

TOMASZ KOZŁOWSKI

NAŚLADOWNICTWO I ODTWARZANIE W ONTOGENEZIE CZŁOWIEKA.
W JAKI SPOSÓB ROZWÓJ PSYCHO-SPOŁECZNY
MOŻE WARUNKOWAĆ MEMETYCZNĄ REPLIKACJĘ –
LUŻNE ROZWAŻANIA NAD ZACHOWANIAMI TRZYŁATKÓW

Tematem poniższego tekstu będzie analiza pewnych zachowań dzieci w wieku 3-5 lat, których byłem świadkiem w czasie przeprowadzania w przedszkolach badań na temat wpływu tzw. teorii umysłu (w dalszej części pracy używam również skrótu ToMM, od ang. *Theory of Mind Module, Theory of Mind Mechanism*) na społeczne funkcjonowanie kilkulatek. Sądzę, że wiele z nich jest doskonałym zobrazowaniem sposobów przekazu kulturowego, które Susan Blackmore nazwała *odtworzeniem z przepisu* oraz *odtworzeniem z rezultatów*¹. Zanim jednak przejdę do analizy zachowań kulturowych dzieci z perspektywy memetyki, uważam za niezbędne przedstawienie kilku tez z obszaru psychologii ewolucyjnej. Postaram się ukazać, że dychotomia ta w pełni zależy od rozwinięcia przez dziecko ToMM, co zilustruję różnymi przykładami ze sfery zachowań społecznych, jak również dziecięcej twórczości indywidualnej. Postaram się przytoczyć przykłady najbardziej wyraziste². Konkluzja, do której będę zdążył, ma postać następującego twierdzenia: memetyczna replikacja oparta na naśladownictwie jest niemożliwa bez prawidłowo funkcjonującego mechanizmu teorii umysłu. Bez spełnienia tego warunku przekaz kulturowy pozostaje zubożony, a jego transmisja opierać się musi na mechanizmach biernego wycuczenia, przywodzących na myśl bardziej zwykłą behawiorystyczną tresurę, aniżeli aktywne naśladownictwo oparte na zasadach dialogu.

DLACZEGO DZIECI PALĄ DOWCIPY?

Do refleksji nad naturą memetycznej replikacji u małych dzieci skłoniły mnie sytuacje, które miały miejsce w czasie moich badań przeprowadzanych w kilku toruńskich przedszkolach. Choć moje obserwacje dotyczyły innych aspektów zachowania niż replikacja memów, uwagę moją zwróciły również sytuacje, w których replikacja ta zachodziła, bądź mogła zachodzić, a których badać wcale nie zamierzałem. Mam na myśli opowiadanie dowcipów przez dzieci, z czym stosunkowo często miałem okazję się spotkać. Zastanawiało mnie, dlaczego tak znaczny odsetek tzw. kawałów jest doszczętnie „palonych” i opowiadanych nieudolnie. Przejawiało się to albo we wcześniejszym zdradzeniu puenty, albo w gubieniu istotnych dla fabuły elementów, ewentualnie w tak nieostrożnym nimi manipulowaniu, że pozwalało to domyślić się zakończenia na długo zanim dziecko zdążyło je wypowiedzieć. Przy tej okazji uderzające było również, że nawet po „spaleniu” dowcipu, zarówno opowiadający, jak i dzieci, które historyjek słuchały, w dalszym ciągu wybuchali szczerym śmiechem. Pytania badawcze, które nasunęły mi się w takiej sytuacji, to:

¹ S. Blackmore: *Maszyna memowa*. Przeł. N. Radomski, Poznań 2002, s. 71-92.

² W celu zapoznania się z dokładniejszą analizą tychże zachowań, zob. T. Kozłowski: *Skok poznawczo-behawioralny: zarys nowej perspektywy w teorii socjalizacji*, w: *Kultura i Edukacja*, nr 1, 2006, s. 48-58; T. Kozłowski: *Kłamię, więc jestem. W poszukiwaniu początków samoświadomości*. Taszów 2007, s. 175-239.

- 1) Dlaczego małe dzieci tak rzadko potrafią dobrze opowiedzieć dowcip i w jakiej relacji pozostaje to do ich wieku?
- 2) Dlaczego nawet zepsuta puenta uważana jest za zabawną?
- 3) Jakie mechanizmy psychologiczne mogą stać za tym procesem?
- 4) Czy (nie)zdolność opowiadania dowcipów ma przełożenie na charakter uczestnictwa w kulturze?

Te z psychoewolucyjnych koncepcji, które skupiają się nie tyle na funkcji³, co na rozumieniu humoru, koncentrują się na znaczeniu elementu wyposażenia psychologicznego jednostki, który umownie zwany jest teorią umysłu. To nietypowe nazewnictwo wynika z funkcji owego modułu. Dzięki niemu bowiem dziecko w wieku 3-4 lat zaczyna gromadzić wiedzę, którą uczeni zwą psychologią ludową, czyli zbiorem nieartykułowanych twierdzeń, które opisują pracę umysłu⁴. Zgodnie z ustaleniami psychologii, w okolicach 3-4 roku życia dziecko dokonuje bowiem odkrycia, że wokół niego istnieją inne umysły funkcjonujące na podobnych zasadach, co jego własny. Zaczyna rozumieć, że inni ludzie mogą mieć przekonania, wiedzę, myśli, znacznie różniące się od jego własnych. Od tego właśnie momentu możliwe staje się manipulowanie innym człowiekiem. Zdaniem jednego z czołowych badaczy tej zdolności, psychologa Simona Barona-Cohena, na poprawnie funkcjonującą teorię umysłu składa się co najmniej kilka innych zdolności, np. wykrywanie działań intencjonalnych, nakierowania wzroku innego osobnika (choć nie jest to komponent niezbędny, osoby niewidome również posługują się ToMM), czy wspólnej uwagi (składowa niezbędna w procesach komunikacji). Zdolności te, krok po kroku, odkrywają przed dzieckiem świat innych umysłów oraz wyposażają je w instrumentarium niezbędne do uczestnictwa w kulturze oraz w manipulowaniu innymi. ToMM staje się tym samym fundamentem inteligencji makiawelicznej, gra też pierwsze skrzypce w przypadku okłamywania⁵. ToMM staje się zatem pewnego rodzaju teorią funkcjonowania człowieka jako istoty poznającej, wyposażonej w perspektywę pierwszoosobową. To, czy dziecko już wykształciło ToMM, sprawdza się przy pomocy różnego rodzaju testów. Mają one za zadanie sprawdzić zdolność uświadamiania sobie błędnych przekonań. Jeden z nich to tzw. test Sally-Ann (od imion dwóch postaci w nim występujących). W teście tym jedna z dziewczynek chowa pod poduszką słodycze, druga zaś pilnie ją obserwuje. Po wyjściu pierwszej z pokoju, druga podstępnie zabiera słodycze. Po chwili „ograbiona” dziewczynka wraca, wtedy też zadaje się dziecku pytanie: jak sądzisz, gdzie według niej są słodycze? Dzieci z prawidłowo rozwiniętą teorią umysłu odpowiadają: „pod poduszką”. Te zaś, które nie potrafią zrozumieć, że wiedza innych różni się od ich własnej, często odpowiadają: „w kieszeni drugiej dziewczynki!”. Krótko mówiąc, ToMM pozwala zrozumieć istotę wprowadzenia kogoś w błąd.

ToMM jest kluczową zdolnością w teorii percepcji humoru psychologa ewolucyjnego Wonila E. Junga. Jung biorąc pod uwagę wybuchowy charakter śmiechu wskazuje,

³ Inne ewolucyjne teorie nt. humoru: zob. np. R.D. Alexander: *Ostracism and Indirect Reciprocity: The Reproductive Significance of Humor*, w: *Ethology and Sociobiology*, nr 7, 253-270, 1986; L. Barrett, R. Dunbar, J. Lycett: *Human Evolutionary Psychology*. Princeton 2002; J. Polimeni: *The First Joke: Exploring the Evolutionary Origins of Humor*, w: *Evolutionary Psychology*, nr 4, 347-366, 2006.

⁴ Por. S. Baron-Cohen: *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. MA-London, Cambridge 1999; M. Białecka-Pikul: *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*. Kraków 2002; zob. też D. Premack, G. Woodruff: *Does the chimpanzee have a theory of mind?*, w: *Behavioral and Brain Sciences*, nr 1/1978, s. 515-526.

⁵ T. Witkowski: *Inteligencja makiaweliczna. Rzecz o pochodzeniu natury ludzkiej*. Taszów 2005, s. 51-130; T. Kozłowski: *Kłamię, więc jestem...*, op. cit., s. 148-152.

że zdolność rozumienia puenty musi być niczym mechanizm spustowy (*trigger mechanism*). Błyskawiczne rozumienie puenty, które daje o sobie znać w ostatniej sekundzie opowiadania dowcipu, kiedy to całe audytorium zostaje ogarnięte śmiechem, zdaje się mieć zatem pewne psychologiczne podstawy ułatwiające jej pojmowanie. Zdaniem Junga podstawą sytuacji komicznych jest falsyfikacja czyichś przekonań. I rzeczywiście, analizując wybrane dowcipy, w każdym z nich możemy odnaleźć ten właśnie element. Oto przykład (w istocie popularna miejska legenda):

Mój kolega z pracy ma kumpla, który jest kierowcą i często rozwozi towar w różne miejsca w kraju. Udawał się w trasę spod Opola i zaproponował mojemu koledze, żeby z nim jechał. Nie ujechali daleko, jak zobaczyli w rowie rower i śpiącego koło niego pijaczka. Długo się nie zastanawiając wpakowali go do wozu i zabrali. Po jakimś czasie znaleźli podobny rów, więc położyli w nim śpiocha oraz jego rower, tyle że było to pod... Bydgoszczą.⁶

Nietrudno w tym wypadku domyślić się, że śmieszność budzi bolesna dla pijaczka konfrontacja jego przekonań z rzeczywistością.

W większości przypadków falsyfikowane są przekonania bohaterów dowcipów, czasem jednak – na tym w istocie opiera się humor absurdalny – jest to falsyfikacja przekonań audytorium. Zrozumienie, że w tej właśnie chwili czyjeś przekonania zostały zweryfikowane, będąc podstawą puenty, wymaga wczucia się w sytuację innej osoby, spojrzenia na świat jej oczami, a jest to niemożliwe właśnie bez teorii umysłu⁷.

Skoro dzieci poniżej trzeciego roku życia z przyczyn czysto rozwojowych nie są w stanie zrozumieć, że inni ludzie mogą mieć swoje przekonania, które można konfrontować ze stanem faktycznym, nie powinno dziwić, że nie potrafią one jeszcze opowiedzieć poprawnie dowcipu. Mimo to jednak potrafią się z owych dowcipów (choć właściwszym sformułowaniem jest tutaj: w odpowiedzi na nie) śmiać⁸. Przypuszczam, że jest to kwestią wyuczenia, a przynajmniej znacznie prostszych mechanizmów uczenia, na które wskazywał choćby i Michael Tomasello. Dziecko może po prostu w pewien sposób pozytywnie skojarzyć opowiadanie jakiejś historyjki z następującym po niej śmiechem, który sam w sobie może być przyjemny. Dowcip staje się wtedy bodźcem wyzwalającym określone zachowanie (w tym wypadku śmiech); nie jest ono jednak rezultatem zrozumienia treści, ale bardziej reakcją na bodziec, tak, jak rozumie te pojęcia psychologia behawiorystyczna Watsona czy Skinnera.

Sądzę, że istnieją w tym punkcie rozważań wyraźne podstawy dla zastosowania typologii Blackmore: odtwarzanie z przepisu *vs* odtwarzanie z rezultatów (tylko dla potrzeb tego tekstu używać będę również bardziej poręcznych terminów, odpowiednio: naśladowanie *vs* odtwarzanie). Zdaniem Blackmore istnieją dwa zasadnicze rodzaje trans-

⁶ Historyjka pochodzi z Forum Humor, subforum Gazety Wyborczej.

⁷ W gruncie rzeczy w koncepcji Junga istotną rolę odgrywają jeszcze dwa inne komponenty: empatia oraz doraźna zdolność współczucia (*sympathetic instant utility*). Główna hipoteza, do której prowadzi jego wywód, to twierdzenie, że sytuacja jest tym śmieszniejsza im przepaść pomiędzy fałszywym przekonaniem bohatera a stanem faktycznym jest większa, pod warunkiem, że nie jesteśmy jednocześnie skłonni do współczucia. Jeżeli bowiem falsyfikacja przekonań dotyczy osoby bliskiej, przy czym koszty przez nią poniesione są na dodatek znaczne, skłonność do śmiechu będzie znacznie mniejsza. Takie właśnie „stronnicze” traktowanie zdarzeń i zaangażowanie – bądź nie – współczucia, jest z kolei wynikiem realizacji pewnych biologicznych strategii, gdzie faworyzowani są nasi krewni i osoby bliskie, czyli wszyscy ci, którzy mają bezpośredni wpływ na naszą całkowitą wartość przystosowawczą. Tym samym wyśmiewanie ich nie leży w naszym biologicznym interesie. Zob. W. E. Jung: *The Inner Eye theory of laughter: Mindreader signals cooperator value*, w: *Evolutionary Psychology*, nr 1, 2003, 214-253.

⁸ Jak sądzę, (nie)obecność ToMM jest warunkiem pojawienia się dwóch rodzajów śmiechu: śmiechu „do” (bez ToMM) i śmiechu „z” (z ToMM). O możliwych funkcjach każdego z nich piszę w: T. Kozłowski, *Rozumienie dowcipów a rozumienie kultury. Poczucie humoru a uczestnictwo we wspólnocie kulturowej*, w: *Kultura i Społeczeństwo*, Warszawa 2007.

misji informacji kulturowej. Dla ich opisu używa kulinarnego metafory: gotowania zupy. Odtwarzanie z rezultatów przypomina przyrządzanie zupy niejako od zera, w oparciu o wynik, z jakim spotkaliśmy się wcześniej, kosztując potrawy, którą nas ugoszczono. Innymi słowy, bez znajomości dokładnej receptury staramy się odtworzyć końcowy rezultat, co jest zadaniem ryzykownym, opartym na metodzie prób i błędów. Odtwarzanie z przepisu (naśladowanie), opiera się, jak można się domyślić, na dokładnej znajomości receptury, bez niebezpieczeństwa pominięcia kluczowych elementów. Blackmore wskazuje, że naśladowanie angażuje o wiele bardziej zaawansowane zdolności umysłowe, takie jak przyjmowanie perspektywy innej osoby, rozumienie samej istoty działania przez nią wykonywanego (innymi słowy – angażuje właśnie ToMM).

Jeżeli zatem owym kluczowym elementem dowcipu stają się przekonania innego, logiczne, że nieznanostwo tego elementu pociągnie za sobą całą lawinę skutków. Dziecko odtwarzać będzie końcowy rezultat lepiej lub gorzej, jednak praktycznie zawsze z pominięciem jego istoty: falsyfikacji przekonań i całej treściowo-formalnej nadbudowy, jaka bezpośrednio z niej wynika (np. odpowiednich terminów mentalnych, takich jak „myśleć”, „wiedzieć”, kluczowych związków przyczynowo-skutkowych, czy podstawowych pojęć psychologii ludowej, np. widzieć = wiedzieć, myśleć ≠ znać prawdę), przez co subtelna architektura znaczeń zawarta w opowiadaniu nieodwracalnie ubożeje. Aby nie być gołosłownym pozwolę sobie przytoczyć taki oto przykład. Jakiś czas temu, gdy jechałem pociągiem, do przedziału dosiadła się rodzina z dwójką dzieci. Młodsze z nich, dziewczynka w wieku 3-4 lat, po jakimś czasie, z nudów, zabrała się za opowiadanie dowcipu. Widząc, że jest to doskonała okazja do kolejnej weryfikacji mojej tezy o psychologicznej niezdolności dzieci w tym wieku do poprawnego opowiedzenia kawału, słuchałem tym uważniej. Dowcip brzmiał mniej więcej tak: „Szedł sobie Krzysiek z babcią. Patrzy pod nogi i widzi pięć złotych. – Babciu, mogę wziąć? – Nie, Krzysiu, nie podnosi się niczego z ziemi. Na drugi dzień idzie Krzysiu z babcią, widzi dwa złote – Mogę podnieść? – Nie, mówi babcia, nie podnosi się niczego z ziemi. Następnego dnia (w rzeczywistości owych dni było nieco więcej) idzie sobie Krzysiek z babcią i babcia poślizgnęła się na skórcie od banana. – Krzysiu! (wraz ze zbliżającym się finałem poczułem, że moja teza o paleniu dowcipów zostanie bezlitośnie sfalsyfikowana, dziewczynka radziła sobie całkiem dobrze) Krzysiu! – prosi babcia – p o d n i e ś s k ó r k ę o d b a n a n a . – Nie, bo nie podnosi się niczego z ziemi”.

Popsuta puente nie przeszkodziła jednak w dobrej zabawie. Mimo wszystko, dwójka dzieci szczerze i głośno zaśmiewała się. Sądzę, że jest to doskonały przykład na odtwarzanie z rezultatów i to nie tylko ze względu na „spaloną” puente. Interesujące wydaje się w tym świetle również niezachowanie pewnego, charakterystycznego dla dowcipów, porządku, wyrażającego się w stopniowaniu napięcia. Zwykle polega on na podziale na trzy elementy, czy to czasowe (np. 3 dni, 3 noce), czy to incydentalne (ktoś wykonuje pewną czynność trzy razy, np. w dowcipach o złotej rybce i trzech życzeniach), czy wreszcie dotyczące liczby bohaterów (np. znane dowcipy o Polaku, Rusku i Niemcu itd.). Elementom tym towarzyszy również wzmocnienie pewnej cechy, aż do wartości, która jest elementem puenty.

Można przypuszczać, że i w dowcipie opowiedzianym przez dziewczynkę porządek fabuły pierwotnie sprowadzał się do trzech dni, a kwoty znajdujące na ulicy były coraz większe, aż trzeciego dnia niespodziewanie na ziemi znajdują się nie pieniądze, a sama babcia. Dziecko jednak nie trzymało się owej reguły (dni było bowiem więcej, 4 lub 5), pieniądze zaś miały bardzo różne nominały, niekoniecznie od najmniejszych do największych. Gdybyśmy zatem chcieli do powyższej sytuacji zastosować metaforę memu, musielibyśmy przyjąć, że memy dowcipów, dla podmiotów nie wyposażonych w ToMM repli-

kują się znacznie słabiej, ze szkodą dla swego znaczenia, albowiem jest to powielanie oparte tylko na rezultatach, z pominięciem ich istoty.

TEORIA UMYSŁU I SAMOŚWIADOMOŚĆ A MEMY

W zasadzie mówić tutaj możemy o przykładach emulacji czy wyeksponowania bodźca, które są sposobami uczenia, rozpowszechnionymi wśród wielu gatunków zwierząt⁹. W przypadkach tych używa się niekiedy określenia *proto-kultura*. Emulacja polega właśnie na behawiorystycznym skojarzeniu rezultatu działania z wywołanym nim pozytywnym wzmocnieniem. W przeciwieństwie do naśladownictwa, nie opiera się ona na wczuwaniu się w umysły innych i próbach rozumienia sensu podjętego zabiegu. Przykładowo, to, że wśród małp może rozpowszechnić się pewien pomysłowy sposób obmycia patatów z piachu (czy bardziej znany – wyciągania termitów z kopca za pomocą patyka), nie oznacza jeszcze, że mamy tam do czynienia z dziedziczeniem kulturowym, opartym na naśladowaniu i zrozumieniu tego, że celem zanurzenia smakołyku w wodzie jest usunięcie z niego piachu. Bardziej prawdopodobne, że w umyśle zwierzęcia wykształca się proste skojarzenie, że sąsiedztwo wody oraz bliskość patatów może prowadzić do szybszego i „wygodniejszego” napełnienia żołądka, zwierzęta same i niejako „na własny rachunek”, bez oglądania się na inne jednostki w stadzie, opracują tego rodzaju zachowania (na pierwszy rzut oka przywodzące na myśl dziedziczenie kulturowe).

Wydaje się (za tezę tą opowiada się zarówno Tomasello, jak i Blackmore), że do dokonania przeskoku na wyższy poziom – to jest odtwarzania z przepisu, a więc naśladownictwa – niezbędna jest teoria umysłu, czy choćby samo rozumienie, że inni wokół nas to istoty intencjonalne mające pewne określone pragnienia i stany mentalne. Przypuszczenia te doskonale sprawdzają się w przypadku dzieci z niewykształconą jeszcze teorią umysłu, a przynajmniej takie wnioski wyciągnąć można z obserwacji przez mnie poczynionych.

W tak młodym wieku dzieci rzeczywiście nie traktują innych jak istoty obdarzone umysłem (czy, jakby to ujął Tomasello, intencjonalnością). Nie rozumieją związków przyczynowo skutkowych rysujących się pomiędzy stanem psychicznym a otoczeniem czy działaniem. Nic dziwnego zatem, że nie można w ich wypadku zaobserwować choćby tak elementarnych przejawów życia społecznego, jak struktura socjometryczna. Dzieci poniżej 3-4 roku życia nie mają jeszcze ulubionych kolegów i koleżanek (analogicznie w przypadku osobników nielubianych), nie mówią o parach zakochanych. Z kolei w grupach starszych o rok czy dwa tego rodzaju relacje są już na porządku dziennym. Skoro zatem mamy do czynienia z tak słabą strukturą społeczną, logiczne wydaje się przypuszczenie, że i dziedziczenie kulturowe wśród tak małych dzieci może być w znacznym stopniu upośledzone, oparte właśnie na analizie rezultatów, a nie przepisu.

Dochodzimy do miejsca, w którym niezbędna jest dygresja dotycząca kwestii świadomości i samoświadomości. Otóż, co najmniej zastanawiające jest, że tak zwana amnezja wczesnodziecięca zazwyczaj kończy się w okresie, kiedy dziecko wykształca teorię umysłu. Przyjąć możemy, że to z końcem amnezji i okresem wykształcania ToMM, „startuje” pamięć autobiograficzna. Możliwe zatem, że w okresie tym pierwsze wyraźne kroki zaczyna stawiać rodząca się samoświadomość. Częściowo potwierdziły to proste eksperymenty prowadzone przeze mnie na dzieciach w wieku 3 lat z udziałem ich własnych zdjęć. Znaczny procent dzieci w tym wieku, na przykład, w czasie oglądania własnych fotografii, mówił o sobie w trzeciej osobie, wiele z nich w ogóle nie zwracało na siebie uwagi,

⁹ Więcej na ten temat M. Tomasello: *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Przel. J. Rączaszek, Warszawa 2002, s. 39-53.

jeszcze inne nie mówiły nic¹⁰. Co bardzo ważne, samoświadomość jest tym elementem wyposażenia mentalnego, który pełni ważną rolę w procesach poznawczych w tym sensie, że pozwala ogarnąć zdecydowanie szerszy kontekst czasowo-przestrzenny, w przeciwieństwie do mniej rozwiniętej świadomości (zwanej również świadomością pierwotną, percepcyjną¹¹ etc.), ograniczonej do kilku bieżących sekund (i w związku z tym – uniemożliwiająca kompletowanie własnej autobiografii)¹².

Naturalne wydaje się więc, że również podział świadomość/samoświadomość, z racji znaczenia, jakie odgrywa w procesach percepcji, może mieć kolosalny wpływ na replikację memu o dowolnej formie i treści. Dobitnie przekonałem się o tym prosząc o sporządzenie konkretnych rysunków. Chciałem sprawdzić, jak w umyśle dzieci 3-letnich i 6-letnich (a więc w grupach bez ToMM i z ToMM) reprezentowane jest pojęcie, czy też mem, wozu strażackiego. Pokrótkę je omówię.

Oczywista nieporadność trzylatka w prawidłowym odtworzeniu kształtu samochodu w dużej mierze może wynikać z o wiele słabszej koordynacji ruchowej, czy po prostu rozwoju umysłowego, który uniemożliwia na tym etapie tak dokładne odwzorowanie szczegółów, z jakim spotykamy się już u dzieci starszych. Na problem ten można jednak spojrzeć z innej perspektywy. Sądzę, że uzasadnione jest postawienie hipotezy, zgodnie z którą dziecko nie radzi sobie z narysowaniem wozu strażackiego również z racji niedoborów w samoświadomości i idących za tym ograniczeń w uogólnianiu kontekstu czasowo-przestrzennego, który pozwala na rozlokowanie elementów otoczenia (łącznie z samą osobą postrzegającego) we wzajemnych układach i zgodnie z ich przeznaczeniem. Widzimy jedynie, że w przypadku młodszych dzieci, trudniej jest mówić o aktywnej twórczości i chęci odwzorowania wyglądu pojazdu. Sądzę, że działania te bliższe są schematowi bodziec-reakcja, skojarzeniu, jakie powstaje na dźwięk bodźca-komunikatu „wóz strażacki”. A co może najłatwiej kojarzyć się z tym hasłem? Co najbardziej przykuwa uwagę i jednocześnie jest owym Blackmore’owskim „rezultatem”, z którego później – bardzo nieporadnie – można starać się odtworzyć całość? Oczywiście: czerwony kolor i drabina. I te właśnie elementy najłatwiej dostrzec w pracach trzylatków.

Zupełnie inaczej sprawa ma się z rysunkami sześciolatków. Są one umiejscowione w określonym kontekście czasowo-przestrzennym, w przeciwieństwie do rysunków trzylatków (co wyraża się w istnieniu wyraźnego tła i nagromadzenia licznych elementów nie będących wozem). Rozlokowanie detali jest zgodne z ich wzajemnymi relacjami w rzeczywistości, zauważalnych szczegółów jest przy tym nieporównywalnie więcej aniżeli ma to miejsce na rysunkach z młodszych grup wiekowych. Dzieci starsze zdają się rozumieć ów przepis, istotę pojęcia wozu strażackiego, która implikuje jednocześnie pewne pojęcia składowe, takie jak chociażby samochód, który składa się z określonych komponentów (warto w tym momencie dodać, że bezrefleksyjne odtwarzanie, jakie moim zdaniem ma miejsce wśród trzylatków, przejawia się także w umieszczaniu na rysunkach elementów

¹⁰ Więcej na ten temat T. Kozłowski, *Skok poznawczo-behavioralny...*, op. cit. ; T. Kozłowski, *Kłamię, więc jestem...*, op. cit.

¹¹ Zob. też G. Edelman: *Przenikliwe powietrze, jasny ogień. O materii umysłu*, Przeł. J. Rączaszek, Warszawa 1998, s. 155-189; A.R. Damasio: *Tajemnica świadomości. Jak ciało i emocje współtworzą świadomość?* Przeł. M. Karpiński, Poznań 2000, s. 91-116; D. R. Griffin: *Umysły zwierząt. Czy zwierzęta mają świadomość?* Gdańsk 2004, s. 30-32.

¹² Sądzę, że nie bez znaczenia jest również spostrzeżenie, że dzieci z rozwiniętą ToMM są o wiele bardziej rozmowne. Tak potężne narzędzie poznawcze, jakim jest język, w oczywisty sposób wzbogaca rozumienie otoczenia (niedostatki językowe u ludzi bez ToMM najlepiej widoczne są chyba u dzieci autystycznych). ToMM, samoświadomość i język występują zawsze w silnym sprzężeniu i jak sądzę, nawzajem się warunkują. Możemy jednocześnie przyjąć, że każde z nich stanowi niezbędny fundament dziedziczenia kulturowego. Naśladownictwa (czy replikacji memów) nie ma tam, gdzie nie ma samoświadomości, komunikacji i wiedzy o umysłach innych ludzi.

spoza kontekstu, np. drzwi czy okien podobnych do tych, które rysują, gdy rysują dom; u sześciolatków mamy już wyraźne okna i drzwi samochodowe).

W przypadku rysunków dobrze uwidacznia się rola świadomości i samoświadomości oraz kojarzonych z nimi możliwości poznawczych. Z kolei omawiana wcześniej ToMM zaznacza swą (nie)obecność w sytuacjach o charakterze czysto społecznym. Wtedy to również wśród trzylatków ma miejsce uczenie się i odtwarzanie z rezultatów, niezwracanie uwagi na obowiązujące normy społeczne itd. Pozwolę sobie w tym miejscu przytoczyć parę najbardziej obrazowych przykładów. Do dzisiaj pamiętam chłopca, który biegał po pokoju wyśpiewując radośnie „Alleluja”. Przedszkolanka wyjaśniła, że chłopiec ma mocno praktykujących rodziców, co często przekłada się na jego zachowania. Pewnego razu na przykład, podczas malowania akwarelami, chłopiec ów podszedł do stolika ze spodeczkiem z wodą do rozrabiania farb... umoczył palec i począł się żegnać. Mamy zatem do czynienia z pewną sekwencją działań (by nie powiedzieć ruchów), które są odpowiedzią na pewien bodziec wywoławczy, jakim jest woda: spodek z wodą – umoczyć palec – przeżegnać się; bez głębszej refleksji nad właściwym kontekstem.

Kolejny przykład: byłem świadkiem krótkiej ceremonii przedszkolnej z okazji urodzin pewnego chłopca. Wiele szczegółów, które miały tam miejsce, może dobitnie świadcząc o tym, że dzieci w tym wieku w ogóle nie są zainteresowane psychiką drugiego człowieka. Dzieci, posłuszne instrukcjom przedszkolanki i na jej wyraźne polecenie, stanęły w kółku i zaczęły śpiewać „Sto lat!”. Główny zainteresowany bardzo się w tym momencie przeraził, zaczął płakać i nie pozwolił wyprowadzić się na środek. Co znamienne, żadne z dzieci w najmniejszym stopniu nie przejawiało zainteresowania zaistniałą sytuacją. Każde śpiewało po swojemu; jedno z uwagą oglądało obrazki na ścianach, inne wpatrywało się w sufit, jeszcze inne spoglądało na wychowawcę, za okno, na półkę z zabawkami, na tort, który akurat trzymała mama jubilata. Bez koordynacji ze strony osób dorosłych, ceremonia z pewnością uległaby całkowitej dezintegracji. Dzieci sprawiały wrażenie, jakby nie miały pojęcia, czemu może służyć śpiewanie „Sto lat!”, że symbolizuje ono pewną relację, jest obciążonym znaczeniem rytuałem, regulowanym za pomocą określonych norm, że związane jest z uroczystością, która powinna przebiegać według ustalonych schematów. Istota działania pozostała dla nich tajemnicą. Podobne zachowanie trudno uznać za w pełni kulturowe. Sądzę, że można je raczej interpretować jako proste reakcje na określone polecenia czy bodźce, bez refleksji nad tym, co jest adekwatne, a co nie.

OD UDAWANIA DO MEMU. KONKLUZJA

W świetle rozważań nad rolą teorii umysłu dla nabywania kultury, nie sposób pominąć związku pomiędzy memem a ToMM. Twórca pojęcia *mem*, biolog ewolucyjny Richard Dawkins, nie krył swego zadowolenia ze zgrabnej nazwy, jaką ukuł dla replikatora kulturowego¹³. Tłumaczył, że jednym ze źródeł było starogreckie pojęcie *mimesis*, dotyczące udawania, czy też naśladowania i kojarzone z narodzinami teatru. Otóż psychologowie zaznaczają, że jednym z głównych praktycznych zastosowań ToMM jest właśnie... możliwość udawania. Mem stając się pojęciem przekazywanym w procesie szeroko pojętego naśladownictwa, niejako udaje swój desygnat, przy czym zachowuje to, co dla niego esencjonalne. Mem podskakiwania nie będzie przecież zawierał w swoim znaczeniu sportowego obuwia czy spodek, podskakiwania z kimś, czy samemu. Będzie natomiast zawierał zamierzone, poprzedzone pewnym przygotowaniem oderwanie się od ziemi, powtarzane w określonym cyklu. Z kolei człowiek, który ma zamiar kogoś lub coś udawać, również skupi się na istocie tego kogoś lub czegoś, aby nie było żadnych wątpliwości

¹³ R. Dawkins: *Samolubny gen*. Przeł. M. Skoneczny, Warszawa 1996, s. 266.

co/kogo konkretnie chce udawać. Potrafi przyjąć określoną rolę, zachowywać się zgodnie z obowiązującym standardem (stąd także przyjęte przeze mnie w innym miejscu założenie, że ToMM leży u podstaw jakiegokolwiek ładu aksjo-normatywnego¹⁴). Potwierdzeniem przypuszczenia o niemożności udawania/naśladownictwa wśród dzieci z niewykształconą jeszcze teorią umysłu jest fakt, że ich zabawy nie obejmują tych z podziałem na role, w gruncie rzeczy są aspołeczne. Dzieci bawią się raczej obok siebie, aniżeli ze sobą, nie mówiąc o wcielaniu się w rolę mamy, taty, psa itd. Popularna zabawa „w dom” to domena dzieci starszych o rok czy dwa.

Można zatem przyjąć, że to owa zdolność do udawania jest warunkiem (czy też jednym z warunków koniecznych) rozumienia istoty przekazu kulturowego. Wszystko to jest z kolei możliwe dopiero po zdaniu sobie sprawy z istnienia innych umysłów, albo innymi słowy, innych niż nasza własna perspektyw pierwszoosobowych. Wydaje mi się, że dzięki temu możemy również spróbować spojrzeć na kulturę nie tylko jako na byt ponadjednostkowy. Definicje kultury formułowane na gruncie socjologii i innych nauk społecznych, sprowadzające się zazwyczaj do akcentowania podzielanych przez ogół norm i wartości, można według mnie uzupełnić o równie ważny czynnik, czyli właśnie element subiektywności: kultura jest świadomością tego, czego oczekują ode mnie i n i. Z chwilą, kiedy jednostka jest w stanie uświadomić sobie, że względem niej istnieją pewne wymogi, zaczyna rozumieć istotę kultury. Jest to twierdzenie, które jednoczy wiele elementów. Przede wszystkim – angażuje ToMM i samoświadomość, które nie tylko pomagają w dostrzeżeniu innych jako istot intencjonalnych z pełnią życia psychicznego, ale także implikują zbudowanie szerszego kontekstu czasowo-przestrzennego, a co za tym idzie, rozumienie społecznej normy. Dzięki nim jednostka zauważa to, czego nie dostrzega w przypadku odtworzenia z produktu: intencję usprawiedliwiającą całe działanie.

Nasze konkluzje moglibyśmy przedstawić w postaci takiej oto tabeli:

Replikacja memów	Odtwarzanie z rezultatów	Odtwarzanie z przepisu
Teoria umysłu	Nie ma	Jest
Samoświadomość	Nie występuje (a raczej nie jest jeszcze używana)	Występuje
Charakter życia społecznego	Niezdolność do internalizacji normy, działanie oparte w dużej mierze na budowaniu skojarzeń, brak możliwości manipulacji partnerem i udawania.	Zinternalizowany system norm, działanie oparte na uwzględnianiu postaw, poglądów, oczekiwań partnera interakcji, rozumienie istoty udawania i naśladownictwa manipulacja innym możliwa dzięki funkcjonowaniu psychologii ludowej i inteligencji makiawelicznej.

Sądzę, że konkluzja ta może być źródłem ciekawych pytań i tez na gruncie memetyki (i nie tylko). Czy odtwarzanie z rezultatów jest już replikacją memów? Czy też może

¹⁴ Zob. T. Kozłowski: *Rozumienie dowcipów...* op. cit.

ilość zmian, jakie mogą wtedy zachodzić dyskwalifikuje nośnik jako wierny replikator? Jakie są regularności czy też prawidła i czy w ogóle da się je określić dla tego typu transmisji? Czy istnieją memy, które w miarę niezmiennie mogą przetrwać proces odtwarzania z rezultatów? Co czyni je bardziej odpornymi od innych? Czy dzięki tej wiedzy możliwe stanie się zaprojektowanie „memu optymalnego”, replikatora w najwyższym stopniu zaraźliwego, który odporny będzie na nieprzewidziane zmiany? Czego potrzeba, by dany mem został tak samo zapamiętany przez trzylatka i sześciolatka? Czego potrzeba, by mem mógł się rozprzestrzeniać również w środowiskach o mniejszym natężeniu relacji społecznych, jak ma to miejsce wśród osób bez ToMM.

To tylko przykładowe problemy mogące stać się źródłem interesujących wniosków, które pojawiają się, gdy uwzględnimy różnice w kulturowym (i *de facto* memetycznym) funkcjonowaniu człowieka w różnych stadiach rozwoju psycho-społecznego.

NAŚLADOWNICTWO I ODTWARZANIE W ONTOGENEZIE CZŁOWIEKA. W JAKI SPOSÓB ROZWÓJ PSYCHO-SPOŁECZNY MOŻE WARUNKOWAĆ MEMETYCZNĄ REPLIKACJĘ – LUŻNE ROZWAŻANIA NAD ZACHOWANIAM TRZYLATKÓW – Streszczenie

W tekście autor stawia hipotezę, zgodnie z którą memetyczna replikacja może przebiegać w ontogenezie człowieka na dwa sposoby, w zależności od rozwiniętych przez indywidualum mechanizmów psychologicznych. Owe dwa sposoby to wyróżnione przez Susan Blackmore kopiowanie z rezultatów oraz kopiowanie z przepisu. Autor stawia tezę, że sposób replikacji w głównej mierze zależy od zdolności psychologicznej nazywanej teorią umysłu (ToMM – theory of mind module), której rola sprowadza się do uświadamiania sobie, że inni ludzie mają umysł działający na podobnych zasadach do naszego własnego. Wiedza ta warunkuje rozwój tzw. inteligencji makiawelicznej, czyli zdolności manipulacyjnych, naśladownictwa itd. Zdaniem autora przyczynia się ona walenie również do rozumienia norm społecznych. Autor w swej pracy przedstawia niektóre wyniki swoich obserwacji prowadzonych w przedszkolach w grupach 3- i 6-latków. Na przykładzie prac plastycznych oraz zaobserwowanych zachowań pokazuje, że charakter zachowań społecznych, czy też, szerzej, uczestnictwa w kulturze i postrzegania rzeczywistości jest silnie zdeterminowany (nie)obecnością ToMM. Zdaniem autora analiza tych zachowań pozwala uchwycić znaczne różnice, jakie pociąga za sobą replikacja z rezultatów (3-latki) oraz replikacja z przepisu (6-latki).

THE PROCESSES OF IMITATION AND REPRODUCTION IN HUMAN ONTOGENESIS. HOW THE PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT CAN DETERMINE MEMETIC REPLICATION – THE REFLECTIONS UPON 3 YEAR OLDS – Summary

The author presents a hypothesis according to which the process of memetic replication that takes place in the phase of human ontogenesis can occur in two different ways, depending on the psychological makeup of an individual. Those two ways have been described by Susane Blackmore as the copying the product and copying the instruction. The author hypothesis that the mode of replication depends on psychological cognitive ability, called Theory of Mind (ToMM – Theory of Mind Module). At the core of this ability lies the recognition of an individual that other peoples' mind work similiarly to his/her own mind. This awarness makes it possible for an individual to develop Machiavellian intelligence – an ability to manipulate, imitate, etc. According to the author this ability contributes greatly to the understanding of social norms. The author presents his the findings from the observation of 3 and 6 year olds in preschool classes. Drawing on those observations and art work produced by the children, the

author argues that the nature of social behaviour or, more broadly, the cultural dimension of human existence is strongly determined by the presence (or absence) of ToMM. According to the author such an analysis helps show the differences between replicating results (observed in 3 year olds) and replicating instruction (observed in 6 year olds).