasób (za jej sprawą jesteśmy w stanie przez krótki czas przechować ślady od 5 do 9 elementów, np. przypadkowych liczb czy pozbawionych znaczenia sylab) i tylko szczególnego rodzaju trening umożliwi poszerzenie jej zasobów¹³. Jak już wspomniałem, koncentruje się ona wyłącznie na chwili obecnej, co w wyraźny i jednoznaczny sposób koreluje z zadaniami świadomości, która nazywana jest niekiedy „pamiętaną terażniejszością”¹⁴. Niektórzy bardzo dokładnie określają „granice” tej terażniejszości: Ernst Pöppel utrzymuje na przykład, że obejmuje ona ok. 3 sekund¹⁵, zdarzenia odleglejsze w czasie postrzegane są przez umysł jako przyszłość lub przeszłość. Owa „teraźniejszość” i skupienie nad nią będące podstawową rolą świadomości znajduje dobry wyraz w metaforze reflektora, który oświetla scenę. Snop światła nie jest w stanie objąć całości, jedynie wybrany fragment i aby mieć pewność, że do podmiotu docierać będzie wystarczająca liczba informacji, ów snop winien być przerwany w coraz to nowe miejsce, przy czym informacje zebrane uprzednio – tracone są bezpowrotnie, w związku z czym nigdy nie może powstać coś takiego jak z i n t e g r o w a n y o b r a z c a ł e j s c e n y, informacje nie przechodzą do magazynów pamięci długotrwałej, a nawet jeśli taki proces zachodzi – umysł nie ma tam świadomego dostępu. Możliwa zatem jest tylko percepcja, w przeciwieństwie do introspekcji¹⁶.

Choć uniemożliwia wytworzenie spójnego obrazu świata, świadomość konieczna jest, by w ogóle cokolwiek poczuć, w związku z tym, zgodnie z tym podejściem, należy odrzucić twierdzenia, które z zachowania organizmu każą nam wyciągać wnioski o jego stanach psychicznych, czy konkretniej, o d c z u c i a c h. Motyl, którego mózg z powodzeniem mieści się na łebku od szpilki, szamoczący się po przekłuciu szpilką zachowuje się j a k b y odczuwał ból, najprawdopodobniej jednak nie odczuwa zupełnie nic, a jego zachowanie nie jest niczym więcej, jak wypadkową impulsów wysyłanych przez mózg reagujący na bodźce z otoczenia.

Samoświadomość natomiast umożliwia gwałtowny przeskok jakościowy, który przejawia się nie tylko w poczuciu „ja”, ale także w dostępie do pamięci epizodycznej oraz budowie scalonego obrazu otoczenia, nie tylko w danej chwili, ale nawet w szerszej

¹² Ph. G. Zimbardo, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1999, s. 355.

¹³ Ibidem, s. 364–365.

¹⁴ Por. G. M. Edelman, *op.cit.*, s. 155.

¹⁵ Autor przytacza szereg dowodów na poparcie tej tezy, jednym z wielu i chyba najciekawszym jest wskazanie na czasową strukturę wierszy i wypowiedzi, gdzie z zadziwiającą dokładnością wszelkiego rodzaju przerwy, znaki przestankowe, frazy pojawiają się właśnie w około trzysekundowych odstępach czasu. Por. E. Pöppel, *Granice świadomości*, Warszawa 1989, s. 78.

¹⁶ Por. D. R. Griffin, *op.cit.*, s. 30.

perspektywie czasowej oraz, co oczywiste, określaniu miejsca podmiotu w całym otoczeniu oraz względem jego poszczególnych elementów. „(...) Wykracza poza ‘tu i teraz’ świadomości rdzennej – zarówno w tył, jak i naprzód. ‘Tu i teraz’ pozostaje, lecz zostaje otoczone przeszłością – w stopniu, który jest potrzebny, by rozumieć teraz – oraz, co równie istotne, antycypowaną przyszłością”¹⁷. Konsekwencje antycypowania są nie do przecenienia: świadomy zamysł i przewidywanie zdarzeń połączone dają możliwość planowania. Planowanie z kolei implikuje, z konieczności, możliwość myślenia symbolicznego a w rezultacie również zdolności językowe. Odkrywanie u gatunków „podejrzewanych” o samoświadomość, takich jak szympansy czy delfiny, nadspodziewanych zdolności językowych tak naprawdę nie powinno więc nikogo dziwić¹⁸.

W celu krótkiego podsumowania, warto w tym miejscu przedstawić zbiorczą tabelę, w której odnajdziemy czołowe cechy obu charakteryzowanych przez nas zjawisk:

Tabela 1. Podsumowanie głównych twierdzeń dotyczących zagadnień świadomości i samoświadomości

	Świadomość (świadomość odczuwająca, rdzenna, pierwotna, percepcyjna)	Samoświadomość (świadomość rozszerzona, wyższego rzędu, introspekcyjna)
Funkcje i cechy szczególne	<ul style="list-style-type: none"> • Konieczna, by cokolwiek w ogóle poczuć • Wiedza, że jest coś takiego, jak świat, bodźce, odczucia, niekoniecznie zaś jest to związane z odczuwaniem „ja” • Skupiona jest na chwili bieżącej, na okolicznościach składających się na środowisko, w którym znajduje się osobnik • Cecha ściśle biologiczna, niezależna od procesu socjalizacji, języka czy rodzajów pamięci • „Ja” rdzenne, o ile w ogóle występuje, ma charakter przejściowy, chwilowy, tworzony na potrzeby chwili i każdego obiektu, który zajmuje uwagę organizmu • Umożliwia ona skuteczne kierowanie uwagą, korygowanie drobnych błędów, jest niczym snop światła oświetlający mały fragment sceny • Zaangażowana pamięć krótkotrwała 	<ul style="list-style-type: none"> • Umożliwia rozróżnienie między nami samymi a resztą świata • Źródło szczególnej wiedzy o niektórych procesach zachodzących w nas samych, „świadomość bycia świadomymi”. Wiemy, że wiemy pewne rzeczy • Wyposaża organizm w „wyszukane” poczucie siebie, swojej tożsamości, osoby • Nie tylko świadomość chwili, ale i zaistniałej przeszłości, w tym indywidualnej, autobiograficznej historii, jak i przewidywanej (również planowanej) przyszłości • Zjawisko wielopoziomowe, zmienne, ewoluujące w ciągu życia organizmu. Wymaga pamięci, a jej możliwości są znacząco poszerzone w momencie przyswojenia i posługiwania się językiem • „Ja” autobiograficzne, które „opiera się” na usystematyzowanych wspomnieniach sytuacji, model tożsamości i przeszłości • Zaangażowana pamięć autobiograficzna

Opracował T. Kozłowski

¹⁷ A. R. Damasio, *Tajemnica świadomości...*, s. 211.

¹⁸ Por. J. Aitchison, *Ziarna mowy*, tłum. M. Sykurska-Derwojed, Warszawa 2002, s. 151–156.

2. Filogeneza samoświadomości

Ponieważ człowiek jest istotą, która prócz niewątpliwie dużego zaplecza kulturowego, wciąż pozostaje taką samą biologiczną formą, powstałą w wyniku milionów lat ewolucji, oznacza to, że tak jak u wszystkich innych organizmów żywych, tak i jego konstrukcja jest rezultatem działania ślepych sił doboru naturalnego¹⁹. Zgodnie z logiką ewolucji, możemy przypuszczać, że w zasadzie wszystkie predyspozycje, które możemy określać mianem „wrodzone”, były i często są nadal przydatne w życiu i zwiększają naszą wartość przystosowawczą, czyli mówiąc językiem mniej biologicznym, łączą ilość genów w puli całego gatunku (a jeszcze prościej – liczbę potomków), albowiem właśnie ta zmienna jest decydującą w procesie selekcji naturalnej. Każdy organizm dąży do pozostawienia jak największej liczby potomków. Osiągane jest to na różne sposoby, czasem nawet dopiero w przyszłych pokoleniach, ale nie to jest najważniejsze dla naszych rozważań. Istotne jest to, by uświadomić sobie, że nie tylko nasze ciało, mięśnie, szkielet, narządy zmysłów zaprogramowane są biologicznie. Nie inaczej sprawa ma się bowiem z naszą psychiką, która również w dużym stopniu podlega biologicznemu (ewolucyjnemu) determinizmowi²⁰. Skoro tak, oznacza to, że o wiele właściwości nie tylko naszej budowy, ale również konstytucji psychicznej możemy zapytać: „w jaki sposób cecha ta przyczyniała się do przetrwania organizmu, a w ostateczności do wydania większej liczby potomstwa?” Rola świadomości (nie samoświadomości!) została jednoznacznie określona jako pomoc w nawigacji w złożonym środowisku osobnika. Dla stosunkowo prostych organizmów, takich jak jamochłony, płazińce, robaki, skorupiaki, owady, pajęczaki „doświadczenie” środowiska jest stosunkowo proste, a zachowanie regulowane jest na zasadzie prostych odruchów, instynktów i programów reagowania²¹. W przypadku wyższych kręgowców, takich jak ptaki a w szczególności ssaki – sytuacja dość mocno się zmienia. Są to organizmy o bardziej zaawansowanej budowie, a jednocześnie (może przede wszystkim) o bardziej wszechstronnym wachlarzu zachowań, mniej przewidywalne niż prostsze formy życia. Pociąga to za sobą konieczność uwzględniania większej ilości istotnych bodźców płynących ze środowiska. Pierre van den Berghe²² zwraca uwagę na komplikujące się środowisko społeczne wielu ssaków oraz na zasadę, która zaczyna je regulować: regułę wzajemności. Sądzę, że

¹⁹ Por. R. Dawkins, *Samolubny gen*, tłum. M. Skoneczny, Warszawa 1996, s. 17–30; S. J. Gould, *Niewczesny pogrzeb Darwina. Wybór esejów*, tłum. N. Kancewicz-Hoffman, Warszawa 1999, s. 131–142.

²⁰ Zob. np. D. M. Buss, op.cit., s. 70–73; I. Eibl-Eibesfeldt, *Miłość i nienawiść*, tłum. Z. Stromenger, Warszawa 1998, s. 31–42; E. O. Wilson, *Socjobiologia*, tłum. M. Siemiński, Warszawa 2000, s. 291–321.

²¹ Dla przykładu – życie kleszcza ogranicza się do reakcji na trzy rodzaje bodźców: woń kwasu mławego (zapach żywiciela i sygnał do spadnięcia z drzewa), ciepło ciała żywiciela i uczucie sytości po wypiciu dostatecznej ilości krwi. Za: B. Korzeniewski, op.cit., s. 118–119.

²² P. L. van den Berghe, *Łączenie paradygmatów: biologia i nauki społeczne*, tłum. B. Szacka [w:] *Człowiek, zwierzę społeczne*, B. Szacka, J. Szacki, K. Najder (red.), Warszawa 1991, s. 336.

występowanie tej reguły oraz pojawienie się świadomości na poziomie wyższych kręgowców nie są przypadkową zbieżnością. Zasada wzajemności, jeżeli ma być pomyslnie stosowana i z korzyścią dla obu stron, musi opierać się na bezbłędnym rozpoznaniu osobnika – partnera w takiej relacji²³. A jest to tylko jeden z szeregu problemów. Bardzo możliwe, że nieświadome organizmy na tym etapie rozwoju mogłyby nie poradzić sobie z tak dużą złożonością środowiska. W związku z tym powstała wyraźna presja na wytworzenie się świadomości jako cechy, która pomoże w selekcyonowaniu bodźców i adekwatnej reakcji na nie. Tyle o roli świadomości.

Problemy zaczynają się przy ewolucyjnym wyjaśnianiu fenomenu pojęcia „ja”. Co ciekawe, psychologia ewolucyjna nie daje jasnej odpowiedzi na pytanie dotyczące ludzkiej samoświadomości. Co najmniej dziwne jest, że samoświadomość, jeśli nie liczyć w pewnym stopniu samoświadomych delfinów i szympanсів, pojawiła się w tak rozwiniętej co u ludzi formie prawdopodobnie tylko raz w całej historii naturalnej! Przy jakiego rodzaju problemie okazała się tak nieodzowna? Steven Pinker, autor głośnej książki „Jak działa umysł” stwierdza, że „nie była tylko problemem, ale nieomal cudem”²⁴.

Gdybyśmy jednak pokusili się o odpowiedź na to pytanie, na pochodzenie „ja” może wskazywać istnienie ważnych problemów adaptacyjnych, którym przodkowie człowieka na afrykańskiej sawannie zmuszeni byli stawić czoła. Oprócz unikania drapieżników, umiejętności dokonania wyboru właściwego pożywienia i habitatu, znalezienia odpowiedniego partnera seksualnego, umiejętnej opieki nad dziećmi i krewnymi, dochodziły jeszcze ważne wymogi skutecznej komunikacji z innymi osobnikami naszego gatunku, „czytania” w umysłach innych osobników tego samego gatunku, zawieranie sojuszy i przyjaźni, a więc czynniki natury *stricte* społecznej²⁵. I to tam właśnie należy doszukiwać się korzeni samoświadomości.

Rosnąca złożoność środowiska społecznego *homo sapiens* i jego przodków powstanie pojęcia „ja” uczyniła o wiele bardziej prawdopodobnym. Jeśli wziąć pod uwagę czynniki, które pojawiły się wraz ze wzrostem liczebności grupy, wymogami precyzyjnej komunikacji, budowy prężnej koalicji wojenno-łowieckiej, zależnościami wynikającymi z hierarchii grupowej i do tego jeszcze wysoką inteligencją członków społecz-

²³ W tym miejscu mógłby pojawić się zarzut, że skoro zwierzęta rozpoznają się nawzajem, oznacza to, że mają one świadomy dostęp do zasobów pamięci epizodycznej, porównują obraz zastany z tym, który pamiętają i na jego podstawie dopiero podejmują stosowne decyzje. Okazuje się jednak, że można rozpoznawać coś bez przypominania, o czym przekonują eksperymenty ze ślepowidzeniem (*blindsight*), gdzie badani z częstotliwością istotną statystycznie wskazywali na przedmioty pokazywane im wcześniej w czasie zbyt krótkim, by mogli je świadomie zarejestrować. „Jakimś cudem” udawało im się zdumiewająco często dokonywać właściwego wyboru. Por. np. E. M. Macphail, *Ewolucja świadomości*, tłum. R. Bartołd, Poznań 2002, s. 273.

²⁴ S. Pinker, *Jak działa umysł*, tłum. M. Koraszewska, Warszawa 2002, s. 146.

²⁵ Por. S. Baron-Cohen, *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*, Cambridge, MA-London 1999, s. 13–17.

ności, wnet jasnym się stanie, że pojawienie się samoświadomości było nieuniknione. Społeczność złożona z kilkudziesięciu bardzo inteligentnych istot sprzyja nie tylko możliwości tworzenia trwałych sojuszy i przyjaźni, przyczynia się również do oszukiwania. Ta specyfika, którą najprościej streścić jako sprzyjająca wykształceniu manipulacji, lawirowania, oszukiwania i empatii, doprowadziła do tego, że pojedynczy osobnik, jeśli chciał przetrwać i wyciągnąć korzyści nie tylko dla siebie, ale także dla swego potomstwa, musiał w interakcjach uwzględniać to, jak widzą go inni, jak jest oceniany, czy jest wiarygodny, czy mówi (ew. inna forma komunikacji) przekonująco, jaka jest krążąca o nim „opinia”, jak powinien się zachować, by ukryć swe intencje lub jak inni chcą, by on się zachował. W twierdzeniu tym pobrzmiewają echa socjologii George’a Herberta Meada i Charlesa Hortona Cooleya, o ile jednak ich założenia o genezie jaźni odzwierciedlonej odnosiły się w głównej mierze do wykształcania „ja” w ciągu życia jednostki, o tyle w naszej perspektywie uzyskują one ściśle biologiczny i ewolucyjny sens, który nie tylko przesądza o społeczno-kulturowej kompetencji jednostki, ale przede wszystkim przemawia na korzyść jej łącznej wartości przystosowawczej. Innymi słowy, paradygmat ewolucyjny umożliwia spojrzenie na „ja” jako na właściwość, która dawała wyraźną przewagę nad osobnikami, które nie wykształcały takiego właśnie pojęcia.

3. Ontogeneza samoświadomości

Spśród dominujących teorii socjalizacji na szczególną uwagę zasługują dwie, które w znacznym stopniu skupiają się na wykształcaniu przez jednostkę poczucia „ja” i uwzględniają w tym celu jej biopsychologiczną konstytucję: jest to teoria etapów poznawczych Jeana Piageta oraz interakcjonizm symboliczny w wydaniu G. H. Meada. W odróżnieniu od teorii psychoanalizy czy behawioryzmu, które większy akcent stawiały na rolę otoczenia, te koncentrują się na analizie pewnych niezmiennych predyspozycji jednostki i naturze oddziaływań zarówno z innymi osobnikami, jak i samym tylko środowiskiem, dlatego też w oparciu o płynące z nich ustalenia możemy wiele powiedzieć na temat wykształcania „ja” przez jednostkę. Jest ono rezultatem wzajemnych interakcji biologicznych uwarunkowań i środowiska, które niejako stymuluje prawidłowy rozwój jednostki podług reguł zakodowanych genetycznie. U Meada (generalnie w całej tradycji behawioryzmu i pragmatyzmu społecznego) „ja” jest rezultatem prób postawienia się na miejscu innych i wykształcania „jaźni odzwierciedlonej”, co dokonuje się w procesie komunikacji symbolicznej²⁶ i ostatecznie skutkuje wykształceniem złożonej struktury „uogólnionego innego”. U Piageta z kolei „ja” wykształca

²⁶ Por. np. J. H. Turner, *Socjologia. Podstawowe pojęcia i ich zastosowanie*, tłum. E. Różalska, Warszawa 1998, s. 397–398; J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 579.

się w procesie przechodzenia od fazy „egocentryzmu epistemologicznego” (czyli ostrzegania całego świata przez pryzmat własnych doświadczeń i przypisywania wszystkim swoich przekonań) do fazy, gdzie możliwe jest już odróżnienie treści *mojego* umysłu od treści *innego* umysłu (można ten moment usytuować na pograniczu fazy przedoperacyjnej i fazy operacji konkretnych, a więc ok. 5. roku życia²⁷). Zarówno jedna, jak i druga z podanych teorii za kluczową w rozwoju jednostki uznaje rolę, jaką odgrywa uświadamianie bądź też nie- stanów mentalnych innych ludzi.

Psychologia ewolucyjna dochodzi do podobnych ustaleń, jednak ukazuje je w nieco innym świetle, bowiem umiejętność relatywizowania swego punktu widzenia jest w niej ukazana już nie jako rezultat oddziaływań wrodzonych mechanizmów i środowiska, ale raczej jako predyspozycja, która pomaga podmiotowi w manipulowaniu otoczeniem i wyciąganiem z tego osobistych korzyści. Zdolność tę psychologowie ewolucyjni nazywają Teorią Umysłu²⁸ (*Theory of Mind*). Jest to zbiór instynktownie przyjmowanych hipotez na temat zasad funkcjonowania ludzkiego umysłu, zarówno własnego, jak i innych aktorów życia społecznego. Niczym teoria naukowa pozwala ona przewidywać nie tylko zachowania jednostki, ale także jej stany psychiczne, przekonania, wiedzę, emocje itp.

Obecnie przyjmuje się, że Teorię Umysłu dzieci rozwijają w wieku ok. 4 lat. W wykryciu jej funkcjonowania pomaga szereg prostych testów. Zasada wszystkich jest jednak bardzo podobna. Oto jeden z nich, zwany testem Sally-Ann²⁹: dziecku przedstawia się historyjkę obrazkową, której bohaterkami są dwie dziewczynki. Jedna z nich ma słodycze, chowa je pod poduszką (czemu druga przygląda się z zaciekawieniem), po czym wychodzi z pokoju. W tym czasie druga dziewczynka skrzętnie wykorzystuje nieobecność pierwszej, wykrada cukierki dla siebie i chowa je do kieszeni. Po chwili niczego nieświadoma, choć już ograbiona, nieszczęśnica wraca do pokoju i w tym momencie zadaje się dziecku pytanie: Jak sądzisz, gdzie jej zdaniem są cukierki? Dziecko z prawidłowo rozwiniętą Teorią Umysłu odpowie: pod poduszką. Maluchy, u których ten mechanizm jeszcze nie występuje, wykazują cechy typowe dla Piagetowskiego egocentryzmu epistemologicznego, a więc to, co wiedzą same (cukierki zostały zabrane), przypisują wszystkim wokoło, dlatego też odpowiedź będzie brzmieć: w kieszeni! Zdaniem psychologów ewolucyjnych ta właśnie zdolność (dla nas będąca czymś oczywistym, ale warto uświadomić sobie fakt, że jej brak najprawdopodobniej jest bezpo-

²⁷ Por. K. J. Tillmann, *Teorie socjalizacji*, Warszawa 1996, s. 92.

²⁸ Można również spotkać się z bardziej ogólnym terminem „Inteligencja Makiaweliczna”. Dalej używam również skrótu ToMM (od *Theory of Mind Mechanism*). Por. np. S. Baron-Cohen, op.cit., s. 31–35; E. M. Macphail, op.cit., s. 230–240; M. Białecka-Pikul, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Kraków 2002, s. 33–34.

²⁹ Imiona postaci prezentowanych dziecku w teście. Można mówić również o teście fałszywych przekonań.

średnią przyczyną autyzmu³⁰) umożliwia nam oszukiwanie oraz wykrywanie oszusta, a z biologicznego punktu widzenia ma to kolosalne znaczenie w środowisku społecznym *homo sapiens*.

W tym miejscu widać wyraźnie w jaki sposób psychologia ewolucyjna zazębia się z ustaleniami psychologii poznawczej i pragmatyzmu społecznego. Wszystkie one w rozwoju jednostki olbrzymi akcent kładą na zdolność uwzględniania stanów psychicznych partnera interakcji. Można zatem wyciągnąć wniosek (i jednocześnie postawić hipotezę), że dzieci, które nie radzą sobie z testem Sally-Ann (i *de facto* nie potrafią kłamać), mają poważne braki w strukturze swojego „ja”, a więc, krótko mówiąc, nie są samoświadome. Sprawdzenie tej hipotezy postawiłem sobie za cel w swoich badaniach przeprowadzanych w trzech toruńskich przedszkolach wśród dzieci w różnym wieku. Każde z badanych dzieci poddawane było dwóm testom. Pierwszy z nich wykrywał działanie Teorii Umysłu (Sally-Ann), drugi natomiast miał za zadanie sprawdzić, czy dziecko jest samoświadome. W tym celu prezentowałem dziecku jego własne zdjęcie dostarczone mi przez rodziców w tajemnicy przed dzieckiem, aby zminimalizować ryzyko nauczenia się poprawnej odpowiedzi. Zdjęcia te robione były w „naturalnych” sytuacjach, nie u fotografa, dziecko mogło na nim przebywać samo lub w towarzystwie innych osób, w domu, na dworze, na wakacjach itd. Druga, samonarzucająca się w takich wypadkach możliwość to po prostu postawienie przed dzieckiem lustro i spytanie kogo widzi. Zrezygnowałem jednak z tej metody, ponieważ dziecko za sprawą długotrwałego treningu (niemało razy w życiu widziało przecież lustro) może być po prostu nauczone, że postać, która porusza się dokładnie tak samo jak ono, to ktoś, kogo określamy mianem „ja”, co teoretycznie jest przecież możliwe³¹. Z tego właśnie powodu zdecydowałem, że lepiej będzie przedstawić dziecku jego własną fotografię, która jest obrazem statycznym, wymagającym od dziecka pewnego skupienia, gdzie samemu należy odnaleźć to, co pozwala udzielić odpowiedzi na pytanie: co widzisz? Ponadto refleksja nad fotografią często angażuje również pamięć autobiograficzną, widoczny jest przecież na niej cały kontekst, a nie tylko główny bohater.

³⁰ Por. S. Baron-Cohen, op.cit., s. 59–84.

³¹ Z podobnego stanowiska Euan Macphail przeprowadził atak na wnioski wyciągane z eksperymentu Gordona Gallupa (por. G. G. Gallup, *Chimpanzees: self-recognition*, „Science” 1970, nr 167, s. 86–87), który jakoby miałby dowodzić istnienia samoświadomości u szympanów. Przypomnijmy, że eksperyment polegał najpierw na uspieniu szympanów, namalowaniu im na czole kropki i następnie na sprawdzeniu, czy zainteresują się nią, spoglądając w lustro, w którym od dłuższego czasu zwykły się przeglądać, co miałyby dowieść, że posiadają w mózgu one reprezentację własnego ciała. Szympany, spoglądając w zwierciadło, dotykały kropki. Zdaniem Macphaila nie dowodzi to jednak, że szympan jest samoświadomy, a jedynie, że „widzi znak – nowy bodziec – i po prostu używa lustra, żeby pokierować ruchami ręki tak, by jego palec dotknął znaku. W tym przypadku doświadczenie szympana nauczyło go, że bezpośrednio sięganie ku obiektowi widzianemu nie doprowadzi do kontaktu z tym obiektem; nauczył się, jak poruszać kończynami, żeby osiągnąć pożądaną serię obrazów w lustrze” (E. M. Macphail, op.cit., s. 233).

4. Teoria Umysłu a wykrywanie intencjonalności

Zanim przejdziemy do omawiania zachowań dzieci, u których Teoria Umysłu nie jest jeszcze w pełni wykształcona, konieczne jest uczynienie pewnego istotnego rozróżnienia. Wielu osobom wydawać się może co najmniej dziwne, że małym dzieciom psychologowie ewolucyjni odmawiają umiejętności empatii i rozumienia zachowań innych ludzi. Zwykła obserwacja zdaje się przecież ujawniać zupełnie co innego. Dzieci wydają się rozumieć nasze zachowania, rozumieją, co do nich mówimy (przynajmniej bardzo często i pod warunkiem, że jest to jasno sformułowany przekaz). Sprawa nie przedstawia się jednak tak jasno. „Czytanie w umysłach” faktycznie jest rzeczą bardzo trudną i złożoną, stanowi przy tym rezultat procesu, który zdaniem Barona-Cohena uwzględnić musi co najmniej trzy ważne elementy: detektor intencjonalności (dalej ID – od *Intentionality Detector*), detektor nakierowania wzroku (EDD – *Eye Direction Detector*), mechanizm podzielanej uwagi (SAM – *Shared Attention Mechanism*) i wreszcie ToMM³². Dla naszych rozważań największe znaczenie ma jednak samo ID. Jak za chwilę się przekonamy – myślenie w kategoriach intencjonalności nie implikuje jeszcze biegłego posługiwania się całą „terminologią mentalną” i tworzenia własnych „hipotez roboczych”, dotyczących funkcjonowania umysłu i jego roli.

Detektor intencjonalności jest stosunkowo prostą zdolnością, która identyfikuje pośród wielu różnorodnych, często przypadkowych zdarzeń te, które można przypisać działalności organizmów żywych, a te kierują się z reguły pewną celowością. Mówiąc krótko i obrazowo, dzięki jego pracy potrafimy nawet tak abstrakcyjnym twórcom, jak figury geometryczne poruszające się w obrębie pewnego zbioru, przypisać chęci wydostania się, ucieczki, agresji itp., choć z obiektywnego punktu widzenia nie stanowią one nic więcej jak tylko poruszające się kwadraty, trójkąty czy kółka. Co istotne, ID pozwala na interpretację zachowań wyłącznie w terminach wolicjonalnych, co skutkuje na rozumieniu motywów pod warunkiem, że ich istotą jest *manifestacja*. Dzięki ID można poprawnie stosować terminy „chcieć”, „mieć na celu”, „mieć w planie”, można również nadprzypisywać (*overattribute*) cechy organizmów żywych bytom nieożywionym, biorąc pod uwagę zarówno pewien, nieoczekiwany, „nieprzypadkowy” ruch czy działania³³, jak i elementy budowy (nogi stołu). Za sprawą ID wiemy, że ktoś (coś), kto (co) krzyczy i gwałtownie się zachowuje, może stanowić zagrożenie i nas uderzyć, wiemy, że ktoś, kto bierze do ręki cukierka (lub choćby patrzy na niego – tutaj w grę wchodzi EDD), będzie najpewniej chciał go zjeść itp. Warunkiem, kiedy ID będzie działał poprawnie, jest, jak już wcześniej wspomniałem, manifestacja – zachowanie musi być widoczne, to ono sprawia, że możemy wnioskować o zamiarach. Teoria Umysłu z kolei pozwala wnioskowaniu „wyprzedzić” widoczne skutki. Możemy

³² S. Baron-Cohen, op.cit., s. 31–58.

³³ To właśnie dzięki ID zawdzięczamy funkcjonowanie pojęcia „złośliwości rzeczy martwych”.

spodziewać się, że podmiot myśli w taki, a nie inny sposób i że zrobi to lub co innego. ToMM rozszerza również nasze mentalne słownictwo i zakres wiedzy o umyśle, zaczynamy uwzględniać nie tylko przejawiające się w behaviorze cele, ale także pragnienia, myśli, przekonania (również te fałszywe – to właśnie dzięki temu potrafimy w ogóle kłamać), intencje, nadzieje, wspomnienia, lęki... ID pozwala na rozumienie tylko prostych celów, bez zagłębiania się w dynamikę umysłu, przekonania, wiedzę. Aby lepiej zaznaczyć tę różnicę, posłużyłem się kiedyś przykładem psa, który poprawnie może interpretować nasze zachowania, czyli np. cieszy się, gdy niesiemy mu miskę z jedzeniem, natomiast nie ma dla niego najmniejszego znaczenia, że możemy to czynić od niechcenia bądź z przekory (jeśli np. żona upiera się, by nie dawać psu resztek tortu), że potajemnie możemy skrywać do niego niechęć, obgadywać go z sąsiadem, szydzić z niego i gardzić nim. Odczytywanie intencji, jakie skłonne bylibyśmy przypisywać małym dzieciom, opiera się zatem na prostym kojarzeniu ze sobą zachowań i interpretowaniu ich w terminach wolicjonalnych, gdzie większe znaczenie ma to, co ktoś może za chwilę zrobić, a nie pomyśleć. Tym, którzy wciąż uparcie twierdzą, że o empatii dziecka świadczy choćby to, że wydaje się ono bezbłędnie rozpoznawać i wyczuwać, w jakim jesteśmy nastroju, wyjaśniam, że istnieje raptem sześć emocji, które dziecko, nawet bardzo małe, jest w stanie odczytać (strach, radość, smutek, obrzydzenie, zaskoczenie, złość) i adekwatnie zareagować, jednak nie ma to nic wspólnego z wczuwaniem się w sytuację innej osoby z tego względu, że właśnie tym emocjom towarzyszy wyraźna mimika³⁴, której rozpoznawanie zakodowane jest już u wielu zwierząt. Nie pozwoli to jednak w ustaleniu, czy partner interakcji zechce nas za chwilę oszukać lub czy jest dwulicowy, gdyż wyciąganie takich wniosków umożliwia tylko Teoria Umysłu i przewidywanie w oparciu o to, co (umyślnie) nie ma niestety w ane.

5. Związek pomiędzy obecnością modułu Teorii Umysłu a samoświadomością dziecka. Wyniki badań

Badaniu poddałem łącznie 66 dzieci. Grupę tę stanowiły dzieci z najmłodszych grup trzech przedszkoli (trzylatki – 44) oraz nieco starsze (czterolatki – 22). Na podstawie osiągniętych rezultatów okazało się, że uprawnione jest mówienie o ścisłym związku występującym pomiędzy Teorią Umysłu a stopniem samoświadomości dziecka. Dzieci, które test fałszywych przekonań przeszły pomyślnie, wszystkie, z wyjątkiem jednego, potrafiły bez problemu rozpoznać się na zdjęciu. Nie bez znaczenia jest tutaj sposób, w jaki relacjonowały, co widzą: przybliżyły cały kontekst, w jakim zrobiono zdjęcie, co pamiętają z tego czasu, co robią na tym zdjęciu (czasem nie musiałem nawet pytać – natychmiast wykrzykiwały, co widzą: „to ja i delfinek”, „to ja, bawię się w policjanta”,

³⁴ I. Eibl-Eibesfeldt, op.cit., s. 31–43.

„jeżdżę na rowerze”), do opisu używały zazwyczaj pierwszej osoby (aż 92% badanych!):

Badacz: Kto to jest?

Dziecko: *To jestem ja.*

Lub w innej sytuacji:

Badacz: Kogo tu widzisz?

Dziecko: *Siebie.*

O samoświadomości dziecka czasem wnosić można było już podczas przeprowadzania testu Sally-Ann. Przejawiała się ona w odpowiedziach w stylu: „Ja bym szukała pod poduszką”. Zanim przejdziemy do omawiania dalszej części badań, warto od razu wspomnieć, że dzieci z wykształconą Teorią Umysłu były zdecydowanie bardziej rozmowne. Sugerowałyby to istnienie jakiegoś związku pomiędzy ToMM a językiem, ewentualnie samoświadomością a rozwijaniem zdolności językowych, lub – co uważam za najbardziej prawdopodobne – wzajemnej zależności wszystkich trzech czynników. Dzieci, które nie rozwinęły jeszcze ToMM, rzadziej skłonne są do szerszego, słownego opisywania tego, co widzą. Na fakt ten zwrócili uwagę Euan Macphail i Marta Białecka-Pikul. O ile jednak Macphail przyczyn gwałtownego zwiększenia się zdolności językowych doszukuje się w rozwoju samoświadomości, o tyle Białecka-Pikul tłumaczy to właśnie rozwinięciem ToMM. Macphail idzie nawet odrobinę dalej i w ogóle odmawia samoświadomości każdemu podmiotowi, jeżeli ten nie potrafi posługiwać się językiem: „Istnieje (...) duża grupa ludzi, którzy nie potrafią mówić – niemowlęta. Intuicyjnie może się wydawać oczywiste, że małe dzieci mają odczucia. Niemniej jednak od dawna toczą się spory o to, czy niemowlęta faktycznie odczuwają ból, a jeśli tak, to w jakim wieku – przed urodzeniem lub po – ta zdolność się pojawia”³⁵. Na tym twierdzeniu opiera on dalsze, które tłumaczą występowanie amnezji wczesnodziecięcej. Jego zdaniem maluchy, „które nie posługują się jeszcze językiem, nie potrafią w typowy sposób pokazać nam, że świadomie przypominają sobie te zdarzenia, ponieważ ów typowy sposób opiera się na użyciu języka – i właśnie niezdolność *s w i a d o m e g o* do przypominania sobie przez dorosłych doświadczeń z niemowlęctwa jest istotą amnezji wczesnodziecięcej” [wyr. – T.K.]³⁶. Białecka-Pikul natomiast, nie bez racji, w aktywności ToMM doszukuje się zdolności do myślenia metaforycznego. Jej zdaniem najlepiej przejawia się ono właśnie w języku. Według niej język w dużej mierze warunkuje rozwój dziecięcej Teorii Umysłu choćby z tego względu, że posługuje się terminami mającymi bez-

³⁵ E. M. Macphail, op.cit., s. 214.

³⁶ Ibidem, s. 220.

pośrednie odniesienia do stanów psychicznych. Typowymi „czasownikami mentalnymi” są np.: myśleć, rozumieć, czuć, pamiętać, przeczuwać itp.³⁷

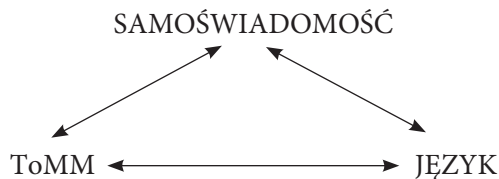
Z obu tych podejść płynie szereg wniosków, które znajdują potwierdzenie w obserwowanych przypadkach. Należałoby się na przykład spodziewać, że dzieci autystyczne (czyli trwale pozbawione ToMM) będą wykazywać o wiele mniejszy stopień samoświadomości – i tak jest w istocie, co w swojej pracy sugeruje Stanley Greenspan: „Dzieci z fizycznymi problemami wpływającymi na funkcjonowanie układu nerwowego wykazują również upośledzenia świadomości [w sensie samoświadomości – T.K.]. Dzieci z autystycznymi objawami rzadko wykazują jakikolwiek stopień samoświadomości czy autorefleksji, dopóki nie zostaną poddane terapii”³⁸. Podobne „niedobory” powinny wykazywać wszelkie osoby, które miały, bądź mają problemy z przyswojeniem języka, np. głusi. „Stwierdzono istnienie statystycznie istotnych różnic w rozumowaniu fałszywych przekonań między dziećmi głuchymi a dziećmi normalnie rozwijającymi się. Dzieci głuche, które potrafiły mówić, rozwiązywały testy fałszywych przekonań (...) średnio w wieku 7 lat i 4 miesięcy [przypomnijmy, że dzieci normalnie słyszące rozwiązują podobne testy w wieku 3–4 lat – T.K.], a ich koledzy, używający języka migowego, w wieku 4 lat i 6 miesięcy. (...) Spontaniczne używanie czasowników mentalnych silniej korelowało ze zdolnością do rozwiązywania testów fałszywych przekonań niż wiek dzieci”³⁹. Współwystępowanie zaburzeń o tym charakterze i wzajemne powiązanie samoświadomości, zdolności językowych i Teorii Umysłu pozwala zakładać, że te trzy czynniki są ściśle ze sobą powiązane i – być może – nie są rezultatem uaktywniania w mózgu w trakcie rozwoju jednostki trzech osobnych mechanizmów, ale wręcz przeciwnie – że umożliwia je jeden proces, jedna zasadnicza zmiana⁴⁰. Płynie stąd jeszcze jeden wniosek: niemożliwa jest sytuacja, w której jeden z trzech elementów jest nieobecny, podczas gdy dwa pozostałe są rozwinięte. Nie sposób nawet wyobrazić sobie osoby, która płynnie mówi i jednocześnie nie jest samoświadoma, nie sposób odnaleźć osoby w pełni samoświadomej i jednocześnie niezdolnej do nazwania procesów, które w niej zachodzą, niezdolnej do jakiegokolwiek komunikacji, podobnie na porażkę skazane będą próby odnalezienia kogoś, kto mówi, jest samoświadomy, ale nie potrafi jednocześnie usłyszeć sobie, że inni mają umysły podobne do jego własnego. Najlepiej zależność tę przedstawić za pomocą prostego schematu:

³⁷ M. Białecka-Pikul, op.cit., s. 47.

³⁸ S. I. Greenspan, B. L. Benderly, *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*, tłum. M. Koraszewska, Poznań 2000, s. 136.

³⁹ M. Białecka-Pikul, op.cit., s. 47.

⁴⁰ Ku istnieniu takiej ewentualności skłania się również Michael Tomasello w pracy pt. *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa 2002, s. 85–107.



W myśl tej zależności sytuacja, w której dziecko patrząc na swoje zdjęcie, mówi o sobie mało, nie jest wynikiem tylko o niskiego stopnia samoświadomości, bądź tylko o słabego opanowania języka, ewentualnie tylko o słabego radzenia sobie z testami Sally-Ann. Jest wypadkową jednego, drugiego i trzeciego. A zatem należałoby się spodziewać, że przedszkolaki, które nie potrafią poprawnie rozwiązać testu fałszywych przekonań, powinny mieć słabiej rozwiniętą samoświadomość. I rzeczywiście taka zależność występuje. O ile wszystkie dzieci z rozwiniętą Teorią Umysłu nie mają problemu z rozpoznaniem siebie na fotografii i w zdecydowanej większości (92%) używają w tym celu pierwszej osoby, o tyle wśród dzieci bez ToMM odsetek ten spada o blisko połowę (ok. 54% przypadków)! Aż 46% dzieci bez ToMM mówi o sobie zupełnie inaczej niż ich koledzy, którzy pomyślnie przeszli przez test fałszywych przekonań. Mniejszy stopień samoświadomości przejawiał się na kilka sposobów:

1. Najbardziej charakterystyczne było nieużywanie przez dzieci pierwszej osoby (60%) przypadków. Przyjmowało to następującą formę:

Badacz: Kto to?

Dziecko (*o sobie*): Klaudia;

Badacz: Kogo widzisz?

Dziecko (*o sobie*): Rafałka;

2. Miewałem przypadki, w których dzieci na pytania dotyczące zdjęć nie odpowiadały n i c. Dzieciom z rozwiniętym ToMM taka sytuacja nie przytrafiła się nigdy.
3. Resztę przypadków stanowiły przypadki, gdzie słabo rozwinięta samoświadomość dawała o sobie znać w bardzo ciekawy sposób. Dziecko patrząc na swoją fotografię, nie zwraca na siebie uwagi i wymienia siebie na końcu, dopiero po całej serii pytań nierzadko zakończonej bezpośrednim wskazaniem palcem przez badacza. Przykład:

Badacz: Kto jest na tym zdjęciu?

Dziecko: Tata.

Badacz: I kto?

Dziecko: Dziadek.

Badacz: I kto jeszcze?

Dziecko: Samochody.

Badacz: I co jeszcze mi powiesz o tym zdjęciu? Kogo jeszcze widzisz?

Dziecko: (*patrzy*)

Badacz: No, przypatrz się dobrze.

Dziecko: (*brak reakcji*)

Badacz: (*wskazując dziecku jego podobiznę*) A to kto?

Dziecko: Ja (*ew. podaje imię*)⁴¹.

Wypada zadać pytanie, dlaczego zgodnie z naszą hipotezą o współzależności samoświadomości i ToMM, korelacja nie była stu- lub blisko stuprocentowa? Co można powiedzieć o pozostałych 54% dzieci, które „palą” test Sally-Ann, a jednak rozpoznają się na zdjęciach? Przede wszystkim błędem byłoby podchodzić do tego związku w sposób aż tak kategoryczny. Umysł człowieka i jego niebywała wręcz złożoność, nieomal ze swej natury, pozwalają spodziewać się pewnych niejednoznaczności i etapów przejściowych. Nie można przecież jednego dnia zasnąć jeszcze bez, a drugiego wstać już z wykształconą Teorią Umysłu i samoświadomością! Jest to pewien proces, który wymaga czasu, a jego elementy nie muszą przecież rozwijać się dokładnie w takim samym tempie. Należy raczej spodziewać się, że elementy te nawzajem sprzęgają się i współwarunkują, w związku z czym nawet jeśli jeden jest bardziej rozwinięty, drugi i tak go „dogoni”. Jak sądzę, wystarczająco istotny jest sam fakt, że wśród dzieci z ToMM odsetek 54% spada aż do 8%! Z pewnością nie jest to bez znaczenia. Po drugie, nie należy zapominać, że rozwój małego człowieka nie odbywa się w całkowitej izolacji od zdobywcy dzisiejszej kultury, zwłaszcza techniki audiowizualnej. W dzisiejszych czasach nie tylko dorośli, ale również dzieci o wiele częściej mają okazję podziwiać się na zdjęciach czy filmach (a, jak twierdzą przedszkolanki, z którymi rozmawiałem, maluchy z reguły bardzo lubią oglądanie zdjęć). Oznacza to, że nawet prostą i niewymagającą żadnego świadomego namysłu metodą warunkowania, podczas przeglądania z rodzicami albumów ze zdjęciami czy oglądania nagrań video, dziecko miało szansę nauczenia się, że postać, którą widzi, to ktoś, kogo bez większego namysłu określa się mianem „ja”. Dlatego właśnie tak wielkie znaczenie ma, gdy dziecko przy próbach opisu zdarzeń

⁴¹ W tym punkcie pojawić się może zarzut, że, być może, dziecko z tego powodu nie wskazywało siebie, ponieważ na zdjęciu były obecne również inne osoby i prawdopodobnie myślało, że jego zadanie to wymienić te osoby, wyjaśnić kim są, przy czym swoją obecność traktowało jako rzecz oczywistą. Myślę, że za odrzuceniem tej ewentualności przemawia fakt, że analogiczne sytuacje powtarzały się również w przypadku zdjęć, na których dziecko było przedstawione samo. Prócz tego, nawet jeśli dziecko w tak opaczny sposób zrozumiałoby zadanie, nie powinno mieć przecież problemu z nazwaniem siebie, a takie trudności miały miejsce.

ze zdjęcia mówi o sobie więcej, czyli co robi, gdzie się znajduje, kiedy to było, a nie tylko reaguje pojedynczym, automatycznym „ja”.

Obserwacje, jakich udało mi się dokonać, zarówno zachowania dzieci z ToMM, jak i bez tego mechanizmu, mogą prowadzić do bardzo ciekawych wniosków. Skoro już wykazaliśmy, że dużym nadużyciem byłoby stosowanie wobec dzieci bez Teorii Umysłu (z racji ich wieku posługuję się dalej uogólnieniem „trzylatki”) prób wyjaśniania ich zachowań implikujących samoświadomość, spróbujmy odpowiedzieć na pytanie, czy możliwa jest trafna interpretacja posługująca się aparatem pojęciowym z zakresu behawioryzmu⁴²? Dalej postaram się wykazać, że interakcje, jakie obserwowałem wśród trzylatków, można tłumaczyć w oparciu o prosty schemat S-R, który zakłada stosunkowo niewielki (jeśli w ogóle) udział świadomego namysłu. Zdaniem Tomasello, dzieci, które nie potrafią wczuć się w sytuację innego człowieka i nie potrafią uświadamiać sobie treści innych umysłów, niezdolne są też do jakichkolwiek form naśladownictwa⁴³, a z tego wnosić można, że ich wachlarz zachowań będzie bardzo znacznie uproszczony. Pamiętajmy, że aby móc coś skutecznie naśladować, nieodzowne jest uświadomienie sobie intencji, które kierują tym, kogo się obserwuje i kogo chce się naśladować. Jeżeli jednostka jest do tego niezdolna, nawet najprostsze czynności, które praktycznie nie powinny stanowić żadnego problemu przy próbach naśladownictwa, będą tylko niejasną mieszaniną ruchów i przypadków, z której trudno wyłowić jakikolwiek cel⁴⁴. „Kluczowymi elementami naśladownictwa są: a) decyzja, co naśladować albo co uznaje się za ‘takie samo’ lub ‘podobne’; b) złożone transformacje jednego punktu widzenia na inny oraz c) wykonanie stosownych ruchów ciała”⁴⁵. Z tego z kolei wyciągnąć można wniosek, że dzieci bez ToMM niezdolne są do naśladowania i dlatego mogą mieć poważne problemy z internalizacją normy społecznej. Podkreśla to również Michael Tomasello, twierdząc, że ta „różnica poznawcza ma całą lawinę konsekwencji, gdyż umożliwia pewne nowe, wyjątkowo skuteczne formy dziedziczenia kulturowego. Pojawienie się rozumienia innych ludzi jako istot intencjonalnych, „takich jak ja”, sprawia, że stają się możliwe: a) proces socjogenezy, dzięki któremu wiele jednostek wspólnie przyczynia się do powstania kulturowych wytworów i praktyk, których historia się akumuluje; b) procesy uczenia się kulturowego i internalizacji, za pomocą których rozwijające się jednostki zaczynają używać, a następnie internalizują aspekty produktów wytworzonych przez członków ich gatunku”⁴⁶. Do

⁴² Jak wiadomo, kierunek ten odrzuca w swej metodzie wszelkiego rodzaju introspekcję oraz terminy odnoszące się do psychiki jednostki, w tym również samoświadomość. Por. B. F. Skinner, *Poza wolność i godność*, tłum. W. Szlenberger, Warszawa 1978; idem, *Zachowanie się organizmów*, tłum. K. Dudziak, Warszawa 1995; Ph. G. Zimbardo, op.cit., s. 312–314.

⁴³ M. Tomasello, op.cit., s. 126.

⁴⁴ Por. np. S. Blackmore, *Maszyna memowa*, tłum. N. Radomski, Poznań 2003, s. 87.

⁴⁵ Ibidem, s. 91–92.

⁴⁶ M. Tomasello, op.cit., s. 24.

podobnych rozważań wrócimy niebawem, tymczasem proponuję skupić się nieco nad analizą zachowań dzieci, które miałem okazję obserwować.

Zwykły dzień w przedszkolu stanowi, jak sądzę, zwłaszcza w młodszych grupach niewyczerpaną kopalnię przykładów interakcji, do analizy których nie trzeba by wcale zaprzęgać pojęć spod znaku autorefleksji, samoświadomości, samowiedzy czy nawet planowania, świadomych intencji itd. Specyfika zachowań społecznych, tak jak rozumieją ją zwykli dorośli ludzie, polega między innymi na adekwatnym reagowaniu w wiecznie modyfikującej się rzeczywistości, przesyconej intencjonalnym zamysłem. Rzeczywistość społeczna to nie rzeczywistość przedmiotów i oddziaływań, jest to rzeczywistość zamiarów. Zasadniczo reagowanie oparte na pewnym automatyzmie, wycuczeniu może okazać się zupełnie nieprzystające, co ze świata interakcji symbolicznych, przynajmniej teoretycznie, eliminuje podmioty działające na zasadzie tresury, a nie świadomej refleksji nad sensem zachowań. Za przejaw świadomości należy zatem uznać celowość i adekwatność zachowań⁴⁷, zdolność do naśladownictwa⁴⁸ oraz, zdaniem niektórych, również precyzję wykonania poszczególnych zadań⁴⁹ – z tego też względu w mej analizie pojawiać będą się nie tylko zachowania *stricte* społeczne, ale również działania indywidualne, takie jak np. rysowanie.

Pierwszą wskazówką, która pozwala na analizowanie zachowań trzylatków bez konieczności uwzględniania „ja” podmiotu, jest działanie na zasadzie prostych s k o - j a r z e ń. Dzieci wydają się często nie zwracać uwagi na pewne szczegóły sytuacyjne, co w oczywisty sposób kłóci się z niektórymi kryteriami wyznaczającymi stopień samoświadomości (patrz przypis 41). Dla zilustrowania tej tezy posłużę się następującym przykładem: miałem okazję przysłuchiwać się rozmowie przedszkolanki z dziećmi na temat wycieczki do straży pożarnej poprzedniego dnia. Padały najróżniejsze pytania dotyczące pracy strażaków, zadań, sprzętu itp. W pewnej chwili pojawił się temat wozu strażackiego. Zgłosił się pewien chłopiec, który nagle zaczął wszystkim zgromadzonym opowiadać o przejażdżce samochodem z tatą. Oczywiście w żaden sposób nie pasowało to do kontekstu (znamienne jednak, że żadnemu dziecku nie wydawało się to niczym nadzwyczajnym). Prawdopodobne wyjaśnienie tego zdarzenia mogłoby brzmieć następująco: dziecko, słysząc pewne słowa-klucze, takie jak „samochód” czy „jazda”, przywołuje na zasadzie skojarzeń pewne treści, pomija niestety cały kontekst. Zachowanie więc było nieprecyzyjne i nieadekwatne, co pozwala podważyć ewentualny pogląd o samoświadomości trzylatka. Innym przykładem służyła dziewczynka, która podczas tej samej rozmowy zgłaszała się do odpowiedzi, których nie miała prawa znać, ponieważ, jak wyjaśniła mi przedszkolanka, nie było jej na wycieczce do straży, a tego właśnie dotyczyło pytanie. Możliwe więc, że działała ona na zasadzie prostego,

⁴⁷ A. R. Damasio, *Tajemnica świadomości...*, s. 95–96.

⁴⁸ S. Blackmore, *op.cit.*, s. 84–92.

⁴⁹ D. R. Griffin, *op.cit.*, s. 85–111.

wyuczonego schematu: „pani pyta – ja odpowiadam (nieważne – dobrze, czy źle)”. Jeszcze bardziej automatycznymi reakcjami skojarzeniowymi wykazał się inny chłopiec: podczas zajęć z malowania ów chłopiec, widząc na stoliku spodek z wodą (przygotowany w celu rozrabiania farb), podszedł doń i... zaczął się żegnać „w imię Ojca i Syna...”⁵⁰ To i poprzednie zachowania można by z powodzeniem wyjaśnić, odwołując się do schematu bodziec–reakcja. Bodźcami mogą być pojedyncze słowa, czy przedmioty, które u dzieci bez ToMM konotują pewne, czasem bardzo konkretne zestawy zachowań, żeby nie powiedzieć – ruchów.

Jak wcześniej zostało wyszczególnione, brak ToMM, uniemożliwiając skuteczne naśladownictwo, negatywnie wpływa na sam proces nabywania kultury, w związku z czym nie można mówić o internalizowaniu normy, a jedynie o zachowaniu uzyskanym dzięki warunkowaniu. Wśród małych dzieci najlepiej widoczne jest to podczas wielokrotnego upominania je o zrobienie/nierobienie czegoś⁵¹. Myślę, że taki stan rzeczy tłumaczyć można nie tylko niezdolnością do internalizacji, ale także wykorzystaniem świadomości (nie samoświadomości) i jej wybiórczego, reflektorowego postrzegania świata. Jak pamiętamy, taki proces poznawczy uniemożliwia świadome zapamiętywanie tego, co się postrzega. Jeżeli coś znika z pola widzenia reflektora i uwagi – to jest to nie do odzyskania, gdyż wciąż występuje niemożność zbudowania w umyśle całej „sceny”. W tej sytuacji możemy liczyć tylko na skromną pomoc „bufora” pamięci krótkotrwałej. I to właśnie, jak sądzę, jest bezpośrednią przyczyną konieczności warunkowania dziecka (na przykład przez wielokrotne powtarzanie prośb). Dopiero w późniejszym wieku dziecko będzie potrafiło wyobrazić sobie pewną ogólną scenę (samoświadomość), a myślenie abstrakcyjne oraz umiejętność zbadania oczekiwań względem własnej osoby (Teoria Umysłu) pozwoli na uwewnętrznienie pewnej panującej – powszechnie czy w danej sytuacji – normy. Ta sama prawidłowość przejawiać się może również podczas sytuacji, które pośród dzieci są nagminne – w wielokrotnym oglądaniu/słuchaniu tej samej bajki, nawet raz po raz. Dla zilustrowania działania mechanizmów, o których mowa, użyłem kiedyś wyrażenia, że „nawet najlepszy kawał

⁵⁰ Nie mówiąc już o tym, że w przypadku języka sakralnego dziecko, zwłaszcza tak małe, bardzo rzadko zdaje sobie sprawę ze znaczenia tych słów, co jeszcze mocniej przemawia na rzecz tezy o automatyzmie zachowań. Niestety, w tym wypadku odesłać mogę jedynie na Forum „Gazety Wyborczej” (Forum Humororum), gdzie nie brak wątków internautów przyznających, że w dzieciństwie nie rozumieli wielu pieśni, modlitw, zwrotów, wykorzystywanej z tej okazji ciężkiej, tradycyjnej składni itp. Popularny był zwłaszcza motyw tajemniczej Nacudii, „bohaterki” pieśni *Na cud Jonasza*, co oczywiście w żadnej mierze nie przeszkadzało w śpiewaniu. Na marginesie, fakt ten i jemu podobne mogłyby stanowić ciekawe studium z zakresu socjalizacji do religii.

⁵¹ Oczywiście trwanie przy swoim i upór nie musi jednoznacznie wskazywać na mniejszy stopień samoświadomości, wszak podobnych sytuacji nie brak w życiu dorosłych. Jest jednak zasadnicza różnica – wielokrotnie upominani dorośli starają się zazwyczaj, by nie przyłapano ich przy następnej próbie, dzieci z kolei nic sobie z tego nie robią i swoje zachowanie będą kontynuować do momentu, aż skojarzą go z karą.

nie śmiesz wiecznie⁵². Otóż takie dzieci najwyraźniej śmiesz. Uwielbiają one wielokrotnie słuchać ulubionej opowieści i za każdym razem towarzyszy temu takie samo zaciekawienie.

Równie interesujące wnioski można wyciągnąć z rysunków trzylatków. Przede wszystkim stosunkowo rzadko trafiają się rysunki, na których zachowane są podstawowe proporcje, dokładnie wzajemny rozkład przedmiotów, który faktycznie ma pewne odwzorowanie w świecie rzeczywistym. Co jest najbardziej charakterystyczne dla strażackiego wozu?⁵³ Oczywiście: czerwony kolor oraz drabina – i te właśnie elementy najłatwiej było spostrzec na pracach dzieci. Wóz często przybierał postać czerwonej plamy (gdyż zapewne na tym najłatwiej koncentrowała się uwaga rysującego), to ona stanowiła centralny punkt, wokół którego zorganizowane było dalsze rysowanie. Można by wysunąć tezę, że rysunek odwzorowuje nie zaobserwowany przedmiot, ale raczej „mapę”, śledzi drogę przekierowywania „reflektora świadomości” z jednego miejsca w drugie: na rysunkach często widać powtarzające się elementy drabiny, całe mnóstwo kół, części, które podczas rysowania wciąż przypominały się dziecku, które zupełnie absorbował jego uwagę. Samo przedstawianie elementów jest dość schematyczne i trudno poddaje się jakiejś spontanicznej zmianie, co nasuwa przypuszczenie, że schematy te mogą być stosowane bezrefleksyjnie i bez względu na kontekst (np. okna w samochodzie nierzadko przypominają te z domów, mają firanki, samochód – każdy – jest prostokątem na kołach. Zaobserwowałem też przypadek chłopca, który samochody malował na każdym rysunku, choćby i tym przedstawiającym plażę czy środek lasu. Zdaniem przedszkolanki, zawsze tak robił, bo po prostu lubił samochody. Inna dziewczynka analogicznie cały wóz strażacki przystroiła ptakami). Pozwala to sądzić, że dzieci nie przeprowadzają żadnej pogłębionej analizy tego, co robią, nie poddają swej pracy szczególnemu namysłowi, nie analizują świadomie i w odpowiednim kontekście treści swej pamięci i świadomości⁵⁴. Tylko predyspozycja do ujęcia całej sceny otwierałaby drzwi do wiernego odtworzenia rzeczywistości, dziecku nie sprawiałoby większego problemu dokładniejsze rozplanowanie poszczególnych części, ale tak nie jest – na rysunkach pojawia się to, co najbardziej charakterystyczne i co najszybciej przykuwa uwagę, ewentualnie to, co mocno utrwalone i co łatwo wyzwalane jest na zasadzie bodziec reakcja (papier + kredki = rysują to co zawsze). Precyzja wykonania, kryterium

⁵² T. Kozłowski, *Popnatura i masowa nuda. Czy popkultura wypełni pustkę wolnego czasu?* [w:] *Na pokaz. O konsumeryzmie w kapitalizmie bez kapitału*, T. Szlendak, K. Pietrowicz (red.), Toruń 2004, s. 198.

⁵³ Czytaj: co najbardziej przykuwa uwagę? Z czego najbardziej wóz strażacki słynie?

⁵⁴ Obserwowałem również wypadki, w których dzieci otwarcie przyznawały, że nie wiedzą, co rysują. Udało mi się również wmówić jednemu z nich, że tak naprawdę rysuje coś innego niż sądził, na co tamten bez żadnego oporu przystał. Za to do niezmiernej rzadkości (zaobserwowałem takie zdarzenie jedynie raz) należały sytuacje, gdy trzylatek na zadane pytanie odpowiedział: muszę pomyśleć.

Griffina, nie pozwala na przypisaniu dzieciom wysokiej samoświadomości. Prace nie-rzadko były chaotyczne, z wyskakującymi niespodziewanie postaciami, wyrwanymi z kontekstu obiektami (zachowane są tylko podstawowe zasady porządku: góra – dół, przód – tył). Czy tak właśnie wygląda świat oświetlany „reflektorem świadomości”, owa „pamiętana teraźniejszość” – wypełniona wynurzającymi się fenomenami, których przyczyn nie jesteśmy pewni i do których trzeba się przyzwyczajać, nawyknąć, ponieważ ich zachowania nie można do końca przewidzieć i pozostaje jedynie zareagować w oparciu o odpowiednie, proste warunkowanie?

Co równie ciekawe, trzylatki prawie nigdy, zdaniem przedszkolank, nie rysują siebie. Ich uwaga skierowana jest raczej na to, co widzą. Takie przejawy działania reprezentacji siebie samego obserwować można dopiero u starszych dzieci. Jak można się domyśleć – nie pozostaje to bez wpływu na stosunki interpersonalne dzieci bez ToMM. Dzieci te, jako że psychika innych ludzi pozostaje dla nich niezgłębioną tajemnicą, nie zwracają szczególnej uwagi na cechy wyróżniające danego osobnika. Praktycznie nie spotyka się wśród trzylatków przedszkolnych przyjaźni czy „par zakochanych”. Nie ma zadzierzgniętych znajomości w stylu „mój najlepszy/najgorszy kolega”, „moja najlepsza/najgorsza koleżanka”. Z tego też względu szybko przekonamy się przy tego typu próbach, że budowanie socjogramu dla dzieci bez ToMM jest na dłuższą metę pozbawione sensu. Nie ma tam koalicji, szarych eminencji, do rzadkości należą socjometryczne dwójki czy zażarte antagonizmy (świadczy o tym choćby to, że trzylatki zazwyczaj nie dokuczają sobie nawzajem, w przeciwieństwie do starszych dzieci, które względem określonych osób potrafią być bardzo złośliwe). Wśród sześciolatków sprawa wygląda zupełnie inaczej. Tam dzieci dobierają się w grupy, kierując się kryterium sympatii i antypatii. Trzylatkom z reguły jest obojętne, z kim będą w parze – byłem świadkiem zabawy, która tego wymagała. Jedynym kryterium było kryterium bliskości. Świat dzieci bez Teorii Umysłu jest światem instynktownej, ewentualnie uwarunkowanej tresury, gdzie nie ma miejsca na świadome planowanie działań społecznych. To, o czym mówiliśmy przed chwilą, wynikać może z faktu, że dla dzieci w tym wieku większe znaczenie ma nie budowanie określonych relacji, ale *m a t e r i a l - n i e r o z u m i a n y c e l* (czy jak powiedziałby behawiorysta – nagroda) i tylko ze względu na niego dzieci organizują jakieś strategie zachowania. O ile dla cztero-, pięciolatków zabawa z innym dzieckiem sama w sobie jest już przyjemna, o tyle radość płynąca z tego faktu trzylatkom jest jeszcze obca. Bawią się *o b o k s i e b i e*, nie ma czegoś takiego, jak zabawa z podziałem na role czy wspólne osiąganie wyznaczonego celu, na przykład zbudowanie najwyższej wieży etc. Jest im obojętne, co czuje partner interakcji, o czym świadczy następująca obserwacja: byłem świadkiem, gdy jedno z dzieci w grupie obchodziło urodziny. Mama chłopca przyniosła tort, dzieci ustawiły się w kole, otaczając szczęśliwca i na komendę przedszkolanki zaczęły śpiewać „Sto lat”, co nagle niezmiernie przeraziło jubilata. Nie reagując na jego wrzaski i płacz, dzieci beznamietnie rozglądały się po sali (nie przerywając śpiewu), wyglądały za okna, błędziły wzrokiem po ścianach i suficie.

Zabawy trzylatków, oprócz faktu, że w przeważającej większości są aspołeczne i indywidualne, prawie nigdy nie zawierają „elementu udawania”⁵⁵. Zdarzają się momenty, w których jakiś przedmiot symbolizuje inny, ale ani razu nie udało mi się zaobserwować sytuacji, w której dziecko wciela się w inną postać i przejmuje jej repertuar zachowań.

6. Próba podsumowania. Ogólna charakterystyka zachowania dzieci bez Teorii Umysłu

Z moich obserwacji⁵⁶ wyłaniają się wnioski, które pozwalają poddać w wątpliwość samoświadomość małego dziecka i większy akcent położyć na wykorzystanie świadomości, mechanizmów instynktownych bądź warunkowanych, na niekorzyść świadomego internalizowania norm i nabywania kultury w oparciu o komunikację symboliczną. Zasady, które rządzą światem społecznym dzieci bez ToMM i samoświadomości, wydają się brzmieć następująco:

1. Słabo wykształcona samoświadomość i Teoria Umysłu nie pozwala na skupienie się nad własnymi cechami charakteru i własnym życiem wewnętrznym, co jeszcze mniejsze znaczenie ma u partnera interakcji. Pociąga to za sobą następujące konsekwencje:
 - a) tymczasowość interakcji i nietrwałość układów, które można określić mianem przyjaźni, której istotą jest przecież wyjątkowość drugiej osoby, dobre rozumienie jej (znaczenie empatii!) itp. Na taki stan rzeczy wskazuje niemal zupełny brak socjometrycznych „dwójek”;
 - b) zorientowanie na materialnie rozumiany, doraźny cel, w znikomym zaś stopniu na świadome budowanie relacji z drugą osobą⁵⁷.
2. O interakcjach trzylatków nie można wprawdzie powiedzieć, że są zupełnie przypadkowe, ale z faktu, że świadomość dziecka jest jak reflektor, któremu nieubłagane i nieodwracalnie umyka cała scena, wnosić można, że wszystko, co potrafi choć na chwilę odwrócić uwagę malucha, może doprowadzić do dramatycznego załamania się interakcji. Dlatego właśnie tak wielkim wyzwaniem jest utrzymanie dziecka w skupieniu. Z tego również powodu trzeba im niestrudzenie powtarzać to samo, zupełnie jak za pierwszym razem. To właśnie sprawia, że próby internalizowania norm skazane są na porażkę.

⁵⁵ Udawanie w oczywisty sposób łączy się z naśladownictwem. Obecnie wiemy już, że autyści, po dejrzeniu o nierozwinięciu ToMM, nie potrafią udawać.

⁵⁶ Które w całości zamierzam przedstawić w przygotowywanej książce pt. *Kłamię, więc jestem*.

⁵⁷ Specjalnie podkreślam tutaj znaczenie słowa „świadome”, nie należy bowiem zapominać, że istnieje szereg wrodzonych mechanizmów ułatwiających wykształcenie się więzi międzyosobniczej. Por. np. R. Baker, E. Oram, *Wojny dziecięce. Macierzyństwo, ojcostwo i właśnie rodzinne*, tłum. T. Chawziuk, Poznań 2001, s. 111–132. Są to jednak zjawiska o zupełnie innym charakterze.

3. Działania odnoszą się głównie (a najprawdopodobniej – wyłącznie) do chwili obecnej. Niemożliwa jest głębsza refleksja nad czasem przeszłym i przyszłym, co skutkuje również niemożnością planowania określonych działań. Przyczyn tego stanu doszukiwać się można także w braku dostępu do pamięci epizodycznej i nieumiejętności skonstruowania swojej własnej autobiografii. Braki te pociągają za sobą następujące konsekwencje:
 - a) bez umiejętności planowania nie można mówić o pełnoprawnym podmiocie działań społecznych. Dziecko nie uświadamia sobie w pełni skutków własnych działań;
 - b) idea „reputacji” czy „dobrego zdania” jest dziecku zupełnie obca. Stanowi to kolejny argument, który usprawiedliwia działanie zorientowane na materialny cel, niż na czasochłonne budowanie więzi. Nie bez wpływu jest to zapewne dla poprawnego rozumienia pojęcia normy społecznej;
 - c) skupienie tylko na bieżącej chwili przekreśla możliwość naśladowania i udawania. Odnosi się ona bowiem do bytów nieobecnych „tu i teraz”.
4. Uwzględnianie stanów umysłowych i innych niemanifestowanych przeżyć, skrywanych intencji praktycznie nie występuje. Dzieci bez Teorii Umysłu opierają swe działanie tylko na widocznych, bezpośrednio obserwowalnych przesłankach (zachowaniach). Parter interakcji o tyle ma pragnienia, o ile towarzyszy im „behawioralny korelat”. Skoro ktoś bierze do ręki dany przedmiot, zrozumiałe jest, że tego właśnie chce i *vice versa*: skoro czegoś pragniemy, po prostu to robimy. Sytuacja, kiedy ktoś chce wziąć słodycze i jednocześnie stara się od tego powstrzymać z tylko sobie znanych pobudek, może być dla dzieci bez ToMM nie do pojęcia. Tylko naocznie obserwowane manifestacje stanowią fundament adekwatnego działania. W zachowaniu nie kierują się domysłem, prawdopodobieństwem, planem, nie biorą pod uwagę tego, czego nie można dotknąć czy zobaczyć.

Te ustalenia pozwalają przypuszczać, że samoświadomość i ToMM są ze sobą silnie powiązane. Nie jest jasne, czy jedno jest przyczyną drugiego, czy odwrotnie, najpewniej są one wynikiem jednego procesu, jednej zmiany, która zachodzi w umyśle trzy-, czterolatka. Brak tych zdolności skutecznie utrudnia stawianie się w pozycji innej osoby, uniemożliwia zrozumienie oczekiwań względem naszej osoby i tym samym nie dopuszcza do zrozumienia norm społecznych. Nie bez znaczenia jest również niezdolność do wybiegania myślą w przyszłość i przeszłość. Obserwacje starszych dzieci, złożona struktura społeczna ich grupy, zabawy z podziałem na role, budowanie relacji silnie skorelowane z umiejętnością rozwiązywania testu Sally-Ann sugerują, że socjalizacja człowieka może mieć przebieg nie ciągły, ale skokowy⁵⁸. Teoria, jaką usiłuję tu zarysować, przewiduje istnienie dwóch zasadniczych faz rozwoju,

⁵⁸ Oczywiście skokowy w tym sensie, że jest rezultatem niewielu zmian o fundamentalnym znaczeniu, ale nie zmian dokonujących się z dnia na dzień.

z których każda jest jakościowo odrębna i rządzi się innymi prawami. Każda z nich charakteryzuje się tworzeniem specyficznych założeń o świecie, co przejawia się w rodzaju zachowań społecznych. Każda z nich wykorzystuje charakterystyczne zdolności umysłowe. Pierwszą fazę nazwałbym fazą przed-makiaweliczną⁵⁹. Charakterystyczne dla niej jest to, że podmiot nie wykształca jeszcze poczucia „ja” oraz Teorii Umysłu, w związku z tym, o czym była już mowa wcześniej, nie potrafi tworzyć reprezentacji obrazu całej sceny w umyśle, nie potrafi „czytać” w umysłach innych, nie zwraca uwagi na ukryte motywy działań oraz na indywidualne cechy charakteru. Uczy się na zasadzie biernego warunkowania, a posługiwanie się językiem jest dość ograniczone. Nie internalizuje normy, ponieważ nie potrafi uogólniać, wychodzić poza określony kontekst, nie uświadamia sobie również oczekiwań względem jego osoby. Drugi etap to faza makiaweliczna, charakteryzująca się wykształceniem „ja” oraz Teorii Umysłu, co pozwala uświadamiać sobie stany mentalne innych osób, umożliwia zaawansowaną manipulację partnerem interakcji w zależności od potrzeb podmiotu, uwzględniać to, co niemanifestowalne i nieobserwowalne. W fazie tej możliwe jest planowanie własnych działań w oderwaniu od chwili obecnej, umożliwia ona internalizowanie norm nie przez behawiorystyczne warunkowanie, ale dzięki myśleniu symbolicznemu i komunikacji.

Różne perspektywy, czy to behawiorystyczna, czy interakcjonistyczno-symboliczna, są zdecydowanie nazbyt ogólne. Potrafią wyjaśnić (albo przynajmniej roszczą sobie do tego pretensje) przebieg socjalizacji człowieka, jednak śmiem twierdzić, że o wiele lepszą propozycję stanowiłoby założenie, w którym teoria uczenia się na zasadach S-R zarezerwowana byłaby dla wyjaśniania zachowań jednostki w wieku od 0 do ok. 3–4 lat, zaś interakcjonizm symboliczny – dla jednostek starszych. Piagetowska perspektywa poznawcza z kolei doskonale wpasowuje się we wnioski płynące z koncepcji ToMM: zarówno w jednej, jak i drugiej występuje wspomniany przez nas na początku „egocentryzm epistemologiczny”, który – w jednym przypadku kończy się wraz z wykształceniem Teorii Umysłu, w drugim zaś – z wkroczeniem w etap operacji konkretnych.

Na zakończenie podsumujemy nasze wywody w formie tabeli:

⁵⁹ W nawiązaniu do terminu „Inteligencji Makiawelicznej”, czyli – w skrócie – zdolności manipulowania innymi osobami.

Tabela 2. Główne wnioski wyłaniające się z badań

	Etap przedmakiaweliczny	Etap makiaweliczny
Samowiedomość	Rzadko wykorzystywana	Niezbędna
Teoria Umysłu	Brak	Jest
Nabywanie kompetencji społeczno-kulturowej	Bierne wycuczenie (behawiorystyczna teoria uczenia się)	Aktywna internalizacja na zasadzie dialogu (interakcjonizm symboliczny)
Zasady rządzące życiem społecznym	Niezwracanie uwagi na cechy charakteru, zarówno swoje, jak i partnera; nietrwałość i periodyczność interakcji, zorientowanie na materialny cel, brak empatii; brak umiejętności planowania; brak możliwości skutecznej manipulacji partnerem; nieumiejętność internalizowania normy, uogólniania sytuacji społecznych; funkcjonowanie w dużej mierze oparte na zasadzie skojarzeń (warunkowanie);	Cechy jednostkowe odgrywają istotną rolę; umiejętność budowania trwałych relacji (przyjaźń), możliwość empatii; cele o charakterze niematerialnym (symbolicznym bądź społecznym); planowanie; umiejętność manipulacji, oszukiwania oraz wykrywania oszustwa; zdolność uogólniania i abstrahowania, możliwość internalizacji normy; funkcjonowanie oparte na myśleniu logicznym, przewidywaniu skutków swoich działań, odwoływaniu się do zasobów pamięci i systemu normatywnego;
Zdolności poznawcze	Stadium sensoryczno-motoryczne i przedoperacyjne	Stadium operacji konkretnych i formalnych

Opracował T. Kozłowski

Nowa teoria socjalizacji powinna przede wszystkim skupić się na tym, by ukazać skokowy charakter rozwoju i, w konsekwencji, różnorodność praw rządzących tym rozwojem na poszczególnych jego etapach. Nie należy się lękać, że tak złożony proces, jakim jest uspołecznienie człowieka, na całej swej długości będzie rządzić się jednakowymi prawami. Wręcz przeciwnie, powinniśmy oczekiwać, że prawidła te będą się zmieniać.

LITERATURA:

- Aitchison J., *Ziarna mowy*, tłum. M. Sykurska-Derwojed, Warszawa 2002.
- Baker R., Oram E., *Wojny dziecięce. Macierzyństwo, ojcostwo i waśnie rodzinne*, tłum. T. Chawziuk, Poznań 2001.
- Baron-Cohen S., *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*, Cambridge, MA-London 1999.
- Berghe P. L. van den, *Łączenie paradygmatów: biologia i nauki społeczne*, tłum. B. Szacka [w:] *Człowiek, zwierzę społeczne*, B. Szacka, J. Szacki, K. Najder (red.), Warszawa 1991.
- Białecka-Pikul M., *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Kraków 2002.
- Blackmore S., *Maszyna memowa*, tłum. N. Radomski, Poznań 2003.

- Buss D. M., *Psychologia ewolucyjna. Jak wytłumaczyć społeczne zachowanie człowieka? Najnowsze koncepcje*, tłum. M. Orski, Gdańsk 2001.
- Cosmides L., Tooby J., *Evolutionary psychology and the emotions* [w:] *Handbook of emotions*, M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), New York 2000.
- Damasio A. R., *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*, tłum. M. Karpiński, Poznań 2002.
- Damasio A. R., *Tajemnica świadomości. Jak ciało i emocje współtworzą świadomość*, tłum. M. Karpiński, Poznań 2000.
- Dawkins R., *Samolubny gen*, tłum. M. Skoneczny, Warszawa 1996.
- Ditfurth H. von, *Duch nie spadł z nieba*, tłum. A. D. Tauszyńska, Warszawa 1979.
- Edelman G. M., *Przenikliwe powietrze, jasny ogień. O materii umysłu*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa 1998.
- Eibl-Eibesfeldt I., *Miłość i nienawiść*, tłum. Z. Stromenger, Warszawa 1998.
- Gallup G. G., *Chimpanzees: self-recognition*, „Science” 1970, nr 167.
- Gould S. J., *Niewczesny pogrzeb Darwina. Wybór esejów*, tłum. N. Kancewicz-Hoffman, Warszawa 1999.
- Greenspan S. I., Benderly B. L., *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*, tłum. M. Koraszewska, Poznań 2000.
- Griffin D. R., *Umysły zwierząt. Czy zwierzęta mają świadomość?*, tłum. M. Ślósarska, A. Tabaczyńska, Gdańsk 2004.
- Korzeniewski B., *Od neuronu do (samo)świadomości*, Warszawa 2005.
- Kozłowski T., *Popkultura i masowa nuda. Czy popkultura wypełni pustkę wolnego czasu?* [w:] *Na pokaz. O konsumeryzmie w kapitalizmie bez kapitału*, T. Szlendak, K. Pietrowicz (red.), Toruń 2004.
- Macphail E. M., *Ewolucja świadomości*, tłum. R. Bartołod, Poznań 2002.
- Pinker S., *Jak działa umysł*, tłum. M. Koraszewska, Warszawa 2002.
- Pöppel E., *Granice świadomości*, Warszawa 1989.
- Skinner B. F., *Poza wolnością i godnością*, tłum. W. Szlenberger, Warszawa 1978.
- Skinner B. F., *Zachowanie się organizmów*, tłum. K. Dudziak, Warszawa 1995.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002.
- Tillmann K. J., *Teorie socjalizacji*, Warszawa 1996.
- Tomasello M., *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa 2002.
- Turner J. H., *Socjologia. Podstawowe pojęcia i ich zastosowanie*, tłum. E. Różalska, Warszawa 1998.
- Wilson E. O., *Socjobiologia*, tłum. M. Siemiński, Warszawa 2000.
- Zimbardo Ph. G., *Psychologia społeczna*, Warszawa 1999.
- Zimbardo Ph. G., *Psychologia i życie*, tłum. E. Czarniawska, J. Łuczyński, J. Radzicki, J. Suchecki, Warszawa 2002.