

Niejawne uwzględnianie cudzej perspektywy

ARKADIUSZ BIAŁEK

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

STRESZCZENIE

Przedmiotem analizy jest obecność w triadycznych scenach wspólnego zaangażowania procesów wzbudzania w sobie cudzej perspektywy i niejawnego jej uwzględniania oraz ukazanie tych procesów jako rozwojowych podwalin jawnego podejmowania cudzej perspektywy. Analiza obejmuje udział owych procesów w takich zachowaniach, jak podążanie za spojrzeniem, odnoszenie społeczne, gesty wskazujące oraz współdziałanie. Angażując się w te formy aktywności, dzieci dostarczają świadectwa uwzględniania we własnym zachowaniu (niejawnego zrozumienia) odrębności własnej i cudzej perspektywy. Uczestnicy koordynowanego wspólnego zaangażowania mogą adekwatnie rozumieć swoje zachowania oraz czynności komunikacyjne dzięki odnoszeniu ich do wyłaniającej się pomiędzy nimi wspólnej psychologicznej płaszczyzny. Rozwój zdolności do jawnego (wyartykułowanego) rozpoznania cudzej perspektywy jest możliwy jedynie w następstwie udziału w scenach wspólnej uwagi i zaangażowania.

Słowa kluczowe: podejmowanie perspektywy, poznanie społeczne, wspólne zaangażowanie, gesty wskazujące

WPROWADZENIE

Przejawiające się w repertuarze zachowań dzieci zdolność do rozpoznania ukierunkowania cudzego zachowania (od końca I roku życia) oraz zdolność do rozpoznania i uwzględ-

nienia we własnym zachowaniu odrębności innej osoby (od drugiej połowy 2 roku życia) to rozwojowe podwaliny wyłaniającej się około 4–5 roku życia dziecka zdolności do wyartykułowanego rozpoznania różnicy między własną i cudzą perspektywą na ten sam stan spraw (Baron-Cohen, 1994; Hobson, 2004; Moll, Tomasello, 2007a; Tomasello, 1995, 1999 [wyd. pol. 2002]). Za zachowania świadczące o rozpoznaniu ukierunkowania zachowania innej osoby uznaje się reorientowanie kierunku i przedmiotu własnego spojrzenia ze względu na kierunek spojrzenia innej osoby (podążanie za spojrzeniem) oraz uzgadnianie własnej reakcji emocjonalnej na nowy obiekt z cudzym na niego reagowaniem (odnoszenie społeczne). Natomiast zwracanie uwagi innej osoby na coś, co stało się przedmiotem własnego zainteresowania (gesty protodeklaratywne), uwzględnianie cudzej aktywności w planowaniu własnych działań (współdziałanie) czy wykonywanie czynności uprzednio wykonywanych przez partnera wspólnej aktywności można uznać za przejawy uwzględniania we własnym zachowaniu odrębności i odmienności własnego i cudzego odnoszenia się do świata, czyli niejawnego uwzględniania perspektywy.

Rozwój zdolności do rozumienia, że cudze zachowanie odnosi się do czegoś we wspólnie podzielanym otoczeniu; że to odnoszenie się jest odrębne i może być różne od własnego oraz iż o jego charakterze może decydować to, czego osoba doświadczyła lub jak zachowywała się w niedawnej przeszłości, jest związane z udziałem dziecka w triadycznych scenach

wspólnej uwagi i zaangażowania (wierzchołkami trójkąta relacyjnego są dziecko, dorosły oraz przedmiot lub zdarzenie). Udział w tych zawierających niejawne uwzględnianie cudzej perspektywy scenach wspólnej uwagi i zaangażowania jest konieczny dla rozwoju zdolności do deliberatywnego podejmowania perspektywy. Innymi słowy, rozwój zdolności do jawnego (wyartykułowanego) rozpoznania cudzej perspektywy, pojmowania perspektywicznej względności reprezentacji, którego wskaźnikiem jest, przykładowo, identyfikacja fałszywych przekonań, jest możliwy jedynie w następstwie udziału w scenach wspólnej uwagi i zaangażowania (Moll i Tomasello, 2007a).

Zgodnie z najszerszą definicją perspektywa jest „sposobem, w jakim coś jest reprezentowane w środku reprezentacji” (Perner, Brandl, Garnham, 2003, s. 357). Może nim być zarówno rysunek czy fotografia, jak i stan umysłowy lub wypowiedź. Termin „perspektywa” pierwotnie rozumiano jako sposób takiego przedstawienia obiektu, jaki korespondowałby z jego pozycją w przestrzeni. Rozszerzenie jego znaczenia na domenę poznania, czyli umysłowy pogląd na względną ważność rzeczy (Perner, Stummer, Sprung, Doherty, 2002), czyni zeń uprawniony przedmiot dociekań nauk społecznych. Perspektywę i punkt widzenia należy bowiem uznać – za Leibnizem – za charakterystyczne wykładniki poznania i wiedzy, ponieważ jakiegokolwiek zrozumienie i poznanie zachodzi zawsze z pewnej pozycji umysłu, a to, co spostrzegane czy poznawane, jawi się jedynie w aspektach korespondujących z tą pozycją (za: Graumann, 1996, 2002).

Podejmowanie perspektywy¹ można zdefiniować zaś jako „wszelkie próby, jakie podejmuje jedna osoba dla rozumienia lub spostrzegania sytuacji w sposób, w jaki rozumie lub spostrzega ją inna osoba” (Tomasello, Kruger, Ratner, 1993, s. 510). Starania podjęcia cudzej perspektywy są konsekwencją zaistnienia różnic w perspektywach, tj. sytuacji, w której dwie lub więcej osób patrzy, opisuje lub jakkolwiek inaczej intencjonalnie odnosi się do tego samego obiektu lub zdarzenia (Perner,

Brandl, Garnham, 2003). W takim wypadku ich reprezentacje różnią się profilem aspektowym (Searle, 1992) – reprezentują takie, a nie inne aspekty obiektu lub zdarzenia. Do zintegrowania informacji pochodzących z cudzego i własnego reprezentowania konieczne jest odwołanie się do poziomu metareprezentacji, czyli „reprezentowania relacji reprezentowania” (Pylyshyn, 1978, s. 593). Na przykład dziecko pomyślnie rozwiązujące problem zawarty w zadaniu „trzech gór” Piageta i Inhelder (1956), czyli podejmujące cudzą perspektywę i opisującą własną, stwierdza: „mała góra jest przed dużą górą”, „mała góra jest za dużą górą”, co jest możliwe do zintegrowania jedynie poprzez odwołanie do punktów widzenia – „z mojego punktu widzenia...”, „z punktu widzenia lalki...” (Perner i in., 2002). Poprawne rozpoznanie cudzej reprezentacji i zintegrowanie jej z własną reprezentacją tego samego stanu rzeczy jest możliwe wyłącznie poprzez ich powiązanie z różnymi perspektywami, czyli zrozumienie perspektywicznej względności reprezentacji.

Opisaną powyżej zdolność do angażowania się w wymagające metareprezentowania podejmowanie perspektywy należy odróżnić od zdolności do rozpoznania odrębności i odmienności perspektyw, do czego nie jest konieczne reprezentowanie relacji reprezentowania. Przykładowo, gdy dwie osoby, patrząc na rower, stwierdzają, iż jest on – odpowiednio – „wyjątkowo zadbany” oraz „umożliwiający szybką jazdę”, to te dwie wypowiedzi można zintegrować bez konieczności odwoływania się do punktów widzenia ich autorów: „to jest zadbany rower, na którym można szybko jeździć”.

Obecność zdolności do niereprezentacyjnego rozpoznania odrębności i odmienności perspektyw stwierdzono u 2-latków, które identyfikują, iż druga osoba może widzieć inny przedmiot niż przez nich spostrzegany (poziom 1. wiedzy o spostrzeżeniach wizualnych wg Flavella, 1992), czy że eksperymentator lubi coś, czego one nie lubią (Moore, 2006). Dzieci w tym wieku rozumieją takie różnice jako różnice pomiędzy sytuacjami (są teoretykami sytuacji), natomiast od 4 roku ży-

cia (stając się teoretykami reprezentacji) mogą interpretować różnice perspektyw w kategoriach różnego reprezentowania tego samego stanu rzeczy (Perner, 1991). Niejawne rozumienie i uwzględnianie cudzej perspektywy nie wymaga reprezentowania cudzego reprezentowania i może się opierać na „sytuacyjnym”, niereprezentacyjnym rozumieniu odmienności własnego i cudzego odnoszenia się do świata.

Wyłonienie się zdolności do rozpoznania i uwzględniania we własnym działaniu odrębności cudzej perspektywy jest poprzedzone rozwojem zdolności do traktowania cudzego zachowania jako ukierunkowanego (*goal-directed*) oraz wzbudzania w sobie cudzej psychologicznej orientacji (perspektywy). Najbardziej wyrazistym przejawem tej kompetencji jest odnoszenie społeczne. Niemowlęta pod koniec 1 roku życia zaczynają się odnosić do cudzych psychologicznych orientacji skierowanych na przedmioty i zdarzenia z najbliższego – wspólnie spostrzeganego – otoczenia (Hobson, 2004). Identyfikując się z dorosłym, przyjmują jego nastawienie do świata, tj. rejestrują i interioryzują jego psychologiczną orientację (Hobson, 2005). Opierające się na rozpoznaniu cudzego ukierunkowania przyjęcie psychologicznej orientacji drugiej osoby Bischof-Köhler (1991) określiła mianem wzbudzania perspektyw (*perspective-induction*). Zatem udział niemowląt w pierwszych relacjach triadycznych jest dość bierny (to znaczy podążają, przyjmują), natomiast małe dzieci po ukończeniu 14 miesiąca życia coraz aktywniej koordynują wspólne zaangażowanie w trójkącie relacyjnym (czyli wskazują, pokazują, uwzględniają inną osobę w planowaniu własnego działania) (Bakeman, Adamson, 1984).

Poniżej zreferowano wyniki obserwacji obecnych u niemowląt przejawów rozpoznania ukierunkowania cudzego zachowania oraz wzbudzania w sobie cudzej perspektywy. Następnie omówiono stwierdzane u małych dzieci zachowania świadczące o identyfikacji i uwzględnianiu w aktywności własnej różnic pomiędzy własną a cudzą perspektywą, czyli wskazujące na jej niejawne uwzględnia-

nie. Referatowi zgromadzonych danych eksperymentalnych towarzyszy rozważenie ich możliwych wyjaśnień, które sprowadza się do dwóch stanowisk: behawiorystycznego i mentalistycznego. Pierwsze przypisuje małym dzieciom jedynie zdolność do uwzględniania i wpływania na cudze zachowanie, drugie – do odczytywania i wpływania na cudze stany umysłowe.

ROZPOZNANIE UKIERUNKOWANIA CUDZEGO ZACHOWANIA

Podążanie za spojrzeniem (*gaze-following*) lub sceny wspólnej uwagi wzrokowej (*joint visual attention*) to „patrzenie tam, gdzie ktoś inny patrzy” (Butterworth, 1991, s. 223). Podążanie za spojrzeniem, a tym samym elementarne zrozumienie funkcjonowania linii spojrzenia, jest najprostszym przejawem rozwijającej się wiedzy o tym, co inna osoba może, a czego nie może widzieć (Flavell, Miller, Miller, 1993). Będąc symptomem rozpoznania, że inna osoba ma odrębną perspektywę na świat, jest uznawane za najwcześniejszy wyraz rozwijającego się rozumienia społecznego (Moore, Corkum, 1998). Najwcześniejsze przykłady podążania za spojrzeniem zaobserwowano u 2-miesięcznych niemowląt, a rzetelnie powtarzalne – u 8-miesięcznych (Scaife, Bruner, 1975), natomiast przykłady spoglądania na obiekt stanowiący przedmiot spojrzenia dorosłego u trzymiesięcznych (D’En-tremont, Hains, Muir, 1997). Lokalizację przedmiotu we wspólnym polu widzenia na podstawie obserwacji skreću jedynie gałek ocznych innej osoby – a nie całej głowy, jak w powyższych badaniach – stwierdzono u 18-miesięcznych dzieci (Moore, Corkum 1998). Zachowania świadczące o zrozumieniu, że to, co się samemu widzi, nie musi być takim dla drugiej osoby (poziom 1. wiedzy o spostrzeżeniach wizualnych wg Flavella, 1992), zaobserwowano natomiast u 24-miesięcznych dzieci (Moll, Tomasello, 2006).

Obecne u niemowląt podążanie za spojrzeniem interpretuje się bądź jako przejaw podstawowego zrozumienia, iż cudze zachowanie jest ukierunkowane (Tomasello, Carpenter,

Call, Behne, Moll, 2005), bądź jako rezultat ukształtowanego w procesie warunkowania sprawczego oczekiwania, iż podążanie za cudzym spojrzeniem daje możliwość dostrzeżenia czegoś interesującego (Moore, Corkum, 1994). Podobne rozbieżności interpretacyjne nie towarzyszą wyjaśnianiu odnoszenia społecznego (*social referencing*), które powszechnie uznaje się za symptom rozumienia przez niemowlęta cudzego zachowania jako skierowanego na przedmiot w najbliższym i wspólnym otoczeniu.

W relacjach diadycznych emocjonalne ekspresje mimiczne opiekunów (na przykład zadowolenie, złość) wywołują u niemowląt (od 10 tygodnia życia) podobne wyrazy twarzy (Haviland, Lelwica, 1987), natomiast w relacjach triadycznych dzieci są w stanie „łączyć” cudze ekspresje ze zdarzeniami lub obiektami w najbliższym otoczeniu. Niemowlęta (od 10 miesiąca życia), postawione w niejednoznacznej sytuacji, spoglądają na ekspresję emocjonalną dorosłego, poszukując pomocy w interpretacji zdarzenia. Egzemplifikacją takiego odnoszenia społecznego (Bretherton, 1992) są badania, w których niemowlę, zmierzając do zabawki, przechodzi przez wizualne urwisko, a stojąca w pobliżu matka wyraża radość i zainteresowanie – wtedy dzieci w większości przypadków osiągają cel. Gdy matka wyraża strach i złość – wówczas dzieci rzadko decydują się wejść na wizualne urwisko (Sorce, Emde, Campos, Klinnert, 1985). Dorosły wpływa na interpretację nowej i niejasnej dla niedoświadczonego dziecka sytuacji (jako na przykład niebezpiecznej lub ekscytującej) (Bretherton, 1992), a opierając się na rozpoznaniu ukierunkowania cudzego zachowania przyjęcie psychologicznej orientacji innej osoby można uznać za wzbudzenie w sobie jej perspektywy.

GESTY WSKAZUJĄCE

Pod koniec 1 roku życia niemowlęta, nie posługując się jeszcze mową, zaczynają aktywnie koordynować interakcje w trójkącie relacyjnym. Czynią to, głównie używając gestów wskazujących. Gest wskazujący (*pointing*)

jest deiktycznym aktem wykonywanym prototypowo przez wyciągnięcie ręki i palca wskazującego (Kita, 2003) i „używanym do reorientacji uwagi drugiej osoby tak, aby przedmiot stał się wspólnym ogniskiem uwagi” (Butterworth, 2003, s. 9). Gest wskazujący jest zatem aktem referencyjnym, gdyż umożliwia manipulację cudzą uwagą wzrokową, a przez to koordynowanie jej wektora z własnym kierunkiem uwagi, i w rezultacie wspólne skupienie się na przedmiocie lub zdarzeniu (Leavens, 2004). Zgodnie z typologią Peirce’a, gest wskazujący jest znakiem indeksalnym: desygnuje swój przedmiot, opierając się na dynamicznych połączeniach zarówno ze swoim przedmiotem, jak i osobą, dla której jest znakiem (Clark, 2003), w czym wyraża się jego inherentna triadyczność. Zgodnie z powszechnie przyjętym rozróżnieniem – wprowadzonym przez Elizabeth Bates, Luigię Camaioni i Virginie Volterra (1976) – gesty małych dzieci można podzielić na: (1) protoimperatywy, których dziecko używa w celu uzyskania przedmiotu, gdzie dorosły jest środkiem pozwalającym ten cel osiągnąć (na przykład niewerbalnie wyrażone „daj mi to”); (2) protodeklaratywy, których dziecko używa w celu samej interakcji z dorosłym (by podzielić się z nim swoim zainteresowaniem), a przedmiot lub zdarzenie w świecie, na które kieruje uwagę dorosłego, jest jedynie środkiem pozwalającym ten cel osiągnąć (na przykład niewerbalny komentarz „patrz”).

Wyrażenie żądania gestem protoimperatywnym wymaga od niemowlęcia – zdaniem Camaioni (1997) – zrozumienia kausalnej i fizycznej zależności między pożądanym celem a pomocną w jego osiągnięciu czynnością dorosłego. Tymczasem posłużenie się gestem protodeklaratywnym wymaga posiadania koncepcji drugiej osoby jako podmiotu mającego stany psychologiczne i selektywnie kierującego swoją uwagą. Innymi słowy, jeśli dziecko używa gestu protodeklaratywnego, aby skierować czyjąś uwagę na element lub zdarzenie w najbliższym otoczeniu, i gestowi temu towarzyszą naprzemienne spojrzenia między jego obiektem a dorosłym, to rozumie ono, że inna osoba posiada perspektywę na świat

odrębną od jego własnej (Tomasello, 1995). Motywacja leżąca u podstaw gestów protodeklaracyjnych (chęć podzielenia się swoim zainteresowaniem światem) jest zasadniczo różna od powodującej gesty protoimperatywne chęci uzyskania czegoś dla siebie. Dodatkowo również od 12 miesiąca życia niemowlę zaczyna być zdolne do posługiwania się gestem wskazującym w celu poinformowania innej osoby, na przykład gdzie leży przedmiot, który „przypadkowo” upuściło (Liszkowski, Carpenter, Striano, Tomasello, 2006) oraz częściej wskazuje na interesujące zdarzenie, gdy dorosły nie zwrócił na nie uwagi niż wtedy, gdy na nie spojrzął (Liszkowski, Carpenter i Tomasello, 2006), co może świadczyć, iż posiada elementarne zrozumienie cudzej uwagi i wiedzy (Tomasello, Carpenter, Liszkowski, 2007).

Natomiast odczytywanie przez dzieci cudzych gestów wskazujących jest szczególnie interesujące wtedy, gdy są one skierowane na przedmioty same w sobie nieciekawe. W takich wypadkach – gdy gest nie ma oczywistego uzasadnienia – zwróceniu się w kierunku przedmiotu powinny towarzyszyć próby zrozumienia, z jakich powodów gest jest wykonywany oraz jego relewantności dla aktualnie przebiegającej interakcji (próby rozpoznania intencji komunikacyjnych). Takie odczytywanie gestu u 14-miesięcznych dzieci wykazali Tanya Behne, Malinda Carpenter i Michael Tomasello (2005). Gdy – w trakcie badań – eksperymentator po okresie wspólnej z dzieckiem zabawy przedmiotem schował go (poza widokiem dziecka) pod jeden z dwu nieprzeźroczystych pojemników, a następnie wskazał pojemnik ostensywnym spojrzeniem lub gestem wyciągniętej ręki i palca, to dzieci podnosiły pojemnik, który ukrywał zabawkę, częściej, niż wynikałoby to z rozkładu prawdopodobieństwa. Takiego wyniku nie uzyskano, gdy spojrzenie eksperymentatora było pozbawione komunikatywnej ekspresji lub gestowi wskazującemu nie towarzyszyły naprzemienne spojrzenia między pojemnikiem a dzieckiem. Tym samym dzieci potrafiły rozpoznać niewerbalnie wyrażoną intencję komunikacyjną, a mianowicie to, że zachowanie dorosłe-

go jest adresowane do nich, oraz relewantność jego ekspresji dla aktualnej interakcji. Rozpoznały, że dorosły chce je poinformować, iż pod tym pojemnikiem jest zabawka. Rozpoznanie intencji komunikacyjnych jest możliwe dzięki odniesieniu ich do wspólnej płaszczyzny (*common ground*), którą w tym wypadku była zabawa w chowanie – znajdowanie.

Inaczej wyjaśniają pojawienie się u niemowląt pod koniec 1 roku życia spontanicznych gestów protodeklaratywnego wskazywania Chris Moore i Barbara D'Entroment (2001). Ich zdaniem niemowlęta początkowo nie używają takich gestów w celu skierowania uwagi dorosłego na przedmiot, a jedynie w celu zintensyfikowania interakcji z dorosłym, to znaczy chcą wywołać u niego pozytywną i adresowaną do siebie reakcję. Dopiero pod koniec 2 roku życia dzieci wskazują dorosłym przedmioty w celu zwrócenia na nie ich uwagi oraz podzielenia się z nimi swoim zainteresowaniem przedmiotami. Jednak w innych badaniach (Liszkowski, Carpenter, Henning, Striano, Tomasello, 2004) wykazano, iż gdy dorosły reaguje na wskazania 12-miesięcznych niemowląt jedynie pozytywną na nie reakcją i ignoruje wskazywany przedmiot, to niemowlęta powtarzają wskazania w danej próbie testowej (co przypomina powtarzanie dzieci, gdy zostały źle zrozumiane), a liczba prób testowych ze wskazaniem jest mniejsza niż wtedy, gdy dorosły naprzemiennie spoglądał na obiekt wskazania i niemowlę. Zatem reakcją dorosłego zwiększającą motywację niemowląt do kolejnych wskazań było jego zainteresowanie przedmiotami, na które wskazywały, oraz zwracanie uwagi na nie same. Wyniki te skłaniają Moore'a (2006) do stwierdzenia, iż już w wieku 12 miesięcy niemowlęta używają gestów wskazania w celu ustanowienia z dorosłym triadycznej relacji. W świetle zgromadzonych dotąd danych eksperymentalnych można uznać behawiorystyczne wyjaśnienie gestów wskazujących (niemowlęta i małe dzieci chcą jedynie nakłonić dorosłych, by coś dla nich zrobili – podali przedmiot lub pozytywnie na nie zareagowali) za mało prawdopodobne, gdyż trudno w jego ramach wyjaśnić stwierdzone u nie-

mowląt rozumienie gestów na bazie niedawnych wspólnych doświadczeń, wykonywanie gestów w celu dostarczenia dorosłemu informacji czy podzielenia się z nim swoim zainteresowaniem przedmiotem lub zdarzeniem. Bardziej adekwatnym wyjaśnieniem tych zachowań jest uznanie, iż niemowlęta rozumieją i wpływają na intencje, uwagę i wiedzę innej osoby oraz są w stanie tworzyć z nią wspólną komunikacyjną płaszczyznę (Tomasello, Carpenter, Liszkowski, 2007), co mogą czynić bez konieczności reprezentacyjnego rozumienia cudzego umysłu. Przyjęcie takiego mentalistycznego wyjaśnienia gestów wskazujących pozwala uznać je za najwcześniejsze w rozwoju człowieka przejawy niejawnego rozumienia i uwzględniania cudzej perspektywy.

UWZGLĘDNIANIE I ZAMIENIANIE PERSPEKTYWY

Od około 14 miesiąca życia udział dzieci w triadycznych scenach wspólnego zaangażowania staje się coraz bardziej aktywny (Bakeman, Adamson, 1984). Dzieci łączą swoje zainteresowanie przedmiotami fizycznymi z adresowaną do innych osób aktywnością komunikacyjną, a obaj uczestnicy interakcji monitorują swój w niej udział (Tomasello, 1995). Na tej podstawie pomiędzy uczestnikami interakcji może się wyłonić wspólna płaszczyzna (Clark, 1996) czy rama wspólnego zaangażowania (*joint attentional frame*) (Moll i Tomasello, 2007a). Wspólną płaszczyznę tworzą spostrzeżenia i wiedza dotyczące tego, czego uczestnicy interakcji wspólnie doświadczają oraz doświadczyli w niedawnej przeszłości, i które stają się kontekstem umożliwiającym adekwatne rozumienie czynności komunikacyjnych oraz innych form aktywności. W scenach koordynowanego wspólnego zaangażowania dzieci nie tylko są w stanie wzbudzić w sobie cudzą perspektywę (jak w odnoszeniu społecznym), ale także zaczynają być zdolne do jej uwzględniania oraz zamieniania, co wydaje się warunkiem koniecznym dla rozwoju – około 4 roku życia – w pełni reprezentacyjnego podejmowania perspektyw.

W celu rozważenia poglądu traktującego o tym, że gdy koordynujący wspólne zaangażowanie uczestnicy interakcji mają wspólną psychologiczną płaszczyznę (*common psychological ground*) oraz dzielą intencje, to mogą podejmować wspólne kolaboracyjne działania i komunikować się we właściwy dla człowieka sposób (Tomasello, Carpenter, 2007), konieczne jest omówienie badań wykazujących zdolność niemowląt i małych dzieci do tworzenia wspólnej płaszczyzny i kierowania się nią w odczytywaniu cudzych intencji komunikacyjnych oraz pragnień.

Danych wykazujących zdolność do podzielenia wspólnej płaszczyzny we wczesnych etapach ontogenezy dostarczyły następujące badania:

1) 12-miesięczne niemowlęta były w stanie rozpoznać, co widział i czego nie widział dorosły w niedawnej przeszłości, a zarazem, jak wpływa to na jego aktualne działania (Tomasello, Haberl, 2003);

2) 14-miesięczne dzieci bawiły się wspólnie z E1 dwiema zabawkami lub obserwowały, jak E1 samotnie bawi się zabawkami w pobliżu. Gdy pod nieobecność E1 E2 dołączył trzecią zabawkę, a E1 po powrocie wyraził zadowolenie, spoglądając w kierunku wszystkich zabawek, to dzieci rozpoznawały (sięgając), że kieruje on zainteresowanie na nową dla siebie zabawkę, ale tylko wtedy, gdy wcześniej bawiły się z nim wspólnie dwiema pozostałymi (Moll i Tomasello, 2007b);

3) gdy dorosły, zbierając z 18-miesięcznym dzieckiem zabawki do wiaderka, wskazał palcem na jedną z nich, dziecko podnosiło ją i wkładało do wiaderka. Gdy jednak taki sam gest na tę samą zabawkę poprzedziło wspólne wkładanie zabawek na patyk, to dziecko tę również nałożyło na patyk. Natomiast w warunkach kontrolnych eksperymentu, gdy dorosły z dzieckiem zbierali zabawki do wiaderka i do pomieszczenia wszedł drugi dorosły, który w taki sam sposób wskazał na zabawkę, nie wywołało to u dziecka reakcji sięgnięcia po zabawkę i włożenia jej do wiaderka (Liebal, Behne, Carpenter, Tomasello, 2009);

4) gdy przed 18-miesięcznym dzieckiem postawiono krakersy i brokuły, a eksperyment-

tator poprosił je o podanie mu czegoś do jedzenia, zdecydowana większość podała mu to, co sama uznaje za smaczniejsze, na przykład krakersy. Jeśli jednak eksperymentator poprzedził prośbę próbowaniem jedzenia i wyraził obrzydzenie wobec krakersów, to postawione przed takim samym wyborem dzieci dawały mu brokuły (Repacholi, Gopnik, 1997).

Zatem dzieci w 2 roku życia rozpoznają, z jakim stanem spraw inna osoba zaznajomiła się w niedalekiej przeszłości i jakie to ma konsekwencje dla jej aktualnych działań. Są zdolne do rozpoznawania cudzej wiedzy, ale jedynie jako uwzględniania tego, z czym inna osoba zapoznała się przed chwilą (Moll, Tomasello, 2007b). Niedawne wspólne doświadczenia dostarczają im kontekstu do interpretacji bieżącego zachowania dorosłego. Dzieci są w stanie wnioskować na podstawie informacji z jednego kontekstu (na przykład ekspresja obrzydzenia) na temat znaczenia zachowania w drugim kontekście (na przykład co dorosły chce zjeść) (Repacholi, Gopnik, 1997). Wyniki uzyskane przez Moll i Tomasello (2007b) wskazują, że najwcześniejsze przejawy rozpoznania, iż cudze zachowanie jest kierowane niedawnymi doświadczeniami tej osoby, następują wtedy, gdy te niedawne doświadczenia były wspólne z dzieckiem, a nie tylko przez nie obserwowane. Wobec tego wspólne doświadczenia, a szczególnie wspólne działanie, dostarczają dzieciom wspólnej płaszczyzny (kontekstu), na tle której potrafią odczytywać cudze czynności komunikacyjne oraz inne formy aktywności.

Zdaniem Betty Repacholi i Alison Gopnik (1997) 18-miesięczne dzieci, uwzględniając pragnienia eksperymentatora, dostarczyły świadectwa postępowania charakteryzującego się brakiem poznawczego egocentryzmu oraz posiadania zdolności do niejawnego rozumienia, że ludzie mają subiektywne stany umysłowe, to znaczy posiadają wewnętrzne pragnienia zewnętrznego przedmiotu. Takie pojmowanie drugiej osoby nie wymaga jednak rozumienia jej jako reprezentującej w głowie upragnione jedzenie, czyli reprezentowania jej reprezentacji. W tym okresie rozwoju dzieci posiadają niereprezentacyjne rozumie-

nie umysłu, są teoretykami sytuacji i rozumieją stan umysłowy, na przykład myśl, jako sytuację, której myśl dotyczy. Nie traktują myślenia jako reprezentowania, ale jako zaabsorbowanie sytuacją, o której się myśli (*preoccupation with thought-about situation*). Dopiero od 4–5 roku życia, gdy staną się teoretykami reprezentacji, będą w stanie rozumieć stany umysłowe jako reprezentujące swój obiekt (Perner, 1991).

Do wyjaśnienia zaobserwowanej u dzieci zdolności do rozpoznania odrębności własnej i cudzej perspektywy (na przykład preferencji względem pożywienia) z jednej strony nie jest zatem konieczne przypisywanie im zdolności do metareprezentowania, ale z drugiej strony nie można ich postępowania wyjaśnić jedynie w terminach behawiorystycznych. Zachowanie eksperymentatora zwracające się o podanie jedzenia nie zawierało żadnych zewnętrznych wskaźników jego preferencji, na przykład skierowanego spojrzenia czy gestu wskazującego. Dlatego postępowania dzieci nie można wyjaśnić na podstawie kojarzenia przez nie obserwowalnych bodźców i konieczne jest przyznanie im zdolności do wnioskowania o przedmiocie żądań dorosłego na podstawie uprzedniej jego ekspresji – zdolności do odczytania znaczenia aktualnego zachowania na bazie niedawnych wspólnych doświadczeń. W drugiej połowie 2 roku życia dzieci posiadają psychologiczną, choć niereprezentacyjną, koncepcję pragnień (Repacholi, Gopnik, 1997), czy też mentalistyczną teorię zachowania (Perner, 1991).

Natomiast interakcja pomiędzy dzieckiem a dorosłym w badaniach Liebal i współpracowników (2009) miała charakter współdziałania. Jej uczestnicy nie tylko podzielali uwagę i w jakimś sensie wiedzę, ale także intencje i motywacje: mieli wspólny cel i „uzgadniali” sposób, w jaki mogą go wspólnie osiągnąć. Tomasello i in. (2005) określają taki – wylaniający się w koordynowanym wspólnym zaangażowaniu² – stan podzielania intencji, uwagi i wiedzy, któremu towarzyszy zdolność odczytywania we wspólnej płaszczyźnie intencji komunikacyjnych oraz motywacja do wspólnego działania, jako podzielaną inten-

cjonalność (*shared intentionality*). Na podzielaną intencjonalność składają się: (1) umiejętność do dzielenia uwagi i wiedzy, czyli tworzenia wspólnej psychologicznej płaszczyzny oraz odczytywania i koordynowania w jej ramach intencji (w tym intencji komunikacyjnych); (2) motywacja do kooperatywnego komunikowania: dzielenia się swoim zainteresowaniem światem (gesty protodeklaratywne) i dostarczenia pomocnych informacji (gesty informujące) oraz do angażowania się we współdziałanie i pomaganie (Tomasello, Carpenter, 2007).

Pomimo mało precyzyjnej definicji pojęcie podzielanej intencjonalności jest w niniejszym kontekście istotne i użyteczne o tyle, że opisuje procesy umożliwiające angażowanie się we współdziałanie. Natomiast współdziałanie – zdaniem Bratmana (1992) – zawiera wspólny cel, który uczestnicy osiągają, wzajemnie uwzględniając swoje działania (ich działania zazębiają się). Jest ono zatem godne rozważenia, gdyż udział w nim łączy się z jakąś formą zrozumienia odrębności własnej i cudzej perspektywy oraz tego, jak te perspektywy wzajemnie się uzupełniają. Angażując się we współdziałanie, dziecko doświadcza odmienności, komplementarności i naprzemienności perspektyw i pojmuje je. Szczególnie interesujące są te formy współdziałania, które wymagają od uczestników zamieniania się rolami, czyli naprzemienności perspektyw, ponieważ pomyślny udział w nich świadczy o zrozumieniu ról (perspektyw) uczestników.

WSPÓLDZIAŁANIE

Na podstawie powyższych dookreśleń teoretycznych można rozważyć dane eksperymentalne weryfikujące obecność współdziałania we wczesnych, być może nawet prewerbalnych, etapach ontogenezy człowieka. O charakterze zaangażowania we współdziałanie można wnioskować na podstawie reakcji dziecka na zaniechanie przez partnera wypełniania swojej roli w interakcji. Jeśli dziecko będzie nakłaniało partnera do wznowienia aktywności, to może to świadczyć o tym, że posiada intencje do współdziałania oraz rozumie, jakie

role uczestnicy muszą wypełniać, aby działanie wspólnie zrealizować. Obserwacji zachowań dzieci w takiej sytuacji dostarczyły badania Hildy Ross i Susan Lollis (1987): po kilku rundach zrutynizowanej i naprzemienniej zabawy (na przykład chowanie i znajdowanie przedmiotu, wyrzucanie klocków z wiaderka) dorosły przestawał wypełniać swoją dotychczasową rolę i przyjmował pasywną postawę ciała oraz neutralnie spoglądał na dziecko. Objęte podłużnymi badaniami dzieci (pomiędzy 9 a 18 miesiącem) od 12 miesiąca życia coraz częściej sygnalizowały dorosłemu, aby wznowił swoje działania, a od 15 odnosiły się zarówno do dorosłego, jego czynności, jak i zabawki (na przykład podając mu zabawkę, powtarzając swoją rundę lub wykonując jego). Dowodnie pokazuje to, że miały one na celu skłonienie partnera do podjęcia aktywności na nowo. Przykładowo, każdy z uczestniczących w badaniu chłopców, gdy był w 14 miesiącu życia, reagował na poniechanie przez matkę wypełniania roli własnym jej wykonaniem. Autorzy interpretują odgrywanie roli partnera jako sposób nakłonienia go do wznowienia przerwanej aktywności, co jednocześnie daje wyraz zrozumieniu specyfiki obu ról oraz relacji pomiędzy nimi.

Felix Warneken, Frances Chen i Michael Tomasello (2006) wykorzystali metodę z badań Hildy Ross i Susan Lollis (1987) nie tylko w zrutynizowanych interakcjach, ale także w nieznanym dzieciom zadaniach problemowych i zabawach. Ponownie przedmiotem weryfikacji była zdolność dzieci do angażowania się z dorosłym w formy aktywności, które można by określić zwrotem „zrobmy to razem” lub „bawmy się razem”, oraz do rozumienia roli obu uczestników wspólnej aktywności. Każdy z dwu typów wspólnych działań (zadanie problemowe i zabawa) miał dwie wersje: z paralelnymi rolami (bardzo podobne czynności) lub komplementarnymi rolami (różne, ale współzależne czynności). Pomyślne wykonanie zadania, jak również przeprowadzenie zabawy wymagały jednoczesnego udziału obu partnerów. Dzieci z obu grup wiekowych (18 i 24 miesiące) wypełniały swoją rolę we wszystkich czterech wersjach zadań,

najczęściej po jednokrotnej ich demonstracji przez eksperymentatorów. W sytuacji, gdy ich partner powstrzymywał się od wykonywania swojej roli, zachęcały go (zwracając się werbalnie lub gestami w jego kierunku) do ponownego zaangażowania. Starsze dzieci okazały się bardziej wprawnymi partnerami współdziałania, zręczniejszymi koordynując własne i cudze działania (czasowo i przestrzennie) we wszystkich typach zadań. Jest to zresztą związane między innymi ze wzrostem sprawności w werbalizacji, jaki następuje w tym okresie rozwoju dziecka. Zdaniem autorów, dzieci od co najmniej 18 miesiąca życia są w stanie angażować się w nowe dla siebie kooperacyjne aktywności, które wymagają podzielanej intencjonalności. Są w stanie uformować wspólny cel oraz wiedzą, że jego osiągnięcie jest możliwe tylko przy odpowiednim udziale partnera (rozumiejąc obie role), dlatego nakłaniają go, aby wznowił swoją aktywność. Jednocześnie dzieci, skutecznie wykonując zadania lub odgrywając swoją rolę w zabawie, uwzględniały, planując własne zachowanie, elementy cudzego zachowania oraz koordynowały własne i cudze czynności. Warto podkreślić, że badane dzieci, postawione w obliczu pasywności partnera, nie próbowały rozwiązać zadania lub bawić się samodzielnie, czyli rozumiały, że czynność wymaga udziału dwóch osób oraz posiadały motywacje do współdziałania.

Uzyskane dane wskazują, że dzieci od 18 miesiąca życia: (1) potrafią uczestniczyć i koordynować także nowe, a nie tylko (jak w wypadku badań Hildy Ross i Susan Lollis) zrutynizowane, działania; (2) swoimi działaniami dostarczają świadectwa wypełniania i niejawnego rozumienia zasad współdziałania. Zatem można stwierdzić, że dzieci pod koniec 2 roku życia są zdolne do koordynowania interakcji, która jest skupiona wokół przedmiotu lub zdarzenia w otoczeniu, oraz do współdziałania z dorosłym. Wiele wskazuje na to, że te formy aktywności zawierają psychologiczny proces uwzględniania perspektyw.

PODSUMOWANIE

Kończąc przeprowadzone analizy, warto je krótko podsumować, eksponując najistotniejsze zmiany rozwojowe w obszarze poznania społecznego w pierwszych 2 latach życia, jednocześnie ukazując obecność w tym okresie życia człowieka zdolności do niejawnego uwzględniania cudzej perspektywy oraz udział tego procesu w rozwoju zdolności do jawnego podejmowania perspektywy.

Pod koniec 1 roku życia niemowlęta, rozpoznając, iż zachowanie innej osoby jest skierowane na przedmiot we wspólnym otoczeniu, zaczynają się angażować, poza diadycznymi relacjami albo z przedmiotem, albo z opiekunem, w trójkąt relacyjny: osoba–osoba–przedmiot/zdarzenie. W odniesieniu społecznym niemowlęta wzbudzają w sobie cudzą perspektywę, to jest identyfikując się z dorosłym, rejestrują i interioryzują jego psychologiczną orientację. Jest to proces automatyczny (nieinterferencyjne „dostrojenie” emocjonalne), opierający się na naturalnej responsywności na zachowanie innych ludzi, uzupełnionej rozpoznaniem ukierunkowania ich ekspresji (Hobson, 2005).

Najistotniejszą konsekwencją angażowania się niemowląt w trójkąt relacyjny jest elementarne doświadczanie rozbieżności między własnym przeżywaniem świata a tym wyrażanym przez opiekuna. Na przykład ono jest przestraszone widokiem nowej zabawki, a matka jest zadowolona i rozluźniona (Hobson, 2004). Doświadczanie takich różnic dostarcza podstaw dla kształtowania się odrębności siebie i drugiej osoby. Dziecko, przyjmując nastawienie matki w stosunku do przedmiotu lub zdarzenia w świecie, uczy się czegoś o nich. Jednocześnie doświadcza różnicy między nowo przyjętym od matki nastawieniem a wcześniej posiadanym, co powoduje, że uczy się, iż ludzie przeżywają świat w sposób odrębny i subiektywny (Hobson, 2004, 2005).

Kolejna istotna zmiana rozwojowa następuje wtedy, gdy dziecko, oprócz zdolności do rozpoznania ukierunkowania cudzego zachowania i pozarefleksyjnego wzbudzania

w sobie jego perspektywy, jest także zdolne do zachowania własnej (odrębnej od cudzej) perspektywy. Dzięki temu może doświadczyć odmienności perspektyw. Wydaje się, że najwcześniejsze przejawy tak rozumianej odrębności są poprzedzone wspólnym zaangażowaniem skupionym na przedmiocie lub zdarzeniu: dziecko najpierw doświadcza czegoś wspólnie z opiekunem, a następnie pojmuje różnice we własnym i cudzym postrzeganiu oraz wiedzy (na przykład entuzjazm eksperymentatora odnosi się nie do zabawek, którymi wspólnie bawiliśmy się, ale do tej, której jeszcze nie widział) (Moll, Tomasello, 2007b). Tego typu doświadczenia dostarczają dzieciom sposobności do rozwoju rozumienia, iż ta sama rzecz lub zdarzenie mogą być inaczej spostrzegane przez drugą osobę niż przez nie same. Jego przejawem jest niereprezentacyjne („sytuacyjne”) rozumienie cudzych pragnień.

Szczególnie istotnych przesłanek dla poparcia tezy dotyczącej obecności niejawnego uwzględniania perspektywy w zachowaniach dzieci w drugiej połowie 2 roku życia dostarczyły badania, w których między nimi a opiekunami występowała rozbieżność nie tylko ról (perspektyw), ale także ich komplementarności. Są one bardziej przekonującym świadectwem uwzględniania i koordynowania własnej oraz cudzej perspektywy, gdyż sama rozbieżność perspektyw (na przykład w rywalizacji zwierząt o pokarm) nie musi pociągać za sobą ich uwzględniania, a taką implikację niesie z sobą udział we współdziałaniu. Pomyślnie współdziałanie wymaga rozpoznania, iż dana aktywność musi być wykonana wspólnie oraz takiego uwzględniania we własnym zachowaniu zachowaniu innej osoby, by dochodziło między nimi do „zazębiania się”. Takie niejawne uwzględnianie cudzej

perspektywy ma niereprezentacyjny charakter i sprowadza się do sytuacyjnego rozumienia wspólnej płaszczyzny obejmującej niedawne wspólne doświadczenia i to, co aktualnie wspólnie robimy, oraz do interpretowania w tym kontekście cudzego zachowania.

Poprzez wielokrotny udział w scenach wspólnego zaangażowania u dzieci rozwija się rozumienie odrębności i odmienności cudzego i własnego odnoszenia się do świata. W przebiegu wspólnych aktywności dzieci uwzględniają perspektywę innej osoby oraz zamieniają się z nią rolą, co umożliwia rozwój rozumienia człowieka jako istoty obdarzonej umysłem (Hobson, 2004). Tylko wtedy dzieci mogą internalizować cudze stany intencjonalne i pojmować ich odrębność od własnych, a tym samym rozwijać rozumienie perspektywiczności (doświadczenia tej samej rzeczy, ale w różny sposób), które umożliwi im unikalny dla człowieka sposób poznawania (przejawiający się między innymi w rozumieniu fałszywych przekonań). Oczywiście takie jawne podejmowanie perspektywy jest możliwe jedynie przy wsparciu reprezentacji językowych, ale podstawowy jest udział w scenach wspólnego zaangażowania (Moll, Tomasello, 2007a).

Powyższe omówienie zmian rozwojowych zachodzących w 2 roku życia w obszarze poznania społecznego trudno uznać za pełne. Zreferowane dane eksperymentalne dowodzą wprawdzie, że dzieci przed ukończeniem 2 roku życia uwzględniają cudzą perspektywę, jednak dla pełniejszego dookreślenia i wyjaśnienia rozwoju i właściwości tego psychologicznego procesu „utrzymywania w umyśle dwu perspektyw naraz” konieczne są dalsze poszukiwania empiryczne i dociekania teoretyczne.

PRZYPISY

¹ Angielski termin *perspective-taking* ujmuje się w języku polskim jako „przyjmowanie perspektywy” bądź jako „podejmowanie perspektywy” (Polkowska, 2001). W niniejszym opracowaniu „podejmowanie” jest przedkładane nad „przyjmowanie”, gdyż lepiej oddaje istotę procesu aktywnego usiłowania zrozumienia cudzej perspektywy, w zestawieniu z silniej konotującym bierność „przyjmowaniem”.

² W tym miejscu pojawia się niebezpieczeństwo kołowej definicji: współdziałanie opiera się na podzielanej intencjonalności, a podzielana intencjonalność to ta obecna we współdziałaniu. Sytuacji tej można uniknąć na – co najmniej – dwa sposoby: (1) podkreślając, iż nie każde wspólne działanie jest współdziałaniem, to znaczy można wspólnie malować dom, ale nie współdziałać w tym procesie i że to dopiero obecność podzielanej intencjonalności czyni ze wspólnego działania współdziałanie (Bratman, 1992), (2) poprzez odwołanie do genetycznej predyspozycji ludzi do zarówno współdziałania, jak i podzielenia intencji, które są biologicznymi adaptacjami do życia w grupie oraz kooperowania z innymi jej członkami (Tomasello, Carpenter, 2007; Toumela, 2006).

BIBLIOGRAFIA

- Bakeman R., Adamson L.B. (1984), Coordinating Attention to People and Objects in Mother-Infant and Peer-Infant interaction. *Child Development*, 55, 1276–1289.
- Baron-Cohen S. (1994), How to Build a Baby that Can Read Minds: Cognitive Mechanism in Mindreading. *Current Psychology of Cognition*, 13 (5), 513–552.
- Bates E., Camaioni L., Volterra V. (1976), Sensorimotor Performatives [w:] E. Bates (ed.), *Language and Context. The Acquisition of Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Behne T., Carpenter M., Tomasello M. (2005), One-Year-Olds Comprehend the Communicative Intentions behind Gestures in Hiding Game. *Developmental Science*, 8:6, 492–499.
- Bischof-Köhler D. (1991), The Development of Empathy in Infants [w:] M.E. Lamb, H. Keller (red.), *Infant Development: Perspectives from German Speaking Countries*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bratman M.E. (1992), Shared Cooperative Activity. *The Philosophical Review*, 101, No. 2, 327–341.
- Bretherton I. (1992), Social Referencing, Intentional Communication, and the Interfacing of Minds in Infancy [w:] S. Feinman (red.), *Social Referencing and the Social Construction of Reality in Infancy*. New York: Plenum Press.
- Butterworth G. (1991), The Ontogeny and Phylogeny of Joint Visual Attention [w:] A. Whiten, J. Perner (ed.), *Natural Theories of Mind: Evolution, Development and Simulation of Everyday Mindreading*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Butterworth G. (2003), Pointing is the Royal Road to Language for Babies [w:] S. Kita (ed.), *Pointing. Where Language, Culture, and Cognition Meet*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Camaioni L. (1997), The Emergence of Intentional Communication in Ontogeny, Phylogeny, and Pathology. *European Psychologist*, 2, 3, 216–225.
- Clark H. (1996), *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark H. (2003), Pointing and Placing [w:] S. Kita (ed.), *Pointing. Where Language, Culture, and Cognition Meet*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- D'Entremont B., Hains S.M.J., Muir D.W. (1997), A Demonstration of Gaze Following in 3- to 6-month-olds. *Infant Behavior and Development* 20(4), 569–572.
- Flavell J.H. (1992), Perspectives on Perspective Taking [w:] H. Beilin, P. Pufall (ed.), *Piaget's Theory. Prospects and Possibilities*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell J.H., Miller P.H., Miller S.A. (1993), *Cognitive Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Graumann C.F. (1996), Mutual Perspective-Taking: A Presupposition of Enlightened Tolerance. *Higher Education in Europe*, XXI, 1, 39–49.
- Graumann C.F. (2002), Explicit and Implicit Perspectivity [w:] C.F. Graumann, W. Kallmeyer (ed.), *Perspective and Perspectivation in Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Haviland J.M., Lelwica M. (1987), The Induced Affect Response: 10-week-old Infants' Responses to Three Emotion Expressions. *Developmental Psychology*, 23, 1, 97–104.
- Hobson P. (2004), *The Cradle of Thought*. New York: Oxford University Press.
- Hobson P. (2005), *Social Engagement and Understanding in Chimpanzees and Humans*, komentarz do: M. Tomasello, M. Carpenter, The Emergence of Social Cognition in Three Young Chimpanzees. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70 (1, Serial No. 279), 133–152.

- Kita S. (2003), *Pointing: A Foundational Building Block of Human Communication* [w:] S. Kita (ed.), *Pointing. Where Language, Culture, and Cognition Meet*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Leavens D.A. (2004), Manual Deixis in Apes and Humans. *Interaction Studies*, 5:3, 387–403.
- Liebal K., Behne T., Carpenter M., Tomasello M. (2009), Infants Use Shared Experience to Interpret Pointing Gestures. *Developmental Science*, 12:2, 264–271.
- Liszkowski U., Carpenter M., Henning A., Striano T., Tomasello M. (2004), Twelve-month-olds Point to Share Attention and Interest. *Developmental Science*, 7:3, 297–307.
- Liszkowski U., Carpenter M., Striano T., Tomasello M. (2006), Twelve and 18-month-olds Point to Provide Information for Others. *Journal of Cognition and Development*, 7(2), 173–187.
- Liszkowski U., Carpenter M., Tomasello M. (2006), Pointing out New News, Old News, and Absent Referents at 12 Months of Age. *Developmental Science*, 10, F1–F7.
- Moll H., Tomasello M. (2006), Level 1 Perspective-Taking at 24 Months of Age. *British Journal of Developmental Science*, 603–613.
- Moll H., Tomasello M. (2007a), Co-operation and Human Cognition. The Vygotskian Intelligence Hypothesis. *Philosophical Transactions of Royal Society B: Biological Sciences*, 362, 1480, 1–10.
- Moll H., Tomasello M. (2007b), How 14- and 18-month-olds Know What Others Have Experienced. *Developmental Psychology*, 43(2), 309–317.
- Moore Ch. (2006), *The Development of Commonsense Psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moore Ch., Corkum V. (1994), Social Understanding and the End of First Year of Life. *Developmental Review*, 14, 349–372.
- Moore Ch., Corkum V. (1998), Infant Gaze Following Based on Eye Direction. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 495–503.
- Moore Ch. D'Entroment B. (2001), Developmental Changes in Pointing as a Function of Attentional Focus. *Journal of Cognition and Development*, 2, 109–129.
- Perner J. (1991), *Understanding the Representational Mind*. Cambridge, Mass.: A Bradford Book, The MIT Press.
- Perner J., Brandl J.L., Garnham A. (2003), What is a Perspective Problem? Developmental Issues in Belief Ascription and Dual Identity. *Facta Philosophica*, 5, 355–378.
- Perner J., Stummer S., Sprung M., Doherty M. (2002), Theory of Mind Fits its Piagetian Perspective: Why Alternative Naming Comes with Understanding Belief. *Cognitive Development*, 17, 1451–1472.
- Piaget J., Inhelder B. (1956), *The Child's Conception of Space*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polkowska A. (2001), Decentralizacja interpersonalna a proces komunikacji [w:] I. Kurcz, J. Bobryk (red.), *Psychologiczne studia na językiem i dyskursem*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Pylyshyn Z.W. (1978), When is Attribution of Beliefs Justified? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 592–593.
- Repacholi B.M., Gopnik A. (1997), Early Reasoning about Desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33, 1, 12–21.
- Ross H.S., Lollis S.P. (1987), Communication within Infant Social Games. *Developmental Psychology*, 23, 2, 241–248.
- Scaife M., Bruner J.S. (1975), The Capacity for Joint Visual Attention in the Infant. *Nature*, 253, January 24, 265–266.
- Searle J.R. (1983), *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle J.R. (1992), *The Rediscovery of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press (wyd. pol. *Umysł na nowo odkryty*. Warszawa: PIW, 1999).
- Sorce J., Emde R., Campos J., Klinnert M. (1985), Maternal Emotional Signaling. Its Effect on the Visual Cliff Behavior of 1-year-olds. *Developmental Psychology*, 21, 195–200.
- Tomasello M. (1995), Joint Attention as a Social Cognition [w:] C. Moore, P. Dunham (ed.), *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tomasello M. (1999), *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (wyd. pol. *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa: PIW 2002).

- Tomasello M., Carpenter M. (2007), Sharing Intentionality. *Developmental Science*, 10:1, 121–125.
- Tomasello M., Carpenter M., Call J., Behne T., Moll, H. (2005). Understanding and Sharing Intentions: The Origins of Cultural Cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675–735.
- Tomasello M., Carpenter M., Liszkowski U. (2007), A New Look at Infant Pointing. *Child Development*, 78, 3, 705–722.
- Tomasello M., Haberl K. (2003), Understanding Attention: 12- and 18-month-olds Know What is New for Other Persons. *Developmental Psychology*, 39, 5, 906–912.
- Tomasello M., Kruger A., Ratner H. (1993), Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495–552.
- Toumela R. (2006), Joint Action [w:] N. Psarros, K. Schulte-Ostermann (ed.). *Facets of Sociality*. Frankfurt: Ontos Verlag.
- Warneken F., Chen F., Tomasello M. (2006), Cooperative Activities in Young Children and Chimpanzees. *Child Development*, 77, 3, 640–663.

