

Arkadiusz Białek

Patrz gdzie patrzę

Psychologiczne aspekty podejmowania
cudzej perspektywy



Patrz gdzie patrzę

Arkadiusz Białek

Patrz gdzie patrzę

Psychologiczne aspekty podejmowania
cudzej perspektywy

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Jagielloński ze środków Instytutu Psychologii

RECENZENT

Dr hab. Krzysztof Krzyżewski

PROJEKT OKŁADKI

Jakub de Barbaro

© Copyright by Arkadiusz Białek & Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Wydanie I, Kraków 2010
All rights reserved

Książka, ani żaden jej fragment nie może być przedrukowywana bez pisemnej zgody Wydawcy. W sprawie zezwoleń na przedruk należy zwracać się do Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN 978-83-233-2944-2, e-ISBN (wersja elektroniczna) 978-83-233-8178-5



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-631-18-81, 12-631-18-82, fax 12-631-18-83
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 0506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

Pamięci Babci

Spis treści

Wstęp – 11

1. Perspektywa i podejmowanie perspektywy – 19

- 1.1. Perspektywa – 19
- 1.2. Podejmowanie perspektywy – 30
- 1.3. Doświadczanie oraz poznawanie cudzych stanów umysłowych – ujęcia historyczne – 32
 - 1.3.1. „Sympatia” – 33
 - 1.3.2. *Einfühlung* – 34
 - 1.3.3. *Współodczuwanie* – 37
 - 1.3.4. „Sympatia” a empatia – 38
 - 1.3.5. Przyjmowanie roli i „sympatia” w społecznym behawioryzmie – 40
 - 1.3.6. Przyjmowanie punktu widzenia słuchacza w rozmowie – 44
 - 1.3.7. Empatia a podejmowanie perspektywy – 45
 - 1.3.8. Wnioskowanie przez analogie – 49
 - 1.3.9. Teoria atrybucji Heidera – 50

2. Podejmowanie perspektywy – współczesne wyjaśnianie – 55

- 2.1. Teorie-teorii – 56
 - 2.1.1. *Teoretyczny status potocznej psychologii* – 57
 - 2.1.2. *Terminy odnoszące się do stanów umysłowych* – 60
 - 2.1.3. *Rozwój „teorii umysłu”* – 62
- 2.2. Teorie symulacji – 64
 - 2.2.1. *Symulacja jako udawanie i wyobrażanie (stanowisko Harrisa)* – 65
 - 2.2.2. *Symulacja jako introspekcja i projekcja (stanowisko Goldmana)* – 67
 - 2.2.3. *Symulacja jako identyfikacja i wnioskowanie praktyczne (stanowisko Gordona)* – 70
- 2.3. Podsumowanie i dyskusja – 74

- 3. Podejmowanie perspektywy – rozwój zdolności – 77**
 - 3.1. Relacje diadyczne – 81
 - 3.2. Relacje triadyczne – wzbudzanie i uwzględnianie perspektywy – 85
 - 3.2.1. *Podążanie za spojrzeniem* – 86
 - 3.2.2. *Podzielanie przeżyć* – 88
 - 3.2.3. *Odnoszenie społeczne* – 89
 - 3.2.4. *Rozpoznawanie intencji* – 91
 - 3.2.5. *Gesty wskazujące* – 94
 - 3.2.6. *Znaczenie wczesnego poznania społecznego* – 96
 - 3.3. Uwzględnianie i zamienianie perspektywy – 99
 - 3.3.1. *Koordynowane wspólne zaangażowanie i podzielana intencjonalność* – 101
 - 3.3.2. *Współdziałanie* – 105
 - 3.3.3. *Znaczenie udziału w koordynowanym wspólnym zaangażowaniu* – 111
 - 3.4. Udział podejmowania perspektywy w uczeniu się przez naśladowanie – 115
 - 3.5. Przyswajanie języka i posługiwanie się językiem a podejmowanie perspektywy – 126
 - 3.5.1. *Przyswajanie języka* – 126
 - 3.5.2. *Wczesny okres posługiwania się językiem* – 129
 - 3.5.3. *Wpływ posługiwania się językiem na podejmowanie perspektywy – znaczenie słownictwa* – 130
 - 3.5.4. *Wpływ posługiwania się językiem na podejmowanie perspektywy – znaczenie składni* – 132
 - 3.5.5. *Wpływ posługiwania się językiem na podejmowanie perspektywy – znaczenie konwersacji* – 134
 - 3.5.6. *Posługiwanie się językiem a podejmowanie perspektywy – podsumowanie współzależności* – 137
- 4. Podejmowanie perspektywy przez dzieci i dorosłych – 141**
 - 4.1. Fałszywe przekonania – 141
 - 4.2. Podejmowanie perspektywy wizualnej – 143
 - 4.3. Alternatywne nazwy – 150

4.4.	Podjmowanie perspektywy wyższych poziomów – 155
4.5.	Spółeczno-poznawcza teoria rozwoju zdolności do podjmowania roli – 157
4.6.	Podjmowanie perspektywy u osób w starszym wieku – 161
5.	Podjmowanie perspektywy w interakcji społecznej w ujęciu psycholingwistyki i psychologii społecznej – 165
5.1.	Podjmowanie perspektywy w interakcji społecznej w ujęciu psycholingwistyki – 165
5.1.1.	<i>Znaczenie według Grice'a</i> – 166
5.1.2.	<i>Problem regresu w nieskończoność</i> – 172
5.2.	Podjmowanie perspektywy w interakcji społecznej w ujęciu psychologii społecznej – 173
5.2.1.	<i>Tendencyjność egocentryczna</i> (egocentric bias) <i>a podjmowanie perspektywy</i> – 180
5.2.1.1.	Heurystyka zakotwiczenia i dostosowania – 181
5.2.1.2.	Epistemiczny egocentryzm (<i>epistemic egocentrism</i>) – 183
5.2.1.3.	Dopasowanie perspektywy (<i>perspective adjustment</i>) – 187
5.3.	Podsumowanie i dyskusja – 192
6.	Zakończenie – 197
	Literatura cytowana – 203

Wstęp

Siedzieliśmy w milczeniu już dłuższą chwilę. Michał zmarszczył brwi i bardzo wolno sięgnął po filiżankę z herbatą. Może zdenerwowało go to, co powiedziałem i w taki sposób stara się uspokoić i zebrać myśli? Czy dostrzegł moją aluzję i zdecyduje się do niej ustosunkować? Może będzie udawał, że jej nie zrozumiał i będzie czekał, jak na to zareaguję? A może w ogóle nie myśli o tym, co powiedziałem i wciąż zastanawia się nad tym dzisiejszym zdarzeniem z pracy? To byłoby dziwne. Ja na jego miejscu bym się tym nie przejmował, a i on przecież dotąd nie przejmował się podobnymi sytuacjami. Tacy ludzie jak Michał – chłodni profesjonaliści – szybko zapominają o podobnych epizodach. Więc może jednak myśli o tym, co powiedziałem? A teraz jeszcze to nagłe spojrzenie w prawo. Odruchowo popatrzyłem w tym samym kierunku, ale nie dostrzegłem niczego, co mogłoby przyciągnąć jego uwagę. Ta przedłużająca się cisza powoduje, że zaczynam czuć się spięty. Czy tylko dla mnie ta sytuacja staje się niezręczna, czy może udziela mi się jego zdenerwowanie?

Powyższy zapis hipotetycznego monologu wewnętrznego oddaje starania zrozumienia cudzych stanów umysłowych, które są istotnym elementem wielu interakcji społecznych. Problematyka ta była i jest różnie ujmowana w filozofii oraz psychologii. W niniejszym opracowaniu przyjmuje się, że uznanie takich starań za przejawy podejmowania perspektywy może okazać się efektywnym sposobem ich analizowania. Zagadnienie podejmowania perspektywy wpro-

wadzą do psychologii – na różne sposoby – Piaget (1926; wyd. pol. 1992) i Mead (1934; wyd. pol. 1975), jednakże już wcześniej ów obszar fenomenów był konceptualizowany jako „sympatia”¹ (Smith, 1759; wyd. pol. 1989) i empatia (Lipps, 1903, za: Jahoda, 2005; Stein, 1917; wyd. pol. 1988). Obecnie najczęściej wyjaśnia się obserwowane u ludzi starania rozpoznania cudzych stanów umysłowych oraz przewidzenia zachowania innej osoby przez odwołanie się do posiadanej przez nich „teorii umysłu”², tj. zdolności do przypisywania sobie i innym organizmom stanów umysłowych (Premack i Woodruff, 1978). Ze względu na wieloznaczność, która towarzyszy aktualnemu używaniu tego terminu oraz uznanie – za Flavellem (1992) – że obecna w ostatnich trzech dekadach intensyfikacja poszukiwań empirycznych i teoretycznych dotyczących „teorii umysłu”, jest współczesnym wyrazem wcześniejszych historycznie badań podejmowania perspektywy; w rozważaniach i badaniach prezentowanych w opracowaniu jest mowa o podejmowaniu perspektywy. Badania te nie obejmują swoim zakresem wszystkich wyróżnionych w literaturze kategorii tego procesu. Jeśli bowiem można odróżnić postaci perspektywy takie, jak: epistemiczna (percepcyjna i poznawcza), afektywna, wolitywna i pojęciowa oraz mówić o skierowanych na nie staraniach ich rozpoznania, to niniejsze rozważania skupiają się przede wszystkim na podejmowaniu perspektywy percepcyjnej (wyłącznie wizualnej) i poznawczej.

Chociaż można zasadnie mówić o podejmowaniu cudzej perspektywy w toku pisania tekstu czy przygotowywania wystąpienia lub o podejmowaniu własnej perspektywy, gdy np. wyobrażamy sobie, jak czulibyśmy się po zmianie pracy, to w niniejszym opracowaniu podejmowanie perspektywy jest rozpatrywane głównie w swoim pierwotnym filo- i ontogenetycznie „środo-

¹ Angielskie *sympathy* (Smith, 1759; wyd. pol. 1989) i niemieckie *sympathie* (Scheler, 1926; wyd. pol. 1980) są przekładane na język polski jako „sympatia”. Wszystkie pochodzą od greckiego *sympatheia*, składającego się z *syn* – wspólne, razem oraz *pathos* – uczucia, emocje, doświadczenia. *Słownik wyrazów obcych PWN* (2004) wyróżnia dwa znaczenia terminu sympatia: (1) życzliwy, przychylny, przyjazny stosunek do kogoś, rzadziej czegoś, (2) osoba płci odmiennej, którą się lubi, w której jest się zakochanym. Ze względu na istotną różnicę między źródłosłowem a współczesną słownikową definicją oraz w celu podkreślenia, że termin „sympatia” jest używany zgodnie z jego etymologicznym znaczeniem, jest on ujmowany w cudzysłów.

² W literaturze przedmiotu zwrot „teoria umysłu” jest zapisywany w cudzysłowie lub bez niego. Postępując m.in. za Brüne (2005) i Hobsonem (1991) oraz w celu podkreślenia potocznej natury postulowanych teorii i odróżnienia ich od teorii umysłu rozwijanych w akademickiej psychologii, w niniejszym opracowaniu zwrot „teoria umysłu” ujmuję się w cudzysłów.

wisku” jako psychologiczny proces występujący u jednostki i uczestniczący w koordynowaniu interakcji międzyludzkich. Przyjmuje się, że właściwa dla człowieka interakcja społeczna jest zapośredniczona umysłowo (*mentally-mediated*) (Enfield i Levinson, 2006), tzn. zawiera wzajemne przypuszczenia dotyczące cudzych intencji i przekonań oraz starania przewidzenia przyszłych zachowań, czyli opiera się na podejmowaniu perspektywy przez obu uczestników interakcji.

Podejmowanie perspektywy nie jest zdolnością wrodzoną (choć takimi są jej pewne składniki), lecz rozwija się w doświadczaniu społecznej interakcji (Enfield i Levinson, 2006). Jest to jeden z powodów przesądzających o tym, że zdecydowana większość z przeprowadzonych dotąd badań empirycznych, dotyczących zdolności do podejmowania perspektywy, skupiła się na jej rozwoju i odbyła się z udziałem niemowląt oraz dzieci. Mniejsze zainteresowanie wzbudzało zaś posługiwanie się tą zdolnością przez osoby dorosłe. Pomimo przyznawania podejmowaniu perspektywy istotnej roli w życiu społecznym, w niewielkim zakresie zbadano dotąd, w jaki sposób posługują się nią osoby dorosłe oraz jakie zmienne psychologiczne towarzyszą posiadaniu różnych poziomów zdolności do podejmowania perspektywy.

Poczynione w ramach psychologii rozwojowej ustalenia dotyczące zmian rozwojowych w zdolności do podejmowania perspektywy skłaniają do odróżnienia podejmowania perspektywy od jej wzbudzania i uwzględniania. Wzbudzanie i uwzględnianie perspektywy to rozwojowe podwaliny wyłaniającej się około czwartego/piątego roku życia dziecka zdolności do podejmowania perspektywy, czyli umyślnych prób rozpoznania różnicy między własną i cudzą perspektywą na ten sam stan spraw (Hobson, 2004; Moll i Tomasello, 2007b). Stwierdzone u niemowląt i małych dzieci przejawy podejmowania psychologicznego nastawienia innej osoby względem obiektu czy zdarzenia z najbliższego otoczenia to najwcześniejsze w rozwoju człowieka przykłady wzbudzania w sobie cudzej perspektywy. Gdy z kolei małe dzieci zaczynają aktywnie koordynować przebieg triadycznych interakcji z opiekunem, kierować do niego protodeklaratywne gesty wskazujące oraz planować i wykonywać własne działania, biorąc pod uwagę odrębność i odmiennność własnego i cudzego odnoszenia się do świata, to dostarczają one świadectwa uwzględniania cudzej perspektywy. Te różne zachowania uznaje się za wskaźniki posiadania przez niemowlęta i małe dzieci niejawnej „teorii umysłu” (*implicit theory of mind*) (Bretherton, McNew i Beeghly-Smith, 1981 za: Repachio-

li i Gopnik, 1997). O ile o zachowaniu dzieci, które nie są jeszcze zdolne do podejmowania perspektywy, można twierdzić, że zawiera jedynie uwzględnianie cudzej perspektywy, o tyle odróżnienie – aktywności opartej na wzbudzaniu i uwzględnianiu cudzej perspektywy od aktywności posługującej się także jej podejmowaniem – staje się trudniejsze w przypadku osób dorosłych. Dzieje się tak dlatego, że rozwijające się we wczesnym okresie życia procesy obecne u dorosłego człowieka wspierają i wchodzi w interakcje z procesami bardziej złożonymi, jak umyślne podejmowanie perspektywy (Bråten, 1998; Stern, 1985). Ponadto większość prób rozpoznania cudzego stanu umysłowego angażuje wiele różnych – prostych i złożonych – procesów psychologicznych (Davis, 2005; Hoffman, 2000).

Formułowane w niniejszym opracowaniu wyjaśnienia nie odwołują się wyłącznie do procesów psychologicznych, ale uwzględniają także procesy ewolucyjne. Takie postępowanie opiera się na powszechnym w biologii, i jak się wydaje, użytecznym przy formułowaniu wyjaśnień w psychologii przekonaniu, że pełne zrozumienie zjawisk czy procesów przebiegających w organizmie wymaga wyjaśnienia i zinterpretowania dwóch grup ich przyczyn (Mayr, 1961). Przyczyn pierwszego typu – bezpośrednich – poszukuje się, badając procesy fizjologiczne, rozwojowe i behawioralne oraz przez dostarczanie odpowiedzi na pytanie „*jak funkcjonuje dany element (komórka, organ, organizm)*” – na przykład bezpośrednią przyczyną agresywnych zachowań dorastających mężczyzn jest wzrost poziomu testosteronu. Przyczyn drugiego typu – ultymatywnych – poszukuje się, badając procesy z przeszłości, w wyniku których doszło do zmiany genotypu oraz przez udzielanie odpowiedzi na pytanie „*dłaczego*” lub „*jak doszło*” do powstania danej struktury czy funkcji organizmu” – na przykład ultymatywną przyczyną agresywnych zachowań dorastających mężczyzn jest rywalizacja z innymi mężczyznami o dostęp do partnerek (Mayr, 1961, 1998; wyd. pol. 2002). Podział ten uzupełnia Tinbergen (1963), którego zdaniem można odróżnić cztery typy wyjaśnień dotyczących: przyczyn bezpośrednich, ontogenezy (przyczyny pośrednie); znaczenie w przystosowaniu oraz ewolucyjnej historii – filogenezy (przyczyny ultymatywne). W świetle tych rozróżnień w niniejszym opracowaniu zawarto przede wszystkim wyjaśnienia dostarczające odpowiedzi na pytanie „*jak?*”, tj. skupione na bezpośrednich (psychicznych) procesach uczestniczących w posługiwaniu się podejmowaniem perspektywy. Dodatkowo omówiono ontogenetyczny rozwój zdolności do podejmowania perspektywy oraz rozważono

zagadnienie „dlaczego» doszło do jej powstania?», czyli rozważono zagadnienie roli tej kompetencji w przystosowaniu się do środowiska.

Wyjaśnienia formułowane w odniesieniu do człowieka powinny uwzględniać także, oprócz przyczyn bezpośrednich i ultymatywnych (ewolucyjnych), przyczyny kulturowe i w ten sposób zawierać pośredni (*intermediate*) poziom wyjaśnień (Henrich i Henrich, 2007). Tego typu stanowisko zasadza się na traktowaniu kultury jako drugiego, obok genów, systemu dziedziczenia [model podwójnego dziedziczenia (Boyd i Richerson, 1985)]. Repertuar zachowań ludzi, w odróżnieniu od repertuaru zachowań innych zwierząt, jest wynikiem interakcji pomiędzy informacjami odziedziczonymi genetycznie i kulturowo. Ze względu na to, że kultura umożliwia lepsze przystosowanie się do środowiska, to w procesie doboru naturalnego doszło do ukształtowania u człowieka zdolności do jej przyswajania, tj. do kulturowego uczenia się. Właśnie owa forma uczenia się jest warunkiem koniecznym nie tylko przekazu kulturowego, ale także ewolucji kulturowej – akumulacji modyfikacji wprowadzanych w elementach kulturowych (wariantach kulturowych), którymi są umiejętności, wiedza, przekonania czy wartości.

Warunkiem koniecznym dla zaistnienia kulturowego uczenia się, a tym samym współtworzenia się umysłu i kultury oraz kumulatywnej ewolucji kulturowej, jest posiadanie zdolności do podejmowania perspektywy. Dzieje się tak dlatego, że nawet najprostsza forma kulturowego uczenia się – prawdziwe uczenie się przez naśladowanie (*true imitation learning*), czyli odtwarzanie zaobserwowanego zachowania w funkcjonalnie adekwatnym kontekście – opiera się na rozpoznaniu, choćby w elementarnym zakresie, intencji obserwowanej osoby. Rozpoznawanie cudzych intencji wymaga posiadania zdolności do prostego podejmowania perspektywy (Tomasello, Kruger i Ratner, 1993). Tym samym, podejmowanie perspektywy umożliwia człowiekowi kulturowe uczenie się, pozwala mu na przyswojenie kultury, która z kolei zapewnia mu korzystniejsze przystosowanie się do środowiska. Wydaje się jednak, że pierwotnym powodem faworyzowania przez dobór naturalny podejmowania perspektywy nie był fakt umożliwiania przez tę zdolność uczenia się przez naśladowanie. Prawdopodobnie pierwotne znaczenie adaptacyjne zdolności do podejmowania perspektywy było związane z umożliwieniem rozpoznawania intencji innego organizmu, a dzięki temu przewidywania jego zachowania i skutecznego z nim rywalizowania [hipoteza inteligencji makiawelicznej (Byrne i Whiten, 1997)]. Ukształtowana w ten sposób zdolność do podejmowania perspektywy

była następnie faworyzowana przez dobór naturalny, gdyż umożliwiała uczenie się przez naśladowanie i kumulatywną ewolucję kulturową (Boyd i Richerson, 2005b). Dalszy rozwój tej zdolności mógł być związany z faktem, że dla pomyślnego koordynowania kooperacyjnego współdziałania jest konieczne podejmowanie perspektywy drugiego rzędu („co X pomyśli, że zamierzam/myślę, gdy robię z”) (Levinson, 2006), a współdziałanie pomiędzy członkami grupy zwiększa przeżywalność grupy (Mayr, 1998).

Uczenie się kulturowe może zwiększać dostosowanie organizmu nie tylko dlatego, że umożliwia przyswojenie użytecznych umiejętności i wiedzy bez konieczności ponoszenia kosztów towarzyszących indywidualnemu uczeniu się, lecz także dlatego, że pozwala na selektywne uczenie się (tj. umożliwia w zależności od okoliczności posługiwanie się indywidualnym bądź kulturowym uczeniem się). Umożliwia również kumulatywne gromadzenie modyfikacji wprowadzonych w wariantach (elementach) kulturowych (Richerson i Boyd, 2005). Ukształtowana na drodze ewolucji genetycznej zdolność do kulturowego uczenia się umożliwiła rozwój kultury (jej kumulatywną ewolucję), która jako drugi systemem dziedziczenia, sama zaczęła wpływać na ewolucję genetyczną. Kultura stała się dodatkową presją selekcyjną wpływającą na względne dostosowanie różnych genotypów, doszło zatem do koewolucji genowo-kulturowej. Właśnie w ramach owej koewolucji ludzkie procesy psychiczne znalazły się pod presją selekcyjną, która kształtowała je w taki sposób, aby umożliwiały coraz skuteczniejsze przyswajanie i posługiwanie się elementami kulturowymi oraz aby jednostka nie przyswajała przypadkowego elementu kulturowego, lecz ten, który zapewni jej najlepsze przystosowanie. Kształtowane w taki sposób procesy psychiczne wpływają na to, co jest przyswajane w przekazie kulturowym, a tym samym wpływają na kształt kultury (proces koewolucji przebiega zgodnie z zasadami dodatniego sprzężenia zwrotnego). Na przykład to, że grupy, których członkowie współpracowali ze sobą, wygrywały rywalizację z grupami o mniejszym natężeniu kooperacji, mogło spowodować wyłonienie się przekazywanych kulturowo norm sprzyjających kooperowaniu oraz wpływać na ukształtowanie się procesów psychicznych sprzyjających przestrzeganiu takich (korzystnych dla grupy), a nie innych, norm. Tak ukształtowane procesy psychiczne, decydując o tym, co z otoczenia jest przyswajane i następnie odtwarzane we własnym działaniu, mogły zwrotnie kształtować kulturę (określać jej zawartość), a tym samym przesądzać o tym, co inne jednostki mogą przyswoić.

Przyjmując powyższe rozróżnienia, należy zaznaczyć, że zawarte w niniejszym opracowaniu wyjaśnienia odnoszące się do podejmowania perspektywy odwołują się do przyczyn bezpośrednich i ultymatywnych. Odzwierciedla to obecny w literaturze przedmiotu stan – niemal całkowity brak badań dotyczących relacji pomiędzy specyfiką otoczenia społeczno-kulturowego a zdolnością do podejmowania perspektywy.

W niniejszym opracowaniu uporządkowano w następujący sposób analizę zagadnień związanych z podejmowaniem perspektywy. W rozdziale pierwszym przedstawiono argumentację podnoszącą perspektywiczną naturę poznawania oraz świadomego doświadczania, a następnie zrekonstruowano rozwinięte w nowożytnym zachodnim świecie poglądy dotyczące tego, jak ludzie doświadczają i poznają cudze stany wewnętrzne. Zreferowano konceptualizacje towarzyszące wprowadzeniu i używaniu terminów takich, jak: „sympatia”, empatia i podejmowanie perspektywy. W rozdziale drugim przedstawiono teorie, które dominują we współczesnych rozważaniach w obszarze badań związanych z „teorią umysłu” – teorie-teorii i teorie symulacji. W rozdziale trzecim z jednej strony omówiono rozwój procesów wzbudzania oraz uwzględniania i zamieniania się perspektywami. Z drugiej strony, ze względu na to, że wedle obecnego stanu wiedzy wyłonienie się około czwartego roku życia zdolności do umyślnego podejmowania perspektywy musi być poprzedzone posługiwaniami się językiem oraz ze względu na to, że większość z przeprowadzonych badań podejmowania perspektywy przez osoby dorosłe związana była z użyciem języka, omówiono także relacje między językiem i podejmowaniem perspektywy w rozwoju dziecka. Rozdział czwarty zawiera analizę badań i wyjaśnień dotyczących pojawienia się zdolności do przemyślanego podejmowania perspektywy u dzieci w wieku przedszkolnym oraz rozwoju tej zdolności w dalszym życiu człowieka. Rozdział piąty poświęcono omówieniu, przeprowadzonych w psycholingwistyce oraz psychologii społecznej, badań i wyjaśnień przebiegu podejmowania perspektywy u osób dorosłych.

Jako że duża część z omawianych zagadnień opiera się na literaturze anglojęzycznej nieuniknione było zaproponowanie własnych rozstrzygnięć translatorskich. W przypadku najistotniejszych terminów oraz, gdy możliwe są inne formy translacji, obok polskiego przekładu zawarto oryginalną wersję terminu. W niektórych wypadkach zdecydowano się odstępować od dotąd przyjętych konwencji przekładu i zaproponować własne rozwiązania lub pozostawić termin w oryginalnej wersji bez polskiego odpowiednika. Uzasad-

nienia dla takich decyzji umieszczono w przypisach. Ponadto, w tekście wiele terminów jest ujętych w cudzysłów. Poza konwencjonalnym posługiwaniem się cudzysłowem jest on także używany w celu podkreślenia specyficznego charakteru użycia takich terminów, jak „sympatia” czy „teoria umysłu”. Do określenia specyfiki użycia owych terminów umieszczono w przypisach. Natomiast kursywą posługiwano się – oprócz używania jej zgodnie z obowiązującymi regułami – w celu wyróżnienia terminów szczególnie istotnych dla danej części wyводу, jak na przykład w wyrażeniu „dziecko może rozpoznać *co* widzi inna osoba, ale nie to *jak* ona widzi”. Zgodnie z konwencją pisanja prac naukowych z psychologii (Nęcka i Stocki, 1991) w przypadku cytowania fragmentu jakiejś pracy zajmującego mniej niż 40 słów cytowano w tekście, stosując podwójny cudzysłów, cytując zaś tekst dłuższy niż 40 słów, wyodrębniano go przez powiększenie marginesów.

Niniejsze opracowanie jest częścią rozprawy doktorskiej obronionej na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej powstanie nie byłoby możliwe bez pomocy i życzliwości wielu osób. Pragnę serdecznie podziękować promotorowi prof. dr hab. Halinie Grzymała-Moszczyńskiej za opiekę naukową oraz dr. hab. Krzysztofowi Krzyżewskiemu za wnikliwe zrecenzowanie niniejszego tekstu, które istotnie przyczyniło się do jego ostatecznej postaci. Uwag do pracy oraz wsparcia dostarczyli mi moi przyjaciele: dr Magdalena Góra i dr hab. Tomasz Sikora, za co im dziękuję. Moim rodzicom dziękuję za pomoc oraz cierpliwość.

1. Perspektywa i podejmowanie perspektywy

1.1.

Perspektywa

Perspektywa lub punkt widzenia ujęte literalnie to pozycja, z której patrzy się na coś (przedmiot, osobę czy zdarzenie), co jawi się wtedy jedynie w aspektach korespondujących z danym punktem widzenia (Graumann, 2002). Rozszerzenie znaczenia terminu „perspektywa” – pierwotnie wchodzącego w zakres teorii sztuki i rozumianego jako sposób takiego przedstawienia obiektu, który korespondowałby z jego pozycją w przestrzeni¹ – na domenę poznania,

¹ Posłużenie się perspektywą w malarstwie polega na ustaleniu punktu w przestrzeni (punktu widzenia), z którego wyprowadzone linie (promienie) łączą się z przedmiotem oraz na potraktowaniu punktów przecięcia tych linii z płaszczyzną (ekranem), umieszczoną między punktem widzenia a przedmiotem, jako perspektywicznego odwzorowania przedmiotu (Deręgowski, 1990). Najstarszym przykładem rygorystycznego użycia perspektywy w malarstwie jest namalowany w 1425 r. przez Masaccia obraz pt. *Trójca* (Kubovy, 1986). Według Kubovy’ego (1986) artyści epoki renesansu zaczęli się posługiwać perspektywą w malowaniu obrazów, gdyż umożliwiło im to: (1) racjonalizację reprezentacji przestrzeni, tj. zorganizowanie grupowej sceny w złożony przestrzennie sposób, (2) tworzenie iluzji głębi, (3) zwrócenie uwagi obserwatora – dzięki zastosowaniu punktu zbieżności (*vanishing point*) – na główną postać lub element obrazu. Jego zdaniem, konieczne do namalowania przedmiotu w perspektywie ustalenie przez artystę punktu w przestrzeni, z którego wyprowadza promienie, a zatem od-