

Anna Kołodziejczyk

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

e-mail: annamk@apple.phils.uj.edu.pl

ŚWIAT NA NIBY. REFLEKSJE NAD ROLĄ FIKCJI W POZNAWANIU RZECZYWISTOŚCI PRZEZ DZIECI

ABSTRACT

Make-belief world. Reflections on the role of fiction in understanding reality in children

The characteristic feature of childhood is to create fictional, make-belief worlds. The analysis of literature presented in the article shows how the discovery of the impossible, improbable and imagined world, helps the child to better understand the real world. The reflections on the pragmatic meaning of imaginary worlds in children's development in the context of cognitive representation and social cognition are illustrated with examples of classic and contemporary works especially on counterfactual thinking and theory of mind.

Key words: make-belief world, fantasy-reality distinction, counterfactual thinking, theory of mind.

Słowa kluczowe: fikcja, różnicowanie rzeczywistości i fikcji, myślenie kontrfaktyczne, teoria umysłu.

O odróżnianiu świata fikcji i rzeczywistości

Dzieciństwo to ten czas w rozwoju, w którym wymyślanie nieistniejących postaci i zdarzeń, „bujanie w obłokach” przyjmowane jest z pełnym zrozumieniem. Wręcz oczekuje się od dzieci tworzenia ról w zabawie, fikcyjnych przyjaciół czy budowania alternatywnych światów marzeń. Kreowanie takich nadzwyczajnych światów jest też udziałem dorosłych, i to nie tylko pisarzy i poetów. Z perspektywy dorosłych świat fikcyjnych poszukiwań i zabaw to jednak luksus, na który nieczęsto sobie pozwalają. Poczucie rzeczywistości,

stanie twardo na ziemi i rozumienie wymagań konkretnej rzeczywistości wydaje się gwarancją trzeźwego osądu i sukcesu życiowego. Wyraźne rozgraniczanie rzeczywistości i fikcji jest także istotnym kryterium zdrowia psychicznego (Sęk, 1993). Jak podkreśla Maria Kielar-Turska (2000), współcześnie dziecko styka się ze światem fikcyjnym bardzo wcześnie i poznaje go niemal równoległe ze światem realnym. Z powodu kontaktów z mediami niekiedy dziecko poznaje fikcję wcześniej i lepiej niż otaczającą je rzeczywistość (Kołodziejczyk, 2012). Klasycznym pytaniem stawianym psychologom w odniesieniu do dzieci jest: Kiedy dziecko dorasta do racjonalnego osądu rzeczywistości?

Badania nad umiejętnością odróżniania fikcyjności i realizmu mają długą tradycję. Jak zauważył już Jean Piaget (1926/2006), choć każde dziecko żyje w świecie rzeczywistym, to jednak znakomita część jego działań odbywa się w świecie fantazji i wyobraźni. Pisał, że właściwością myślenia małego dziecka jest zespolenie świata fikcyjnego i realnego. Pokazywał, jak odkrywając zasady myślenia logicznego, dziecko stopniowo ustala granice pomiędzy tym, co jest jedynie wytworem wyobraźni, a rzeczywistością. Z kolei Stefan Szuman (1985), omawiając stosunek dziecka do rzeczywistości i fikcji, pisał, że wieku przedszkolnym dziecko co prawda zajmuje się przede wszystkim konkretną, dostępną rzeczywistością, ale jednak świat wyobrażony i obowiązujące w nim zasady przenosi dowolnie pomiędzy światem zabawy i wyobraźni a rzeczywistością. Gdy dziecko wchodzi w okres późnego dzieciństwa, stopniowo buduje wiedzę o otaczającej rzeczywistości, odtwarza w umyśle podstawowy schemat wiedzy o świecie. Szuman uważał, że nauka szkolna pozwala na zbudowanie granicy pomiędzy światem fikcji a światem realnych faktów. Jak podkreśla, dziecko przedszkolne przebywa w świecie nieograniczonych możliwości, w którym wszystko to, co w rzeczywistym świecie jest niemożliwe, staje się możliwe i spełnialne. Fantazja dziecka w wieku szkolnym respektuje wyraźną granicę pomiędzy tym, co możliwe w rzeczywistości i świecie wyobraźni. Dziecko bierze pod uwagę realne możliwości, ale mimo nastawienia racjonalnego i zakorzenionego w granicach rzeczywistości, nadal marzy o podróżach, odkrywaniu nieznanych krajów i rekordach sportowych. Szuman (1985) wskazywał, że w okresie dorastania następuje kolejna zmiana. Fantazjowanie tego okresu polega na wybieganiu daleko w przyszłość i projektowaniu idealnych światów, bardzo odmiennych od otaczającej młodego człowieka rzeczywistości.

Badając umiejętność tworzenia granicy pomiędzy fikcją i rzeczywistością przez dzieci przedszkolne, Dennie Wolf z zespołem (Rubin, Wolf, 1979; Scarlet, Wolf, 1979) wskazali, że wewnętrzna logika dziecięcych opowieści i tworzonych przedstawień kukiełkowych staje się z wiekiem coraz bardziej spójna i autonomiczna w stosunku do aktualnej rzeczywistości. Podstawą tego procesu jest, jak podkreślili, umacnianie się „granicy” pomiędzy kategoriami fikcji i rzeczywistości, co przejawia się w języku opowiadania i dobieranych elementach treści. Pojęcie „granicy”, rozumianej przez autorów w sposób metaforyczny, miało na celu wskazanie, że w tworzeniu reprezentacji kategorii

przedmiotów i zdarzeń fikcyjnych ważne staje się skonstruowanie świata kreowanego z przedmiotami i zasadami rządzącymi światem rzeczywistym, w wyniku czego kategoria fikcji staje się bardziej świadoma i spójna wewnętrznie.

Stworzony przez Dennie Wolf i współpracowników (Rubin, Wolf, 1979; Scarlet, Wolf, 1979) stadialny model rozwoju i umacniania granicy pomiędzy światem fikcji i rzeczywistości w narracji został zweryfikowany eksperymentalnie w badaniach Lisabeth Fisher DiLalli i Malcolm Watsona (1988) w odniesieniu do czynności udawania (*pretend play*).

Do badania autorzy zaprosili 39 dzieci w wieku 2;6 do 6;6 lat. Obserwacja spontanicznej zabawy dziecka i dorosłego udostępnionymi akcesoriami ze znanych bajek dla dzieci (między innymi maska *Batmana*, figurka *Spidermana*) była przez eksperymentatora trzykrotnie przerywana w sposób odnoszący się do fabuły zabawy (np. transformacja odgrywanej przez eksperymentatora postaci z potwora) i nie dotyczący zabawy (konieczność wyjścia z pomieszczenia na 1 minutę). Badanie potwierdziło, że dzieci stopniowo zyskują coraz wyższą sprawność do adaptowania wymyślnego świata do potrzeb sytuacji. Badania pokazały, że zgodnie z modelem teoretycznym, dzięki nabywaniu umiejętności swobodnego organizowania zabaw fikcyjnych i równocześnie dzięki intensywnemu zaangażowaniu emocjonalnemu w zabawie, dziecko uczy się odróżniać udawanie od nieudawania, działania fikcyjne i realne. Początkowo świat fikcyjnej zabawy nie jest oddzielany od świata rzeczywistych działań i dziecko traci kontrolę nad odgrywanymi sytuacjami tak, że zdolne jest przestraszyć się wymyślnego przez siebie potwora (Harris i in., 1991). Stopniowo uczy się kontrolować granicę pomiędzy fikcją i rzeczywistością aż do takiego momentu, gdy na początku 6. roku życia potrafi plastycznie przechodzić pomiędzy światem zabawy fikcyjnej i otaczającej je rzeczywistości (DiLalla, Watson, 1988).

Nieco inaczej proponuje analizować stosunek dziecka do fikcji i rzeczywistości Susan Engel (2005). Odwołując się do prac Heinza Wernera (1980, za: Engel, 2005) oraz analiz Jacqueline Woolley (1997), podkreśla, że kiedy dzieci wkraczają w świat zabawy, stopniowo uczą się odróżniania różnych aspektów fikcyjności i realizmu, eksperymentują z różnymi odcieniami realizmu i fikcji. Engel zgadza się z Wernerem w tym, by ujmować wewnętrzny, psychologiczny świat dziecka jako zawierający wiele różnych sfer, z których tylko wybrane odwołują się do racjonalnego myślenia. Uważa, że pojęcie sfer rzeczywistości pozwala na podkreślenie dwu faktów: po pierwsze, aktywnej roli dziecka w kształtowaniu swego doświadczenia, po drugie, możliwości wybierania obiektów i zdarzeń zgodnie z wymaganiami tej sfery rzeczywistości, w której dziecko aktualnie „przebywa”. Na czym innym polega, według Engel, na przykład funkcjonowanie w wyobrażonym „świecie, **który jest**” (*what is world*) od „świata **a gdyby**” (*what if world*). Pierwszy z nich odpowiada kryterium fikcji realistycznej, polega bowiem na budowaniu wyobrażonych osób i zdarzeń, podobnych do tych, jakie otaczają dziecko. Dobrym przykładem jest

tutaj zabawa w rodzinę. Na czym innym natomiast polega tworzenie „świata a gdyby” – nieskrępowanej fantazji, z którą dziecko nie miało do czynienia w rzeczywistości, w której dowolne obiekty i osoby mogą mówić, latać czy znikać. Engel pokazuje, że w 3. i 4. roku życia, dzięki słuchaniu i oglądaniu fabularyzowanych opowieści (narracji), dzieci stopniowo uczą się przechodzenia pomiędzy sferami wyobrażonych światów, a także coraz lepszego formułowania granic pomiędzy nimi.

Propozycja Engel (2005), by na świat dziecięcej fikcji spojrzeć wielowymiarowo, pokazuje nieadekwatność pytania o moment rozwojowy, w którym dziecko odróżnia świat fikcji i realizmu. Istotniejsze wydaje się pytanie, jakie aspekty realizmu i fikcyjności wyobrażonych światów dziecko rozumie i potrafi samodzielnie, aktywnie porządkować i tworzyć, jak postrzega istniejące pomiędzy nimi relacje. Próba takiego spojrzenia na wyniki współczesnych badań ujawnia, że już czteroletnie i sześcioletnie dzieci w tworzonych samodzielnie narracjach i rysunkach łączą swobodnie elementy realistyczne i fantastyczne (Kielar-Turska, 2000). W ocenach realizmu opowiadań dzieci kierują się najpierw kryterium zgodności z własnym doświadczeniem, a później stopniowo za bardziej miarodajne uznają wiedzę o rzeczywistości. Okazuje się, że zastanawiając się nad fikcyjnością prezentacji medialnych, dzieci dokonują swoich ocen na wielu poziomach, ujmując fikcję wielowymiarowo (Kołodziejczyk, 2003). W wieku przedszkolnym i wczesnym wieku szkolnym dzieci niezależnie rozpatrują podobieństwo prezentacji do znanej im rzeczywistości, prawdopodobieństwa zaprezentowanych zdarzeń oraz stopień wykreowania i prawdziwości prezentowanych zdarzeń (Kołodziejczyk, 2003).

Późniejsze badania orientacji dzieci przedszkolnych w ocenie zdarzeń, które dorośli uznali za niemożliwe (*impossible*) lub nieprawdopodobne (*improbable*), przyniosło jednak sprzeczne rezultaty. Andrew Shtulman i Susan Carey (2007) twierdzą, że w wieku przedszkolnym dzieci tak samo traktują zdarzenia, które łamią prawa fizyczne (zdarzenia niemożliwe), jak i te, które łamią prawa społeczne (nieprawdopodobne), uznając oba za fikcyjne. Deena Skolnick-Weisberg i David Sobel (2012) pokazali natomiast, że już czterolatki proszone o zakończenie historii prezentującej zdarzenia niemożliwe lub nieprawdopodobne, różnicują obie sytuacje i wybierają takie, które było zgodne z treścią opowiadania i prezentowało taki sam rodzaj niezgodności z rzeczywistością. Już w tym wieku wykazują się wrażliwością na różnicę pomiędzy zdarzeniami niemożliwymi i nieprawdopodobnymi.

Nowym problemem związanym z funkcjonowaniem dzieci w świecie rzeczywistości i fikcji jest pytanie: Jak dzieci radzą sobie z wielością wyobrażonych światów? Na co dzień dzieci bowiem nie tylko same je tworzą, ale też, oglądając telewizję czy słuchając bajek, poznają wiele fikcyjnych postaci i zdarzeń. Deena Skolnick i Paul Bloom (2005) zastanawiając się, jak dzieci radzą sobie z relacjami pomiędzy tymi różnymi wymyślonymi rzeczywistościami, zaproponowali dzieciom i dorosłym rozmowę o prezentowanych przez wyobrażone, medialne postaci przekonaniach o realizmie innych bohaterów

bajek i filmów, pochodzących z podobnych (na przykład bohaterowie z tej samej bajki – Batman i Robin) lub różnych światów (na przykład postaci z dwu różnych bajek animowanych, jak Batman i SpongeBob). Zarówno dorośli, jak i dzieci uważali, że bohaterowie pochodzący z różnych światów (na przykład różnych bajek) są dla siebie wzajemnie fikcyjni. Co ciekawe, dla dzieci najtrudniejsza okazała się ocena stosunku, jaki mają wobec siebie bohaterowie pochodzący z tego samego świata, to jest czy uważają siebie nawzajem za postaci fikcyjne czy realne. Wyrażną trudność stanowiło dla nich uświadomienie sobie, że Robin, choć jest postacią fikcyjną, wewnątrz opowieści jest realistyczny dla Batmana, i odwrotnie. Tego rodzaju badania otwierają nowe pola i perspektywy dla badania rozumienia fikcji, wykraczające poza klasyczne pytanie o to, kiedy dziecko zaczyna radzić sobie z odróżnieniem jej od rzeczywistości.

Nie zrozumiemy jednak znaczenia fikcji w rozwoju dziecka, dopóki nie zadamy sobie pytania: Po co dziecku fikcja? Po co tworzenie wielu nieistniejących światów? To klasyczne pytanie o rolę fikcji zawartej w literaturze czy aktywności dziecka podejmowali Szuman (1969, 1985) czy Bruno Bettelheim (1985). Szuman pokazywał rolę aktywności twórczej, a Bettelheim znaczenie zabawy i kontaktu z bajką dla rozwoju dziecka. Współcześnie tę linię rozważań znajdujemy w pracach dotyczących tak zwanych osobistych historii (*personal storytelling*). Peggy Miller z zespołem (2000) dowodzi, że zarówno słuchanie opowieści dotyczących siebie samego czy innych członków rodziny, jak i osobiste opracowywanie, przetwarzanie w zabawie znanych narracji jest istotnym elementem kształtowania siebie i rozumienia społecznego. Badania psychologii poznawczej wskazują jednak także na inne znaczenie budowania możliwych światów. Pierwszy obszar dotyczy myślenia kontrfaktycznego, a drugi – rozwoju dziecięcych teorii umysłu. Proponuję więc zatrzymać się w rozważaniach na tych dwu przykładach.

Myślenie kontrfaktyczne, czyli jak fikcja pomaga w racjonalnym zrozumieniu świata

W psychologii myślenie kontrfaktyczne (*counterfactual thinking*) to termin opisujący tendencje ludzi do wyobrażania sobie alternatywnych wersji rzeczywistości czy przebiegu zdarzeń. Jesteśmy predysponowani do myślenia o innych możliwych scenariuszach zdarzeń, o tym „co jeśli?” (*what if?*) lub „gdyby tylko” (*if only*). Myślenie kontrfaktyczne zachodzi, gdy osoba zastanawia się nad przyczynowymi powiązaniem pomiędzy zdarzeniami i uwzględnia konsekwencje różnych modyfikacji okoliczności. Na przykład gdy ktoś zastanawia się nad wypadkiem samochodowym, któremu uległ, myśli, co by się stało, gdyby w odpowiednim momencie zwolnił albo zwrócił uwagę na to, co się dzieje na poboczu. Tworzenie w wyobraźni takich alternatywnych wersji zdarzeń to istota myślenia kontrfaktycznego.

W książce *The rational imagination. How people create alternatives to reality* Ruth Byrne (2005) uznała, że wyobrażeniowe reprezentacje i procesy umysłowe, których wymaga tworzenie alternatywnych wersji rzeczywistości, są podobne (jeśli nie takie same) do tych, które wykorzystujemy w realistycznym wnioskowaniu, także wówczas, gdy wnioskujemy o alternatywnych kontrfaktycznych przyczynach zjawisk. Pionierzy badań nad myśleniem kontrfaktycznym, Daniel Kahneman i Amos Tversky (1982) pokazali, że ludzie mają tendencję do myślenia typu „gdyby tylko” (*if only*) częściej na temat nadzwyczajnych niż codziennych zdarzeń. Pragmatyczna analiza korzyści wynikających ze zdolności do myślenia kontrfaktycznego pokazuje, że zdolność tę ludzie wykorzystują, by przygotować się do trudnych wyzwań czy w regulacji emocjonalnej (Byrne, 2002). Na przykład biegacz przegrywający ważny wyścig może powiedzieć sobie: „A co by było, gdybym był ostatni” (Sanna, 2000). Myślenie kontrfaktyczne wspomaga zdolność do uczenia się na własnych błędach, planowania i modyfikacji zachowań (Smallman, Roese, 2009). Badania nad indywidualnymi różnicami w zakresie myślenia kontrfaktycznego pokazały między innymi, że taka cecha osobowości jak skłonność do fantazjowania sprzyja częstszemu myśleniu kontrfaktycznemu (Bacon, Walsh, Martin, 2012).

Badania rozwojowe pokazują, że dzieci już w okresie przedszkolnym rozwijają zdolność do myślenia kontrfaktycznego. Choć już dwuletnie dzieci angażują się w zabawy w udawanie, które wymagają zaawansowanego myślenia o alternatywnych światach (na przykład Kavanough, Harris, 1999; Leslie, 1994; Skolnick i Bloom, 2006), to jednak nie wcześniej niż w 4. lub 5. roku życia potrafią rozwiązywać zadania poznawcze (na przykład sylogizmy), wymagające spekulowania na temat różnych możliwości przebiegu danego zdarzenia (na przykład Beck i in., 2006). Z badań nad myśleniem kontrfaktycznym w okresie średniego dzieciństwa wynika, że łatwiejszym poznawczo zadaniem jest dla dzieci myślenie o możliwych zdarzeniach przyszłych niż aktualnych i przeszłych tak, że już trzy- i czteroletnie dzieci potrafią wykonać zadania wymagające myślenia kontrfaktycznego dotyczącego przyszłości (Robinson, Beck, 2000). Wykazano, że dla umiejętności myślenia kontrfaktycznego szczególne znaczenie mają rozwój poznawczy i językowy, w tym przede wszystkim dojrzałość funkcji zarządzających (Beck, Carroll, Brunson, 2011; Drayton, Turley-Ames, Guajardo, 2011; Beck, Riggs i Gorniak, 2009).

Gdy jednak zastanawiamy się nad skłonnością do tworzenia wyobrażeń, zwracają uwagę badania realizowane przez zespół Paula Harris (Dias, Harris, 1988; Dias, Harris, 1990; Harris, Leivers, 2000; Leivers, Harris, 1999). Przeprowadzone przez nich eksperymenty pokazały, że zdolność do tworzenia wyobrażonych, fikcyjnych światów wspomaga myślenie kontrfaktyczne. W cyklu eksperymentów dowiedli, że dzieci są zdolne do prawidłowego rozwiązywania sylogizmów typu: „Wszystkie ryby mieszkają na drzewach. Tot jest rybą. Czy Tot mieszka w wodzie?”, jeśli historii towarzyszy zachęta wyobrażenia sobie, że dzieje się to na innej planecie, intonacja głosu charakterystyczna dla czytania bajki czy tylko zachęta, by skorzystać z wyobraźni

(„wyobraź sobie, że”). Dzieci podawały więcej prawidłowych, logicznych rozwiązań, gdy zapraszano je, by problem odniosły do wyobrażonego (*make-belief*) świata, a nie do rzeczywistości. Podobnie w badaniach Eriki Amsel, Gabrieli Trionfi i Richarda Campbella (2005) dzieci lepiej radziły sobie z wyciąganiem logicznych wniosków z przesłanek (rozwiązywaniem sylogizmów) niezgodnych z wiedzą o rzeczywistości w kontekście wyobraźniowym (*make-believe*) niż wówczas, gdy prezentowano je jako hipotezy. Interpretując te wyniki, autorzy odwołują się do propozycji pochodzących z badań nad odbiorem narracji. Amsel z zespołem (2005) twierdzi, że tworząc w wyobraźni model sytuacyjny zdarzenia niezgodnego z wiedzą o rzeczywistości, dzieci nie muszą konfrontować logicznych wniosków z tym, co możliwe w rzeczywistości. Akceptują zatem rozwiązanie logiczne nawet wówczas, gdy narusza ono to, co możliwe w rzeczywistym świecie. Nieco trudniejszym zadaniem jest wykonanie tego samego zadania na hipotezach. W tej sytuacji bowiem dziecko nie tylko musi wyobrazić sobie nieprawdopodobne zdarzenie, ale także zestawić je z tym, co możliwe w rzeczywistości.

Jak zauważa Alison Gopnik (2010), ludzie często traktują to, co wiedzą, i to, co sobie wyobrażają, jako dwa całkowicie odmienne zjawiska. Przykład myślenia kontrfaktycznego zwraca uwagę, że w tworzeniu tak zwanych map przyczynowych rozumienie struktury świata (wiedza) i myślenie kontrfaktyczne (wyobrażenia) idą z sobą w parze. Właśnie dlatego, że wiemy, jak rozmaite zdarzenia są z sobą powiązane, i że potrafimy wyobrazić sobie alternatywy tych powiązań, możemy urzeczywistniać nowe wizje rzeczywistości. Co istotne, umiejętność ta nie jest zarezerwowana wyłącznie dla dorosłych. Wydaje się, że dzieci korzystają z tych samych umiejętności w tych samych celach, nawet jeśli częściej tą specyficzną mieszankę wiedzy i wyobraźni wykorzystują w codziennych zabawach.

Jakie inne znaczenie ma charakterystyczne dla dzieci tworzenie fikcyjnych światów? Badania nad myśleniem kontrfaktycznym pokazały, że umiejętności te pomagają dzieciom lepiej zrozumieć świat fizyczny. Czy zatem dziecięce umiłowanie fikcji ma znaczenie dla rozwoju wiedzy społecznej? Czy służy budowaniu wiedzy psychologicznej? Rozważmy i tę możliwość.

Fikcja w poznawaniu rzeczywistości psychicznej

Dzieci przedszkolne mają dość bogatą wiedzę na temat umysłu i jego odniesienia do rzeczywistości. Już w trzecim roku życia dostrzegają różnicę pomiędzy wyobrażeniem a rzeczywistością (Wellman, Estes, 1986; Wellman, Woolley, 1990). Rozumieją, że wyobrażony obiekt posiada inne właściwości niż rzeczywisty. Wkrótce potem odkrywają różnicę pomiędzy pozornymi i rzeczywistymi właściwościami obiektów (Taylor, Carlson, 1997) i znaczenie fałszywych przekonań w regulacji zachowania (Wellman, Cross, Watson, 2001; Białecka-Pikul, 2012). Choć dzieci przedszkolne dobrze radzą sobie

z rozróżnieniem czynności udawanych i realnych (na przykład udawania picia herbaty od rzeczywistego picia), to jednak ich poczucie rzeczywistości może być wystawione na próbę poprzez intensywność przeżyć (Harris i in. 1991). Badania Jacqueline Woolley, Katriny Phelps, Debry Davies i Dorothy Mandell (1999) wskazały, że w dziecięcym umyśle wiedza dotycząca teorii umysłu łączy się z wiedzą na temat zjawisk nadzwyczajnych, jakim jest „życzenie” (*wishing*). Dzieci godzą „dorosłe” teorie umysłu i „dziecięcą” wiarę w moc życzeń. Okazuje się, że w codziennych zabawach matki wspomagają swoje dzieci, sygnalizując im, kiedy ich zachowanie ma charakter niedosłowny i zabawowy (Lillard, Witherington, 2004). Zabawy takie mają istotne znaczenie, gdyż właśnie w takich wymyślonych sytuacjach i relacjach dzieci testują swoją wiedzę społeczną, odkrywają psychologię codzienności. Testują swoje rozumienie tego, co inni ludzie robią, i dlaczego tak właśnie się zachowują (Gopnik, 2010).

Ciekawym przykładem zjawiska łączącego świat dziecięcej wyobraźni i naiwnej psychologii są tak zwani fikcyjni towarzysze zabaw (*imaginary companions*). W cyklu badań Marjorie Taylor (Taylor, Carlson, 1997; Taylor, 1999; Taylor, Carlson, 2000; Taylor i in., 2004; Taylor i in., 2013) pytała, jak często dzieci wymyślają fikcyjnych towarzyszy zabaw, od czego zależy tworzenie takiego wyobrażonego towarzysza, a także jakim celem rozwojowym taka aktywność służy. Już w pierwszym z cyklu badań Taylor i Carlson (1997) pokazały, że wielu dzieciom towarzyszy taka wykreowana postać i że nie jest ona wymyślana na potrzeby danej sytuacji. Wyobrażeni towarzysze mają stałe właściwości, choć odmienne niż osoby, zwierzęta czy postacie związane z kultem religijnym (Taylor, Carlson, 1997; Wigger, Paxton, Ryan, 2013). Wymyślonych towarzyszy mają dzieci z różnych kręgów kulturowych, choć sposób traktowania tych postaci przez osoby dorosłe jest różny. Na przykład Taylor i Carlson (2000) pokazały, że przekonania religijne rodziców są istotnym czynnikiem wpływającym zarówno na akceptowanie lub aktywne odradzanie dzieciom kontaktów z takimi wyobrażonymi przyjaciółmi, jak i interpretowanie takich zabaw jako fantazji lub doświadczenia duchowego. W swoich badaniach Taylor nie przedstawiła systematycznego obrazu typowych cech dzieci, które tworzą sobie wyobrażone postaci, choć zwróciła uwagę, że towarzyszą one dzieciom przez wiele lat (Taylor i in., 2004; Taylor i in., 2013).

Także w badaniach innych autorów nie przedstawiono konsekwentnego obrazu psychologicznego dzieci posiadających wyobrażonych przyjaciół (Bouldin, Pratt, 1999; Gleason, Sebanc, Hartup, 2000; Hoff, 2005). Dzieci takie nie miały zasadniczo odmiennych niż rówieśnicy wyników w testach zdolności ogólnych i kreatywności. Stwierdzono, że dzieci mające intensywny kontakt z literaturą i narracjami audiowizualnymi rzadziej wymyślają sobie fikcyjnych towarzyszy zabaw (Taylor, 1999). Ogólnie dzieci nie mają wątpliwości co do fikcyjnego statusu swoich wymyślonych towarzyszy (Taylor, Carlson, 1997). Co istotne, dzieci czteroletnie mające kontakt z fikcyjnym towarzyszem dysponowały też bardziej zaawansowaną teorią umysłu (Kavanaugh, Lillard,

2011; Taylor, Carlson, 1997). Późniejsze badania dzieci starszych tylko częściowo potwierdziły te pierwsze wyniki (Davis, Meins, Fernyhough, 2011; Taylor i in., 2004).

Zastanawiając się nad funkcją takich aktywności, jak tworzenie fikcyjnych towarzyszy zabaw (Taylor, 1999), nadawanie cech ludzkich przedmiotom nieożywionym czy testowanie w zabawie tożsamości (Taylor i in., 2013) Taylor pokazuje, że dzięki nim dzieci rozwijają swoją wiedzę psychologiczną, potrafią trafniej przewidzieć, co mogą myśleć, odczuwać czy w końcu zrobić inni ludzie, lepiej rozumieją siebie. Z kolei Alison Gopnik (2010), interpretując zjawisko tworzenia fikcyjnych towarzyszy zabaw, mówi o jego roli w powstawaniu tak zwanych **map umysłu**. Podkreśla, że dzieci w wieku przedszkolnym, tworząc psychologiczną, przyczynową teorię ludzkiego zachowania, odkrywając rolę emocji pragnień i przekonań, dzięki spotkaniu z fikcyjnym towarzyszem mogą testować zdobywaną wiedzę o indywidualnych różnicach, tak charakterystycznych dla ludzi i ich psychologicznego świata. Gopnik podkreśla także ewolucyjną korzyść wynikającą z obserwowanych w początkach wieku przedszkolnego ograniczeń zdolności do odraczania gratyfikacji i powstrzymywania się od danej czynności. Uważa, że właśnie dzięki temu dzieci nie krępują aktywności własnej wyobraźni, testują wiele możliwych kombinacji. Woolley (1997) podkreśla natomiast, że dzieci, w przeciwieństwie do dorosłych, nie dostrzegają niezgodności w rozumowaniu (*belief-consistency detection*), rzadko także podają w wątpliwość czyjeś przekonania. Dzięki temu nie są tak wrażliwe na to, do jakiego stopnia ich wyobrażony świat jest niespójny, a ponadto chętniej akceptują możliwość występowania ciekawych zjawisk nawet wówczas, gdy łamią znane im prawa rządzące rzeczywistością. Stąd zapewne wynika większa swoboda dzieci w tworzeniu fantastycznych światów oraz emocjonalny komfort w oddawaniu się aktywności niczym nieskrępowanej wyobraźni.

Podsumowanie

Kiedy dwulatek używa małego patyka, że by umyć zęby misiowi, interpretuje ten gest nie wprost (Leslie, 1994). W tym momencie jego świat zawiera już dwie przestrzenie: realną i nierealną. Gdy nieco później czesze swe włosy, mówiąc, że musi być gotowy na bal, zaczyna odgrywać scenariusz, w którym znajdziemy nowe, niewidzialne osoby i miejsca, takie jak księżniczki i książęta czy sale balowe. W innych rękach, albo też w innym czasie, ten sam patyk może stać się jednak pistoletem w wyobrażonej krainie, pełnej wrogich postaci.

Ta charakterystyczna dla dzieci umiejętność tworzenia fikcyjnych światów i jej psychologiczne funkcje nie od dziś interesuje psychologów (Kielar-Turska, Muchacka, 1999; Kielar-Turska, 2008; Ligęza, 1998). Kiedy widzimy dziecko zanurzone w swoim wymyślonym świecie, wtedy, gdy bawi się samo lub z ko-

legami, gdy aktywnie tworzy własny świat lub rekonstruuje go z oglądanych i opowiedzianych historii, skłonni jesteśmy powiedzieć: „No cóż, to tylko zabawa”. Trzeba jednak zaznaczyć, że to nie tylko zabawa. W dorosłym świecie wyraźnie oddzielamy przestrzeń zabawy i rozrywki od poważnej pracy. Dla dzieci oddzielanie obu przestrzeni nie ma takiego znaczenia, a wykonując codzienne aktywności, mogą nie opuszczać świata swojej wyobraźni.

Trzeba przyznać, że w badaniach rozwojowych coraz lepiej uczymy się doceniać ten aspekt dziecięcego funkcjonowania. Odkrywamy znaczenie dziecięcego fantazjowania dla rozwoju myślenia logicznego, snucia alternatywnych wersji zdarzeń (kontrfaktów), odkrywania reguł rządzących światem psychiki. Co istotne, dane te nie są zgodne z klasyczną wizją rozwoju proponowaną przez Piageta (1926/2006), która przez dziesięciolecia dominowała w badaniach poznawczo-rozwojowych. Przyjmowano, że udawanie i angażowanie się w zabawę symboliczną nie ma związku ze zdolnością do myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego, rozwijającego się znacznie później i na podstawie zupełnie innych, obiektywnych i racjonalnych umiejętności (Piaget, Inhelder, 1966/1999).

Alison Gopnik (2010) w swojej książce *Dziecko filozofem* wskazuje, że zgodnie z współczesnymi danymi zdolność do rozważania kontrfaktycznych możliwości jest podstawą tworzenia zarówno możliwych światów dziecięcych zabaw, jak i dorosłych wizji lepszej rzeczywistości. Te same umiejętności, które pozwalają dzieciom tworzyć nowe postaci i nieistniejące światy, pozwalają także dorosłym na tworzenie bogatszych więzi międzyludzkich. Dostrzeżenie pragmatycznej funkcji fikcji, wyjaśnianie jej roli w rozwoju dziecka pozwala wciąż na nowo rozumieć naturę rozwoju. Spojrzenie to pozwala także wyjść poza klasyczną perspektywę braków rozwojowych, czyli analizę tego, czego dziecko nie potrafi. Daje pełniejszy obraz, w którym funkcjonowanie dziecka w świecie fikcji ma realne, pozytywne konsekwencje dla jego rozwoju społeczno-poznawczego.

LITERATURA

- Amsel E., Trionfi G., Campbell R. (2005), Reasoning about make-believe and hypothetical suppositions: Towards a theory of belief-contravening reasoning, *Cognitive Development*, 20, s. 545–575.
- Bacon A.M., Walsh C.R., Martin L. (2012), Fantasy proneness and counterfactual thinking. *Personality and Individual Differences*, 54, s. 469–473.
- Beck S.R., Carroll D., Brunson V.E.A. (2011), Supporting children's counterfactual thinking with alternative models of responding, *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, s. 190–202.
- Beck S.R., Guthrie C. (2011), Almost Thinking counterfactually: children's understanding of close counterfactuals, *Child Development*, 82, 4, s. 1189–1198.

- Beck S.R., Riggs K.J., Gorniak S.L. (2009), Relating developments in children's counterfactual thinking and executive functions, *Thinking and Reasoning*, 15, 4, s. 337–354.
- Beck S.R., Robinson E.J., Carroll D.J., Apperly I.A. (2006), Children's thinking about counterfactuals and future hypothetical possibilities, *Child Development*, 77, 2, s. 413–426.
- Bettelheim B. (1985), *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Białecka-Pikul M. (2012), *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bouldin P., Pratt C. (1999), Characteristics of preschool and school children with imaginary companions, *Journal of Genetic Psychology*, 160, s. 397–410.
- Byrne R.M.J. (2002), Mental models and counterfactual thoughts about what might have been, *Trends in Cognitive Sciences*, 6, 10, s. 426–432.
- Byrne R.M.J. (2005), *The rational imagination. How people create alternatives to reality*, Cambridge, MA: MIT Press Books.
- Davis P.E., Meins E., Fernyhough Ch. (2011), Self-knowledge in childhood: relations with children's imaginary companions and understanding mind, *British Journal of Developmental Psychology*, 29, s. 680–686.
- Dias M.G., Harris P.L. (1988), The effect of make-belief play on deductive reasoning, *British Journal of Developmental Psychology*, 6, s. 207–221.
- Dias M.G., Harris P.L. (1990), The influence of the imagination on reasoning by young children, *British Journal of Developmental Psychology*, 8, s. 305–318.
- DiLalla L.F., Watson M.W. (1988), Differentiation of fantasy and reality: preschoolers' reactions to interruptions in their play, *Developmental Psychology*, 24, 2, s. 286–229.
- Drayton S., Turley-Ames K.J., Guajardo N.R. (2011), Counterfactual thinking and false belief: The role of executive function, *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, s. 532–548.
- Engel S. (2005), The narrative words of *what is* and *what if*, *Cognitive Development*, 20, s. 514–525.
- Gleason T.R., Sebanc A.M., Hartup W.W. (2000), Imaginary companions of preschool children, *Developmental Psychology*, 36, s. 419–428.
- Gopnik A. (2010), *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości i sensie życia*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Harris P.L., Brown E., Marriott, C., Whittall S., Harmer S. (1991), Monsters, ghosts and witches: Testing the limits of the fantasy-reality distinction in young children, *British Journal of Developmental Psychology*, 9, s. 105–123.
- Harris P.L., Leavers H., (2000), Reasoning from false premises [w:] P. Mitchell, K.J. Riggs (eds.), *Children's reasoning and the mind*, s. 67–86, Hove UK: Psychology Press.
- Hoff E.V (2005), Imaginary companions, creativity, and self-image in middle childhood, *Creativity Research Journal*, 17, 2, s. 167–180.

- Johnson C.N., Harris P.L. (1994), Magic: Special but not excluded, *British Journal of Developmental Psychology*, 12, s. 35–51.
- Kahneman D., Tversky A. (1982), The simulation heuristic [w:] D. Kahneman, P. Slovic, A. Tversky (red.), *Judgment under uncertainty: heuristics and biases*, s. 201–208, New York: Cambridge University Press.
- Kavanaugh R.D., Harris P.L. (1999), Pretense and counterfactual thought in young children [w:] L. Balter, C.S. Tamis-LeMonda (red.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues*, s. 158–176, New York: Psychology Press.
- Kavanaugh R., Lillard A.S. (2011), *Symbolic competence in young children*, Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Montreal, Canada, March.
- Kielar-Turska M. (2000), Dziecko wobec rzeczywistości i fikcji, *Wychowanie w Przedszkolu*, 6, s. 328–333.
- Kielar-Turska M. (2008), Zobaczyć więcej, niż widać. Dziecko wobec zabawy dramatycznej i widowiska teatralnego, *Wychowanie w Przedszkolu*, 2, s. 5–13.
- Kielar-Turska M., Muchacka B. (red.) (1999), *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kołodziejczyk A. (2003), *Dziecięca koncepcja fikcji. Czyli co jest „na niby” w telewizji*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kołodziejczyk A. (2012), Media w życiu małego dziecka. Badania własne, *Polskie Forum Psychologiczne*, 17, 2, s. 354–380.
- Leevers H.J., Harris P.L. (1999), Persisting effects of instruction on young children's syllogistic reasoning with incongruent and abstract premises, *Thinking and Reasoning*, 5, s. 145–173.
- Leslie A.M. (1994), Pretend and believing: issues in the theory of ToMM, *Cognition*, 50, s. 211–238.
- Ligęza M. (1998), Fikcja a rzeczywistość w opowiadaniach dziecięcych [w:] M. Smoczyńska (red.), *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*, s. 219–230, Kraków: Universitas.
- Lillard A.S., Witherington D.C. (2004), Mothers' behavior modifications during pretense and their possible signal value for toddlers. *Developmental Psychology*, 40, 1, 95–113.
- Miller P.J., Hengst J., Alexander K., Sperry L.L. (2000), Versions of personal storytelling/versions of experience: genres as tools for creating alternative realities [w:] K.S. Rosengreen, C.N. Johnson, P.L. Harris (red.), *Imagining the Impossible. Magical, scientific, and religious thinking in children*, s. 212–246, Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget J. (1926/2006), *Jak sobie dziecko świat wyobraża*, Warszawa: PWN.
- Piaget J., Inhelder B. (1996), *Psychologia dziecka*, Wrocław: Wydawnictwo „Siedmioróg”.
- Robinson E.J., Beck S.R. (2000), What is difficult about counterfactual reasoning? [w:] P. Mitchell, K.J. Riggs (red.), *Children's reasoning and the mind*. s. 101–120, Hove, UK: Psychology Press.

- Rubin S., Wolf D. (1979). The development of maybe: The evolution of social roles into narrative roles, *New directions for child development: Fact, fiction, and fantasy in childhood*, 6, s. 15–28.
- Sanna L.J. (2000), Mental simulation, affect, and personality: A conceptual framework. *Current Directions in Psychological Science*, 9, s. 168–173.
- Scarlett W.G., Wolf D. (1979), When it's only make-believe: The construction of a boundary between fantasy and reality in storytelling, *New Directions for Child Development*, 6, s. 29–40.
- Sęk H. (1993), Zdrowie psychiczne [w:] S. Płużyński (red.), *Leksykon psychiatrii*, s. 537–538, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Shtulman A., Carey S. (2007), Improbable or impossible? How children reason about the possibility of extraordinary events, *Child Development*, 78, s. 1015–1032.
- Skolnick D., Bloom P. (2006), What does Batman think about SpongeBob? Children's understanding of the fantasy/fantasy distinction, *Cognition*, 101, s. 9–18.
- Skolnick-Weisberg D., Sobel D.M. (2012), Young children discriminate improbable from impossible events in fiction, *Cognitive Development*, 27, s. 90–98.
- Smallman R., Roese N.J. (2009), Counterfactual thinking facilitates behavioral intentions, *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, s. 845–852.
- Szuman S. (1969), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa: PZWS.
- Szuman S. (1985), *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Taylor M. (1999), *Imaginary companions and the children who create them*, New York: Oxford University Press.
- Taylor M., Carlson S.M. (1997), The relation between individual differences in fantasy and theory of mind, *Child Development*, 68, 3, s. 436–455.
- Taylor M., Carlson S.M. (2000), The influence of religious beliefs on parental attitudes about children fantasy behavior [w:] K.S. Rosengreen, C.N. Johnson, P.L. Harris (eds.), *Imagining the impossible. Magical, scientific, and religious thinking in children*, s. 247–268, Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor M., Carlson S.M., Maring B.L., Gerow L., Charley C.M. (2004), The characteristics and correlates of fantasy in school-age children: imaginary companions, impersonation, and social understanding, *Developmental Psychology*, 40, 6, s. 1173–1187.
- Taylor M., Sachet A., Maring B.L., Mannering A.M. (2013), The assessment of elaborated role-play in young children: invisible friends, personified objects, and pretend identities, *Social Development*, 22, 1, s. 75–93.
- Wellman H.M., Cross D., Watson J. (2001), Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief, *Child Development*, 72, 3, s. 655–684.
- Wellman H.M., Estes D. (1986), Early understanding of mental entities: A reexamination of childhood realism, *Child Development*, 57, s. 910–923.
- Wellman H.M., Woolley J.D. (1990), From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology, *Cognition*, 35, s. 245–275.

- Wigger J.B., Paxton K., Ryan L. (2013), What do invisible friends know? Imaginary companion, God and theory of mind, *International Journal for the Psychology of Religion*, 23, 1, s. 2–14.
- Woolley J.D. (1997), Thinking about fantasy: Are children fundamentally different thinkers and believers from adults? *Child Development*, 68, 6, s. 991–1011.
- Woolley J.D., Phelps K.E., Davies D.L., Mandell D.J. (1999), Where theories of mind meet magic: the development of children's belief about wishing, *Child Development*, 70, s. 571–587.