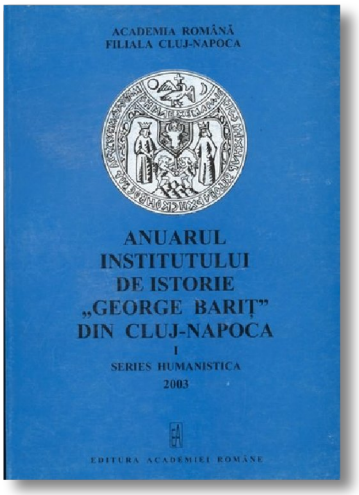

ISSN 1584-4404

Yearbook of the George Barițiu History Institute of Cluj-Napoca Series *Humanistica*

humanistica.ro

Dezvoltarea cunoștințelor despre „Minte"

Elena Geangu

How to cite this article:
Geangu, Elena (2003) *Dezvoltarea cunoștințelor despre „Minte"*, Yearbook of the George Barițiu History Institute of Cluj-Napoca, Series Humanistica, Vol. 1, pp. 111–134. DOI: 10.5281/zenodo.22965465

© 2003: The Publishing House of the Romanian Academy.
Humanistica Yearbook is published online since 2003.
Submit your article to Humanistica Yearbook: secretariat.dcsu@acad-cj.ro

DEZVOLTAREA CUNOŞTINŢELOR DESPRE „MINTE"

Elena Geangu
Institutul de Istorie „George Barit" din Cluj-Napoca

1. CUNOŞTINŢELE COPIILOR DESPRE „MINTE"

1.1. OAMENII VĂZUŢI CA OAMENI

De-a lungul dezvoltării filogenetice, specia umană a evoluat de manieră unică, atât din punct de vedere biologic, cât şi psihologic, ceea ce a diferenţiat-o tot mai mult de celelalte specii, de o importanţă deosebită fiind diferenţele faţă de primate. Fiinţele umane au devenit adaptate biologic pentru cultură într-o manieră pe care celelalte primate nu o prezintă. Ele dispun mai presus de toate de abilităţi de învăţare socio-culturală. Aceasta presupune dobândirea de deprinderi şi cunoştinţe care s-au format şi s-au transmis de-a lungul dezvoltării filogenetice. Dacă primatele se angajează în transmitere culturală, rezultatul acestor experienţe este doar o învăţare prin emulaţie, adică învaţă doar efectul asupra mediului a folosirii unor instrumente, nu şi diferitele modalităţi de utilizare a acestora[1]. Acest tip de învăţare este mai degrabă unul social. Opus primatelor, fiinţele umane nu vizează doar reproducerea strategiilor comportamentale ale altor indivizi, ci învaţă de la conspecifici prin perceperea scopurilor acestora şi apoi încearcă să le reproducă strategiile pentru a atinge acele scopuri. Aceasta poartă numele de învăţare culturală[2].

O mare parte din valorile culturale, pe care nişa de dezvoltare le impune noilor săi membri, au depăşit de foarte mult timp funcţionalitatea de supravieţuire, devenind din ce în ce mai mult valori specific umane ce vizează transmiterea şi dezvoltarea unui sistem de comunicare sofisticat şi artistic, comportamente sociale complexe puternic înrădăcinate în abilităţile cognitive şi emoţionale ale fiinţelor umane. Toate acestea presupun din partea fiinţelor umane o strânsă interrelaţionare bazată pe perceperea celor din jur ca semeni cu scopuri identice, cu sentimente asemănătoare. A şti ce simte celălalt, a identifica semnificaţia unor gesturi, a unor comportamente, sunt aspecte vitale ale supravieţuirii şi dezvoltării fiinţei umane.

[1] M. Tomasello, *Culture and cognitive development,* „Current Directions in Psychological Science", 9, 2, 2000.
[2] *Ibidem.*

An. Inst. de Ist. „G. Barit" din Cluj-Napoca, Series Humanistica, tom. I, 2003, p. 111–134

Aceasta întrucât a nu te conecta pe aceeaşi lungime de undă cu ceilalţi presupune a rămâne izolat şi a pune între sine şi lume un zid opac.

Perceperea celorlalţi ca oameni înseamnă a şti că şi ei pot simţi ceea ce tu simţi, că intenţionează să facă un anumit comportament pentru a atinge un scop, că pot dori anumite lucruri, că văd aceeaşi lume pe care şi tu o vezi şi că ar putea să o înţeleagă aşa cum o înţelegi tu sau nu, că reprezentările lor asupra lumii sunt sau nu conforme cu realitatea. Toate aceste cunoştinţe, care ne ajută să-i percepem pe ceilalţi ca oameni ce au o „minte" şi care ne ajută să ne explicăm comportamentele pe care ei le fac, formează „psihologia naivă"[3].

Componenetele esenţiale ale „psihologiei naive" sunt: 1. înţelegerea stărilor mentale ca fiind diferite de entităţile fizice; 2. înţelegerea relaţiilor cauzale dintre stările mentale şi lumea externă. 3. înţelegerea reprezentărilor de ordinul întâi şi a celor de ordinul doi.

Prima componentă, înţelegerea stărilor mentale ca fiind diferite de entităţile fizice, se referă la faptul că stările mentale ca dorinţele, credinţele etc. sunt subiective, interne şi neobservabile, în timp ce obiectele fizice sunt obiective, externe şi observabile[4].

Relaţiile cauzale dintre stările mentale şi lumea externă sunt relaţii bidirecţionale deoarece atât stările mentale pot cauza modificări la nivelul lumii fizice, cât şi lumea obiectelor fizice, la rându-i, poate cauza stări mentale.

Această componentă presupune şi înţelegerea faptului că stările mentale se formează ca rezultat al experienţei în lume, prin percepţii, emoţii şi stări fiziologice[5].

Reprezentările de ordinul întâi se referă la faptul că reprezentările noastre asupra lumii pot fi diferite de realitate şi că mai mulţi oameni pot avea reprezentări diferite despre aceeaşi realitate.

Ultima componentă, cea a reprezentărilor de ordinul doi, este abilitatea de a înţelege că celelalte persoane pot avea reprezentări despre propriile reprezentări.

1.2. PRINCIPALELE CATEGORII DE CUNOŞTINŢE DESPRE „MINTE"

Se pare că principalul aspect al acestor cunoştinţe îl reprezintă înţelegerea oamenilor ca având o minte, de a cărei funcţionare depind în mare măsură toate comportamentele lor şi fără de care oamenii nu ar fi oameni.

Există numeroase aspecte ale comportamentului uman care trădează prezenţa unei minti capabile de gânduri şi emoţii, printre care putem menţiona: percepţia diferenţelor dintre agenţi ca obiecte animate şi obiectele neanimate; expresivitatea

---

[3] R. M. Cadinu, J. Kiesner, *Children's development of a theory of mind*, „European Journal of Psychology of Education", 15, 2, 2000, p. 93.

[4] Bartch şi Wellman, apud R. M. Cadinu şi J. Kiesner, *op. cit.*, p. 93.

[5] R. M. Cadinu, J. Kiesner, *op. cit.*, p. 93.

feţelor umane; manifestarea intenţiei de a face un anumit comportament alături de dorinţa de a obţine ceva, de a avea scopuri etc.

Momentul în care copilul începe să perceapă toate aceste semne, şi să le interpreteze ca indicatori ai existenţei unei minţi la cei cu care intră în contact, a reprezentat şi mai reprezintă încă subiectul unor dezbateri înfocate. Unul dintre punctele importante ale acestei dezbateri este cea referitoare la dezvoltarea înţelegerii relaţiei stări mentale – comportamente, mai precis înţelegerea reprezentărilor de ordinul întâi. Se consideră, în momentul de faţă, că numai la vârsta de 4 ani copiii au o înţelegere acurată a faptului că reprezentarea pe care o persoană o are asupra lumii poate fi diferită de aceasta şi, mai mult, că persoane diferite pot avea reprezentări diferite asupra realităţii înconjurătoare. Există argumente pro şi contra în acest sens, cele mai multe dintre ele referindu-se la puterea de evidenţiere a acestor abilităţi de către sarcinile utilizate.

Cert este faptul că încă de la naştere, copilul manifestă o serie de semne comportamentale ce au fost interpretate ca dovezi ale perceperii şi înţelegerii oamenilor ca oameni. Acurateţea cu care se fac astfel de interpretări este de multe ori pusă sub semnul îndoielii, punându-se destul de des problema proiectării adultului în situaţia copiilor şi, ca urmare, furnizarea unor date care sunt doar rezultatul unor astfel de proiecţii şi nu realitatea obiectivă. Grija şi ingeniozitatea cu care s-au făcut, însă, cele mai multe studii ne determină să avem încredere în rezultatele şi interpretările pe care le oferă şi să le considerăm a reprezenta date despre realitate. Principiul după care trebuie să ne ghidăm când facem astfel de interpretări trebuie să fie cel al simplităţii. Este, într-adevăr, înţelept să punem sub semnul îndoielii rezultatele obţinute, dar a te îndoi la nesfârşit de abilităţile copiilor de a fi oameni de la începutul evoluţiei lor şi a încerca prin raţionamente extrem de complexe şi întortocheate să demontezi orice dovadă în acest sens, înseamnă probabil o subevaluare a speciei umane: „Dacă căţeluşul nostru ne priveşte de parcă ne-ar atribui stări mentale, atunci avem mare dreptate în a ne îndoi referitor la acest ‹de parcă›, deoarece nu este foarte clar nici dacă un câine adult este capabil de astfel de atribuţii [...] prin contrast, copiii care manifestă o astfel de privire, mai mult decât sigur vor face astfel de atribuiri în scurt timp, atunci de ce să nu considerăm că ceea ce fac acum reprezintă precursori ai acestor atribuiri [...] dacă copiii, ca membri ai unei specii ce citeşte mintea ne dau sentimentul puternic că realizează un fel de citire a minţii, probabil că o fac..."[6]

Scopul acestui studiu este de a realiza o sinteză a teoriei existente cu privire la dezvoltarea cunoştinţelor despre minte. Literatura de specialitate existentă în momentul de faţă nu prezintă o conturare foarte clară a domeniului de studiu, nu precizează toate tipurile de cunoştinţe despre minte pe care copiii le manifestă.

În continuare voi realiza o conturare a acestui domeniului de studiu, domeniu intitulat ***„cunoştinţele copiilor despre «minte»"****. Acest termen a fost*

[6] J. H. Flavell, *Cognitive development: children's knowledge about the mind*, „Annual Review of Psychology", 50, 1999, p. 21-45.

promovat de către John Flavell[7]*. Domeniul de studiu va cuprinde toate manifestările cognitiv-comportamentale ale copiilor care indică o percepere a celorlalți oameni ca fiind oameni ce au „minte". Ordinea de prezentare a acestor manifestări cognitiv-comportamentale respectă ordinea lor de apariție pe parcursul dezvoltării ontogenetice.*

Iată care sunt cele mai importante cunoştinţe despre minte ale copiilor:

1.2.1. **Preferința pentru fețele umane**

Încă de la câteva ore după naştere, nou-născuții sunt capabili de a percepe diverşi stimuli cu care vin în contact. Cu o implicație deosebită pentru dezvoltarea socială ulterioară, perceperea oamenilor şi a comportamentului lor a ridicat întotdeauna semne de întrebare şi a impus efectuarea a numeroase studii. Ceea ce s-a constatat a fost faptul că imediat după naştere copiii percep preferențial fețele umane, față de alți stimuli vizuali. Atunci când li se arată patternuri bidimensionale schematice de tipul fețelor umane şi patternuri bidimensionale schematice ce conțin aceleaşi componente faciale, dar aranjate dieferit, ei urmăresc cu privirea semnificativ mai mult prima categorie[8]. Se consideră că la vârsta de 7 ore, nou-născuții preferă fețele umane considerate atractive atunci când li se prezintă perechi atractive vs. neatractive[9]. O față considerată atractivă (atât evaluarea adultului, cât şi cea a nou-născutului) este o față care presupune o îmbinare normală a trăsăturilor generale a fețelor umane, adică o față prototipică. Un factor ce mediază această orientare preferențială este direcția de orientare a feței: normală versus răsturnată (adică nou-născuții preferă fețele orientate în sus). Pentru a manifesta această preferențiere se face apel la informațiile despre trăsăturile faciale interne[10], ceea ce explică, de altfel şi faptul că nou-născutul, la scurt timp de la venirea pe lume, recunoaşte şi preferă fața mamei sale, comparativ cu cea a unei femei străine. Urmăreşte cu privirea semnificativ mai mult timp fața mamei sale comparativ cu cea a unei alte persoane[11].

1.2.2. **Urmărirea agenților versus obiecte neanimate**

Înțelegerea celorlalți ca ființe umane cu stări mentale ca dorințe, credințe, emoții, presupune mai întâi de toate diferențierea obiectelor animate de toți ceilalți stimuli care ne înconjoară şi care nu dispun de această caracteristică.

---

[7] *Ibidem.*

[8] Goren şi colegii, Johnson şi colegii, apud A. Slater, Hayes, R. Brown, E. Quin, *The role of facial orientation in newborn infants' preference for attractive faces,* „Developmental Science", 3, 2, 2000, p. 181.

[9] A. Slater, R. Hayes, E. Brown, P. C. Quin, *op. cit.*

[10] *Ibidem.*

[11] Field şi colegii, Bushnell şi colegii, Pascalis şi colegii, Walton şi colegii, apud A. Slater, R. Hayes, E. Brown, P. C. Quin, *op. cit.*

Caracteristicile perceptuale care ne determină să percepem un obiect ca fiind animat sunt: aspectele diferite ale mişcării biologice, care este una autopropulsată; transformarea autonomă şi nerigidă a suprafeţei şi traiectoria neregulată a mişcării. Toate acestea indică faptul că respectivul obiect are o sursă internă de energie ce se poate reînnoi[12].

Diferite studii au arătat că nou-născuţii produc diferite gesturi în prezenţa oamenilor spre deosebire de obiecte, pentru ca la două luni să imite gesturi ale oamenilor, dar nu şi aceleaşi acţiuni produse de obiecte care mimează gesturile umane[13]. Apoi, la 2–3 luni, zâmbesc şi vocalizează mai des ca răspuns la oameni comparativ cu răspunsurile date în prezenţa obiectelor (chiar dacă aceste obiecte sunt sau nu dotate cu trăsături specifice feţelor umane). De asemenea, se supără atunci când oamenii nu comunică cu ei, dar nu şi atunci când obiectele neanimate nu le răspund. Când împlinesc 4 luni, se constată că sugarii vocalizează în situaţiile în care persoanele părăsesc încăperea în care se află şi copilul, dar dacă un obiect a fost scos din câmpul lor perceptiv prin acoperire totală cu un obstacol, copilul încearcă să îndepărteze obstacolul respectiv[14]. La 5 luni pot face asocieri între o mână şi un obiect pe care încearcă să-l apuce, dar nu fac aceeaşi asociere pentru un băţ neanimat şi un obiect pe care îl atinge[15]. Deja la 6 luni încep să urmărească atenţia şi acţiunea unei alte persoane şi chiar îşi modifică propria atenţie pentru a vedea la ce se uită adultul şi aşteaptă ca acţiunile oamenilor să fie relaţionate funcţional cu obiectele[16]. Tomasello formulează, în acest sens, ideea că la această vârstă, copiii îi înţeleg pe ceilalţi ca fiind oameni la fel ca şi ei[17].

1.2.3. **Perceperea şi exprimarea emoţiilor**

Se pare că încă din primele luni după naştere, copilul nu numai că preferă să perceapă feţe umane, dar dispune şi de abilitatea de a face distincţia dintre diferite tipuri de manifestări comportamentale ale adulţilor cu care interacţionează, în special cele de natură emoţională. Bebeluşii de 2 luni încep să monitorizeze şi să răspundă partenerilor lor sociali în cadrul schimburilor diadice intime[18]. La 3 luni dispun de capacitatea de a diferenţia între diferitele tipuri de expresii faciale. Se pare că ei preferă feţele mamelor lor atunci când acestea zâmbesc, spre deosebire

---

[12] G. Gergely, Z. Nadasdy, G. Csibra, S. Biro, *Taking the intentional stance at 12 months of age*, „Cognition", 56, 1995, p. 165-193.

[13] M. Lagerstee, J. Barna, C. DiAdamo, *Precursors to the development of intention at 6 months: understanding people and their actions*, „Developmental Psychology", 36, 2000, p. 627-634.

[14] *Ibidem.*

[15] A. Woodward, *Infants selectevly encode the goal of an actor reach*, „Cognition", 69, 1998, p. 1-14.

[16] M. Lagerstee, J. Barna, C. DiAdamo, *op. cit.*

[17] M. Tomasello, apud M. Lagerstee, J. Barna, C. DiAdamo, *op. cit.*

[18] Stern şi colegii, van Wulfften Palthe, apud T. Striano, *From social expectations to social cognition in early infancy*, „Bulletin of Menninger Clinic", 65, 2001, p. 361.

de situațiile în care fețele lor afișează o stare de împietrire, fără schițarea nici unei expresii[19]. Ca reacție la aceste fețe împietrite, copilul de 2–3 luni răspunde prin mutarea privirii proprii de la fața adultului, zâmbește mai puțin și manifestă comportamente de autoconfort crescute[20]. În ceea ce privește diferențierea dintre diferite tipuri de zâmbet, s-a constatat că acei copii ale căror mame atrăgeau mai des atenția asupra feței lor în timp ce zâmbeau erau mult mai sensibili la diferite variații în expresiile zâmbitoare[21]. Această abilitate de diferențiere a expresiilor emoționale se datorează nu numai perceperii preferențiale a oamenilor, ci și faptului că de cealaltă parte, adultul la rândul său își structurează maniera de interacțiune cu nou-născutul, astfel încât să-i sublinieze aspectele importante. Astfel, s-a constatat că vorbirea adultului direcționată către copil are o serie de caracteristici acustice diferite de vorbirea adresată unui alt adult (caracteristici referitoare la ritm, tonalitate etc.)[22]. Aceste diferențe sunt prezente la toate culturile, indiferent dacă adulții au sau nu experiență cu copiii, și exprimă de fapt emoții acceptate cultural (singurele diferențe culturale în vorbirea direcționată spre copii coincid cu diferențele culturale de exprimare a emoțiilor). Vorbirea adresată copiilor are, în general, o tonalitate mai înaltă și, încă din primele zile după naștere, copiii preferă acest tip de adresare[23]. Se presupune că această preferință este dată de faptul că nou-născuții nu înțeleg încă și, prin urmare, diferitele patternuri ale ritmului vorbirii ar avea pentru ei anumite semnificații ce i-ar ajuta să diferențieze între mai multe expresii emoționale ale adultului[24].

1.2.4. **Manifestarea și perceperea intenționalității**

Intenționalitatea este un tip de relaționare psihologică dintre oameni și obiecte. Comportamentul unei persoane este intenționat către un obiect dacă persoana se îndreaptă perceptual către el, îl numește, gîndește despre el, îl dorește, se teme de el, încearcă să îl obțină sau se relaționează cu acesta în orice altă manieră psihologică[25]. Un aspect deosebit de important în manifestarea și perceperea intenționalității este perceperea agenților, ale căror caracteristici perceptuale au fost prezentate mai sus. A privi oamenii ca intenționali înseamnă, de fapt, a înțelege stările lor intenționale (scopuri, dorințe, credințe) ca fiind cauzele mentale ale acțiunilor lor[26]. Atitudinea intențională (engl. *intentional stance*) față

[19] T. Striano, *op. cit.*

[20] P. Rochat, J. G. Querido, T. Striano, *Early sensitivity to the timing and structure of protoconversation in early infancy,* „Developmental Psychology", 35, 1999, p. 950-957.

[21] T. Striano, *op. cit.*

[22] L. J. Trainor, C. M. Austin, R. N. Desjardins, *Is infant-directed speech prosody a result of the vocal expression of emotion?* „Psychological Science", 11, 2000.

[23] *Ibidem.*

[24] *Ibidem.*

[25] J. H. Flavell, *op. cit.*

[26] G. Gergelly, G. Csibra, *Teleological reasoning in infancy: the infant's naïve theory of rational action. A reply to Premack and Premack,* „Cognition", 63, 1997, p. 227-233.

de oameni este o strategie evolutivă utilă, pentru că permite predicţia asupra comportamentelor lor ulterioare[27].

Două condiţii sunt esenţiale şi absolut necesare pentru atribuirea intenţionalităţii, în vederea identificării scopurilor şi a predicţiei acţiunilor: a) echifinalitatea şi b) raţionalitatea[28, 29].

a) **echifinalitate acţiunii** înseamnă că scopul unui agent raţional se evidenţiază prin faptul că în diferite condiţii de mediu, acţiunile sale diferite duc la una şi aceeaşi consecinţă.

b) **raţionalitatea** unei acţiuni se determină prin raportare la scopul său, cu alte cuvinte, o persoană va realiza o anumită acţiune instrumentală, date fiind credinţele sale despre situaţia respectivă, dacă aceasta o va duce spre atingerea scopului în cel mai raţional mod. Cu alte cuvinte, o acţiune este raţională dacă este concordantă cu scopul urmărit (dacă vreau să mănânc o banană, ceea ce reprezintă scopul, următoarele mele acţiuni raţionale ar fi să iau banana şi să o curăţ de învelişul său exterior, care diferă de alte posibile acţiuni neraţionale, precum să iau un măr şi să încep să îl mănânc).

Prin urmare, atunci când se fac predicţii cu privire la acţiunile cuiva prin raportare la scopurile sale, trebuie să se ţină cont şi de asumpţiile mentale care stau la bază. Analizând raţionalitatea unor acţiuni, cineva poate atribui credinţe şi dorinţe agentului acţiunii[30].

La 9 luni copilul utilizează sistematic gesturi comunicative cu scop instrumental, arată cu degetul şi îşi modifică privirea pentru a stabili atenţia împărtăşită şi referinţa socială[31]. Bretherton consideră că cea mai simplă explicaţie pentru aceste fenomene este că spre sfârşitul primului an de viaţă, copiii au dobândit o abilitate rudimentară de a imputa stări mentale celorlalţi şi că mintea cuiva poate interfera cu minţile altor persoane.

Rezultatele studiilor efectuate de Gergely şi colegii[32] arată că la vârsta de 12 luni copiii percep şi înţeleg intenţionalitatea pe baza criteriilor echifinalităţii acţiunii şi a raţionalităţii acesteia.

1.2.5. **Dorinţele**

Se referă la ceea ce o persoană vrea, doreşte. Fac parte dintre aspectele mentale complexe, datorită faptului că sunt subiective şi au mai puţin referenţi comportamentali, exteriori. Aceasta întrucât a dori ceva nu presupune cu necesitate manifestarea comportamentului de a atinge acel ceva. Dorinţele sunt mai ales exprimate în plan emoţional. La vârsta de 18 luni copiii înţeleg că dorinţele lor sunt

[27] Dennet apud Gergely şi colegii, *op. cit.*
[28] G. Gergelly, G. Csibra, *op. cit.*
[29] *Ibidem.*
[30] Dennet, *op. cit.*
[31] Butterwort şi colegii, Bretherton şi Campos şi colegii, apud G. Gergelly, G. Csibra, *op. cit.*
[32] *Ibidem.*

diferite de ale altor persoane şi acţionează în conformitate cu aceste informaţii[33]. Astfel, dacă un adult manifestă dezgust faţă de un anumit fel de mâncare pentru care copilul a manifestat preferinţă (biscuiţi) şi preferinţă pentru un aliment faţă de care copilul a manifestat dezgust (broccoli), în momentul în care se pune problema de a-i oferi adultului unul dintre felurile de mâncare, copilul îl întinde pe cel preferat (din punctul de vedere al adultului)[34]. Se pare că tot la această vârstă apar abilităţile empatice, adică de a recunoaşte că cealaltă persoană se află într-o stare de distres şi are nevoie de alinare, chiar dacă propria persoană nu suferă de distres[35].

1.2.6. **Jocul „de-a ....”**

Jocul „de-a căluţul”, „de-a mama şi de-a tata” şi în general jocurile „hai să ne prefacem că...”, sunt jocuri în care copiii trebuie să presupună un anumit context şi să acţioneze în conformitate cu caracteristicile acestuia. A pretinde ceva este o abilitate implicată nu numai în jocurile copiilor, dar şi în diferite capacităţi cognitive precum: raţionamentul de contraargumentare, planificarea condiţională, empatia, înţelegerea morală, aprecierea literară, imageria vizuală etc.

A pretinde este o abilitate importantă pentru înţelegerea celorlalţi ca având minte, întrucât presupune o raportare reflexivă atât asupra modului propriu de gândire, cât şi înţelegerea modului diferit în care ceilalţi gândesc (pentru a putea acţiona din perspectiva acelei persoane sau a acelui obiect).

Principalele trăsături ale acţiunii de a pretinde sunt[36]:

a) Existenţa unor **premise** de la care se porneşte şi care reprezintă asumpţiile de bază despre ceea ce se pretinde (banana este telefonul, s-a „turnat” ceai în ceaşcă, după care ceaşca a fost răsturnată etc. – exemple după Leslie[37]).

b) **Elaborarea inferenţială** – pornind de la premisele iniţiale şi adăugând experienţa, percepţiile curente, cel ce pretinde este capabil să facă inferenţe despre ceea ce se „petrece” (ceaşca ce a fost răsturnată este „goală” acum, chiar dacă a fost goală tot timpul, se vorbeşte la banană ca şi cum aceasta este un telefon etc).

c) **Elaborarea noninferenţială (înfrumuseţarea),** ce presupune adăugarea la scenariu a unor elemente care nu pot fi deduse din premise, dar care ajută la apropierea de realitate a scenariului, la stabilirea unei coerenţe (ex. dacă se prefac că sunt la restaurant, chiar dacă nu au specificat în premise existenţa unui meniu sau a banilor, aceste elemente sunt incluse, apărând comportamentele de consultare imaginară a meniului, de a oferi bacşiş chelnerului – exemplu oferit de Nichols[38]).

---

[33] A. Gopnik, L. Capps, A. N. Meltzoff, *Early theories of mind: what the theory theory can tell us about autism,* în: Simon Baron-Cohen (ed.) *„Understanding other minds – perspectives from developmental cognitive neuroscience”*, Oxford University Press, 2000.

[34] B. M. Repacholi, A. Gopnik, *Early understanding of desires: evidence from 14 and 18-month-olds*, „Developmental Psychology”, 33, 1997, p. 12-21.

[35] Zahn-Waxler apud A. Gopnik, L. Capps, A. N. Meltzoff, *op. cit.*

[36] S. Nichols, S. Stich, *A cognitive theory of pretence,* „Cognition”, 74, 2000, p. 115-147.

[37] Leslie, apud S. Nichols, S. Stich, *op. cit.*

[38] S. Nichols, S. Stich, *op. cit.*

d) **Producţia comportamentului pretins,** potrivit scenariului creat (ia banana de la adult şi vorbeşte la ea ca şi cum ar fi un telefon real).

e) **Carantina cognitivă** se referă la faptul că efectele acestei experienţe asupra stării cognitive ulterioare a celui care pretinde sunt limitate, dobândind un statut aparte. Aceasta înseamnă că banana nu va rămâne în continuare telefon, ci copilul o va considera o banană cu toate proprietăţile caracteristice unei banane.

Studiile efectuate au arătat prezenţa abilităţii de a se preface la copiii de 2 ani[39].

1.2.7. **Înşelăciunea (a păcăli)**

Este relevantă pentru înţelegera minţii celorlalţi deoarece implică să încerci să faci pe cineva să creadă că ceva este adevărat, când în realitate este fals[40]. Punctul central al înşelăciunii este de a crea o credinţă falsă în mintea celuilalt, în vederea atingerii unui scop ulterior[41]. Prin urmare presupune să ştii că există credinţe şi că acestea pot fi adevărate sau false, precum şi faptul că aceste credinţe pot fi manipulabile, că oamenii îşi formează şi îşi modifică credinţele în funcţie de informaţiile pe care le culeg personal, în mod direct sau le obţin de la alţii.

Studiile au arătat că la vârsta de 2–3 ani, copiii sunt capabili să lase pe nisip urme care să ducă la o anumită locaţie cu scopul de a determina o altă persoană să caute acolo obiectul dorit de ambele părţi (ex. o ciocolată), când în realitate acel obiect a fost ascuns de copil într-o cu totul altă locaţie[42].

1.2.8. **Credinţele**

Credinţele sunt fenomene mentale reprezentaţionale. Ele apar ca rezultat al interacţiunii individului cu lumea şi se constituie într-o realitate subiectivă în care acesta trăieşte. Cu alte cuvinte, omul construieşte pe baza informaţiilor pe care le are, un duplicat al realităţii. Acest duplicat poate sau nu să fie conform cu realitatea. În condiţiile în care o persoană, din diverse motive, şi-a creat o imagine eronată asupra unui anumit aspect al realităţii, vorbim despre credinţe false. Dat fiind faptul că experienţele pe care le trăieşte un individ diferă de cele trăite de alte persoane, credinţele pe care aceştia le au sunt şi ele diferite. Aceste credinţe stau la baza formulării de scopuri şi a realizării diferitelor comportamente, într-o manieră specific şi unic umană. De aceea, înţelegerea oamenilor ca având credinţe, adevărate sau false, ce stau la baza diferitelor lor comportamente este un punct central al înţelegerii oamenilor ca oameni. Vârsta la care se poate vorbi cu

---

[39] *Ibidem.*

[40] S. Baron-Cohen, *Theory of mind and autism: a fifteen year review,* în: Simon Baron-Cohen (ed.), *Understanding other minds – perspectives from developmental cognitive neuroscience*, Oxford University Press, 2000.

[41] S. M. Carlson, L. J. Moses, H. R. Hix, *The role of inhibitory processes in young children's difficulties with deception and false belief*, „Child Development", 69, 1998, p. 672-691.

[42] *Ibidem.*

certitudine despre o astfel de înțelegere nu este încă stabilită. Se vehiculează ideea vârstei de 3–4 ani.

1.3. NATURA CUNOȘTINȚELOR DESPRE MINTE

Manifestarea unor reacții și comportamente precum urmărirea vizuală a tiparelor ce respectă caracteristicile fețelor umane sau imitarea gesturilor faciale[43, 44], la numai câteva ore după naștere, ridică, evident, întrebarea dacă aceste abilități sunt sau nu înnăscute, dacă, în general, abilitățile sociale ale oamenilor sunt sau nu predeterminate.

Studiile de neuropsihologie efectuate în acest sens au încercat să arate în ce măsură modul de organizare și funcționare a sistemului nervos central permite susținerea unor afirmații cu privire la caracterul înnăscut al abilităților sociale umane. Astfel, s-a ajuns la concluzia că există o serie de mecanisme neurofuncționale mai primitive din punct de vedere filogenetic, cum ar fi cele implicate în realizarea unor reflexe (ex. reflexul de apucare, agățare). Acestea stau la baza evoluției organismului, canalizând maturarea și dezvoltarea către modalități mai complexe de realizare a funcției țintă. Permit un grad mare de plasticitate și redundanță în construirea sistemului, astfel încât să se elimine cât mai mult căderile totale în cazul funcțiilor importante[45]. Dacă luăm exemplul de mai sus, copilul se naște cu reflexul de agățare și apucare, care e controlat de zonele subcorticale, și chiar mușchii implicați în acest reflex sunt mult mai puternic dezvoltați, în ideea în care să fie gata funcționali. Dotați fiind cu aceste reflexe, nou-născuții intră într-o lume care se potrivește cu acestea și care vor susține în continuare dezvoltarea pe linia atașamentului, a interacțiunilor de tip social: nou-născutul se agață de cei din jurul său, care răspund prin diverse gesturi ce asigură un confort fizic și emoțional.

Una dintre implicațiile acestui principiu este aceea că aspectele sociale ale comportamentului uman (angajarea și stabilirea de relații sociale) se bazează pe un sistem extrem de plastic. Astfel, omul este dotat de la naștere cu variate modalități de canalizare către lumea exterioară (existența mai multor modalități perceptuale), puternic interrelaționate și complementare, care asigură o conectare complexă la sistemul social. Totodată, această varietate permite ca în cazul în care una dintre modalități este adusă în stare de nefuncționalitate, posibilitățile de conectare să nu fie și ele total anulate[46].

---

[43] A. N. Meltzoff, *Towards a developmental cognitive science. The implications of cross-modal matching and imitation for the developmental representation and memory in infancy*, „Annals of the N. Y. Academy of Sciences", vol. 608, 1990, p. 1-175.

[44] A. N. Meltzoff, A. Gopnik, *The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind*, în: Simon Baron-Cohen (ed.), *Understanding other minds – perspectives from autism*, NY Oxford University Press, 1993.

[45] A. Klin, R. Schultz, D. J. Cohen, *Theory of mind in action: developmental perspectives on social neuroscience*, în: Simon Baron-Cohen (ed.), *Understanding other minds – perspectives from developmental cognitive neuroscience*, Oxford University Press, 2000.

[46] Klin și colegii, *op. cit.*

O altă implicaţie a acestui principiu se referă la faptul că orice nouă achiziţie a mecanismelor adaptative slab prefigurate nu este un punct discontinuu în evoluţie, ci presupune antrenarea întregului sistem într-o nouă stare, bazată pe cea anterioară şi concomitentă cu ea în timp. Această nouă stare este mult mai elevată, dar se va baza întotdeauna pe automacitatea primei. Astfel, este foarte puţin probabil ca posibilitatea oamenilor de atribuire a intenţionalităţii să se disocieze de capacitatea mai primitivă de monitorizare şi răspuns. Aceasta din urmă se referă la capacitatea de a procesa anumite tipuri de mişcări ca fiind animate şi de a le răspunde corespunzător (care este întâlnită şi la speciile inferioare – aceste au capacitatea de a monitoriza mişcările din jurul lor, de a le interpreta ca fiind sau nu periculoase şi de a răspunde prin fugă sau luptă, în funcţie de situaţie). În ceea ce priveşte oamenii, această abilitate este evidentă, spre exemplu, pe parcursul unei conversaţii, când ne putem schimba discursul în funcţie de răspunsurile celorlalţi, de gesturile lor etc.[47]

Toate aceste aspecte, împreună cu caracterul integrativ al sistemului duc la apariţia unei sinergii în dezvoltarea şi diferenţierea diferitelor mecanisme de angajare socială. Spre exemplu, evoluţia formelor mai sofisticate de interacţiune socială, de la arătatul cu degetul la limbaj şi forme nonliterale de comunicare, vor continua să ridice mecanismul de referenţiere socială la noi nivele calitative[48]. În timp ce angajamentul social va deveni din ce în ce mai sofisticat ca rezultat al imaginaţiei, umorului, ironiei, metaforei, va rămâne totuşi, în continuare, o componentă evaluativă automată şi imediată şi care va permite ajustarea socială moment cu moment.

Studiile de etologie aduc ideea imprintingului, conform căreia ar exista o perioadă propice de utilizare a acestor protomecanisme, cel mai probabil aceasta fiind perioada de maturare a sistemului nervos central cu generarea de sinapse şi finalizarea procesului de mielinizare[49].

Deşi există foarte multe necunoscute, cert este faptul că la naştere copilul vine pe lume cu un sistem nervos central dispus spre o dezvoltare de mare complexitate, cu o puternica tendinţă de orientare spre stimulii sociali[50]. Acestea, combinate cu caracteristicile mediului social existent, creează situaţii favorizante evoluţiei ontogenetice.

2. CUNOŞTINŢELE COPIILOR DESPRE „MINTE": TEORII

Au fost elaborate, de-a lungul timpului, mai multe teorii care încearcă să explice mecanismele prin care apare şi se dezvoltă această categorie de cunoştinţe.

---

[47] *Ibidem.*

[48] *Ibidem.*

[49] O. Spreen, A. T. Risser, D. Edgel, *Developmental neuropsychology,* Oxford University Press, NY, 1995.

[50] L. B. Smith, *Do infants possess innate knowledge structures? The con side,* „Developmental Science", 2. 1999, p. 133-145.

Principalele teorii care s-au impus sunt: *teoria modularității* a căror reprezentanți sunt Alan Leslie, Daniel Roth şi Simon Baron-Cohen; *teoria teoriei* reprezentată de Alison Gopnik, Andrew Meltzoff, Josef Perner, Henry Wellman. Ambele teorii coexistă în prezent, cu o oarecare supremație din partea teoriei teoriei.

2.1. TEORIA MODULARITĂȚII

2.1.2. **Asumpții de bază**

Leslie consideră că dobândirea aceastei categorii de cunoştințe şi operarea cu ele în vederea relaționării cu semenii noştri se realizează prin intermediul unor mecanisme modulare înnăscute, a căror maturare neurologică determină treptat interacțiunea tot mai eficientă şi diferențiată cu agenți şi obiecte de tip nonagent.

Această teorie porneşte de la premisa că reprezentările sunt atitudini propoziționale, adică evaluări semantice[51]. Viziunea reprezentărilor ca fiind evaluări semantice[52] este consistentă cu perspectiva lui Fodor asupra stărilor mentale. Fodor consideră că stările mentale sunt relații între reprezentări mentale. Pentru orice organism O şi pentru orice propozițiune (aserție) P, există o relație R şi o reprezentare mentală MP, astfel încât MP înseamnă că (exprimă aserția că) P; iar O crede P dacă O dispune de o relație față de MP[53]. Aceste relații pot fi reprezentate schematic:

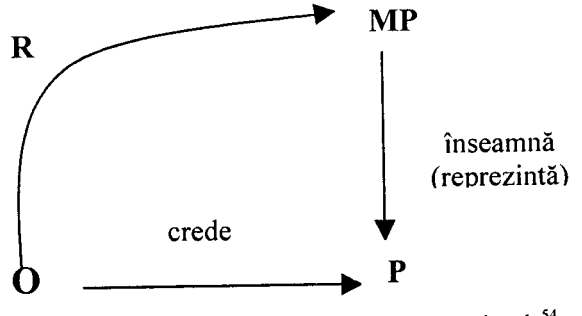

Fig. 1 – Schema Fodor a Teoriei Minții reprezentaționale[54].

Esențiale pentru această perspectivă sunt proprietățile semantice ale tuturor obiectelor intenționale, care constau în evaluabilitatea lor cu privire la un anumit aspect al realității. În schema de mai sus, MP este obiect intențional, cu alte

[51] A. M. Leslie, *Pretending and believing: issues in the theory of ToMM,* „Cognition", 50, 1994, p. 211-238.

[52] D. Roth, A. M. Leslie, *Solving belief problems: toward a task analysis,* „Cognition", 66, 1998, p. 1-31.

[53] J. Fodor, apud J. Perner, *The many faces of belief: reflections on Fodor's and the child's theory of mind,* „Cognition", 57, 1995, p. 241-269.

[54] *Ibidem.*

cuvinte, proprietatea esenţială a reprezentării mentale este cea de evaluabilitate semantică.

Există trei tipuri de reprezentări[55]:

Reprezentările **primare** sunt descrieri transparente, literale ale lumii.

Reprezentările **decuplate** sunt mai detaşate de realitate comparativ cu cele primare. Pot fi privite mai degrabă ca un raport de informaţii cu privire la realitate. Întrucât sunt detaşate, decuplate" de realitate, ele pot fi integrate într-o structură relaţională mai largă, în cadrul căreia să se evalueze veridicitatea raportului.

M-reprezentările sunt, de fapt, tocmai această structură relaţională ce realizează reprezentarea atitudinii faţă de veridicitatea raportului. Există o serie de concepte atitudinale de bază (sau „relaţii informaţionale") precum A CREDE, A DORI, A PRETINDE. Aceste concepte atitudinale nu pot fi descompuse în alte subcomponente[56]. Reprezentarea atitudinii faţa de veridicitatea raportului cuprinde trei puncte centrale de informaţie:

- **un agent**,
- **o relaţie informaţională** (atitudinea)
- **o ancoră** (sau un aspect al realităţii).

Exemplu:

Mama	CREDE/ DOREŞTE / PRETINDE (că)	obiectul	este în coş.
Agentul	**Atitudinea**		**veridicitatea conţinutului**

Relaţiile informaţionale (atitudinile) denotă un tip de relaţie între un AGENT şi VERIDICITATEA descrierii unei anumite stări[57]. Unele relaţii informaţionale sunt manipulate implicit (adevărul şi referinţa), adică sunt luate ca atare fără a fi neaparat conştientizate (în exemplul de mai sus: *obiectul este în coş,* această relaţie de adevăr se impune de la sine), în timp ce altele sunt manipulate explicit (a pretinde, a crede). Autorul[58] nu precizează semnificaţia exactă a termenilor de *implicit* şi *explicit.* Semnificaţia pe care eu am acordat-o acestor termeni este următoarea: *implicit* se referă la faptul că individul foloseşte relaţiile informaţionale respective (adevărul şi referinţa), dar nu le conştientizează, nu le stabileşte printr-o reflectare intenţionată asupra realităţii; *explicit* arată tocmai utilizarea conştientă a relaţiilor informaţionale, faptul că individul, de regulă, reflectă intenţionat asupra lor.

Un rol deosebit de important în formarea M-reprezentărilor îl are decuplarea. Decuplarea permite transformarea unei reprezentări primare transparente şi interne în obiectul unei relaţii informaţionale. În cadrul unei relaţii informaţionale adevărul

[55] A. M., Leslie, *op. cit.*
[56] D. Roth, A. M. Leslie, *op. cit.*
[57] A. M. Leslie, *op. cit.*
[58] *Ibidem.*

părților nu afectează adevărul întregului[59]. Exemplu: din **„este un telefon"** nu se poate infera că **este un telefon** (cu adevărat). De asemenea, previne apariția contradicțiilor, creând o extrastructură în cadrul reprezentărilor, la care inferențele sunt sensibile[60]. Astfel, putem avea mai multe nivele:

1. **ceașca este goală**;
2. **ceașca goală este plină**;
3. **pretind că ceașca goală „este plină"**;
4. **pretind că ceașca „este atât goală, cât și plină"**.

Dacă am lua în considerație întregul ca având sens dependent de interacțiunea nivelelor și am considera fiecare nivel separat, atunci am constata contradicție (exemplul 2 și 4). În condițiile în care este introdusă decuplarea, apare o structurare a inferenței: mai întâi se analizează ansamblul sau nivelul superior **pretind că ceașca goală X,** după care se analizează nivelul inferior **X =„este plină".**

2.1.3. **Mecanisme modulare implicate în dobândirea cunoștințelor despre minte**

Mecanismul care permite formarea M-reprezentărilor este **Mecanismul Teoriei Minții** (*Theory of Mind Mechanism* – ToMM). ToMM este responsabil de competența conceptuală specifică[61], adică permite calcularea conținutului conceptelor atitudinale de bază precum A CREDE, A DORI, A PRETINDE. Acest mecanism nu are și nu necesită cunoștințe particulare despre aceste concepte atitudinale, adică nu este necesar din partea copilului să dezvolte o teorie despre ce sunt aceste concepte pentru a le putea recunoaște. În schimb, ToMM are abilitatea de a orienta către concepte atitudinale precum A CREDE, A PRETINDE, astfel încât, cunoștințe despre acestea pot fi dobîndite cu ajutorul oricărui sistem ToMM sau altele[62].

ToMM are 5 caracteristici:

1. Procesările facilitate de ToMM sunt realizate în direct, sub presiunea timpului, pentru a interpreta comportamentul agenților în termeni de intenții[63]. Ființele umane înțeleg comportamentul agenților nu ca fiind secvențe de evenimente, ci ca fiind succesiuni de intenții (adică rezultă din stări mentale).
2. Procesările sunt sub presiunea timpului deoarece individul trebuie să facă aceste interpretări centrate pe agent în timp real, pe parcursul unei conversații sau interacțiuni.
3. ToMM calculează stările intenționale postperceptual, spontan și modular. Este postperceptual întrucât primește informații de la diferite canale

[59] *Ibidem.*
[60] A. M. Leslie, *op. cit.*
[61] D. Roth, A. M. Leslie, *op. cit.*
[62] *Ibidem.*
[63] A. M. Leslie, *op. cit.*

senzoriale, după care procesează informaţia şi spontan întrucât direcţionează atenţia intuitiv către stările mentale[64].

4. Foloseşte un sistem reprezentaţional a cărui element esenţial este M-reprezentarea.
5. ToMM alcătuieşte o bază specifică, înnăscută pentru capacitatea noastră de a dobândi cunoştinţe despre minte[65]. Funcţia sa cea mai importantă este de a produce dezvoltare în domeniul său, rapid, de timpuriu şi uniform, fără beneficiul instrucţiei formale. Oferă un *insight* intuitiv asupra stărilor mentale timpurii în viaţă[66].
6. Poate fi distrus fără a afecta celelate mecanisme modulare cu care colaborează.

Procesorul de selecţie (*selection processor*-SP) este mecanismul modular responsabil de îndeplinirea cerinţelor de performanţă. Are o natură executivă ce permite rezolvarea conflictului dintre două conţinuturi posibile ale unei credinţe: unul ce reprezintă realitatea şi celălalt care nu este conform realităţii. Spre exemplu, SP permite copilului să selecteze conţinutul corect al credinţei într-o sarcină de tip „credinţe false", rezistând asumpţiei greşite conform căreia conţinuturile credinţelor sunt adevărate[67].

Atunci când procesorul de selecţie este funcţional, performanţa în sarcini de calculare a conţinutului credinţelor se manifestă spontan, răspunsul apărând imediat. În această situaţie procesarea este preatenţională, şi se realizează de jos în sus. În condiţiile în care SP nu este disponibil, procesarea conţinutului credinţelor se realizează prin cercetare atenţională, serială, de sus în jos[68].

Mecanismul Teoriei Corpului (*Theory of Body Mechanism* – ToBY) este considerat a fi primul mecanism modular care intră în funcţiune. Se dezvoltă în primul an de viaţă şi permite copilului să recunoască faptul că agenţii dispun de o sursă internă de energie ce le permite să se mişte independent[69].

Mecanismul Teoriei Minţii (*Theory of Mind Mechanism* – ToMM) apare pe parcursul celui de-al doilea an de viaţă şi este cel care permite copilului să se refere la oameni şi alţi agenţi ca percepând mediul, ca având scopuri pe care le urmăresc. De asemenea, ToMM permite copiilor să-şi reprezinte agenţii ca având atitudini faţă de veridicitatea aserţiunilor[70]. Se constată o continuitate în apariţia şi funcţionarea acestor mecanisme. Prezenţa primului fiind o condiţie necesară pentru apariţia şi funcţionarea ultimului.

---

[64] A. M. Leslie, *op. cit.*
[65] *Ibidem.*
[66] *Ibidem.*
[67] D. Roth, A. M. Leslie, *op. cit.*
[68] *Ibidem.*
[69] A. M. Leslie, apud J. H. Flavell, *op. cit.*
[70] J. H. Flavell, *op. cit.*

2.1.3. **Cum funcționează aceste mecanisme modulare**

A pretinde

În mod real se disting **trei tipuri de relații semantice** între reprezentare și aspectul din realitate la care se referă:

1. **relații de referință,**
2. **relații de adevăr,**
3. **relații de existență.**

A pretinde, concept atitudinal al cărui conținut este calculat cu ajutorul M-reprezentărilor, suspendă aceste relații[71]:

Exemple:

1. **Relația de referință:** în mod normal reprezentarea unei banane are ca obiect de referință banana reală, dar când pretindem, o banană poate funcționa în contextul unei clase arbitrare de obiecte;
2. **Relația de adevăr:** când pretindem, un obiect sau situație poate avea proprietăți pe care nu le are în realitate: o banană poate fi utilizată ca și telefon;
3. **Relația de existență:** de asemenea, în contexte pretinse, putem considera o serie de obiecte ca fiind existente, chiar dacă în realitate ele nu sunt: „Ursulețul are pălărie" (pălăria *nu există* în realitate).

Procesul implicat cu precădere în suspendarea acestor relații semantice este decuplarea, astfel încât rezultatul păstrează o coerență fără contradicții[72].

ToMM bazat pe M-reprezentări permite calcularea conținutului conceptului de a pretinde, creînd un context distinct, detașat de contextul real. Comportamentul în acest cadru conceptual, fie că este al propriei persoane, fie că este observat la o alta, respectă restricțiile impuse conținutului conceptual și este relaționat cu aspecte particulare ale lui *aici* și *acum* în mod specific (Această banană pretindem că este un telefon aici și acum, dar alte banane nu sunt telefoane și nici banana aceasta nu poate fi telefon într-un alt moment decât cel actual, în care pretindem)[73].

Întrucât de același mecanism depinde abilitatea proprie de a pretinde, precum și detectarea acesteia la alte persoane, ele apar împreună[74].

A crede

În cazul credințelor, funcționarea ToMM nu mai este suficientă, necesitând o strânsă colaborare cu procesorul de selecție – SP[75].

ToMM este cel care permite identificarea unei posibile credințe și calcularea conținutului acestuia. Conceptul de credință este apriori specificat și desfășurat în cadrul structurii specializate de date a M-reprezentării. Răspunsurile inferențiale ce

---

[71] A. M. Leslie, *op. cit.*
[72] *Ibidem.*
[73] *Ibidem.*
[74] D. Roth, A. M. Leslie, *op. cit.*
[75] A. M. Leslie, *op. cit.*

pot apare atunci când intră în funcţiune numai ToMM sunt restricţionate de legile normative care ne guvernează viaţa de zi cu zi: spre exemplu, credinţele sunt în mod normal adevărate, orice individ consideră adevărată orice credinţă pe care şi-a format-o[76]. Aceste răspunsuri prepotente sunt foarte puternice şi se impun de la sine, de aceea, pentru a calcula posibilitatea ca o atitudine faţă de un aspect al realităţii să fie falsă, acest tip de răspuns trebuie subactivat. Aici intervine procesorul de selecţie, răspunsul nemaifiind direct dependent de ToMM[77].

Prin urmare, în condiţiile în care un preşcolar de 3 ani eşuează la sarcinile de tip credinţe false, aceasta nu înseamnă că el nu dispune de conceptul de credinţă, ci mai degrabă semnifică apariţia unui deficit de performanţă datorat lipsei sau insuficientei dezvoltări a componentei executive[78].

Pentru modelul ToMM – SP, unul dintre aspectele critice este dat de dificultatea de a calcula conţinutul credinţelor. Conţinutul cel mai uşor de calculat este să presupui că cineva ştie tot ceea ce ştii şi tu. Următorul conţinut uşor de calculat este cel minim specificat, precum „el ştie ceva despre asta/nimic despre asta". În multe situaţii, acest conţinut minimal specificat va permite numai predicţii grosiere ale comportamentului. Dar, cu cât conţinutul este mai specificat pentru a face predicţii mai acurate, cu atât mai mult dificultatea de calculare va creşte[79].

2.1.4. **Critici**

Una dintre asumpţiile fundamentale ale teoriei modulare se referă la faptul că abilităţile copiilor mici de a pretinde şi de a recunoaşte natura stărilor mentale proprii şi a altor persoane depind de o capacitate cognitivă M-reprezentaţională înnăscută. Problema este ca Leslie nu specifică modul în care aceste abilităţi înnăscute se raportează la realitatea existentă, sau mai exact, modul în care sunt prelucrate aspectele comportamentale observabile ale stărilor mentale[80].

O altă critică se referă la gradul de specificare a mecanismelor ce stau la baza funcţionării modulului Selectorul de Procese. Leslie şi Roth arată la ce foloseşte şi-i specifică natura (executivă), însă, prea puţin se referă la funcţionarea efectivă a acestuia.

2.2. TEORIA TEORIEI

2.2.1. **Asumpţiile de bază**

Reprezentanţii acestei perspective de studiu al dezvoltării cunoştinţelor copiilor despre modul de funcţionare a minţii umane consideră că aceasta îmbracă forma

[76] D. Roth, A. M. Leslie, *op. cit.*
[77] A. M. Leslie, *op. cit.*
[78] D. Roth, A. M. Leslie, *op. cit.*
[79] *Ibidem.*
[80] P. R. Hobson, *Against the theory of „Theory of mind"*, „British Journal of Developmental Psychology", 9, 1991, p. 33-51.

procesului de dezvoltare caracteristic evoluției teoriilor științifice. Cunoștințele noastre despre minte nu sunt de fapt o teorie științifică, ci mai degrabă un „cadru de referință" de zi cu zi, o teorie „de bază"[81] sau o teorie „naivă sau intuitivă"[82].

Prin a spune despre un individ că are o teorie a minții înțelegem că individul impută stări mentale sieși și celorlalți (fie conspecificilor, fie, la fel de bine, și altor specii). Un sistem de inferențe de genul acesta este văzut ca o teorie, mai întâi pentru că aceste stări nu sunt direct observabile și, în al doilea rând, pentru că sistemul poate fi utilizat pentru a face predicții, în mod specific despre comportamentul altor organisme[83].

Ontologie și mecanisme cauzale ale teoriilor specifice

Ca în orice paradigmă științifică, și în cazul paradigmelor naive trebuie specificate ontologia și mecanismele cauzale pentru teoriile specifice, astfel încât să poată rezulta o formă coerentă de raționament despre un set particular de fenomene[84].

În cadrul paradigmelor, pot fi construite mai multe teorii specifice. O teorie intuitivă specifică este definită ca un sistem de concepte interrelaționate ce generează explicații și predicții într-un domeniu particular al experienței.

Există trei paradigme naive: fizica naivă, psihologia naivă și biologia naivă[85]. În cadrul paradigmei psihologiei naive este formultă „teoria (naivă) a minții".

Psihologia naivă, ca paradigmă, specifică ontologia și mecanismele cauzale pentru teoria minții[86].

Aspectul ontologic se referă la existența și natura conținuturilor mentale, stărilor materiale și a proceselor mecanice sau comportamentale. Conținuturile și stările minții sunt interne, mentale și subiective, în timp ce conținuturile și stările lumii sunt externe, substanțiale și obiective[87].

Cauzalitatea psihologică consideră că stările și conținuturile mentale, deși diferite de lumea fizică a obiectelor și comportamentelor, sunt relaționate cauzal cu aceasta. Astfel, apar ideile cauzale conform cărora stările mentale, credințe și dorințe, determină comportamentele umane: „oamenii se angajează în acțiuni deoarece cred că acestea le vor satisface anumite dorințe" (stare mentală → stare fizică → stare mentală).

Înțelegerea cauzală este precedată cu necesitate de două aspecte paralele[88]:

---

[81] J. H. Flavell, *op. cit.*

[82] H. M. Wellman, D. Cross, J. Watson, *Meta-analysis of theory of mind development: the truth about false belief*, „Child Development", 72, 2001, p. 655.

[83] Premack și Woodruff apud P. R. Hobson, *Against the theory of „Theory of mind"*, „British Journal of Developmental Psychology", 9, 1991, p. 33-51

[84] Kuhn, apud H. M. Wellman, S. A. Gelman, *Cognitive development: foundational theories of core domains*, „Annual Review of Psychology", 43, 1992, p. 337-375.

[85] H. M. Wellman, S. A. Gelman, *op. cit.*

[86] *Ibidem.*

[87] H. M. Wellman, S. A. Gelman, *op. cit.*

[88] H. M. Wellman, K. H. Lagattuta, *Developing understanding of mind*, în Simon Baron-Cohen (ed.), *Understanding other minds – perspectives from developmental cognitive neuroscience*, Oxford University Press, 2000.

a) existenţa unor mecanisme care să discrimineze obiectele sociale în scopul procesării speciale (preferinţa pentru percepţia feţelor, imitarea, discriminarea emoţiilor, căutarea contactului social, urmărirea preferenţială a vorbirii umane, discriminarea mişcărilor animate versus neanimate);
b) discriminarea timpurie a mişcărilor umane şi a cauzalităţii (înţelegerea intenţionalităţii, înţelegerea experienţelor psihologice interne).

Coerenţa conceptuală

Una dintre caracteristicile importante ale teoriei intuitive este coerenţa conceptuală: conceptele ce formează o teorie sunt mutual interdependente şi definite în relaţie unele cu celelalte[89]. Spre exemplu, conceptul de *credinţă* este înţeles ca rezultând din *percepţie* sau *imaginaţie* şi conducând la *acţiune* în combinaţie cu *dorinţe* şi *intenţii*. În acest exemplu, conceptul de credinţă se bazează pe alte concepte care-l înconjoară şi îl susţin în cadrul teoriei[90]. Pentru a demonstra prezenţa coerenţei au fost efectuate o serie de studii care au vizat evidenţierea modului în care prezenţa unui concept susţine şi prezenţa altor concepte cu care interrelaţionează. Astfel, o serie de studii au urmărit în ce măsură confruntarea copiilor cu sarcini ce le permit utilizarea explicită a relaţiilor dintre diferite concepte creşte performanţa la aceste sarcini, comparativ cu sarcini în care un concept este solicitat solitar[91]. De asemenea, s-a încercat şi urmărirea efectului antrenamentului unor concepte asupra performanţei altor concepte cu care se presupune că sunt relaţionate[92]. Antrenamentul s-a realizat pe conceptul de credinţă şi pe conceptele relaţionate de dorinţă şi percepţie, rezultând performanţe îmbunătăţite la posttest. Se consideră că raţionamentele referitoare la dorinţe şi percepţii, spre exemplu, este posibil să determine o întărire a întregii structuri a teoriei intuitive, prin urmare determinând şi o influenţă pozitivă asupra înţelegerii credinţelor.

Prin urmare, oamenii trăiesc şi gândesc social. Înţelegerea oamenilor de zi cu zi este mentalistică: gândim oamenii în funcţie de stările lor mentale (credinţe, dorinţe, speranţe, scopuri, sentimente interioare), care rezultă şi se manifestă în acţiuni umane[93, 94].

Mecanismele de formare a teoriei sunt bogate, puternice, evoluţional determinate, şi permit o inferare a structurii cauzale a lumii pe baza evenimentelor observate. Copiii înţeleg lumea ca nişte oameni de ştiinţă, prin construirea unor

---

[89] V. Slaughter, A. Gopnik, *Conceptual coherence in the child's theory of mind: training children to understand belief*, „Child Development", 67, 1996, p. 2967-2988.

[90] H. M. Wellman, S. A. Gelman, *Cognitive development: foundational theories of core domains*, „Annual Review of Psychology", 43, 1992, p. 337-375.

[91] V. Slaughter, A. Gopnik, *op. cit.*

[92] *Ibidem.*

[93] H. M. Wellman, K. H. Lagattuta, *Developing understanding of mind*, în Simon Baron-Cohen (ed.). *Understanding other minds – perspectives from developmental cognitive neuroscience*, Oxford University Press, 2000.

[94] H. M. Wellman, D. Cross, J. Watson, *Meta-analysis of theory of mind development: the truth about false belief*, „Child Development", 72, 2001, p. 655.

imagini coerente despre aceasta, pentru ca mai apoi, în baza noilor dovezi pe care le obţin, să le modifice[95]. Înţelegerea minţii apare tocmai ca rezultat al revizuirii şi înlocuirii permanente a unor teorii succesive despre minte. Omul se naşte, în această opinie, cu o teorie iniţială conform căreia stările sale interne se potrivesc cu comportamentul celorlalţi. Această teorie iniţială specifică tipul de informaţie necesar dezvoltării teoriilor ulterioare, şi este considerată a fi un input necesar noilor inferenţe. Treptat, pe măsură ce copilul se confruntă cu noi dovezi empirice din jurul său, imaginea iniţială este revizuită, postulând concepte mentale din ce în ce mai complexe, de la sentimente la dorinţe, la percepţii, la credinţe, la ambiguitate[96]. Prin urmare, înţelegerea relaţiei stări mentale – comportamente suferă modificări conceptuale de-a lungul evoluţiei teoriei minţii.

2.2.2. **Înţelegerea reprezentaţională a minţii**

Una dintre schimbările conceptuale majore apare timpuriu în copilărie, în jurul vârstei de 3–4 ani. Această schimbare presupune trecerea de la o înţelegere a comportamentului bazată pe situaţie, la o înţelegere bazată pe reprezentări[97], de la conexiuni, la înţelegerea reprezentaţională a minţii[98], de la psihologia naivă a dorinţei la cea a credinţei – dorinţei[99].

Teoria teoriei consideră înţelegerea reprezentaţională a minţii ca fiind punctul de răscruce al dezvoltării sociocognitive a copilului. Aceasta presupune achiziţia conceptului de reprezentare, ce permite/susţine achiziţia/înţelegerea conceptului relaţionat de credinţă.

Pentru ca un copil să înţeleagă reprezentaţional mintea trebuie să dea dovadă de două abilităţi: abilitatea de a face distincţie între cele două componente distincte ale evaluării semantice şi abilitatea de a presupune că există un mediu reprezentaţional concret[100].

Posibilitatea de evaluare semantică a conţinutului unei credinţe presupune distincţia clară între *conţinutul la care se referă credinţa* (starea S a lumii în raport cu care propoziţiunea[101] este evaluată) şi *cum se gândeşte despre acea stare a lumii* (propoziţiunea)[102]. Spre exemplu, Max crede în mod greşit că ciocolata este în dulăpiorul verde, când, în realitate, ea se află în dulăpiorul albastru (credinţa sa este

---

[95] Gopnik şi colegii, *op. cit.*

[96] *Ibidem.*

[97] J. Perner, *op. cit.*

[98] J. H. Flavell, *op. cit.*

[99] H. M. Wellman, D. Cross, J. Watson, *Meta-analysis of theory of mind development: the truth about false belief,* „Child Development, 72, 2001, p. 655.

[100] J. Perner, *op. cit.*

[101] Termenii din limba engleză (*sentence* şi *proposition)* impun realizarea şi în limba română a unei distincţii între propoziţie (*sentence*) ca şi structură gramaticală exprimată în limbajul natural şi propoziţiune sau aserţiune (*proposition)* ca şi conţinut semantic al propoziţiei.

[102] J. Perner, *op. cit.*

despre o stare a lumii ‹ciocolata se află în dulăpiorul albastru›, dar redă această stare a lumii diferit de realitate ‹ciocolata se află în dulăpiorul verde›[103].

Propoziţiunea este susţinută de un mediu reprezentaţional concret care are proprietăţi ontologice, formale (referitor la structura mediului reprezentaţional) şi dă posibilitatea ca una şi aceeaşi reprezentare să fie interpretată diferit[104].

Înţelegerea reprezentaţională a minţii poate fi reprezentată grafic ca în *figura 2*.

Conform acestei scheme, pentru orice organism O şi pentru orice propoziţiune P evaluată o relaţie R şi o reprezentare mentală RM, astfel încât reprezentarea mentală RM exprimă propoziţiunea P evaluată semantic prin raportare la starea S a lumii la care se referă. O crede propoziţiunea P ca fiind despre S dacă O suportă relaţia atitudinală R faţă de reprezentarea mentală RM[105].

Distincţia pe care o face Perner este aceea că un copil, pentru a conceptualiza reprezentarea şi credinţa, trebuie să facă foarte clar distincţia dintre S (aspectul real care este reprezentat) şi P (modul în care se gândeşte a fi realitatea).

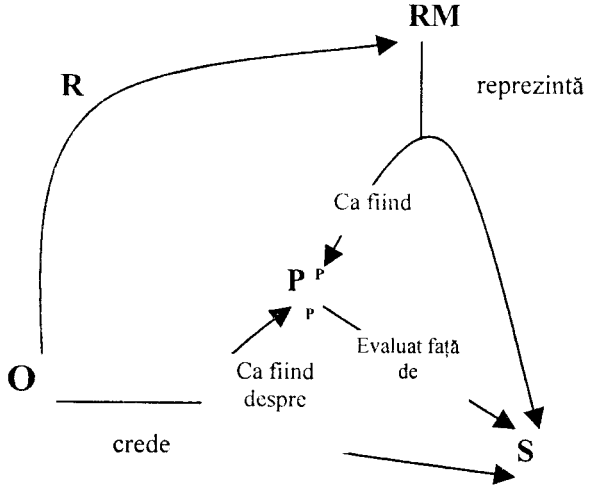

Fig. 2 – Schema Teoriei Minţii Reprezentaţionale[106].

Perner consideră copiii foarte mici ca fiind capabili de a face evaluări semantice, dar nu şi capabili de a înţelege distincţia dintre starea lumii la care se referă credinţa şi modul în care, cel ce crede, concepe lumea ca fiind[107].

În absenţa conceptului de reprezentare, individul se limitează doar la înţelegerea componentei atitudinale sau propoziţionale, fără a putea face o

[103] *Ibidem.*
[104] *Ibidem.*
[105] *Ibidem.*
[106] *Ibidem.*
[107] *Ibidem.*

distincție foarte clară în privința diferitelor moduri în care cineva poate gândi cu privire la aceasta. Acesta este stadiul conceptului *prelief* (*prelief* de la *pretence* și *belief*). În această stare, copiii nu pot concepe credința ca fiind o reprezentare greșită a realității[108].

În consecință, conform teoriei teoriei, pentru a dobândi conceptul de CREDINȚĂ trebuie să dobândești o teorie despre ceea ce este o credință, cu adevărat[109].

2.2.3. **Critici**

Una dintre asumpțiile fundamentale ale Teoriei Teoriei este aceea că dezvoltarea cunoștințelor individului cu privire la modul cum funcționează mintea umană și a felului în care aceasta se relaționează cu comportamentele manifestate pe plan extern, observabil, respectă caracteristicile procesului de dezvoltare a teoriilor științifice.

Studiile efectuate până la această dată din perspectiva Teoriei Teoriei nu au reușit să fie convingătoare cu privire la caracterul teoretic al dezvoltării și, deși promovează aceste principii după care se ghidează în interpretările formulate, se mărginesc la afirma că acest aspect rămâne de clarificat pe viitor[110].

Dacă este să analizăm cu atenție acest aspect al dezvoltării teoretice, mai multe elemente necesită a fi explicate.

Unul dintre acestea este cel al relației dintre cunoaștere teoretică și cunoaștere perceptuală. Dacă ar fi să acceptăm că ne dezvoltăm de manieră teoretică, aceasta ar însemna că perceperea realității înconjurătoare ar trebui să fie ghidată de asumpțiile teoretice. Însă, una dintre problemele care apar în menținerea acestui rationament, ar fi aceea că nu putem explica maniera în care s-a constituit teoria[111]. Dacă cunoștințele noastre despre minte sunt dobândite printr-un proces de validare teoretică, atunci cum putem explica teoria inițială? Este, deci justificat să ne gândim că cel puțin o parte dintre cunoștințele în acest domeniu au fost dobândite perceptual, ceea ce a dus la dobândirea unor „concepte-în-acțiune" senzoriomotorii, care ulterior coexistă cu cunoașterea perceptuală[112]. Una dintre caracteristicile cunoașterii teoretice se referă la faptul că atunci când teoreticienii derivă o serie de termeni ipotetici, revizuiesc în manieră critică dovezile existente și urmăresc să vadă cât de departe susțin sau resping poziția lor. Apoi anticipează, în lumina noilor evidențe pe care le dețin, dacă să abandoneze sau nu teoria existentă în favoarea uneia noi. Esențial este aici ideea de stare de îndoială. Pentru a propune ceva nou, care să combată ceva existent, cineva trebuie mai întâi să aibă dubii cu

---

[108] J. Perner, *op. cit.*

[109] D. Roth și colegii, *op. cit.*

[110] H. M. Wellman, D. Cross, J. Watson, *Meta-analysis of theory of mind development: the truth about false belief*, „Child Development", 72, 2001, p. 655.

[111] P. R. Hobson, *op. cit.*

[112] Woodfield, apud P. R. Hobson, *op. cit.*

privire la corectitudinea a ceea ce există deja. Dacă privim acest aspect din perspectiva copiilor, este foarte greu să îi vedem ca având dubii cu privire la realitatea înconjurătoare, ca declanşând intenţionat experienţe fenomenologice, în vederea descoperirii logicii din spatele realităţii[113]. Este greu să ne imaginăm chiar adulţii ca adoptând astfel de poziţii fenomenologice în viaţa de zi cu zi. Nu încercăm să testăm în permanenţă dacă realitatea din jurul nostru este aşa cum pare, nu ne îndoim permanent de ea, pentru ca în urma strângerii de evidenţe să stabilim care este adevărul, ci în cea mai mare parte pornim de la premisa că totul este aşa cum este şi numai în situaţia în care apar dovezi contradictorii izbitoare suntem dispuşi să renunţăm la starea de afirmare a realităţii şi să o negăm.

Cu toate acestea oamenii, copii testează realitatea şi obţin informaţii noi pe baza de inferenţe. Trebuie să facem însă distincţia între *teorie* şi *cunoştinţe*. Acestea sunt similare numai în măsura în care oferă principii de bază pentru organizarea conceptuală. Ambele sunt susţinute de inferenţe, însă nu orice inferare poate fi echivalată cu teoretizarea[114]. Caracterul experienţei noastre sensitive, aşa cum ne bucurăm de ea, este experienţa obiectelor ca fiind existente în realitate; experienţa noastră sensitivă însăşi este ades penetrată de concepte ale unor astfel de obiecte. Experienţa noastră asupra lumii este dominată de tendinţa de a lua lumea aşa cum este, ca fiind adevărată. Nu facem un pas sub limita experienţei noastre sensitive pentru a face judecăţi perceptuale, ci mai degrabă facem un pas înapoi de la raţionamentele noastre perceptuale pentru a schiţa o concluzie a experienţei noastre[115]. Într-adevăr, cele mai multe stări mentale sunt „neobservabile" sau mai bine spus ele deţin grade diferite de observabilitate. Aceasta în sensul în care ele sunt subiective, interne. Cu toate acestea, cele mai multe dintre ele au şi o componentă observabilă, în sensul în care se exteriorizează prin comportament. Şi cum comportamentul nostru dispune de o oarecare regularitate, nu este foarte greu să privim înţelegerea stărilor mentale ca pornind de la simple inferenţe automate pe baza comportamentului observabil, fără ca aceste inferenţe să îmbrace neaparat caracterul unei teoretizări, ci mai degrabă caracterul unui demers de „a lua" lumea aşa cum este. „Noi vedem emoţia". Noi nu vedem contorsii faciale şi apoi facem inferenţa cum că acel cineva este fericit, îndurerat, plictisit. Noi descriem imediat o faţă ca fiind tristă, radioasă, plictisită, chiar şi atunci când nu suntem capabili să dăm nici o altă descriere a trăsăturilor[116]. Percepţia emoţiei unei persoane este primară şi nu implică să facem un pas sub experienţa noastră senzitivă[117].

Una dintre asumpţiile fundamentale ale acestei teorii este aceea conform căreia înţelegerea minţii este de natură reprezentaţională. Cu alte cuvinte, pentru ca cineva să poată înţelege modul de funcţionare a minţii proprii sau a altor persoane,

[113] P. R. Hobson, *op. cit.*
[114] *Ibidem.*
[115] Strawson, apud P. R. Hobson, *op. cit.*
[116] Wittgenstein, apud P. R. Hobson, *op. cit.*
[117] Strawson, apud P. R. Hobson, *op. cit.*

acel cineva trebuie să înțeleagă că pentru a avea o credință despre un anumit aspect al realității este necesară existența unei reprezentări și mai ales că aceasta presupune nu numai o componentă evaluativă, atitudinală, ci și identificarea aspectului realității în raport cu care se construiește reprezentarea. Cu alte cuvinte, este necesară dobândirea conceptului de reprezentare[118]. Pe baza acestui concept se însușește conceptul de credință. Însă, pentru a dobândi conceptul de reprezentare, copilul ar trebui să dispună mai întâi de alte concepte precum *semantic, a evalua, mental*, ceea ce este prea puțin probabil[119].

O altă critică este legată de natura studiilor realizate sub egida acestei teorii. Acestea au mai mult un caracter descriptiv și prea puțin unul explicativ. Autorii care susțin această teorie se limitează la a stabili prezența unor abilități mentalistice și mai ales la a stabili vârsta la care acestea apar și poate sunt prea puțin preocupați de caracterul acestor cunoștințe și de mecanismele care stau la baza dezvoltării lor.

2.3. O PERSPECTIVĂ INTEGRATIVĂ

Este destul de dificil de stabilit care dintre aceste teorii este mai importantă. Cert este că nici una nu este suficientă în sine în a explica această problematică. Ca de multe alte ori în psihologie, începe să se contureze tot mai mult o perspectivă integrativă care să cuprindă elemente din ambele teorii, dar mai ales elemente care au apărut ca rezultat al acelor studii ce au fost preocupate de rezolvarea inconsistențelor din cadrul teoriilor existente[120]: • *dezvoltarea în acest domeniu se construiește pornind de la capacități de „citire" a oamenilor înnăscute sau care se dezvoltă foarte de timpuriu;* • *avem o serie de abilități de introspecție pe care putem să le utilizăm și chiar le folosim atunci când încercăm să inferăm stările mentale ale altor ființe care sunt la fel ca noi, dar într-o situație psihologică diferită (exemplu: ignoră anumite dovezi, sunt motivate diferit);* • *o parte din cunoștințele noastre despre minte pot fi caracterizate ca fiind o teorie informală;* • *îmbunătățirea procesării informației sau alte abilități permit și facilitează dezvoltarea cunoștințelor despre minte (și în mod cert ajută copiii să arate că știu și rezolve sarcinile de evaluare a teoriei minții);* • *experiențe variate permit și schimbă concepțiile copiilor despre lumea mentală și abilitatea lor de a folosi aceste concepții în a face predicții și a explica comportamentul propriu și al altor persoane.*

[118] J. Perner, *op. cit.*

[119] D. Roth și colegii, *op. cit.*

[120] J. H. Flavell, *Development of children's knowledge about the mental world*, „International Journal of Behavioral Development", 24, 2000, p. 15-23.