

Wprowadzenie do wydania książki

Tekst książki, którą Państwu prezentuję, powstał jako rozprawa doktorska w 1989 roku, a więc ponad 35 lat temu, i doczekał się właśnie publikacji w ramach serii Wydawnictw UW – Archiwa Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Publikowanie prac naukowych powstałych w przeszłości przyczynia się do poznania genezy i historii głównych metod badawczych prowadzonych w danej uczelni, pomaga budować i wzmacniać tożsamość naukową oraz może stanowić inspirację do kontynuowania badań związanych z podjętą tematyką. W przypadku tej publikacji okazuje się również, że pomimo upływu lat podjęta tematyka analiz nie straciła na aktualności.

Powstanie rozprawy *Operacja negacji w rozwoju poznawczym dzieci w wieku 7, 9, 11 lat* było konsekwencją moich zainteresowań z okresu studiów magisterskich. Obejmuje ona zagadnienia z pogranicza pedagogiki i psychologii rozwojowej. Promotorką rozprawy doktorskiej była profesor Barbara Wilgocka-Okoń, pedagog badająca problematykę rozwoju i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Pracę zrecenzowała profesor Anna Brzezińska, jedna z najwybitniejszych uczonych z obszaru psychologii rozwojowej w Polsce.

Książka, którą Państwo otrzymują, jest przeredagowanym tekstem mojej rozprawy doktorskiej, poszerzonym o wprowadzenie, w którym zarysowuję problematykę roli negacji w rozwoju poznawczym dzieci, w odwołaniu do kierunków badań i analiz obecnych w literaturze w ciągu ostatnich kilkunastu lat. Argumentem uzasadniającym wydanie tej rozprawy w postaci monografii jest aktualność podjętej problematyki obejmującej rozwój poznawczy dzieci, szczególnie w zakresie wspierania operacji negacji. Rozwój operacji negacji jest zarówno warunkiem, jak i wyrazem kształtowania się struktur poznawczych dziecka, one zaś są kluczowym mechanizmem umożliwiającym pogłębianie wiedzy o świecie. Negacja jako kategoria rozwoju poznawczego dziecka nie jest częstym tematem badań, bywa wiązana z oporem i destrukcyjnym działaniem

dziecka, traktowanym jako przejaw niedojrzałości. Brakuje pogłębionych analiz prorozwojowej funkcji prawa dziecka do sprzeciwu i konstruowania kategorii negacji.

Nawiązanie w rozprawie do koncepcji Jeana Piageta nie jest przypadkowe. Jego wieloletnie studia nad rozwojem poznawczym dzieci oraz uwarunkowaniami i operacją negacji jako ważnym komponentem tego rozwoju nadal zasługują na uwagę. W pierwszej połowie XX wieku koncepcja Piageta stała się przełomowym osiągnięciem psychologii rozwojowej. W późniejszych latach poddawano ją krytycznej analizie, rozwijano jej założenia, inspirowano się nią, podejmując nowe kierunki badań, główna teza jednak – o aktywnym, a nie odtwórczym, poznawaniu świata poprzez interakcje z rzeczywistością – pozostaje aktualna. We współczesnych badaniach eksponuje się i wzmacnia znaczenie inicjowanej przez dzieci aktywności poznawczej oraz ich ogromnego potencjału w tym zakresie. To podejście jest intensywnie rozwijane w nurcie konstruktywizmu.

Zainteresowanie i w jakimś sensie fascynacja koncepcją Piageta w moim dorobku naukowym sięga czasu studiów na Uniwersytecie Warszawskim, na ówczesnym Wydziale Psychologii i Pedagogiki, i przygotowania pracy magisterskiej zatytułowanej *Epistemologia genetyczna J. Piageta w świetle badań nad rozwojem umysłowym dziecka*. Aspekt filozoficzny, a w szczególności epistemologiczny tej koncepcji, szeroki interdyscyplinarny zakres analiz był dla mnie wtedy niezwykle interesujący i oryginalny, co przyczyniło się do powstania pracy dyplomowej napisanej pod kierunkiem wybitnego polskiego pedagoga profesora Stefana Wołoszyna.

Jean Piaget jest powszechnie traktowany jako autor psychologicznej teorii rozwoju poznawczego dziecka. Teoria ta w ubiegłym wieku zrewolucjonizowała myślenie i wiedzę o tym, jak dzieci na podstawie doświadczeń o charakterze eksploracyjnym tworzą schematy poznawcze o coraz wyższym poziomie rozwoju i budują znaczenia, a nie odtwarzają rozumienie świata przejęte od dorosłych. Paradoks polega jednak na tym, że Piaget nie uważał się za psychologa rozwojowego, ale za epistemologa genetycznego, zatem badanie rozwoju poznawczego dzieci nie było dla niego celem samym w sobie, lecz środkiem do zajmowania się problematyką epistemologiczną, czyli analizowaniem procesu tworzenia wiedzy [Zamiara 1979]. Uważał, że empiryczne metody badań mogą być istotnym wsparciem w rozwiązywaniu problemów teoriopoznawczych, wiedza jest bowiem w nieustannym ruchu i zawsze będzie niepełna (niekompletna). Badania, które prowadził wśród dzieci, były dla niego doświadczeniem pozwalającym tworzyć zręby genetycznej teorii poznania. Piaget nie był zainteresowany identyfikowaniem poziomu rozwoju myślenia

dzieci czy zakresu jego zróżnicowania w szczególności, ciekaw był, jak globalnie rozwija się system poznawczy i co jest wspólne na danym poziomie w ogóle. To globalne ujęcie podmiotu nazwał podmiotem epistemicznym, a podejście teoretyczne – epistemologią genetyczną [Piaget 1970]. Słowo „genetyczna” nie oznaczało dziedziczenia struktur poznawczych, lecz akcentowało proces konstruowania oparty na wcześniejszych osiągnięciach – każdy następny etap miał genezę w poprzednim. Piaget opisywał swoje stanowisko epistemologiczne jako konstruktywizm i traktował je jako alternatywę dla empiryzmu i natywizmu. Pozwoliło to dostrzec i zrozumieć, że proces poznawania wymaga aktywności i oddziaływania na rzeczywistość, co w efekcie wywołuje dynamiczne przekształcenia systemu poznawania. To nieustanny proces interakcji i budowania konstruktów poznawczych, które zawsze mają początek (genezę) w tym, co stanowi wcześniejsze osiągnięcie rozwojowe. Dzięki takiemu podejściu udało się dostrzec potencjał rozwojowy dzieci i zrozumieć, że sposób poznawania nie musi i nawet nie może być narzucany z zewnątrz. Dzieci są samodzielnymi, aktywnymi badaczami. Analiza założeń teoriopoznawczych koncepcji umożliwiła postrzeganie roli dorosłego w relacji z dzieckiem jako wspierającego, organizującego przestrzeń i warunki do poznawania, prowokującego sytuacje, które pozwalają dzieciom formułować problemy i hipotezy ich rozwiązania. Dzieci weryfikują, sprawdzają swoje przypuszczenia, popełniają błędy, co traktowane jest jako typowe doświadczenie poznawcze badacza, który dzięki pokonywaniu trudności stopniowo konstruuje swój sposób poznawania świata [Piaget, Inhelder 1966; Piaget 1967].

Piaget chętnie tworzył połączenia między psychologicznym a biologicznym podejściem do rozwoju. Pojęcie adaptacji i jego komponenty – asymilacja i akomodacja – wywodzą się z zainteresowań biologią, jednak w teorii rozwoju poznawczego Piageta nabierają innego charakteru. Wraz z procesem równoważenia i samoregulacji tworzą obraz poznawania jako współgry różnych aktywności. Niezwykle ważnym pojęciem w koncepcji Piageta było równoważenie poznawcze, stanowiące jeden z kluczowych mechanizmów odpowiedzialnych za wznoszenie poznania na wyższe stadia rozwojowe. Główną rolę w tym procesie odgrywała abstrakcja refleksyjna, wpływająca na konstruowanie coraz bardziej zaawansowanych struktur wiedzy. Mechanizm abstrakcji refleksyjnej warunkuje stopniowe konceptualizowanie struktur wiedzy, tworząc podstawę poprzedzającą wyższe poziomy poznania. Na kolejnych etapach struktury stają się coraz bardziej abstrakcyjne [Piaget 1981, 1992].

Mimo upływu czasu od momentu powstania teorii Piageta i jej ogromnej popularności, a także późniejszej krytyki, jakiej była poddawana (w kontekście podejścia stadialnego do rozwoju poznawczego), w dalszym ciągu jest

zdumiewająca zarówno pod względem zakresu, jak i głębokości podejmowanej problematyki, a także pytań, jakie rodzi. Pytania dotyczą relacji między różnymi obszarami wiedzy a procesami poznawczymi, działaniem jednostki a naturą i kontekstem społecznym w procesie konstruowania znaczeń opisujących świat. Teoria Piageta o rozwoju poznawczym stanowiła inspirację dla bardzo aktywnego ruchu naukowego postpiagetystów czy neopiagetystów. Piaget stworzył w 1955 roku w Genewie Międzynarodowe Centrum Epistemologii Genetycznej skupiające wybitne grono naukowców wielu dyscyplin, m.in.: psychologów, pedagogów, fizyków, matematyków, logików, językoznawców, epistemologów. To z tego zespołu wyrosli kontynuatorzy jego dzieła, redefiniujący niektóre tezy lub rozwijający i prezentujący je w nowym ujęciu. Tu także pojawili się „dysydenci” krytykujący teorię rozwoju poznawczego i budujący własne koncepcje [Doise, Mugny, Perret-Clermont 1975; Pascual-Leone 1987; Perret-Clermont 2008]. Nie ulega wątpliwości, że Piaget stworzył jedną z największych szkół psychologicznych o charakterze interdyscyplinarnym we współczesnej historii nauki.

Kategoria negacji poznawczej w teorii poznania Piageta stanowi istotny składnik operacji logicznych tworzących stadia rozwoju poznawczego. To właśnie temu zagadnieniu została poświęcona problematyka mojej rozprawy doktorskiej, która jest prezentowana w postaci monografii. W teorii Piageta występują cztery grupy operacji logicznych, które wyłaniają się w pełni w stadium operacji formalnych, najwyższym jakościowo stadium, gdzie dominują operacje na poziomie abstrakcyjnych konstruktów poznawczych. Zanim staną się one elementami wiedzy, są stosowane do zdobywania nowych informacji przetwarzanych w procesie adaptacji (akomodacji i asymilacji). Operacje te można zilustrować na przykładzie ułożenia dwóch monet, złotówki i pięćdziesięciogroszówki, gdy ustawimy je rewersem do góry:

- Operacja tożsamości (*Identity*) – nic się nie zmienia w położeniu monet, obie pozostają w układzie rewersem do góry.
- Operacja negacji (*Negation*) – zaprzeczenie dotychczasowego położenia monet – jeśli pięćdziesięciogroszówka została raz odwrócona, to negacja polegałaby na odwróceniu jej z powrotem do poprzedniej pozycji.
- Operacja wzajemności (*Reciprocity*) – rodzaj odwzajemnienia wcześniejszej operacji – jeśli wcześniejsza operacja polegała na odwróceniu złotówki, to operacja wzajemności **R** polegałaby na odwróceniu pięćdziesięciogroszówki.
- Operacja korelacyjna (*Correlation*) – to odwrotność operacji wzajemności – jeśli operacja **R** dotyczyła odwrócenia pięćdziesięciogroszówki, to operacja **C** obejmowałaby odwrócenie obu monet.

W koncepcji Piageta wymienione operacje mają charakter poznawczy i osiągnięcie przez podmiot stadium rozwoju operacji formalnych oznacza możliwość ich wykorzystywania do rozwiązywania problemów o charakterze abstrakcyjnym [Piaget 1966].

Proces rozwoju operacji logicznych, w tym negacji, rozpoczyna się wcześniej, a więc w stadium przedoperacyjnym i operacji konkretnych u dziecka, w orientacyjnym wieku dzieci 7–11 lat. Temu etapowi poświęciłam swoje badania i korzystałam z oryginalnych pomysłów na zadania identyfikujące rozwój struktur poznawczych, projektowane one były również przez Piageta. Cechą charakterystyczną rozwoju operacji negacji u dzieci w tej grupie wiekowej są trudności w rozumieniu tej operacji, które ujawniały się podczas badań, w szczególności interesująco zobrazowane w kategorii badań pojęć stałości masy, ciężaru, objętości, liczby. Powszechnie znane zadania poznawcze proponowane dzieciom przez Piageta, np. z przelewaniem tej samej ilości wody do naczyń różniących się kształtem (z niskiego szerokiego do wysokiego wąskiego), przekształcanie jednej z dwóch takich samych kulek plasteliny (rozwałkowanie kulki w węża) czy układanie w różny sposób jednego z dwóch zbiorów złożonych z takiej samej liczby żetonów (w szereg lub stos elementów) tworzyły interesujące sytuacje do obserwacji rozwiązywania takich problemów przez dzieci. Trudności dzieci w rozumieniu negacji wynikały m.in., jak twierdził Piaget, z dominacji w tym wieku myślenia zapośredniczonego w postrzeganiu opartym na wizualnym obrazie i własnej, egocentrycznej perspektywie myślenia dziecka. Ulegały one fałszywemu przekonaniu, że jeżeli zmieni się np. wizualnie poziom wody w jednym naczyniu, ale jej ilość nie ulegnie zmianie, to może oznaczać, że jednak jest jej więcej, bo poziom wody w naczyniu jest wyższy. Zrozumienie dwóch rodzajów operacji logicznych – negacji jako zaprzeczenia aktualnego stanu (przelanie z wąskiego wysokiego naczynia do poprzedniego, gdzie w dwóch takich samych było tyle samo wody) oraz wzajemności, czyli konieczności skompensowania dwóch cech (wprawdzie poziom wody w wysokim jest wyżej niż poprzednio, ale naczynie jest za to węższe) – wymaga rozwoju i samoregulacji poznawczej.

Klasykzna koncepcja Piageta, dotycząca uwarunkowań powstawania pojęć stałości w rozwoju poznawczym dzieci, była analizowana przez wielu badaczy i próbowano weryfikować, modyfikować warunki, które zostały określone w podstawowym badaniu klinicznym. Szczególne miejsce zajmują badania i analizy prowadzone przez psycholog rozwojową Margaret Donaldson, odwołujące się do Piagetowskich zadań, których wyniki opublikowała w znaczącej dla współczesnego dorobku psychologii publikacji *Children's Minds* [1978], w Polsce wydanej w 1986 roku. Donaldson podjęła krytykę

wybranych elementów teorii Piageta, w szczególności tezę o egocentryzmie wczesnodziecięcym i trudnościach w rozpoznawaniu perspektywy innej osoby. Opisując serię eksperymentów z dziećmi, pokazała, że osiągnięcie zrozumienia badanych przez Piageta pojęć stałości jest możliwe wcześniej rozwojowo niż przewidywał. Donaldson modyfikowała wybrane elementy zadań Piagetowskich, koncentrując się na stworzeniu bliskich dzieciom kontekstów ich realizacji, nadając sytuacjom zadaniowym sens związany z ich doświadczeniami społeczno-kulturowymi. Dostosowanie treści zadań i poleceń Piagetowskich do doświadczeń dziecka, stworzenie realistycznych i zrozumiałych dla dzieci sytuacji eksperymentalnych przyspiesza ujawnienie rozumienia elementów operacyjnego myślenia, w tym operacji negacji.

Niezwykle ważną dla badaczy modyfikacją wykonania zadań dotyczących pojęcia stałości była korekta poleceń formułowanych przez eksperymentatora. Donaldson zwróciła uwagę, że błędne rozwiązania niekoniecznie wynikają z braku rozumienia i ukształtowania się pojęć operacyjnych, mogą one wynikać z niezrozumienia poleceń formułowanych w dość abstrakcyjnym kontekście lub też z obecności dwóch powtarzających się pytań, które były zadawane dzieciom podczas przeprowadzanych eksperymentów.

Problematyka rozumienia negacji jako ważnego elementu rozwoju pojęciowego i poznawczego we wczesnym dzieciństwie wciąż zasługuje na uwagę. Prowadzone są w tym zakresie badania interdyscyplinarne, przede wszystkim w obszarze filozofii, językoznawstwa, psycholingwistyki i psychologii. Warto zauważyć, że współczesne kierunki analiz związanych z podejściem psycholingwistycznym do badania pojęcia negacji w rozwoju ontogenetycznym i filogenetycznym dzieci koncentrują się właśnie na próbie odpowiedzi na pytanie, czy rozwój negacji jako kategorii pojęciowej ma charakter wrodzony, czy też jest konstruowany w toku różnorodnych aktywności społecznych i językowych przez dziecko. Poszukuje się dowodów empirycznych, które pozwoliłyby uznać, że niemowlęta potrafią dostrzegać ogólną sprzeczność, jeszcze zanim zrozumieją, że „nie” i „nie robić (czegoś)” oznaczają negację. W eksperymencie Nicolò Cesana-Arlotti i współpracowników [2018; 2020] wykazano, że już niemowlęta w wieku 12 miesięcy potrafią dostrzegać negację lub raczej jej zapowiedź. Niemowlętom pokazywano film, w którym prezentowano dwa obiekty – węża i piłkę. Następnie zasłanianie ekran i po chwili pojawiał się kubek, który chowano za ekranem. Pokazywano go ponownie, ale już z jakimś przedmiotem w środku. Obserwator nie mógł określić, jaki przedmiot znajduje się w kubku, ponieważ wszystkie obiekty z góry wyglądały podobnie. Niemowlęta mogły więc wytworzyć reprezentację alternatywy – w kubku może być piłka albo wąż. Badane dzieci znalazły się w sytuacji, która

wiązała się z istnieniem pewnej sprzeczności. Najpierw były dwa obiekty, a teraz nie wiadomo, co jest w kubku, czyli mogą w nim być dwa węże albo dwie piłki. Następnie na chwilę zza ekranu wychylał się wąż i znikał. Śledząc koncentrację i ruchy oczu niemowląt, badacze uznali, że niemowlęta odrzuciły możliwość, iż wąż jest w kubku, czyli *de facto* zastosowały negację. Niemowlęta uznały, że w kubku musi być piłka, użyły zatem także funkcji alternatywy. Inni badacze, tacy jak Roman Feiman, Shilpa Mody, Susan Carey [2022] podali w wątpliwość interpretację uzyskanych przez Cesana-Arlotti wyników. Stwierdzili, że jest prostsze wyjaśnienie uzyskanych wyników, które nie obejmuje kategorii wnioskowania i użycia pojęć negacji i alternatywy. Reakcja dzieci w tej sytuacji związana jest z reprezentacją oglądanych obiektów w aspekcie pamięciowym i percepcyjnym. Dostrzegły one brak spójności między zapamiętanym ułożeniem obiektów a tym, co zobaczyły pod koniec filmu, dlatego dłużej zatrzymały wzrok. Nie nastąpił tutaj proces logicznego wnioskowania, lecz dzieci zauważyły, że jest niezgodność z pierwotną wersją liczby i układu obiektów.

Przykład tego eksperymentu nasuwa refleksję i pytanie, czy okrzyk „Nie!” słyszany podczas spaceru u rocznego dziecka to przejaw pojęciowej negacji, czy raczej reakcja emocjonalna sugerująca zły nastrój. Badania psychologiczne wskazują, że wyrażanie negacji to sprzężone ze sobą dwie umiejętności – negacja jako narzędzie myślenia oraz powiązana z nim reprezentacja językowa. Badania mowy i jej rozumienia przez dzieci, prowadzone m.in. przez Lois Bloom [1970], wskazują, że wczesne użycie negacji wiąże się z ograniczeniami uwarunkowanymi poziomem rozwoju języka. Wypowiedzi o charakterze negatywnym u małych dzieci pełnią tu głównie funkcję komunikacyjną i są skromniejsze znaczeniowo w porównaniu z etapem rozwiniętych w pełni możliwości posługiwania się językiem. Bloom uważała, że pierwsze użycie słowa „nie” przez małe dzieci nie oznacza zaprzeczania prawdziwości jakiegoś stwierdzenia, jest to raczej komunikacja sygnalizująca odrzucenie lub sprzeciw wobec poleceń czy wymagań dorosłego. Kolejnymi etapami w rozwoju logicznej negacji, zdaniem Bloom, są wypowiedzi złożone z kilku wyrazów oznaczające nieistnienie (brak czegoś w danym miejscu), a następnie rozbudowane wypowiedzi wyrażające odrzucenie. W badaniach Bloom dopiero około drugiego roku życia dzieci tworzyły zaprzeczenia prawdziwości wypowiedzi innych, a to już pierwsza faza budowania rozumienia logicznej koncepcji negacji.

Alison Gopnik i Andrew N. Meltzoff [1985] potwierdzili, że dzieci najpierw używają słowa „nie” wtedy, gdy odmawiają wykonania czegoś, potem wskazując na niepowodzenie ustalonego planu, a dopiero w ostatniej fazie dochodzi do wyrażenia pojęcia negacji. Większość badaczy problematyki negacji jest zgodna,

że najwcześniejsze przejawy jej użycia to odrzucenie i odmowa, natomiast brak jednoznacznego zdefiniowania kolejnych faz rozwoju. Wszyscy zwracają uwagę, że wczesne użycie negacji przez dzieci jest obwarowane ograniczeniami i używane w uproszczony i funkcjonalny sposób. Roy Pea [1980] zasugerował, że różnorodne użycie przez dzieci słów w wyrażeniach negatywnych sugeruje zmiany w przypisywanych im znaczeniach. Badania jednak wskazują, że rozumienie logicznej negacji pojawia się u dzieci w wieku około 3 lat. Łączy się to z rozwojem języka dziecka, ponieważ w tym czasie zaczynają one używać negatywnych wyrażen w sposób odzwierciedlający koncepcję logicznej negacji [Pea 1978; Cameron-Faulkner i in. 2007].

Badacze podają dwie przyczyny rozwijania się rozumienia negacji z pewnym opóźnieniem w stosunku do negatywnych wyrażen występujących wcześniej w języku u dzieci. Jedną z nich jest rozwój pojęciowy wymagający myślenia kategorią negacji, czyli zaprzeczenia, a drugą stanowi przyswajanie języka i konieczność przyporządkowania pojęcia negacji formom językowym „nie” i „nie ma”. Wtedy gdy dzieci uzyskają zdolność do myślenia w kategoriach zaprzeczenia, będą mogły nauczyć się pełnego znaczenia słów „nie” i „nie ma”, przypisując im negację. Wyrażenia negatywne są szczególnymi słowami, których nie można łatwo połączyć z czymś konkretnym, związanym z codziennym życiem. Zaprzeczenie, czyli stwierdzenie nieprawdziwości jakiegoś zdania lub twierdzenia, to oczekiwanie, aby umieć dostrzec relacje między językiem a rzeczywistością, co jest ograniczone percepcyjnie. Wniosek wynikający z tych badań sprowadza się do stwierdzenia, że dość ograniczony w początkowej fazie rozwoju dzieci sposób rozumienia wyrażen negatywnych nie wynika z braku zdolności pojęciowych, lecz raczej z ograniczeń w doświadczeniach językowych [Feiman i in. 2017; McDermott-Hinman, Feiman 2025].

Ważnym nurtem współczesnych badań nad rozwojem poznawczym i kategorią negacji są koncepcje usytuowane w nurcie psychologii społeczno-kulturowej, gdzie kwestionuje się kategorię rozwoju, w tym rozwoju negacji, w ujęciu normatywnym, uniwersalnym. Barbara Rogoff [2003] podkreśla, że rozwój należy rozumieć jako proces kulturowy, a nie tylko biologiczny czy psychologiczny, zwracając uwagę na konieczność uwzględniania różnic kulturowych i społecznych oraz rezygnacji z praktyk diagnostyczno-normalizacyjnych na rzecz tworzenia przestrzeni dla krytycznego ustalania znaczeń w edukacji. Podobne podejście reprezentuje Michael Tomassello [2008], akcentując w swojej teorii znaczenie rozwijania operacji logicznych w kontekście interakcji i współpracy. Zatem rozwój operacji logicznych nie ma wyłącznie charakteru intrasubiektywnego, lecz jest zakorzeniony w społecznych i kulturowych doświadczeniach dzieci. Także badania z zakresu neurokognitywistyki

rozwoju stanowią interesujące uzupełnienie rozumienia negacji jako kategorii językowej i operacji logicznej wymagającej głębokiego przetwarzania poznawczego, wspierającej myślenie logiczne i refleksyjne [Johnson, de Haan 2018].

Problematyka negacji w rozwoju poznawczym dzieci w aspekcie psycholingwistycznym, kulturowo-społecznym to interesujący i rozwijający się obszar badań. Sformułowano tu szereg pytań, na które nie ma obecnie jednoznacznej odpowiedzi. Również analiza negacji jako kategorii pojęciowej związanej z rozwojem poznawczym społeczno-emocjonalnym dziecka wymaga pogłębionych badań, uwzględniających wiele czynników kontekstu środowiskowego i zmian cywilizacyjnych, jakie dokonują się w świecie.

Bibliografia

- Bloom L., *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*, M.I.T. Press, Cambridge 1970.
- Cameron-Faulkner T., Lieven E., Theakston A., *What Part of No Do Children Not Understand? A Usage-based Account of Multiword Negation*, "Journal of Child Language" 2007, 34(2), s. 251–282, <https://doi.org/10.1017/S0305000906007884> [dostęp: 10.06.2025].
- McDermott-Hinman A., Feiman R., *The Development of Negation in Language and Thought*, [w:] *Perspectives on Negation: Views from Across the Language Sciences*, Blanchette F., Lukyanenko C. [red.], De Gruyter Mouton, Berlin 2025.
- Doise W., Mugny G., Perret-Clermont A.-N., *Social Interaction and the Development of Cognitive Operations*, "European Journal of Social Psychology" 1975, 5(3), s. 367–383, <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420050309> [dostęp: 10.06.2025].
- Donaldson M., *Children's Minds*, Fontana/Collins, Glasgow 1978.
- Feiman R., Mody S., Sanborn S., Carey S., *What Do You Mean, No? Toddlers' Comprehension of Logical No and Not*, "Language Learning and Development" 2017, 13(4), s. 430–450, <https://doi.org/10.1080/15475441.2017.1317253> [dostęp: 10.06.2025].
- Gopnik A., Meltzoff A.N., *From People, to Plans, to Objects: Changes in the Meaning of Early Words and Their Relation to Cognitive Development*, "Journal of Pragmatics" 1985, 9(4), s. 495–512, [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(85\)90018-9](https://doi.org/10.1016/0378-2166(85)90018-9) [dostęp: 10.06.2025].
- Johnson Mark H., de Haan M., *Neurokognitywistyka rozwoju: Wprowadzenie*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.
- Pascual-Leone J., *Organismic Processes for Neo-Piagetian Theories: A Dialectical Causal Account of Cognitive Development*, "International Journal of Psychology" 1987, 22(5–6), s. 531–570, <https://doi.org/10.1080/00207598708246795> [dostęp: 10.06.2025].
- Pea R., *The Development of Negation in Early Child Language*, University of Oxford, New York 1978.
- Perret-Clermont A.-N., Barrelet J.-M. [red.], *Jean Piaget and Neuchâtel. The Learner and the Scholar*, Psychology Press, London 2007.
- Piaget J., *Narodziny inteligencji dziecka*, PWN, Warszawa 1966.

- Piaget J., *L'épistémologie génétique*, PUF, Paris 1970.
- Piaget J., *Równoważenie struktur poznawczych*, PWN, Warszawa 1981.
- Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 1992.
- Piaget J., Inhelder B., *La psychologie de l'enfant*, PUF, Paris 1966.
- Rogoff B., *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, New York 2003.
- Tomasello M., *Origins of Human Communication*, MIT Press, Cambridge 2008.
- Zamiara K., *Epistemologia genetyczna Piageta a społeczny rozwój nauki*, PWN, Warszawa–Poznań 1979.