

dr hab. Marta Białecka-Pikul

Kraków, 7 stycznia 2016 roku

Instytut Psychologii

Uniwersytet Jagielloński

Recenzja rozprawy doktorskiej Pana Arkadiusza Guta pod tytułem *Children's development of the ability to understand opacity of mental states (Experimental studies with the use of false belief tests and intensionality tests)* przygotowanej pod kierunkiem dra hab. Macieja Hamana, profesora UW

Zgodnie z ustawą rozprawa doktorska powinna spełniać trzy kryteria. Po pierwsze, powinna stanowić oryginalne rozwiązanie problemu naukowego. Po drugie, rozprawa doktorska ma potwierdzać ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w danej dyscyplinie naukowej oraz po trzecie powinna również dowodzić, że kandydat ma umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej. Odnosząc się do tych trzech kryteriów przedstawię ocenę pracy doktorskiej Pana Arkadiusza Guta, rozpoczynając od kryterium drugiego.

Ocena wiedzy teoretycznej kandydata w dyscyplinie psychologia

Rozprawa doktorska Pana Arkadiusza Guta składa się z ośmiu rozdziałów (179 stron, w tym 11 stron bibliografii). Trzy pierwsze rozdziały to analizy teorii i wyników badań, rozdział czwarty jest wprowadzeniem do badań własnych, rozdziały piąty, szósty i siódmy to prezentacja uzyskanych wyników, a rozdział ostatni, ósmy zatytułowano *Wyniki i dyskusja*. Oceniając wiedzę teoretyczną Pana Arkadiusza Guta odniosę się na wstępie do trzech pierwszych rozdziałów pracy, której zasadniczy tytuł brzmi ***Rozwój zdolności rozumienia intencjonalności stanów mentalnych u dzieci***.

W rozdziale pierwszym pt. *Wgląd w umysł u dzieci: w poszukiwaniu procesów poznawczych, które stanowią jego podłoże* (oryg. *Children's insight into the mind: quest for cognitive basis*) celem autora jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, co to znaczy, że dzieci są zdolne do odczytywania treści umysłów innych ludzi (mindreading, teoria umysłu), czyli przypisywania innym ludziom stanów mentalnych, a szczególnie przekonań. Autor już na str. 8 zawęża definicję teorii umysłu podkreślając, że „the capacity for reading mental states may be considered as the core of human cognition which shape our way of life and which is kind of conceptual framework which allow us to view certain actions as intentional or based on beliefs”. Przyjęcie takiej poznawczej perspektywy ma kilka istotnych konsekwencji. Po pierwsze, autor wnikliwie i odwołując się do swojej bogatej wiedzy filozoficznej odnosi się do pytania, czym jest tak poznawczo rozumiana teoria umysłu, a dokładniej co

to znaczy „przypisywać przekonania”. Nawet jeśli przywoływane są tu rozważania teoretyczne psychologów rozwoju ich analiza jest prowadzona z perspektywy filozoficznej, dzięki odwołaniu się do prac takich filozofów jak Bermudez, Nicolson i Stich czy Davidson. Podobny sposób analizy istoty, tym razem już samych testów fałszywych przekonań, prezentuje autor w drugim rozdziale rozprawy, który – jak wskazuje tytuł - dotyczy pojęciowej rewolucji w dziecięcym sposobie rozumienia przekonań (oryg. *Conceptual revolution in child's view o beliefs*). Rozdział ten zawiera m.in. opis 13 warunków, które muszą zostać spełnione, aby można było twierdzić, że dziecko „ma” pojęcie przekonania, a szerzej reprezentacji. Rozważania te częściowo powtarzają „kognitywne warunki zaliczenia testu fałszywego przekonania (TFP)” opisane przez autora w tekście z 2011 roku (tam było ich 6) i zasadniczo, z perspektywy psychologicznej, a nie filozoficznej, są na pewno cennym sprawozdaniem też Pennera (1991) na temat rozumienia przez dzieci reprezentacji jako reprezentacji (tzn., że reprezentacja przedstawia coś w jakiś/określony sposób) lub późniejszych też na temat perspektywicznego rozumienia umysłu (np. Perner, Brandl & Garnham, 2003). Dopytując o szczegóły tej analizy ciekawiloby mnie, czym dla autora różni się warunek 1 od warunku 8, zawłaszcza w kontekście znanego w psychologii zjawiska „przekleństwa wiedzy”. Warto jednak podkreślić to, do jakiego wniosku prowadzą autora powyższe rozważania. Mianowicie stwierdza On, że jeśli przyjąć, iż rozwiązanie przez dziecko TFP oznacza pełne, „dojrzałe”, „doroste” rozumienie pojęcia przekonania/reprezentacji to powinno ono również oznaczać, że 1) dziecko rozumie również intensjonalność przekonań i 2) po tym etapie rozwoju w dziecięcym rozumieniu umysłu nie następują już żadne istotne, jakościowe zmiany. Pierwszą z tych tez autor rozprawy rozważa w kolejnym, trzecim rozdziale pracy. Teza druga wsparta zostaje w zasadzie odwołaniem do tez Wellmana (bez odnośnika do konkretnej pozycji, s.51 pracy) oraz cytatem z pracy Apperly’ego (2011, s.17). Przywołany przez autora cytat wskazujący na to, że Apperly uważa, że 4 latki mają „jakby dorosłą” teorię umysłu brzmi “they have the conceptual wherewithal, even if they lack some important knowledge about the world of grown-ups and some finesse in applying the knowledge that they have.” Moim zdaniem jednak, jeśli ten zacytowany fragment odczytamy w kontekście całego paragrafu z pracy Apperly’ego interpretacja podana przez autora rozprawy nie jest tak wyraźna. Oto cały cytat:

“In sum, **nobody** who has ever met a 4-year-old, even one who has just passed a false belief task, **would really suppose that they have the mindreading abilities of adults** (podkreślenie - MBP). Nonetheless it is frequently claimed that 4-year-olds' mindreading abilities are at least qualitatively adult-like, meaning that they have the conceptual wherewithal, even if they lack some important knowledge about the world of grown-ups and some finesse in applying the knowledge that they have. Actually, the situation is much less clear: 4-year-olds struggle to

understand beliefs about beliefs or the interaction of beliefs and desires; they struggle to see the emotional consequences of beliefs; and **they struggle to represent someone's belief or knowledge under one particular set of descriptions** (podkreślenie - MBP)".

Zwłaszcza ostatnie stwierdzenie dobitnie wskazuje, że Apperly dostrzega, iż rozumienie intensjonalności, czyli nieprzeźroczyści przekonań nie jest jeszcze osiągnięciem rozwojowym dzieci w wieku 4 lat. Pozwoliłam sobie przywołać aż tak długi cytat¹, gdyż na założeniu, że rozumienie reprezentacji musi zawierać w sobie również rozumienie intensjonalności autor rozprawy opiera swój wywód teoretyczny prowadzący go do sformułowania celu pracy (patrz s. 77). Celem tym ma być (patrz s. 79) 1) pokazanie, że zdolności wymagane, aby zaliczyć test fałszywego przekonania są przeceniane; 2) przeprowadzenie badań, które ukażą, że a) rozumienie intensjonalności zmienia się w wieku przedszkolnym i b) w jakim stopniu zaliczenie TFP jest predyktorem tego, że osoba rozumie, że przekonania są nieprzeźrocyste. Tak sformułowane cele pracy przedstawiono na zakończenie rozdziału trzeciego oraz powtórzono je w rozdziale czwartym, podkreślając że autor nie zgadza się z interpretacjami innych badaczy, którzy podają, że przyczyną dwu lat różnicy między momentem gdy dzieci rozwiązują TFP, a chwilą gdy rozwiązują testy intensjonalności (IT) są czynniki wykonawcze, syntaktyczne i pragmatyczne. Zdaniem A. Guta są to czynniki pojęciowe, dokładniej przejście od pojęć gruboziarnistych do drobnoziarnistych (coarse-grained vs. fine-grained), co nie zostało w pracy w sposób pogłębiony uzasadnione ani opisane przez odwołanie do wyników badań empirycznych, czy analiz teorii psychologicznych (s. 82). Dziwi również fakt, że autor nie analizuje szerzej wyjaśnienia zaproponowanego np. przez Sprunga, Pernerera i Mitchella (2007), którzy podkreślają, że istotą zmiany rozwojowej jest w tym wypadku zrozumienie przekonań wyższego, dokładniej drugiego rzędu. W moim przekonaniu stwierdzenie, że TFP wymagają rozumienia przekonań pierwszego rzędu, a IT rozumienia przekonań drugiego rzędu jest oszczędnym, ale przekonującym wyjaśnieniem. Dlatego uważam, że szersze przyjrzenie się pojęciu rekursji (np. pracom Corballisa) pozwoliłoby również odnieść się do zasadniczego dla A. Guta pytania, czy rozumiejąc pojęcie przekonania rozumiemy jego intensjonalną naturę.

Mimo powyższych uwag, z całą pewnością rozdziały pierwszy i drugi stanowią z pewnością przykład pogłębionej analitycznej pracy naukowej. Niewątpliwie po zapoznaniu się z nimi każdy psycholog będzie wiedział, jak skomplikowanym z punktu widzenia filozofii fenomenem jest rozumienia reprezentacji. Moim zdaniem jednak pozostanie w nim, czyli w psychologu, niedosyt wynikający z pytania, które ja sama zadałam sobie, gdy przeczytałam tytuł rozprawy. Brzmi on – przypomnijmy – *Rozwój zdolności rozumienia intensjonalności stanów mentalnych u dzieci*. W moim

¹ Ten sam cytat w całości przywołuje A. Gut kilkadziesiąt stron dalej (s. 76), ale rozważa go wtedy analizując wnioski badaczy intensjonalności, a nie odnosząc do swojej tezy.

odczuciu taki tytuł sugerowałby szerszy kontekst podejścia do intensjonalności. Po pierwsze i najważniejsze, perspektywa rozwojowa oznacza dla mnie nie tylko stwierdzenie, że zasadnicza zmiana czyli przejście od rozumienia fałszywych przekonań do rozumienia intensjonalności następuje między wiekiem 4 i 6 lat, ale także próbę odpowiedzi na pytania jakie są uwarunkowania i/lub konsekwencje takiej rozwojowej zmiany, jak ona przebiega i jaki jest jej psychologiczny mechanizm. Po drugie, choć definicja słownikowa (Słownik PWN) intensjonalności mówi, że jest to „właściwość zdań, których wartość logiczna (czyli prawdziwość lub fałszywość) nie zależy od wartości logicznej zdań składowych...”, to jednak w perspektywie badań nad teorią umysłu można stwierdzić, że rozumienie intensjonalności/ nieprzeźroczystości przekonań, oznacza świadomość, że nie można bez konsekwencji dla rozumienia całości wypowiedzi zastępować jednego zdania wbudowanego w zdanie złożone innym zdaniem lub jednej nazwy inną nazwą. Innymi słowy, jak pisze Perner, Huemer i Leahy (2015) rozumienie intensjonalności przekonań oznacza rozumienie, „że przekonanie jakiejś osoby na temat obiektu zależy od nazwy, pod którą ten obiekt jest znany osobie posiadającej takie przekonanie”. Osoby mogą zaś różnić się swoją wiedzą o tych nazwach i zasadniczo wszelkie testy intensjonalności badają, czy dzieci rozumieją, że jeśli osoba A zna przedmiot pod nazwą X i Y, a osoba B tylko pod nazwą X to ich zachowania wobec tego samego przedmiotu mogą być różne. Psychologicznie oznacza to m.in. rozumienie podwójnej tożsamości obiektów (to jest i tata i policjant), a to że obiekt może mieć dwie nazwy oznacza semantyczną dwuznaczność, a zatem spodziewałabym się w pracy przeglądu badań nad rozumieniem przez dzieci dwuznaczności, nawet szerzej nad rozumieniem różnych rodzajów dwuznaczności np. komunikacyjnej i językowej. Takie prace w polskiej psychologii rozwoju prowadzi np. Anna Szczypczyk (2009) odwołując się prac Chandlera i Carpendale'a (1996) i ich interpretacyjnej koncepcji teorii umysłu. Można by również twierdzić, że badania nad dwu- lub wieloznacznością prowadzą badacze pragmatyki i są to np. badania rozumieniem przez dzieci dwuznacznych komunikatów (np. Nilsen & Graham, 2012).

Ujmując kwestię intensjonalności z jeszcze bardziej ogólnej psychologicznej i rozwojowej perspektywy, pytanie kiedy dzieci rozumieją, że przedmioty mają nazwy czy że dany przedmiot można określić więcej niż jedną nazwą jest zagadnieniem, którym zajął się już Jean Piaget (1932/2006, *Jak sobie dziecko wyobraża świat*, r.2 Realizm nominalny), ale również współcześni psychologowie rozwoju (np. Brockmeier & Kamamwar, 2001) i moim zdaniem, szkoda, że nie zainspirowało ono poszukiwań teoretycznych Pana Arkadiusza Guta. Z pewnością to, że Pan Arkadiusz Gut posługuje się wyłącznie terminem – intensjonalność – pozwala mu zawęzić rozważania do sprawozdania tylko tych kilku badań, w których taki termin wprost się pojawił, ale z tego powodu znacznie ograniczył on zakres swoich psychologicznych analiz, które można było w tej pracy zaproponować. Szczególnie istotne wydaje mi się to, że właśnie jeśli wyjdziemy poza poznawczo-

pojęciowe ujmowanie teorii umysłu i pokażemy, że istotne jest badanie komunikacyjnych podstaw rozumienia stanów umysłu innych ludzi, to możliwe stanie pokazanie rozwojowej drogi prowadzącej do rozumienia intensjonalności dopiero w wieku 6 lat.

Na zakończenie tej części rozważań warto dodać, że zasadniczy argument Pana Arkadiusza Guta, mówiący iż psychologowie twierdzą, że miarą dojrzałej, dorosłej teorii umysłu jest „zaliczenie” testu fałszywego przekonania nie daje się utrzymać w świetle współczesnych badań. Rzeczywiście w pracach z lat 90-tych, np. takich autorów jak Wellman (1990) czy Gopnik i Meltzoff (1996) można było spotkać się z tezą, że występująca w okolicach 4 urodzin zmiana rozwojowa oznacza pełne, dojrzałe rozumienie umysłu, ale w pracach psychologów rozwojowych pisanych po roku 2000 już takich twierdzeń nie znajdziemy (por. prace przeglądowe np. Doherty, 2009; Carpendale i Lewis, 2006; Wellman, 2014; Hughes, 2011). Przeciwnie często znajdziemy tam rozdziały, w których wprost mowa jest o rozwoju teorii umysłu w późnym dzieciństwie, adolescencji i dorosłości oraz wyraźne wskazanie, że rozumienie intensjonalności wymaga rozumienia przekonań drugiego rzędu (np. wspomniany już Sprung, Perner, & Mitchell, 2007), czego z pewnością nie mierzy klasyczny test fałszywego przekonania.

Podsumowując moją ocenę wiedzy teoretycznej Pana Arkadiusza Guta, którą przedstawiam wstępnie analizując zawartość części teoretycznej jego pracy stwierdzam, że choć praca jest pogłębioną analizą teoretyczną pozostawia jednak u psychologa rozwoju uczucie pewnego niedosytu, zwłaszcza niedosytu wynikającego z poziomu opisu psychologicznych mechanizmów, etapów, uwarunkowań i konsekwencji rozwoju rozumienia intensjonalności.

Ocena oryginalności rozwiązania problemu naukowego

Celem badań autora było pokazanie, że rozumienie intensjonalności zmienia się w wieku przedszkolnym i nie jest to zmiana wyłącznie wynikające z rozwoju świadomości metajęzykowej lub innych czynników poznawczych (np. rozwoju funkcji zarządzającej), ale jest istotną zmianą pojęciową, której ważnym predyktorem jest rozumienie fałszywych przekonań. Dla realizacji tego celu wykonano dwa badania poprzeczne, w pierwszych zbadano w sumie 120 3,4,5,6 latków (po 30 w każdej grupie wiekowej), a w drugim - 75 4, 5, i 6 latków (po 25 w każdej grupie wiekowej), stosując 4 autorskie techniki do pomiaru intensjonalności oraz również autorską wersję testu zwodniczego pudełka. Nie będę szczegółowo omawiać uzyskanych wyników badań, ale przedstawię kilka zastrzeżeń metodologicznych odnosząc się zasadniczo do sposobu prezentacji badań i ich wyników.

Po pierwsze, fakt, iż wykonano dwa badania można jedynie wtórnie wywnioskować z prezentowanych analiz wyników, gdyż autor stosuje odmienną niż w psychologicznych pracach empirycznych zasadę prezentacji badań. Otóż po przedstawieniu w rozdziale czwartym pytań

badawczych i hipotez stwierdza w rozdziale piątym, że np. swoje badania z użyciem testów intensjonalności podzieli na 4 badania („it will be devided into four studies”). Oznacza to dla autora, że każde pytanie zadawane dziecku (lub grupę pytań np. pytanie mierzące rozumienie intensjonalności i pytanie kontrolne) autor traktuje jako odrębne badanie. Oczywiście rozumiem, że to umożliwia autorowi prezentację wyników w określony sposób: 1) najpierw w zawsze procent dzieci, które w danej grupie wiekowej odpowiedziały poprawnie i błędnie (i na wykresie i w tabeli); 2) potem zestawianie wyników procentowych z dwu kolejnych pytań (np. intensjonalnego i kontrolnego). Choć uważam, że nadmiarowe jest prezentowanie tych samych danych na dwa sposoby (czyli i w tabeli i na wykresie) to jednak nie to jest największą trudnością czytelnika, który poznaje wyniki. Przyjęty sposób prezentacji wyników stwarza błędne wrażenie, że wykonano kilka badań (np. 4), tymczasem jest to jedno badanie, w którym wykonywano 3 zadania (2 testy intensjonalności i 1 test zwodniczego pudełka). Choć autor nie ukrywa tej informacji (można ją jak widać wywnioskować) to jednak nie podaje w pracy jakie techniki wykonywało dziecko w jednej sesji (czy np. jak się domyślam - 2 testy badające rozumienia intensjonalności i 1 test zwodniczego pudełka), w jakiej kolejności te techniki wykonywano (czy zawsze była to ta sama kolejność, czy nią manipulowano np. dbając o zrównoważenie wpływu czynnika kolejności zadań), oraz ile było sesji badawczych z każdym dzieckiem (jedna czy może dwie?). Brak tych informacji jest istotny dla interpretacji uzyskanych wyników.

Po drugie, są 2 pytania, które chciałabym zadać autorowi odnośnie części empirycznej pracy, czyli rozdziałów 5, 6 i 7. Po pierwsze, czy w zadaniu z naklejkami zawsze pytał dzieci „Które naklejki osoba, która wyszła z pokoju i zaraz wróci wybierze, żeby nakleić na pudełko?” czy pytał raczej „Którą naklejkę osoba, która wyszła z pokoju i zaraz wróci wybierze, żeby nakleić na pudełko?” (pytanie Q11 s.109 i Q14 s.124 oraz Q1, s.129 i Q16 s.136 zaczyna się od „which **stickers**...”, a tak powinno być chyba tylko na stronie 129 i 136, czyli w pytaniach Q15 i Q16?). Co warto podkreślić forma pytania – liczba pojedyncza lub mnoga, jest wprost podpowiedzią, czy dziecko ma wskazać jedną czy więcej naklejek. Po drugie, czy sprawdził w swoich innych badaniach lub zna takie wyniki z literatury przedmiotu, że uzyskujemy dokładnie te same wyniki w teście zwodniczego pudełka, gdy zapytamy „Co Adam pomyśli, że jest w pudełku” (tradycyjna forma pytania zarówno w Horgrefe et al., 1986, jak i w Perner, Leekam i Wimmer, 1987), jak i wtedy gdy zapytamy „Czy Adam wie, że w pudełku są kredki?” (pytanie, które stosował Arkadiusz Gut). Choć rozumiem, że zmiana formy pytania („Co” na „Czy” i „myśli” na „wie”) była podyktowana potrzebą maksymalnego upodobnienia testów rozumienia intensjonalności (w których pytamy o wiedzę) do testu fałszywego przekonania, wydaje się jednak zasadne oczekiwanie, by w psychologicznych badaniach empirycznych dobrze uzasadnić równoważność zadań.

Po trzecie, moja ostatnia uwaga metodologiczna dotyczy kwestii drugiego pytania badawczego, a mianowicie pytania, czy rozwiązanie testu fałszywego przekonania jest dobrym/ważnym predyktorem rozumienia intensjonalności (na s.79 autor pisze predictor, a na stronie 83 predicator??, ale mam nadzieję, że to tylko językowa pomyłka tego samego rodzaju, jak użycie słowa „hermeneutics” zamiast „heuristics” na s. 30). Przedstawione w podrozdziałach 6.2, 6.3 i 6.5 analizy niewątpliwie dowodzą, że dopiero w wieku 6 lat zarówno test fałszywych przekonań, jak i test intensjonalności dzieci rozwiązują już w prawie 80% przypadków prawidłowo, a korelacja wyników jest wysoka ($\phi=0,80$), ale sama korelacja tych wyników dla całej badanej grupy (wiek 3-6) bez uwzględniania wpływu wieku wynosi tylko $\phi=0,29$. Wydaje się, że, aby móc z większą pewnością orzekać, że rozumienie fałszywych przekonań jest warunkiem rozumienia intensjonalności należałoby uwzględnić w analizie regresji jednocześnie i wiek i rozumienie fałszywych przekonań, a najlepiej jeszcze inne czynniki, które potencjalnie mogłyby wpływać na rozumienie intensjonalności – jak świadomość metajęzykowa czy sprawności językowe i poznawcze (np. funkcje zarządzające). Tych czynników niestety nie kontrolowano w badaniach i ten brak należy uznać za metodologiczne niedociągnięcie, które niestety powoduje, że uzyskane wyniki nie są aż tak konkluzywne, jak mogłyby być.

Mimo powyższych zastrzeżeń na zakończenie rozważań na temat jakości empirycznej części pracy pana Arkadiusza Guta pragnę podkreślić, że przeprowadzone badania są niewątpliwie bardzo ciekawe i nowatorskie. Autor nie powtórzył dosłownie technik wykorzystywanych przez innych badawczy, ale stworzył oryginalną procedurę badawczą do pomiaru rozumienia intensjonalności. Były to w zasadzie 3 procedury – 1) zadanie z wyborem; 2) zadanie w formie narracji; 3) zadanie z naklejkami. Manipulując formą zadawanego pytania, formą udzielanej odpowiedzi, rodzajem materiałów weryfikował hipotezy dotyczące czynników, które mogą wpływać na trudności dzieci w tego rodzaju zadaniach. W samej procedurze do pomiaru intensjonalności na uwagę zasługują przede wszystkim jej interakcyjny, naturalny charakter. W zadaniach zawsze brał udział nie tylko 1 badacz, ale również pomocnik badacza, który wychodził z pomieszczenia i to o jego wiedzę pytano dziecko. Taka ekologiczna trafność sytuacji badawczej, w której nie pytamy o osobę hipotetyczną, wymyśloną, nieobecną, ale o kogoś, kogo dziecko przed chwilą poznało niewątpliwie wpisuje się doskonale – co zaskakujące - w interakcyjne podejście do badania teorii umysłu (np. Nelson, 2007; Tomasello, 1999, 2014). Moje zaskoczenie wynika z faktu, że autor rozprawy nie omawia takiego podejścia w części teoretycznej pracy i być może nie docenia interakcyjno-komunikacyjnego ujęcia w badaniach teorii umysłu. W ramach takiego podejścia badania nad dziecięcym rozumieniem nazw, rozumieniem dwuznaczności, wiedzą metajęzykową mogłyby prowadzić do modelu rozwoju teorii umysłu, w którym nie tylko uwzględniano by przejście od rozumienia fałszywych przekonań do rozumienia

intensjonalności, ale całościowo próbowano by opisać stadia rozwoju wiedzy o umyśle na przestrzeni dzieciństwa, adolescencji, a być może nawet dorosłości. Niewątpliwie jednak należy moim zdaniem wysoko ocenić pomysłowość, jaką wykazał Pan Arkadiusz Gut projektując swoje badania.

Ocena umiejętności samodzielnego prowadzenia pracy naukowej w dyscyplinie psychologia

Trzecie kryterium oceny jakości rozprawy doktorskiej można zastosować odnosząc się do całości rozprawy oraz szczególnie wnikliwie analizując ostatni, ósmy rozdział pracy (pt. *Wyniki i dyskusja*). Po pierwsze, powtórzę, autor niewątpliwie wnikliwie, choć głównie z perspektywy filozoficznej zanalizował zagadnienie rozumienia intensjonalności. Bez wątpienia, już nieraz zdarzyło się w badaniach nad teorią umysłu, że spojrzenie filozofów wzbogaciło empiryczne podejście psychologów (np. gdy Dennett (1978) komentował naturę testu do pomiaru teorii umysłu). Interdyscyplinarne spojrzenie w psychologii nie ogranicza jej, ale przeciwnie - buduje, więc wysoko oceniam wnikliwą, teoretyczną „robotę” Pana Arkadiusza Guta. Po drugie, autor stworzył ciekawe techniki do badania rozumienia intensjonalności przez dzieci i z sukcesem przeprowadził dwa badania z udziałem w sumie 195 dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Pytania, dlaczego nie kontrolował wpływu sprawności językowych czy dlaczego nie zaplanował badań podłużnych, by móc faktycznie pisać o „rozwoju rozumienia intensjonalności” być może pozostaną bez odpowiedzi, ale nie podważają one faktu, że warsztat badawczy Pana Arkadiusza Guta jest wystarczający, by samodzielnie zaplanować i przeprowadzić badania psychologiczne. I wreszcie po trzecie, za najważniejszą miarę umiejętności samodzielnego prowadzenia pracy naukowej w psychologii można uznać umiejętność dokonania syntezy, spojrzenia na całość swoich teoretycznych i empirycznych dokonań z dystansu, całościowo, dostrzegając zalety i wady oraz starając się na tej podstawie zaplanować kolejne badania empiryczne. Takiej syntezy i określenia kierunków przyszłych badań oczekiwałam czytając rozdział ostatni pracy. Niestety tu moje oczekiwania zostały nie zaspokojone. Autor ponownie odwołuje się swojej bogatej wiedzy filozoficznej, nie przedstawia wniosków z badań własnych, ale raczej powtarza argumenty. Te krytyczne uwagi nie podważają dokonanych odkryć, które należy tu krótko streścić.

Niewątpliwie pierwszym ważnym odkryciem Pana Arkadiusza Guta jest wykazanie, że bez względu na formę zadania do pomiaru rozumienia intensjonalności dopiero w odniesieniu do dzieci 6-letnich możemy twierdzić, że posiadają one taką kompetencję. Drugie ważne odkrycie to potwierdzenie wyników uzyskanych już przez innych autorów (np. Apperly i Robinson, 2003) – rzeczywiście zdolność do rozumienia fałszywych przekonań nie gwarantuje, że dziecko posiada również zdolność do rozumienia intensjonalności. Aż 30% 4 i 5 latków mimo rozwiązywania TFP nie potrafi rozwiązać testu do pomiaru rozumienia intensjonalności. Innymi słowy, replikacja wyników

badania z udziałem dzieci polskich doprowadza autora rozprawy do wniosku, że choć rozumienie fałszywych przekonań jest warunkiem koniecznym nie jest wystarczające, aby rozumieć intensjonalność. Trzecie odkrycie autora wyraża się w stwierdzeniu, że zadanie do badania rozumienia intensjonalności z użyciem naklejek pozwoliło wykazać, że to nie złożoność językowa jest czynnikiem odpowiedzialnym za trudności dzieci w rozumieniu intensjonalności, oraz – co ważniejsze – nie uzyskanie różnicy w wynikach, gdy dzieci miały do wyboru nie dwie, ale cztery naklejki dowodzi zdaniem autora, że za błędy dzieci nie jest odpowiedzialna również trudność wynikająca z użycia dwu nazw. O ile można częściowo zgodzić się z pierwszym wnioskiem (choć należało jeszcze dokładniej kontrolować sprawności językowe), to wniosek drugi wydaje się zbyt daleko idący. Zarówno w sytuacji 2 naklejek, jak i 4 naklejek faktycznie dziecko operowało dwoma nazwami, bo gdy wybierało z 4 naklejek i tak były na nich tylko 2 przedmioty. Trudno również uznać, że posłużenie się naklejką jest tym samym co posłużenie się nazwą, nawet jeśli dziecko wcześniej, jak pisze autor, zaznajamiano z procedurą „oznaczania” pudełek przez naklejanie naklejek. Oznaczanie znakiem o charakterze ikonycznym jest z pewnością prostsze, a więc i rozwojowo wcześniejsze niż użycie słowa.

Najważniejsze jednak pytanie, na które chcielibyśmy poznać odpowiedź dzięki badaniom empirycznym Pana Arkadiusza Guta brzmi dokładnie tak jak tytuł rozdziału 8.4: Dlaczego test intensjonalności jest trudniejszy niż test fałszywych przekonań (oryg. *Why intensionality tests is more difficult than false belief test*). Autor podaje 5 powodów : 1) bo mierzą postać aspektualną przekonań, a nie ich wymiar „prawda-falsz”; 2) bo wymagają rozróżnienia między dwoma sposobami opisu/reprezentacji tej samej (prawdziwej) wiedzy; 3) bo wymagają uświadomienia, że treść przekonania jest pojęciem (indywidualnym); 4) bo konieczne jest dostrzeżenie wzajemnej nie zastępowalności pojęć w kontekstach intensjonalnych; 5) bo opanowanie rozumienia ekstensjonalnych kontekstów nie oznacza rozumienia kontekstów intensjonalnych. Czytając pracę bez trudu dostrzec można, że powody powyższe są powtórzeniem i uzupełnieniem filozoficznych analiz prezentowanych w rozdziałach 2 i 3, nie są niestety próbą interpretacji uzyskanych wyników badań empirycznych. Zapowiedź podjęcia takiej próby rozpoczyna ostatni podrozdział rozprawy, w którym autor ponownie powtarza przytaczane już argumenty, ale dodaje również dwa nowe. Po pierwsze, przywołuje i zgadza się z poglądami Apperly’ego i Butterfill’a (2009), którzy stwierdzają, że działanie tzw. 2 systemu czytania w umyśle może prowadzić do rozwoju tej zdolności w sposób ciągły, bez wyrazistych, skokowych zmian pojęciowych. Po drugie, autor odwołując się do prac takich autorów (podkreślmy - filozofów) z lat 90-tych jak Mc Dowell, McGinn i Heil stwierdza, że większa trudność dzieci z rozumieniem intensjonalności wynika z faktu, że takie testy wymuszają rozumienie pojęcia przekonania, które ma 3 nowe cechy w porównaniu z tym osiąganym już podczas rozumienia fałszywych przekonań, a mianowicie jest: drobnziarniste, zróżnicowane i wyszukane/wysoce

opracowane (*fine-grained, differentiated, elaborated/sophisticated*). Myśl powyższa nie jest jednak niestety ani rozbudowana, ani uzasadniona, jest stwierdzeniem nie powiązanym, moim zdaniem, z wynikami badań własnych autora rozprawy.

Zakończenie

Celem mojej recenzji było rozważanie, czy rozprawa Pana Arkadiusz Guta spełnia kryteria stawiane rozprawom doktorskim w dziedzinie psychologii. Analizując jej niedociągnięcia, pokazałam – w moim przekonaniu – że autor ze znanstwem i przede wszystkim z perspektywy filozofii analizuje i bada zagadnienie rozumienia intencjonalności przez dzieci. Zaplanowane badania i opracowanie ich wyników jest poprawne, a fakt, że nie można na ich podstawie stworzyć rozbudowanego, osadzonego w psychologii modelu rozwoju badanego zjawiska, powoduje, że autor stara się w zamian zaproponować pogłębioną analizę filozoficzną. Takie spojrzenie, które można nazwać interdyscyplinarnym, powoduje, że choć pracę tę psycholog czyta z pewnym niedosytem to jednak poszerza ona wiedzę, zachęca do dalszej eksploracji tematu i niewątpliwie skłania do rozpoczęcia dyskusji nad dalszymi badaniami dotyczącymi dziecięcego rozumienia intencjonalności.

W konkluzji stwierdzam, że rozprawa doktorska Pan Arkadiusza Guta spełnia wymogi postawione wobec prac doktorskich w artykule 13 Ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455). W związku z tym wnoszę o jej przyjęcie przez Radę Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego oraz dopuszczenie do publicznej obrony.

Elżbieta Piłsud