

VIII POLSKI ZJAZD FILOZOFICZNY

Arkadiusz Gut

Język a myślenie drugiego rzędu (Analiza testów fałszywego przekonania)

1. UWAGI WSTĘPNE

Czy wyróżniające nas spośród wszystkich stworzeń na świecie zdolności kognitywne są związane z naszymi unikalnymi zdolnościami językowymi? W odpowiedzi na tak postawione pytanie skłaniamy się najczęściej ku odpowiedzi twierdzącej. Na skłonność do myślenia, że zachodzi nieprzypadkowy związek między naszymi zdolnościami kognitywnymi a posiadanymi zdolnościami językowymi, mają z pewnością wpływ utrwalone w dziejach filozofii przekonania, że „loquela est unicum cogitationis in corpore latentis signum certum” (mowa jest jedyną pewną oznaką myśli ukrytej w ciele) [Kartejusz 1970, s. 245, por. tenże 2005, s. 61] oraz że „sztuka rozumowania jest właściwie dobrze zrobionym językiem” [Condillac 1952, s. 112-121]. Nie mniejsze znaczenie na skłonność do ujmowania rzeczy w ten sposób mają również rozpowszechnione w kulturze twierdzenia Humboldta czy Whorfa, mówiące, że „język jest twórczym organem myśli” [Humboldt 1989, s. 274] oraz że „świat realny jest w znacznej mierze zbudowany nieświadomie na zwyczajach językowych danej grupy” [Whorf 1982, s. 56]. Nasze pierwotne przypuszczenie o związku między zdolnościami kognitywnymi a wyjątkowymi zdolnościami językowymi wspierają również niektóre z twierdzeń współczesnych autorów, zgodnie z którymi udoskonalenia, jakie wprowadzamy w naszym mózgu, gdy uczymy się języka, sprawiają, że mózg zmienia się w swego rodzaju komorę pogłosową, w której skądinąd przelotne procesy mogą się utrzymać i same stać przedmiotami [Dennett 1997, s. 177; tenże 1998a, 1998b]. Dla osób mniej zaznajomionych z rozważaniami filozoficznymi, wymowny dla ich ogólnej intuicji widzącej związek między myślą a językiem, może być fragment wypowiedzi Orwella z *Roku 1984*, w którym czytamy, że „celem no-

womowy było nie tylko dostarczanie środków odpowiednich do wyrażania światopoglądu oraz myśli właściwych, lecz również uniemożliwienie swobody myślenia” czy też fragment z autobiografii Keller, która po kilkunastu latach życia w ciszy, po nabyciu pierwszych wyrażeń [językowych] pisała, że „nagle rozbłysła we mnie mglista świadomość [...] jakby drgania powracającej myśli” [1978, s. 28].

Biorąc pod uwagę powyższe intuicje, w niniejszym artykule przebadam fragment współcześnie rozwijanego poglądu, który rolę i udział języka naturalnego rozpatruje w kontekście charakterystyki myślenia drugiego rzędu (myślenia o myślach; introspekcyjnego ujmowania myśli; intencjonalnego wzniesienia) — a więc takiego rodzaju myślenia, w którym przedmiotem odniesienia są nasze własne myśli lub myśli innych podmiotów. Zbiór typowych przykładów myślenia, w których realizuje się dynamika poznawcza drugiego rzędu czy też — mówiąc inaczej — pojawia się świadomość introspekcyjna własnych lub cudzych myśli, wiąże się źródłowo z sytuacjami, w których, z jednej strony, dokonujemy oceny własnych myśli, podejmujemy korektę własnych planów, monitorujemy relacje między myślami, a z drugiej strony, przypisujemy myśli innym podmiotom. W ramach podejścia, które poddam szczegółowej analizie, stawia się hipotezę, że tym, co czyni możliwym wyłonienie się fenomenu myślenia o myślach, jest obecność językowego nośnika lub że tym, co poddajemy introspekcji, kiedy poddajemy introspekcji nasze myśli, w sposób wymagany dla procesów dynamiki kognitywnej drugiego rzędu, jest mowa wewnętrzna. W prezentacji tej hipotezy szczególną uwagę zwrócę na kwestie związane z przypisywaniem myśli innym podmiotom, a dokładniej, na problemy związane z testami fałszywego przekonania. Uważam, że w tym kontekście można najlepiej pokazać i przeanalizować źródła i podstawy stanowiska, które istotnie łączy zdolności myślenia drugiego rzędu z naszymi zdolnościami posługiwania się językiem naturalnym.

2. OGÓLNE SFORMUŁOWANIE HIPOTEZY

Być może to język publiczny jest odpowiedzialny za kompleks cech wyróżniających myśl ludzką — *viz.* nasza zdolność do okazywania *dynamiki kognitywnej drugiego rzędu*. Poprzez dynamikę kognitywną drugiego rzędu rozumiem klaster potężnych zdolności, w których udział bierze samoocena, samokrytycyzm i perfekcyjnie dopracowane odruchy korekcyjne. Do przykładów należałyby: zauważenie błędu w naszym własnym planie argumentacji i przedsięwzięcie dalszych wysiłków kognitywnych dla naprawienia go, snucie refleksji nad zawodnością naszych własnych początkowych sądów w pewnego rodzaju sytuacjach i w rezultacie postępowanie ze szczególną ostrożnością; dochodzenie do zrozumienia, dlaczego doszliśmy do danego wniosku poprzez docenienie przejść logicznych w naszej własnej myśli; myślenie o warunkach, w których myślimy najlepiej, i próby stworzenia takich warunków. Można tę listę ciągnąć, lecz wzór powinien być jasny. We wszystkich tych przypadkach efektywnie myślimy o naszych własnych profilach kognitywnych lub o konkretnych myślach. To „myślenie o myśleniu” jest dobrym kandydatem na zdolność, którą mają tylko ludzie — zdolność, której w sposób oczywisty nie dzielą z nami pozostałe zwierzęta nieużywające języka, które mieszkają wraz z nami na naszej planecie. Skoro tak, to naturalną jest rzeczą zastanawiać się, czy mógłby to być cały ro-

dzaj myśli, w którym język odgrywa rolę generatywną — rodzaj myśli, który nie jest po prostu odbijany lub rozszerzany poprzez używanie przez nas słów, lecz którego samo istnienie bezpośrednio zależy od języka. Język publiczny i wewnętrzne ćwiczenie zdań działałyby w tym modelu jak wiszące w powietrzu korzenie namorzynów — słowa służyłyby jako ustalone punkty zdolne do przyciągania i ustalania materii intelektualnej, tworząc wyspy myśli drugiego rzędu, która jest tak charakterystyczna dla krajobrazu kognitywnego *Homo sapiens* [Clark 1998, s. 179].

W ramach tak stawianej hipotezy na temat relacji myśl–język mówi się, że „myśli refleksyjne są możliwe jedynie wtedy, gdy docelowe myśli posiadają nośniki, pozwalające im stać się obiektami dalszych myśli” [Bermúdez 2003, s. 159] lub że myśli potrzebują takiego nośnika, który udostępni je naszej świadomości i sprawi, że nabiorą one obok realności fizycznej także realności fenomenalnej [Carruthers 1996].¹ Pamiętając, że mówimy tutaj o świadomym ujęciu myśli, o aktach na poziomie osobowym, na którym podmiot wywołuje i kieruje podjętą przez siebie aktywnością, wielu filozofów, psychologów i lingwistów, zadając sobie pytanie, co nadaje się na nośnik sprawiający, że myśl w swojej treści i formie udostępnia się naszej świadomości, przyjęło, że za ów nośnik pozwalający na utrzymanie myśli w polu uwagi należy uznać język, którym mówimy. W tym kontekście często padają stwierdzenia, że konstytutywnym składnikiem myślenia o myślach, myślenia drugiego rzędu jest język naturalny lub że świadome propozycyjne myślenie nie jest możliwe bez istotnego udziału języka naturalnego [Clark 1998, 2006, Bermúdez 2003, Dennett 1997, 1998a; Carruthers 1996, 1998a, 1998b]. Idąc tym tropem podkreśla się, że formy myślenia, które w sposób ogólny nazywa się dynamiką poznawczą drugiego rzędu, czyli takie, w których uczestniczy myślenie o myśli i w ramach których podmiot monitoruje dane odniesienie, są dostępne dla stworzeń posługujących się językiem naturalnym. Podkreśla się tutaj wyraźnie, że w kontekście mówienia o wyłonieniu się dynamiki poznawczej drugiego rzędu, język nie jest traktowany wyłącznie jako środek, który rozszerza lub podnosi efektywność pewnych myśli, lecz jako narzędzie, które odgrywa rolę generatywną i od którego zależy bezpośrednio samo istnienie tych myśli. Stąd też, u podstaw tego poglądu leży przekonanie, że „myśli mogą być przedmiotami dalszych myśli jedynie wtedy, jeżeli mają odpowiednie nośniki, jedynymi zaś odpowiednimi nośnikami są zdania w języku publicznym” [Bermúdez 2003, s. 165].

W ramach tak konstruowanego stanowiska odrzuca się możliwość, że najpierw rozważamy jakąś myśl bez udziału języka, a potem wyrażamy ją w mowie wewnętrznej lub ją zapisujemy. Przyjmuje się, że samo myślenie jest redagowaniem czegoś o naturze językowej. Zarówno więc myślenie w samotności, jak i myślenie publiczne rozgrywające się w społecznie zaaranżowanej debacie jest zasadniczo po-

¹ Trzeba pamiętać, że rozważania w tym obszarze w istotny sposób łączą się z problematyką umysłu oraz świadomości. Odróżnienie myślenia pierwszego rzędu od myślenia drugiego rzędu zbiega się bowiem z odróżnieniem świadomości prostej od refleksyjnej oraz z opracowaniem świadomości ujmowanej jako myśl wyższego rzędu, której składnikiem jest świadomość monitorująca oraz świadomość dostępu [por. Rosenthal, 1986; Jakkendoff, 1987; Searle, 1999; Judycki, 2004].

dobne do siebie — w obu przypadkach zaangażowany jest ten sam język. Myślenie i mówienie nie są dwoma procesami przebiegającymi równolegle. Przedstawiając wyraźniej ten pogląd, jego twórcy zwracają uwagę, że ma on wersję słabszą i mocniejszą: „jedną rzeczą jest utrzymywać, że myśli (albo niektóre myśli) mogą uzyskać status świadomości jedynie poprzez to, że zostaną sformułowane w (wewnętrznym lub zewnętrznym) języku naturalnym, inną zaś rzeczą jest utrzymywanie, że istnieją pewne myśli, które mogą w ogóle istnieć jedynie poprzez to, że są świadomie sformułowane w takim języku” [Carruthers 1996, s. 122]. Twierdzi się dalej, że tylko wtedy, gdy przyjmie się tę mocniejszą wersję, można uznać, że zdolność do używania języka jest w rzeczywistości implikowana naszym świadomym myśleniem i że naukowe badanie struktury tej zdolności będzie jednocześnie badaniem struktury i funkcjonowania ogromnej części naszego myślenia. Dlatego też zgodnie z mocniejszą tezą, kiedy mówiący wypowiada zdanie, to ta wypowiedź będzie wyrażać myśl poprzez jej utworzenie (ukonstytuowanie, sformułowanie), a nie poprzez jej zakodowanie czy zasygnalizowanie [por. Carruthers 1998a].²

Zauważmy, że dynamika poznawcza drugiego rzędu w znacznej części jest nastawiona na świadome śledzenie uzasadnień własnych myśli i rozpatrywanie ich jako racji naszego działania. Podejmowanie takiej aktywności wykracza daleko poza zwykłą zdolność dostosowywania się do zmieniających się w świecie okoliczności i związana jest z przekraczaniem zwykłej świadomości świata. W dynamice drugiego rzędu świadomość monitoruje myśli, jakie mamy o świecie, i oczekiwania względem świata. Na przykład zmiana planu działania nie jest wywoływana bezpośrednio tym, co rozgrywa się wokół nas, lecz jest wynikiem rewizji lub oceny naszych myśli, które dotyczą określonego fragmentu lub aspektu świata. Tworząc i rewidując myśli, dostosowujemy się dopiero do świata. Podmiot zdolny do ujęcia własnych myśli uzyskuje wgląd w „mechanikę” tworzenia myśli, w możliwość ich oceny oraz rewizji. Wtedy tylko dynamika drugiego rzędu uzyskuje wyjątkową wartość w naszym świadomym życiu. Zauważmy następnie, że przechodząc na poziom monitorowania własnych myśli, stajemy się podmiotami we właściwym sensie racjonalnymi. W tym sensie zdolność myślenia drugiego rzędu, rozumiana jako pewien rodzaj samozwrotności, ujmowana jest jako jedna z podstawowych cech umożliwiających racjonalność umysłu. „Zdolność tego rodzaju daje nam praktycznie nieograniczoną plastyczność w reagowaniu na zmieniające się warunki, okoliczności i sytuacje. Radykalnie więc odróżnia nasze zachowanie od plastyczności zachowania wykazywanej przez wiele zwierząt” [Judycki 2004, s. 115].

Pamiętajmy jednak, że punktem naszego zainteresowania nie są same zdolności kognitywne, które nazywamy dynamiką poznawczą drugiego rzędu, lecz rola, jaką w pojawieniu się tych zdolności odgrywa język naturalny. Dodajmy również, że teza o związku myśli z językiem w ramach tej propozycji rozciąga się wyłącznie na my-

² W ramach tego podejścia odrzuca się koncepcję, w której język traktuje się jako kod dla istniejących uprzednio i niezależnie od języka myśli.

śli, które mają status świadomych, czyli takich, które są efektywnie dostępne naszej introspekcyjnej świadomości. W jakimś sensie można powiedzieć, że twierdzi się tutaj, że myśl może osiągnąć status myśli *świadomej* jedynie poprzez ucieleśnienie w języku naturalnym oraz że wyłącznie ze względu na swoją językową naturę może odgrywać przyczynową rolę w myśleniu świadomym [Carruthers 1996, s. 248]. W szerszym planie dąży się do pokazania, że to właśnie język jest tą jedyną i właściwą modalnością, umożliwiającą zaprezentowanie myśli umysłowi. Innymi słowy, próbuje się pokazać, że język jest tym narzędziem, które umożliwia postrzeganie formy myśli i jej abstrakcyjnych składników.³ Pewien rodzaj poczynionych wyżej ustaleń można zebrać w dwóch twierdzeniach:

(1) Obecność językowego nośnika (*linguistic vehicle*) jest tym, co czyni możliwe wyłonienie się fenomenu myślenia o myślach.

(2) Tylko istoty, które są w stanie uczynić własne myśli przedmiotami stabilnymi, podlegającymi uwadze oraz przebadaniu poprzez wyraźne ucieleśnienie ich w nośniku, mogą następnie skierować myślenie na sam akt myślenia [Clark 2002, s. 681].

3. SZCZEGÓŁOWE SFORMUŁOWANIE HIPOTEZY

Autorzy broniący ogólnej hipotezy, wedle której poznawcza dynamika drugiego rzędu nie jest możliwa do zrealizowania bez języka naturalnego, ze szczególną uwagą odnoszą się do sytuacji przypisywania myśli innym podmiotom. W tym obszarze stawia się hipotezę, że nasza zdolność atrybucji myśli innym podmiotom wykorzystuje wewnętrzne reprezentacje udostępniane wyłącznie przez władzę językową. Podkreśla się, że przypisywanie myśli innym podmiotom jest kanoniczną postacią dynamiki poznawczej drugiego rzędu oraz że analiza atrybucji myśli innym podmiotom bardzo wyraźnie wskazuje na kluczową rolę, jaką w tego rodzaju aktywności poznawczej odgrywa nabywany przez nas język naturalny. Z tego m.in. powodu problematyka dotycząca warunków umożliwiających osobie przypisującej przypisanie myśli innemu podmiotowi, w kontekście rozważań nad udziałem języka w procesach poznawczych drugiego rzędu, stała się miejscem, w którym doszło do zjednoczenia wysiłków badawczych filozofów i psychologów wokół idei mówiącej, że nabycie odpowiednich formuł języka naturalnego jest warunkiem umożliwiającym myślenie o myślach posiadanych przez inne podmioty. Kwestie te zebrano pod szyldem testu fałszywego przekonania, wchodzącego w skład rozważań związanych z naiwnymi lub dziecięcymi teoriami umysłu.

³ W tym kontekście przytacza się najczęściej wiele badań wskazujących na efekty, jakie przynosi werbalizacja w trakcie wykonywania okresowych zadań kognitywnych [por. Jackendoff 1997, s. 200-201; Jurkowski 1986, s. 40-43; Clark 2006, Gut 2008].

4. „MINDREADING” I NAIWNA TEORIA UMYŚLU

Atrybucja myśli i pragnień innym podmiotom w analizach psychologiczno-filozoficznych traktowana jest jako ważny aspekt zdroworozsądkowej zdolności czytania stanów umysłu innych podmiotów. Zakładając pewną wersję realizmu w sprawie istnienia stanów mentalnych oraz zdolności ich przypisywania, bez przesądzania o samej metodzie ich odkrywania i warunkach ich askrypcji, przyjmuje się, że przypisywanie takich stanów umysłu jak *przekonania, pragnienia, emocje, przeczucia, marzenia, nadzieje i obawy* traktowane jest jako świadectwo dysponowania tzw. pospolitą czy też naiwną teorią umysłu.⁴ W tym kontekście mówi się najczęściej, ujmując rzecz szeroko, że posiadanie naiwnej teorii umysłu polega na zdolności przypisywania innym istotom działania celowego, emocji, umiejętności odczytywania intencji czy nawet chcenia [Bloom 2002, s. 61-62]. Można jednak zawęzić obszar rozważań i powiedzieć, że termin ten odnosi się do sytuacji przypisywania innym istotom myśli i przekonań, tzn. odnosić go do zdolności posiadania przedstawiania mentalnego ujmującego inne przedstawienie mentalne za swój przedmiot [Malle 2002]. Przyjmuje się, że kiedy sprawę zawęzi się do myśli i przekonań, to można dostrzec, iż wchodzimy we właściwą przestrzeń dyskusji na temat warunków świadczących o dysponowaniu przez podmiot zdroworozsądkową teorią umysłu. W tym kontekście wielu autorów uznaje, że właściwym testem na posiadanie teorii umysłu jest zdolność do zrozumienia, że inna osoba posiada *falszywe* przekonanie. Na poziomie ogólnej intuicji sytuację tę opisuje się w następujący sposób:

Prawdziwym sprawdzianem, świadczącym o posiadaniu przez istotę „teorii umysłu” stanowi zdolność do zrozumienia, że inna osoba lub zwierzę ma *falszywe* przekonanie. W takim przy-

⁴ Por. Premack, Woodruff 1978; Flavell, Mumme, Green, Flavell 1992; Perner 1991; Smith 1996; Gopnik, Meltzoff 1996; M. Białecka-Pikul 2002; Gopnik, Meltzoff, Kuhl 2004; Taylor 2007. W tym miejscu trzeba pamiętać o trzech sprawach. Raz, terminu „teoria” używa się z intencją podkreślenia, że chodzi tutaj o cały zespół określonych zdolności, dzięki którym podmiot zdolny jest odkrywać własne i cudze stany mentalne. Podkreśla się, że zespół tych zdolności funkcjonuje jako „teoria” pozwalająca na formułowanie przewidywań dotyczących szczególnie zachowania innych istot. Sposób jej nabywania według niektórych przypomina swoisty ciąg stawiania i testowania hipotez [por. Premack, Woodruff 1978; Gopnik, Meltzoff 1996; Gopnik, Meltzoff, Kuhl 2004; Taylor 2007]. Dwa, rozwój wspomnianej naiwnej teorii umysłu jest traktowany bardzo często jako dochodzenie do zrozumienia pojęcia reprezentacji umysłowej (poznawczej) — przy węższym znaczeniu chodzi tu o takie reprezentacje, jak myśli i pragnienia [por. Perner 1991; tenże 1995; tenże 2000]. Trzy, jednym z ważnych kontekstów mówienia o „teorii umysłu” jest kwestia nabywania języka. W tym obszarze toczy się spór, jaka jest relacja i zależność między nabywaną przez dzieci „teorią umysłu” a zdolnościami językowymi [por. Bloom 2000; Malle 2002; Sperber 2000; Białecka-Pikul 2002]. Sprawy dotyczące nabywania „teorii umysłu” nawiązują do dyskusji na temat sposobu odczytywania stanów mentalnych innych podmiotów, co w filozoficznej literaturze prezentowane jest jako problem rozpoznawania cudzych stanów mentalnych lub problem drugiego ja [por. Ingarden 1971, Wallis 1969; Hoffman 1956; Stepień 1971].

padku osoba, która jest obserwowana, zachowuje się zgodnie z fałszywą przesłanką: działa w sposób, który jest niekonsekwentny, jeżeli się ma dane to, co obserwator postrzega jako prawdę o świecie. Na przykład jakaś osoba bezskutecznie poszukuje w niewłaściwym miejscu czegoś, czego chce, lub działa nie zauważając niebezpieczeństwa, które widzi obserwator, albo też zwraca się w dziwny sposób do jakiegoś przedmiotu, tak jakby to było coś zupełnie innego. Zamiast zakwalifikować takiego osobnika jako szalonego albo zaskoczonego i zrewidować naszą koncepcję świata, jaki znamy, moglibyśmy powiedzieć, odpowiednio: „Och, on nie wie, że jego żona zabrała jego kanapkę”, albo „Oj, on nie uświadamia sobie, że to krzesło jest złamane”, lub „Nie może się dowiedzieć, że to świeca, a nie prawdziwe jabłko” [de Villiers, de Villiers 2003, s. 336].

5. ZAŁOŻENIA FILOZOFICZNE

Przy zawężeniu pola rozważań do atrybucji myśli innym podmiotom w sposób naturalny pojawiało przypuszczenie, że zdolność przypisania myśli innym podmiotom, ze względu na swoiste warunki, jest w istotny sposób sprzęgnięta ze zdolnością do używania języka. Na taki pogląd składało się kilka podstawowych, dość głęboko zakorzenionych przypuszczeń, mających swe źródła w przemianach, jakie zaszły w filozofii współczesnej. Jednym z nich było przeświadczenie, że logiczne i semantyczne własności zdań używanych w raportach z przypisania myśli innym podmiotom są tym modelem, który objaśnia specyfikę zawartą w myśleniu o myślach przypisywanych innym podmiotom. Podkreślano dalej, że myśli można przypisać jedynie wtedy, gdy myśl, która jest treścią przekonania, może być reprezentowana przez tego, który ją przypisuje, co z kolei wymaga, aby miała ona odpowiedni nośnik. W innym nieco aspekcie podkreślano, że bez języka nie jesteśmy w stanie dokonać subtelnych odróżnień pomiędzy myślami. Brak odróżnienia owych subtelnych różnic — podkreślano — uniemożliwia zrozumienie, że ktoś ujmuje pewien stan rzeczy jako należący do jednego sposobu prezentacji, a nie do innego. Następnie, zdolność scharytrowania treści myśli jako jednego z wielu sposobów odniesienia się do stanu rzeczy jest traktowana jako warunek wstępny uchwycenia nieprzezroczystości podstaw propozycyjalnych. Innymi słowy, istota, która jest zdolna do przedstawiania drugiego rzędu, musi posiadać takie możliwości reprezentacyjne, które odzwierciedlają intensjonalny charakter komponentów przedstawieniowych. Ten problem dobrane ukazuje Davidson w pracy *Myśl i mowa*, gdy pisze, że:⁵

⁵ Pamiętajmy, że Davidson poszukuje odpowiedzi na pytanie, czy istota może posiadać myśli nie mając języka. Częstokwem twierdzeniem, które prowadzi do pozytywnej odpowiedzi na zadane pytanie jest teza, że nie można posiadać myśli, jeśli nie ma się pojęcia przekonania [Davidson 1980, s. 361]. Davidson stara się dowieść, że samo posiadanie myśli domaga się od podmiotu spełniania aktów drugiego rzędu. W efekcie końcowym wszystko to ma prowadzić do tezy, że tylko istota dysponująca językiem może posiadać myśli. W rozważaniach prowadzonych obecnie rozważamy udział języka w zdolności przypisywania myśli innym podmiotom, czyli rozważamy związek języka z dynamiką poznawczą drugiego rzędu. Sięgając do twierdzeń Davidsona, korzystamy jedynie z tych fragmentów, w których pojawiają się argumenty dotyczące związku języka z myśleniem re-

nasz sposób przypisania ludziom postaw zapewnia, że dla dokonania takich rozróżnień mamy do dyspozycji całą moc ekspresywną języka. Można wierzyć, że Scott nie jest autorem *Waverleya*, nie wątpiąc, że Scott jest Scottem [...], można chcieć ugryźć jabłko, które trzyma się w ręce, nie chcąc ugryźć jedynego jabłka z robakiem w środku; i tak dalej. Intensjonalność, z której robimy użytek przypisując komuś myśli, jest nie do wykorzystania pod nieobecność mowy [s. 352].

W tym sensie zdolność przypisania innym podmiotom myśli związana jest z odróżnieniem odmiennych perspektyw, tj. różnic w sposobie pojmowania tego samego przedmiotu. Często owe zdolności, warunkujące możliwość przypisania myśli innym podmiotom, są sprzęgane z operowaniem odpowiednio rozwiniętymi umiejętnościami językowymi lub ze zdolnością wejścia w sytuacje komunikowania własnych myśli i rozumienia komunikatów innych podmiotów. Niektórzy przyjmują, że tylko wtedy pojawia się zdolność uchwycenia, czym jest myśl jako taka oraz zdolność ujęcia treści konkretnej myśli [por. Heil 1992, s. 204]. Kiedy sprawę ukierunkowuje się w ten sposób, to widzimy, że nie chodzi tutaj o podkreślanie, że oddanie w języku jakiegoś typu zdolności konceptualnych zwiększa efektywność analizowania tych zdolności lub że język odbija posiadane przez nas kognitywne zdolności, lecz o to, że samo zaistnienie tego typu myśli jest związane z językiem [Mitchell, Robinson 1994; Astington 2001; J. de Villiers, P. de Villiers 2000]. W nawiązaniu do przyjęcia powyższej perspektywy, zdajemy sobie sprawę, że nie chodzi tutaj wyłącznie o umiejętność interpretowania mowy innych podmiotów, lecz o zdolność stworzenia reprezentacji, która pozwala nam na właściwe uchwycenie treści stanów umysłowych innych podmiotów. Niektórzy psychologowie oraz filozofowie mówią, że opanowanie odpowiednich struktur językowych — typu dopełnienia zdaniowe do czasowników psychologicznych — pomaga w utworzeniu wewnętrznej formy reprezentacji, w której realizuje się atrybucja myśli innym podmiotom [J. de Villiers, P. de Villiers 2003; Segal 1998].

6. TESTY FAŁSZYWEGO PRZEKONANIA

Kierując się tymi założeniami zauważano, że w jakimś istotnym aspekcie za właściwy sprawdzian oceny wyrażanych intuicji na temat warunków związanych z atrybucją myśli innym podmiotom mogą być uznane badania dotyczące analizy testów fałszywego przekonania. Analiza w obrębie badań nad testem fałszywego przekonania ujawniała ważne zależności między rozwojem w obszarze teorii umysłu oraz kompetencji językowej i komunikacyjnej. Ujawniane związki i prawidłowości legły u podstaw nie tylko skonstruowania wielu odmian testów fałszywego przekonania

fleksyjnym lub ze zdolnością posiadania pojęcia myśli. Nie są one jednak używane do tego, aby dowieść — jak robi to Davidson — że posiadanie myśli jest możliwe tylko wtedy, gdy dana istota dysponuje językiem i jest aktywnym interpretatorem mowy innych osób [por. Glock 2000; Heil 1992].

i uczynienia z nich swoistego *experimentum crucis* w charakterystyce teorii umysłu, lecz stały się swoistym „laboratorium” mającym pomóc w udzieleniu odpowiedzi na temat udziału języka w zdolności przypisywania myśli innym podmiotom.

Zanim przejdziemy do dalszych rozważań, powiedzmy jeszcze, na czym polega standardowy test fałszywego przekonania.

Staś wkłada czekoladkę do pojemnika A, z którego następnie, pod nieobecność Stasia, jest ona niespodziewanie przełożona do pojemnika B. Dzieci są pytane, gdzie Staś będzie szukał czekoladki po swym powrocie [Wimmer, Perner 1983].⁶

7. KOGNITYWNE WARUNKI ZALICZENIA TESTU FAŁSZYWEGO PRZEKONANIA

Charakterystyka i analiza różnych wersji testu fałszywego przekonania wskazała dość precyzyjnie na kognitywne warunki, jakie muszą być spełnione, kiedy mówimy o takiej atrybucji myśli, która zdaje test fałszywego przekonania. W całym szeregu badań psychologicznych — przy wykorzystaniu filozoficznej aparatury — zauważono, że dzieci nieradzące sobie z testem fałszywego przekonania nie są zdolne do utrzymania uwagi na samej myśli, tj. do skoncentrowania się na niej. Następnie, zauważono, że nie odróżniają myśli od sytuacji zewnętrznej, której myśl dotyczy. Innymi słowy, nie do końca zdają sobie sprawę, że różni ludzie mogą mieć różne myśli na temat tego samego przedmiotu, czyli że można mieć więcej niż jedną myśl na temat dowolnie wybranego przedmiotu [Astington, Gopnik 1998, s. 27]. Dzieci, jak podkreślają Gopnik, Meltzoff i Kuhl, niezdające testu fałszywego przekonania przejawiały skłonność do myślenia, że myśli są przyklejone do świata — tj. że realna zmiana w świecie wywołuje zmianę po stronie myśli [por. tamże, s. 26]. Wimmer oraz Perner zauważyli, że dzieci nieradzące sobie z testem nie dostrzegały konfliktu między dwoma epistemicznymi stanami, które podmiot może posiadać. Siegel i Beattie podkreślają z kolei, że problemy, z jakimi spotykają się dzieci w poprawnym zdaniu testu z fałszywego przekonania, mogą mieć swoje źródło w braku dostrzeżenia różnicy między myślą a potrzebami, których spełnienie uzależnione jest od posiadania myśli.⁷

⁶ Dzieci nieradzące sobie z tym testem mówią, że po powrocie Staś będzie szukał czekoladki w pojemniku B. Inny rodzaj testu przedstawia się następująco: dzieciom pokazuje się pudełko po cukierkach, w którym dotychczas znajdowały ulubione słodycze. Po otwarciu okazuje się, że pudełko zamiast cukierkami wypełnione jest kredkami. Następnie zadaje się pytanie, co pomyśli Staś, który wszedł do pokoju i zobaczył stojące pudełko po cukierkach [Hogrefe, Wimmer, Perner 1986].

⁷ Chcąc pokazać, czym różnią się pragnienia od przekonań — jak mówi M. Taylor — niektórzy autorzy odwołują się do Searle’owskiego odróżnienia między stanami mentalnymi o kierunku dopasowania „umysł do świata” a stanami o kierunku dopasowania „świat do umysłu”. Jak kontynuuje Taylor, chodzi tutaj o to, że możliwość dokonania w świecie takich zmian, by odpowiadał on umysłowi (np. kiedy faktycznie dostajesz ciasteczko, którego pragnąłeś) może być zasadniczo łatwiejsza niż możliwość dokonania takich zmian w umyśle, aby odpowiadał on światu (np. kiedy zdajesz so-

Podkreśla się również, że punktem kluczowym jest to, że pozytywne przejście testu fałszywego przekonania wymaga świadomości, że myśl (reprezentacja) może posiadać odmienną wartość logiczną niż ta, która jest jej przypisywana przez osobę dysponującą daną myślą. Mówiąc inaczej, dzieci niezdające testu nie były w stanie zrozumieć, że obserwowany osobnik ma *błędne* zrozumienie, *błędną* percepcję, przekonanie różniące się od tego, które one posiadają. Winniśmy pamiętać, że obserwator przypisujący myśli musi przypisywać myślom taką treść, która nie odzwierciedla jego własnego poglądu na świat [de Villiers, Villiers, 2003, s. 337].

Ujmując warunki kognitywne jeszcze od innej strony, Perner podkreśla, że efektywne rozwiązanie testu fałszywego przekonania wymaga czegoś znacznie więcej, a mianowicie, odróżnienia pomiędzy reprezentowaniem czegoś a reprezentowaniem czegoś jako, czyli reprezentowaniem czegoś w pewien określony sposób [Perner, 1995, s. 248]. Owo odróżnienie interpretowane jest jako odróżnienie między reprezentowaniem w aspekcie odniesienia (*referring*) a reprezentowaniem w aspekcie sensu (sposobu, w jaki coś się odnosi, *sense*). Dzieci, podkreśla Perner, niezdające omawianego testu nie miały opanowanej dystynkcji pomiędzy reprezentowaniem czegoś rozumianego w kategoriach odnoszenia się do czegoś a tym, w jaki sposób dane odniesienie się realizuje [tamże, s. 248]. Innymi słowy, według niego dzieci niezdające testu nie nabyły jeszcze rozumienia, że myśl, która jest przypisywana, musi być ujęta jako reprezentacja reprezentująca coś *jako coś* [por. Jarrold, Carruthers, Smith, Voucher, 2000].⁸

bie sprawę, że twoje buty są pod łóżkiem, a nie — jak sądziłeś — w szafie). Także pojęcie pragnienia nie jest uwikłane w pojęcie błędnej reprezentacji (np. dawne pragnienia nie są niepoprawne w sposób, jaki niepoprawne są dawne przekonania) [2007, s. 275, por. Searle 1999].

⁸ Perner — jak sam podkreśla — robi użytek z odróżnienia Fregego między odniesieniem a sensem w taki sposób, aby pokazać, że przedstawienie można opisywać na dwóch poziomach, zależnie od okoliczności oraz stopnia rozwoju zdolności kognitywnych. Wiemy, że w pewnych sytuacjach wystarczy odwołać się do samego odniesienia, aby scharakteryzować przedstawienie. Są jednak takie sytuacje, w których musimy uwzględnić nie tyle odniesienie, ile sens, tj. sposób, w jaki dane odniesienie jest ujmowane. Mówiąc o Janie jako rannym ptaszku nie możemy dowolnie podstawiać terminu Gwiazda Wieczorna za Gwiazdę Poranną w zdaniu: „Jan wstaje, kiedy na niebie jest Gwiazda Poranna”, choć — jak wiemy — odniesienie obu tych terminów jest identyczne. Co ważniejsze, jeśli nie chcemy uznać Edypa za szalonego osobnika, lecz za postać tragiczną, to opisując przekonanie Edypa, musimy odróżnić od siebie reprezentację *Jokasty* od reprezentacji *swojej matki*, jeśli chcemy powiedzieć, że Edyp pragnął poślubić Jokastę, nie chcąc tym samym poślubić własnej matki. Według Pnera, jeśli chcemy opisać warunki radzenia sobie z testem fałszywego przekonania, to musimy skoncentrować się bardziej na sensie niż na odniesieniu. W takiej sytuacji ujęcie przedstawienia (myśli) w trakcie przypisania jej innemu podmiotowi wymaga przedstawienia sobie przedstawienia w aspekcie *sposobu* odnoszenia się do czegoś, a nie wyłącznie tego, co jest przedmiotem odniesienia. Jeśli przedstawienie na poziomie sensu jest ujmowane jako przedstawienie sobie czegoś *jako czegoś*, to przedstawienie sobie tego przedstawienia jest przedstawieniem przedstawienia czegoś *jako czegoś*. To wszystko służy Pernerowi do uzasadnienia twierdzenia, że przypisanie myśli innemu podmiotowi wymaga dysponowania rozwiniętą zdolnością myślenia drugiego rzędu. Minimalny warunek posiadania tej zdolności pojawia się tylko wtedy, gdy ktoś różni-

Powyższe ustalenia, opisujące warunki przypisania myśli innemu podmiotowi, resp. warunki posiadania teorii umysłu lub warunki potrzebne do zaliczenia testu fałszywego przekonania, można przedstawić następująco:

- (1) umiejętność skoncentrowania się na myśli: na jej treści i formie,
- (2) opanowanie różnicy między myślą a tym, czego myśl dotyczy,
- (3) odróżnianie postawy od treści (można *myśleć*, że *p* lub *pragnąć*, że *p*),
- (4) odróżnienie między myślą a potrzebami,
- (5) świadomość, że myśl może reprezentować coś na różne sposoby,
- (6) odróżnienie między reprezentowaniem czegoś w aspekcie odniesienia (*referring*) a reprezentowaniem czegoś w aspekcie sensu (*sens*),
- (7) uświadomienie sobie, że myśli mogą błędnie coś reprezentować,
- (8) zdanie sobie sprawy, że myśl (reprezentacja) może posiadać odmienną wartość logiczną niż ta, która jest jej przypisywana przez osobę, która żywi daną myśl,
- (9) opanowanie pojęcia *myśli*.

W nawiązaniu do poczynionych uwag możemy teraz w dość precyzyjny sposób podjąć rozważenie kluczowej kwestii i przebadać związki, w jakim do zidentyfikowanych wyżej warunków, potrzebnych do poradzenia sobie w teście fałszywego przekonania, pozostaje nabywany język. Mówiąc bardziej precyzyjnie, newralgicznym punktem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy zdolność identyfikacji reprezentacji jako odrębnej ontycznie i strukturalnie — wraz z dostrzeżeniem możliwości skwalifikowania jej jako błędnej lub fałszywej, a dodatkowo niezgodnej z żywionymi potrzebami — jest możliwe do zrealizowania bez dysponowania rozwiniętą zdolnością językową.

8. FUNKCJE JĘZYKA NATURALNEGO

W ramach omawianego stanowiska przyjmuje się, że istnieją mocne racje przemawiające za tym, że przyswojenie sobie określonych form językowych umożliwia rozwinięcie takich zdolności, które umożliwiają przypisanie innej osobie fałszywego przekonania. W mocnej wersji rozwijanej w tym kierunku argumentacji twierdzi się, że dziecko najpierw przyswaja sobie określone formy językowe — szczególnie te formy zdaniowe, które nazywamy dopełnieniami zdaniowymi do czasowników związanych z komunikacją w takich konstrukcjach, jak „x powiedział, że p” oraz

cuje pomiędzy przedstawieniem a przedstawionym stanem rzeczy oraz między własnym odbiorem świata a tym, jaki świat jest, czyli między opinią a prawdą [Heil 1992, s. 200-204]. W innym jeszcze aspekcie można dodać, że spełnianie wyżej podanych warunków nie byłoby możliwe, gdyby nie świadomość, że myśli cechuje coś, co za Searlem można nazwać aspektywnym profilem. W trakcie przypisania myśli innemu podmiotowi ten fakt musi być jakoś dany przypisującemu, gdyż tylko wtedy przypisywana myśl jest ujęciem czegoś *jako czegoś*, co wyznacza określony sposób odniesienia [1999, s. 179].

czasowników psychologicznych w konstrukcjach „x myślał, że p” — tak, aby użyć tego języka jako swego wewnętrznego sposobu myślenia. Innymi słowy, twierdzi się, że osobnik ze słabszym opanowaniem języka lub całkiem bez języka nie byłby w stanie sformułować stosownego przedstawienia innej osoby jako mającej fałszywe przekonanie i stąd nie miałby żadnej podstawy, by rozumować na temat działań tej osoby [deVilliers, deVilliers 2003, s. 348]. W tym sensie formułuje się hipotezę, że język naturalny jest koniecznym prekursorem dla przyswojenia sobie metareprezentacyjnej teorii umysłu. Stawiając sprawę w ten sposób, musimy pamiętać, że nie chodzi tutaj o kompetencję językową wziętą *en bloc*, lecz o pewne jej obszary oraz konteksty wykorzystywania.

Stawiając taką hipotezę mówi się więc, że pewna specyficzna konstrukcja językowa, jaką jest dopełnienie zdaniowe typu *oratio obliqua*, umożliwia tworzenie takich reprezentacji, które pozwalają na ujęcie fałszywości pewnych stanów mentalnych żywionych przez inne osoby [por. Bloom 2000, s. 249; de Villiers, de Villiers 2002, s. 682-683]. W tym kontekście podkreśla się, że składnia i semantyka dopełnień zdaniowych są tymi środkami, w których ucieleśnia się wewnętrzny sposób myślenia, umożliwiające przedstawienie sobie kogoś jako posiadającego lub kierującego się błędnym przekonaniem. Stawia się tutaj hipotezę, że zdolność użycia zdań o treściach — jak nazywa się często owe formy dopełnieniowe ze względu na uzależnienie ich wartości od psychologicznych czasowników — pozwalają nam uchwycić nie tylko treść umysłu, lecz także wejść w świat innych umysłów [por. Hale, Tager-Flusberg 2003]. W tym sensie wielu komentatorów stwierdzało, co za Segalem można ująć następująco:

Zachodzi ścisła korelacja między niedojrzałą teorią umysłu, osądzaną przez niezaliczenie testu fałszywego przekonania, a niedojrzałym ujmowaniem struktury syntaktycznej raportów z postaw (propozycyjalnych) [Segal 1998, s. 157].

W celu uzasadnienia powyższej hipotezy zwraca się uwagę, że dzieci, które nie zaliczają testu fałszywego przekonania, przejawiają niedojrzałe zrozumienie struktury syntaktycznej zdań przedstawiających postawy. Kiedy zdanie *p* zostaje umieszczone wewnątrz konstrukcji „x myśli, że p”, to na pewnym etapie rozwoju dzieci traktują treść tego zdania tak, jakby nie było ono umieszczone wewnątrz innego zdania. Rejestrują wyłącznie samo *p* i to ono stanowi dla nich wyłączny punkt odniesienia. Na przykład na pytanie: „Kiedy chłopiec powiedział, jak się skaleczył — odpowiadają — mówiąc, jak chłopiec się skaleczył, tak jakby rejestrowały jedynie zdanie „jak się skaleczył” [Segal 1998, s. 157]. Wiąże się to również z tym, że dzieci nie rejestrują specyfiki używania czasowników mentalnych, dokonując w ich dopełnieniach podstawień jednych wyrażen za drugie. To wiąże się z tym, że na pewnym etapie dzieci myślą o wszystkich stanach umysłu (myślach, pragnieniach, spostrzeżeniach) jako o czymś przyklejonym do świata, co wprost odzwierciedla świat. Przypomnijmy metaforę użytą przez Gopnik, że reprezentacje umysłowe dzieci w tym okresie są ujmowane przez nie na wzór magnesów i pocisków. Pragnienia przycią-

gają świat jak magnes opiłki, przekonania trafiają w świat tak, jak każdy wystrzelony nawet na niby pocisk. Z tego powodu dzieci do czterech lat na pytanie: „co pomyśli Staś, gdy zobaczy zamknięte pudełko po raz pierwszy” zgodnie opowiadają, że pomyśli, iż w pudełku są kredki, choć wiemy, że zostały one podmienione pod nieobecność Stasia, a samo pudełko jest pudełkiem, w którym dotąd znajdowały się zwykle cukierki. Mało tego, mówią, że każdy będzie wiedział, że w pudełku są kredki oraz że pudełko wygląda na takie, w którym są kredki [Gopnik, Meltzoff, Kuhl 2004, s. 60].

Interpretując te fakty Astington i Gopnik zauważają, że dzieci w tym okresie nie różnicują pytania „możesz sobie przypomnieć, co było w środku” od pytania „możesz sobie przypomnieć, co myślałeś, że było w środku”. Od innej strony zauważmy, że dzieciom, którym pokazano srebrne pudełko znajdujące się na górnej półce, a następnie wyjaśniono, że jest ono wypełnione cukierkami, zadawano dwa pytania, czy ktoś, kto zobaczy po raz pierwszy srebrne pudełko (a) będzie wiedział, że na półce znajduje się srebrne pudełko i (b) będzie wiedział, że na górnej półce znajdują się cukierki. Dzieci nieradzące sobie z testem fałszywego przekonania na oba pytania odpowiadały twierdząco, dokonując podstawienia „cukierki” za „srebrne pudełko” [por. Gopnik, Astington 1998; Segal 1998, s. 157; Białecka-Pikul 2002, s. 193].

Te ustalenia, obracające się wokół syntaktycznych i semantycznych właściwości zdań dopełnieniowych, podpowiadają dokładnie, dlaczego dzieci nie rejestrują żadnych trudności w zamianie jednych wyrażen na drugie w dopełnieniach zdaniowych wyrażających postawy propozycyjalne. Bez rejestracji zmian po stronie dopełnienia nie wydaje się, aby było możliwe pozytywne zaliczenie testu fałszywego przekonania [Astington, Gopnik 1998, s. 34]. Brak odpowiedniego zrozumienia semantyki danych struktur jest traktowany jako czynnik rzutujący na ich tendencję do myślenia, że prawdziwość stwierdzeń zawierających czasowniki mentalne jest określana wprost ze względu na rzeczywistość. Używając pewnego żargonu filozoficznego, można powiedzieć, że nawet jeśli zdarza się, że dzieci stosują konstrukcje z czasownikami mentalnymi, to używają ich w referencjalny sposób, jako typ wypowiedzi *de re*. Nie dostrzegając specyficznych własności owych zdań, które zbiorczo można określić mianem intensjonalności lub nieprzezroczystości, trudno im zrozumieć, że zdania te wskazują na treści (myśli i pragnienia), a dalej, że ich wartość jest uzależniona od nadrzędnych mentalnych czasowników oraz że zdarzenia w nich opisywane są zrelatywizowane do stanu wiedzy podmiotu. Dodatkowo podkreśla się, że cały szereg badań dotyczących dzieci głuchych, pozbawionych bogatego dostępu do języka naturalnego, wykazuje na znaczne opóźnienie w przyswajaniu teorii umysłu [de Villiers, de Villiers 2000].

Kiedy opisuje się z kolei przypadki dzieci zaczynających zdawać pozytywnie test fałszywego przekonania, to zwraca się uwagę, że zbiega się to z okresem, kiedy wypowiedzi dzieci stają się dłuższe, strukturalnie bardziej złożone, a obok struktur współrzędnych pojawiają się struktury podrzędne [por. Smoczyńska 1997; Kielar-Turska, Białecka-Pikul 1993]. Podkreśla się także, że istnieje okres, kiedy pojawiają

się zdania celownikowe oraz konstrukcje językowe pozwalające na udzielanie odpowiedzi „dlaczego”, wymagające przeprowadzenia wnioskowania i myślenia przyczynowo-skutkowego [por. Białecka-Pikul 2002, s. 51]. Szczególnie ważne dla pokazania udziału rozwoju kompetencji językowej w pozytywnym zaliczaniu testu fałszywego przekonania są ustalenia Blank i Franklin. Analiza różnych etapów poznawczej złożoności wypowiedzi, będąca zarazem opisem różnych poziomów sprawności komunikacyjnych dzieci, pokazywała, że od roku trzeciego i czwartego, kiedy to pojawiają się m.in. sprawności metajęzykowe i zdolności tworzenia zdań podrzędnych, sprawności językowe (komunikacyjne) przesądza o pojawieniu się sprawności poznawczych. Pojawienie się aktywnego udziału języka zbiega się z okresem, kiedy odległość między materiałem dostępnym percepcyjnie a językiem, który dziecko musi rozumieć, powiększa się, tzn. język nie jest jedynie odbiciem percepcyjnie dostępnej rzeczywistości. Sprawa ta jest niezmiernie ważna, jeśli zdamy sobie sprawę, że przypisanie fałszywego przekonania nie jest ani odzwierciedleniem czegoś, co znajduje się w otoczeniu przypisującego, ani nie jest odzwierciedlona w jego własnym poglądzie na świat. W interesującym nas aspekcie powyższy opis rozwoju językowego i poznawczego został użyty do zbadania związku, w jakim rozwój językowy wpływa na reprezentację stanów umysłowych innych osób. Wielowątkowe badania w tym zakresie przedstawia Białecka-Pikul. Zastosowane metody korelacyjne pokazują, że rozwój rozumienia stanów mentalnych innych osób jest silnie uzależniony od rozwoju sprawności językowej. Innymi słowy, rozwój zdolności językowej przesądza o zdolności przypisania innemu podmiotowej fałszywego przekonania.

Lansuje się tutaj tezę, że pozytywne rozwiązanie testu fałszywego przekonania wymaga trzech generalnych zdolności uważanych za zdolności językowe lub językowo związane.

(A) Podkreśla się, że chodzi tutaj o zdolność skupienia się na myśli — na jej konkretnej treści i formalnych właściwościach. W tym aspekcie przypisywana myśl musi być nie tylko dostępna dla podmiotu dokonującego atrybucji, lecz musi także mieć dla niego określoną fenomenalnie realność. W tym kontekście stawia się hipotezę, że owa myśl musi być ucieleśniona w jakimś nośniku, musi być w czymś utrwalona i wyrażona. Za ów nośnik uważa się język naturalny.

(B) Podkreśla się dalej, że ujęcie myśli partnera nie może być odwzorowaniem własnego punktu widzenia ani prostym odbiciem dostępnego w otoczeniu fragmentu świata. Aby dojść do tego poglądu, podmiot nie tylko musi wejść w sytuację konwersacyjną, ale także, posługując się dopełnieniami zdaniowymi, przypisywać myśli swojemu interlokutorowi.

(C) Twierdzi się w końcu, że podmiot musi być zdolny do zarejestrowania różnicy między myślą a postawą oraz zdania sobie sprawy, że elementy myśli są zrelatywizowane do perspektywy podmiotu. W tym kontekście mówi się, że chodzi o zdolność zarejestrowania różnicy między „p” a konstrukcją, w której „p” pojawia się w zdaniu „x myśli, że p” oraz zdolność zrozumienia, że „p” w kontekście „x myśli, że p” cechuje tzw. nieprzezroczystość referencjalna.

Sprawa kluczowa kryje się prawdopodobnie w czynniku ostatnim. Dwa pierwsze wydają się warunkami wstępnymi, koniecznymi jednakże do zrealizowania wiedzy wyrażonej w czynniku trzecim. Zdolność dostrzeżenia, że ktoś kieruje się fałszywą myślą zakłada bowiem dojrzenie, że myśli w pewnych kontekstach są nieprzezroczyste referencjalnie. Innymi słowy, zdolność ta zakłada nie tylko umiejętność odniesienia się do myśli, lecz także dostrzeżenie kontrastu między dwoma przekonaniem czy też doznania czegoś w rodzaju fenomenu zdziwienia, że żywione przez drugą osobę przekonanie okazuje się błędne. Zdziwienie, jak podkreśla Davidson, wymaga kontrastu między tym, o czym byłem przekonany a przekonaniem, do którego doszedłem. Taka świadomość jest przekonaniem dotyczącym przekonania — jest więc wyraźną świadomością drugiego rzędu [Davidson 1992, s. 248]. Jest to kwestia kluczowa, jeśli uświadomimy sobie, że pewne testy mające za przedmiot przyczynowość intencjonalną (lub wprost przypisanie fałszywego przekonania) odwołują się do kategorii zdziwienia [Villiers, s. 2000, s. 211-213, Harman, s. 249]. Kluczowe dla sprawy jest jednak twierdzenie, że zanim dziecko zacznie w ten sposób rozumować na temat stanów umysłu innych osób, musi przyswoić sobie — jak mówi de Villiers, Peterson, Perry — język umysłu. Użycie tego języka, w którym kluczową rolę odgrywają dopełniania zdaniowe do zdań głównych z czasownikami psychologicznymi, jest środkiem umożliwiającym zrealizowanie wymaganych operacji myślowych. W jakimś sensie przyjmuje się, że sprawność językowa daje podstawy do wykształcenia się tych stanów umysłowych (tego typu reprezentacji), które umożliwiają zdanie testu fałszywego przekonania. Zdolność myślenia o stanach umysłu oraz rozumienie subtelnej różnicy między postawą a treścią wspiera się na nabytych zdolnościach językowych. Jest tutaj ukryta wizja, która sięga do idei przewodniej Wygotskiego, a której sens polega na tym, że na pewnym etapie rozwoju język przefiltrowuje myśl, staje się jej wewnętrznym rusztowaniem i przejmuje funkcje kierownicze oraz regulacyjne wobec myślenia. Język staje się zasadniczą częścią rozwoju kognitywnego [por. de Villiers, deVilliers 2003, s. 347-349; Białecka-Pikul 2002, s. 53-54].

9. WNIOSKI

Widoczna jest tutaj klarowna hipoteza, że dojrzenie nieprzezroczystości myśli w pewnych kontekstach możliwe jest tylko wtedy, gdy podmiot dysponuje rozwiniętą władzą językową. Innymi słowy, stawia się hipotezę, że „psychologiczne zdolności używają reprezentacji, które są dostępne wyłącznie przez władzę językową” [Segal 1998, s. 151]. Mówi się więc, że język pozwala nam uchwycić treść umysłu i relatywność naszych przekonań oraz stanów wiedzy. Co ważne, mówi się dalej, że opanowanie odpowiednich struktur językowych, o których mówiliśmy wyżej, zaprasza nas do rozważania możliwych światów innych umysłów i jest traktowane jako jedyny środek, który czyni takie rozważania możliwymi [por. de Villiers, de Villiers 2000, 2003]. Wszystko to razem prowadzi do twierdzenia, że kognitywna zdolność

atrybucji innym podmiotom myśli uzależniona jest od rozwinięcia pewnych zdolności językowych. Taka konstatacja jest konsekwencją twierdzenia, że kognitywna zdolność obecna w atrybucji myśli (szerzej w umiejętności czytania myśli i pragnień innych osób) używa reprezentacji ucieleśnionych w języku. To prowadzi do końcowego wniosku, że nieprzeroczystość i intensjonalność, które wyróżniają atrybucje myśli innym podmiotom, są niedostępne pod nieobecność języka. W tym sensie intencjonalne wzniesienie obecne w przypisywaniu myśli wymaga semantycznego wzniesienia. Reasumując, twierdzi się, że język jest koniecznym prekursorem dla nabycia meta-reprezentacyjnej teorii umysłu oraz że nabycie struktur dopełnień zdaniowych jest krytycznym momentem w utworzeniu reprezentacji *falszywego* przekonania [de Villiers 2000]. Uważa się, że *falszywość* jest własnością bardzo trudną do przedstawienia pod nieobecność syntaktycznie rozbudowanego systemu symbolicznego. Mówiąc bardziej szczegółowo, podkreśla się, że dziecko najpierw przyswaja sobie język umysłu — musi go opanować, zanim może rozumować na temat umysłu — *gdyż używa tego języka jako swojego wewnętrznego sposobu myślenia*. Dziecko, które nie ma opanowanego języka publicznego (tych formuł językowych) pozwalającego mówić o umyśle, nie jest w stanie wytworzyć reprezentacji, które umożliwiłaby atrybucję myśli innym podmiotom [de Villiers, de Villiers 2003, s. 248]. W efekcie wyciąga się wniosek, że w umiejętności czytania myśli innych podmiotów język nie ma charakteru jedynie wyjaśniającego, ale nade wszystko charakter warunkujący ukształtowanie się opisywanej przez nas kognitywnej zdolności. W konsekwencji przyjmuje się, że zdolność ujęcia myśli innych osób jest rodzajem zdolności psycholingwistycznej. W tym twierdzeniu chodzi o to, że język stanowi ważną bazę danych, do których odnosi się pewien rodzaj zdolności ważnych dla poradzenia sobie w teście fałszywego przekonania.⁹

Pokazane dane ilustrują doniosłość wpływu języka na dziecięcą teorię umysłu. Okazuje się, że język nie tyle oddaje lub komunikuje nasze myślenie o umysłach innych, pragnieniach i intencjach, ile ze względu na znajomość specyficznych struktur językowych rozwija on naszą zdolność do określonego przypisywania sobie samemu i innym stanów mentalnych, co nadaje językowi rolę znaczącą w rozwoju dziecięcych teorii umysłu [Hale, Tager-Flusberg, 2003, s. 356].

Rola dziecięcych zdolności językowych w rozwoju rozumienia fałszywych przekonań jest złożona, gdyż język kluczowy jest w dwóch wymiarach. Dostarcza on środków do przedstawienia fałszywego przekonania w opozycji do tego, co prezentuje świat oraz jest środkiem, dzięki któremu dzieci stają się świadome przekonań zarówno co do treści, jak i postawy (tj. co ktoś myśli

⁹ W tekście *Linguistic determinism and the understanding of false beliefs*, J. de Villiers i P. de Villiers, pokazują, że opowiedzenie się za takim rozwiązaniem jest jednocześnie odrzuceniem trzech teorii: pierwszej, która opiera się na hasle „conceptual understanding of the mind develop first and are the basis onto which language maps”, drugiej, której myślą przewodnią jest idea „conceptual understanding of mind develops first but the child’s underlying competence may be masked in the theory of mind test by linguistic complexity and pragmatic features of the language of the task”, oraz trzeciej, która wyraża się w twierdzeniu „language facilitates social cognition and development of a theory of mind by focusing attention on the mental explanation of behavior” [2000, s. 193-197].

i ze myśli). Niektórzy badacze koncentrują się na reprezentacyjnym aspekcie, argumentując, że nabycie syntaktyki dopełnień zdaniowych jest tym, co dostarcza odpowiedniego formatu do zrozumienia fałszywych przekonań. Inni z kolei koncentrują się na komunikacyjnym aspekcie języka, argumentując, że konwersacja kieruje uwagę dzieci na odkrycie stanów mentalnych [Astington 2001, s. 686].

Opisana w ten sposób atrybucja myśli innym podmiotom jest traktowana nie tylko jako jeden z wielu przykładów mających świadczyć, że język naturalny ma charakter generatywny w zaistnieniu określonych reprezentacji myślowych, lecz również jako przykład kanoniczny w uzasadnieniu hipotezy wiążącej dynamikę poznawczą drugiego rzędu z językiem. Wydaje się, że ustalenia w tym obszarze wyraźnie pokazują, iż myśli docelowe, udostępniające się w dynamice poznawczej drugiego rzędu, są jednostkami językowymi. Innymi słowy, że treściowe stany mentalne podlegające świadomej inspekcji wymagają pośrednictwa reprezentacji wewnętrznej w postaci zinterioryzowanego języka naturalnego. Język udostępnia więc odpowiednie zasoby i środki umożliwiające przypisanie myśli innym podmiotom. Na tej podstawie twierdzi się, że (a) psychologiczne zdolności opisane przez nas w punktach od (1) do (9) korzystają z przedstawień udostępnianych przez władzę językową oraz że (b) syntaktyka sprawozdań postaw propozycyjalnych jest koniecznym warunkiem teorii umysłu [Segal 1998, s. 158]. Język jest zatem traktowany jako konieczny prekursor dla zdolności niezbędnych do radzenia sobie z problem, który zbiorczo nazwa się testem fałszywego przekonania. Język umożliwia uzyskiwanie przez myśl odpowiedniej złożoności zarówno w aspekcie syntaktycznym, jak i semantycznym, co z kolei sprawia, że podmiot uzyskuje zdolność przypisywania myśli innemu podmiotowi [Hale, Tager-Flusberg 2003; por. Smith 1996].

10. STANOWISKA PRZECIWNIE

Stanowiska dystansujące się wobec hipotezy mówiącej, iż to rozwój zdolności językowych (komunikacyjnych) poprzedza i warunkuje osiągnięcie wymaganego stanu rozwoju potrzebnego do pozytywnego zdania testu fałszywego przekonania, można podzielić na dwie grupy.

[A] Do pierwszej grupy można zaliczyć te propozycje, w ramach których mówi się, iż zdolności komunikacyjne (warunki posługiwania się językiem) zakładają rozwiniętą i posiadaną przez podmiot teorię umysłu. W tym kontekście zwraca się uwagę, że przekazywanie komunikatu zakłada chęć wzbudzenia lub skorygowania u odbiorcy jakiegoś przekonania (myśli). Podkreśla się, że intencja wpłynięcia na przekonanie słuchacza wymaga zdolności do myślenia o myślach, a więc posiadania rozwiniętej teorii umysłu [por. Grice 1957, 1980; Sperber 2000, s. 117-137, Taylor 2007, s. 268-308; Haman 1992, s. 229-252; Malle 2002].

[B] Do drugiej grupy należą te stanowiska, które przyjmują istnienie wrodzonego modułu teorii umysłu oraz argumentują przeciw hipotezie deficytu pojęciowego,

mającego być przeszkodą w poprawnym rozwiązaniu testu fałszywego przekonania [Leslie 1994; Fodor 1992]. W ramach tego podejścia, które prezentuje m.in. Fodor, przyjmuje się, że dziecięca teoria umysłu nie przechodzi żadnej zmiany. Tym, co podlega zmianie, jest jedynie zdolność do użycia tego, co ktoś wie, aby przewidzieć określone działanie [Fodor 1992, s. 284]. Oferuje się tutaj zamiast teorii kompetencji teorię wykonania. Argumentuje się, że dziecko dysponuje wrodzoną teorią umysłu, z tym, że jest to teoria bardzo prosta, która z jednej strony tym różni się od teorii umysłu posiadanej przez dorosłych, że liczba branych pod rozwagę przedmiotów intencjonalnych jest ograniczona jedynie do przekonań i pragnień (nie obejmuje podejrzeń, przypuszczeń itd.), a z drugiej strony, że w jej ramach korzysta się wyłącznie z tzw. prostszych heurystyk. Zgodnie z tym modelem efektywny system reprezentacji nie może pojawić się w rezultacie rozwoju, lecz w jakimś sensie musi być immanentnym i wrodzonym składnikiem umysłu. Jego nośnikiem nie może więc być język naturalny, lecz jedynie jakiś rodzaj wrodzonej *lingua mentalis*.

W odpowiedzi na tego rodzaju sprzeciw, autorzy broniący związania dynamiki poznawczej drugiego rzędu z językiem, podkreślają, że szczególnie drugie rozwiązanie, traktuje sformułowania językowe jako jedynie wierne odzwierciedlanie tego, co miałyby być zrealizowane już w języku myśli. Przy takim podejściu funkcja języka naturalnego sprowadzałaby się jedynie do narzędzia komunikacji, co wydaje się kłócić z wieloma empirycznymi ustaleniami, pokazującymi wartość języka naturalnego w kontekście podejmowanych przedsięwzięć kognitywnych. W tym miejscu najczęściej podkreśla się:

że sformułowania językowe dodają do naszych horyzontów kognitywnych coś naprawdę nowego. Sformułowania językowe są widziane jako rzeczy nowe zarówno pod względem treści, jak i struktury. Nowość w treści istnieje o tyle, o ile wyrażenia językowe sprawiają, że dostępne stają się nowe myśli, poprzez skuteczne zamrażanie innych myśli jako rodzajów statycznych obiektów (obrazy też mogą to robić, lecz nie da się ich tak łatwo wymieniać z innymi). Istnieje też nowość strukturalna, o tyle, o ile wartość sformułowań językowych (zwłaszcza w tekście pisanym) polega częściowo na ich podatności na różnego rodzaju operacje i transformacje, które nie przychodzą w sposób naturalny do mózgu biologicznego pracującego w trybie niejęzykowym. Twierdę, że o takich nowościach zupełnie nie orzeka obraz istniejącego wcześniej wewnętrznego kodu, którego podstawowe cechy i właściwości są jedynie zrekapitulowane w sformułowaniach naszego języka publicznego. Przeciwnie, są one dokładnie tym, czego można by oczekiwać, gdyby kod publiczny nie tyle był podręczną rekapitulacją niejęzykowych zasobów, ile ich potężnym uzupełnieniem [Clark 1998, s. 180].

Powyższy fragment z artykułu Clarka jest częścią wywodu, który odwołuje się do teorii Wygotskiego. W ramach tego stylu myślenia podkreśla się, że dziecko ucząc się języka i mowy w interakcji społecznej nabywa narzędzia myślenia. Podpisując się pod stwierdzeniami Wygotskiego (a) o różnicy między niższymi i wyższymi funkcjami psychicznymi oraz (b) o „ekstrakortykalnej” organizacji wyższych czynności psychicznych, uznaje się, że przejście na wyższy poziom zdolności kognitywnych (wyższy poziom funkcji psychicznych) jest związane z interioryzacją

czegoś, co istniało pierwotnie w planie interpsychicznym. Owa interioryzacja sprawia, że wykształcają się wyższe zdolności psychiczne dotąd nieobecne. Szczególnym środkiem podlegającym interioryzacji, mającym kluczowy wpływ na powyższe przejście, jest język lub w ogóle zdolność posługiwania się znakiem [Wygotski 1971, s. 95-100, por. Bobryk 1992]. Wraz z interioryzacją języka w formie mowy wewnętrznej dziecko zaczyna percypować świat nie tylko poprzez swe oczy, lecz także poprzez mowę. W rezultacie bezpośredniość percepcji „naturalnej” jest zastąpiona przez złożony proces zapośredniczony i w tym znaczeniu mowa jako taka staje się zasadniczą częścią kognitywnego rozwoju dziecka [Wygotski 1971, s. 32]. W tym kierunku idą ci, którzy sądzą, że pewne reprezentacje uzyskują swoją fenomenalną rzeczywistość, czyli podlegają wyraźnemu uświadomieniu, o ile zostają niejako ucieleśnione w języku, w którym mówimy.

W tym planie, sugeruje się, że rozwiązanie, które pomijałoby rolę języka, a zbieżne byłoby z propozycją Fodora, wykluczałoby nie tylko udział języka naturalnego w kształtowaniu się wyższych czynności psychicznych (zdolności myślenia drugiego rzędu), lecz również podważałoby rozwój polegający na „przechodzeniu” od niższych zdolności poznawczych do wyższych, co — jak się wydaje — jest powiązane z interioryzacją czegoś, co pierwotnie występujące w planie społecznym (interpsychicznym). Podkreśla się również, że takie podejście stawiałoby pod znakiem zapytania wszelką możliwość rozwoju, która miałaby polegać na wykształcaniu się nowych form reprezentacji, pomijając nawet sprawę, czy miałyby to się odbywać przy udziale języka naturalnego [por. de Villiers, de Villiers 2000, s. 220].

BIBLIOGRAFIA

- Astington J., Gopnik A., (1988), *Children's Understanding of representational Change and Its Relation to the Understanding of False and The Appearance-Reality*, „Child Development”, nr 59, s. 26-37.
- Astington J. W., (2001), *The Future of Theory of Mind Research: Understanding Motivational States, the Role of Language, and Real-World Consequences*, „Child Development”, nr 72, s. 685-687.
- Bermúdez J., (2003), *Thinking without Words*, Oxford University Press.
- Bialecka-Pikul M., (2002), *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Bickerton D., (2001), *Language and Human Behavior*, University of Washington Press, Seattle.
- Bloom P., (1994), *Generativity within language and other cognitive domains*, „Cognition”, nr 51, s. 177-189.
- Bloom P., (2000), *How Children Learn the Meaning of Words*, MIT Press.
- Bobryk J., (1993), *Symboliczny interakcjonizm — podstawowe pojęcia*, w: I. Kurcz (red.), *Psychologia a semiotyka (Pojęcia i zagadnienia)*, Biblioteka Myśli Semiotycznej, Warszawa, s. 296-308.
- Bokus B., Shugar G. W. (red.), (2007), *Psychologia języka dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Carruthers P., (1996), *Language, Thought and Consciousness*, Cambridge University Press.

- Carruthers P., Boucher J., (1998), *Introduction: opening up options*, w: J. Boucher, P. Carruthers (eds.), *Language and Thought, Interdisciplinary Terms*, Cambridge University Press, s. 1-18.
- Carruthers P., (1998a), *Thinking in Language? Evolution and modularist possibility*, w: P. Carruthers, J. Boucher (eds.), *Language and Thought. Interdisciplinary Themes*, Cambridge University Press, s. 94-119.
- Carruthers P., (1998b), *Conscious thinking: Language or eliminativism?*, „Mind and Language”, nr 13, s. 457-476.
- Clark A., (1998), *Magic words: how language augments human computation*, w: J. Boucher, P. Carruthers (eds.), *Language and Thought, Interdisciplinary Terms*, Cambridge University Press, s. 162-183.
- Clark A., (2002), *Anchors not inner codes, coordination not translation (and hold the modules please)*, „Behavioral and Brain Sciences”, nr 25, s. 681.
- Clark A., (2006), *Material Symbols*, „Philosophical Psychology”, nr 3, s. 291-307.
- Condillac E., (1952), *Logika, czyli pierwsze zasady sztuki myślenia*, tłum. J. Znośko, PWN Warszawa.
- Davidson D., (1980), *Myśl i mowa*, tłum. B. Stanosz, w: B. Stanosz (red.), *Język w świetle nauki*, Czytelnik, Warszawa, s. 340-362.
- Davidson D., (1992), *Zwierzęta racjonalne*, tłum. C. Cieśliński, w: tenże, *Eseje o prawdzie, języku i umyśle*, PWN, Warszawa, s. 234-250.
- Davidson D., (1998), *Seeing through Language*, w: J. Preston (ed.), *Thought and language*, Oxford University Press, s. 15-28.
- De Villiers J., de Villiers P. A., (2000), *Linguistic determinism and the understanding of false beliefs*, w: P. Mitchell, K. Riggs (eds.), *Children Reasoning and the mind*, Psychology Press, Hove, s. 191-228.
- De Villiers J., de Villiers P. A., (2003), *Language for Thought: Coming to Understand False Belief*, w: D. Gentner, S. Goldin-Meadow (eds.), *Language in Mind*, MIT Press, Cambridge Mass, s. 335-384.
- Dennett D., (1997), *Natura umysłów*, tłum. W. Turopolski, Wydawnictwo CIS, Warszawa.
- Dennett D., (1998a), *Reflection on language and mind*, w: J. Boucher, P. Carruthers (eds.), *Language and Thought, Interdisciplinary Terms*, Cambridge University Press, s. 284-294.
- Dennett D., (1998b), *How to do Other Things with Words*, w: J. Preston (ed.), *Thought and Language*, Oxford University Press, s. 151-170.
- Fodor J., (1992), *A theory of the child's theory of mind*, „Cognition”, nr 44, s. 283-296.
- Glock H.-J., (2000), *Animals, Thoughts and Concepts*, „Synthese”, nr 123, s. 35-64.
- Gopnik A., Meltzoff A. N., Kuhl P. K., (2004), *Naukowiec w kołysce*, tłum. E. Haman, P. Jackowski, Media Rodzina, Poznań.
- Gopnik A., Meltzoff A. N., (1996), *Words, Thoughts, and Theories*, MIT Press.
- Grice P., (1957), *Meaning*, „Philosophical Review”, nr 66, s. 377-388.
- Gut A., (2008), *Proces formowania umysłu językowego — o relacji między myślą a językiem z perspektywy psychologii rozwojowej* w: A. Kiklewicz, J. Dembowski (red.), *Język poza granicami języka*, Oficyna Wydawnicza Leksem, s. 157-196.
- Haman M., (1992), *Dziecięca teoria umysłu jako podstawa porozumiewania się*, w: B. Bokus, M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa, s. 229-251.
- Hale C. M., Tager-Flusberg H. (2003), *The Influence of language on theory of mind: A training study*, „Developmental Science”, nr 6, s. 346-359.

- Hale C. M., Tager-Flusberg, H., (2005), *Social communicaton in children with autism: The relationship between theory of mind and discourse development*, „Autism”, nr 9, s. 157-178.
- Hagrefe G. J., Wimmer H., Perner J. (1986), *Ignorance versus False Belief — a developmental lag in attribution of epistemic states*, „Child Development”, nr 57, s. 567-582.
- Humboldt von W., (1989), *Natura i właściwości języka*, tłum. B. Andrzejewski, w: B. Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, Warszawa, s. 273-287.
- Humboldt von W., (2001), *Rozmaitość języków a rozwój umysłowy ludzkości*, tłum. E. M. Kowalska, RW KUL, Lublin.
- Jackendoff R., (1997), *The Architecture of the Language Faculty*, The MIT Press, Cambridge Mass.
- Judycki S., (2004), *Świadomość i pamięć. Uzasadnienie dualizmu antropologicznego*, TN KUL, Lublin.
- Jurkowski A., (1986), *Ontogeneza mowy i myślenia*, WSiP, Warszawa.
- Kartezjusz, (2005), *Zarzuty i odpowiedzi późniejsze. Korespondencja z Hyperspistesem, Arnouldem, More'em*, tłum. J. Kopania, Antyk, Kęty.
- Kielar-Turska M., Bialecka-Pikul M., (1993), *Dziecko i komunikacja: lingwistyczny, społeczny i poznawczy aspekt badań*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, nr 3, s. 3-19.
- Malle B. F., (2002), *The relation between language and theory of mind In development and evolution*, w: T. Givon, B. F. Malle (eds.), *The evolution of language out of pre-language*, Amsterdam: Benjamins, s. 265-284.
- Perner J. (1995), *The many face of belief: reflection on Fodor's and the child's theory of mind*, „Cognition”, nr 57, s. 241-269.
- Perner J., (1998), *The meta-intentional nature of executive functions and theory of mind*, w: J. Boucher, P. Carruthers (eds.), *Language and Thought, Interdisciplinary Terms*, Cambridge University Press, s. 270-283.
- Perner J., (2000), *About + Belief + Counterfactual*, w: P. Mitchell, K. Riggs (eds.), *Children's reasoning and the mind*, Psychology Press, Hove and New York, s. 367-401.
- Premack D., (1998), *Minds with and without language*, w: L. Weiskrantz (ed.), *Thought without Language*, Clarendon Press, Oxford, s. 45-65.
- Preston J. (ed.), (1998), *Thought and Language*, Oxford University Press.
- Rosenthal D. M., (1986), *Two concepts of consciousness*, „Philosophical Studies”, nr 49, s. 329-359.
- Searle J. R., (1999), *Umysł na nowo odkryty*, tłum. T. Baszniak, PWN, Warszawa
- Siegal M., Beattie K., (1991), *Where to look first for children's knowledge of false beliefs*, „Cognition”, nr 38, s. 1-12.
- Segal G., (1998), *Representing representations*, w: J. Boucher, P. Carruthers (eds.), *Language and Thought, Interdisciplinary Terms*, Cambridge University Press, s. 146-161.
- Sperber D., (red.), (2000), *Metarepresentation: A Multidisciplinary perspective*, Oxford University Press.
- Taylor M., (2007), *Rozwój poznania społecznego z perspektywy teorii umysłu*, w: B. Bokus, G. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 268-308.
- Whorf B. L., (1982), *Język, myśl i rzeczywistość*, tłum. T. Hołówka, PIW, Warszawa
- Wimmer H., Perner J., (1983), *Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception*, „Cognition” 13, s. 103-128.
- Zaitchik D., (1990), *When representations conflict with reality: The preschooler's problem with false beliefs and „false” photographs*, „Cognition”, 35, s. 41-68.
- Wygotski L. S., (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa.