

ARKADIUSZ GUT

## KULTUROWE UCZENIE SIĘ INNYCH UMYSŁÓW: DYNAMIKA PERCEPCJI, JĘZYKA I DZIAŁANIA

### WPROWADZENIE

W ciągu ostatnich trzech dekad badania nad poznaniem społecznym, skupione wokół poznawania innych umysłów (czyli *mindreading* oraz *theory of mind*, dalej: ToM), przeszły istotną transformację teoretyczną. Klasyczne ujęcia, traktujące rozumienie stanów mentalnych jako operację inferencyjną, opartą na posiadaniu gotowej lub domniemanej teorii, zostały poddane szerokiej krytyce i uzupełnione o perspektywy podkreślające znaczenie ucieleśnienia, interakcji oraz kontekstu społeczno-kulturowego (ILGAZ i ALLEN 2021; LAVELLE 2021; MIRSKI i GUT 2020; BICKHARD 2012; SPAULDING 2016; WELLMAN 2014). Współczesne ujęcia coraz wyraźniej akcentują rolę interakcji społecznej, praktyk kulturowych oraz języka jako czynników konstytutywnych dla rozwoju poznania innych umysłów (BIAŁECKA I IN. 2024; TOMPKINS I IN. 2018; BICKHARD 2009; CARPENDALE i LEWIS 2006). Tym samym pole badań nad klasycznie rozumianą ToM rozszerza się w kierunku wieloaspektowej platformy badań społecznych i kulturowych, w której relacja między umysłem a środowiskiem i kulturą staje się centralnym punktem uwagi. Transformacja ta rodzi jednak istotne pytania filozoficzne. Przede wszystkim wymaga ponownego przemyślenia tego, w jaki sposób na wczesnych etapach rozwoju kształtuje się wiedza dziecka o świecie społecznym oraz jak dochodzi do nabywania pojęć, zwłaszcza pojęć odnoszących się do stanów mentalnych. Problem ten wiąże się bezpośrednio z koniecznością bardziej systematycznego i filozoficznego ujęcia relacji między czynnikami społecznymi, językowymi

---

Dr hab. ARKADIUSZ GUT, prof. UMK – Uniwersytet Mikołaja Kopernika, w Toruniu, Instytut Badań Informacji i Komunikacji, Katedra Kognitywistyki; adres do korespondencji: ul. Gagarina 39, 87-100 Toruń; e-mail: [arkadiusz.gut@umk.pl](mailto:arkadiusz.gut@umk.pl); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3983-9474>.

Artykuły w czasopiśmie dostępne są na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0)

i percepcyjnymi (CARPENDALE i CARPENDALE 2010; GUT i MIRSKI 2016; FENICI i ZAWIDZKI 2021; FIEBICH i COLTHEART 2015). Przede wszystkim wymaga to opracowania modelu, który pozwoli uchwycić, w jaki sposób interakcje między podmiotem a środowiskiem, zarówno społecznym, jak i materialnym, prowadzą do wyłaniania się stabilnego rozumienia kategorii mentalnych jako jednostek, które organizują nasze rozumienie świata społecznego, a zwłaszcza innych podmiotów, czy też samych siebie (HUTTO 2008; BICKHARD 2012; OJALEHTO i MEDIN 2015; RACINE 2013; RĄCZASZEK-LEONARDI i ZUBEK 2022; RICHERT i CORRIVEAU 2022).

Centralnym zagadnieniem staje się zatem wyjaśnienie, w jaki sposób na wczesnych etapach rozwoju umysłu ludzkiego wyjściowe percepcje zostają powiązane z interakcjami społecznymi i zasobami werbalnymi. Innymi słowy, chodzi o uchwycenie bardziej całościowo rozwoju systemu poznawczego dziecka i organizacji jego doświadczenia ukierunkowanego na działanie najpierw na podstawie dostępnych informacji percepcyjnych, a następnie na podstawie przekształcania w stabilne i uporządkowane formy antycypacji obowiązujące w danej kulturze i społeczności. Na tle przedstawionych systematycznie przemian, jakie zachodziły w ostatnich trzech dekadach w odniesieniu do (1) przeniesienia ciężaru badań nad indywidualnym wyposażeniu umysłu w system reprezentacji na korzyść osadzenia umysłu w interakcji społecznej jako systemie dynamicznych i wielokierunkowych oddziaływań oraz (2) po pokazaniu licznych różnic kulturowych jako zjawiska immanentnego w rozwoju *mindreading*, będę starał się pokazać szerszy model teoretyczny, który pozwala nam opisać dynamikę interakcji między umysłem a środowiskiem. W obecnym tekście ciężar przedstawianych wyjaśnień z jednej strony położę na rolę języka, ale jednocześnie, z drugiej strony, będę starał się dodać do zaproponowanych już modeli i wyjaśnień uzupełnienie odwołujące się do koncepcji przedpojęciowego poziomu organizacji doświadczenia w postaci idei protomyśli, który, jak pokażę, stanowi brakujące ogniwo między percepcją, działaniem, interakcją społeczną i językiem.

## 1. UMYSŁ DZIECIĘCY OSADZONY W KULTURZE: SPOJRZENIE PRZEGLĄDOWE

### 1.1. HISTORYCZNY PUNKT ODNIESIENIA (STARTER)

Znaczna część badań nad rozumieniem umysłu przez dzieci koncentrowała się tradycyjnie wokół zadań fałszywego przekonania (*false belief tasks*, dalej: FBT) oraz powiązanych z nimi procedur badawczych (BARON-COHEN I IN. 1985; WIMMER i PERNER 1983; LESLIE i FRITH 1988; WELLMAN I IN. 2001). W wyniku wieloletnich badań utrwaliło się przekonanie, że spontaniczna reakcja w zadaniach fałszywego przekonania świadczy o tym, iż dzieci można uznać za dysponujące teorią umysłu (ToM), rozumianą jako zdolność do posługiwania się pojęciami stanów mentalnych w celu wyjaśniania działań innych podmiotów oraz własnych. W pewnym sensie wykonanie zadania fałszywego przekonania stało się czymś w rodzaju standardowego testu teorii umysłu i „zaczęło pełnić funkcję wskaźnika mentalistycznego rozumienia osób” (WELLMAN I IN. 2001, 656)<sup>1</sup>.

### 1.2. W KIERUNKU SPOŁECZNYCH INTERAKCJI

Jednakże bardziej całościowa analiza historyczna ujawnia utrzymującą się tendencję do badania znacznie szerszego spektrum zachowań dzieci, które mają wskazywać na posiadanie przez nie teorii umysłu. Ta odmienna strategia wykracza poza korzystanie z zadania fałszywego przekonania i obejmuje takie obszary, jak rozumienie konwencji społecznych, wiedzy specyficznej dla danej modalności, intencji, a także badania nad rozwojem wiedzy dotyczącej strumienia świadomości i mowy wewnętrznej (FLAVELL I IN. 1992; FLAVELL I IN. 1993; FLAVELL I IN. 1995; FLAVELL I IN. 1997). W ramach tych badań Flavell i jego współpracownicy wykazali na przykład, że dzieci powyżej trzeciego roku życia rozumieją nie tylko fałszywe przekonania dotyczące faktów, lecz także te odnoszące się do moralności, konwencji społecznych czy własności (FLAVELL I IN. 1992; FLAVELL I IN. 2000).

Dodatkowym obszarem zainteresowania badaczy były spontaniczne rozmowy dzieci w środowisku domowym, odzwierciedlające ich głębokie zaangażowanie w świat społeczny oraz spójne rozumienie działań ludzkich

---

<sup>1</sup> O ile nie wskazano inaczej, tłumaczenia sporządził autor artykułu.

w kategoriach przekonań, intencji i pragnień (DUNN 1988). Wcześniejsze prace Bloom i Capatides (1987) wyraźnie pokazują, że od trzeciego roku życia zainteresowanie dziecka innymi osobami wiąże się z podejmowaniem dyskursu dotyczącego motywacji i intencji innych, źródeł ich uczuć oraz bezpośrednich odniesień do stanów mentalnych. Badacze podkreślali także, że znaczenie analizy tego, co dzieci spontanicznie wyrażają, czy jakie podejmują narracje, jak konstruują wypowiedzi dotyczące intencji, myśli i wyjaśnień konkretnych sytuacji społecznych, jest nie mniej ważne niż same testy fałszywego przekonania (BLOOM i CAPATIDES 1987; DUNN 1988). Badania Nelson (1996) oraz Nelson, Plesa i Henseler (1998) pokazują, że dzieci dokonują interpretacji i spekulacji wykraczających poza ramy zadań, takich jak FBT. Ich celem było wykazanie, że dzieci aktywnie starają się nadawać sens różnorodnym sytuacjom ze swojego życia, podobnie jak czynią to dorośli poprzez narrację (NELSON I IN. 1998; NELSON 2007). Jak podkreśla Dunn (1988), narracje od trzeciego roku życia stają się swoistym forum lub mapą, w ramach których przy wsparciu kulturowym rozwija się rozumienie działań innych oraz ujmowanie siebie jako podmiotów myślących. Warto również przypomnieć wcześniejsze badania Shatz, Wellman i Silber (1983), koncentrujące się na spontanicznych wypowiedziach dziecka nagrywanego dwa razy w tygodniu przez okres dwudziestu miesięcy (między 28. a 48. miesiącem życia).

W świetle tych badań stało się jasne, że teoria umysłu odnosi się do szerokiego zakresu wiedzy dziecka o świecie mentalnym (HARRIS I IN. 2017; RUFFMAN 2023; CARPENDALE i LEWIS 2006; TOMPKINS I IN. 2018; ILGAZ i ALLEN 2021). Podkreślano, że należy uwzględnić nie tylko szeroki wachlarz stanów mentalnych (takich jak intencje czy pragnienia), lecz także analizować ich rozumienie w kontekście spontanicznych rozmów, narracji oraz sytuacji, w których dzieci wyjaśniają zachowania innych i nadają sens złożonym sytuacjom społecznym. Zwracano również uwagę na znaczenie kontekstu komunikacyjnego, np. sytuacji, w których kompetentny informator przekazuje wiedzę mniej poinformowanemu rozmówcy (HARRIS 2012). Ponadto dostrzegano, że kompetencje składające się na teorię umysłu muszą obejmować komponenty metapoznawcze i refleksyjne, zarówno wiedzę deklaratywną o procesach poznawczych, jak i zdolność ich monitorowania. Jednocześnie badania nad przyswajaniem słownictwa mentalnego, uczestnictwem dzieci w rozmowach oraz budowaniem narracji pokazują, że rozwój kompetencji językowych współwystępuje z kształtowaniem się rozumienia społecznego, które w szerszym sensie można ujmować jako teorię umysłu (MEINS i FERNYHOUGH 1999; PESKIN i ASTINGTON 2004).

Zauważa się też, że analiza dziecięcych rozmów, form komunikacji oraz szerszego kontekstu społecznego, w którym dzieci funkcjonują jako aktorzy, dostarcza wiedzy o tym, jak wraz z wiekiem rozwija się zdolność rozpoznawania sytuacji społecznych, wymagających odwołania się do teorii umysłu w ich interpretacji (RACINE i CARPENDALE 2007). Przywołane badania, wykraczające poza koncentrację na zadaniach fałszywego przekonania, ukazują, używając sformułowania Nelson (1996) i Brunera (1990): jak przebiega u dzieci przejście od „krajobrazu działania” (*landscape of action*) do „krajobrazu świadomości” (*landscape of consciousness*). Uwzględnienie tego szerszego kontekstu pokazuje, że aby uchwycić, w jaki sposób teoria umysłu rozwija się i ulega jakościowym zmianom, konieczne jest uwzględnienie różnorodnych zadań poznawczych oraz pełnego zakresu doświadczeń społecznych dzieci, w tym interakcji językowych (PESKIN i ASTINGTON 2004; ILGAZ i ALLEN 2021; BIAŁECKA I IN. 2024, GUT I IN. 2025; GUT 2016). Oznacza to potrzebę przesunięcia akcentu w badaniach na takie podejścia, które pozwalają analizować rozumienie umysłu i poznania w sposób bardziej całościowy, uwzględniając jego podstawy, takie jak zdolności refleksyjne, metapoznawcze oraz narracyjne, należące do domeny ogólnej (*domain-general*), na których organizuje się i rozwija wiedza o umyśle, rozumiana szerzej jako rozumienie społeczne (*social understanding*) (CARPENDALE i LEWIS 2015; HARRIS 2012; ALLEN i BICKHARD 2018; BIAŁECKA I IN. 2024).

### 1.3. DYNAMIZM I ZMIENNOŚĆ KULTUROWA

Przechodząc do licznych badań międzykulturowych w obszarze *mindreadingu*, trzeba wyjść od tych, które zostały przeprowadzone także przy użyciu testów fałszywego przekonania. W tym punkcie chodzi mi raczej o ich zarejestrowanie niż interpretację. Badania międzykulturowe nad zadaniami fałszywego przekonania (FBT) wyraźnie podważają założenie o uniwersalnym i jednolitym tempie rozwoju teorii umysłu. Już prace Vinden (1996) pokazały, że moment, w którym dzieci zaczynają zdawać FBT, a więc przypisuje się im posiadanie pojęcia przekonania, istotnie różni się w zależności od kontekstu kulturowego. W jej badaniu dzieci Quechua z regionu Junín (Peru), w wieku od czterech do ośmiu lat, osiągały wyniki na poziomie przypadku, co pozostawało w wyraźnej sprzeczności z wcześniejszymi ustaleniami Avis i Harris (1991), którzy wśród dzieci Baka z Kamerunu uzyskali wyniki zgodne z „zachodnim wzorcem”, wskazującym na opanowanie FBT około czwartego roku życia.

W kolejnych badaniach Vinden (1999) rozszerzyła tę perspektywę, analizując trzy społeczności niezachodnie: Mofu (Kamerun), Tolai oraz Tainae (Papua-Nowa Gwinea). Uzyskane wyniki ponownie wskazywały na wyraźne opóźnienie – dzieci z tych grup zdawały test dopiero około siódmego roku życia, choć obserwowano także różnice wewnętrzne między badanymi kulturami. Od tego momentu liczba badań dokumentujących międzykulturowe zróżnicowanie wyników FBT zaczęła systematycznie rosnąć. Dane z kolejnych lat potwierdzają tę zmienność. W Japonii dzieci osiągają wyniki powyżej poziomu przypadku, przeciętnie około szóstego roku życia (NAITO 2014). W kulturach Pacyfiku, takich jak Samoa (MAYER i TRÄUBLE 2012), czy Vanuatu (DIXSON I IN. 2018), moment ten przesuwają się jeszcze dalej – do około ósmego roku życia, co stoi w kontraście do wcześniejszych badań sugerujących brak istotnych różnic międzykulturowych (CALLAGHAN I IN. 2005). Z kolei badania Gracia, Peterson i Rosnay (2016) nad dziećmi filipińskimi (trzy do sześciu lat) pokazały, że jedynie niewielki odsetek (ok. 15%) najstarszych dzieci w badanej grupie radził sobie z FBT, co pozostawia otwartą kwestię wieku jego pełnego opanowania w tej populacji.

Podobne tendencje obserwuje się w Pakistanie, gdzie, jak pokazali Nawaz, Hanif i Lewis (2015), dzieci w wieku czterech lat nadal osiągają wyniki na poziomie przypadku, co wskazuje na późniejsze radzenie sobie z dojrzałą mentalizacją. Interesujące różnice pojawiają się również w obrębie kultur chińskich: podczas gdy dzieci z Chin kontynentalnych osiągają wyniki porównywalne z zachodnimi rówieśnikami, dzieci z Hongkongu wykazują około dwuletnie opóźnienie, zaczynając zdawać test dopiero około szóstego roku życia (LIU I IN. 2008). Różnice te nie ograniczają się wyłącznie do porównań między kulturami zachodnimi i niezachodnimi. Lecce i Hughes (2010) wykazali, że także w obrębie Europy występują istotne rozbieżności, np. włoskie dzieci, w wieku pięciu–sześciu lat, osiągały wyraźnie gorsze rezultaty w teście fałszywego przekonania niż ich brytyjscy rówieśnicy. Całość tych badań pokazuje, że rozwój zdolności przypisywanych teorii umysłu nie przebiega według jednego, uniwersalnego harmonogramu, lecz jest wrażliwy na zróżnicowane konteksty kulturowe, społeczne i językowe.

Na tle przedstawionych wcześniej badań międzykulturowych pojawia się bardziej szczegółowe pytanie dotyczące roli języka, jako czynnika współkształtującego rozwój teorii umysłu. Skoro bowiem – jak zauważają Astington i Baird (2005) – hipoteza o wpływie kultury na system poznawczy pozostaje ściśle powiązana z hipotezą o wpływie języka na myślenie, zasadne staje się rozważenie czy struktura semantyczna samych wyrażań mentalnych może

oddziaływać na wyniki uzyskiwane przez dzieci w zadaniach typu FBT. Problem ten można uchwycić poprzez analizę języków, w których terminy wyrażające postawy propozycyjalne nie są semantycznie neutralne względem wartości logicznej zdania „p”. Innymi słowy, chodzi o sytuację, w której wyrażenia typu „x myśli, że p” nie pełnią wyłącznie funkcji deskryptywnej, lecz zawierają dodatkowe konotacje dotyczące prawdopodobieństwa prawdziwości lub fałszywości przekonania. Z tej perspektywy pojawia się hipoteza, że najbardziej adekwatne badania nad wpływem języka na rozwój teorii umysłu powinny kontrolować właśnie tę zmienną, tj. różnice między terminami mentalnymi, które implikują odmienne założenia co do statusu epistemicznego przekonania.

Język chiński jest w tym kontekście szczególnie interesującym przypadkiem empirycznym, ponieważ dysponuje zestawem czasowników propozycjonalnych różnicujących się właśnie pod względem takich konotacji. Wyróżnia się tu między innymi: (1) *xiang*, który podobnie jak angielskie *think* pozostaje neutralny względem prawdziwości przekonania; (2) *yiwei*, który implikuje, że przekonanie „p” może być fałszywe; oraz (3) *dang*, używany w sytuacjach, w których przekonanie jest faktycznie fałszywe. Tego rodzaju zróżnicowanie nie występuje w wielu językach europejskich, takich jak angielski czy polski, w których czasowniki typu *think*, *believe*, „myśleć” czy „wierzyć” nie kodują wprost informacji o prawdopodobnej wartości logicznej przekonania. Badania wykorzystujące tę właściwość języka chińskiego dostarczają istotnych argumentów na rzecz tezy o językowym współdeterminowaniu wyników w zadaniach ToM. W eksperymentach, w których manipulowano użyciem różnych czasowników propozycjonalnych w pytaniach kontrolnych w teście fałszywego przekonania, wykazano wyraźne różnice w odpowiedziach dzieci. Jak pokazali Lee, Olson i Torrance (1999), zastosowanie czasowników *yiwei* oraz *dang* prowadziło do istotnie wyższego poziomu poprawnych odpowiedzi niż w przypadku użycia neutralnego *xiang* (por. GUT i WILCZEWSKI 2015).

Wyniki te sugerują, że sposób językowego kodowania stanów mentalnych może wpływać nie tylko na ich ekspresję, lecz także na samą możliwość ich adekwatnego rozpoznawania w zadaniach eksperymentalnych. Tym samym dostarczają one dodatkowego wsparcia dla szerszej tezy, że rozwój teorii umysłu należy ujmować w ścisłym powiązaniu z praktykami językowymi i kulturowymi.

Kluczowym rozwinięciem badań nad zmiennością kulturową w obrębie teorii umysłu była propozycja znana jako Skala ToM (WELLMAN i LIU 2004). Na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że wychodzi ona poza wąskie

skupienie na pojedynczym pojęciu przekonania, a tym samym potencjalny kontrprzykład dla krytyki koncentrującej się na ograniczeniach badań opartych wyłącznie na FBT. Jednak z perspektywy przyjętej tu diagnozy znaczenie tego narzędzia okazuje się bardziej ograniczone.

Skala ToM została zaprojektowana jako zestaw zadań badających różne aspekty rozumienia stanów mentalnych, obejmujące: (a) zróżnicowane pragnienia (DD), czyli świadomość, że różne osoby mogą chcieć różnych rzeczy; (b) zróżnicowane przekonania (DB), tj. rozumienie, że ludzie mogą mieć odmienne przekonania o tej samej sytuacji; (c) wiedzę–niewiedzę lub dostęp do wiedzy (KA), czyli uświadomienie, że coś może być prawdziwe, mimo że ktoś o tym nie wie; (d) fałszywe przekonania (FBT), gdy ktoś może wierzyć w coś niezgodnego z rzeczywistością; oraz (e) ukryte emocje (HE), polegające na rozumieniu rozbieżności między przeżywaną a okazywaną emocją (WELLMAN I IN. 2006). Zadania te są wystandaryzowane pod względem obciążenia językowego i wykonawczego, a ich wspólnym mianownikiem jest badanie zdolności dziecka do odróżniania stanów subiektywnych od rzeczywistości, choć – co istotne – operują one na różnych poziomach złożoności pojęciowej.

W klasycznym ujęciu zachodnim rozwój tych kompetencji przebiega według względnie stabilnej sekwencji: DD → DB → KA → FBT → HE (WELLMAN I LIU 2004). Jednak już pierwsze zastosowania skali w kontekstach niezachodnich ujawniły istotne odstępstwa od tego wzorca. W badaniach przeprowadzonych w Chinach (WELLMAN I IN. 2006; WELLMAN I IN. 2011; GUT I MIRSKI 2016) zaobserwowano, że choć dzieci osiągają wyniki w FBT w wieku zbliżonym do ich zachodnich rówieśników, to kolejność wcześniejszych etapów ulega zmianie – dostęp do wiedzy (KA) poprzedza rozumienie zróżnicowanych przekonań (DB).

Ten „chiński” wzorzec nie okazał się odosobniony. Analogiczne sekwencje odnotowano w Iranie (SHAHAEIAN I IN. 2011) oraz w Turcji (SELCUK I IN. 2018), co sugeruje, że różnice te mają bardziej systematyczny charakter i nie są jedynie efektem lokalnych wariacji. Jednocześnie, inne badania ujawniły jeszcze większą złożoność obrazu. Dixson i współpracownicy (2018) pokazali, że w Vanuatu nie tylko występuje odmienna sekwencja rozwoju, lecz także, że różni się ona wewnątrz tej samej kultury, między obszarami miejskimi i wiejskimi (odpowiednio: KA → DD → DB → HE → FBT dla obszarów miejskich oraz DD → KA → HE → DB → FBT dla obszarów wiejskich). Podobne zróżnicowanie wewnątrz-kulturowe wykazano w Indonezji, gdzie, jak pokazali Kuntoro, Peterson i Slaughter (2017), dzieci pochodzenia sundajskiego

(Bogor) podążają za wzorcem „chińskim”, podczas gdy dzieci jawajskie (Dżakarta) rozwijają się zgodnie z sekwencją „zachodnią”.

Zebrane wyniki wskazują więc jednoznacznie, że nawet przy zastosowaniu bardziej złożonych narzędzi niż klasyczne FBT, rozwój rozumienia stanów mentalnych nie podąża uniwersalną ścieżką. Przeciwnie, ukazuje on silne uwiłkowanie w konteksty kulturowe i społeczne, co wzmacnia tezę, że teoria umysłu powinna być analizowana nie jako izolowana zdolność poznawcza, lecz jako dynamiczny efekt interakcji między językiem, praktykami społecznymi i środowiskiem kulturowym.

Istotnym uzupełnieniem badań nad międzykulturowym zróżnicowaniem teorii umysłu są również analizy prowadzone na populacjach dorosłych, które pozwalają uchwycić rozwój tej kompetencji oraz jej późniejsze funkcjonowanie w praktyce poznawczej. W tym kontekście znaczące są badania Wu i Keysara (2007), którzy zaprojektowali eksperyment mający na celu zbadanie wpływu czynników kulturowych na sposób przyjmowania perspektywy oraz odczytywania stanów mentalnych innych osób. Autorzy wykorzystali w tym celu grę komunikacyjną opartą na rzeczywistej interakcji dwóch osób, której struktura wymagała od uczestników rozróżniania perspektyw poznawczych oraz uwzględniania różnic w dostępie do wiedzy (WU i KEYSAR 2007, 601). Metodologia badania łączyła pomiary *eye-tracking* z analizą zachowań uczestników, co umożliwiło uchwycenie zarówno przedrefleksyjnych procesów uwagowych, jak i późniejszych decyzji działania.

Punktem wyjścia dla badaczy było założenie o zasadniczej różnicy między kulturami wschodnioazjatyckimi a zachodnimi. Odwołując się do klasycznych analiz, Markus i Kitayama (1991) przyjęli hipotezę, że przedstawiciele kultury chińskiej, ze względu na relacyjny charakter „ja”, będą w mniejszym stopniu przejawiać egocentryzm poznawczy i bardziej konsekwentnie uwzględniać perspektywę innych osób. Innymi słowy, oczekiwano, że Chińczycy będą mniej podatni na interferencję własnego punktu widzenia w zadaniach wymagających przyjmowania cudzej perspektywy.

Wyniki eksperymentu potwierdziły tę hipotezę. Analiza ruchów oczu oraz zachowań wskazała, że badani Chińczycy, niemal bezbłędnie kierowali uwagę na obiekty dostępne także z perspektywy drugiej osoby, unikając zakłóceń wynikających z własnej wiedzy. W przeciwieństwie do nich, uczestnicy amerykańscy częściej popełniali błędy i wykazywali większy poziom dezorientacji, tak na etapie selekcji obiektu, jak również wcześniejszego ukierunkowania uwagi. Co szczególnie istotne, zastosowanie metody *eye-tracking* pozwoliło wykazać, że różnice te ujawniają się już na poziomie przedrefleksyjnego

przetwarzania, zanim podmiot podejmie świadomą decyzję. Oznacza to, że wpływ kultury nie ogranicza się wyłącznie do świadomych strategii poznawczych, lecz może kształtować podstawowe mechanizmy uwagowe, związane z przyjmowaniem perspektywy. Badania Wu i Keysara (2007) wpisują się zatem w szerszy obraz badań nad teorią umysłu, pokazując, że czynniki kulturowe prowadzą do odmiennych wzorców wykorzystywania zdolności *mindreading*.

Wyjście poza klasyczne paradygmaty badań nad teorią umysłu obejmuje również analizy, które nie koncentrują się bezpośrednio na zadaniach typu fałszywe przekonania, lecz badają bardziej ogólną strukturę przypisywania stanów mentalnych. W tym kontekście interesujące są badania Weisman i współpracowników, które wpisują się w nurt tzw. „folk philosophy of mind” i rekonstruują, w jaki sposób dzieci organizują różne właściwości życia psychicznego w ramach bardziej podstawowych kategorii pojęciowych (WEISMAN I IN. 2021).

Specyfika tych badań polega na odejściu od pojedynczych zadań diagnostycznych na rzecz analizy tego, jak dzieci grupują różne zdolności i stany, takie jak odczuwanie bólu, głód, pamiętanie, kochanie czy odczuwanie winy, przypisywane różnym obiektom i istotom. Na tej podstawie rekonstruuje się implicytną strukturę pojęć mentalnych, która, jak pokazują wyniki, organizuje się wokół trzech głównych wymiarów: *body-like*, *mind-like* oraz *heart-like*. Na poziomie ogólnym badania te ujawniają jedną bardzo wyraźną wspólność między kulturami. We wszystkich analizowanych populacjach dzieci (Stany Zjednoczone, Ghana, Tajlandia, Chiny, Vanuatu) konsekwentnie odróżniają właściwości cielesne od poznawczych. Oznacza to, że cechy związane z fizjologią i funkcjonowaniem ciała (np. głód, ból) tworzą odrębną kategorię (*body-like*), podczas gdy właściwości poznawcze (np. pamiętanie, rozumienie, wykrywanie informacji) grupowane są w kategorię *mind-like*. Jak podkreślają autorzy, w każdej z badanych kultur dzieci konstruują dwa względnie stabilne czynniki: jeden odpowiadający właściwościom cielesnym, drugi właściwościom poznawczym (WEISMAN I IN. 2021).

Najciekawsze różnice międzykulturowe ujawniają się w sposobie organizacji właściwości społeczno-emocjonalnych, które w badaniach często tworzą odrębną kategorię *heart-like*. Okazuje się, że uczucia lub emocje w niektórych kulturach czasem nie grupują się w ten sam czynnik nazywany „serce”, ale w czynnik „ciało” lub „umysł”. Różnice pojawiają się w zależności od kontekstu kulturowego. W Stanach Zjednoczonych dzieci zaczynają tworzyć kategorię zbliżoną do *heart-like*, lecz jest ona silnie powiązana z pozytywną walencją emocji. W Ghanie również obserwuje się rozróżnienie cech

przypisywane ciału i umysłowi, jednak organizacja emocji pozostaje częściowo odmienna i obejmuje także inne treści, takie jak praktyki religijne (np. modlitwa), co prowadzi do wyłaniania dodatkowego czynnika. W Tajlandii i Vanuatu kategoria *heart-like* wiąże się częściej z emocjami negatywnymi, natomiast w Chinach wyłania się odrębny czynnik odmienny wzorcowo od obserwowanych w pozostałych badanych kulturach. Całość tych wyników wskazuje więc na interesujące napięcie między uniwersalnością a zmiennością kulturową. Owo napięcie wynika z tego, że z jednej strony dzieci w różnych kulturach w bardzo podobny sposób odróżniają właściwości cielesne od poznawczych, co sugeruje istnienie wczesnej, względnie stabilnej podstawy dla atrybucji stanów mentalnych. Z drugiej strony sposób organizacji właściwości społeczno-emocjonalnych pozostaje znacznie bardziej plastyczny i zależny od kontekstu kulturowego.

W tym sensie badania Weisman i współpracowników (2021) nie tylko poszerzają zakres badań nad teorią umysłu, lecz także pokazują, że rozwój rozumienia życia mentalnego nie polega jedynie na nabywaniu pojedynczych pojęć (takich jak „przekonanie”), lecz na stopniowym kształtowaniu się bardziej złożonej, kulturowo osadzonej struktury pojęciowej w trzech względnie niezależnych czynnikach.

## 2. OD JAKICH WIZJI TRZEBA SIĘ ZDYSTANSOWAĆ?

Przedstawione dane poznania społecznego oraz zróżnicowania kulturowe w tym obszarze niejako wymuszają dystansowanie się wobec wizji, wedle której znajomość języka miałyby być ujmowana jako jakiś rodzaj wiedzy dotyczący tego, jak przełożyć język mentalny na ciągi słów w języku etnicznym (PINKER 1994, 82). W szerszej perspektywie, widzimy *prima facie*, że coś błędnego musi tkwić w samej idei, która mówi, że człowiek operuje uprzednio istniejącym systemem reprezentacji, a język naturalny nie uczestniczy w tworzeniu pojęć, lecz jedynie je etykietuje i przekazuje. Wydaje się, że co najmniej w obszarze poznania społecznego błędnym musi być stanowisko Li i Gleitman, które ujmowane jest w stwierdzeniu, że „kategorie i struktury językowe są [...] odwzorowaniem wcześniej istniejącej przestrzeni konceptualnej [...]. Ludzie wymyślają słowa, którymi oznaczają swe pojęcia” (LI i GLEITMAN 2002, 266). W tym ujęciu język etniczny nie wchodzi w proces myślenia, a tym bardziej działania, lecz pełni funkcję wtórną wobec uprzednio istniejącego systemu reprezentacji mentalnych. Myślenie ma zachodzić

w „języku myśli” (*mentalese*), a język naturalny ma służyć jedynie jako narzędzie translacji i etykietowania pojęć (PINKER 1994; FODOR 1976; LI i GLEITMAN 2002).

Moglibyśmy na zasadzie kontrastu pomyśleć, że w takim wypadku powinniśmy wyruszyć w kierunku idei relatywizmu poznawczo-językowego Whorfa. Bo przecież w tej tradycji czytamy, że język nie jest tylko środkiem komunikacji, lecz „przewodnikiem aktywności umysłowej” (WHORF 1982). Po drugie, myślenie ma charakter językowy: nie myślimy „po prostu”, lecz zawsze w określonym języku. Po trzecie, każdy język ma własne wzorce gramatyczne i semantyczne, które kategoryzują rzeczywistość w odmienny sposób. Po czwarte, wpływ ten działa w dużej mierze poza świadomością użytkownika. W rezultacie język nie tylko wyraża gotowe pojęcia, lecz współtworzy sam porządek pojęciowy, za pomocą którego ujmujemy świat (WHORF 1982; SAPIR 1978; por. GUT 2009).

I chociaż te dwa stanowiska przywołane wyżej różnią się fundamentalnie w kwestii roli języka etnicznego i sytuują się na przeciwstawnych biegunach, jeśli chodzi o sposób tłumaczenia różnic kulturowych i społecznych w myśleniu, to mimo wszystko łączy je wspólna filozoficzna idea myślenia o języku jako o systemie formującym gotowe kategorie poznawcze od góry lub systemie kodującym dane poznawcze. W podejściu Pinkera, język traktowany jest jako format kodowania treści mentalnych, który umożliwia ich przekazywanie poprzez mowę i pismo (BLOOM 2000) oraz może wspierać łączenie reprezentacji pochodzących z różnych modułów poznawczych (CARRUTHERS 2002; SPELKE 2003). Wówczas, co nas szczególnie interesuje, rozumienie i uczenie się terminów mentalnych w kontekście społecznym ujmuje się jako poprawne przyporządkowanie danego terminu do odpowiadającego mu niejako gotowego poznawczego ujęcia stanu mentalnego, reprezentowanego w domenie *mindreading* czy ToM (por. BARTSCH i WELLMAN 1995). Z kolei w wizji Whorfa różnice językowe odpowiadają tu różnicom w „kodowaniu” rzeczywistości, a różnice pojęciowe są pochodne wobec różnic w systemach językowych. Nawet jeśli język nie jest tu pojmowany jako zewnętrzny kod komunikacyjny, lecz jako wewnętrzny nośnik myślenia, to nadal pełni funkcję systemu form, który organizuje doświadczenie według określonych wzorców, które są narzucone jako coś zewnętrznego wobec działania i myślenia. Język etniczny jest zatem czymś zewnętrznym i jedynie rusztującym wcześniejsze procesy działania, interakcji i uczestnictwa społecznego. W tym sensie w ramach wizji whorfiańskiej język naturalny dostarcza systemu kodów organizujących doświadczenie, natomiast w wersji mentalistycznej kod ten zostaje przeniesiony

na poziom wewnętrzny do wrodzonego „języka myśli”, a jeśli nie tam, to funkcjonuje wyłącznie jako etykieta. W obu przypadkach znaczenie terminów językowych traktuje się jako coś zastanego i niejako gotowego, co zastajemy w domenie publicznej lub zasobach umysłowych jako gotowe reprezentacje świata, a nie jako wynik tego, co wyłania się w dynamicznej interakcji z nim.

Aby wyjść z tego duopolu, trzeba przyjąć, że język nie jest ani zewnętrznym kodem (WHORF 1982), ani wewnętrznym systemem reprezentacji (PINKER 1994), lecz elementem dynamicznego systemu regulującego działanie. Ta zmiana przedstawia nasze myślenie na inne tory. Jest jakby zmianą pasa transmisyjnego. Zanim uogólnimy pewne rzeczy, sięgnijmy do badań Nelson (2005; 2007). Pokazuje ona w swoich badaniach na temat rozwoju poznania społecznego u dzieci, że istnieje fundamentalna różnica między ujęciem języka opartym na działaniu a tradycyjnym podejściem przyjmowanym przez badaczy z wąsko rozumieniem wizji teorii umysłu (ToM). Zauważa, że w ujęciu ToM (prezentowanym np. przez CARRUTHES 2002; GOPNIK I IN. 1999) język jest względnie niezależnym systemem, może on umożliwić dziecku wykonywanie zadań konstruowania teorii umysłu, ale ciągle tworzy odrębny „system” (NELSON 2005; por. ILGAZ i ALLEN, 2021). Będąc odrębnym systemem, język traktowany jest jako format kodowania treści mentalnych, który umożliwia ich przekazywanie poprzez mowę i pismo i co najwyżej wspiera łączenie reprezentacji pochodzących z różnych modułów poznawczych (CARRUTHERS 2002; SPELKE 2003; por. GUT 2009). Wówczas, gdy dziecko wchodzi w społeczne konteksty i buduje rozumienie świata mentalnego, to uczenie się terminów mentalnych ujmuje się jako poprawne przyporządkowanie danego terminu do odpowiadającego mu stanu mentalnego obecnego w domenie system teorii umysłu.

W przeciwieństwie do tego, z perspektywy opartej na działaniu, czyli tak jak rozwijają to np. Nelson czy Naito, język nie jest narzędziem przekazu ani formatem reprezentacyjnym, lecz systemem interakcji, o czym mówią w systematyczny sposób Bickhard (2007) czy Rączaszek-Leonardi i inni (2018). Podkreśla się, że mówienie obejmuje część tego, co robi dziecko, i jest narzędziem, za pomocą którego zarządza interakcjami społecznymi. To w dużej mierze poprzez język dziecko wchodzi w interakcje z innymi ludźmi, a schematy społeczne, które konstruuje, są w dużym stopniu konstytuowane w działaniu i języku. Uczenie się słowa lub wyrażenia nie sprowadza się do przypisaniu tego terminu do jego referenta, lecz polega na nauczeniu się, jak go używać i jak wpisuje się ono w konwencjonalne sposoby interakcji społecznej. Wzrost kompetencji językowej oznacza zatem wzrost kompetencji społeczno-poznawczej. Język nie jest kodem komunikacyjnym służącym do mówienia

o innych umysłach i ich rozumienia, lecz sposobem wchodzenia w interakcje z innymi i ich rozumienia.

Wedle Naito, jeśli nie chcemy potraktować instrumentalnie danych środowiskowych, w tym także języka, w badaniach nad ToM czy *mindreading*, to musimy porzucić ideę umysłu w wersji kartezjańskiej, zawężającą pole badawcze w poszukiwaniu określania funkcji środowiska i kultury w kształtowaniu poznania społecznego i rozwoju języka. Jeśli tego nie zrobimy, dane kulturowe i środowiskowe potraktujemy zawsze instrumentalnie. Patrząc na wywód Naito, odnoszący się do strategii używanej w skali teorii umysłu, można dostrzec szersze perspektywy. Pisze ona:

[...] w związku z tym wyniki japońskich dzieci w zadaniach dotyczących fałszywych przekonań można wyjaśnić, zakładając, że w przeciwieństwie do swoich zachodnich rówieśników, japońskie dzieci nie rozwiązują tych zadań poprzez obserwację reprezentacji innych osób jako odrębnych od siebie (tj. racjonalnego umysłu), ponieważ ich kultura i język sprzyjają empatycznej zdolności do doświadczania zachowań i uczuć innych osób w kontekście opowieści (NAITO 2014, 397).

Co to oznacza? Język nie jest czymś na zewnątrz systemu poznawczego ani w stylu Pinkera lub Spelke, ani w stylu Worfa, lecz jest częścią dynamiki społecznej, w której dziecko uczestniczy. Język nie tyle koduje, ile wspiera podejmowane interakcje społeczne. W konsekwencji badania nad pochodzeniem języka w interakcji społecznej stają się zarazem badaniami nad źródłami rozumienia społecznego, czyli nad tym, jak dziecko stopniowo opanowuje bycie uczestnikiem kultury. Widzimy tu wyraźny kontrast wobec podejścia pierwotnie łączącego się z badaniami nad ToM (w stylu Baron-Cohena czy Lesliego), w którym język jest tylko jednym z wielu źródeł wsparcia realizacji wewnętrznego działania mechanizmu teorii umysłu. Badacze podejścia opartego na działaniu zmieniają perspektywę i zwracają uwagę bardziej na to, jak pojawienie się pierwszych aktów komunikacyjnych, np. wskazywania wraz z utrwalaniem się tej praktyki społecznie, wiąże się z rozwojem języka (CARPENDALE i CARPENDALE 2010; RACINE i CARPENDALE 2007), a także jak rozwój rozumienia semantyki słów odbywa się oddolnie poprzez ich początkowe używanie „bez znaczenia” (LEVY i NELSON 1994; NELSON 2007, 149–178), czy też, jak inne formy rozwoju kompetencji językowej, rozumianej jako zdolność uczestniczenia w systemie społeczno-językowym, wpływają na uczenie się znaczenia poszczególnych słów lub jak przebiega poruszanie się w sytuacjach społecznych przez dzieci przy użyciu języka (NELSON 1986).

Te kwestie są dla mnie kluczowe w pokazaniu przyjmowanego w tekście modelu, a także, do czego wrócę w ostatniej części tekstu, zasygnalizowania uzupełnienia tej wizji o składnik, na który zwraca uwagę Nelson (2007; LEVY i NELSON 1994), podkreślając, że dzieci nie zaczynają od posiadania znaczeń, które potem przypisują słowom. W tym kontekście w ostatniej części artykułu odniosę się do idei protomyśli jako rodzaju treści, która pojawia się na wczesnym etapie rozwoju społecznego, ale której nośnikiem są raczej obrazy reakcji otoczenia (rodziców), ich spojrzenia i działania, który zwykle towarzyszą zachowania werbalne, ale traktowane przez dzieci jako składnik pola percepcyjnego. Obecnie podkreślam, że dzieci najpierw używają form językowych w określonych kontekstach interakcyjnych, a dopiero później wyprowadzają z tych użyć znaczenie. Słowa są związane z konkretną sytuacją dyskursywną (np. rutyną, interakcją, schematem działania) i użycie ich ma funkcję pragmatyczną, a nie semantyczną, a nawet przed-semantyczną. Innymi słowy, w tej fazie wczesnego rozwoju dziecko nie operuje jeszcze stabilną reprezentacją treści, którą można by przypisać temu słowu lub zdaniu (NELSON 2007). Ten wczesny rodzaj użycia słów w interakcjach nie może być chaotyczny, tym bardziej zawieszony w próżni, lecz musi być powiązany z czymś, co ukierunkowuje „early social experience” (NELSON 2007). Po przedstawieniu modelu dynamiki językowej, jaką wydaje się trzeba przyjąć, chcąc oddać sprawiedliwość istnieniu wyżej opisanych różnic kulturowych w ramach szeroko pojętego *mindreading*, postaram się opisać te składniki przed-semantyczne w dynamice poznania społecznego.

### 3. ZASADNICZA ROLA JĘZYKA: MODEL INTERAKTYWY

Odchodząc od kodystycznego myślenia o pojęciach, które (jako gotowe reprezentacje) traktuje się jako zakodowaną informację w umyśle dziecka, przyjmuję jednocześnie, że pojęcia mentalne nie są funkcją zakodowanych w głowie dziecka informacji w postaci językowej. Kluczowy jest pokazany wyżej cały zestaw doświadczeń społecznych dzieci, zwłaszcza zapisanych w praktykach kulturowych. Taka perspektywa podpowiada wyraźną relacyjną naturę poznania, co oznacza, że kluczowe znaczenie przypisujemy przeżytemu doświadczeniu pierwszoosobowemu i środowisku oraz świadectwom przekazywanym przez wiarygodnych uczestników z otoczenia dziecka (BICKHARD 2012; HARRIS 2012). Takie podejście zyskuje coraz większe uznanie w badaniach psychologicznych, w których, mówiąc nieco obrazowo, dziecko jest

w badaniu zapraszane do wspólnotowego rozwiązywania zadania według zasady „zróbmy to”, a nie w stylu zasady „pomyśl o tym” (RUBIO-FERNÁNDEZ i GEURTS 2013; BIAŁECKA i BIAŁEK 2021; MIRSKI i GUT 2020; GUT I IN. 2025).

W tym sensie wiedzę, którą dzieci zdobywają, traktuje się jako zdolność koordynowania swojego doświadczenia jako środek do wyrabiania sobie nowych antycypacji i dostosowywania się do nieznanymi dotychczas sytuacji. Nie opisujemy wiedzy wyłączenie w wymiarze treści i zbioru danych, lecz w wymiarze zdolności do radzenia sobie z określonymi sytuacjami społecznymi i poznawczymi. Tym samym chcemy powiedzieć, że konceptualizowanie określonych prawidłowości nie odbywa się wyłączenie na podstawie bezpośrednich, obserwowalnych dowodów, lecz także przy istotnym udziale otaczającego środowiska, za pośrednictwem uczestnictwa w praktykach społecznych i rozwijanych w nich narracjach (OJALEHTO i MEDIN 2015).

Istnieje zatem potrzeba spojrzenia na system tworzenia pojęć przez dzieci w dynamiczny sposób, powiązany z kontekstem społeczno-kulturowym, w którym proces uczenia się jest osadzony (WYGOTSKI 1989). Kiedy więc mówimy o pojęciach odnoszących się do świata mentalnego, kluczowe jest odniesienie do interakcji społecznych, szczególnie kontekstów domowych (por. GUT I IN. 2025). Wspomnienie tego jest niezmiernie ważne, gdyż pokazuje, że wypowiedzi językowe są częścią świadectw, które występują w trakcie interakcji społecznych, co zmienia pozycjonowanie języka w nabywaniu zdolności kognitywnych. Dopiero te wypowiedzi osadzone w interakcjach (jak podkreśla np. BICKHARD 2007) prowadzą do powstawania jakiejś formy reprezentacji o pewnych wartościach epistemicznych i odnoszenia się do czegoś. Generowanie reprezentacji to osiągnięcie powiązane z użyciem języka w dialogu z innymi podmiotami.

Można stwierdzić, że język jest nade wszystko narzędziem, które w systematyczny sposób przekształca sytuacje społeczne: dostarcza systemu ruchów interakcyjnych, które organizują przebieg sytuacji społecznych, a tym samym strukturyzują i konstytuują rzeczywistość społeczną. Gdy pojawia się refleksja, właściwości te mogą zostać wyabstrahowane ze schematów antycypacyjnych, a język może zostać zdekontekstualizowany i użyty w refleksji (LEVY i NELSON 1994). Innymi słowy, język może służyć do refleksyjnego organizowania rozumienia życia społecznego, co również było przedmiotem badań (NELSON 2007). Podejście oparte na działaniu ma daleko idące konsekwencje, bardzo istotne dla badań międzykulturowych (MIRSKI i GUT 2020). Przyswajanie języka rozumiane jest jako rozwijanie kompetencji w zakresie konwencjonalnych interakcji społecznych charakterystycznych dla danej kultury. Pozwala

to badać rozwój specyficznych kulturowo kompetencji społeczno-poznawczych dziecka, np. coraz lepsze radzenie sobie w lokalnych instytucjach, czy rozumienie innych ludzi w kategoriach właściwych dla danej kultury. Rozważmy takie pojęcia, jak „pozwalać”, „odmawiać” czy „być rozczarowanym kimś”. Są to niewątpliwie pojęcia społeczno-poznawcze. Odnoszą się one do konwencjonalnych sposobów interakcji i mają sens tylko w kontekście struktury społecznej, w ramach której ktoś może na coś pozwolić, czegoś odmówić lub być kimś rozczarowanym. Aby je zrozumieć, konieczne jest posiadanie odpowiedniego tła wiedzy o tej strukturze społecznej.

Kodystyczne podejście do języka widzi rolę języka w łączeniu treści różnych modułów. Spelke w tekście *What Makes Us Smart* pisze: „język naturalny zaopatruje ludzi w unikalny system pozwalający na elastyczne łączenie reprezentacji podzielanych z innymi zwierzętami. Powstające tak połączenia są unikalne dla ludzi i wyjaśniają swoiste aspekty ludzkiej inteligencji” (SPELKE 2003, 291; por. SPELKE 2022). W procesie łączenia i kształtowania się swoistych dla nas typów myślenia, to właśnie język ma pełnić, wedle proponowanego zamysłu, funkcję konstytutywną i pierwszoplanową. Dzieje się tak dlatego, że człowiek zgodnie z tą ideą, obok wielu poszczególnych modułów poznawczych, tzw. partykularnych zdolności, związanych często z przetwarzaniem ściśle określonych treści i wykonywaniem rodzajowo określonych zdań, dysponuje szczególnym systemem łączenia treści (pojęć i myśli), za który uważa się język. Jednak sednem całej sprawy jest kwestia, że to język ma zakodować i stać się nośnikiem oraz integratorem tych treści, w skład których wchodzi pojęcia z różnych źródeł poznawczych. Takie podejście generuje przekonanie, że umysł na poziomie modułów jest raczej sztywno zawiadywany wrodzonymi mechanizmami. Język ma umożliwiać integrowanie treści z różnych źródeł tak, że mogą się odznaczać elastycznością. Takie podejście promuje mówienie o dwóch systemach, tj. o systemach bazowych niższego rzędu i systemie ogólnym wyższego rzędu. Co ważne, łączy się to ponownie z myślą, że elastyczne i w pełni rozwinięte sposoby myślenia, odznaczające się wrażliwością na środowisko, pojawiają się dopiero na poziomie wyższym, wraz z udziałem języka i ogólnych funkcji poznawczych. W świetle takiej wizji, na poziomach koniecznych do radzenia sobie z wydzielonymi obszarami poznawczymi nie można mówić ani o elastyczności, ani o udziale czynników środowiskowych, a raczej wyłączenie o sztywności poznawczej i zasobach wewnętrznych lub zasobach biologicznych organizmu. To z kolei ma sugerować, że w początkowych fazach rozwoju system poznawczy dziecka nie jest integralnie powiązany ze środowiskiem czy podejmowanymi interakcjami.

Jednakże system poznawczy dziecka już w początkowej fazie rozwoju jest mocno zintegrowany z otoczeniem, kulturą i interakcjami, w której dynamika językowa jest obecna na dobre. Odwołując się do badań (HARRIS i CHASIN 2005), wiemy, że już na bardzo wczesnym etapie rozwój języka jest istotnie skorelowany z wieloma rodzajami zadań społecznych, co dowodzi, że bardzo wczesny wkład konwersacyjny w dialog z opiekunami odgrywa istotną rolę w rozwoju kompetencji społecznych. Symptomatyczne są w tym kontekście badania Meins i współpracowników (1999; 2006), świadczące o tym, że podejmowane interakcje społeczne z sześciomiesięcznymi niemowlętami (jako forma rozmowy „zorientowanej na umysł”) wpływają na wyłanianie się kompetencji tradycyjnie zaliczanych do teorii umysłu. Te badania pokazują również, jak istotny jest tzw. wkład konwersacyjny opiekunów w ciągu pierwszych dwóch lat życia dzieci i jak kluczowe ma to znaczenie dla rozwoju zdolności poznawczych (MERISTO I IN. 2012; GUT I IN. 2025).

Można posłużyć się jeszcze kolejnym przykładem pokazującym nie tylko wspierającą rolę kultury i powiązanego z nią języka, ile jego konstytutywny udział w wyłanianiu się określonych form rozumienia świata społecznego. Są to badania nad wyłanianiem się u dzieci myślenia charakterystycznego dla umysłów nadnaturalnych, takich jak Bóg czy Batman. Liczne badania (RICHERT i GRANQVIST 2015; RICHERT I IN. 2022; SAIDE i RICHERT 2020) wskazują, że to praktyki narracyjne są kluczowe w nabywaniu rozumienia tych typów umysłów. Przez zmienne kulturowe bądź środowiskowe, specyficzne dla określonych kultur religijnych, np. islamu czy protestantyzmu, pojawiają się odmienne formy myślenia o umysłach nadnaturalnych i kształtuje się mniejszy lub większy dystans względem umysłu naturalnego i nadnaturalnego w aspekcie ich mocy poznawczych (LANE I IN. 2012). Pozornie mogące się wydawać jako marginalne praktyki społeczne, jak zmiana ubrania w czasie modlitwy, stałe godziny odprawiania modlitw, czy korzystanie z tekstu spisane do modlitwy, u obserwujących te praktyki dzieci przekłada się na budowanie różnic między umysłem ludzkim i umysłem nadnaturalnym (Bogiem) (SAIDE i RICHERT 2020).

Zauważmy, że język w tym interakcyjnym modelu traktuje się jako część systemu dynamiki społecznej oraz jako składnik szerszego kontekstu kulturowego i – co najważniejsze – jako składnik konstytutywny względem naszego umysłu. Takie spojrzenie pokazuje, że język nie tyle integruje treści z poszczególnych, różnych systemów poznawczych, ile łączy różne aktywności dziecka i różne podmioty biorące udział w działaniu. Język jest częścią aktywności społeczno-kulturowej, a nie aktywności międzymodułowej wewnątrz umysłu. Zaznaczanie tej aktywnej roli języka stanowi część większej wizji, w świetle

której dziecko uczy się nie tyle w wyniku pasywnej obserwacji, przez internalizację świata na zewnątrz, co raczej przez podążanie za własnymi aktywnościami. Działając, uczymy się zarówno nowych antycypacji, jak również w drodze rozwoju przez refleksję nad wypracowaną aktywnością wyłaniają się nasze reprezentacje. Innymi słowy, nie kodujemy świata w umyśle wprost, lecz „internalizujemy” nasze podejmowane przez nas aktywności, w tym także te, które wykorzystują język jako narzędzie w działaniu. Ramy społeczno-kulturowe rozumiane jako całościowy kształt doświadczeń zawartych w interakcjach społecznych dzieci – szczególnie językowych – są konstytutywne dla rozwoju ich zdolności w różnych obszarach (REDDY 2018; ILGAZ i ALLEN, 2021; GUT i MIRSKI 2016).

#### 4. BRAKUJĄCE OGNIOWA: PERCEPCJA I PROTOMYŚLI

W tym podejściu interakcyjnym i dynamicznym wydaje się, że trzeba dołożyć brakujące ogniwo, które wyjaśnia fazę w rozwoju dziecka, w którym nie operuje jeszcze ono zinternalizowanym językiem, lecz zdolnościami ujęcia swoich doświadczeń w postaci, jak mówi Nelson i inni (1998), „without linguistic meaning”. Chodzi o fazę w rozwoju, w którym poziom organizacji poznawczej jest w fazie operacyjnej, ale jeszcze na początku uczenia się wychwytywania społecznych wskazówek. W świetle prac Nelson (2007) oraz Levy i Nelson (1994), co przypomniałem wcześniej, wczesne użycia językowe dzieci nie są oparte na uprzednio posiadanych znaczeniach/ reprezentacjach, lecz stanowią formy działania zakotwiczone w kontekstach interakcyjnych, z których znaczenie dopiero się wyłania. Nelson mówi nam, że jest użycie jeszcze bez „znaczenia” (NELSON 2007; por. GUT i MIRSKI 2016). Jednocześnie nie oznacza to chaosu, tylko bardzo specyficzny stan, w którym wypowiedź językowa związana jest z konkretną sytuacją środowiskową. Trzeba raczej mówić o funkcji pragmatycznej, ale nie semantycznej pojawiających się w tych sytuacjach wyrażen językowych.

Proponuję interpretować ten etap poznawczy, jako moment, w którym interakcje dzieci z światem, w tym także z innymi podmiotami, są wypełnione treściami percepcyjnymi, które określać będę jako „protomyśli”. Takie treści nie mają jeszcze ustalonej treści semantycznej, lecz pełnią funkcję organizującą doświadczenie i kierującą działaniem. Są one jeszcze przedjęzykowe, więc ich nośnikami muszą być raczej percepcje. W tym ujęciu chcę uniknąć przypuszczenia, że znaczenia słów są pierwotne w systemie poznawczym dziecka.

Wskazanie na protomyśli ma pomóc pokazaniu, że treści semantyczne wyłaniają się w dialektycznym procesie sprzężenia między użyciem języka w sytuacjach percepcyjnie czytelnych dla dziecka, w ramach interakcji społecznej (CARPENDALE i LEWIS 2004; NELSON 2009). Nie chcę przeciwstawiać postrzegania i konceptualizowania, jedynie wskazać, że na pewnym etapie rozwoju dziecko dostraja się do środowiska i wchodzi w interakcje społeczne poprzez odbieranie treści ucieleśnionych percepcyjnie. Jednocześnie chcę utrzymać, że samo postrzeganie jest włączone w proces odczytywania i antycypowania potencjalnych relacji między podmiotem a środowiskiem (O'SHEA 2018; THELEN i SMITH 1996/2002).

Do uchwycenia tego okienka rozwojowego chcę wykorzystać ideę protomyśli Dummetta. Jest to raczej wykorzystanie pewnej idei i nie ortodoksyjne osadzenie jej w całej autorskiej wizji wspomnianego autora, którą on proponuje (DUMMETT 1993a; 1993b; por. BERMÚDEZ 2003; GUT 2009). Kluczowe dla mnie jest to, że protomyśl jest czysto percepcyjna, a nie konceptualna, i wyznacza dynamiczne pole możliwości działania, w którym kształtują się późniejsze struktury poznawcze. Może posłużyć do objaśnienia, że działania dziecka w pierwszych fazach rozwoju nie są koordynowane poprzez reprezentacje mentalne, lecz wyłaniają się w relacji między podmiotem a środowiskiem poprzez obecność w systemie poznawczym protomyśli, która jest reinterpretowana jako relacyjna struktura możliwości działania i która poprzedza ujęcie języka jako systemu mającego znaczenie, w którym obecne już są ustabilizowane kulturowo antycypacje. Na tym przed-semantycznym etapie rozwoju mówimy o treściach, ale nie o znaczeniach, i to treściach, które są niejako noszone przez dane percepcyjne. Towarzyszy im zwykle język, ale jest on raczej jedną z danych percepcyjnych. Język towarzyszy karmieniu, zmianie pieluszek czy zabawie, jest skleiony z całą sytuacją percepcyjną (RĄCZASZEK-LEONARDI I IN. 2013).

W tym sensie protomyśl rozumiana jest jako przedjęzykowy, dynamiczny poziom organizacji doświadczenia, który nie ma jeszcze struktury, jak mówi Wygotski (1989) – semiotycznej, ale umożliwia koordynację działania i orientację w świecie. W tym kontekście protomyśl może zostać zinterpretowana jako warunek możliwości zarówno interakcji społecznej, jak i jej późniejszej internalizacji. Jest to dynamiczne pole koordynacji działań, w którym podmiot orientuje się względem innych i świata jeszcze przed wykształceniem zdolności przekształcania wypowiedzi w reprezentacje semantyczne, a tym bardziej struktury podlegające refleksji. W ten sposób koncepcja ta uzupełnia zarówno konstruktywistyczne ujęcie Piageta, jak i socjokulturową teorię Wygotskiego,

wskazując na wcześniejszy poziom organizacji poznawczej, niezbędny dla późniejszych etapów (PIAGET 1954; 1971) W tradycyjnym ujęciu Dummetta protomyśl oznacza kategorię pośrednią między percepcją a pełnoprawną myślą. Nie jest ona jeszcze myślą w sensie propozycjonalnym, ani nie jest związana z językiem. Mają te treści charakter przestrzenny, dynamiczny, związane są wewnątrznie z aktualnym działaniem i osadzone są w wyobrażeniach percepcyjnych (DUMMETT 1993a). Jej nośnikiem są „przestrzenne obrazy nałożone na percepcje”, które organizują działanie podmiotu bez konieczności operowania pojęciami. W tym sensie protomyśl jest formą orientacji w świecie opartą na możliwościach działania, a nie na reprezentacjach.

Tym samym wejście dziecka w interakcje z innymi podmiotami i przedmiotami nie polega na konstruowaniu reprezentacji świata, lecz na bezpośrednim uchwyceniu możliwości działania oferowanych przez środowisko. Wskazuję na protomyśli, by podkreślić najpierw, że mają one charakter relacyjny i często społeczny, co dodatkowo wzmacnia ich kluczową rolę dla wyjaśnienia poznania jako procesu osadzonego w działaniu. W tym kontekście protomyśl chcę rozumieć jako poznawczą artykulację pola dostępnych możliwości działania w konkretnych sytuacjach tu i teraz. Mówię jednak o protomyśli, aby wskazać, że ta faza jest krokiem przejściowym do pojawienia się treści, które dziecko w wyniku powtarzalności swoich działań z towarzyszącym jej udziałem języka przekształci w te, które mają znaczenie. Te interakcje, którym towarzyszy wokalizacja np. opiekunów, są tutaj ważne kulturowo, gdyż treści powiązane, mówiąc metaforycznie „noszone” najpierw przez stany percepcyjne, niejako wiążą się czasowo i sytuacyjnie z użyciem języka, stając się treściami semantycznymi, często pierwotnymi dla ustabilizowania zachowań społecznych. Potem nie trzeba już gestów i ruchów ciała, a wystarczy słowo, aby wywołać działanie opiekuna lub kogoś w otoczeniu.

Przywołanie protomyśli pozwala nam cofnąć się do wczesnych faz rozwoju myślenia dzieci i pokazać, że dzieci nie zaczynają od reprezentacji, ani pojęć, lecz od interakcji mocno zwizualizowanych (np. spojrzenie, ruch całym ciałem), a zarazem treściowo nasyconych, co generuje możliwości działania u obserwatorów (podjęcie zabawy czy wymianę pieluszki). Odwołując się do protomyśli, podkreślam, że chodzi tutaj o doświadczenia silnie powiązane z doznaniem cielesnymi i pierwszą osobową perspektywą. Jednocześnie protomyśli jako ukierunkowanie na działanie treściowo nasycone mają charakter antycypacyjny i są składnikiem w społecznej strukturze interakcyjnej. Dzięki temu kontekst tych doświadczeń, z gruntu prospołecznych, uczy dziecko rozumienia przedmiotów w kontekście codziennych praktyk. Dzięki mówieniu

o protomyśli możemy opisać, jak ta faza wygląda, co jest jej nośnikiem i co nadaje sens tym działaniom. Na tym doświadczeniu i tych interakcjach bazuje dopiero to, co u Wygotskiego związane jest z interioryzacją języka. Owa interioryzacja nie jest osadzona w próżni, lecz w dynamice wypełnionej protomyślami.

Wprowadzenie kategorii protomyśli pozwala więc uchwycić taki etap rozwoju, który pozostaje słabo widoczny w rozważaniach nad rozwojem poznania społecznego. Dzięki temu udaje się pokazać, że dziecko już na wczesnym etapie rozwoju funkcjonuje w dynamicznym polu relacji, które organizuje jego uwagę, działanie i orientację względem innych podmiotów, co jednak nie wymaga od dziecka nadawania sensu nawet quasisemantycznego wyrażeniom, które tym działaniom towarzyszą. Protomyśl trzeba rozumieć jako przedjęzykowy, sytuacyjny i ucieleśniony poziom organizacji doświadczenia, stanowiący warunek możliwości późniejszego rozwoju zarówno języka, jak i poznania społecznego. Jednoczenie takie podejście dobrze współbrzmi z podejściami interakcyjnymi. Takie ustawienie sprawy jest w jakimś sensie zbieżne z tym, co pisze Rączaszek-Leonardi, że w początkowej fazie rozwojowej system poznawczy uczy się postrzegać świat w taki sposób, który jest przydatny dla obecnych i późniejszych aktywności (2023). W tym punkcie protomyśl staje się ważnym ogniwem łączącym badania nad wczesnym rozwojem z danymi dotyczącymi zróżnicowania kulturowego w rozumieniu sytuacji społecznych i budowania rozumienia świata mentalnego. Protomyśli są bowiem składnikiem dynamizmu dziecka. Jeśli przyjąć, że rozwój zdolności społecznych, w tym także *mindreading*, nie zaczyna się od posiadania gotowych pojęć mentalnych na poziomie języka myśli lub na przyswajaniu gotowych etykiet języka naturalnego, lecz od przedpojęciowej organizacji działania w środowisku społecznym, to łatwiej zrozumieć, dlaczego późniejsze kompetencje mentalistyczne rozwijają się w różnych kulturach odmiennie.

Badania z udziałem testów fałszywego poznania pokazują przecież, że tempo i sekwencja rozwoju nie są uniwersalne: wyniki dzieci różnią się między kulturami, a nawet wewnątrz tej samej kultury. Z tej perspektywy zmienność kulturowa nie jest jedynie „zakłóceniem” w dojrzwaniu jednej i tej samej zdolności, lecz świadectwem tego, że już wczesne pole doświadczenia dziecka jest kulturowo organizowane. To, jakie relacje są wzmacniane, jakie rutyny społeczne stabilizują uwagę dziecka, jakie praktyki komunikacyjne i jakie formy koordynacji działania dominują w otoczeniu, wpływa na to, jak później kształtują się pojęcia mentalne, narracje o stanach wewnętrznych i zdolność do rozwiązywania zadań społecznych.

Dodanie do opisu sekwencji interakcji społecznych na wczesnym etapie rozwoju kategorii protomyśli pomaga także lepiej uchwycić późniejszą rolę języka. Język nie jawi się tu jako zewnętrzny kod nakładany na uprzednio gotowe treści mentalne ani jako warunek wszelkiego poznania. Jest raczej częścią interakcji społecznych, które stopniowo reorganizują wcześniejsze, przedsemantyczne formy orientacji. Zgodnie z intuicjami Nelson (2005), wczesne użycia słów nie opierają się jeszcze na w pełni ustalonych znaczeniach, lecz są zakorzenione w sytuacjach działania i rutynach interakcyjnych. Protomyśl pozwala ten etap opisać od strony poznawczej: zanim dziecko zacznie rozumieć słowa jako nośniki treści semantycznych, uczestniczy już w strukturach wspólnego działania, które nadają kierunek percepcji i antycypacji. Dzięki temu język można ujmować w ciągu procesów poznawczych, a jego semantyzację jako dalszą organizację i stabilizację rozwijanego przez dziecko systemu oczekiwań społecznych.

W tym sensie protomyśl pełni funkcję teoretycznego pomostu. Pozwala wyjaśnić, po pierwsze, dlaczego dziecko od samego początku znajduje się w strukturze społecznej i kulturowej, a po drugie, dlaczego późniejsze różnice kulturowe w zakresie teorii umysłu nie są zaskakujące, lecz wynikają z odmiennych trajektorii organizacji doświadczenia. Jednocześnie pozwala lepiej zrozumieć język jako element praktyk społecznych, a nie wyłącznie narzędzie kodowania. Dzięki temu możliwe staje się bardziej całościowe ujęcie relacji między umysłem, kulturą i rozwojem: od protomyślowej orientacji w działaniu, przez językowe i narracyjne formy organizacji doświadczenia, aż po dojrzałe, refleksyjne kompetencje przypisywane szeroko rozumianej teorii umysłu.

#### BIBLIOGRAFIA

- ALLEN, Jedediah W. i Mark H. BICKHARD. 2018. „Stage Fright: Internal Reflection as a Domain General Enabling Constraint on the Emergence of Explicit Thought”. *Cognitive Development* 45: 77–91. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.12.005>.
- ASTINGTON, Janet W. i Jodie A. BAIRD. 2005. *Why Language Matters for Theory of Mind*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159912.001.0001>.
- AVIS, Jeremy i Paul. L. HARRIS. 1991. „Belief-Desire Reasoning among Baka Children: Evidence for a Universal Conception of Mind”. *Child Development* 62 (3): 460–467. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01544.x>.
- BARON-COHEN, Simon, Alan M. LESLIE i Uta FRITH. 1985. „Does the Autistic Child Have a ‘Theory of Mind’?” *Cognition* 21 (1): 37–46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8).
- BARTSCH, Karen i Henry M. WELLMAN. 1995. *Children Talk About the Mind*. Oxford: Oxford University Press.

- BERMÚDEZ, José Luis. 2003. *Thinking Without Words*. Oxford: Oxford University Press.
- BIAŁECKA, Marta, Arkadiusz GUT, Małgorzata STĘPIEŃ-NY CZ, Krystian MACHETA i Jakub JANCZURA. 2024. „Beyond the False Belief Task: How Children Develop Their Knowledge About the Mind”. *Infant and Child Development* 33 (5): e2528. <https://doi.org/10.1002/icd.2528>.
- BIAŁECKA-PIKUL, Marta i Arkadiusz BIAŁEK. 2021. „Developmental Continuity in Coordination of Perspectives as an Alternative to the Implicit and Explicit Theory of Mind Controversy”. *Developmental Psychology* 57 (11): 1772–1786. <https://doi.org/10.1037/dev0001254>.
- BICKHARD, MARK H. 2007. „Language as an Interaction System”. *New Ideas in Psychology* 25 (2): 171–187. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2007.02.006>.
- BICKHARD, Mark H. 2009. „The Interactivist Model”. *Synthese* 166 (3): 547–591. <https://doi.org/10.1007/s11229-008-9375-x>.
- BICKHARD, Mark H. 2012. „A Process Ontology for Persons and Their Development”. *New Ideas in Psychology* 30 (1): 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2009.11.004>.
- BLOOM, Lois i Joanne B. CAPATIDES. 1987. „Expression of Affect and the Emergence of Language”. *Child Development* 58 (6): 1513–1522. <https://doi.org/10.2307/1130691>.
- BLOOM, Paul. 2000. *How Children Learn the Meanings of Words*. Cambridge, MA: MIT Press.
- BRUNER, Jerome. 1999. „Culture and Human Development: A new look”. *Human Development* 33 (6): 344–355.
- CALLAGHAN, Tara, Philippe ROCHAT, Angeline LILLARD, Mary L. CLAUX, Hal ODDEN, Shojit ITAKURA, Sombat TAPANYA i Saraswati SINGH. 2005. „Synchrony in the Onset of Mental-State Reasoning: Evidence From Five Cultures”. *Psychological Science* 16 (5): 378–384. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01544.x>.
- CARPENDALE, Jeremy I. i Charlie LEWIS. 2004. „Constructing Understanding, with Feeling”. *Behavioral and Brain Sciences* 27 (1): 130–151.
- CARPENDALE, Jeremy I. i Charlie LEWIS. 2006. *How Children Develop Social Understanding. Understanding Children's Worlds*. Malden: Blackwell.
- CARPENDALE, Jeremy I. M. i Charlie LEWIS. 2015. „The Development of Social Understanding”. W: *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Cognitive Processes*. T. 2: *Cognitive Processes*, red. Lynn S. Liben i Ulrich Müller, 381–424. Wyd. 7. Hoboken, NJ: Wiley.
- CARPENDALE, Jeremy I. i Ailidh B. CARPENDALE. 2010. „The Development of Pointing: From Personal Directedness to Interpersonal Direction”. *Human Development* 53 (3): 110–126. <https://doi.org/10.1159/000315168>.
- CARRUTHERS, Peter. 2002. „The Cognitive Functions of Language”. *Behavioral and Brain Sciences* 25 (6): 657–674. <https://doi.org/10.1017/S0140525X02000122>.
- DIXSON, Henry G. W., Aimée F. KOMUGABE-DIXSON, Barnaby J. DIXSON i Jason LOW. 2018. „Scaling Theory of Mind in a Small-Scale Society: A Case Study From Vanuatu”. *Child Development* 89 (6): 2157–2175. <https://doi.org/10.1111/cdev.12919>.
- DUMMETT, Michael. 1993a. *Origins of Analytical Philosophy*. London: Duckworth.
- DUMMETT, Michael. 1993b. „What do I Know when I Know a Language?”. W: Michael Dummett. *The Seas of Language*, 94–105. Oxford: Clarendon Press.
- DUNN, Judy. 1988. *The Beginnings of Social Understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- FENICI, Marco i Tadeusz W. ZAWIDZKI. 2021. „The Origins of Mindreading: How Interpretive Socio-Cognitive Practices Get Off the Ground”. *Synthese* 198: 9365–8391. <https://doi.org/10.1007/s11229-020-02577-4>.
- FIEBICH, Anika i Max COLTHEART. 2015. „Various Ways to Understand Other Minds: Towards a Pluralistic Approach to the Explanation of Social Understanding”. *Mind & Language* 30 (3): 235–258. <https://doi.org/10.1111/mila.12079>.
- FLAVELL, John H., Frances L. GREEN i Eleanor R. FLAVELL. 1993. „Children’s Understanding of the Stream of Consciousness”. *Child Development* 64 (2): 387–398. <https://doi.org/10.2307/1131257>.
- FLAVELL, John H., Frances L. GREEN i Eleanor R. FLAVELL. 2000. „Development of Children’s Awareness of Their Own Thoughts”. *Journal of Cognition and Development* 1 (1): 97–112. [https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0101N\\_10](https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0101N_10).
- FLAVELL, John H., Frances L. GREEN, Eleanor R. FLAVELL i James B. GROSSMAN. 1997. „The Development of Children’s Knowledge About Inner Speech”. *Child Development* 68 (1): 39–47. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01923.x>.
- FLAVELL, John H., Frances L. GREEN, Eleanor R. FLAVELL, Paul L. HARRIS i Janet WILDE ASTINGTON. 1995. „Young Children’s Knowledge About Thinking”. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 60 (1): 1–96. <https://doi.org/10.2307/1166124>.
- FLAVELL, John H., Donna L. MUMME, Frances L. GREEN i Eleanor R. FLAVELL. 1992. „Young Children’s Understanding of Different Types of Beliefs”. *Child Development* 63 (4): 960–977. <https://doi.org/10.2307/1131247>.
- FODOR, Jerry. 1976. *The Language of Thought*. Hassocks: Harvester Press.
- GOPNIK, Alison, Andrew N. MELTZOFF i Patricia K. KUHL. 1999. *The Scientist in the Crib: Minds, Brains, and How Children Learn*. New York: William Morrow & Co.
- GRACIA, Ma Regina L. de, Candida C. PETERSON i Marc DE ROSNAY. 2016. „A Cultural Conundrum: Delayed False-Belief Understanding in Filipino Children”. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 47 (7): 929–940. <https://doi.org/10.1177/0022022116655790>.
- GUT, Arkadiusz i Michał WILCZEWSKI. 2015. „Is Mindreading a Universal or Culture-Specific Construct?”. W: *Proceedings of the EuroAsianPacific Joint Conference on Cognitive Science*, red. Gabriella Airenti, Bruno G. Bara i Giulio Sandini, 499–504. Torino: AISC.
- GUT, Arkadiusz i Robert MIRSKI. 2016. „In Search of a Theory: The Interpretative Challenge of Empirical Findings on Cultural Variance in Mindreading”. *Studies in Logic and Grammar and Rhetoric* 48 (1): 201–230.
- GUT, Arkadiusz, Michał WILCZEWSKI, Him CHEUNG i Beata KOŁODZIEJ. 2025. „Disciplinary Practices and Perceptions of Disciplinary Situations Among Chinese Mothers”. *Journal of Family Issues* 46 (2): 376–400. <https://doi.org/10.1177/0192513X241263786>.
- GUT, Arkadiusz. 2009. *O relacji między myślą a językiem*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- GUT, Arkadiusz. 2016. „Badania kognitywne i rozwojowe nad czytaniem umysłu (mindreading)”. W: *Przewodnik po kognitywistyce*, red. Józef Bremer, 713–756. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- HARRIS, Margaret i Joan CHASIN. 2005. „Visual Attention in Deaf and Hearing Infants: The Role of Auditory Cues”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46 (10): 1116–1123. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.00405.x>.
- HARRIS, Paul L. 2012. *Trusting What You’re Told: How Children Learn from Others*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- HARRIS, Paul L., Deborah T. BARTZ i Meredith L. ROWE. 2017. „Young Children Communicate Their Ignorance and Ask Questions”. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 114 (30): 7884–7891. <https://doi.org/10.1073/pnas.1620745114>.
- HUTTO, Daniel D. 2008. *Folk Psychological Narratives: The Sociocultural Basis of Understanding Reasons*. Cambridge, MA: MIT Press.
- ILGAZ, Hande i Jedediah W. P. ALLEN. 2021. „(Co-)Constructing a Theory of Mind: From Language or Through Language?”. *Synthese* 198: 8463–8484. <https://doi.org/10.1007/s11229-020-02581-8>.
- KUNTORO, Ike A., Candida C. PETERSON i Virginia P. SLAUGHTER. 2017. „Culture, Parenting, and Children’s Theory of Mind Development in Indonesia”. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 48 (9): 1389–1409. <https://doi.org/10.1177/0022022117725404>.
- LANE, Jonathan D., Henry M. WELLMAN i E. Margaret EVANS. 2012. „Sociocultural Input Facilitates Children’s Developing Understanding of Extraordinary Minds”. *Child Development* 83 (3): 1007–1021. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01741.x>.
- LAVELLE, Jane S. 2021. „The Impact of Culture on Mindreading”. *Synthese* 198 (7): 6351–6374. <https://doi.org/10.1007/s11229-019-02466-5>.
- LEE, Kang, David R. OLSON i Nancy TORRANCE. 1999. „Chinese Children’s Understanding of False Beliefs: The Role of Language”. *Journal of Child Language* 26 (1): 1–21. <https://doi.org/10.1017/S0305000998003626>.
- LECCE, Serena i Claire HUGHES. 2010. „The Italian Job?: Comparing Theory of Mind Performance in British and Italian Children”. *British Journal of Developmental Psychology* 28 (4): 747–766. <https://doi.org/10.1348/026151009X479006>.
- LESLIE, Alan M. i Uta FRITH. 1988. „Autistic Children’s Understanding of Seeing, Knowing and Believing”. *British Journal of Developmental Psychology* 6 (4): 315–324. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1988.tb01104.x>.
- LEVY, Elena i Katherine NELSON. 1994. „Words in Discourse: A Dialectical Approach to the Acquisition of Meaning and Use”. *Journal of Child Language* 21 (2): 367–389. <https://doi.org/10.1017/S0305000900009314>.
- LI, Peggy i Lila GLEITMAN. 2002. „Turning the Tables. Language and Spatial Reasoning”. *Cognition* 83 (3): 265–294. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(02\)00009-4](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(02)00009-4).
- LIU, David, Henry M. WELLMAN, Twila TARDIF i Mark A. SABBAGH. 2008. „Theory of Mind Development in Chinese Children: A Meta-Analysis of False-Belief Understanding Across Cultures and Languages”. *Developmental Psychology* 44 (2): 523–531. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.2.523>.
- MARKUS, Hazel R. i Shinobu KITAYAMA. 1991. „Cultural Variation in the Self-concept”. W: *The Self: Interdisciplinary Approaches*, red. Jaime Strauss i George R. Goethals, 18–48. New York: Springer.
- MAYER, Andreas i Birgit TRÄUBLE. 2012. „Synchrony in the Onset of Mental State Understanding Across Cultures? A Study Among Children in Samoa”. *International Journal of Behavioral Development* 37 (1): 21–28. <https://doi.org/10.1177/0165025412454030>.
- MEINS, Elizabeth i Charles FERNYHOUGH. 1999. „Linguistic Acquisitional Style and Mentalising Development: The Role of Maternal Mind-mindedness”. *Cognitive Development* 14 (3): 363–380. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(99\)00010-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(99)00010-6).

- MEINS, Elizabeth, Charles FERNYHOUGH, Fiona JOHNSON i Jane LIDSTONE. 2006. „Mind-mindedness in Children: Individual Differences in Internal-state Talk in Middle Childhood”. *British Journal of Developmental Psychology* 24 (1): 181–196. <https://doi.org/10.1348/026151005X80174>.
- MERISTO, Marek, Erland HJELMQUIST i Gary MORGAN. 2012. „How Access to Language Affects Theory of Mind in Deaf Children”. W: *Access to language and cognitive development*, red. Michael Siegal i Luca Surian, 44–61. Oxford: Oxford University Press.
- MILLIGAN, Karen, Janet W. ASTINGTON i Lisa A. DACK. 2007. „Language and Theory of Mind: Meta-Analysis of the Relation Between Language Ability and False-belief Understanding”. *Child Development* 78 (2): 622–646. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x>.
- MIRSKI, Robert i Arkadiusz GUT. 2020. „Action-Based Versus Cognitivist Perspectives On Socio-Cognitive Development: Culture, Language and Social Experience Within the Two Paradigms”. *Synthese* 197: 5511–5537. <https://doi.org/10.1007/s11229-018-01976-y>.
- NAITO, Mika. 2014. „From Theory of Mind to Theory of Relation: Sociocultural Perspectives on Japanese Children’s Social Understanding”. W: *Contemporary Perspectives on Research in Theory of Mind in Early Childhood Education*, red. Olivia N. Saracho, 381–408. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- NAWAZ, Sumbal, Rubina HANIF i Charlie LEWIS. 2015. „‘Theory of Mind’ Development of Pakistani Children: Do Preschoolers Acquire an Understanding of Desire, Pretence and Belief in a Universal Sequence?”. *European Journal of Developmental Psychology* 12 (2): 177–188. <https://doi.org/10.1080/17405629.2014.973843>.
- NELSON, Katherine. 1986. *Event Knowledge: Structure and Function in Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- NELSON, Katherine. 1996. *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediated Mind* (Reprinted). New York: Cambridge University Press.
- NELSON, Katherine. 2005. „Language Pathways into the Community of Minds”. W: *Why Language Matters for Theory of Mind*, red. Janet W. Astington i Jodie A. Baird, 26–49. New York: Oxford University Press.
- NELSON, Katherine. 2007. *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- NELSON, Katherine. 2009. „Narrative Practices and Folk Psychology: A Perspective from Developmental Psychology”. *Journal of Consciousness Studies* 16 (6-7): 69–93.
- NELSON, Katherine, Daniela PLESA i Sarah HENSELER. 1998. „Children’s Theory of Mind: An Experiential Interpretation”. *Human Development* 41 (1): 7–29. <https://doi.org/10.1159/000022565>.
- OJALEHTO, Bethany L. i Doug L. MEDIN. 2015. „Perspectives on Culture and Concepts”. *Annual Review of Psychology* 66 (1): 249–275. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015120>.
- O’SHEA, James R. 2018. „James on Percepts, Concepts, and the Function of Cognition”. W: *Oxford Handbook to William James*, red. Alexander M. Klein, 269–288. Oxford: Oxford University Press.
- PESKIN, Joan i Janet W. ASTINGTON. 2004. „The Effects of Adding Metacognitive Language to Story Texts”. *Cognitive Development* 19 (2): 253–273. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2004.01.003>.
- PIAGET, Jean. 1954. *The Construction of Reality in the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- PIAGET, Jean. 1971. *Genetic Epistemology*. New York: Norton.

- PINKER, Steven. 1994. *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. New York: Harper Collins Publishers.
- RACINE, Timothy P. 2013. „How Useful Are the Concepts “Innate” and “Adaptation” for Explaining Human Development”. *Human Development* 56 (3): 141–146. <https://doi.org/10.1159/000350925>.
- RACINE, Timothy P. i Jeremy I. M. CARPENDALE. 2007. „The Role of Shared Practice in Joint Attention”. *British Journal of Developmental Psychology* 25 (1): 3–25. <https://doi.org/10.1348/026151006X119756>.
- RĄCZASZEK-LEONARDI, Joanna. 2023. „What Dynamic Approaches Have Taught Us About Cognition and What They Have Not: On Values in Motion and the Importance of Replicable Forms”. *Topics in Cognitive Science*. <https://doi.org/10.1111/tops.12709>.
- RĄCZASZEK-LEONARDI, Joanna, Iris NOMIKOU i Katharina J. ROHLFING. 2013. „Young Children’s Dialogical Actions: The Beginnings of Purposeful Intersubjectivity”. *IEEE Transactions on Autonomous Mental Development* 5 (3): 210–221. <https://doi.org/10.1109/TAMD.2013.2273258>.
- RĄCZASZEK-LEONARDI, Joanna, Iris NOMIKOU, Katharina J. ROHLFING i Terrence W. DEACON. 2018. „Language Development From an Ecological Perspective: Ecologically Valid Ways to Abstract Symbols”. *Ecological Psychology* 30 (1): 39–73. <https://doi.org/10.1080/10407413.2017.1410387>.
- RĄCZASZEK-LEONARDI, Joanna i Julian ZUBEK. 2022. „Is Love an Abstract Concept? A View of Concepts from an Interaction-Based Perspective”. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 378 (1870): 20210356. <https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0356>.
- REDDY, Vasudevi. 2018. „Why Engagement? A Second-Person Take on Social Cognition”. W: *The Oxford Handbook of 4E Cognition*, red. Albert Newen, Leon de Bruin i Shaun Gallagher, 432–452. Oxford: Oxford University Press.
- RICHERT, Rebekah. A. i Pehr GRANQVIST. 2015. „Religious and Spiritual Development in Childhood”. W: *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*, red. Raymond F. Paloutzian i Crystal L. Park, 165–182. Wyd. 2. New York: The Guilford Press.
- RICHERT, Rebekah. A. i Kathleen H. CORRIVEAU. 2022. „Development of Religious Cognition”. *Annual Review of Developmental Psychology* 4 (1): 185–206. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-120920-041303>.
- RUBIO-FERNÁNDEZ, Paula i Bart GEURTS. 2013. „How to Pass the False-Belief Task Before Your Fourth Birthday”. *Psychological Science* 24 (1): 27–33. <https://doi.org/10.1177/0956797612447819>.
- RUFFMAN, Ted. 2023. „Belief It or Not: How Children Construct a Theory of Mind”. *Child Development Perspectives* 17 (2): 106–112. <https://doi.org/10.1111/cdep.12483>.
- SAIDE, Anondah R. i Rebekah A. RICHERT. 2020. „Socio-cognitive and Cultural Influences on Children’s Concepts of God”. *Journal of Cognition and Culture* 20 (1-2): 22–40. <https://doi.org/10.1163/15685373-12340072>.
- SAPIR, Edward. 1978. *Kultura, język, osobowość*. Tłum. Barbara Stanosz, Roman Zimand. Warszawa: PIW.
- SELCUK, Bilge, Kimberly A. BRINK, Muge EKERIM i Henry M. WELLMAN. 2018. „Sequence of Theory-Of-Mind Acquisition in Turkish Children from Diverse Social Backgrounds”. *Infant and Child Development* 11 (5): e2098. <https://doi.org/10.1002/icd.2098>.

- SHAHAEIAN, Ameneh, Candida C. PETERSON, Virginia P. SLAUGHTER i Henry M. WELLMAN. 2011. „Culture and the Sequence of Steps in Theory of Mind Development”. *Developmental Psychology* 47 (5): 1239–1247. <https://doi.org/10.1037/a0023899>.
- SHATZ, Marilyn, Henry M. WELLMAN i Sharon SILBER. 1983. „The Acquisition of Mental Verbs: A Systematic Investigation of the First Reference to Mental State”. *Cognition* 14 (3): 301–321. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90008-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90008-2).
- SPAULDING, Shannon. 2016. „Mind Misreading”. *Philosophical Issues* 26 (1), 422–440. <https://doi.org/10.1111/phis.12070>.
- SPELKE, Elizabeth S. 2003. „What Makes Us Smart: Core Knowledge and Natural Language”. W: *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*, red. Dedre Gentner i Susan Goldin-Meadow, 277–311. Cambridge, MA: MIT Press.
- SPELKE, Elizabeth S. 2022. *What Babies Know: Core Knowledge and Composition*. T. 1. Oxford: Oxford University Press.
- THELEN, Esther i Linda B. SMITH. (1996/2002). *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. Wyd. 5, Cambridge, MA: MIT Press.
- TOMPKINS, Virginia, Joann P. BENIGNO, Bridget KIGER LEE, Bridget M. WRIGHT. 2018. „The Relation Between Parents’ Mental State Talk and Children’s Social Understanding: A Meta-Analysis”. *Social Development* 27 (2): 223–246. <https://doi.org/10.1111/sode.12280>.
- VINDEN, Penelope G. 1996. „Junin Quechua Children’s Understanding of Mind”. *Child Development* 67 (4): 1707–1716. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01822.x>.
- VINDEN, Penelope G. 1999. „Children’s Understanding of Mind and Emotion: A Multi-culture Study”. *Cognition & Emotion* 13 (1): 19–48. <https://doi.org/10.1080/026999399379357>.
- WEISMAN, Kara, Cristine H. LEGARE, Rachel E. SMITH, Vivian A. DZOKOTO, Felicity AULINO, Emily NG, John C. DULIN, Nicole Ross-ZEHNDER, Joshua D. BRAHINSKY i Tanya Marie LUHRMANN. 2021. „Similarities and Differences in Concepts of Mental Life Among Adults and Children in Five Cultures”. *Nature Human Behaviour* 5: 1358–1368. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01184-8>.
- WELLMAN, Henry M. 2014. *Making Minds: How Theory of Mind Develops*. Oxford: Oxford University Press.
- WELLMAN, Henry M., David CROSS i Julianne WATSON. 2001. „Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth About False Belief”. *Child Development* 72 (3): 655–684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>.
- WELLMAN, Henry M., Fuxi FANG, David LIU, Liqi ZHU i Guoxiong LIU. 2006. „Scaling of Theory-of-Mind Understandings in Chinese Children”. *Psychological Science* 17 (12): 1075–1081. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01830.x>.
- WELLMAN, Henry M. i David LIU. 2004. „Scaling of Theory-of-Mind Tasks”. *Child Development* 75 (2): 523–541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>.
- WHORF, Benjamin L. 1982. *Język, myśl i rzeczywistość*. Tłum. Teresa Hołównka. Warszawa: PIW.
- WIMMER, Heinz i Josef PERNER. 1983. „Beliefs About Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children’s Understanding of Deception”. *Cognition* 13 (1): 103–128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5).
- WYGOTSKI, Lew S. 1989. *Myslenie i mowa*. Tłum. Edda Flesznerowa, Józef Fleszner. Warszawa: PWN.
- WU, Shali i Boaz KEYSAR. 2007. „The Effect of Culture on Perspective Taking”. *Psychological Science* 18 (7): 600–606. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01946.x>.

KULTUROWE UCZENIE SIĘ INNYCH UMYSŁÓW:  
DYNAMIKA PERCEPCJI, JĘZYKA I DZIAŁANIA

STRESZCZENIE

Artykuł podejmuje filozoficzną rekonstrukcję współczesnych badań nad poznaniem innych umysłów, pokazując przejście od klasycznego modelu teorii umysłu, opartego na inferencyjnym przypisywaniu stanów mentalnych, do ujęć interakcyjnych, ucieleśnionych i społeczno-kulturowych. Punktem wyjścia jest analiza danych rozwojowych i międzykulturowych, które podważają kodystyczne rozumienie języka. Broniona jest teza, że język nie jest ani narzędziem translacji uprzednio danych reprezentacji, ani autonomicznym systemem formującym poznanie „od góry”, lecz elementem dynamicznych praktyk społecznych współkonstruujących rozumienie społeczne. W tym kontekście proponuję uzupełnić model interakcyjny o kategorię protomyśli, rozumianej jako przedsemantyczny i ucieleśniony poziom organizacji doświadczenia. Protomyśl pełni funkcję brakującego ogniwa między percepcją, działaniem, interakcją społeczną i językiem, a zarazem pozwala lepiej wyjaśnić kulturowe różnicowanie trajektorii rozwoju kompetencji tradycyjnie wiązanych z poznaniem społecznym.

**Słowa kluczowe:** teoria umysłu; protomyśl; język, kultura; umysł społeczny

CULTURAL LEARNING OF OTHER MINDS: THE  
DYNAMICS OF PERCEPTION, LANGUAGE, AND ACTION

SUMMARY

The article offers a philosophical reconstruction of contemporary research on the cognition of other minds, showing the transition from the classical theory-of-mind model, based on the inferential attribution of mental states, to interactivist, embodied and socio-cultural approaches. The starting point is an analysis of developmental and cross-cultural data that challenge a code-based understanding of language. I defend the thesis that language is neither a tool for translating pre-given representations nor an autonomous system that shapes cognition “from above,” but rather an element of dynamic social practices that co-constitute social understanding. In this context, I propose supplementing the action-oriented framework with the category of protothought, understood as a pre-semantic and embodied level of the organization of experience. Protothought functions as the missing link between perception, action, social interaction, and language, while also making it possible to better explain the cultural differentiation of the developmental trajectories of competencies traditionally associated with social cognition.

**Keywords:** theory of mind; protothought; language, culture; social mind