

Rola dyskursu emocjonalnego w rozwoju reprezentacji emocji

MAŁGORZATA STĘPIEŃ-NY CZ

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

STRESZCZENIE

Termin „dyskurs emocjonalny” odnosi się do uczestnictwa dziecka w rozmowach na temat emocji. Jak wskazują wyniki badań w tym zakresie (Dunn i in., 1991; Dunn, Brophy, 2005; Harris, 2005; Peterson, Slaughter, 2006), istnieją znaczące korelacje między uczestnictwem dziecka w dyskursie emocjonalnym (z matką, rodzeństwem oraz z przyjaciółmi) a jego wiedzą o emocjach. Celem artykułu jest analiza roli dyskursu emocjonalnego w rozwoju reprezentacji emocji.

Odwołanie do teorii dyskursu (van Dijk, 1985, 1990; Shugar, 1995) oraz teorii rozwoju poznawczego (Karmiloff-Smith, 1992; Stemplewska-Żakowicz, 2001; Tomasello, 2002) pozwala zwrócić uwagę, iż w dyskursie dziecko ma możliwość uzyskania wiedzy o zjawiskach nieobserwowalnych, jak również jest konfrontowane z odmienną od własnej perspektywą. Ponadto uczestnicząc w dyskursie, dziecko ma szansę na nazwanie i uporządkowanie własnych przeżyć oraz na dokonanie rozróżnień pojęciowych dzięki dostarczanym przez partnera dyskursu określeniom werbalnym. A zatem uczestnictwo w dyskursie emocjonalnym pozwala dziecku uświadomić sobie znaczenie poszczególnych stanów emocjonalnych, ich przyczyn i konsekwencji, a poprzez konfrontację z odmiennymi perspektywami budować dyskursywną reprezentację emocji.

Słowa kluczowe: reprezentacja emocji, dyskurs, język, poznanie społeczne

WPROWADZENIE

Badania nad reprezentacją emocji wpisują się w szerszy nurt badań, związany z rozwojem tzw. dziecięcych teorii umysłu. Współcześnie coraz częściej używa się szerszego terminu „poznanie społeczne” (ang. *social cognition*) lub „rozumienie społeczno-poznawcze” (ang. *socio-cognitive understanding*), obejmującego różne aspekty dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, innych ludziach i ich właściwościach (de Rosnay, Hughes, 2006). Termin ten odnosi się nie tylko do wiedzy na temat myśli i przekonań innych osób, ale także do rozumienia emocji i pragnień. Jedną z koncepcji łączących rozumienie emocji i przekonań jest propozycja Helen Tager-Flusberg i Kate Sullivan (2000). Wyróżniają one dwa składniki wiedzy społecznej. Pierwszy składnik ma, ich zdaniem, charakter bardziej konceptualny i odnosi się do tzw. teorii umysłu, drugi składnik natomiast – mający charakter bardziej percepcyjny – odnosi się do spostrzegania i rozumienia emocji.

W badaniach dotyczących poznania społecznego bierze się pod uwagę różne umiejętności wchodzące w skład tego obszaru i bada relacje między nimi, określa ich wzajemne zależności rozwojowe oraz ustala się związki z innymi sferami rozwoju (przegląd badań zob. np. de Rosnay, Hughes, 2006). Poszukuje się również czynników, które w odmienny sposób mogą wpływać na rozwój różnych aspektów poznania społecznego. Wśród czynników mających znaczenie dla rozwo-

ju poznania społecznego, w tym dla rozwoju reprezentacji emocji, badacze wskazują na takie czynniki, jak rozwój językowy (np. Astington, Baird, 2005) czy kontakty z otoczeniem społecznym (np. Hobson, 2006). Zwraca się uwagę, że czynniki te nie działają niezależnie od siebie, ale wchodzą z sobą w interakcję i wzajemnie na siebie oddziałują. Jednym z przejawów takiej interakcji jest tzw. dyskurs emocjonalny łączący znaczenie kontaktów społecznych i języka. Jego roli w rozwoju reprezentacji emocji został poświęcony niniejszy artykuł.

Przez dyskurs emocjonalny można rozumieć rozmowy, jakie dziecko lub osoba dorosła prowadzi na temat emocji z osobami w swoim otoczeniu (przyjaciółmi, rodzeństwem, rodzicami). Rozmowy te dotyczą zarówno obecnej sytuacji, w której są prowadzone, jak również mogą dotyczyć przeszłych bądź przyszłych zdarzeń i związanych z nimi emocji. Dyskurs taki może przybierać różne formy, zarówno jeśli chodzi o poziom złożoności (np. inna jest złożoność dyskursu w relacji dziecko – dorosły, a inna w relacji dziecko – dziecko), jak i zawartość treściową (np. rozmowy na temat przyczyn emocji, ich konsekwencji bądź przejawów itp.). Tym, co różni dyskurs emocjonalny od innych rodzajów dyskursu, jest jego tematyka (odniesienie do emocji czy ogólniej mówiąc do stanów wewnętrznych) oraz kontekst, w którym zwykle się pojawia (Dunn, Brophy, 2005).

W literaturze, zwłaszcza anglojęzycznej, coraz częściej podkreśla się znaczenie dyskursu emocjonalnego w rozwoju poznania społecznego, w tym w rozwoju reprezentacji emocji (Dunn i in., 1991; Dunn, Brophy, 2005; Harris, 2005; de Rosnay, Hughes, 2006; Ruffman i in., 2006). Zwraca się szczególną uwagę na stosowanie w dyskursie emocjonalnym określeń mentalnych (zwłaszcza przez starszego partnera dyskursu), co pozwala dzieciom na dostrzeżenie i różnicowanie tych stanów oraz refleksję nad nimi (np. Dunn i in., 1991; Symons i in. 2005). Można się jednak zastanawiać, czy te same odwołania do stanów mentalnych mają znaczenie, czy też np. matki, które w rozmowach z dziećmi częściej

odwołują się do stanów mentalnych, charakteryzują się także większą wrażliwością wobec dziecka i cieplejszym stylem wychowawczym, co również może wpływać na rozwój umiejętności dziecka w zakresie rozumienia emocji (Raikes, Thompson, 2006). Próbę odpowiedzi na to pytanie podjął Ted Ruffman ze współpracownikami (Ruffman i in. 2006). W ich badaniach wzięły udział dzieci w wieku około trzech lat wraz z matkami i przyjaciółmi. Matki z dziećmi wykonywały dwa zadania, na podstawie których oceniano styl wychowawczy matki (ciepło, negatywny afekt, reagowanie na stany i zachowania dziecka, umiejętności społeczne, poziom kontroli i uczenie dziecka) oraz liczbę odwołań do stanów mentalnych (np. liczbę nazw stanów mentalnych, zarówno poznawczych, jak i emocjonalnych). Ponadto dzieci wykonywały zadania mierzące ich ogólną sprawność językową (część testu CELF – *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Preschool Test*, autorstwa Wiig, Secord i Semel, 1992, za: Ruffman i in., 2006) oraz testy teorii umysłu. Testy te mierzyły rozumienie fałszywych przekonań, rozumienie relacji między pragnieniami a emocjami i działaniami, rozumienie przyczyn emocji oraz rozumienie dwuznaczności. Dzieci były badane dwukrotnie: pierwszy raz w wieku około trzech lat, a następnie po upływie roku. Z przeprowadzonej analizy regresji wynika, że istotnymi predyktorami poziomu rozwoju teorii umysłu są sprawności językowe dziecka oraz odniesienia matki do stanów mentalnych. Żadna z miar stylu wychowawczego nie była w sposób istotny związana z rozumieniem stanów mentalnych przez dziecko. Odniesienia matki do stanów mentalnych były również istotnie związane z takimi samymi odniesieniami czynionymi przez dziecko. Uzyskane wyniki wskazują więc, iż dla rozumienia stanów mentalnych ważniejsze jest to, co matka w relacji z dzieckiem mówi, niż to, co robi. Styl wychowawczy (ciepło) natomiast okazał się istotny dla przewidywania poziomu kooperacji bądź konfliktu w trakcie współpracy z rówieśnikiem. Z poziomem kooperacji związana była również liczba odniesień matki do stanów mentalnych. A zatem

konwersacje zawierające odniesienia do stanów mentalnych są ważne zarówno dla rozwoju rozumienia tych stanów przez dziecko, jak i dla rozwoju jego umiejętności społecznych, podczas gdy pozytywny styl wychowawczy, charakteryzowany przez ciepły, pozytywny afekt, okazał się ważny jedynie dla rozwoju umiejętności społecznych, nie był natomiast istotny dla rozwoju rozumienia stanów mentalnych. Można przypuszczać, że odwoływanie się przez matki do stanów mentalnych wpływa na ich poznawcze opracowywanie przez dziecko, podczas gdy pozytywne interakcje z matką (zwłaszcza doznawanie pozytywnych emocji) sprzyjają kształtowaniu się u dziecka takich sprawności społecznych, jak np. współpraca.

W JAKI SPOSÓB UCZESTNICTWO W DYSKURSIE SPRZYJA ROZWOJOWI POZNANIA SPOŁECZNEGO?

Omówione powyżej wyniki badań Ruffmana i in. (2006) wskazują, że dyskurs emocjonalny rzeczywiście ma znaczenie dla rozwoju wiedzy społecznej. Można się zastanawiać, jakie elementy tego dyskursu są najważniejsze i w jaki sposób uczestnictwo w dyskursie sprzyja rozwojowi rozumienia stanów mentalnych. Wydaje się, że takich dróg wpływu można wskazać kilka, rozważając różne elementy dyskursu.

W dyskursie Teun van Dijk (1985) wyróżnił trzy wymiary: lingwistyczny, dotyczący sposobu używania języka, poznawczy, dotyczący komunikowania przekonań i sądów, oraz społeczny, dotyczący interakcji w sytuacjach społecznych. Wszystkie te trzy wymiary są obecne również w dyskursie emocjonalnym. Na znaczenie każdego z nich wskazują wyniki różnych badań mających na celu ustalenie znaczenia dyskursu dla rozwoju poznania społecznego. Należy zaznaczyć, że w poszczególnych badaniach, omawianych poniżej, autorzy nie oddzielali różnych wymiarów dyskursu, zwracali jednak uwagę na niektóre jego elementy bardziej niż na inne. Do celów przejrzystej analizy badania te zostaną omówione

w zależności od wymiaru dyskursu, który badacze szczególnie podkreślali.

Wymiar lingwistyczny dyskursu – przegląd badań

Wymiar lingwistyczny dyskursu odnosi się do sposobu używania języka, jak również do stosowanego słownictwa (van Dijk, 1985). Analizując dyskurs od strony lingwistycznej, bierze się pod uwagę charakterystyki gramatyczne, fonologiczne, syntaktyczne oraz stosowane słownictwo. Na ten ostatni element zwrócili uwagę badacze, analizujący znaczenie dyskursu w rozwoju wiedzy społecznej.

Przykładowo jedno z pierwszych badań nad związkami rozmów na temat emocji i stanów mentalnych z wiedzą dziecka o emocjach prowadziła Judy Dunn ze współpracownikami (Dunn i in., 1991). Nagrywano rozmowy, w jakich uczestniczyły dzieci ze swoimi matkami i starszym rodzeństwem w czasie swobodnej zabawy, a następnie analizowano je pod kątem odniesień do stanów emocjonalnych oraz wypowiedzi odwołujących się do przyczynowości. Rozmowy te były nagrywane dwukrotnie, pierwszy raz gdy dzieci były w wieku 33 miesięcy, a następnie siedem miesięcy później. Okazało się, że uczestnictwo dziecka w dyskursie emocjonalnym z matką (rozumiane jako liczba odwołań do stanów emocjonalnych) wiąże się z lepszymi wynikami w zakresie rozpoznawania emocji oraz przyjmowania afektywnej perspektywy, mierzonymi po upływie siedmiu miesięcy.

Na znaczenie wymiaru lingwistycznego wskazują także wyniki omówionych wcześniej badań Ruffmana i in. (2006), w których liczba odwołań matki do stanów mentalnych była w sposób istotny związana z ich rozumieniem przez dziecko. Jednakże wymiar lingwistyczny jest istotny nie tylko wtedy, gdy rozważamy „wkład” matki w interakcję (jak to było w badaniach Ruffmana i in.), ale również gdy rozważamy „wkład” dziecka. Szczególnie interesujących danych dostarczają w tym zakresie badania dzieci niesłyszących, które wychowywane były przez rodziców słyszących, a zatem nie uczestniczyły od początku

w konwersacjach z rodzicami (tzw. *late-signing children*). Wyniki takich badań przedstawiają Candida Peterson i Virginia Slaughter (2006). Jedną z zaobserwowanych prawidłowości był związek między posługiwaniem się przez dziecko językiem migowym i uczestnictwem w konwersacjach. Okazało się, że dzieci niesłyszące, które późno nauczyły się języka migowego – a zatem przez dłuższy czas nie miały możliwości nawiązywania konwersacji – przejawiały opóźnione rozumienie stanów wewnętrznych. Ponadto przeprowadzone badania dały podstawę do wykreślenia linii rozwojowej prowadzącej do rozwoju teorii umysłu. Uczestnikom badania (były to dzieci niesłyszące w wieku 6–12 lat oraz dzieci słyszące w wieku 4–5 lat) prezentowano obrazki, prosząc o opowiedzenie historyjki. Wypowiedzi dzieci nagrywano, a następnie kodowano użycie określeń odwołujących się do stanów mentalnych. Określenia te podzielono na kilka kategorii. Pierwszą, najprostszą kategorię stanowiły odwołania do percepcji (np. „on widzi”). Drugą kategorię stanowiły odwołania do emocji (np. „on się boi”). Kolejne dwie kategorie odnosiły się do terminów poznawczych, przy czym jedną grupę stanowiły terminy związane z wyobraźnią i udawaniem, a drugą grupę terminy związane z poznawaniem rzeczywistości. Ponadto analizowano stopień złożoności tych odwołań. Mogły to być proste odwołania do stanów mentalnych (np. pojedyncze słowa) lub odwołania złożone dwojakiego rodzaju: odwołania do przyczyn stanów mentalnych oraz odwołania wskazujące na rozumienie, iż rzeczywistość może być reprezentowana w różny sposób przez różnych ludzi – prawdziwie lub fałszywie (*true-false contrastives*). Ponadto dzieci wykonywały klasyczne testy rozumienia fałszywych przekonań (testy niespodziewanej zmiany; Wimmer, Perner, 1983) oraz test sprawdzający rozumienie relacji, że widzieć znaczy wiedzieć (zob. Wellman, Liu, 2004). Za pomocą skalogramu Guttmana wykreślono linię rozwojową, jaką przechodzą badane dzieci. Okazało się, że kolejność poszczególnych osiągnięć była następująca: pierwszym etapem były proste odwołania do

percepcji i/lub emocji. Etapem drugim były proste (pojedyncze) odwołania do wewnętrznych stanów mentalnych bądź to związanych z wyobraźnią, bądź z poznaniem rzeczywistości. Trzecim etapem było stosowanie rozbudowanych, złożonych odwołań do wewnętrznych stanów mentalnych, związane z ich wyjaśnianiem lub wyrażaniem świadomości odmiennego odbierania rzeczywistości przez różnych ludzi. Dopiero w czwartym etapie dzieci rozwiązywały klasyczne testy fałszywych przekonań. Spośród 34 badanych dzieci (17 dzieci słyszących i 17 niesłyszących) jedynie wyniki trojga z nich odbiegały od przedstawionej linii rozwojowej (ściśle mówiąc, brakowało pierwszego etapu polegającego na prostych odwołaniach do percepcji lub emocji). Uzyskane wyniki pokazują, jak ważne w rozwoju rozumienia umysłu jest nie tylko uczestniczenie w konwersacjach, w których to partner rozmowy odwołuje się do stanów mentalnych, ale także samodzielne stosowanie takich odwołań we własnych, spontanicznych wypowiedziach. A zatem rozwojowo wcześniejsza jest umiejętność mówienia o wewnętrznych, złożonych stanach mentalnych, torująca drogę do rozwoju teorii umysłu.

Znaczenie wymiaru lingwistycznego

Przytoczone wyniki badań wskazują wyraźnie, że wymiar lingwistyczny dyskursu, szczególnie stosowane w nim słownictwo, ma znaczenie dla rozwoju wiedzy społecznej. Jaka jednak jest droga tego wpływu? Otóż wprowadzając do rozmowy nazwy emocji, partner dyskursu zwraca uwagę dziecka na istnienie stanów emocjonalnych, pomaga je sobie uświadomić i rozróżnić. Katarzyna Stemplewska-Żakowicz, omawiając poglądy Johna Shottera dotyczące dialogowej natury myślenia, stwierdza, iż „Nie jest tak, że ludzie przyswajają sobie język, aby za jego pomocą nazywać i komunikować innym treści swej świadomości. To raczej w języku po raz pierwszy osiągają świadomość” (Stemplewska-Żakowicz, 2001, s. 205). Wydaje się, że przynajmniej do pewnego stopnia stwierdzenie to jest prawdziwe także w odniesieniu do rozwo-

ju reprezentacji emocji, gdyż język – poprzez nazywanie przeżywanych przez nas stanów emocjonalnych – pozwala na ich zauważenie, a także lepsze uświadomienie i różnicowanie. Dorosły, interpretując i nazywając stany emocjonalne dziecka, pomaga mu budować znaczenie własnych odczuć oraz znaczenie nazw związanych z tymi odczuciami. Ponadto wyjaśniając znaczenie tych nazw (jak również wyjaśniając różnice między poszczególnymi nazwami) ułatwia dziecku dokonywanie różnicowań pojęciowych, a zatem porządkowanie i organizowanie posiadanej wiedzy. Znaczenie używania nazw stanów wewnętrznych w rozmowach z dziećmi potwierdzają przytoczone wyniki badań (Dunn i in., 1991; Ruffman i in., 2006). Ponadto stosowanie przez dorosłych nazw stanów mentalnych stanowi dla dziecka pewien wzorzec, z którego może ono korzystać we własnych wypowiedziach. Uświadomienie sobie istnienia stanów wewnętrznych i umiejętność ich różnicowania, będąca wynikiem udziału w dyskursie, umożliwia dziecku samodzielne odnoszenie się do tych stanów i ich dalszą analizę w kolejnych dyskursach, z różnymi uczestnikami, jak również z samym sobą. Uwrażliwienie dziecka na stany wewnętrzne, przejawiające się w odwoływaniu się do nich w wypowiedziach, stanowi ważny czynnik facylitujący rozumienie umysłów innych osób (np. Peterson i Slaughter, 2006).

Wymiar poznawczy dyskursu – przegląd badań

Wymiar poznawczy dyskursu odnosi się do wiedzy posiadanej przez uczestników dyskursu, jak również do ich procesów poznawczych, zaangażowanych w dyskurs. Van Dijk (1990) stwierdza, że aspekt poznawczy jest koniecznym elementem analizy dyskursu, gdyż znaczenie dyskursu jest strukturą poznawczą, wykraczającą poza bezpośrednio obserwowalne elementy werbalne (aspekt lingwistyczny) i społeczną interakcję (aspekt społeczny). Do zrozumienia dyskursu konieczne jest odwołanie się do poznawczych reprezentacji i strategii zaangażowanych zarówno w tworzenie, jak i odbieranie i rozumienie dyskursu przez

jego uczestników. Wiedza uczestników, dotycząca tematu dyskursu, daje im punkt odniesienia wobec odbieranych treści, umożliwia ich zrozumienie i interpretację, jest podstawą poruszania się w obszarze znaczeń.

W badaniach nad znaczeniem dyskursu dla rozwoju wiedzy społecznej aspekt poznawczy rozumiany jest głównie w znaczeniu poznawczego opracowywania przekazywanych czy omawianych treści. Przykładowo wspomniane już badania Dunn i in. (1991) wykazały, że oprócz samej liczby odwołań do stanów mentalnych duże znaczenie dla rozwoju ich rozumienia (mierzonego jako rozpoznawanie emocji i przyjmowanie afektywnej perspektywy) miało ich poznawcze opracowywanie, a dokładniej – wyjaśnianie ich przyczyn, jak również wyjaśnianie przyczyn innych zachodzących zdarzeń (*causality talk*). Zaobserwowane relacje wskazują, iż rozmowy na temat stanów emocjonalnych, połączone z wyjaśnianiem zdarzeń i sytuacji (między innymi w kategoriach psychologicznych), ułatwiają dzieciom rozumienie stanów wewnętrznych innych osób. Co ciekawe, powtórne badanie tych samych dzieci po upływie dalszych trzech lat (Brown, Dunn, 1996) wykazało, że rozmowy na temat przyczyn zdarzeń w dalszym ciągu pozostają istotnym (i najważniejszym) predyktorem rozumienia emocji, mierzonego tym razem jako rozumienie emocji ambiwalentnych. Wynik ten wskazuje na ważną rolę, jaką w rozumieniu stanów wewnętrznych odgrywa wyjaśnianie przyczyn zdarzeń.

Na ważność poznawczego opracowywania przeżywanych emocji, zachodzącego w trakcie rozmowy, wskazują również badania nad skutecznością jednej z technik dyscyplinowania dzieci, stosowanej przez rodziców, mianowicie techniki indukcji (Hoffman, 2006). Technika ta polega na wskazywaniu dziecku potencjalnych konsekwencji (również emocjonalnych), jakie jego zachowanie może mieć dla innych osób, a więc w sposób bezpośredni uczy przyjmowania perspektywy innych oraz przewidywania ich reakcji i uczuć. Rodzice stosujący technikę indukcji zwracają uwagę dziecka na możliwość innego odczytania tej samej sytuacji przez różne osoby,

a więc pomagają mu dostrzec odmienne potencjalne znaczenia danej sytuacji, których nie potrafi ono spostrzec samodzielnie. Sprzyja to niewątpliwie rozwojowi rozumienia emocji przez dzieci. Przykładowo badania nad stosowaniem techniki indukcji pokazały, że dzieci, wobec których rodzice częściej wykorzystywali indukcję, cechowały się wyższym poziomem empatii, mierzonym m.in. zadaniem rozpoznawania i rozumienia emocji innych osób (Krevans, Gibbs, 1996). Hoffman (2006) zwraca uwagę, że tym, co w technice indukcji najważniejsze, jest możliwość poznawczego przetworzenia danej sytuacji przez dziecko i uświadomienia sobie, jakie skutki spowodowało lub może spowodować jego działanie dla innych osób. Wyjaśnienia, dostarczane przez rodziców, sprawiają, że dziecko może zrozumieć swoje zachowanie i odczuć, co będzie czuła druga osoba w reakcji na działanie dziecka, jak również odpowiednio do tego zareagować (np. powstrzymaniem się od działania, które może przynieść komuś szkodę i wywołać negatywne emocje).

Znaczenie wymiaru poznawczego

Dzięki dostarczaniu wyjaśnień na temat zachowania dziecka, w tym również na temat emocji – co jest ich przyczyną, jakie są ich konsekwencje, jak je wykorzystać lub jak sobie z nimi radzić – dorośli wprowadzają dziecko w świat wewnętrznych przeżyć i stanów, które nie zawsze są możliwe do uchwycenia na drodze obserwacji. Dzięki temu możliwe jest budowanie przez dziecko wiedzy na temat emocji, jak również budowanie teorii emocji, które wyjaśniają ich naturę, genezę i znaczenie dla funkcjonowania zarówno dziecka, jak i osób w jego otoczeniu. Jak stwierdza Katherine Nelson (2005), język (dyskurs) pozwala dziecku wejść na drogę prowadzącą do wspólnoty umysłów, a więc zrozumieć inne umysły oraz wewnętrzne światy innych osób i swoje własne. Na ważność wyjaśnień stosowanych w rozmowach na temat emocji wskazują badania zapoczątkowane przez Dunn i in. (1991) i kontynuowane przez innych badaczy (np. Brown, Dunn, 1996).

Ponadto w trakcie dyskursu zachodzi proces społecznego konstruowania znaczenia, co w szczególny sposób pozwala dostrzec trudność oddzielenia różnych wymiarów dyskursu. W tym wypadku ściśle splatają się z sobą wymiar poznawczy i społeczny (a także lingwistyczny): znaczenie przekazywanych treści może być w interakcji negocjowane czy wspólnie wypracowywane. Konstruowanie znaczenia w dyskursie jest prawdopodobnie szczególnie istotne w sytuacji, gdy partnerzy dyskursu charakteryzują się niejednakowymi kompetencjami społeczno-poznawczymi, jak to się dzieje w rozmowie dziecka z dorosłym. Jak stwierdza Grace Shugar (1995, s. 37), „Dyskurs jest procesem, w ramach którego dziecko zdobywa wiedzę o świecie i jednocześnie wiedzę o języku. [...] Partnerem wyróżnionym w tym procesie jest dorosły, który odbierając wypowiedzi dziecka, interpretuje ich znaczenie i buduje na ich podstawie nowe znaczenia”. Dorosły jest partnerem bardziej kompetentnym, który zarówno nadaje znaczenie wypowiedziom dziecka, jak i pomaga dziecku konstruować znaczenie własnych wypowiedzi. Ponadto dorosły pozwala dziecku odkryć znaczenia sytuacji i wypowiedzi, których samo nie potrafiłoby dostrzec, prowadząc je w ten sposób do lepszego zrozumienia całej sytuacji (na co wskazują np. badania nad indukcją; Hoffman, 2006).

Wymiar społeczny dyskursu – przegląd badań

Wymiar społeczny dyskursu dotyczy konkretnego kontekstu społecznego, w którym dany dyskurs występuje, jak i szerszej wiedzy (jawnej bądź ukrytej) dotyczącej reguł kierujących dyskursem. W społeczny wymiar dyskursu zaangażowane są również takie procesy, jak percepcja społeczna, komunikacja, atrybucje, wywieranie wpływu, atrakcyjność interpersonalna czy kontakty międzygrupowe (van Dijk, 1990). W badaniach nad związkami dyskursu i wiedzy społecznej badacze nie wyodrębniali aspektu społecznego jako wywierającego oddzielny wpływ od innych aspektów dyskursu, jednakże zwracali szczególną uwagę na kon-

tekst społeczny, w którym taki dyskurs emocjonalny najczęściej zachodzi.

Analiza przeprowadzona przez Judy Dunn i Marcię Brophy (2005) wskazuje, że w relacji dziecko – matka takim kontekstem często są rozmowy na temat przeszłych wydarzeń, które stanowią okazję do wyjaśniania działań, zdarzeń i zachowań w kategoriach psychologicznych, a więc stanowią naturalny kontekst do stosowania odniesień do stanów mentalnych. Co ciekawe, w kontekście przeszłych wydarzeń częściej dyskutowane są emocje negatywne niż pozytywne, są one także przez rodziców dokładniej omawiane i wyjaśniane (Lagattuta, Wellman, 2002).

Z kolei w relacji dziecko – rodzeństwo lub dziecko – przyjaciel takim „facylitującym” kontekstem są zabawy w udawanie (Dunn, Brophy, 2005; Hughes i in., 2006). Kontekst ten zwraca uwagę dziecka na istnienie świata wewnętrznego (intencji, emocji, przekonań). W zabawach takich dzieci mają możliwość wspólnego konstruowania narracji z udziałem wyobrażonych bohaterów oraz przypisywania im rozmaitych stanów emocjonalnych, przekonań, myśli, wyobrażeń, jak również wyjaśniania ich zachowań w kategoriach psychologicznych. Zabawa w udawanie jest szczególnym rodzajem zabawy także pod tym względem, że jej poziom zależy od rodzaju i jakości relacji między bawiącymi się dziećmi. Badania wskazują, że rozbudowane zabawy w udawanie częściej występują w kontekście ciepłej i przyjacielskiej relacji nasyconej pozytywnymi emocjami, a więc pomiędzy przyjaciółmi lub rodzeństwem, które się lubi (Dunn, Brophy, 2005; Cutting, Dunn, 2006). Duże znaczenie ma także wrażliwość na partnera interakcji, przejawiająca się w dostosowywaniu swoich wypowiedzi do wypowiedzi partnera (*connected communication*; Słomkowski, Dunn, 1996). Co ciekawe, jakość interakcji między przyjaciółmi w wieku przedszkolnym (mierzona jako liczba wspólnych zabaw w udawanie oraz wzajemnie dopasowanych wypowiedzi) jest istotnym predyktorem rozumienia stanów mentalnych nie tylko w tym samym czasie, ale również po kil-

ku latach, gdy dzieci uczęszczają już do szkoły (Dunn, Brophy, 2005).

Inne badania wskazują, że kontekstem do rozmów o stanach mentalnych są również sytuacje konfliktu, np. konflikt dziecko – matka (Laible, Thompson, 2002). Z badań tych wynika, że konstruktywne rozwiązywanie konfliktów między matką a dzieckiem, polegające na tłumaczeniu przyczyn danej sytuacji, uzasadnianiu wydanego zakazu lub nakazu, jak również odwoływaniu się do emocji, sprzyja rozwojowi społeczno-emocjonalnemu u dzieci (mierzonemu za pomocą zadania przyjmowania afektywnej perspektywy oraz posłuszeństwa zakazom matki). Badania te wskazują, że sytuacje konfliktu również mogą sprzyjać podejmowaniu rozmów na temat emocji, a także być okazją do przedstawiania dziecku odmiennej perspektywy od jego własnej. Istotny jest jednak kontekst społeczny, w którym taki konflikt zachodzi. Gdy partnerem dziecka jest osoba dorosła, może ona wykorzystać zaistniały konflikt i rozwiązać go w sposób konstruktywny, co sprzyja rozwojowi wiedzy społecznej dziecka (Laible, Thompson, 2002). Z kolei gdy partnerem dziecka jest inne dziecko, zaistniały konflikt częściej może prowadzić do zerwania interakcji, zwłaszcza gdy występuje on między przyjaciółmi (Cutting, Dunn, 2006).

Znaczenie wymiaru społecznego

Rozważając znaczenie wymiaru społecznego w dyskursie emocjonalnym, trzeba zaznaczyć, że wymiar ten tworzy zawsze tło dyskursu, gdyż każdy dyskurs zachodzi w jakiejś interakcji społecznej (van Dijk, 1990). Wymiar społeczny nie oddziałuje niezależnie od innych wymiarów, ale tworzy pewien specyficzny kontekst rozumienia przekazywanych treści. W zależności od tego kontekstu te same treści mogą być rozumiane w różny sposób, gdyż w dyskursie zachodzi proces wspólnego konstruowania znaczenia (Shugar, 1995). Ponadto w zależności od kontekstu społecznego te same treści mogą wywołać konflikt między partnerami dyskursu lub nie, jak również mogą doprowadzić do zerwania dyskursu lub jego kontynuowania (Cutting, Dunn,

2006; Laible, Thompson 2002). Kontekst ten może również sprzyjać pojawianiu się dyskursu emocjonalnego, jak to się dzieje np. w czasie zabaw w udawanie (Dunn, Brophy, 2005), lub może ten dyskurs ograniczać. Wymiar społeczny zatem może wpływać na samo pojawienie się dyskursu, jak również modyfikować rozumienie „zawartości” dyskursu.

Połączenie wymiaru lingwistycznego, poznawczego i społecznego dyskursu

Jak już wspomniano, w dyskursie wszystkie jego wymiary splatają się, a ich rozdzielenie jest zawsze sztuczne. Choć można wskazać oddzielnie znaczenie każdego z nich, wydaje się, że to, co w dyskursie najważniejsze, zachodzi właśnie w splocie wszystkich trzech wymiarów dyskursu: jest to konieczność wspólnego konstruowania i uzgadniania znaczenia danej sytuacji, łącząca w sobie wymiar lingwistyczny, poznawczy i społeczny. Konieczność uzgadniania znaczeń wynika z faktu, iż każda osoba biorąca udział w dyskursie przedstawia własną perspektywę, swój punkt widzenia (Harris, 2005). Często w dyskursie zdarza się, że dochodzi do nieporozumień czy konfliktów związanych z odmiennymi przekonaniem, celami czy potrzebami. Zdaniem Michaela Tomasella (2002), taki proces załamania się, a następnie naprawy komunikacji jest szczególnie ważny dla wyłaniania się u dziecka rozumienia innych osób jako istot obdarzonych umysłem. Co ważne, właściwość ta nie jest już tak bardzo uzależniona od kompetencji uczestników dyskursu, jak np. wyjaśnianie znaczeń. Konfrontacja z odmiennymi perspektywami może występować również w dyskursie dwojga dzieci (choć nie jest ona wtedy wprowadzana celowo i nie zawsze zostaje zauważona; częściej również może się zakończyć niepowodzeniem). Dziecko, napotykając odmienny od własnego punkt widzenia, staje przed koniecznością przeformułowania własnej wiedzy i uwzględnienia czyichś przeżyć czy przekonań. Nie odbywa się to jednak w sposób automatyczny. Należy pamiętać, że w dyskursie konfrontacja z odmiennymi perspektywami jest obopólna. Dziecko nie jest je-

dynie biernym odbiorcą komunikatów, ale aktywnym uczestnikiem dyskursu, w którym nie tylko przyjmuje od innych pewne punkty widzenia, ale również prezentuje własny. Biorąc aktywny udział w dyskursie, dziecko wyraża w nim swoją własną perspektywę, a zatem przed koniecznością uzgodnienia i negocjacji znaczenia staje nie tylko ono, ale także diada. Wspólne uzgadnianie znaczenia danej sytuacji pozwala na głębsze poznanie jej opracowanie i włączenie jej w reprezentację emocji. Z kolei rozwój reprezentacji emocji zwrótnie wpływa na dyskurs, gdyż pozwala dziecku na coraz bardziej świadomy i równoprawny w nim udział. Z czasem dyskurs taki może zostać uwewnętrzniony, prowadząc do rozwoju dyskursywnej reprezentacji emocji. Możemy wyobrazić sobie taką reprezentację jako właśnie uwewnętrznione dyskursy, a zatem reprezentację: kontekstów interpersonalnych wywołujących emocje, reprezentację sposobów ich wyrażania w różnych relacjach, reprezentację reguł ekspresji emocji itd., jak również pewną metawiedzę, którą Tomasello (2002) określa jako metadyskurs (s. 231) lub dyskurs refleksyjny (s. 241), dotyczący nie tyle konkretnej sytuacji, ile raczej przekonania i przeżyć uczestników dyskursu odnośnie do tej sytuacji. Taka reprezentacja uwarściwia dziecko na kontekst interpersonalny zdarzeń, na fakt, że różne osoby mogą dane zdarzenie odbierać w odmienny sposób i inaczej reagować czy też przeżywać inne emocje. Ta świadomość ułatwia dziecku traktowanie własnej interpretacji sytuacji jako jednej z wielu możliwych oraz przygotowuje dziecko na przyjmowanie perspektywy innych osób i patrzenie na daną sytuację ich oczami, co jest kluczem do rozwoju umiejętności „czytania umysłu” i interpersonalnego rozumienia oraz do adekwatnego reagowania w sytuacjach społecznych.

Tomasello (2002) podkreśla również rolę, jaką dyskurs odgrywa w redeskrpcji reprezentacji (por. także Karmiloff-Smith, 1992). Zdaniem Karmiloff-Smith, reprezentacje poznawcze rozwijają się poprzez ich ciągłe „przepisywanie” (redeskrpcję) w różnych formatach, co prowadzi do osiągnięcia coraz wyższego poziomu i coraz większej jawności

wiedzy. Poziom najwyższy to wiedza deklaratywna, dostępna werbalizacji. Warto zaznaczyć, że Karmiloff-Smith przypisuje pewną specyfikę rozwojowi teorii umysłu. Uważa, że w wypadku teorii umysłu rola języka jest widoczna już na niższych poziomach reprezentacji. Jej zdaniem, za rozwój reprezentacji w innych obszarach odpowiada przede wszystkim proces redeskrpcji reprezentacji, który jest niezależny od języka. Natomiast w wypadku teorii umysłu „translacja” wiedzy na terminy języka naturalnego (takie jak: „udawać, że”, „myśleć, że”) jest istotną częścią procesu redeskrpcji. Również zdaniem Tomasella wyrażenie w języku refleksji nad własnym poznaniem (które dziecko przejmuję od dorosłych w trakcie dyskursu) ułatwia mu redeskrpcję reprezentacji posiadanej wiedzy, gdyż „język zawiera wiele perspektyw, umożliwia wiele rodzajów dyskursów i stanowi wspólny format reprezentacji dla refleksyjnych aktów metapoznania i redeskrpcji reprezentacji” (Tomasello, 2002, s. 264).

PODSUMOWANIE

Przedstawione wyniki badań wskazują, że dla rozwoju rozumienia stanów mentalnych istotne są wszystkie wymiary dyskursu: lingwistyczny, poznawczy i społeczny. Analizując wymiar lingwistyczny, zwrócono szczególną uwagę na mówienie o stanach mentalnych i ich nazywanie, zarówno przez samo dziecko (Hughes i in., 2006; Peterson, Slaughter, 2006), jak i jego partnera (Dunn i in., 1991; Ruffman i in., 2006). W zakresie wymiaru poznawczego ważne jest wyjaśnianie zachowań i mówienie o ich przyczynach (np. Dunn i in., 1991; Brown, Dunn, 1996), jak również wskazywanie konsekwencji zachowań, w tym także konsekwencji emocjonalnych (Hoffman, 2006; Krevans, Gibbs, 1996). Z kolei w zakresie wymiaru społecznego ważna jest jakość relacji między dzieckiem i partnerem dyskursu (Dunn, Brophy, 2005), jak również kontekst, w którym dyskurs zachodzi (Cutting, Dunn, 2006; Hughes i in., 2006; Laible, Thompson, 2002). Wydaje się jednak, że klucz do rozwoju poznania społecznego leży w splotie roz-

ważanych wymiarów dyskursu, co podkreśla Harris (2005), zwracając uwagę, iż w dyskursie dziecko jest konfrontowane z perspektywą odmienną od własnej. Dziecko spostrzega, że różne osoby mogą rozumieć to samo zdarzenie w odmienny sposób, mogą mieć na ten sam temat inne zdanie, mogą inaczej postrzegać świat. Od partnera interakcji zależy, na ile celowo dziecko jest konfrontowane z odmiennymi perspektywami, prawie zawsze jednak dyskurs daje dziecku możliwość uczenia się, że istnieją odmienne od jego własnego punkty widzenia.

Można stwierdzić, że w dyskursie istotna jest zarówno funkcja komunikacyjna języka, jak i funkcja reprezentacyjna, pozwalająca na budowanie i zapisywanie wiedzy o świecie. Poprzez stosowanie i wyjaśnianie nazw emocji oraz innych terminów mentalnych dyskurs pozwala dziecku uświadomić sobie istnienie, znaczenie i przyczyny emocji, a także ich konsekwencje dla dziecka i innych osób. Dzięki temu wpływa na budowanie wiedzy o emocjach i jej porządkowanie. Oprócz rozwoju reprezentacji emocji udział w dyskursie ma znaczenie dla tzw. kompetencji emocjonalnych, np. umiejętności komunikowania emocji. Poprzez komunikowanie emocji oraz dzięki wiedzy na ich temat dziecko staje się coraz bardziej aktywnym uczestnikiem dyskursu, jak również aktywnym uczestnikiem procesu budowania reprezentacji emocji. Zasadnicze znaczenie w dyskursie wydaje się mieć konfrontacja z odmiennymi perspektywami oraz powstająca wskutek tego konieczność uzgadniania znaczenia danej sytuacji z różnych punktów widzenia, gdyż pozwala ona dziecku zrozumieć, jakie emocje przeżywają w danej sytuacji inne osoby i jak one daną sytuację postrzegają. Napotykanie innych perspektyw pozwala także na rozwój wyższych poziomów rozumienia emocji, np. rozumienia uczuć moralnych czy ambiwalentnych, a także rozumienia, że w tej samej sytuacji różne osoby mogą mieć zupełnie inne odczucia. Prowadzi zatem do rozbudowywania reprezentacji emocji, wzbogacając ją znacząco o aspekt interpersonalny.

Dzięki uczestnictwu w dyskursie dziecko ma możliwość porządkowania posiadanej już wiedzy i budowania wiedzy nowej, która może być w jego umyśle reprezentowana na różne sposoby. Zatem poprzez dyskurs możliwa jest redeskrypcja reprezentacji emocji (por. Karmiloff-Smith, 1992) i jej rozwijanie. Z czasem dyskursy, w których bierze udział dziecko, mogą zostać uwewnętrznione, co prowadzi do rozwoju dyskursywnej reprezentacji emocji, zawierającej zinternali-

zowane konteksty społeczne, w których dziecko uczestniczyło w trakcie dyskursu, pewną metawiedzę dotyczącą dyskursu, jak również zgromadzoną dzięki nim wiedzę o emocjach (zarówno językową, jak i niejęzykową). Zatem w reprezentacji takiej zawarte są wszystkie wymiary dyskursu, które przyczyniły się do jej rozwoju: wymiar lingwistyczny, poznawczy i społeczny. Wszystkie te wymiary odgrywają w rozwoju społecznego rozumienia rolę, którą trudno przecenić.

BIBLIOGRAFIA

- Astington J.W., Baird J.A. (2005), (red.), *Why language matters for theory of mind*. Oxford: University Press.
- Brown J.R., Dunn J. (1996), Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789–802.
- Cutting A.L., Dunn J. (2006), Conversations with siblings and with friends: links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (1), 73–87.
- de Rosnay M., Hughes C. (2006), Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (1), 7–37.
- Dunn J., Brown J., Slomkowski C., Tesla C., Youngblade L. (1991), Children's understanding of other people's feelings and beliefs: individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352–1366.
- Dunn J., Brophy M. (2005), Communication, relationships, and individual differences in children's understanding of mind [w:] J.W. Astington, J.A. Baird (red.), *Why language matters for theory of mind*, 50–69. Oxford: University Press.
- Harris P. (2005), Conversation, pretence and theory of mind [w:] J.W. Astington, J.A. Baird (red.), *Why language matters for theory of mind*, 70–83. Oxford: University Press.
- Hobson P., Chidambi G., Lee A., Meyer J. (2006), Foundations for self-awareness: an exploration through autism. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 71(2).
- Hoffman M. (2006), *Empatia i rozwój moralny* (tłum. O. Waśkiewicz). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hughes C., Fujisawa K.K., Ensor R., Lecce S., Marfleet R. (2006), Cooperation and conversations about the mind: a study of individual differences in 2-year-olds and their siblings. *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (1), 53–72.
- Karmiloff-Smith A. (1992), *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: MIT Press.
- Krevans J., Gibbs J.C. (1996), Parent's use of inductive discipline: relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263–3277.
- Lagattuta K.H., Wellman H.M. (2002), Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38(4), 564–580.
- Laible D.J., Thompson R.A. (2002), Mother-child conflict in the toddler years: lessons in emotion, morality and relationships. *Child Development*, 73(4), 1187–1203.
- Nelson K. (2005), Language pathways into the Community of Minds [w:] J.W. Astington, J.A. Baird (red.), *Why language matters for theory of mind*, 26–49. Oxford: University Press.
- Peterson C.C., Slaughter V.P. (2006), Telling the story of theory of mind: Deaf and hearing children's narratives and mental state understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (1), 151–179.

- Raikes H.A., Thompson R.A. (2006), Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (1), 89–104.
- Ruffman T., Slade L., Devitt K., Crowe E. (2006), What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (1), 105–124.
- Shugar G.W. (1995), *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*. Warszawa: Energeia.
- Słomkowski C., Dunn J. (1996), Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communication with friends. *Developmental Psychology*, 32(3), 442–447.
- Stemplewska-Żakowicz K. (2001), Umysł dyskursywny. Propozycje teoretyczne podejścia dyskursywnego w psychologii [w:] J. Bobryk, I. Kurcz (red.), *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Symons D.K., Peterson C.C., Slaughter V., Roche J., Doyle E. (2005), Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 81–102.
- Tager-Flusberg H., Sullivan K. (2000), A componential view of theory of mind: evidence from Williams syndrome. *Cognition*, 76, 59–89.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania* (tłum. J. Rączaszek). Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy.
- van Dijk T.A. (1985), Introduction: Levels and dimensions of discourse analysis [w:] T.A. van Dijk (red.), *Handbook of discourse analysis. Vol. II. Dimensions of discourse*. Londyn: Academic Press.
- van Dijk T.A. (1990), Social cognition and discourse [w:] H. Giles, W.P. Robinson (red.), *Handbook of Language and Social Psychology*. Londyn: John Wiley & Sons Ltd.
- Wellman H., Liu D. (2004), Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523–541.
- Wimmer H., Perner, J. (1983), Beliefs about beliefs. *Cognition*, 13, 103–128.