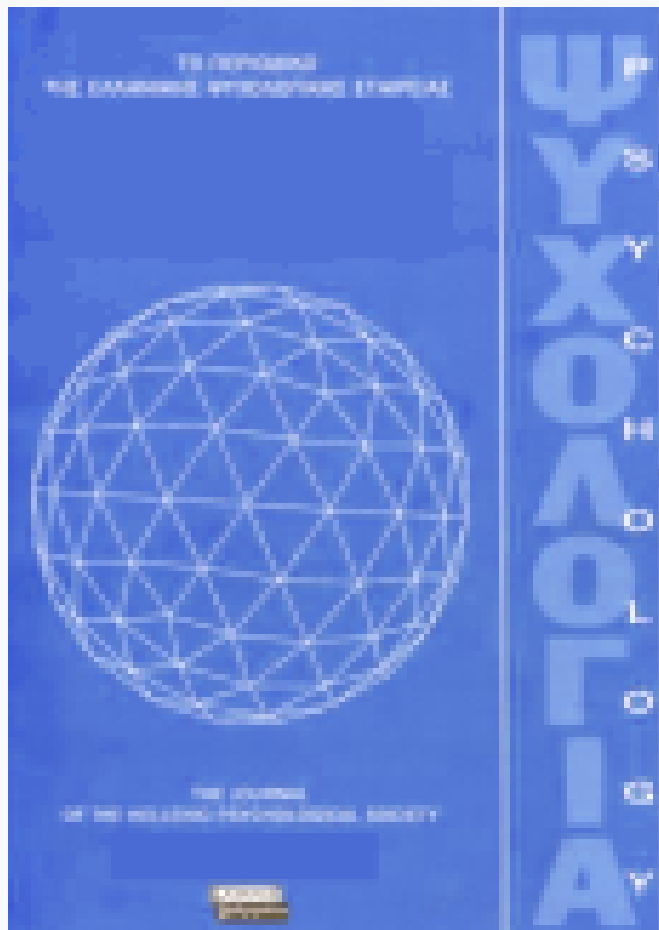


## Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 9, No 3 (2002)



### Theory of mind: Precursors, developmental milestones, and communicative implications

Νικόλαος Μακρής

doi: [10.12681/psy\\_hps.24064](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24064)

Copyright © 2020, Νικόλαος Μακρής



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

### To cite this article:

Μακρής Ν. (2020). Theory of mind: Precursors, developmental milestones, and communicative implications. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 9(3), 378–395. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.24064](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24064)

## Θεωρία του νου: Προπομποί, αναπτυξιακά ορόσημα και επικοινωνιακές προεκτάσεις

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΑΚΡΗΣ

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος του άρθρου είναι να παρουσιαστούν οι απαντήσεις που έχουν δοθεί σε σχέση με τρία βασικά ερωτήματα τα οποία αφορούν στη θεωρία του νου. Το πρώτο ερώτημα αφορά στους προπομπούς της θεωρίας του νου. Σύμφωνα με τις σχετικές απαντήσεις, οι προπομποί αυτοί εντοπίζονται στην πρώιμη κατανόηση της επιθυμίας ως εσωτερικής κατάστασης, στο παιχνίδι προσποίησης ή στις πρώιμες αισθητήριες αντιλήψεις. Ως προς το δεύτερο ερώτημα, το οποίο αφορά στο πότε εμφανίζεται η θεωρία του νου, το άρθρο παρουσιάζει δύο σχετικές απαντήσεις. Σύμφωνα με την πρώτη, η θεωρία του νου εμφανίζεται στα τρία χρόνια, ηλικία κατά την οποία το άτομο κατανοεί τη διάκριση μεταξύ φυσικού και νοερού κόσμου και, ταυτοχρόνως, αποδίδει σε κάποιον άλλο πεποιθήσεις για τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται τα στοιχεία στον περιβάλλοντα κόσμο. Σύμφωνα με τη δεύτερη άποψη, η θεωρία του νου εμφανίζεται μετά τα τέσσερα χρόνια, όταν το άτομο κατανοεί ότι η πραγματικότητα μπορεί να αναπαρασταθεί με τρόπο που διαφέρει από την πραγματικότητα. Όσον αφορά στο τρίτο ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στη σχέση της θεωρίας του νου με την επικοινωνία, επισημαίνεται ότι παρά το μεγάλο αριθμό των σχετικών ερευνών, το ζήτημα του αιτίου και του αποτελέσματος παραμένει ασαφές.

Λέξεις κλειδιά: Επικοινωνία, Θεωρία του νου, Παιχνίδι προσποίησης.

Ο όρος "θεωρία του νου" χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Premack και Woodruff (1978) προκειμένου να περιγραφεί η ικανότητα η οποία επιτρέπει στο άτομο να αποδίδει νοητικές καταστάσεις στον εαυτό του και στους άλλους και, ταυτόχρονα, να χρησιμοποιεί αυτές τις νοητικές καταστάσεις με στόχο να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο όρος "θεωρία του νου" σημαίνει την ικανότητα διάκρισης μεταξύ των στοιχείων της εξωτερικής πραγματικότητας και του συνόλου των νοητικών καταστάσεων οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο νου και, ταυτόχρονα, την κατανόηση ότι οι νοητικές αυτές καταστάσεις προκαλούν τη συμπε-

ριφορά (Johnson, 1988. Leslie, 1988. Wellman, 1985β).

Το ενδιαφέρον των ερευνών οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες με στόχο τη μελέτη της θεωρίας του νου, έχει επικεντρωθεί στη μελέτη των νοητικών καταστάσεων των νηπίων και, ιδιαίτερα, των πεποιθήσεων τους για τις νοητικές καταστάσεις. Αυτό το ενδιαφέρον οφείλεται στο γεγονός ότι οι πεποιθήσεις για το νου συνιστούν εκδήλωση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε στην καθημερινή ζωή τη φύση και λειτουργία του: ότι, δηλαδή, ο νους αναπαριστά την πραγματικότητα και αυτές οι αναπαραστάσεις με τη σειρά

τους προσδιορίζουν τη δράση (Wellman & Bartch, 1994. Βλ., επίσης, Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1997). Για παράδειγμα, το γεγονός ότι ο Γιάννης πιστεύει ότι θα βρέξει είναι αυτό που τον κάνει να παίρνει μαζί του την ομπρέλα. Οι λανθασμένες πεποιθήσεις αντανakλούν στην ουσία το χαρακτηριστικό αυτό: η δράση του Γιάννη (να πάρει μαζί του την ομπρέλα του) υπαγορεύεται από την πεποίθησή του ότι θα βρέξει, ανεξάρτητα, από το αν η πεποίθησή του αυτή αποδεικνύεται λανθασμένη και ο καιρός παραμένει καθαρός και ηλιόλουστος.

Τα παιδιά, με την πρόοδο της ηλικίας, φτάνουν να κατανοούν ότι η ανθρώπινη δράση βασίζεται στις αναπαραστάσεις για τον κόσμο και όχι στον κόσμο απευθείας (Bartch & Wellman, 1995. Hobson, 1994). Δηλαδή, κατανοούν ότι η συμπεριφορά των ανθρώπων βασίζεται σε αυτό που οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι αληθινό και όχι σε αυτό που πραγματικά είναι αληθινό. Μια τέτοια κατανόηση είναι σαφές ότι διευκολύνει την αποτελεσματική εμπλοκή του παιδιού, και του ατόμου γενικότερα, σε κάθε μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Shatz, 1994). Ωστόσο, ένα ερώτημα, το οποίο εγείρεται στο σημείο αυτό, αφορά στο πότε τα παιδιά επιτυγχάνουν αυτή την κατανόηση.

Από την ενασχόληση των επιστημόνων με τις πεποιθήσεις και, ιδιαίτερα, με τις λανθασμένες πεποιθήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, προκύπτουν αντιτιθέμενες απόψεις για το χρόνο κατάκτησης της θεωρίας του νου. Ερευνητές όπως οι Leslie (1988) και Perner (1988, 1991) υποστηρίζουν ότι η θεωρία του νου κατακτάται στην ηλικία των 4 με 4 ½ χρόνων (βλ., επίσης, Flavell, 1988. Perner, Baker, & Huton, 1994). Η άποψη αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι τα νήπια μετά τα τέσσερα χρόνια τους είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι η συμπεριφορά ενός άλλου προσώπου καθορίζεται από τις πεποιθήσεις τις οποίες αυτό διαμορφώνει για την πραγματικότητα, ακόμη και αν αυτές είναι λανθασμένες, και όχι από τις καταστάσεις της πραγματικότητας αυτές καθαυτές. Για παράδειγμα, στην πρόταση "το αντικείμενο X βρίσκεται στο ντουλάπι, ο

Γιώργος πιστεύει ότι το αντικείμενο X βρίσκεται στο τραπέζι, πού θα ψάξει να το βρει;" η σωστή απάντηση "στο τραπέζι", δίνεται από νήπια μεγαλύτερα των τεσσάρων χρόνων (Leslie, 1988. Perner, 1988, 1991). Για τη διαμόρφωση της σωστής απάντησης σε παρόμοια ερωτήματα απαιτείται, σύμφωνα με τους Leslie (1988) και Perner (1988, 1991), η κατανόηση ότι δύο διαφορετικά πρόσωπα μπορεί να έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις και, ταυτόχρονα, ότι η συμπεριφορά του δράστη υπαγορεύεται από την προσωπική του πεποίθηση για τις καταστάσεις της εξωτερικής πραγματικότητας.

Για τους ίδιους ερευνητές, η ικανότητα συντήρησης δύο αντιτιθέμενων πεποιθήσεων για την πραγματικότητα και η ερμηνεία της συμπεριφοράς μέσω της πεποίθησης του δράστη, ακόμα και στην περίπτωση που αυτή είναι λανθασμένη, απαιτεί την κατάκτηση δύο επιπέδων αναπαράστασης. Το πρώτο επίπεδο αφορά στη διατήρηση και στην εφαρμογή ενός μοντέλου το οποίο περιγράφει την εξωτερική πραγματικότητα ως έχει (Perner, 1988, 1991). Το δεύτερο επίπεδο αφορά στην αναπαράσταση του τρόπου με τον οποίο κάποιος άλλος αναπαριστά την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τους Perner (1988, 1991) και Wimmer, Hogrefe, και Sodian (1988), το δεύτερο επίπεδο συνιστά τη μετα-αναπαράσταση της πραγματικότητας. Και τα δύο αυτά επίπεδα αναπαράστασης απαιτούνται για την απόδοση θεωρίας του νου σε ένα νήπιο (Astington & Gopnik, 1988. Leslie, 1988. Perner, 1988, 1991. Wimmer, Hogrefe, & Perner, 1988. Wimmer, Hogrefe, & Sodian, 1988).

Ωστόσο, η άποψη αυτή των Leslie (1988), Perner (1988, 1991), και Wimmer et al. (1988) για το χρόνο κατάκτησης της θεωρίας του νου δεν μπορεί να γίνει δεκτή ανεπιφύλακτα καθώς άλλοι ερευνητές εντοπίζουν το χρόνο εμφάνισης της θεωρίας του νου σε πρωιμότερη ηλικία. Συγκεκριμένα, για τους Wellman (1985β, 1988, 1990) και Mitchell (1994, 1996) η θεωρία του νου εμφανίζεται στην ηλικία των τριών χρόνων. Για τους θεωρητικούς αυτούς, τα νήπια της συγκεκριμένη ηλικίας έχουν κατακτήσει τη διάκριση

μεταξύ του πραγματικού κόσμου και του κόσμου των νοητικών καταστάσεων και, ταυτόχρονα, είναι σε θέση να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά τη δική τους, αλλά και των άλλων, με αναφορά σε αυτές τις νοητικές καταστάσεις. Ως αποτέλεσμα, στην ηλικία αυτή τα νήπια έχουν κατακτήσει το βασικό χαρακτηριστικό της θεωρίας τη νοη, δηλαδή, την κατανόηση του νοερού και αιτιώδους χαρακτήρα του νοη.

Στόχος του κειμένου που ακολουθεί είναι να περιγραφούν αναλυτικά οι ποικίλες θεωρητικές απόψεις σχετικά με τις πρώτες εκφάνσεις της θεωρίας του νοη, για το χρόνο εδραίωσής της αλλά και για τη σχέση της με την επικοινωνία, μια και η αποτελεσματική επικοινωνία προϋποθέτει την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων των συνομιλητών.

### Προπομπή της θεωρίας του νοη

Για τον Piaget, τα παιδιά μέχρι τα έξι τους χρόνια δεν κατανοούν τη διάκριση μεταξύ φυσικού και νοερού κόσμου (Piaget, 1929). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η σκέψη των παιδιών μέχρι το τέλος της νηπιακής τους ηλικίας είναι προσκολλημένη στην άμεση και συγκεκριμένη πραγματικότητα. Κατ' επέκταση, τα νήπια στερούνται θεωρίας του νοη. Ωστόσο, σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα νήπια πολύ νωρίς κατακτούν την ουσιώδη διάκριση μεταξύ καταστάσεων της πραγματικότητας και νοερών καταστάσεων. Πριν τη συμπλήρωση του τρίτου χρόνου, τα νήπια κατανοούν ότι η οπτική αντίληψη ενός σπιτιού είναι διαφορετική από την εικόνα ενός σπιτιού η οποία υπάρχει στο νοη (Wellman, 1988). Επιπροσθέτως, στην ίδια ηλικία τα νήπια είναι σε θέση να διακρίνουν μία καθαρά νοερή δραστηριότητα, όπως, για παράδειγμα, το όνειρο, από τα στοιχεία της πραγματικότητας (Wellman & Estes, 1986). Στην ίδια ηλικία, τα νήπια κατανοούν ότι οι νοερές εικόνες υπάρχουν, δεν είναι προσβάσιμες από άλλα άτομα και έχουν βασικές διαφορές από τα αντικείμενα τα οποία αναπαριστούν. Συγκεκριμένα, οι Wellman και Estes

(1986) βρήκαν ότι τα νήπια, γύρω στην ηλικία των τριών χρόνων, όταν απαντούν σε σχετικές ερωτήσεις, δείχνουν να κατανοούν ότι ένα αντικείμενο, για παράδειγμα ένα μπισκότο, μπορεί να γίνει αντιληπτό μέσω της όρασης ή της αφής, να φαγωθεί, να δοθεί σε ένα φίλο αλλά και να διατηρηθεί μέχρι την επόμενη μέρα. Αντίθετα, στην ίδια ηλικία, τα νήπια φαίνεται να κατανοούν ότι η σκέψη για το μπισκότο (νοερή εικόνα για το αντικείμενο) δεν είναι προσβάσιμη μέσω των αισθήσεων, δεν μπορεί να φαγωθεί, να δοθεί σε ένα φίλο ή να διατηρηθεί μέχρι την επόμενη μέρα (βλ., επίσης, Estes, 1998. Wooley, 1995).

Θα πρέπει, ωστόσο, στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι η γνώση των νεαρών νηπίων για το περιεχόμενο του νοη είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πραγματικότητα. Ενώ τα νήπια, γύρω στην ηλικία των τριών χρόνων, έχουν ήδη κατακτήσει το δυϊσμό μεταξύ στοιχείων της πραγματικότητας και καταστάσεων οι οποίες εντοπίζονται στο νοη, η γνώση τους για το νοη, σε αυτή την ηλικία, έχει ως σημείο αναφοράς την πραγματικότητα (Wellman, 1988, 1990). Αυτό συμβαίνει διότι, όπως υποστηρίζει ο Mitchell (1994, 1996), η πραγματικότητα ασκεί έντονο μαγνητισμό προς τα νήπια, καθώς αυτά προσπαθούν από τη μια μεριά να προσαρμοστούν στην πραγματικότητα και από την άλλη να κυριαρχήσουν σε αυτήν ώστε να ανεξαρτητοποιηθούν από αυτήν. Η έντονη επίδραση που ασκεί η πραγματικότητα κατά τη νηπιακή ηλικία διαφαίνεται στην αντίληψη των νηπίων ότι ο νοη είναι το μέσο εκείνο το οποίο περιέχει ή, πιο εύστοχα, αντανάκλα τα στοιχεία της εξωτερικής πραγματικότητας (Wellman, 1988). Κατ' επέκταση, αν τα νήπια είναι, σύμφωνα με την ορολογία του Piaget, *ρεαλιστές*, ο χαρακτηρισμός αυτός αποκτά ένα διαφορετικό νόημα: ρεαλισμός δε σημαίνει αδυναμία σύλληψης της αναπαράστασης και του αναπαραστατικού χαρακτήρα του νοη. Ρεαλισμός σημαίνει ικανότητα αναπαράστασης με έντονη ερμηνεία της αναπαράστασης με αναφορά στη φυσική πραγματικότητα (Mitchell, 1994, 1996).

Ως προς το δεύτερο χαρακτηριστικό της θεωρίας του νοη, δηλαδή, την αναγνώριση ότι οι

νοητικές καταστάσεις συνιστούν αίτια συμπεριφοράς, ο Wellman (1985α, 1985β, 1988, 1990) ισχυρίζεται ότι τα νήπια στην ηλικία των δύο χρόνων στερούνται της αντίληψης του νου ως αιτιώδους οντότητας. Σχετικές έρευνες συγκλίνουν στην άποψη ότι στην ηλικία των δύο χρόνων τα νήπια είναι θεωρητικοί εσωτερικών καταστάσεων (Bartch & Wellman, 1995. Wellman & Bartch, 1988, 1994). Τούτο σημαίνει ότι η ερμηνεία της συμπεριφοράς πραγματοποιείται με αναφορά στις επιθυμίες του δράστη. Για παράδειγμα, αν η Μαρία θέλει ένα μήλο, τότε η Μαρία θα ψάξει να το βρει. Αν το μήλο είναι πάνω στο τραπέζι, η Μαρία θα ψάξει στο τραπέζι για να το βρει, γιατί το θέλει. Στην περίπτωση αυτή, το νήπιο δεν αποδίδει στη Μαρία γνώση για τον περιβάλλοντα κόσμο, αλλά, απλά, θεωρεί ότι η Μαρία έχει μια επιθυμία και ότι το συγκεκριμένο άτομο κατανοεί τον κόσμο ως σύνολο από επιθυμητά αντικείμενα. Δηλαδή, το νήπιο στη συγκεκριμένη ηλικία δεν αποδίδει στο δράστη μία πεποίθηση για τις εξωτερικές καταστάσεις η οποία έχει αναπαραστατικό χαρακτήρα (Wellman, 1990). Ωστόσο, το νεαρό νήπιο, τονίζει ο Wellman, έχει κατακτήσει τη σημαντική διάκριση μεταξύ εσωτερικών καταστάσεων και εξωτερικής πραγματικότητας. Το χαρακτηριστικό αυτό αντανακλάται στο γεγονός ότι την εποχή αυτή πραγματοποιείται διάκριση μεταξύ επιθυμίας και κατάκτησης του επιθυμητού στόχου. Για παράδειγμα, επιθυμώ ένα αντικείμενο X (στοιχείο της εξωτερικής πραγματικότητας), αλλά μπορεί να το κατακτήσω, μπορεί και όχι (εσωτερική κατάσταση).

Στις έρευνες των Wellman και Bartch (1988, 1994. Βλ., επίσης, Bartch & Wellman, 1995), το νήπιο των δύο χρόνων ερμηνεύει τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου με αναφορά στις επιθυμίες αυτού και όχι με αναφορά στις επιθυμίες του ίδιου του νηπίου. Στην ίδια ηλικία, γίνεται κατανοητό ότι οι επιθυμίες είναι διαφορετικές από τα συναισθήματα. Δηλαδή, η ικανοποίηση μιας επιθυμίας (εύρεση ενός αντικειμένου) οδηγεί σε χαρά ενώ η μη ικανοποίηση της επιθυμίας (μη εύρεση του επιθυμητού αντικειμένου) σε λύπη. Επίσης, για τα δίκhρονα οι επιθυμίες είναι διαφο-

ρετικές από τα αντικείμενα. Για παράδειγμα, στην ηλικία αυτή τα νήπια συνεχίζουν τις προσπάθειες ανεύρεσης ενός αντικειμένου ακόμη και στην περίπτωση που δε βρουν το αντικείμενο το οποίο υποκίνησε τη δράση τους ή στην περίπτωση που οι προσπάθειές τους οδηγήσουν στην ανεύρεση ενός υποκατάστατου αυτού του αντικειμένου (Wellman, 1990).

Αυτό το οποίο είναι σημαντικό, ωστόσο, είναι ότι οι έρευνες των Wellman και Bartch δείχνουν ότι στο νου των νηπίων ηλικίας δύο χρόνων οι επιθυμίες είναι διαφορετικές από τις πεποιθήσεις. Για παράδειγμα, ενώ στη συγκεκριμένη ηλικία ερμηνεύουν τη συμπεριφορά με αναφορά στις επιθυμίες του δράστη και όχι τις δικές τους, δε συμβαίνει το ίδιο όταν η ερμηνεία της συμπεριφοράς προϋποθέτει αναφορά στις πεποιθήσεις του δράστη. Αυτό το τελευταίο υποδηλώνει ότι η ερμηνεία μιας συμπεριφοράς με αναφορά στις επιθυμίες προηγείται της ερμηνείας της συμπεριφοράς με αναφορά στις πεποιθήσεις του δράστη (Wellman & Bartch, 1988, 1994. Βλ., επίσης, Bartch & Wellman, 1995).

Η παραπάνω άποψη των Wellman και Bartch επιβεβαιώνεται από έρευνες οι οποίες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις λεκτικές αναφορές των νηπίων. Πράγματι, έχει φανεί ότι στο λόγο των δίκhρονων παιδιών κυριαρχούν λέξεις, όπως "θέλω", οι οποίες περιγράφουν επιθυμίες, ενώ γύρω στην ηλικία των τριών χρόνων, τα νήπια χρησιμοποιούν ρήματα, όπως "σκέπτομαι" ή "νομίζω", τα οποία είναι ενδεικτικά της αναφοράς σε πεποιθήσεις (Bretherton & Beeghley, 1982). Έχει, επίσης, φανεί ότι όχι μόνο τα νήπια χρησιμοποιούν τις συγκεκριμένες λέξεις στα δύο και στα τρία χρόνια αλλά, ταυτόχρονα, κατανοούν το νόημά τους, γεγονός το οποίο υποδηλώνεται από το εύρημα ότι χρησιμοποιούν τις συγκεκριμένες λέξεις στις κατάλληλες περιστάσεις (Olson, 1988. Shatz, 1994).

Η κατανόηση της έννοιας της επιθυμίας και του ρόλου της αποτελεί ένα σημαντικό επίτευγμα για την ηλικία των δύο χρόνων, καθώς δείχνει ότι τα νήπια έχουν κατακτήσει την ικανότητα ερμηνείας της συμπεριφοράς. Καθώς, λοιπόν,

σύμφωνα με τον Wellman (1990), στα δύο χρόνια το νήπιο είναι σε θέση να πραγματοποιεί τη διάκριση μεταξύ φυσικού και νοερού κόσμου και, ταυτοχρόνως, να ερμηνεύει τη συμπεριφορά με αναφορά σε εσωτερικές καταστάσεις, συγκεκριμένα τις επιθυμίες τις δικές του και των άλλων, η ηλικία αυτή είναι συνδεδεμένη με την εμφάνιση των προπομπών της θεωρίας του νου.

Την άποψη ότι στη συγκεκριμένη ηλικία εμφανίζονται οι προπομποί της θεωρίας του νου μοιράζονται οι Leslie (1988) και Perner (1988, 1991). Βλ., επίσης, Perner, Baker, & Hutton, 1994). Ωστόσο, οι ερευνητές αυτοί εντοπίζουν τις απαρχές της θεωρίας του νου στο παιχνίδι προσποίησης, το οποίο σηματοδοτεί τη συγκεκριμένη ηλικία.

Στα πλαίσια του παιχνιδιού προσποίησης ένα αντικείμενο, για παράδειγμα μία μπανάνα, αντιμετωπίζεται ως ένα άλλο αντικείμενο, για παράδειγμα, "τηλέφωνο". Δηλαδή, ένα αντικείμενο αποκτά τα λειτουργικά χαρακτηριστικά ενός άλλου αντικειμένου και γίνεται αντικείμενο μεταχείρισης σαν να ήταν το άλλο αντικείμενο. Στο παράδειγμα της "μπανάνας-τηλεφώνου", όταν το παιδί θεωρεί το αντικείμενο "μπανάνα" ως "τηλέφωνο" και η μητέρα του ως "μπανάνα" το παιδί δεν μπερδεύεται. Δηλαδή, στο νου του νηπίου, η μπανάνα διατηρεί τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του τηλεφώνου και ταυτοχρόνως τα λειτουργικά χαρακτηριστικά εκείνου του κίτρινου αντικειμένου το οποίο τρώγεται, είναι γλυκό, κ.τ.λ. Κατά συνέπεια, όπως και στην περίπτωση της κατανόησης της λανθασμένης πεποίθησης ενός άλλου προσώπου, το νήπιο, κατά την εμπλοκή του στο παιχνίδι προσποίησης, κατανοεί τη διαφορά μεταξύ αυτού που είναι πραγματικό και αυτού που είναι νοητικό κατασκευάσμα. Κατά συνέπεια, συμπεραίνουν οι Leslie (1988) και Perner (1988), στην ηλικία των δύο χρόνων κατακτάται ο μηχανισμός εκείνος ο οποίος θεωρείται απαραίτητος για την οικοδόμηση της θεωρίας του νου (βλ., επίσης, Perner, 1991. Perner, Baker, & Hutton, 1994).

Παρά το γεγονός ότι, από την εποχή του παιχνιδιού προσποίησης, το νήπιο έχει κατακτήσει

το νοητικό μηχανισμό εκείνον ο οποίος αποτελεί τη βάση της θεωρίας του νου, η εμφάνιση της ικανότητας αυτής καθυστερεί δύο χρόνια. Γιατί; Στο ερώτημα αυτό ο Leslie (1988, 1994) απαντά ότι ενώ η συνθήκη του παιχνιδιού προσποίησης είναι ενδεικτική της ικανότητας αναπαράστασης της πεποίθησης του άλλου, ωστόσο, δεν παρέχει πληροφορίες για το ότι η αναπαράσταση αυτή ερμηνεύει τη συμπεριφορά του άλλου. Η συμπεριφορά του άλλου (της μητέρας στο παραπάνω παράδειγμα) δεν είναι αναγκαίο να προβλεφθεί, γίνεται άμεσα αντιληπτή από το τι ο άλλος κάνει παρουσία του νηπίου. Κατά συνέπεια, για τον Leslie, η διαφορά μεταξύ εμπλοκής στο παιχνίδι προσποίησης και κατανόησης της λανθασμένης πεποίθησης εντοπίζεται στο επίπεδο αναπαράστασης το οποίο έχει κατακτήσει το νήπιο. Για την κατανόηση της λανθασμένης πεποίθησης χρειάζεται, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, ένα δεύτερο, ανώτερο επίπεδο αναπαράστασης, της μετα-αναπαράστασης το οποίο συντελεί ακριβώς σε τούτο: στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο κάποιος άλλος αναπαριστά την πραγματικότητα και στο ότι αυτός ο τρόπος μπορεί να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά του. Φαίνεται, λοιπόν, ότι για την κατάκτηση της θεωρίας του νου απαιτείται η μετάβαση από το ένα επίπεδο αναπαράστασης στο άλλο. Η μετάβαση αυτή, σύμφωνα με τον Leslie, διαρκεί 2 χρόνια (βλ., επίσης, Perner, 1988, 1991).

Σε αντίθεση με τις παραπάνω τοποθετήσεις ως προς τους προπομπούς της θεωρίας του νου, αρκετές έρευνες στηρίζουν την άποψη ότι οι απαρχές της κατανόησης της αναπαραστατικής φύσης του νου εντοπίζονται στις πρώιμες οπτικές εμπειρίες. Οι έρευνες αυτές δείχνουν ότι, πολύ νωρίς, πριν ακόμη το τέλος του πρώτου χρόνου, τα βρέφη εμφανίζουν την ικανότητα να ακολουθούν το χέρι ή το βλέμμα κάποιου άλλου προς ένα αντικείμενο αλλά και να επιδεικνύουν το χέρι τους προκειμένου να κάνουν κάποιον να κοιτάξει προς ένα αντικείμενο (Baron-Cohen & Ring, 1994. Butterworth, 1994). Τέτοιες συμπεριφορές, υποστηρίζουν οι Gopnik, Slauhter, και Meltzoff (1994) δείχνουν ότι τα βρέφη

γνωρίζουν ότι η κατεύθυνση των ματιών, του κεφαλιού και του σώματος φανερώνουν κάτι από τη γνώση του ατόμου για τα αντικείμενα του περιβάλλοντα κόσμου. Κατανοούν, δηλαδή, τα βρέφη κάτι από τη σχέση μεταξύ όρασης και εξωτερικού κόσμου. Επίσης, από την ηλικία των 2½ χρόνων τα νεαρά νήπια κατανοούν ότι ένα αντικείμενο μπορεί να είναι ορατό από αυτά αλλά όχι απαραίτητως και από κάποιον άλλο (Flavell, 1988. Flavell, Green, & Flavell, 1986). Μια παρόμοια αντιληπτική κατανόηση δείχνουν τα παιδιά της ίδιας ηλικίας σε σχέση με άλλες αισθήσεις, όπως η ακοή και η αφή (Yavin & Shatz, 1988).

Μέσω της κατανόησης ότι τα αντικείμενα δεν είναι ορατά από όλους, τα νεαρά νήπια οικοδομούν την ιδέα ότι ο θεατής που έχει μία περιορισμένη θέα, ενδεχομένως, παραμένει σε κατάσταση άγνοιας (Taylor, 1988). Ένα βήμα πέρα από αυτό το επίτευγμα βρίσκεται η κατανόηση ότι η αντίληψη μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένη αντιληπτική αναπαράσταση. Αυτή η λανθασμένη αναπαράσταση μέσω αντίληψης αποτελεί ένα βήμα πριν από την κατανόηση της λανθασμένης νοερής αναπαράστασης και, κατ'επέκταση, της επιτυχίας στην απόδοση λανθασμένης αναπαράστασης ή πεποίθησης σε άλλους (Gopnik, Slaughter, & Meltzoff, 1994).

Από την παραπάνω περιγραφή φαίνεται ότι έχουν διατυπωθεί διαφορετικές απόψεις σχετικά με τους προπομπούς της θεωρίας του νου. Ανεξάρτητα, ωστόσο, από το εάν οι πρόδρομοι της θεωρίας του νου εντοπίζονται στην κατανόηση της επιθυμίας, στο παιχνίδι προσποίησης ή στις πρώιμες αισθητήριες αντιλήψεις, αποτελεί σημαντική διαπίστωση ότι οι πρώτες εκφάνσεις της θεωρίας του νου γίνονται ορατές από πολύ νωρίς στη ζωή του ατόμου. Η πρώιμη εκδήλωση της θεωρίας του νου επιβεβαιώνει, όπως φαίνεται και στο τελευταίο τμήμα του κειμένου, το σημαντικό ρόλο τον οποίο αυτή διαδραματίζει στην καθημερινή αλληλεπίδραση του ατόμου ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής. Στην ενότητα που ακολουθεί επισημαίνονται οι ποικίλες θεωρητικές και εμπειρικές απόψεις για το χρόνο κα-

τάκτησης της θεωρίας του νου και, ταυτοχρόνως, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της θεωρίας του νου κατά τα επόμενα χρόνια.

### Εξελικτικά ορόσημα

Έχει ήδη γίνει σαφές ότι τα νήπια από πάρα πολύ νωρίς, πριν την ηλικία των τριών χρόνων, έχουν κατακτήσει μία επαρκή κατανόηση του νου. Παρ' όλα αυτά, ερευνητές όπως οι Perner (1988, 1991) και Gopnik (1993) υποστηρίζουν ότι η θεωρία του νου κατακτάται μετά τα 4 χρόνια όταν το νήπιο είναι σε θέση να αποδεσμεύσει τις πεποιθήσεις από την πραγματικότητα και να κατανοήσει ότι οι πεποιθήσεις αυτές ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των άλλων και τη δική του. Οι Wimmer και Perner (1983) προκειμένου να διερευνήσουν το χρόνο εμφάνισης της θεωρίας του νου επινόησαν τα κλασικά πλέον έργα της λανθασμένης πεποίθησης τα οποία οι ίδιοι θεωρούν ότι ανιχνεύουν πολύ καλά την ικανότητα αυτή. Πρόκειται για τα έργα *Η απροσδόκητη μετατόπιση* και *Το κουτί που εξαπατά*.

Το έργο *Η απροσδόκητη μετατόπιση*, βάσει του οποίου το νήπιο πρέπει να αναγνωρίσει όχι μόνο ότι κάποιος μπορεί να μην γνωρίζει κάτι για τον κόσμο αλλά, επίσης, ότι μπορεί να έχει αναπαράστησει τον κόσμο με λανθασμένο τρόπο, έχει ως ακολούθως: "Η Μαρία βλέπει τη σοκολάτα σε ένα μπλε ντουλάπι στην κουζίνα (Τοποθεσία Α). Ενώ η Μαρία λειπει, η μητέρα της μεταφέρει τη σοκολάτα σε ένα πράσινο ντουλάπι το οποίο βρίσκεται και αυτό στην κουζίνα (Τοποθεσία Β). Η Μαρία δε γνωρίζει τίποτα για την αλλαγή, καθώς αυτή έγινε την ώρα που η ίδια απουσίαζε. Τώρα η Μαρία επιστρέφει στην κουζίνα. Πού θα ψάξει να βρει τη σοκολάτα;" Τα αποτελέσματα της σχετικής έρευνας έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων στην ηλικία των 3 χρόνων απαντούν λανθασμένα (η Μαρία θα ψάξει να βρει τη σοκολάτα στο πράσινο ντουλάπι, Τοποθεσία Β). Αντίθετα, η σωστή απάντηση (η Μαρία θα ψάξει για να βρει τη σοκολάτα στο μπλε ντουλάπι, Τοποθεσία Α) δίνεται από το

μεγαλύτερο ποσοστό νηπίων ηλικίας άνω των 4 χρόνων.

Το έργο *Το κουτί που εξαπατά* εξετάζει την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης σε κάποιον άλλο ή στον ίδιο τον εαυτό. Ο ερευνητής παρουσιάζει στο νήπιο ένα κουτί το οποίο έχει ζωγραφισμένες στην επιφάνειά του καραμέλες και ρωτά το νήπιο να μαντέψει το περιεχόμενο του κουτιού. Το νήπιο απαντά: "Καραμέλες". Τότε ο ερευνητής άνοιξε το κουτί μπροστά στο νήπιο και αυτό διαπιστώνει ότι το κουτί περιέχει ένα μολύβι και όχι καραμέλες, όπως είχε, αρχικά, υποθέσει. Ο ερευνητής κλείνει το μολύβι ξανά στο κουτί και ρωτά το νήπιο να του πει τι θα απαντούσε ένα άλλο παιδί που δεν έχει δει προηγουμένως το κουτί στη ερώτηση σχετικά με το περιεχόμενο του κουτιού. Σε μια δεύτερη εκδοχή του έργου, ο πειραματιστής ζητά να μάθει ποιο νομίζει, τελικά, το ίδιο το νήπιο ότι είναι το περιεχόμενο του κουτιού. Οι σχετικές έρευνες έδειξαν παρόμοια αποτελέσματα με την παραπάνω έρευνα: Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων 3 χρόνων στην ερώτηση του ερευνητή για το τι νομίζει το άλλο παιδί ή το ίδιο το νήπιο (στη δεύτερη εκδοχή) ότι περιέχει το κουτί απάντησαν λανθασμένα: "Καραμέλες". Τα νήπια μεγαλύτερα των 4 χρόνων έδιναν τη σωστή απάντηση: "Μολύβι" (Gopnik & Astington, 1988. Perner, Leekam, & Wimmer, 1987).

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις εξέτασης με τα κλασικά έργα της λανθασμένης πεποίθησης, τα νήπια των τριών χρόνων διαπράττουν αυτό που ονομάζεται "ρεαλιστικό σφάλμα", δίνοντας απαντήσεις οι οποίες συμφωνούν με την τρέχουσα κατάσταση της πραγματικότητας (Mitchell, 1996. Βλ., επίσης, Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1997). Αντιθέτως, μετά την ηλικία των 4 χρόνων, τα νήπια φαίνεται να κατανοούν τη λανθασμένη πεποίθηση του άλλου ή τη δική τους και να ερμηνεύουν, όταν είναι απαραίτητο, τη συμπεριφορά με αναφορά σε αυτή την πεποίθηση.

Με βάση τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών από την εφαρμογή των έργων της λανθασμένης πεποίθησης, η θεωρία του νου δεν

μπορεί να αποδοθεί στα νήπια πριν την ηλικία των 4 χρόνων. Τα αποτελέσματα αυτά στηρίζουν την άποψη η οποία είναι γνωστή ως *η θεωρία για τη θεωρία (του νου)*. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, τα νήπια κατακτούν μία άτυπη θεωρία για την αναπαραστατική φύση του νου στην ηλικία των 4 χρόνων, όταν είναι σε θέση να επιλύσουν σωστά τα έργα της λανθασμένης πεποίθησης, και όχι νωρίτερα (Gopnik, 1993. Perner, 1991). Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τους υποστηρικτές της θεωρίας για τη θεωρία του νου, η επιτυχία στα έργα της λανθασμένης πεποίθησης στην ηλικία των 4 χρόνων σηματοδοτεί την είσοδο του νηπίου σε ένα νέο στάδιο νοητικής ανάπτυξης κατά το οποίο το γνωστικό σύστημα έχει αναδομηθεί έτσι ώστε να είναι δυνατή η κατάκτηση της μετά-αναπαράστασης: δηλαδή, η διαμόρφωση της αναπαράστασης του τρόπου με τον οποίο οι άλλοι αναπαριστούν την πραγματικότητα.

Ενώ, για τους υποστηρικτές της θεωρίας για τη θεωρία του νου η επιτυχής προσέγγιση των έργων της λανθασμένης πεποίθησης στα 4 χρόνια σηματοδοτεί την είσοδο σε ένα νέο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης, η αποτυχία των νηπίων ηλικίας 3 χρόνων στα έργα αυτά ερμηνεύεται με αναφορά σε δύο βασικές αδυναμίες της ηλικίας αυτής. Πρώτον, στην ηλικία των 3 χρόνων δεν έχει κατακτηθεί η ικανότητα εκείνη η οποία επιτρέπει την κατανόηση ότι η αισθητηριακή αντίληψη αποτελεί το μέσο για τη διαμόρφωση των πεποιθήσεων για τις καταστάσεις της πραγματικότητας (Wimmer, Hogrefe, & Sodian, 1988). Δεύτερον, στην ίδια ηλικία, τα νήπια δεν μπορούν να κατανοήσουν την ύπαρξη πολλαπλών αναπαραστάσεων ή να αποδώσουν διαφορετικές –και πολλές φορές λανθασμένες– αναπαραστάσεις σε διαφορετικά άτομα (Gopnik & Astington, 1988. Flavell, 1988. Flavell, Green, & Flavell, 1986. Perner, 1988, 1991. Wimmer, Hogrefe, & Perner, 1988).

Η άποψη ότι τα νήπια δεν κατανοούν την αντίληψη ως πηγή γνώσης στηρίζεται σε δεδομένα σύμφωνα με τα οποία νήπια ηλικίας τριών και τεσσάρων χρόνων ανέφεραν ότι γνώριζαν την τοποθεσία ενός αντικειμένου ακόμη και στην περίπτωση που δεν είχαν καμία εμπειρία μέσω



των αισθήσεων για αυτή την τοποθεσία. Επίσης, παιδιά της ίδιας ηλικίας ανέφεραν ότι κάποιος άλλος δε γνωρίζει πού βρίσκεται ένα αντικείμενο ακόμη και στην περίπτωση κατά την οποία αυτός ο άλλος είχε αντίληψη του αντικειμένου (Wimmer, Hogrefe, & Perner, 1988). Σε άλλη έρευνα φάνηκε ότι, στη συγκεκριμένη ηλικία, τα νήπια, ενώ επιβεβαιώνουν ότι κάποιος άλλος έχει αποκτήσει την αντίληψη ενός αντικειμένου, παρ' όλα αυτά, απαντούν αρνητικά σε ερωτήσεις σχετικά με τη γνώση αυτού του άλλου (Wimmer, Hogrefe, & Sodian, 1988). Οι έρευνες αυτές οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι, ενώ τα τρίχρονα νήπια έχουν την ικανότητα εκτίμησης της αντίληψης των άλλων, ωστόσο, στερούνται της ικανότητας εκτίμησης της γνώσης των άλλων. Αυτό σημαίνει ότι τα νήπια, σε αυτή την ηλικία, δεν κατανοούν τη στενή σχέση μεταξύ αντίληψης και διαμόρφωσης πεποιθήσεων.

Ωστόσο, η απουσία ενδείξεων για τη σωστή επίδοση των νηπίων σε παρόμοια έργα, δεν αποτελεί, κατ' ανάγκη, απόδειξη της απουσίας της σχετικής ικανότητας (Mitchell, 1996). Η άποψη αυτή στηρίζεται μεταξύ άλλων στις έρευνες των Pratt και Bryant (1988). Οι ερευνητές αυτοί επισημαίνουν ότι ο Wimmer και οι συνεργάτες του χρησιμοποίησαν έργα στα οποία τα νήπια ρωτούνταν, για παράδειγμα, "αν ο Γιώργος γνωρίζει ή δεν γνωρίζει πού βρίσκεται κρυμμένο το αντικείμενο". Τέτοια έργα, σύμφωνα με τους Pratt και Bryant (1988), είναι δύσκολα καθώς περιέχουν διπλή ερώτηση, η οποία περιορίζει την κατανόησή της από παιδιά τριών χρόνων. Όταν οι ίδιοι χρησιμοποίησαν παρόμοια έργα, στα οποία υπήρχε μόνο μία ερώτηση, τα παιδιά τριών χρόνων έδιναν σωστή απάντηση.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι έρευνες του Wellman (1990), οι οποίες δείχνουν ότι τα νήπια τριών χρόνων μπορούν να προβλέψουν τις πεποιθήσεις των άλλων με αναφορά στις αισθήσεις τους. Για παράδειγμα, σε έργα όπως "Ο Γιώργος πιστεύει ότι ο σκύλος του είναι στο σημείο Χ, πού θα ψάξει να το βρει;" τα τρίχρονα παιδιά απαντούν σωστά "στο σημείο Χ". Επίσης, σε έργα όπως, "Ο Γιώργος βλέπει

τον σκύλο του στο σημείο Ψ (καμία αναφορά στις πεποιθήσεις του Γιώργου), πού θα ψάξει να τον βρει;" τα τρίχρονα παιδιά απαντούν εύστοχα "στο σημείο Ψ". Τα παραδείγματα αυτά δείχνουν ότι από τα τρία ήδη χρόνια γίνεται κατανοητό ότι οι αισθήσεις συντελούν στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων. Έτσι, λοιπόν, οι έρευνες αυτές δείχνουν ότι η δυσκολία των 3χρονων νηπίων στα έργα της λανθασμένης πεποίθησης δεν οφείλεται στη μη κατανόηση του κανόνα ότι η όραση, και η αντίληψη γενικότερα, οδηγεί σε γνώση. Κατ' επέκταση, αυτό που απομένει από την άποψη των Perner (1991) και Gopnik (1993) για την απόδοση της θεωρίας του νου σε νήπια μεγαλύτερα των 4 χρόνων, είναι το κατά πόσο τα μικρότερα νήπια θεωρούν την πεποίθηση του άλλου ως τον παράγοντα εκείνον ο οποίος ερμηνεύει τη συμπεριφορά του άλλου.

Προς την κατεύθυνση να αποδώσουν στα τρίχρονα παιδιά ικανότητα απόδοσης σε άλλους διαφορετικών πεποιθήσεων και κατανόηση αυτών των πεποιθήσεων ως αιτίων της συμπεριφοράς, κινούνται οι έρευνες των Wellman και Bartch (1988). Στις έρευνες αυτές οι ερευνητές παρουσίαζαν στα νήπια μία ιστορία με πρωταγωνιστή το μικρό Sam, ο οποίος ήθελε να βρει το αρκουδάκι του. Οι ερευνητές έλεγαν στα νήπια ότι το αρκουδάκι βρίσκεται είτε στη βεράντα είτε στην αποθήκη, αλλά ο Sam νομίζει ότι βρίσκεται στην αποθήκη. Κατόπιν, τα νήπια ρωτούνταν πού θα ψάξει ο Sam να βρει το αρκουδάκι του. Το 77% των νηπίων 3 χρόνων και το 79% των νηπίων 4 χρόνων απάντησαν ότι ο Sam θα ψάξει να βρει το αρκουδάκι στο σημείο στο οποίο αυτός νομίζει ότι βρίσκεται.

Στις ίδιες έρευνες, προκειμένου να ελεγχθεί ο παράγοντας τα νεαρά νήπια να πετυχαίνουν στο έργο όχι γιατί έχουν κάποια ενόραση για το νου του Sam αλλά γιατί, απλά, στηρίζονται στην προσωπική τους πεποίθηση για το πού είναι το αντικείμενο, οι Wellman και Bartch ωθούν τα νήπια να εκφράσουν, αρχικά, την προσωπική τους πεποίθηση και, κατόπιν, να εκτιμήσουν το πού θα ψάξει ο Sam να βρει το αρκουδάκι του. Δηλαδή, "ο Sam θέλει να βρει το αρκουδάκι του.

Πού νομίζεις (προς το νήπιο) ότι βρίσκεται το αρκουδάκι: στην αποθήκη ή στη βεράντα; .....  
 Λοιπόν, πολύ ωραία, σωστά το είπες. Αλλά ο Sam πιστεύει ότι το αρκουδάκι βρίσκεται στη ..... (αντίθετη πεποίθηση από αυτήν που εξέφρασε το νήπιο). Πού θα ψάξει ο Sam για να βρει το αρκουδάκι;" Το 90% των νηπίων 3 χρόνων και ένα παρόμοιο ποσοστό νηπίων 4 χρόνων έδωσαν τη σωστή απάντηση.

Απαντώντας σωστά στα έργα των Wellman και Bartch (1988) τα νήπια των τριών χρόνων επιδεικνύουν μία κατανόηση της σχέσης μεταξύ επιθυμίας (Ο Sam θέλει να βρει το αρκουδάκι του), πεποίθησης και συμπεριφοράς του πρωταγωνιστή. Δηλαδή, τα νήπια αυτής της ηλικίας κατανοούν ότι η επιθυμία του πρωταγωνιστή λειτουργεί ως κίνητρο της συμπεριφοράς του, η κατεύθυνση της οποίας, ωστόσο, προσδιορίζεται από την πεποίθησή του. Υπ' αυτό το πρίσμα, τα νήπια στα τρία τους χρόνια φαίνεται να έχουν κατακτήσει μία κατανόηση για το νου η οποία τους επιτρέπει να προβλέψουν τη συμπεριφορά των άλλων υπολογίζοντας το νοερό χαρακτήρα τόσο της επιθυμίας όσο και της πεποίθησης (Mitchell, 1996). Έτσι, για τους Wellman και Bartch (1994), τα δεδομένα των παραπάνω ερευνών δείχνουν ότι η σκέψη των τριχρονων νηπίων παρουσιάζει μια ποιοτική αλλαγή. Αυτή η διαπίστωση εμφανίζει τους Wellman και Bartch σύμφωνους με τη βασική αρχή της θεωρίας για τη θεωρία του νου σχετικά με τη σταδιακή ανάπτυξη της θεωρίας του νου.

Ταυτοχρόνως, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν δύο σημεία διαφωνίας με τους υποστηρικτές της προσέγγισης αυτής. Το πρώτο από αυτά αφορά στο χρόνο εμφάνισης της θεωρίας του νου ενώ το δεύτερο σχετίζεται με τη φύση της αλλαγής που παρατηρείται στη σκέψη του νηπίου και που σηματοδοτεί την κατάκτηση της θεωρίας του νου. Ως προς το πρώτο, οι Wellman και Bartch (1994) υποστηρίζουν ότι η κατανόηση της αιτιώδους φύσης των νοητικών καταστάσεων και, κατ' επέκταση, η κατάκτηση της θεωρίας του νου πετυχαίνεται στα 3 χρόνια και όχι μετά τα 4 χρόνια. Ως προς

το δεύτερο σημείο διαφωνίας, αυτό που ερμηνεύει την αλλαγή κατά τη νηπιακή ηλικία δεν είναι η μετάβαση από τη μη κατανόηση της λανθασμένης πεποίθησης στα 3 χρόνια στην κατανόησή της στα 4 χρόνια. Η αλλαγή αυτή συνίσταται στη μετάβαση από μια πρώιμη κατανόηση της επιθυμίας, η οποία εμφανίζεται, όπως ειπώθηκε στην προηγούμενη ενότητα, στα 2 χρόνια, σε μια επόμενη κατανόηση της σχέσης επιθυμίας-πεποίθησης, και αυτών με τη συμπεριφορά στα 3 χρόνια.

Οι έρευνες αλλά και οι απόψεις αυτές των Wellman και Bartch (1988, 1994) αποτέλεσαν τη βάση μιας σειράς ερευνών που είχαν ως στόχο την πιο συστηματική διερεύνηση των παραγόντων που ερμηνεύουν την αποτυχία στα κλασικά έργα της λανθασμένης πεποίθησης. Τα δεδομένα των ερευνών αυτών επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η αποτυχία στα κλασικά έργα της λανθασμένης πεποίθησης δεν αποτελεί τον κρίσιμο παράγοντα που καθορίζει την ύπαρξη ή μη της θεωρίας του νου (Wellman, 1990). Πιο συγκεκριμένα, αρκετές από αυτές τις έρευνες διερεύνησαν την υπόθεση ότι η αποτυχία των 3χρονων νηπίων στα κλασικά έργα της λανθασμένης πεποίθησης οφείλεται στις γλωσσικές αδυναμίες αυτής της περιόδου, οι οποίες δεν επιτρέπουν την κατανόηση σύνθετων ιστοριών, όπως αυτές που περιγράφονται στα συγκεκριμένα έργα. Έτσι, σε περιπτώσεις όπου ο ερευνητής επαναλαμβάνει τη σχετική ιστορία ή ζητά από τα νήπια να την επαναλάβουν τα ίδια, οι επιδόσεις των νηπίων 3 χρόνων βελτιώνονται σημαντικά (Lewis, 1994). Σε παρόμοια αποτελέσματα οδήγησαν έρευνες στις οποίες είτε δίνονταν περισσότερες επεξηγήσεις στα νήπια για τα ζητούμενα των έργων (Lewis & Osborne, 1990) είτε οι ερωτήσεις επαναδιατυπώνονταν έτσι ώστε να διευκολυνθεί η κατανόησή τους από τα νήπια. Τα δεδομένα αυτά αποτέλεσαν τη βάση για τη διατύπωση της επικοινωνιακής θεωρίας για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της θεωρίας του νου. Στα πλαίσια της θεωρίας αυτής σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της θεωρίας του νου διαδραματίζουν οι γλωσσικές δεξιότητες

του νηπίου και το είδος της γλωσσικής επικοινωνίας που αναπτύσσει το νήπιο με τον ερευνητή (για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την προσέγγιση αυτή βλ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1997).

Οι έρευνες των Wellman και Barch αποτέλεσαν, επίσης, τη βάση για τη διατύπωση της θεωρητικής πρότασης του Mitchell (1994, 1996) για την ερμηνεία της αποτυχίας των 3χρονων νηπίων στα κλασικά έργα της λανθασμένης πεποίθησης. Για την ερμηνεία αυτής της αποτυχίας ο Mitchell (1994, 1996) προτείνει την υπόθεση της ρεαλιστικής επικάλυψης<sup>1</sup>. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση τα νήπια 3 χρόνων αποτυγχάνουν στην απόδοση της λανθασμένης πεποίθησης όχι γιατί δεν κατέχουν τη θεωρία του νου αλλά, γιατί, όπως έχει αναφερθεί στις πρώτες σελίδες του κειμένου, η πραγματικότητα ασκεί έναν μαγνητισμό στα νήπια με αποτέλεσμα αυτή να αποσπά την προσοχή των νεαρών νηπίων σε τέτοιο βαθμό ώστε αυτά να διαπράττουν το ρεαλιστικό σφάλμα το οποίο χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά τους στα έργα της λανθασμένης πεποίθησης.

Με βάση την υπόθεση αυτή, αν τα νήπια έχουν την ικανότητα εκείνη η οποία τους επιτρέπει την απόδοση λανθασμένης πεποίθησης σε άλλον, τότε είναι δυνατόν να βελτιωθούν οι επιδόσεις των νηπίων σε περιπτώσεις στις οποίες η προσοχή τους απομακρύνεται από την πραγματικότητα και κατευθύνεται προς την πεποίθηση. Πράγματι, σε περιπτώσεις όπου η αρχική πεποίθηση του νηπίου για το περιεχόμενο ενός κουτιού με καραμέλες υποστηρίζεται, για παράδειγμα, από την υπενθύμισή της από τον ίδιο τον

ερευνητή (π.χ., όταν είδες για πρώτη φορά το κουτί νόμιζες ότι περιέχει καραμέλες), το ποσοστό των νηπίων τα οποία κατανοούν τη λανθασμένη πεποίθηση αυξάνεται σημαντικά (Mitchell, 1996. Mitchell & Isaacs, 1994).

Ο Mitchell (1996), επίσης, υποστηρίζει ότι η επίδοση των 3χρονων νηπίων θα πρέπει να βελτιώνεται στις περιπτώσεις εκείνες στις οποίες η προσοχή των νηπίων δε στρέφεται απλά προς την πεποίθηση, αλλά η πεποίθηση αυτή συνδέεται άμεσα με την πραγματικότητα του νηπίου. Την άποψη αυτή επιβεβαιώνουν δύο έρευνες. Στην πρώτη από αυτές χρησιμοποιήθηκε το έργο *Το κουτί που εξαπατά*. Σε αυτή την πειραματική συνθήκη, το νήπιο είχε τη δυνατότητα επιλογής από ένα σύνολο ετικετών που απεικονίζουν διάφορα αντικείμενα, εκείνη που απεικονίζει το αντικείμενο το οποίο αντανακλά την αρχική (λανθασμένη) πεποίθηση του νηπίου (δηλαδή, καραμέλες) και την τοποθέτησή της στη επιφάνεια του κουτιού (Mitchell & Lacohee, 1991).

Στη δεύτερη έρευνα χρησιμοποιήθηκε μία παραλλαγή του έργου *Η απροσδόκητη μετατόπιση*. Σε αυτή την έρευνα, τα νήπια δεν καλούνταν απλά να προβλέψουν τη δράση του πρωταγωνιστή αλλά να παρατηρήσουν τη δράση του πρωταγωνιστή, η οποία στηρίζεται στη λανθασμένη πεποίθησή, του και να κρίνουν το αποτέλεσμα της (Robinson & Mitchell, 1995). Και στις δύο αυτές περιπτώσεις οι επιδόσεις των 3χρονων νηπίων βελτιώθηκαν σημαντικά. Αυτό συνέβη διότι, σύμφωνα με την υπόθεση της ρεαλιστικής επικάλυψης, τόσο η χρήση της ετικέτας όσο και η παρατήρηση της ανεπιτυχούς δράσης του πρω-

1. Ο όρος reality masking hypothesis αποδόθηκε στα ελληνικά ως *υπόθεση ρεαλιστικής επικάλυψης*. Καθώς υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην ακριβή μετάφραση του ξενόγλωσσου όρου σε ένα δοκίμιο ελληνικό, προτιμήθηκε ο παραπάνω ελληνικός όρος καθώς εκτιμάται ότι αυτός αποδίδει το νόημα του αντίστοιχου ξενόγλωσσου βάσει της σχετικής περιγραφής του Mitchell: "Αυτό που οφείλουμε να πράξουμε (ως ερευνητές) είναι να εξετάσουμε την πιθανότητα αυτή η χαρακτηριστική ρεαλιστική κρίση να αποτελεί ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της σκέψης του νηπίου, το οποίο παρεισφύρει, και ως εκ τούτου, επικαλύπτει την κατανόηση της λανθασμένης πεποίθησης. Με άλλα λόγια, η πρότασή μου είναι πως αυτά τα ρεαλιστικά σφάλματα δεν αποτελούν εκδήλωση της απουσίας της ικανότητας του νηπίου να πραγματοποιεί ορθές κρίσεις ης λανθασμένης αναπαράστασης αλλά, κυρίως, *εμποδίζουν* το νήπιο να αναγνωρίσει τη λανθασμένη αναπαράσταση..." (Mitchell, 1994, σ. 29)

ταγωνιστή συνιστούν άμεσες συνδέσεις της πεποίθησης με την τρέχουσα πραγματικότητα (Mitchell, 1996).

Η άποψη του Mitchell για τη σημαντική επίδραση που ασκεί στη σκέψη του νηπίου το ρεαλιστικό κριτήριο ενισχύεται από τα δεδομένα νεότερων ερευνών του. Συγκεκριμένα, οι Mitchell και Taylor (1998) παρουσίασαν σε παιδιά ηλικίας 4 έως 7 χρόνων, τα οποία είχαν ήδη ανταποκριθεί με επιτυχία στα κλασικά έργα της λανθασμένης πεποίθησης, ένα δίσκο στο εσωτερικό ενός μαύρου κουτιού φωτισμένο με τέτοιο τρόπο ώστε το σχήμα του να φαίνεται ελλειψοειδές. Οι συμμετέχοντες γνώριζαν ότι στην πραγματικότητα το σχήμα μέσα στο κουτί είναι ένα μεταλλικός δίσκος. Στην παρότρυνση να επιλέξουν ανάμεσα από έναν αριθμό εικόνων εκείνη που αντιπροσωπεύει το σχήμα, όπως αυτό φαίνεται στο κουτί, αυτοί επιλέγουν εκείνη την εικόνα που παρουσιάζει ένα δίσκο και όχι ένα ελλειψοειδές σχήμα όπως θα έπρεπε στην περίπτωση που δεν παρασύρονταν από το ρεαλιστικό κριτήριο. Σε μια παρόμοια και αυστηρά ελεγχόμενη έρευνα των Taylor και Mitchell (1997), η τάση αυτή υπερτονισμού του πραγματικού σχήματος έναντι του φαινομενικού σχήματος ενός αντικειμένου εντοπίζεται ακόμη και μεταξύ των ενηλίκων που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα.

Τα αποτελέσματα αυτά οδηγούν σε δύο ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Πρώτον, το ρεαλιστικό κριτήριο δεν επηρεάζει μόνο την κατανόηση της λανθασμένης πεποίθησης αλλά και άλλες πτυχές της σκέψης του νηπίου, όπως, για παράδειγμα, την ικανότητα εκτίμησης του φαινομενικού σχήματος εντός αντικειμένου. Δεύτερον, τα ρεαλιστικά σφάλματα σηματοδοτούν τη σκέψη όχι μόνο του νεαρού νηπίου αλλά και τη σκέψη μεγαλύτερων παιδιών ηλικίας έως 7 χρόνων, και, υπό συγκεκριμένες συνθήκες ακόμη και τη σκέψη των ενηλίκων. Έτσι, σύμφωνα με την υπόθεση της ρεαλιστικής επικάλυψης, η κατανόηση της αναπαραστατικής φύσης του νου δεν είναι ένα φαινόμενο του τύπου όλα ή τίποτα. Αντιθέτως, η κατανόηση αυτή υπάρχει σε κάποια μορφή πριν την επιτυχή προσέγγιση των κλασικών

έργων της λανθασμένης πεποίθησης. Μάλιστα η κατανόηση αυτή εμφανίζεται βαθμιαία με τη μορφή μείωσης της επίδρασης του ρεαλιστικού κριτηρίου. Η μείωση της επίδρασης είναι σημαντική κατά τη νηπιακή ηλικία και ποτέ δεν εξασθενεί πλήρως (Mitchell, 1996).

Από την παραπάνω περιγραφή είναι σαφές ότι τα δεδομένα πολλών ερευνών ασκούν έντονη κριτική στους υποστηρικτές της θεωρίας για τη θεωρία του νου. Η κριτική αυτή αφορά, κυρίως, στην αντιπροσωπευτικότητα των κλασικών έργων της λανθασμένης πεποίθησης ως έργων που εντοπίζουν την ύπαρξη ή μη της θεωρίας του νου. Κατ' επέκταση, η κριτική αυτή εστιάζεται στο χρόνο εμφάνισης της θεωρίας του νου κατά τη νηπιακή ηλικία αλλά και στο είδος των αλλαγών που συνδέονται ή/και ερμηνεύουν την κατάκτησή της. Έτσι, φαίνεται να υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις στην κατανόηση της αναπαραστατικής φύσης του νου, οι οποίες, ενώ αντανακλούν διαφορετικές θεωρητικές κατευθύνσεις, ταυτοχρόνως, αποτελούν εκδήλωση ενός μεγάλου ενδιαφέροντος κατά τα τελευταία χρόνια για τη μελέτη της συγκεκριμένης ικανότητας. Στην επόμενη ενότητα γίνεται προσπάθεια να ερμηνευθεί η εκδήλωση αυτού του ενδιαφέροντος και παρουσιάζονται ορισμένοι επιπλέον προσανατολισμοί των σύγχρονων ερευνών.

### **Σχέση της θεωρίας του νου με την κοινωνική αλληλεπίδραση**

Το γιατί εκδηλώνεται το τεράστιο αυτό ενδιαφέρον με επίκεντρο τη μελέτη της θεωρίας του νου είναι απλό. Η ικανότητα αυτή επηρεάζει σχεδόν κάθε πτυχή της κοινωνικής συμπεριφοράς. Για να είναι κάποιος καλός συνομιλητής, για να αναπτύσσει με επιτυχία κοινωνικές σχέσεις και για να σκέπτεται λογικά για τη συμπεριφορά, πρέπει να γνωρίζει κάτι για τους άλλους: σε ποια σημεία είναι όμοιοι και σε ποια διαφέρουν από τον εαυτό, τι είναι πιθανόν να γνωρίζουν και πώς συμπεριφέρονται σε μία ποικιλία

συνθηκών (Shatz, 1994). Άλλωστε, όπως επισημαίνουν οι Baldwin και Moses (1994), οι επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές χωρίς την προϋπόθεση ότι οι συμμετέχοντες κατέχουν αμοιβαία γνώση των σχετικών πεποιθήσεων και σκοπών. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει κανείς να είναι σε θέση να διαφοροποιεί μεταξύ των δικών του πεποιθήσεων και των πεποιθήσεων των άλλων ως τους τρόπους αναπαράστασης της πραγματικότητας (Shatz, 1994).

Η ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους είναι γεγονός ότι εμφανίζεται από τη βρεφική κιόλας ηλικία (Baldwin & Moses, 1994, Shatz, 1994). Ορισμένοι θεωρητικοί ισχυρίζονται ότι οι πρώιμες δεξιότητες επικοινωνίας, οι οποίες εμφανίζονται μεταξύ 9 και 12 μηνών, προϋποθέτουν τη διαμόρφωση κάποιας ενόρασης για το νου των άλλων. Πιο συγκεκριμένα, ο Baron-Cohen (1994) συμφωνεί ότι οι πρώιμες ικανότητες επικοινωνίας, όπως η στροφή του βλέμματος στο αντικείμενο το οποίο αποτελεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντος του άλλου και η επανάληψη μιας χειρονομίας στην περίπτωση κατά την οποία ο άλλος δεν έχει ανταποκριθεί σε αυτήν, δείχνουν ότι τα βρέφη κατανοούν την εστίαση της προσοχής του άλλου με όρους απλών αλλά βασικών νοητικών καταστάσεων. Η ικανότητα των βρεφών να ερμηνεύουν την εστίαση της προσοχής σε τέτοιους όρους, δείχνει, κατ'επέκταση, ότι τα ίδια κατανοούν ότι ο άλλος ενδιαφέρεται για κάποιο εξωτερικό αντικείμενο ή ότι έχει προβεί σε μία θετική ή αρνητική αξιολόγηση αυτού του αντικειμένου.

Παρά το γεγονός ότι θεωρητικοί, όπως ο Perner (1991) και ο Butterworth (1994), δε συμφωνούν με την άποψη ότι οι πρώιμες επικοινωνιακές δεξιότητες δείχνουν ότι τα βρέφη κατανοούν τις νοερές καταστάσεις των άλλων, σχετικά πρόσφατες έρευνες επιβεβαιώνουν την εκδήλωση της πρώιμης ικανότητας κατανόησης της νοερής κατάστασης του άλλου. Σε μία πειραματική συνθήκη, η οποία επέτρεπε τη διερεύνηση της ικανότητας των βρεφών να αναγνωρίζουν τη διάσταση στην εστίαση του ενδιαφέροντος και

της προσοχής μεταξύ του εαυτού και του ενήλικα, οι Baldwin και Moses (1994) βρήκαν ότι από τους 18 μήνες τα βρέφη στρέφουν την προσοχή τους στο αντικείμενο το οποίο ονομάζει ο εξεταστής αλλά και προς αυτό το οποίο κοιτάζει ο εξεταστής και όχι προς αυτό που κοιτούσαν τα ίδια. Το γεγονός αυτό αποτελεί για τους παραπάνω ερευνητές εκδήλωση της ικανότητας εκείνης, η οποία επιτρέπει στο βρέφος να αναγνωρίσει ότι δύο διαφορετικά άτομα επικεντρώνουν την προσοχή τους σε διαφορετικές πτυχές της πραγματικότητας και, προκειμένου να επέλθει η επικοινωνία, θα πρέπει το κάθε μέλος της να έχει γνώση της οπτικής γωνίας υπό την οποία ο άλλος αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα. Η εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς μπορεί να θεωρηθεί ως ο πρόδρομος της κατανόησης της λανθασμένης πεποίθησης (βλ., επίσης, Baldwin, 1991).

Κάτι παρόμοιο, επισημαίνουν οι ίδιοι ερευνητές, εντοπίζεται και στο κοινωνικο-συναισθηματικό πεδίο. Λίγο πριν τα δύο τους χρόνια τα βρέφη κατανοούν ότι όταν κάποιος αντιδρά συναισθηματικά προς ένα αντικείμενο αυτός δεν είναι απλά φυσικά προσανατολισμένος προς αυτό. Αντιθέτως, προσέχει αυτό το αντικείμενο με την έννοια της συναισθηματικής εμπλοκής του με αυτό. Αυτό σημαίνει ότι ο άλλος μπορεί να ενδιαφέρεται ή να σκέπτεται για αυτό το αντικείμενο, να αρέσκεται σε αυτό ή να το απεχθάνεται (Baldwin & Moses, 1994).

Ο ρόλος της θεωρίας του νου στην κοινωνική αλληλεπίδραση διαφαίνεται, κυρίως, από τις έρευνες σε ειδικούς πληθυσμούς, μεταξύ των οποίων και τα αυτιστικά παιδιά (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985, Hobson, 1994, Leslie, 1987, 1988, 1994, Leslie & Frith, 1987, 1988). Οι έρευνες σχετικά με τον αυτισμό δείχνουν ότι τα αυτιστικά παιδιά έχουν μία δυσκολία να εμπλακούν στο παιχνίδι προσποίησης και στην κατανόηση της λανθασμένης πεποίθησης. Για τον Leslie (1987, 1988, 1994), οι δυσκολίες αυτές αντανακλούν μία αδυναμία των παιδιών με αυτισμό στην κατανόηση των νοερών αναπαραστάσεων των άλλων. Για τον Hobson (1994), οι δυσκολίες

αυτές είναι ενδεικτικές μιας ανεπαρκούς αποδέσμευσης της σκέψης του παιδιών αυτών από το φυσικό κόσμο και, ταυτόχρονα, της αδυναμίας κατανόησης των υποκειμενικών προσανατολισμών των άλλων προς τον κόσμο. Ως αποτέλεσμα, τα αυτιστικά παιδιά επιδεικνύουν περιορισμένο διυποκειμενικό συντονισμό και συνδιαλλαγή με τους άλλους (βλ., επίσης, Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985. Leslie & Frith, 1987, 1988). Ωστόσο, τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες και σε άλλου είδους έργα, τα οποία δε σχετίζονται με τη θεωρία του νου. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η μελέτη των συγκεκριμένων παιδιών παρέχει κάποιες πληροφορίες για τη θεωρία του νου, και αντίστροφα, αλλά το σύνδρομο του αυτισμού δεν μπορεί να ερμηνευθεί πλήρως μόνο με αναφορά στη θεωρία του νου (Harris, 1994. Wellman, 1990).

Ενώ, από τη μέχρι τώρα περιγραφή, γίνεται σαφής η επίδραση της θεωρίας του νου ως παράγοντα ο οποίος, ουσιαστικά, αποτελεί το αίτιο της αποτελεσματικής επικοινωνίας, πολλές άλλες έρευνες τονίζουν, επίσης, τον κοινωνικό χαρακτήρα της θεωρίας του νου, θεωρώντας την, ωστόσο, ως το αποτέλεσμα των κοινωνικών συνδιαλλαγών του νηπίου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κινείται η τοποθέτηση της Shatz (1994). Η συγκεκριμένη ερευνήτρια συνδέει τη θεωρία του νου με την κοινωνικο-γλωσσική νοημοσύνη την ικανότητα, δηλαδή, κατανόησης και ερμηνείας της συμπεριφοράς του εαυτού και των άλλων με όρους κοινούς για όλα τα μέλη της κοινότητας. Προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν την κοινωνικο-γλωσσική νοημοσύνη έχουν στη διάθεσή τους δύο εργαλεία. Πρώτον, μία αίσθηση του εαυτού την οποία αποκτούν καθώς συγκρίνουν τον εαυτό με τους άλλους και, δεύτερον, τη γλώσσα. Καθώς αποκτούν τη γλώσσα συμμετέχουν σε συζητήσεις δίνοντας λεκτικές εκφράσεις σε εσωτερικά κίνητρα, προσδοκίες και κρίσεις. Η γλώσσα, η γνώση του εαυτού και των άλλων, για τη Shatz (1994), αναπτύσσονται παράλληλα, και αλλαγή σε μία διάσταση επηρεάζει τις άλλες. Με την ανάπτυξη αυτών των ειδών γνώσης διαμορφώνεται η κοινωνικο-γλωσσική νοη-

μοσύνη, η οποία παρέχει τη δυνατότητα οικοδόμησης μιας αιτιώδους άποψης για το νου.

Έτσι, για τη Shatz (1994), από την κατανόηση του εαυτού ως μιας ξεχωριστής ύπαρξης και της ομιλίας ως τρόπου προσέγγισης των άλλων που κατακτώνται στους 15 με 17 μήνες, το νήπιο φτάνει στο τέλος των τριών χρόνων να κατανοεί ότι το ίδιο άτομο μπορεί να αναλάβει, ταυτόχρονα, διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους. Επίσης, στην ίδια ηλικία, το νήπιο είναι σε θέση να εκφράζει δηλώσεις και να ερμηνεύει τη συμπεριφορά με όρους λανθασμένων πεποιθήσεων, οι οποίες διαμορφώνονται ως αποτέλεσμα λανθασμένων αναπαραστάσεων της πραγματικότητας.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι απόψεις του Hobson (1994), ο οποίος τονίζει ότι από τη δυαδική αλληλεπίδραση μεταξύ εαυτού και άλλου, η οποία εμφανίζεται από το δεύτερο κιόλας μήνα, το βρέφος περνά σε αυτό που ο ίδιος ονομάζει τριγωνική σχέση. Πρόκειται για μία σχέση μεταξύ εαυτού, άλλου και περιβάλλοντος, η οποία εκδηλώνεται μέσα από μια ποικιλία συμπεριφορών σε αυτή την ηλικία. Παραδείγματα τέτοιων συμπεριφορών παρουσιάζονται όταν, για παράδειγμα, το βρέφος δείχνει ένα αντικείμενο σε κάποιον άλλο ελέγχοντας εάν ο άλλος στρέφει την προσοχή του προς το αντικείμενο κοιτώντας προς τα μάτια του άλλου· όταν ακολουθεί τα μάτια ή το χέρι κάποιου άλλου· όταν εμπλέκεται σε μια κοινωνική σχέση διερευνώντας τη συναισθηματική αντίδραση του άλλου προς τα στοιχεία της εξωτερικής πραγματικότητας και τροποποιώντας τη δική του στάση προς τα αντικείμενα· ή όταν αναζητά βοήθεια ή αντιδρά σε απλές επικλήσεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις το βρέφος δε σχετίζεται μόνο με τον άλλο και με τα αντικείμενα του περιβάλλοντα κόσμου αλλά, επίσης, με τον τρόπο με τον οποίο ο άλλος σχετίζεται με τον κόσμο. Πρόκειται για μια σχέση μεταξύ εαυτού, άλλου και περιβάλλοντος διαμέσου της οποίας το βρέφος και, αργότερα, το νήπιο μαθαίνει όλο και περισσότερα για τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ερμηνεύουν τον κόσμο. Με άλλα λόγια, είναι αυτή η σχέση η οποία επιτρέ-

πει στο νήπιο να κατανοεί ότι δύο διαφορετικές πεποιθήσεις μπορεί να αφορούν στο ίδιο αντικείμενο ή συμβάν. Αυτό δείχνει ότι ένα αντικείμενο μπορεί να σημαίνει κάτι για το νήπιο και ότι το ίδιο το νήπιο μπορεί να κατανοήσει ότι το ίδιο αντικείμενο μπορεί να σημαίνει κάτι διαφορετικό για ένα άλλο άτομο. Η κατανόηση αυτή επιτρέπει στο νήπιο την εμπλοκή στο παιχνίδι προσποίησης κατά το οποίο ο συμμετέχων υιοθετεί εναλλακτικές στάσεις προς τον κόσμο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι για τον Hobson το άτομο μαθαίνει πώς να αλληλεπιδρά με τον κόσμο υιοθετώντας τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι αλληλεπιδρούν με τον κόσμο. Έτσι, φαίνεται ο Hobson να συμφωνεί με την άποψη του Vygotsky (1968) ότι μία διαπροσωπική διαδικασία μετατρέπεται σε ενδοπροσωπική.

Σε πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης εντάσσονται, επίσης, τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών, οι οποίες αφορούν στη σχέση μεταξύ θεωρίας του νου και οικογενειακού περιβάλλοντος. Έχει φανεί ότι οικογενειακοί παράγοντες, όπως συζητήσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας για τα συναισθήματα αλλά και τον αιτιώδη χαρακτήρα του νου, η συνεργασία των νηπίων με τα αδέρφια τους, ακόμη και η συμμετοχή σε καβγάδες ή συγκρούσεις με τα αδέρφια –καθώς συντελούν στη διαμόρφωση επιχειρημάτων– συνδέονται με υψηλή κατανόηση της λανθασμένης πεποίθησης (Dunn, 1994. Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991). Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να επιβεβαιώνουν την άποψη που συζητήθηκε στην προηγούμενη ενότητα σχετικά με την επίδραση του γλωσσικού παράγοντα στην επίδοση στα κλασικά έργα της λανθασμένης πεποίθησης. Επίσης, σε πρόσφατες έρευνες φαίνεται ότι ο αριθμός των αδελφών (Jenkins & Astington, 1996. Lewis, Freeman, Kyriakidou, Maridaki-Kassotaki, & Berridge, 1996) και, σε ακόμη πιο πρόσφατες (Cutting & Dunn, 1999), η ποιότητα και το είδος των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων με τα αδέρφια αποτελούν παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την ανάπτυξη της θεωρίας του νου.

## Επίλογος

Στόχος του κειμένου που προηγήθηκε ήταν να αποσαφηνιστεί ο όρος 'θεωρία του νου', να επισημανθούν οι ποικίλες απόψεις για το χρόνο εμφάνισής της και να προσδιοριστεί η σχέση της με την επικοινωνία. Παρά τις διαφωνίες ως προς το χρόνο κατάκτησης της θεωρίας του νου, φαίνεται να υπάρχει ένα σημείο σύγκλισης μεταξύ των ερευνητών οι οποίοι εργάζονται στο συγκεκριμένο πεδίο. Ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο χρόνο στον οποίο εντοπίζουν την εμφάνιση της θεωρίας του νου, όλοι συμφωνούν ότι αυτή κατακτάται αρκετά νωρίς στη νηπιακή ηλικία. Σε αυτή την ηλικία, το νήπιο κατακτά τη σαφή διάκριση μεταξύ φυσικού και νοερού κόσμου και αντιλαμβάνεται το νου ως την έδρα των ποικίλων νοητικών καταστάσεων. Σημαντικό επίτευγμα της ηλικίας αυτής αποτελεί, επίσης, η κατανόηση ότι οι νοερές αυτές καταστάσεις, οι οποίες εδρεύουν στο νου, λειτουργούν ως ένα αιτιώδες και επεξηγηματικό πλαίσιο της ατομικής συμπεριφοράς αλλά και της συμπεριφοράς των άλλων.

Όσον αφορά στο ερώτημα για τη σχέση μεταξύ επικοινωνίας και θεωρίας του νου, οι μέχρι σήμερα εμπειρικές προσεγγίσεις φανερώουν ότι το ζήτημα του αιτίου και του αποτελέσματος παραμένει ασαφές. Μπορεί οι κοινωνικές σχέσεις του βρέφους ή/και του νηπίου να επηρεάζουν τη θεωρία του νου, ενδεχομένως, και το αντίθετο, ή να υπάρχει μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Cutting & Dunn, 1999). Άρα, η σχέση μεταξύ θεωρίας του νου και επικοινωνίας συνιστά ένα ενδιαφέρον και, ταυτόχρονα, πρόσφορο πεδίο περαιτέρω διερεύνησης προκειμένου να αποσαφηνιστεί η κατεύθυνση της σχέσης αυτής.

Στο ίδιο πεδίο ανάγονται και άλλα ερωτήματα τα οποία αφορούν στη σχέση της θεωρίας του νου με πιο ειδικές πτυχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως για παράδειγμα, το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας (Shatz, 1994) ή η εκδήλωση και κατανόηση συναισθημάτων από το άτομο (Baron-Cohen, 1991. Cutting & Dunn,

1999. Dunn et al., 1991). Πρόκειται για ερωτήματα τα οποία απασχολούν ήδη τους ερευνητές εκείνους οι οποίοι έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους προς τη θεωρία του νου. Η περαιτέρω διερεύνησή τους θα επεκτείνει σημαντικά τη γνώση στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας σχετικά με τα χαρακτηριστικά και το ρόλο μιας, κατά κοινή ομολογία, σημαντικής ανθρώπινης ικανότητας. Μια προσέγγιση με στόχο τη σαφή απάντηση τέτοιων ερωτημάτων δε φαίνεται εύκολη· είναι, ωστόσο, ενδιαφέρουσα. Παρουσιάζει τη δυσκολία και το ενδιαφέρον τα οποία ενυπάρχουν πάντα σε κάθε προσπάθεια διερεύνησης του ανθρώπινου νου.

### Βιβλιογραφία

- Astington, W. J., & Gopnik, A. (1988). Knowing you've changed your mind: Children's understanding of representational change. In D. A. Olson, J. W. Astington, & P. L. Harris (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 193-206). New York: Cambridge University Press.
- Baldwin, D. A. (1991). Infants' contribution to the achievement of joint reference. *Child Development*, 63, 875-890.
- Baldwin, D. A., & Moses, L. J. (1994). Early understanding of referential intent and attentional focus: Evidence from language and emotion. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 133-156). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baron-Cohen, S. (1994). Do people with autism understand what cause emotion? *Child Development*, 62, 385-395.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind?" *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., & Ring, H. (1994). A model of the mindreading system: Neuropsychological and neurobiological perspectives. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 183-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bartch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Cambridge University Press.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- Butterworth, G. (1994). Theory of mind and the facts of embodiment. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 115-132). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Dunn, J. (1994). Changing minds and changing relationships. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 297-310). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Estes, D. (1998). Young children's awareness of their mental activity: The case of mental rotation. *Child Development*, 69, 1345-1360.
- Flavell, J. H. (1988). The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations. In D. A. Olson, J. W. Astington, & P. L. Harris (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 244-267). New York: Cambridge University Press.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1986). Development of knowledge about appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, Serial No. 212.
- Gopnik, A. (1993). How we know our minds: The illusion of first person knowledge of intentionality. *Behavioural and Brain Sciences*, 16, 1-14.



- Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change, and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.
- Gopnik, A., Slaughter, V., & Meltzoff, A. (1994). Changing your views: How understanding visual perception can lead to a new theory of the mind. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 157-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harris, P. L. (1994). Understanding pretence. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 235-259). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hobson, R. P. (1994). Perceiving attitudes, conceiving minds. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 71-93). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70-78.
- Johnson, C. N. (1988). Theory of mind and the structure of conscious experience. In D. A. Olson, J. W. Astington, & P. L. Harris (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 47-63). New York: Cambridge University Press.
- Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Leslie, A. M. (1988). Some implications of pretence for mechanisms underlying the child's theory of mind. In D. A. Olson, J. W. Astington, & P. L. Harris (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 20-46). New York: Cambridge University Press.
- Leslie, A. M. (1994). Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM. *Cognition*, 39, 211-238.
- Leslie, A. M., & Frith, U. (1987). Metarepresentation and autism: How not to lose one's marbles. *Cognition*, 27, 291-294.
- Leslie, A. M., & Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 315-324.
- Lewis, C. (1994). Episodes, events, and narratives in the child's understanding of mind. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 457-480). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lewis, C., Freeman, N. H., Kyriakidou, C., Marridakis-Kassotaki, K., & Berridge, D. (1996). Social influences on false-belief access: Specific sibling influences or general apprenticeship? *Child Development*, 67, 2930-2947.
- Lewis, C., & Osborne, A. (1990). Three-year-old's problems with false belief: Conceptual deficit or linguistic artifact? *Child Development*, 61, 1514-1519.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (1997). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mitchell, P. (1994). Realism and early conception of mind: A synthesis of phylogenetic and ontogenetic issues. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 19-45). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mitchell, P. (1996). *Acquiring a conception of mind: A review of psychological research and theory*. Hove, UK: Psychology Press.
- Mitchell, P., & Isaacs, J. E. (1994). Understanding of verbal representation in children with autism: The case of referential opacity. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 439-454.
- Mitchell, P., & Lacohee, H. (1991). Children's early understanding of false belief. *Cognition*, 39, 107-127.
- Mitchell, P., & Taylor, L. (1999). Shape constancy and theory of mind: Is there a link? *Cognition*, 70, 167-190.
- Olson, D. A. (1988). On the origins of beliefs and other intentional states in children. In D. A. Olson, J. W. Astington, & P. L. Harris (Eds.),

- Developing theories of mind* (pp. 414-426). New York: Cambridge University Press.
- Perner, J. (1988). Developing semantics for theories of mind: From propositional attitudes to mental representation. In D. A. Olson, J. W. Astington, & P. L. Harris (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 244-267). New York: Cambridge University Press.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Perner, J., Baker, S., & Hutton, D. (1994). Preface: The conceptual origins of belief and pretence. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 261-286). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perner, J., Leekam, S., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pratt, C., & Bryant, P. E. (1988). *Young children understand that looking leads to knowing*. Unpublished manuscript, Oxford University, United Kingdom.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Robinson, E. J., & Mitchell, P. (1995). Masking of children's early understanding of the representational mind: Backwards explanation versus prediction. *Child Development*, 66, 1022-1039.
- Shatz, M. (1994). Theory of mind and the development of social-linguistic intelligence in early childhood. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 311-329). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Taylor, L. M., & Mitchell, P. (1997). Judgments of apparent shape contaminated by knowledge of reality: Viewing circles obliquely. *British Journal of Psychology*, 21, 339-359.
- Taylor, M. (1988). Conceptual perspective talking: Children's ability to distinguish what they know from what they see. *Child Development*, 59, 703-718.
- Vygotsky, L. S. (1968). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wellman, H. M. (1985a). The origins of metacognition. In D. L. Forrest-Pressley, G. E. Mackinson, & T. G. Woller (Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance* (Vol. 1, pp. 1-31). New York: Academic.
- Wellman, H. M. (1985b). The child's theory of mind: The development of conceptions of cognition. In S. Yussen (Ed.), *The growth of reflection in children* (pp. 169-206). New York: Academic.
- Wellman, H. M. (1988). First steps in the child's theorizing about the mind. In D. A. Olson, J. W. Astington, & P. L. Harris (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 64-92). New York: Cambridge University Press.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wellman, H. M., & Bartch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30, 239-277.
- Wellman, H. M., & Bartch, K. (1994). Before belief: Children's early psychological theory. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 331-354). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wellman, H. M., & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: A reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57, 910-923.
- Wimmer, H., Hogrefe, J., & Perner, J. (1988). Children's understanding of informational access as source of knowledge. *Child Development*, 59, 386-396.
- Wimmer, H., Hogrefe, J., & Sodian, B. (1988). A second stage in children's conception of mental life: Understanding informational accesses as origins of knowledge and belief. In D. A. Olson, J. W. Astington, & P. L. Harris (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 244-

- 267). New York: Cambridge University Press.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Wooley, J. D. (1995). Young children's understanding of fictional versus epistemic mental representations: Imagination and belief. *Child Development*, 66, 1011-1021.
- Yavin, I., & Shatz, M. (1988). Children's understanding of perceptibility. In D. A. Olson, J. W. Astington, & P. L. Harris (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 93-108). New York: Cambridge University Press.

## Theory of mind: Precursors, developmental milestones, and communicative implications

NIKOLAOS MAKRIS

Democritus University of Thrace, Greece

### ABSTRACT

The article aims at presenting the answers given to three basic questions concerning theory of mind. The first one addresses the precursors of the theory of mind. According to the relevant answers, these precursors are located in the preschoolers' understanding of desire as an internal state, the pretend play or the early perceptual experiences. As for the second question, which regards the time at which theory of mind first becomes evident, the article presents the two answers suggested. According to the first answer, theory of mind appears at the third year of life, when children achieve the discrimination between physical and mental world and are able to attribute to others beliefs about reality that differ from their own. In line with the second answer, theory of mind appears after the fourth year of age, when children realize that reality can be represented in a way that differs from reality itself. With respect to the third question, which concerns the relationship between theory of mind and communication, it is pointed out that, despite the great number of the relevant studies, the issue of cause and effect is still unclear.

*Key words:* Communication, Pretend play, Theory of mind.

*Address:* Nikolaos Makris, Department of Primary Education, Democritus University of Thrace, Nea Chilia, 681 00 Alexandroupolis, Greece. E-mail: nikmak@hol.gr