

Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης και η ικανότητα κατανόησης αφηγήσεων κατά την παιδική ηλικία

CHARLIE LEWIS

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΜΑΡΙΔΑΚΗ-ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ

University of Lancaster, U.K.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο άρθρο αυτό εξετάζεται η «θεωρία του νου» μέσα από το πρίσμα σύγχρονων απόψεων, οι οποίες δίνουν έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζει το πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον στη γνωστική ανάπτυξη, η κατανόηση της οποίας στηρίζεται στην προσπάθεια επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των ατόμων. Η παρούσα μελέτη επομένως αποτελεί μία προσπάθεια αναζήτησης νέας ερμηνευτικής προσέγγισης της αποτυχίας παιδιών προσχολικής ηλικίας στα έργα λανθασμένης πεποίθησης ανάμεσα στις δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση αφηγήσεων. Στο πρώτο μέρος της μελέτης περιγράφονται τα γνωστικά έργα με τα οποία διερευνάται η ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης και παρουσιάζονται οι απόψεις των μελετητών που αμφισβητούν τη χρησιμοποίηση των έργων αυτών ως αξιόπιστων μέσων μελέτης διανοητικών καταστάσεων. Στο δεύτερο μέρος υποστηρίζουμε την άποψη ότι η επίδοση των παιδιών στα έργα λανθασμένης πεποίθησης πρέπει να εξετάζεται σε συνάρτηση με την ικανότητά τους να κατανοούν αφηγήσεις. Στο τρίτο μέρος της μελέτης σχολιάζονται ερευνητικά δεδομένα που στηρίζουν την παραπάνω άποψη, η οποία θέτει σε αμφισβήτηση προηγούμενες απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες η επιτυχία στα υπό συζήτηση έργα είναι συνδεδεμένη με την ικανότητα εξαγωγής λογικών συμπερασμάτων.

Η μελέτη της εξέλιξης της σκέψης κατά την παιδική ηλικία βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος μεγάλου αριθμού ψυχολόγων κατά την τελευταία εικοσαετία. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στη διερεύνηση ορισμέ-

νων γνωστικών διεργασιών, γνωστών με τον όρο «θεωρία του νου»¹, ο οποίος χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει ότι η σκέψη των άλλων προσδιορίζεται από νοητικές κα-

1. Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Premack & Woodruff το 1978 σε μελέτες που πραγματοποίησαν οι ίδιοι με χιμπατζήδες για να δηλώσουν την ικανότητα των ζώων αυτών να προβλέπουν τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει ένας πειραματιστής για να επιτύχει ένα συγκεκριμένο σκοπό. Ορισμένοι φιλόσοφοι όπως οι Bennett, Dennett, & Harman (βλ. Astington & Gopnik, 1991, σελ.8) πρότειναν ένα πειραματικό παράδειγμα μέσω του οποίου καθίσταται δυνατή η διερεύνηση της εμφάνισης της ικανότητας αυτής στα άτομα. Το παράδειγμα αυτό καθώς και ο όρος χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά από τους Wimmer & Perner ο 1983 σε ψυχολογικές μελέτες που αποσκοπούσαν στο να διερευνήσουν τη διαμόρφωση των πεποιθήσεων κατά την προσχολική ηλικία (για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1994).

Διεύθυνση: Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αργυροκάστρου 41, Άνω Βριλήσια, 15 235, Αθήνα

ταστάσεις, όπως πεποιθήσεις, προθέσεις, σχέδια, κ.τ.λ.

Η σύγχρονη έρευνα έχει εστιάσει το ενδιαφέρον της στη μελέτη μιας από τις σημαντικότερες νοητικές καταστάσεις των ατόμων, τις πεποιθήσεις², και ειδικότερα στην ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας να αποδίδουν λανθασμένη πεποίθηση σε άλλα άτομα (βλ. Wimmer & Perner, 1983): να αναγνωρίζουν, δηλαδή, ότι άλλα άτομα έχουν διαφορετική πεποίθηση από αυτήν που έχουν τα ίδια για την εξέλιξη ενός γεγονότος που έχει λάβει χώρα ενώπιόν τους, η οποία μπορεί να μην είναι ορθή.

Τα έργα με τα οποία διερευνάται η διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτών είναι γνωστά ως έργα λανθασμένης πεποίθησης. Με τα έργα αυτά δεν ελέγχεται μόνο η ικανότητα απόδοσης μιας λανθασμένης πεποίθησης σε άλλα άτομα, αλλά και η ικανότητα απόδοσης λανθασμένης άποψης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό. Εξετάζεται, δηλαδή, εάν ένα άτομο είναι σε θέση να παραδεχτεί ότι: α) έχει το ίδιο διαπράξει κάποιο λάθος σχετικά με την αντίληψη ορισμένης κατάστασης και β) η προηγούμενη άποψη που είχε για την κατάσταση αυτή έχει ήδη μεταβληθεί.

Σύμφωνα με τους μελετητές της θεωρίας για τη σκέψη η αδυναμία των παιδιών προσχολικής ηλικίας να ανταποκριθούν με επιτυχία στα έργα λανθασμένης πεποίθησης οφείλεται στο γεγονός ότι δεν είναι ικανά να εξάγουν συμπεράσματα κάνοντας χρήση λογικών συσχετισμών. Ορισμένοι σύγχρονοι ψυχολόγοι επέκριναν την παραπάνω θέση διότι, όπως υποστηρίζουν, δίνει έμφαση στις

εσωτερικές νοητικές διεργασίες χωρίς να λαμβάνει υπόψη της το ρόλο που διαδραματίζουν διάφοροι παράγοντες, που προσδιορίζουν το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον των ατόμων, στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και του τρόπου σκέψης τους.

Η θέση τους αυτή απηχεί το πνεύμα των αλλαγών που έχουν σημαδέψει το χώρο της Ψυχολογίας τα τελευταία είκοσι χρόνια. Παρατηρείται, δηλαδή, συστηματική μετατόπιση του ενδιαφέροντος των ψυχολόγων από τις παραδοσιακές μεθόδους έρευνας, που προσέγγιζαν το παιδί ως άτομο αποκομμένο από το περιβάλλον του, σε σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι γνωστικές και κοινωνικές διεργασίες δε διαχωρίζονται (Edwards & Middleton, 1988) και θεωρούνται άρρηκτα συνδεδεμένες και αλληλοεξαρτώμενες (Butterworth, 1992). Ως εκ τούτου, η έρευνα της διαδικασίας ανάπτυξης των ατόμων πρέπει να γίνεται στο φυσικό, πολιτιστικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο αυτά ζουν και κινούνται.

Στην παρούσα εργασία μας υιοθετούμε την άποψη και εξετάζουμε την ανταπόκριση των παιδιών στα έργα λανθασμένης πεποίθησης μέσα από το πρίσμα των σύγχρονων αυτών μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ότι οι λόγοι για τους οποίους παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτυγχάνουν στα έργα αυτά πρέπει να αναζητούνται στις δυνατότητές τους για επικοινωνία, οι οποίες περιλαμβάνουν και την ικανότητα κατανόησης των αφηγήσεων των συνομιλητών τους μέσα από τη διαδικασία διαμόρφωσης νοητικών σεναρίων.

2. Ο αγγλοσαξωνικός όρος belief αποδόθηκε στα ελληνικά ως «πεποίθηση» για να εκφράσει τη σταθερή και ακλόνητη βεβαιότητα ενός ατόμου για την αντίληψη μιας κατάστασης, έννοια με την οποία ο παραπάνω όρος χρησιμοποιείται στις σύγχρονες ψυχολογικές έρευνες.

Η εργασία μας διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος, παρουσιάζονται τα γνωστικά έργα με τα οποία διερευνάται η ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης σε άλλα άτομα καθώς και οι απόψεις ορισμένων ερευνητών, οι οποίοι αμφισβητούν την καταλληλότητα των έργων αυτών για τη μελέτη νοητικών καταστάσεων, όπως είναι οι πεποιθήσεις. Εκτίθενται ακόμη οι θέσεις των επικριτών των απόψεων αυτών.

Στο δεύτερο μέρος υποστηρίζουμε την άποψη ότι η ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης σε άλλα άτομα, η οποία εμφανίζεται στην ηλικία των 4 ετών, αποκτάται μέσα από την προσπάθεια των ατόμων της ηλικίας αυτής να κατανοήσουν τις αφηγήσεις των συνομηλητών τους. Στο τρίτο μέρος της εργασίας σχολιάζουμε ερευνητικά δεδομένα που στηρίζουν την παραπάνω άποψη.

Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης και η κριτική τους αντιμετώπιση

Δύο είναι τα έργα με τα οποία μελετήθηκε για πρώτη φορά η ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης σε άλλα άτομα καθώς και η ικανότητα απόδοσης μιας λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό (βλ. Mitchell & Lewis, 1994). Η ονομασία κάθε έργου αντιστοιχεί στο περιεχόμενο της ιστορίας που ο ερευνητής διηγείται κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του έργου.

Το πρώτο έργο, το οποίο είναι γνωστό ως «απροσδόκητη μετατόπιση», χρησιμοποιείται για την εξέταση της ικανότητας απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης σε άλλα άτομα. Το δεύτερο, το οποίο ονομάζεται «το κουτί που εξαπατεί», χρησιμοποιείται για τη μελέτη της ικανότητας απόδοσης λανθασμένης

πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό. Ας σημειωθεί ότι τα έργα αυτά χρησιμοποιούνται μέχρι και σήμερα χωρίς σοβαρές αλλαγές από διάφορους ερευνητές για τη διερεύνηση ζητημάτων που αφορούν στην ανάπτυξη της νόησης κατά την παιδική ηλικία.

α. Το γνωστικό έργο «Η απροσδόκητη μετατόπιση»

Το έργο «η απροσδόκητη μετατόπιση» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Wimmer & Perner (1983) για τη διεξαγωγή έρευνας, η οποία είχε σκοπό να εξετάσει την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης σε άλλα άτομα κατά τη νηπιακή ηλικία. Το σενάριο που επινοήθηκε από τους παραπάνω μελετητές για να πλαισιώσει το γνωστικό αυτό έργο έχει ως ακολούθως:

Κάθε υποκείμενο της έρευνας παρακολουθεί την πραγματοποίηση μιας παράστασης, στην οποία πρωταγωνιστούν δύο κούκλες. Η μία παριστάνει ένα αγόρι, τον Maxi, και η άλλη τη μητέρα του. Ο χώρος στον οποίο πραγματοποιείται η παράσταση είναι η κουζίνα ενός σπιτιού. Κάποια στιγμή ο Maxi έρχεται μέσα στην κουζίνα, τοποθετεί μια σοκολάτα μέσα σε ένα κόκκινο ντουλάπι (θέση Α) και απομακρύνεται. Στη συνέχεια, φθάνει η μητέρα του, η οποία παίρνει τη σοκολάτα από το κόκκινο ντουλάπι που την είχε τοποθετήσει ο Maxi και τη φυλάττει σε ένα άσπρο ντουλάπι (θέση Β). Ο Maxi φυσικά δε γνωρίζει τίποτα γι' αυτή την αλλαγή γιατί έγινε όταν ο ίδιος απουσίαζε. Στο σημείο αυτό ο ερευνητής ζητάει από το παιδί να του πει σε ποιο σημείο της κουζίνας θα ψάξει ο Maxi να βρει τη σοκολάτα του, όταν επιστρέψει.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την παραπάνω μελέτη των Wimmer & Perner

έδειξαν ότι η πλειονότητα των παιδιών ηλικίας κάτω των 4 ετών δεν ήταν σε θέση να απαντήσει ορθά, ότι δηλαδή ο Maxi θα έψαχνε στην αρχική θέση (θέση Α) για να βρει τη σοκολάτα του. Σύμφωνα με τους ερευνητές τα παιδιά αδυνατούν να δεχτούν ότι ένα άλλο πρόσωπο έχει διαφορετική και λανθασμένη άποψη, από εκείνη που έχουν τα ίδια για την πραγματικότητα (ότι δηλαδή η σοκολάτα βρίσκεται στη θέση Β και όχι στην αρχική θέση Α). Δεν είναι, επομένως, τα παιδιά της ηλικίας αυτής σε θέση να αποδώσουν μια λανθασμένη πεποίθηση σε ένα άλλο πρόσωπο. Η ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης σε άλλα άτομα εμφανίζεται στην ηλικία των 4 ετών.

β. Το γνωστικό έργο «Το κουτί που εξαπατεί»

Η ιστορία που πλαισιώνει το γνωστικό έργο, με το οποίο διερευνήθηκε για πρώτη φορά από τον Perner και τους συνεργάτες του (βλ. Perner, Leekam, & Wimmer, 1987) η ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό, έχει ως εξής: Ο ερευνητής δείχνει στο παιδί ένα κουτί, το οποίο φέρει στην επιφάνειά του ζωγραφίες από καραμέλες. Στη συνέχεια ζητάει από το παιδί να προσδιορίσει το περιεχόμενο του κουτιού. Η αναμενόμενη απάντηση είναι καραμέλες γιατί οι ζωγραφίες που υπάρχουν στην επιφάνεια του κουτιού προδίδουν το περιεχόμενό του. Ο ερευνητής ανοίγει το κουτί μετά την απάντηση του παιδιού και αποκαλύπτει ότι το περιεχόμενό του αποτελείται από στυλό κι όχι καραμέλες. Στην πρώτη παρουσίαση του έργου αυτού ζητείται από το παιδί να εκφράσει την άποψη ενός φίλου του για το τι υπάρχει μέσα στο κουτί. Σε μια δεύτερη παρουσίαση του έργου ο ερευνητής ζητάει να

μάθει τι νομίζει τελικά το ίδιο το παιδί για το τι περιέχει το κουτί.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μελετών που χρησιμοποίησαν το παραπάνω γνωστικό παράδειγμα, παιδιά ηλικίας κάτω των 4 ετών διαπράττουν το λεγόμενο «λάθος πραγματικότητας». Δίνουν δηλαδή απαντήσεις, οι οποίες συμφωνούν με την τελευταία πραγματική συνθήκη του πειράματος, η οποία αφορά στην αποκάλυψη ότι το κουτί περιέχει στυλό κι όχι καραμέλες. Υποστηρίζουν δηλαδή ότι πίστευαν εξ αρχής ότι το κουτί περιείχε στυλό παρά το γεγονός ότι η αρχική τους άποψη ήταν στην πραγματικότητα διαφορετική (πίστευαν ότι το κουτί περιείχε καραμέλες).

Οι πειραματικές διαδικασίες που προαναφέραμε προκάλεσαν, όπως ήταν αναμενόμενο, έντονες αντιδράσεις, θετικές και αρνητικές, μεταξύ των ειδικών σε θέματα γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου. Η σημαντικότερη κριτική που έχει μέχρι σήμερα ασκηθεί αναφέρεται στο αν τα έργα λανθασμένης πεποίθησης θεωρούνται αξιόπιστα μέσα για τη διερεύνηση νοητικών καταστάσεων όπως είναι οι πεποιθήσεις. Μελετώντας κανείς συνολικά τις κριτικές αυτές θα διαπιστώσει την παρουσία τριών τάσεων.

Η πρώτη τάση εκπροσωπείται από ερευνητές οι οποίοι θεωρούν ότι οι γνώσεις μας για την εξέλιξη της σκέψης κατά την παιδική ηλικία, οι οποίες προέρχονται από μελέτες που χρησιμοποιούν τα έργα λανθασμένης πεποίθησης είναι ελλιπείς. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η μέθοδος με την οποία τα έργα αυτά διερευνούν την πορεία εξέλιξης της σκέψης, δε διαφέρει καθόλου από τις παραδοσιακές μεθόδους έρευνας και θεωρείται ακατάλληλη για το σκοπό αυτό, επειδή εξετάζει τη συμπεριφορά των ατόμων έξω από το φυσικό τους περιβάλλον. Οι παραπάνω

ερευνητές υποστηρίζουν την άποψη ότι η χρήση διαφορετικής μεθοδολογικής προσέγγισης, όπως αυτής της παρατήρησης των αντιδράσεων του παιδιού στο φυσικό περιβάλλον εκδήλωσής τους (π.χ., στο σχολείο, στο σπίτι, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού), ενδείκνυται περισσότερο για τη μελέτη της εξέλιξης της σκέψης κατά την παιδική ηλικία. Έρευνες που χρησιμοποίησαν αυτή τη μέθοδο εντόπισαν ορισμένες εκδηλώσεις της συμπεριφοράς των παιδιών, όπως τα μεταξύ τους πειράγματα (Reddy, 1991) και έξυπνες «διαπραγματεύσεις» τις οποίες κάνουν σε περίπτωση προσωπικών συγκρούσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Dunn, 1988), που προϋποθέτουν τη χρήση απλών λογικών πράξεων. Οι εκδηλώσεις αυτές δείχνουν την ύπαρξη των πρώτων δειγμάτων αφαιρετικής σκέψης στα παιδιά. Οι εισηγητές της θεωρίας για τη σκέψη ανταπαντούν ότι είναι αδύνατο να χρησιμοποιήσουν τα δεδομένα που προέρχονται από τέτοιου είδους έρευνες για να καταλήξουμε σε συμπεράσματα σχετικά με την εξέλιξη της σκέψης, με το επιχείρημα ότι τα δεδομένα των παραπάνω ερευνητών παρέχουν πληροφορίες για απλές και όχι για σύνθετες νοητικές καταστάσεις.

Η δεύτερη τάση των κριτικών επιστημόνων ως προς τα έργα λανθασμένης πεποίθησης εστιάζεται στην αδυναμία των ερευνητών να καταλήξουμε σε ομόφωνα αποτελέσματα σχετικά με την ηλικία της ικανότητας απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης. Οι περισσότερες μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η υπό συζήτηση ικανότητα εμφανίζεται στην ηλικία των 4 ετών. Ευρήματα όμως προερχόμενα από νεότερες έρευνες, οι οποίες έδειξαν ότι παιδιά ηλικίας δύο έως τριών ετών ανταποκρίνονται με επιτυχία σε παραλλαγή του έργου «η απροσδόκητη μετατόπιση», στην οποία δίνεται έμφαση

στην ενεργό συμμετοχή τους στην πειραματική διαδικασία, φαίνεται να κλονίζουν την άποψη αυτή (βλ. Chandler & Hala, 1994). Ας σημειωθεί ότι τα ευρήματα των μελετών αυτών αποτέλεσαν αντικείμενο έντονης κριτικής επειδή δεν επιβεβαιώθηκαν από άλλες μελέτες που τις επανέλαβαν.

Η τρίτη τάση κριτικής αντιμετώπισης των έργων λανθασμένης πεποίθησης εκπορεύεται από μία ομάδα μελετητών, οι οποίοι επισημαίνουν την αδυναμία των μελετών που χρησιμοποιούν τα έργα αυτά να καταλήξουν σε ομόφωνα αποτελέσματα ως προς την επίδοση των παιδιών σε σχέση με το είδος του ζητούμενου έργου (βλ. Lewis, 1994a). Έχει βρεθεί, για παράδειγμα, ότι η επίδοση παιδιών της ίδιας ηλικίας στα παραπάνω έργα ποικίλλει ανάλογα με το είδος του γνωστικού έργου. Ακόμη και στην έρευνα των Wimmer & Perner (1983), στην οποία για πρώτη φορά εξετάστηκε το θέμα της λανθασμένης πεποίθησης, εμφανίζονταν διαφοροποιήσεις στην επίδοση παιδιών ηλικίας 5 ετών ανάλογα με το εκτελούμενο έργο.

Δύο κυρίως είναι οι λόγοι, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τις διαφοροποιήσεις που αναφέρθηκαν. Ο πρώτος έχει σχέση με το βαθμό στον οποίο τα παιδιά κατανοούν τις οδηγίες που ο ερευνητής τους δίνει κατά τη διάρκεια εξέτασης. Ο δεύτερος αναφέρεται στο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών. Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι παιδιά που έχουν πολλά αδέρφια (Perner, Ruffman, & Leekam, τυπώνεται, αναφορικά στο Lewis, 1994b) καθώς και παιδιά που ζουν και συναναστρέφονται με ενήλικους (παππούδες, γιαγιάδες, κ.τ.λ.) ή με παιδιά συγγενικών προσώπων (Lewis, Freeman, & Kyriakidou, 1994) έχουν περισσότερες πιθανότητες να ανταποκριθούν σωστά στα έργα λανθασμένης πεποίθησης από ό,τι παιδιά που έχουν

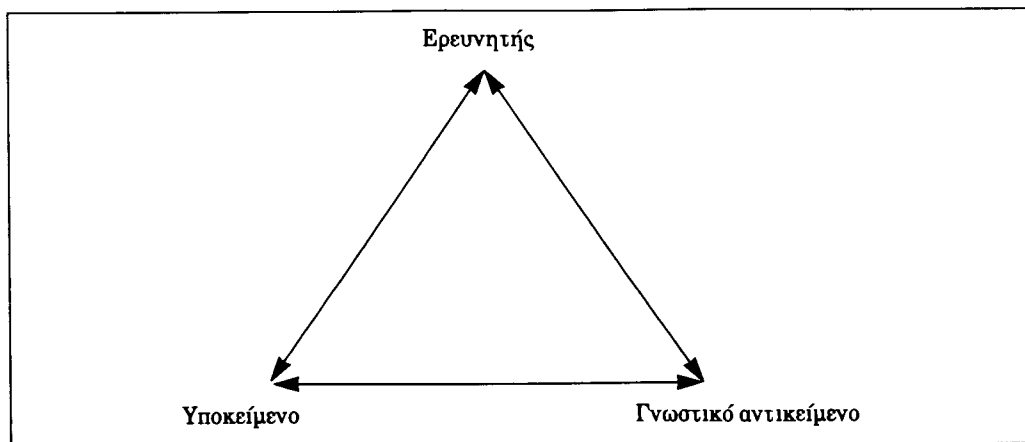
αδέλφια ή ζουν περιορισμένα σε στενό γονεϊκό περιβάλλον. Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι παιδιά ηλικίας 3 ετών, τα οποία συζητούν πολύ με τους γονείς τους και ενθαρρύνονται από αυτούς να τους υποβάλλουν ερωτήσεις για τον τρόπο λειτουργίας διαφόρων πραγμάτων, ανταποκρίνονται με επιτυχία στα έργα λανθασμένης πεποίθησης σε μικρότερη ηλικία από ό,τι παιδιά που δεν έχουν συχνά τέτοιου είδους ευκαιρίες (Dunn, 1994).

Ικανότητα κατανόησης αφηγήσεως: Διεύρυνση της ερμηνευτικής προσέγγισης της επίδοσης στα έργα λανθασμένης πεποίθησης

Όπως έχουμε ήδη τονίσει, σύμφωνα με τους εισηγητές της θεωρίας του νου, η αποτυχία των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα έργα λανθασμένης πεποίθησης οφείλεται στην αδυναμία τους να εξαγάγουν συμπεράσματα συσχετίζοντας απλές λογικές προτάσεις. Η ερμηνεία αυτή στηρίζεται στην άποψη ότι οι πεποιθήσεις αποτελούν απλές αναπαραστάσεις των γεγονότων της πραγματικότητας.

Θεωρούμε ότι η παραπάνω εννοιολογική προσέγγιση των πεποιθήσεων είναι ελλιπής, διότι δε λαμβάνει υπόψη της το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν στη διαμόρφωση διανοητικών καταστάσεων διάφοροι παράγοντες, οι οποίοι δεν έχουν σχέση με τις γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα σε ατομικό επίπεδο αλλά με τους βασικούς συντελεστές της πειραματικής διαδικασίας. Οι παράγοντες αυτοί, σύμφωνα με τον Charman (1991), είναι οι εξής: α) το υποκείμενο της έρευνας, β) ο ερευνητής και γ) το γνωστικό αντικείμενο, το οποίο αντιστοιχεί στο εκτελούμενο έργο. Οι παραπάνω παράγοντες είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι μεταξύ τους και βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Τη σχέση αυτή την έχει αποδόσει παραστατικά ο Charman με ένα τρίγωνο, το ονομαζόμενο επιστημολογικό τρίγωνο, το οποίο απεικονίζεται στο Σχήμα 1.

Με βάση την εννοιολογική προσέγγιση των πεποιθήσεων που προσδιορίζεται από τους παράγοντες, τους οποίους προτείνει ο Charman, θεωρούμε ότι οι λόγοι αποτυχίας στα έργα λανθασμένης πεποίθησης πρέπει να αναζητούνται στις δυνατότητες που



Σχήμα 1
Σχηματική απεικόνιση του επιστημολογικού τριγώνου του Charman

έχουν τα παιδιά για επικοινωνία με τον ερευνητή. Ο τελευταίος είναι φορέας πληροφοριακών στοιχείων που αναφέρονται στο αντικείμενο της γνώσης σύμφωνα με το επιστημολογικό τρίγωνο του Charman. Η ενεργός και επιτυχημένη αλληλεπίδραση του υποκειμένου με τον ερευνητή εξασφαλίζει τη σωστή αντίληψη του γνωστικού αντικειμένου, η οποία ορίζεται ως κατανόηση και ανάκληση όλων των γεγονότων με τη σειρά κατά την οποία διαδραματίστηκαν στην αφήγηση.

Θεωρείται ότι η αποτυχία στα έργα λανθασμένης πεποιθήσης οφείλεται στην ανεπιτυχή επικοινωνία των παιδιών με τον ερευνητή εξαιτίας της αδυναμίας τους να επεξεργαστούν στο σύνολό τους και όχι αποσπασματικά τα πληροφοριακά στοιχεία. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, τα παιδιά αντί να ενεργοποιούν πολύπλοκους μηχανισμούς για να απαντήσουν στο ερώτημα που τους τίθεται, άποψη που υποστηρίζουν οι εισηγητές της θεωρίας του νου, πλάθουν στο νου τους ένα σενάριο με το να βάζουν τα διάφορα γεγονότα της ιστορίας που άκουσαν στη σειρά κατά την οποία διαδραματίστηκαν και συνενώνοντάς τα σε ευρύτερα εννοιολογικά σχήματα, τα επεισόδια. Με τον τρόπο αυτό αναπλάθουν τις πληροφορίες που τους δίνει ο ερευνητής με τη μορφή απλής αφήγησης.

Πράγματι, αν εξετάσει κανείς προσεκτικά τις οδηγίες αυτές διαπιστώνει ότι περιέχουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας σύντομης αφήγησης: Εκθέτουν δηλαδή με σαφήνεια μια σειρά από γεγονότα ή πράξεις που έχουν αληθοφάνεια, χρονική αλληλουχία και συγχρόνως θυμίζουν σκηές από την καθημερινή ζωή. Δεν είναι τυχαίο και το γεγονός ότι οι χαρακτήρες των έργων αυτών αποκαλούνται πρωταγωνιστές από τους ερευνητές.

Για να διευκρινίσουμε την παραπάνω άποψη παρουσιάζουμε στη συνέχεια την πλοκή των γεγονότων που διαδραματίζονται στο γνωστικό έργο «η απροσδόκητη μετατόπιση» που παρουσιάσαμε παραπάνω.

1. Δράση του πρωταγωνιστή της ιστορίας. Εισέρχεται στην κουζίνα και τοποθετεί τη σοκολάτα του στο κόκκινο ντουλάπι (θέση Α).

2. Δράση της μητέρας του πρωταγωνιστή. Εισέρχεται στην κουζίνα και τοποθετεί (κρύβει) τη σοκολάτα στο άσπρο ντουλάπι (θέση Β).

3. Τελική έκβαση των γεγονότων, η οποία εξαρτάται από την απάντηση-δράση του πρωταγωνιστή.

Τα γεγονότα της παραπάνω αφήγησης αντλούν το περιεχόμενό τους από θέματα της καθημερινότητας. Το γεγονός, π.χ., ότι ο Μαχί τοποθετεί ή κρύβει τη σοκολάτα στο ντουλάπι δηλώνει την αγάπη του για τις σοκολάτες ή ακόμα και τη λαιμαργία του: κρύβει τη σοκολάτα για να μην την «απαάξει» κάποιος άλλος. Το γεγονός ότι η μητέρα του Μαχί κρύβει τη σοκολάτα σε άλλη θέση φανερώνει την επιθυμία της να προφυλάξει την υγεία του γιου της (τα γλυκά βλάπτουν την υγεία) ή να κάνει κάποιο αστείο στο γιο της.

Η άποψή μας ότι τα παιδιά προτιμούν τη δημιουργία νοητικών σεναρίων για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των έργων λανθασμένης πεποιθήσης και όχι τη χρήση λογικών συσχετισμών ενισχύεται έμμεσα από δεδομένα ερευνών με ενήλικες. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αυτά δεδομένα, οι ενήλικοι στην καθημερινή τους επικοινωνία τείνουν να αποφεύγουν διαδικασίες, οι οποίες προϋποθέτουν αναλυτική προσπάθεια ή εκτέλεση λογικών πράξεων για να αντιμετωπίσουν θέματα της καθημερινότητας. Είναι γνωστό

ότι οι δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά, όταν προσπαθούν να κατανοήσουν ή να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των άλλων στις καθημερινές τους συναλλαγές, είναι περισσότερες και μεγαλύτερες από εκείνες των ενηλίκων. Κυρίως αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης των γεγονότων, για τα οποία γίνεται λόγος σε μια συζήτηση (βλ. Lewis, 1994b, σελ. 7-8). Για το λόγο αυτό θεωρούμε ότι τα παιδιά επιλέγουν απλούστερες διαδικασίες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της επικοινωνίας, όπως ακριβώς οι ενήλικοι, και δεν κάνουν χρήση αφαιρετικών διαδικασιών.

Ικανότητα κατανόησης αφηγήσεων και επιτυχία στα έργα λανθασμένης πεποίθησης

Όπως υποστηρίξαμε παραπάνω, η αποτυχία των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα έργα λανθασμένης πεποίθησης οφείλεται σε αδυναμία τους να κατανοήσουν την αφήγηση του ερευνητή κατά τη διάρκεια της πειραματικής διαδικασίας. Η θέση μας αυτή ενισχύεται σημαντικά από δεδομένα πρόσφατης έρευνας (Lewis 1994a. Lewis, Freeman, Hagestadt, & Douglas, in press).

Το θέμα που απασχόλησε τους ερευνητές που εκπόνησαν την έρευνα αυτή ήταν αν η αποτυχία στα έργα λανθασμένης πεποίθησης μπορεί να συσχετιστεί με την ικανότητα κατανόησης αφηγήσεων. Η έρευνα αποσκοπούσε στο να κάμει παιδιά ηλικίας 3 και 4 ετών να μάθουν όσο γίνεται καλύτερα μια ιστορία, το περιεχόμενο της οποίας ήταν διαφορετικό από αυτό της ιστορίας που χρησιμοποιείται στα παραδοσιακά έργα λανθασμένης πεποίθησης. Το πρόβλημα όμως που έθετε ήταν το ίδιο με εκείνο των παραδοσιακών

έργων. Η ιστορία ήταν γραμμένη σε ένα μικρό βιβλίο επτά εικονογραφημένων σελίδων από όπου τη διάβαζε ο ερευνητής. Το περιεχόμενο κάθε σελίδας του βιβλίου παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Σελ. 1: Ένα κορίτσι βρίσκεται στο σαλόνι ενός σπιτιού μαζί με μια γάτα. Η γάτα στέκεται δίπλα σε μια τηλεόραση, η οποία είναι τοποθετημένη ανάμεσα στην πόρτα της κρεβατοκάμαρας και στην πόρτα της κουζίνας (ο ερευνητής ζητάει από το παιδί: α) να δώσει ένα όνομα στο κορίτσι, β) να κατονομάσει τους χώρους του σπιτιού).

Σελ. 2: Το κορίτσι βάζει τη γάτα να κοιμηθεί σε ένα καλάθι που βρίσκεται μέσα στην κρεβατοκάμαρα.

Σελ. 3: Το κορίτσι βρίσκεται στο σαλόνι όπου βλέπει τηλεόραση όλο το απόγευμα.

Σελ. 4, 5, 6: Η γάτα φεύγει από το παράθυρο της κρεβατοκάμαρας, μπαίνει στην κουζίνα από το παράθυρο και κοιμάται σε μια καρέκλα.

Σελ. 7: Το κορίτσι φεύγει από το δωμάτιο, όπου έβλεπε τηλεόραση, για να πάει να βρει τη γάτα του.

Μετά την παρουσίαση της τελευταίας σελίδας του βιβλίου τα υποκείμενα καλούνταν να ονομάσουν το δωμάτιο στο οποίο έπρεπε το κορίτσι να ψάξει τη γάτα του. Με τον τρόπο αυτό ελέγχεται η ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης.

Στα πλαίσια της έρευνας πραγματοποιήθηκαν τέσσερις πειραματικές διαδικασίες, οι οποίες διέφεραν μεταξύ τους ως προς τον τρόπο παρουσίασης της παραπάνω ιστορίας. Κατά την πρώτη, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Ο ερευνητής διάβαζε μια φορά την ιστορία στα παιδιά και των δύο ομάδων και ζητούσε από τα παιδιά της δεύτερης ομάδας να του τη διηγηθούν. Στις υπόλοιπες διαδικασίες, ο ερευνητής είτε διάβαζε δύο

φορές κάθε σελίδα του βιβλίου είτε ενθάρρυνε τα υποκείμενα να επαναλαμβάνουν μετά από αυτόν το περιεχόμενο κάθε σελίδας και στο τέλος να τη διηγηθούν ολόκληρη.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής ήταν θεαματικά. Σύμφωνα με αυτά, τα παιδιά που είχαν την ευκαιρία να ακούσουν την ιστορία μόνο μια φορά και τα οποία είχαν ήδη δώσει λανθασμένες απαντήσεις, όταν εξετάστηκαν με βάση τα γνωστά έργα λανθασμένης πεποίθησης, έδιναν ξανά λανθασμένες απαντήσεις. Η πλειοψηφία των παιδιών (65%) που δεν είχε ανταποκριθεί με επιτυχία στα γνωστά έργα λανθασμένης πεποίθησης έδινε σωστές απαντήσεις, όταν ο ερευνητής διάβαζε την ιστορία σύμφωνα με τους υπόλοιπους τρόπους παρουσίασης. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι ο τρόπος επεξεργασίας του πληροφοριακού υλικού έχει επιπτώσεις στην επίδοση των παιδιών στα έργα λανθασμένης πεποίθησης. Όσο περισσότερες ευκαιρίες έχουν τα παιδιά για επεξεργασία των πληροφοριών που τους παρέχονται τόσο μεγαλύτερη πιθανότητα έχουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις των έργων αυτών.

Τα στοιχεία της παραπάνω μελέτης, επομένως, καθιστούν βάσιμη την άποψή μας ότι τα παιδιά αποτυγχάνουν στα παραδοσιακά έργα λανθασμένης πεποίθησης επειδή η διαδικασία που ακολουθείται στα έργα αυτά δεν τα βοηθά να κατανοήσουν τις πληροφορίες που τους παρέχονται με τη μορφή αφήγησης. Για το λόγο αυτό, αδυνατούν να διαμορφώσουν ένα νοητικό σενάριο, να ενσωματώσουν, δηλαδή, μια διαδοχική σειρά γεγονότων, τα επεισόδια, σε μια ολοκληρωμένη ιστορία που να χαρακτηρίζεται από συνέχεια και συνέπεια. Πιστεύουμε ότι δύο είναι οι λόγοι, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την αδυναμία αυτή: Πρώτον η βραχυπρόθεσμη μνήμη

τους δεν έχει την απαιτούμενη χωρητικότητα για να συγκρατήσει όλες τις πληροφορίες. Δεύτερον, τα ίδια τα παιδιά θεωρούν ότι οι πληροφορίες που περιέχονται στην ιστορία δεν πρέπει να παραμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα στη μνήμη γιατί δεν έχουν ιδιαίτερη σημασία γι' αυτά.

Η άποψή μας ότι η ικανότητα κατανόησης αφηγήσεων ασκεί επίδραση στην επίδοση των παιδιών στα έργα λανθασμένης πεποίθησης ενισχύεται άμεσα από διαπιστώσεις άλλων μελετών σύμφωνα με τις οποίες η ικανότητα αφήγησης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την επίδοση στα υπό συζήτηση έργα. Τα παιδιά, τα οποία έχουν την ικανότητα να «ανασχηματίζουν» την ιστορία που τους διαβάζει ο ερευνητής στα πλαίσια των γνωστικών έργων λανθασμένης πεποίθησης και να τη διηγούνται με ευχέρεια όπως ακριβώς την άκουσαν, χωρίς να παραλείπουν τα γεγονότα που την απαρτίζουν καθώς και τη σειρά με την οποία αυτά συνέβησαν, επιτυγχάνουν καλύτερα στα έργα αυτά (βλ. Lewis 1994a).

Συνοψίζοντας, σημειώνουμε ότι η αναζήτηση στο χώρο των νοητικών σεναρίων μιας νέας ερμηνευτικής προσέγγισης της επίδοσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα έργα λανθασμένης πεποίθησης ανοίγει νέους ορίζοντες για τη μελέτη της θεωρίας του νου. Η αποδοχή της θέσης ότι η αποτυχία στα έργα λανθασμένης πεποίθησης οφείλεται στην αδυναμία των παιδιών να διαμορφώσουν στο νου τους τα κατάλληλα σενάρια για να εντάξουν και να αξιολογήσουν τα γεγονότα της πραγματικότητας αλλάζει ριζικά τον τρόπο που μέχρι τώρα αντιμετωπιζόταν η πορεία της νόησης κατά την παιδική ηλικία. Η αναθεώρηση αυτή αποτελεί πρόκληση για μελλοντικές μελέτες.

Βιβλιογραφία

- Astington, J.W., & Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.
- Butterworth, G. (1992). Context and cognition in models of cognitive growth. In P. Light & G. Butterworth (Eds.), *Context and Cognition* (pp. 1-13). London: Wheatsheaf.
- Chandler, M., & Hala, S. (1994). The role of personal involvement in the assessment of early false belied skills. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's Early Understanding of Mind*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Chapman, M. (1991). The epistemic triangle: Operative and communicative components of cognitive competence. In M. Chandler & M. Chapman (Eds.), *Criteria For Competence* (pp. 209-228). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dunn, J. (1988). *The Beginning of Social Understanding*. Oxford: Blackwell.
- Dunn, J. (1994). Changing minds and changing relationships. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's Early Understanding of Mind*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Edwards, D., & Middleton, D. (1988). *Collective Remembering*. London: Routledge.
- Garnham, A., Oakhill, J., & Johnson-Laird, P. (1983). Referential continuity and the coherence of discourse. *Cognition*, 11, 29-46.
- Gopnik, A. (1993). How we know our minds: The illusion of first-person knowledge of intentionality. *The Behavioural and Brain Sciences*, 16, 1-14.
- Lewis, C. (1994a). Episodes, events and narratives in the child's understanding of mind. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's Early Understanding of Mind* (pp. 457-480). Hove: Lawrence Erlbaum.
- Lewis, C. (1994b). *Narrativity and theory of mind: Neurotic task fixation, false belief and the broader story*. Paper presented at the Hang-Seng Conference on Theories of Theories of Mind, University of Sheffield.
- Lewis, C., Freeman, N., & Kyriakidou, C. (1994). *Theory of mind is widely contagious: you catch it from your sibs your parents, your peers and...* Poster displayed at the International Society for the Study of Behavioural Development, Amsterdam.
- Lewis, C., Freeman, N., Hagestadt, C., & Douglas, H. (in press). Narrative access and production in false belief tasks. *Cognitive Development*.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (1993). *Κατανόηση Εννοιών και Γνωστική Ανάπτυξη κατά την Παιδική Ηλικία: Παλιές και Σύγχρονες Απόψεις*. Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Ρέθυμνο.
- Mitchell, P., & Lewis, C. (1994). Critical issues in children's early understanding of mind. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.) *Children's Early Understanding of Mind* (pp. 1-16). Hove: Lawrence 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.
- Reddy, V. (1991). Playing with others' expectations: Teasing and mucking about in the first year. In A. Whiten (Ed.), *Natural Theories of Mind*. Oxford: Blackwell.
- Shank, R.C., & Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sodian, B. (1994). Early deception and the continuity claim. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's Early Understanding of Mind* (pp. 385-402). Hove: Lawrence Erlbaum.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and contraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128

ABSTRACT The present study examines the theory of mind in the light of recently held views which emphasize the importance of understanding development in terms of social interaction and communication. It is, therefore, an attempt to show that narrative comprehension may be a possible account for the failure of preschoolers in the false belief tasks. In the first section of the study, the experimental procedure followed in the false belief tasks is discussed. Section 1 also presents the methodological critiques of these tasks. The second section focuses on the link between narrative comprehension and false belief understanding. The third section examines recent evidence supporting the view that problems related to recall of the interlinked events of a story provided the basis of young children's failure in the false belief tasks. Such a position challenges previously held views holding that children failure in these tasks is a result of their inability to draw logical inferences.