

Proof

Anna Karczmarczyk

SAMOŚWIADOMOŚĆ CIELESNA
W PERSPEKTYWIE ROZWOJOWEJ

WYDAWNICTWO NAUKOWE
UNIwersytetu
MIKOŁAJA KOPERNIKA

Toruń 2023

Praca recenzowana

Opracowanie redakcyjne

Anna Mądry

Projekt okładki

Łukasz Aleksandrowicz

ISBN 978-83-231-????-?

eISBN 978-83-231-????-?

<https://doi.org/10.12775/978-83-231-????-?>

© Copyright by Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Toruń 2023

WYDAWNICTWO NAUKOWE

UNIwersytetu MIKOŁAJA KOPERNIKA

Redakcja: ul. Gagarina 5, 87-100 Toruń

tel. (56) 611 42 95, fax (56) 611 47 05

e-mail: wydawnictwo@umk.pl

Dystrybucja: ul. Mickiewicza 2/4, 87-100 Toruń

tel./fax (56) 611 42 38

e-mail: books@umk.pl

www.wydawnictwo.umk.pl

Druk i oprawa: Wydawnictwo Naukowe UMK

ul. Gagarina 5, 87-100 Toruń

Proof

Dla babci Wandy

SPIS TREŚCI

PODZIĘKOWANIA / 11

WSTĘP / 13

ROZDZIAŁ 1. CIELESNY WYMIAR SAMOŚWIADOMOŚCI

Wprowadzenie / 25

1.1. Przedrefleksyjna samoświadomość cielesna –

wprowadzenie / 27

1.1.1. Samoświadomość przedrefleksyjna

jako świadomość siebie jako podmiotu / 27

1.1.2. Ciało jako podmiot świadomości / 34

1.2. Epistemiczna charakterystyka przedrefleksyjnej

samoświadomości cielesnej / 40

1.2.1. Cieleśna odporność na błędną identyfikację / 40

1.2.2. Przedrefleksyjne doświadczenie ciała i odporność

na błędną identyfikację / 51

1.3. Fenomenalna charakterystyka przedrefleksyjnej

samoświadomości cielesnej / 57

1.3.1. Dwa wymiary doświadczenia ciała jako podmiotu / 57

1.3.2. Podmiotowość ciała jako przedmiot doświadczenia / 62

1.4. Przedrefleksyjna samoświadomość cielesna

w badaniach empirycznych / 67

- 1.4.1. Przedrefleksyjna samoświadomość cielesna jako konstrukt teoretyczny / **67**
 - 1.4.2. Przedrefleksyjna samoświadomość cielesna a badania z zakresu neuronauk / **71**
- Podsumowanie / **79**

ROZDZIAŁ 2. KSZTAŁTOWANIE SIĘ SAMOŚWIADOMOŚCI CIELESNEJ

Wprowadzenie / **81**

- 2.1. Doświadczenie ciała a zdolność odróżnienia się od otoczenia / **84**
 - 2.1.1. Wzrokowa percepcja ciała jako podstawa dla odróżnienia się od otoczenia / **84**
 - 2.1.2. Multimodalne doświadczenie ciała jako podstawa dla odróżnienia się od otoczenia / **91**
 - 2.2. Zdolność odróżnienia się od otoczenia a cielesna samoświadomość / **96**
 - 2.2.1. Odróżnienie się od otoczenia jako kryterium cielesnej samoświadomości / **96**
 - 2.2.2. Krytyka odróżnienia się od otoczenia jako kryterium cielesnej samoświadomości / **103**
 - 2.3. Zdolność rozpoznawania swojego ciała a cielesna samoświadomość / **110**
 - 2.3.1. Rozpoznawanie swojego ciała jako kryterium samoświadomości / **110**
 - 2.3.2. Przejście od odróżnienia się od otoczenia do rozpoznawania swojego ciała / **119**
- Podsumowanie / **127**

ROZDZIAŁ 3. INTERSUBIEKTYWNE ŹRÓDŁA CIELESNEJ SAMOŚWIADOMOŚCI

Wprowadzenie / **129**

- 3.1. Intersubiektywność jako „spotkanie umysłów” / **133**

3.1.1.	Czytanie innych umysłów – teoria teorii i teoria symulacji /	133
3.1.2.	Krytyka teorii teorii i teorii symulacji /	143
3.2.	Intersubiektywność jako „spotkanie ciał” /	150
3.2.1.	Cieleśna intersubiektywność w badaniach Merleau-Ponty’ego /	150
3.2.2.	Teoria interakcji Gallaghery i jej krytyka /	159
3.3.	Rola wczesnych interakcji społecznych dla odróżnienia się od innych /	168
3.3.1.	Rola afektywnego dotyku dla odróżnienia ja-inny /	168
3.3.2.	Doświadczenie typu „my” a odróżnienie ja-inny /	177
3.4.	Rola wczesnych interakcji społecznych dla rozpoznawania swojego ciała /	184
3.4.1.	Ciało jako przedmiot percepcji innych /	184
3.4.2.	Ciało jako przedmiot stanów umysłowych innych /	194
	Podsumowanie /	203
	ZAKOŃCZENIE /	205
	BIBLIOGRAFIA /	209

3.3. Rola wczesnych interakcji społecznych dla odróżnienia się od innych

3.3.1. Rola afektywnego dotyku dla odróżnienia ja–inny

W bieżącym oraz kolejnym podrozdziale opiszę, w jaki sposób wczesne doświadczenie innych osób wpływa na kształtowanie się cielesnej samoświadomości. Najpierw przeanalizuję rolę interakcji w diadzie niemowlę–opiekun dla stopniowego wyróżniania sygnałów płynących z własnego ciała, następnie zaś zaprezentuję znaczenie uczestnictwa niemowlęcia w coraz bardziej złożonych interakcjach społecznych z innymi dla zdolności rozpoznania swojego ciała w lustrze. Szczególną uwagę zwrócę przy tym na afektywny wymiar relacji między niemowłkiem a opiekunem. Zaakcentuję istotną rolę wspólnego doświadczenia stanów afektywnych z opiekunem, które w porządku rozwojowym opiera się na doświadczeniu fizycznej bliskości z ciałem opiekuna i stanowi źródło świadomości siebie i innego.

To, że niemowlę od pierwszych chwil po narodzinach⁵⁶ doświadcza swojego ciała w relacji do ciała opiekuna, okaże się czynnikiem zmuszającym do uzupełnienia badań dotyczących kształtowania się samoświadomości cielesnej przedstawionych w Rozdziale 2. W badaniach tych przyjmuje się założenie, że u podstawy odróżnienia swojego ciała od otoczenia leży wykrywanie amodalnych własności związanych z doświadczeniem własnego ciała (jak np. synchronicznego docierania sygnałów pochodzących z różnych zmysłów). Anna Ciaunica i Aikaterini Fotopolou (2017) zwracają uwagę, że naturalnym środowiskiem, w jakim dziecko zaznajamia się z regularnościami związanymi z doświadczeniem własnego ciała od razu po narodzinach, jest środowisko społeczne. Ich zdaniem niemowlę uczy się wyróżniać sygnały płynące z ciała w toku cielesnych interakcji z opieku-

⁵⁶ Ciaunica (2019) zauważa przy tym, że dziecko doświadcza swojego ciała w relacji do ciała matki jeszcze wcześniej, bo już w okresie prenatalnym (zob. też Ciaunica, Constant, Preissl i Fotopoulou, 2021).

nem, opierających się na powtarzalnych schematach i rytuałach. Początkowo niemowlę uczy się wyróżniać sygnały interoceptywne, czyli takie jak temperaturę ciała, sygnały związane z pracą serca, ból, rytm oddechu, głód, pragnienie, przyjemność płynącą z bycia dotykanym, i inne sygnały związane z utrzymaniem homeostazy organizmu (Ciaunica i Fotopolou, 2017; zob. też Craig (2010) oraz podrozdział 1.4.2). Ciaunica i Fotopolou (2017) oraz Fotopolou i Tsakiris (2017a) opisują przy tym proces stopniowego integrowania sygnałów płynących z ciała za pomocą reguł przetwarzania predykcyjnego, co ma podkreślać, że doświadczenie ciała jest dynamicznym procesem, bazującym nie tyle na ustalonych reprezentacjach ciała, co na ciągłym modelowaniu ciała (Fotopolou i Tsakiris, 2017a)⁵⁷.

Fotopolou i Tsakiris (2017a) oraz Ciaunica i Fotopolou (2017) argumentują, że w procesie kształtowania się modelu ciała⁵⁸, który jest wykorzystywany do regulowania i kontrolowania stanów ciała, kluczową rolę odgrywają inni ludzie (opiekunowie) (zob. też Palmer i Tsakiris, 2018). Jak bowiem zwracają uwagę autorzy, niemowlęta ze względu na niedojrzałość układu ruchowego nie są w stanie same regulować własnych stanów interoceptywnych (jak np. pobudzenia). Czynią to opiekunowie w trak-

⁵⁷ Idea przetwarzania predykcyjnego ma bardzo szerokie zastosowanie we współczesnej kognitywistyce, jako że wykorzystywana jest do wyjaśnienia tego, jak przebiega percepcja i działanie (Clark, 2013; Hohwy, 2013). Zgodnie z koncepcją przetwarzania predykcyjnego zadaniem mózgu jest tworzenie predykcji (przewidywań) dotyczących stanu organizmu na podstawie dochodzących do niego sygnałów zmysłowych oraz aktualizowanie ich w oparciu o informacje zwrotne (Friston, 2005). Predykcje tworzone są według reguł wnioskowania Bayesa, tzn. mózg generuje pewne „hipotezy” dotyczące przyczyn środowiskowych napływających do niego sygnałów i „wybiera” tę najbardziej prawdopodobną. Odnosząc to do doświadczenia ciała – mózg ustawicznie z różnych napływających do niego sygnałów wybiera te, które z największym prawdopodobieństwem odnoszą się do ciała (Apps i Tsakiris, 2014; Limanowski i Blankenburg, 2015).

⁵⁸ Model ciała, o jakim jest mowa w kontekście koncepcji wnioskowania predykcyjnego, nie jest rozumiany jako reprezentacja ciała i jako taki nie jest tożsamy z metrycznym modelem ciała, czyli reprezentacją kształtu i rozmiaru ciała (zob. Longo i Haggard, 2010). Model ciała będzie się tu odnosić do dynamicznych, podlegających nieustannym aktualizacjom procesów przewidywania przez mózg tego, co będzie zachodzić w ciele w relacji do spodziewanych zmian w środowisku.

cie czynności opiekuńczych (takich jak mycie, karmienie, przewijanie, regulowanie temperatury poprzez przytulanie) oraz powtarzających się prostych zabaw z niemowlęciem (jak klaskanie, śpiewanie, całowanie, bujanie) (Ciaunica i Fotopolou, 2017). Fotopolou i Tsakiris (2017a) zauważają przy tym, że w ramach interocepcji przetwarzane są informacje dotyczące zarówno tego, co dzieje się w ciele (tutaj: ciele niemowlęcia), jak i tego, co dzieje się w jego (przede wszystkim społecznym) otoczeniu (czyli ciele opiekuna) (zob. też podrozdział 1.4.2). Ich zdaniem mózg niemowlęcia początkowo łączy ze sobą pewne zależności dotyczące jego własnego ciała (np. doświadczeń proprioceptywnych) oraz ciała opiekuna (np. jego dotyku i zapachu). Z tego względu bliskie interakcje z opiekunem zarówno wpływają na kształtowanie się stabilnego modelu ciała, umożliwiając niemowlęciu odróżnienie się od opiekuna, jak i stwarzają sytuację, w której granice między ciałami nie są doświadczane wyraźnie.

Staje się to widoczne, kiedy zwróci się uwagę na szczególnie komponent świadomości interoceptywnej, jakim jest tzw. dotyk afektywny, który odgrywa największą rolę w interakcjach niemowlęcia z opiekunem zaraz po urodzeniu (Ciaunica i Fotopolou, 2017; Crucianelli i Filippetti, 2020). Dotyk afektywny (dotyk emocjonalny) odnosi się do przyjemnego, delikatnego dotyku doświadczanego w kontaktach z bliską osobą, na który wrażliwe są specjalne receptory dotykowe (tzw. włókna CT) (Olausson i in., 2002; McGlone, Wessberg i Olausson, 2014) i który pełni ważną rolę w tworzeniu przywiązania między niemowlęciem a opiekunem (Morrison, Loken i Olausson, 2010). Badania z udziałem dwumiesięcznych niemowląt wskazują na to, że o ile dyskryminacyjne (sensoryczne) własności dotyku nie są jeszcze dobrze wykształcone w tym wieku, o tyle niemowlęta wykazują odmienne reakcje na dotyk afektywny i nieafektywny (Jönsson i in., 2018). Najprawdopodobniej bardzo szybkie pojawienie się zdolności wykrywania dotyku afektywnego w rozwoju stanowi jeden z elementów biologicznego wyposażenia niemowląt, pozwalającego im na wykrywanie obecności opiekuna, który jest konieczny dla ich przetrwania (Jönsson i in., 2018; Crucianelli i Filippetti, 2020). Jednocześnie dotyk afektywny ma istotny udział w procesach integracji sensorycznej – przykładowo

zastosowanie go w trakcie eksperymentu z gumową ręką (dla opisu eksperymentu zob. podrozdział 1.3.1) powoduje, że iluzja polegająca na odczuwaniu kończyny jako własnej jest silniejsza (Crucianelli, Metcalf, Fotopoulou i Jenkinson, 2013). Receptory afektywnego dotyku przekazują bowiem informacje do tylnej części kory wyspy, w której dochodzi do łączenia sensorycznych i afektywnych informacji dotyczących ciała, które to następnie są przetwarzane w środkowej i przedniej części kory wyspy, zaangażowanej w świadomość interoceptywną (Critchley, Wiens, Rotshtein, Öhman i Dolan, 2004; Craig, 2009).

Jak akcentują Ciaunica i Fotopolou (2017), powolny, delikatny dotyk matki sprawia, że w organizmie niemowlęcia jednocześnie aktywują się włókna CT związane z reprezentowaniem jego fizjologicznego stanu (np. pobudzenia) i włókna dotykowe przekazujące informację o własnościach źródła dotyku do kory somatosensorycznej. Tym samym dotyk afektywny informuje organizm zarówno o zmysłowych własnościach dotykającej go osoby, jak i o tym, jak jest on odbierany przez organizm (przyjemny/nieprzyjemny) (Ciaunica i Fotopolou, 2017). Fakt, że generowane przez dotyk afektywny informacje eksteroceptywne i interoceptywne docierające do mózgu niemowlęcia charakteryzują się czasową i przestrzenną zgodnością, stanowi podstawę dla ich integrowania i może przyczynić się do doświadczenia przez niemowlę własnej skóry jako granicy pomiędzy jego ciałem a zewnętrznym światem. Ciaunica i Fotopolou (2017), a także Fotopolou i Tsakiris (2017a) proponują zatem, by uznać szlaki nerwowe zaangażowane w doświadczenie afektywnego dotyku za neuronalną podstawę wyznaczania granic (konturów) fizycznego Ja (zob. też Tsakiris, 2017; Crucianelli i Filippetti, 2020).

Przedstawione badania pokazują, że obecność innych jest potrzebna dla odróżnienia sygnałów płynących z ciała od sygnałów pochodzących z otoczenia (ciał innych ludzi) oraz do tworzenia coraz bardziej dokładnego modelu ciała (zob. też Musholt, 2018). Proces stopniowego kształtowania się dystynkcji ja–inny omawiani wyżej autorzy nazywają mianem „ucieleśnionej mentalizacji” (*embodied mentalization*) (Ciaunica i Fotopolou, 2017; Fotopolou i Tsakiris, 2017a; zob. też Fini i in., 2023). Zdaniem

tych autorów świadomość siebie opiera się bowiem w najbardziej podstawowym wymiarze na integrowaniu wrażeń płynących z ciała, i dopiero na tej podstawie kształtuje się mentalizacja w tradycyjnym rozumieniu, czyli zdolność rozumienia stanów umysłowych. Taką tezę wspierają inne aktualne badania dotyczące roli interocepcji w procesach poznania społecznego, które sugerują związek między przetwarzaniem sygnałów interoceptywnych a zdolnością do odróżnienia własnych i cudzych stanów cielesnych i umysłowych (Palmer i Tsakiris, 2018). Dla celów niniejszej pracy przedstawione tutaj obserwacje mają bardzo duże znaczenie, ponieważ pokazują, że u źródeł kształtowania się samoświadomości cielesnej znajdują się kontakty z innymi ludźmi (a dokładniej – bliskie kontakty z opiekunami „skóra przy skórze” (Ciaunica, 2019) (będzie jeszcze o tym mowa w dalszej części tekstu)). Zdaniem Fotopolou i Tsakirisa (2017a,b) oznacza to, że mówienie o „minimalnej” (najprostszej) formie samoświadomości, jaką ma być przedrefleksyjna samoświadomość cielesna, musi uwzględniać wymiar intersubiektywny (wymiar relacji z innymi).

Mimo że teza broniona w niniejszym rozdziale jest tożsama z powyższą uwagą Fotopolou i Tsakirisa (2017a,b), chciałabym zwrócić uwagę na jedną problematyczną kwestię, która pojawia się przy próbie pogodzenia dwóch wymiarów samoświadomości – cielesnego i społecznego – kiedy przyjmuje się koncepcję przedrefleksyjnej samoświadomości. Zgodnie z tym, co zostało ustalone w Rozdziale 1, przedrefleksyjne doświadczenie siebie wywodzi się z samego charakteru świadomości fenomenalnej. Twierdzenie, że przedrefleksyjna samoświadomość jest zależna od interakcji z innymi, oznaczałoby, że świadomość fenomenalna jest w jakimś sensie kształtowana przez innych (zob. Zahavi, 2017)⁵⁹. Wydaje się jednak, że Ciaunica i Fotopolou (2017) nie to mają na myśli, kiedy piszą, że: „uczucia zaspokojenia, bólu, przyjemności i ich braku są przede wszystkim konstytuowane jako »moje« tylko poprzez zachowania, w które zaangażowana jest inna

⁵⁹ Takiego stanowiska broni Wolfgang Prinz (2003), według którego doświadczenie społecznych relacji jest konieczne nie tylko dla wykształcenia się samoświadomości, ale i świadomości w ogóle.

wchodząca w interakcję osoba” (s. 186, tłum. A.K.). Autorki piszą w tym miejscu o procesach, w efekcie których odczuwane wrażenia doświadczane są jako własne, prywatne doświadczenia. Chodziłoby tu zatem raczej o własność *mineness* (którego to pojęcia autorki używają w kontekście podmiotowego charakteru doświadczeń cielesnych), a nie *for-me-ness*, o jakiej myśli Zahavi w kontekście samoświadomości przedrefleksyjnej (Guillot, 2017, zob. podrozdział 1.1.1). Obecność innych miałyby być niezbędna nie do tego, aby posiadać pierwszoosobowe doświadczenia, ale by stopniowo móc konceptualizować je jako własne⁶⁰.

Warto w tym miejscu przyrzeć się bliżej terminowi „ucieleśnionej mentalizacji”, jakim posługują się Ciaunica i Fotopolou (2017) oraz Fotopolou i Tsakiris (2017a,b). Termin ten ma podkreślić rolę doświadczenia ciała (stopniowego „organizowania” sygnałów płynących z ciała, czyli doświadczania ich jako płynących z własnego ciała) w procesie społecznego poznania. Koncepcja ucieleśnionej mentalizacji wpisuje się w pojawiające się w ostatnim czasie propozycje, by potraktować zdolność rozumienia innych umysłów jako zdolność, w rozwoju której kluczowe znaczenie mają wczesne relacje z opiekunem (Liljenfors i Lundh, 2015). Pojawiła się m.in. teoria mentalizacji Petera Fonagy’ego i jego współpracowników (Fonagy i in., 2007; Fonagy, 2008; Fonagy i Allison, 2012), zgodnie z którą istnieje związek między afektywnym wymiarem relacji niemowlęcia z opiekunem a późniejszą zdolnością niemowlęcia do czytania umysłu. Teoria ta w dużej mierze opiera się na teorii przywiązania, której autorem jest John Bowlby (1969/2007). Zainicjował on badania nad znaczeniem wczesnej opieki dla funkcjonowania dziecka w latach 40. XX wieku i pokazał, że każde nie-

⁶⁰ Staje się to czytelne, kiedy spojrzy się na przykłady zaburzeń doświadczenia *mineness*, które przywołują Ciaunica i Fotopolou (2017), tj. przypadki pacjentów, którzy w wyniku udaru twierdzą, że dana kończyna nie jest ich własną (jak np. w przypadku somatoparafrenii), bądź iluzję gumowej ręki (zob. podrozdział 1.2.1). Zgodnie z tym, co zostało ustalone w Rozdziale 1, formułowanie przekonań dotyczących własnego ciała (w tym przekonania „to ciało jest moim ciałem”) nie opiera się na samym doświadczeniu własnego ciała, ale wymaga odpowiednich zdolności poznawczych oraz zdolności *explicite* odróżnienia się od innych ciał, wykraczających poza przedrefleksyjne doświadczenie ciała.

mowlę ma pierwotną potrzebę nawiązania więzi emocjonalnej z jednym, stałym opiekunem. Ową specyficzną, wybiórczą więź uczuciową między niemowlęciem a opiekunem Bowlby określił mianem przywiązania. Podkreślił, że niemowlę rodzi się wyposażone w zestaw reakcji, które mają na celu „przywiązanie” do siebie opiekuna, takich jak: płacz, ssanie, wodzenie wzrokiem czy odruch przywierania do opiekuna.

Podstawową funkcją przywiązania jest utrzymywanie bliskości z matką w celu zapewnienia bezpieczeństwa i pokarmu, ale pełni ono także inne istotne dla funkcjonowania dziecka role, m.in. pozwala na eksplorację otoczenia oraz pomaga w nauce regulacji emocji (Bowlby, 2007). Fonagy i współpracownicy uważają, że kształtowanie się relacji przywiązania wpływa na prawidłowy rozwój struktur mózgowych istotnych dla procesów poznania społecznego (Fonagy i in., 2007)⁶¹. Powołują się także na badania wskazujące na związek między tzw. bezpiecznym wzorcem przywiązania⁶² a czytaniem umysłów (Rosnay i Harris, 2002; Fonagy, Gergely, Jurist i Target, 2004). Wydaje się jednak, że związki pomiędzy przywiązaniem a czytaniem umysłów odnoszą się bardziej do rozumienia stanów afektywnych (własnych i cudzych) niż rozumienia przekonań (Meins i in., 2002). W kontekście rozważań prowadzonych w tym punkcie pracy istotne jest,

⁶¹ Ta kwestia jest cały czas badana, najprawdopodobniej za czytanie umysłów oraz zachowania związane z przywiązaniem odpowiadają rozwojowo i funkcjonalnie różne systemy, które jednak wchodzą ze sobą w interakcje (Gergely i Unoka, 2008; Cortina i Liotti, 2010).

⁶² Bezpieczny wzorzec przywiązania kształtuje się, gdy opiekun jest dostępny dla dziecka zarówno w sensie fizycznym, jak i emocjonalnym, a także gdy poprzez adekwatne odczytywanie zachowania dziecka jest w stanie regulować jego napięcie i stres. Kiedy opiekun jest niedostępny albo zmienny w swoich reakcjach na wysyłane przez dziecko sygnały, u niemowlęcia mogą wykształcić się tzw. pozabezpieczne wzorce przywiązania, w ramach których niemowlę samo uczy się regulować własne emocje (np. wycofuje się z kontaktu, stara się za wszelką cenę skoncentrować uwagę opiekuna na sobie, ucieka w różnego rodzaju aktywności, np. zabawę). Wypracowane przez dziecko strategie nie przynoszą mu jednak ulgi i nie redukują jego napięcia, mogą też wpływać na trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym na dalszych etapach rozwoju (Ainsworth, 1964; Main i Salomon, 1990).

że badania dotyczące relacji między przywiązaniem a mentalizacją akcentują to, że doświadczenie siebie jako organizmu posiadającego umysł czy życie psychiczne nie jest czymś danym od urodzenia. Zdolność refleksyjnego odniesienia się do siebie i rozumienia stanów umysłowych zarówno własnych, jak i innych ludzi kształtuje się w ramach najwcześniejszych relacji z opiekunem, który to traktując niemowlę jako istotę posiadającą stany umysłowe i reagując w adekwatny sposób na to, co ono przeżywa, uczy je ich znaczenia oraz stopniowego wnioskowania o ich przyczynowości (Fonagy, 2008).

Ciaunica i Fotopolou (2017) odwołują się do badań dotyczących mentalizacji w kontekście teorii przywiązania, ale ich zdaniem zbyt mało akcentuje się w nich rolę doświadczeń cielesnych (bliskich kontaktów z opiekunem), zamiast tego koncentrując się na znaczeniu stanów umysłowych opiekunów (ich zdolności poprawnego odczytania sygnałów wysyłanych przez dziecko). Autorki twierdzą, że zdolność czytania umysłu niemowlęcia, jaką wykazuje matka (opiekun), nie musi mieć wpływu na to, w jaki sposób kształtują się jej relacje z dzieckiem na poziomie doświadczenia fizycznej bliskości (np. nie wpływa to na to, w jaki sposób nosi ona płaczące dziecko). Badania dotyczące interakcji matka–dziecko pokazują jednak korelację pomiędzy zdolnością do prawidłowego odczytywania stanów niemowląt przez matkę a podejmowaniem przez nią spontanicznych, dopasowanych do potrzeb emocjonalnych niemowląt interakcji opartych na dotyku (Crucianelli i in., 2019; Montirosso i McGlone, 2020; Fini i in., 2023). Na omawiane związki wskazują także obserwacje interakcji z niemowlęciem matek cierpiących na zaburzenia psychiczne (takie jak depresja, mania czy schizofrenia). Matki te mają trudności z właściwym odczytaniem sygnałów wysyłanych przez niemowlę, co przekłada się na trudności w kojeniu pobudzenia dziecka, m.in. poprzez nieadekwatny dotyk (Pawlby i in., 2010).

W dalszej części pracy podejmę wątek fundamentalnej roli zmysłu dotyku w relacji opiekun–niemowlę dla kształtowania się samoświadomości cielesnej oraz pierwotnych rozwojowo form intersubiektywności. Jest to o tyle ważne, że dotyk bywa określany mianem „zapomnianego

zmysłu” w badaniach nad komunikacją pomiędzy opiekunami a niemowlętami (Muir, 2002). Mimo że jest zmysłem, który kształtuje się najszybciej w rozwoju, do niedawna badania dotyczące wczesnych postaci społecznego poznania koncentrowały się na opisie tego, jak niemowlę przetwarza bodźce wzrokowe, słuchowe bądź wzrokowo-słuchowe związane z doświadczeniem innych osób (zob. jednak Rigato, Ali, van Velzen i Bremner, 2014; Crucianelli i Filippetti, 2020; Montirosso i McGlone, 2020). Zdaniem Maclaren (2014) wynika to z rozumienia relacji między dwoma podmiotami jako relacji umysłu do umysłu. Tymczasem ona sama proponuje, by uznać doświadczenie dotyku w diadzie niemowlę-opiekun za najbardziej podstawową formę relacji międzyludzkich. Odwołując się do fenomenologicznych badań dotyczących cielesności (w tym prac Merleau-Ponty’ego (2001)), akcentuje to, że dotyk pełni kluczową rolę w doświadczeniu siebie i innego. Jej zdaniem dzięki dotykaniu i byciu dotykanyim niemowlęta stopniowo „wrastają” w swoje ciało (w opisanym wyżej znaczeniu doświadczenia go jako własnego), czemu nieprzerwanie towarzyszy doświadczenie cudzej podmiotowości (do której dotyk odsyła poprzez swój afektywny wymiar).

To, że pierwsze interakcje między niemowlęciem a opiekunem mają charakter zarówno sensoryczny, jak i afektywny, umożliwia doświadczenie bliskości oraz jednocześnie odrębności cudzej podmiotowości, co stanowi podwaliny dla intersubiektywności *per se* (rozumianej jako relacja między dwoma podmiotami, które zdają sobie sprawę z własnej odrębności). Warto przy tym zwrócić uwagę na to, że niemowlę przychodzi na świat z ciałem przygotowanym („zaprogramowanym”) do doświadczenia bliskości z opiekunem (Bowlby, 2007; Maclaren, 2008; Fini i in., 2023). Wspiera to tezę Merleau-Ponty’ego (2001), że ciało jest społeczne w tym sensie, iż umożliwia doświadczenie bliskości (intymności) z opiekunem, zanim u niemowlęcia pojawi się świadomość siebie i innego.

Wielu autorów uważa jednak, że łatwość, z jaką niemowlęta wchodzą z opiekunem w bliskie relacje oparte na „dostrojeniu” emocjonalnym (Stern, 1998), świadczy o tym, że muszą one posiadać jakąś formę świadomości siebie i innego jako podmiotów mogących dzielić określone

doświadczenie (Schmid, 2014; Ciaunica, 2019). W ostatnim czasie dyskutowany jest pogląd o tym, że niemowlę od samego początku jest połączone z opiekunem szczególnym rodzajem doświadczenia, tj. doświadczeniem typu „my” (*we-experience*), w ramach którego na poziomie przedrefleksyjnym rozpoznaje podmiotowość własną i drugiej osoby i które ma poprzedzać odróżnienie ja–inny (Schmid, 2014; Zahavi, 2017; Crone, 2018a; Martens, 2018; Ciaunica, 2019, 2020). Stanowisko to omówię szerzej w kolejnym podrozdziale.

3.3.2. Doświadczenie typu „my” a odróżnienie ja–inny

Jak zauważają Zahavi i Rochat (2015), niemowlęta niemalże od urodzenia wykazują szczególną wrażliwość na bodźce o charakterze społecznym. Już u noworodków widoczne są preferencje w zakresie percepcji bodźców wzrokowych przypominających ludzką twarz (Morton i Johnson, 1991) czy słuchowych zbliżonych do ludzkiej mowy (dotyczy to nawet wyróżniania dźwięków specyficznych dla języka ojczystego przez kilkudniowe dzieci (Mehler i in., 1988)). Dwutygodniowe noworodki zachowują się inaczej, kiedy patrzą na matkę i kiedy koncentrują wzrok na przedmiocie (Brazelton, 1974, 1982). O ile widok przedmiotu (np. zabawki) koncentruje ich uwagę do tego stopnia, że doświadczają napięcia graniczącego z fizjologicznym stresem, to widok opiekuna (matki) wiąże się z krótkimi okresami wzmożonej i następnie słabnącej uwagi, w trakcie których niemowlę jest znacznie bardziej zrelaksowane. Poza tym już noworodki „naśladują” (tzn. odzwierciedlają) mimikę opiekuna, które to zachowanie pełni funkcję społecznego „kleju” (*social glue*), tj. ułatwia nawiązywanie więzi między niemowlęciem a opiekunem (Chartrand i Bargh, 1999)⁶³. Według Zahaviego i Rochata (2015) już na tak wczesnym etapie rozwoju

⁶³ Tomasello (2002) uważa wczesne naśladownictwo za specyficznie ludzki mechanizm adaptacyjny, stanowiący wyraz identyfikowania się dziecka z opiekunem jako przedstawicielem swojego gatunku.

można mówić o pewnej formie relacji między niemowlęciem a opiekunem, o byciu razem (*social togetherness*). Kwestia, która jest jednak dyskusyjna i której zostanie poświęcony ten fragment pracy, dotyczy tego, jak należy rozumieć ową relację, tj. jak właściwie niemowlę doświadcza siebie i opiekuna oraz siebie w relacji do opiekuna. Nie jest to kwestia łatwa do rozstrzygnięcia, ponieważ przypomina – jak to ujmuje Stern (1998) – szukanie odpowiedzi na to, jak wyglądał wszechświat parę godzin po Wielkim Wybuchu. Wszelkie próby wyobrażenia sobie tego, co dzieje się w umyśle niemowlęcia, sprowadzają się do domysłów i hipotez.

W literaturze z psychologii rozwojowej dominuje przekonanie, że wczesne relacje niemowlęcia z opiekunem mają charakter intersubiektywny, tzn. niemalże od początku rozwoju niemowlę ma świadomość siebie w relacji do innego (Trevarthen, 1993). Używa się nawet określenia „intersubiektywność pierwotna” do opisu zachowań obserwowanych w diadzie z opiekunem mniej więcej od drugiego do dziewiątego miesiąca życia dziecka (według Colwyna Trevarthena (1993) – już od urodzenia). Mary Bateson (1975), która w latach 70. XX wieku zajmowała się analizą interakcji niemowlęcia z matką twarzą w twarz, zaobserwowała, że odznaczają się one specyficzną dynamiką oraz regularnością zachowań upodabniającą je do dialogu, przez co nazwała je protokonwersacjami. Matka (opiekun) zazwyczaj stara się zaangażować uwagę dziecka i podtrzymać kontakt wzrokowy, mówiąc do niemowlęcia i gestykulując z bliskiej odległości. Jej aktywność charakteryzuje się dużą ekspresyjnością – gesty są wyraziste, ton głosu modulowany (wysoki – tzw. mowa matczyzna), dźwięki wyraźnie artykułowane, mimika twarzy żywa. Niemowlę utrzymuje kontakt wzrokowy i śledzi uważnie wyraz twarzy dorosłego, odpowiadając na emocje wyrażane przez matkę, która czeka na reakcję dziecka i stosuje pauzy w wysyłanych przez siebie komunikatach. Opiekun stara się tak prowadzić „dialog”, aby utrzymać odpowiedni poziom pobudzenia u dziecka (by nie dopuścić do jego znużenia, a z drugiej strony nie wprowadzić go w zbyt wysoki poziom pobudzenia) (Bateson, 1975; zob. też Stern, 1998; Montirosso i McGlone, 2020).

Podkreśla się, że o ile interakcje pomiędzy niemowlęciem a opiekunem w pierwszych dwóch miesiącach życia oparte są na automatycznym od-

zwierciedlaniu mimiki twarzy opiekuna, to począwszy od etapu protokonwersacji, odpowiedzi niemowlęcia stają się bardziej zróżnicowane. Reddy (2003) uważa, że u niemowląt w wieku około dwóch–trzech miesięcy można zaobserwować zachowania, które nie tylko są odpowiedzią na kierowane do nich komunikaty dorosłego, ale które służą zwróceniu uwagi na siebie (np. „przywoływanie” nieobecnego w polu widzenia opiekuna poprzez wokalizowanie, „zabawy” polegające na naprzemiennym przyciąganiu uwagi spojrzeniem i odwracaniu wzroku) (por. też Tronick, Als, Adamson, Wise i Brazelton, 1978). Zwraca się też uwagę, że niemowlęta są wrażliwe na dopasowanie pomiędzy gestami, mimiką i wokalizacjami własnymi oraz matek i reagują wyraźnym niepokojem na zakłócenia w płynności protokonwersacji. Przykładowo, w jednym z eksperymentów (Murray i Trevarthen, 1986) dwumiesięczne niemowlęta komunikowały się ze swoimi matkami za pośrednictwem obrazu z kamery wideo, transmitowanego na żywo. Interakcje pomiędzy dziećmi i matkami przebiegały płynnie do czasu, kiedy zamiast przekazu na żywo obu stronom zaprezentowano nagranie partnera z tej samej sesji, lecz sprzed kilku minut. Niemowlęta – choć nadal widziały matkę wysyłającą do nich komunikaty – nie doświadczały zbieżności pomiędzy jej zachowaniem a własnym, co wywoływało w nich wyraźny niepokój oraz osłabiało ich aktywność.

Według niektórych autorów powyższe zachowania świadczą o tym, że niemowlę posiada świadomość siebie i innego jako podmiotu, z którym można dzielić stany afektywne – innymi słowy, że można uznać okres intersubiektywności pierwotnej za intersubiektywność *sensu stricto* (Trevarthen, 2007; Reddy, 2008). Jak jednak wskazuje Bermúdez (2000), to, że niemowlę odpowiada podobnym zachowaniem do zachowania opiekuna, wywołując tym u niego określone reakcje, nie znaczy, że zdaje sobie sprawę z tego, że opiekun odczuwa określone emocje. Działanie niemowlęcia może być motywowane doświadczeniem przyjemności, które jest osiąganego w kontakcie twarzą w twarz z opiekunem, będącym w stanie wywołać u niemowlęcia optymalny poziom pobudzenia. Wspomniany wcześniej Stern (1998) próbował pogodzić sprzeczności w rozumieniu wczesnych zachowań społecznych niemowląt, które obecne są w literaturze od dru-

giej połowy XX wieku. Zależało mu na tym, aby nie sprowadzać diady niemowlę–opiekun do symbiotycznej fuzji, jak chcieli psychoanalitycy, a z drugiej strony nie postulować tego, że postrzegają siebie nawzajem jako dwa odrębne podmioty komunikujące sobie nawzajem własne doświadczenia.

Zdaniem Sterna (1998) szczególna wrażliwość niemowląt na bodźce o charakterze społecznym świadczy o tym, że niemowlęta nie znajdują się nigdy w fazie „autystycznej”, jak twierdzili psychoanalitycy (zob. podrozdział 2.1.1). Stern podkreślał, że od samego początku rozwoju niemowlę funkcjonuje wraz ze swoim opiekunem jako swoista całość, w ramach której stopniowo zaczyna doświadczać poczucia własnej odrębności w oparciu o stałe elementy doświadczenia związane ze świadomością afektywną, najprawdopodobniej bazującą na odczuwaniu własnego ciała (Stern używa określenia *general feeling state*). Owa świadomość, początkowo mało zróżnicowana, bywa modulowana w obecności opiekuna w ramach na bieżąco zachodzącej interakcji. Stern podkreśla, że to, że emocje są przez opiekuna wywoływane, dzielone z nim i regulowane przez niego oraz nie mogą być osiągnięte poza diadą (gdy niemowlę przebywa jedynie we własnym towarzystwie), sprawia, iż niemowlę zaczyna różnicować własne stany cielesno-afektywne i uczyć się, że niektóre stany pojawiają się tylko wtedy, kiedy znajduje się w kontakcie z opiekunem. W ten sposób doświadczenie bliskości z opiekunem jest jednocześnie czynnikiem motywującym do doświadczenia własnej odrębności, co współcześnie pokazują badania dotyczące ucieleśnionej mentalizacji przedstawione w poprzednim fragmencie pracy.

Stern (1998) podkreślał z jednej strony, że pierwsze miesiące nie są okresem całkowitego stopienia się niemowlęcia i opiekuna, a z drugiej – że nie można na tym etapie mówić jeszcze o doświadczeniu bycia w relacji z opiekunem, jako że warunkiem dla tego jest wykształcenie się poczucia własnej odrębności. W ostatnim czasie pojawiają się propozycje, aby omawiany tutaj wczesny okres relacji między niemowlęciem a opiekunem, kiedy to niemowlę nie doświadcza jeszcze *explicite* własnej odrębności, nazywać „wspólną świadomością” (*co-awareness*) (Rochat, 2004; Ciaunica,

2016) lub przedrefleksyjnym doświadczeniem typu „my” (*we-experience*) (Schmid, 2014). Zahavi (Zahavi i Rochat, 2015) zauważa, że kluczowe dla doświadczenia „my” jest to, że podmioty doświadczają siebie z perspektywy drugoosobowej, która to relacja wymaga rozpoznania podmiotowości zarówno własnej, jak i cudzej (por. fragment 3.2.2). Dodatkowo według Zahaviego (2014) doświadczenia typu „my” mają strukturę triadyczną, tzn. oprócz podmiotów obecny jest w doświadczeniu wspólny przedmiot ich uwagi i aby można było mówić o poczuciu „bycia razem”, każdy z podmiotów musi być świadomy tego, na co nakierowana jest uwaga drugiego z nich. Ilustruje to następujący przykład:

(...) istnieją przypadki, w których zamiast przypisywać doświadczenie czy działanie sobie albo tobie, przypisuję je nam (...) jak w przypadku, kiedy wracając z synem z wycieczki, spotkaliśmy wspólnego znajomego i krzyknąłem: „Widzieliśmy go! Znaleźliśmy jeża!”. W takim przypadku doświadczenie nie jest mi dane jedynie jako moje działanie, ale jako nasze działanie. (...) i chociaż nie widziałem zwierzęcia oczami mojego syna, to, że on go widział, stanowi część mojego doświadczenia zobaczenia jeża (Zahavi, 2014, s. 243, tłum. A.K.).

Takie rozumienie doświadczenia typu „my” ma jednak niewielkie zastosowanie przy opisie pierwotnych rozwojowo form relacji z innymi, na co zwraca uwagę Ciaunica (2019). Wskazuje ona na ucieleśnione korzenie podzielenia doświadczenia, akcentując znaczenie doświadczenia bliskiego bycia razem opartego na dotyku, poprzedzającego podzielenie stanów emocjonalnych twarzą w twarz z opiekunem oraz – w dalszym etapie rozwoju (około dziewiątego miesiąca) – podzielenia perspektywy opiekuna. Dodaje ona, że mówiąc o doświadczeniu typu „my”, zwykle przyjmuje się tzw. model wzrokowo-przestrzenny, akcentując to, że podmioty dzielą doświadczenie o charakterze przede wszystkim wzrokowym (czasem i słuchowym). Tymczasem jej zdaniem zanim u niemowląt pojawia się świadomość tego, na co patrzy druga osoba czy też jak wyglądają przedmioty z jej perspektywy, potrafią już one doświadczać danego zdarzenia jako przeżywanego wspólnie z drugą osobą na podstawie innych wskazówek (np. jej fizycznej obecności). Jako przykład Ciaunica (2016) podaje

eksperyment Henrike Moll i jej współpracowników (Moll, Carpenter i Tomasello, 2011), w którym dorosły uczestniczył w zabawie zabawkami z dwuletnim dzieckiem. W jednej z wersji eksperymentu dorosły bawił się dwiema zabawkami z dzieckiem, po czym opuścił pomieszczenie, zanim dziecko zaczęło bawić się trzecią zabawką. W innej wersji dorosły pozostał w pomieszczeniu, ale znajdował się za zasłoną uniemożliwiającą mu zobaczenie trzeciej zabawki. Okazało się, że dzieci wykazywały tendencję do traktowania dorosłego w drugiej wersji eksperymentu jako zaznajomionego z trzecią zabawką, podczas gdy zdawały sobie sprawę, że dorosły nie zna ostatniej zabawki w pierwszej wersji eksperymentu.

Ciaunica (2016) interpretuje powyższy eksperyment jako świadectwo tego, że zanim u dziecka zacznie kształtować się zdolność przyjmowania wzrokowo-przestrzennej perspektywy drugiej osoby, wykazuje ono zdolność przyjmowania tzw. społecznej perspektywy, czyli najbardziej podstawowego sposobu wejścia z innym w interakcję, polegającego na doświadczeniu zaangażowania we wspólnie przeżywane doświadczenia wraz z drugą osobą. Twierdzi ona, że zanim u dziecka rozwinię się świadomość tego, co dokładnie jest przedmiotem percepcji drugiej osoby, oraz świadomość, iż przedmiot, na który patrzy druga osoba, może prezentować się jej w inny sposób niż jemu samemu, dziecko zaczyna budować wspólne podłoże doświadczeniowe, w ramach którego traktuje siebie i drugą osobę jako podmioty wspólnie przeżywanego doświadczenia. Proponuje, by uznać, że doświadczenie „my” może mieć charakter przedrefleksyjny i poprzedzać w rozwoju świadomość siebie oraz drugiej osoby jako przedmiotów wzajemnego doświadczenia⁶⁴.

⁶⁴ Innym autorem postulującym pierwotność rozwojową przedrefleksyjnej wspólnej świadomości siebie wraz z innym względem świadomości siebie i innego jest Hans Schmid (2014), który używa określenia „mnoga przedrefleksyjna samoświadomość” (*plural pre-reflective self-awareness*). Jego zdaniem można ją rozumieć w analogii do przedrefleksyjnej samoświadomości jako nieobserwacyjną, nieinferencyjną świadomość określonych stanów umysłowych (np. emocji) jako „naszych”. Schmid (2014) uważa, że w ujęciu rozwojowym doświadczenie przedrefleksyjnej mnogiej samoświadomości poprzedza wykształcenie się

Przedrefleksyjne doświadczenie „my” ma – jak uważa Ciaunica (2016) – wyrażać to, że inni ludzie są na poziomie *implicite* – już przez niemowlęta – traktowani jako podmioty, z którymi można wejść w interakcję. Zwraca się m.in. uwagę, że trzymiesięczne niemowlęta w odmienny sposób reagują na przedmioty nieożywione oraz ludzi, wykrywając biologiczne wzorce ruchu charakterystyczne dla poruszania się człowieka lub innego żywego organizmu (Bertenthal, Proffitt, Spetner i Thomas, 1985), około sześciomiesięczne postrzegają zachowania innych jako celowe, a w wieku 12 miesięcy potrafią przewidzieć konsekwencje działań innych (Gergely, Nádasdy, Csibra i Bíró, 1995). Pytanie jednak, czy zdolności będące częścią biologicznego wyposażenia niemowląt stanowią podstawę dla postulowania (choćby podstawowej) formy intersubiektywności (zob. Brinck i in., 2017). Jak zauważa Hobson (2005), to, że zachowania niemowlęcia są dostrojone do zachowań opiekuna, w tym do wyrażanych poprzez jego cielesność stanów psychicznych, nie oznacza, że od pierwszych miesięcy niemowlę postrzega innych ludzi jako istoty posiadające umysły. Jego zdaniem niemowlęta na tym etapie doświadczają jedynie tego, że ludzie i przedmioty inaczej na nie oddziałują i że odmiennie wchodzą w relacje z ludźmi i przedmiotami (zob. też Maclaren, 2008). Odmienność polega na opisanym wyżej doświadczeniu podzielenia afektu dostępnym dzięki doświadczeniu cielesności drugiej osoby. Jak podkreśla Hobson (2005), to właśnie w podzieleniu afektu należy poszukiwać źródła świadomości innych osób (oraz samoświadomości) (kwestia ta zostanie rozwinięta w kolejnym podrozdziale).

Można przy tym zauważyć, że postulowanie istnienia doświadczenia „my” od początku rozwoju niemowlęcia wpisuje się w dominującą w li-

świadomości siebie i innego jako odrębnych podmiotów i że „pojedyncza” (*singular*) samoświadomość wyrasta ze świadomości siebie jako członka grupy (np. diady z opiekunem). Schmid uważa przy tym, że przedrefleksyjna mnoga samoświadomość pociąga za sobą istnienie podmiotu zbiorowego (*plural subject*), nie wyjaśniając relacji, jaka ma istnieć między poszczególnymi podmiotami a tą formą samoświadomości (Martens, 2018; Zahavi, 2018). Z propozycją Schmidą wiąże się także problem uwzględnienia cielesnego charakteru przedrefleksyjnej mnogiej samoświadomości (Weir, 2018).

teraturze tendencję do przypisywania samoświadomości wrodzonego charakteru (zob. Rozdział 2). Tymczasem jak proponuje Talia Welsch (2007), inspirująca się badaniami Merleau-Ponty'ego (1964b) i podobnie jak Maclaren (2008) włączająca je we współczesną debatę na temat samoświadomości, stadium, w którym niemowlę znajduje się po urodzeniu, można określić mianem *asubiektywności* (Merleau-Ponty używał w tym kontekście określenia „anonimowość” (por. podrozdział 3.2.1)). Maclaren (2008, 2014) z kolei proponuje, by na omawianym tutaj wczesnym etapie rozwoju mówić o bliskości czy intymności (*intimacy*), która nie może być jeszcze określona mianem intersubiektywności *sensu stricto* i w ramach której rodzi się dopiero doświadczenie siebie i innego oraz – konsekwentnie – doświadczenie typu „my” (por. Brinck i in., 2017).

3.4. Rola wczesnych interakcji społecznych dla rozpoznawania swojego ciała

3.4.1. Ciało jako przedmiot percepcji innych

Celem bieżącego podrozdziału jest przedstawienie tego, jak z pierwszych, intymnych i opartych na emocjonalnej bliskości doświadczeń społecznych niemowlęcia, polegających na podzieleniu doświadczenia ciała z opiekunem poprzez bliski kontakt „skóra przy skórze”, stopniowo dochodzi do różnicowania własnej i cudzej perspektywy, co ostatecznie umożliwia rozpoznawanie siebie w lustrze (zob. Rozdział 2). Za Harrym Farmerem i Manosem Tsakirisem, a także Hobsonem (2005) przyjmę, iż pierwszym etapem w rozpoznawaniu własnej i cudzej perspektywy jest zdanie sobie przez niemowlę sprawy, że inne ciała (tak jak i jego własne) są nośnikami perspektywy pierwszoosobowej. Następnie zaś niemowlę przechodzi od rejestrowania tego, że inni mają perspektywę pierwszoosobową, do konceptualizowania tego faktu (Hobson, 2005). W niniejszym fragmencie pracy omówię pierwszy z wymienionych tu etapów, drugiemu zaś poświęcony zostanie następny fragment pracy.

W literaturze przyjmuje się, że zdolność *explicite* odróżnienia perspektywy własnej i perspektywy drugiej osoby obserwuje się u dziecka między drugim rokiem a połową trzeciego roku życia – wtedy zaczyna ono rozumieć, że treść tego, co widzi druga osoba, może różnić się od treści jego własnego spostrzeżenia (tzw. pierwszy poziom przyjmowania perspektywy (Flavell, Everett, Croft i Eleanor, 1981; zob. też Musholt, 2012)). Oznacza to, że dziecko zdaje sobie sprawę, że ono i opiekun mogą w tym samym czasie widzieć co innego – przykładowo, wie ono, że dorosły nie będzie mógł zobaczyć zabawki znajdującej się za nieprzezroczystą przeszkodą umieszczoną między nim a zabawką, mimo iż jest widoczna dla dziecka (Moll i Tomasello, 2006). Następnie około czwartego roku życia dziecko zaczyna rozumieć, że ono i inna osoba mogą jednocześnie widzieć ten sam przedmiot inaczej (np. kiedy siedzą naprzeciwko siebie przy stole i patrzą na dany obrazek, jedno z nich będzie go widzieć „do góry nogami” (tzw. drugi poziom przyjmowania perspektywy) (Flavell i in., 1981)).

Według Farmera i Tsakirisa (2012) świadomość tego, że inni ludzie mają perspektywę pierwszoosobową, wyraża się w tym, iż niemowlę zdaje sobie sprawę, że jego ciało może stanowić przedmiot percepcji innych. Uważa się, że świadomość niemowlęcia, iż jest ono obserwowane przez innych, obecna jest już na pewno około dziewiątego miesiąca życia, kiedy to niemowlęta zaczynają wykazywać zdolność podzielenia (wzrokowej) uwagi (*joint visual attention*) (Bermúdez, 2000; Tomasello, 2002). Zdolność podzielenia uwagi można zdefiniować jako podążanie wzrokiem za kierunkiem patrzenia drugiej osoby, ale oznacza ona coś więcej niż tylko zbieganie się linii wzroku podmiotów (Butterworth, 2001). Istotne jest bowiem nie to, że niemowlę i opiekun patrzą na ten sam przedmiot w tym samym czasie, ale że zdają sobie sprawę z tego, iż patrzą jednocześnie na ten sam przedmiot (Tomasello i Carpenter, 2007). Zdolność podzielenia uwagi wyraża się w: śledzeniu wzrokiem spojrzenia dorosłego, podążaniu za gestami wskazującymi, wspólnej zabawie przedmiotami, naśladowaniu użycia przedmiotów czy wzorowaniu się na zachowaniu dorosłego w nowych, nieznanych sytuacjach (Scaife i Bruner, 1975; Corkum i Moore, 1998; Butterworth, 2001). Jednocześnie niemowlę samo zaczyna kierować

uwagę opiekuna na przedmioty czy zdarzenia, którymi ono samo jest zainteresowane, wykorzystując do tego spoglądanie w określonym kierunku i sprawdzanie, czy dorosły śledzi jego wzrok, gest wskazywania palcem czy chwywanie danego przedmiotu po to, by opiekun na niego spojrział. Zdolność podzielenia uwagi, wymagająca koordynacji działań skierowanych do drugiej osoby z działaniami związanymi z manipulacją przedmiotami, określana jest mianem triadycznej formy interakcji, zapoczątkowującej kolejny okres w rozwoju społecznym dziecka zwany intersubiektywnością wtórną (Trevarthen i Aitken, 2001). Wcześniej, w okresie intersubiektywności pierwotnej, niemowlęta były w stanie angażować się w interakcje typu diadycznego – silnie zrytualizowane, oparte albo na kontakcie z drugą osobą (polegającym na wymianie ekspresji emocjonalnych), albo też na (samodzielnej) zabawie przedmiotami (chwyтaniu i manipulowaniu nimi) (Tomasello, 2002; Rochat, 2004).

Zdolność podzielenia uwagi stanowi przedmiot szczególnego zainteresowania psychologów rozwojowych, którzy badają jej rolę w procesie nabywania języka – to, jak niemowlę przechodzi od gestu wskazywania do stopniowego dołączania do tego dźwięków (swoistych „komentarzy”), aż w końcu do posługiwania się wyrazami i zdaniami (Roessler, 2005). Podkreśla się również znaczenie podzielanej uwagi dla podejmowania wspólnego działania oraz szerzej – uczestnictwa w kulturze (Tomasello, 2002). Od strony filozoficznej zjawisko podzielanej uwagi wiąże się m.in. z problemem relacji między komunikowaniem się a poznawaniem innych umysłów (Roessler, 2005)⁶⁵. Według niektórych autorów zdolność wchodzenia w interakcje typu triadycznego charakteryzuje się nową jakością w porównaniu z włączaniem się w interakcje diadyczne i jest wynikiem istotnych zmian w funkcjonowaniu poznawczo-społecznym niemowląt,

⁶⁵ Warto tutaj podkreślić, że analizowanie podzielanej uwagi w kontekście problemu poznania innych umysłów nie wyczerpuje znaczenia tego zjawiska dla badań filozoficznych. Dotyka ono także bardziej podstawowego zagadnienia, jakim jest rola interakcji społecznych w kształtowaniu się zdolności przestrzennego reprezentowania świata umożliwiającego rozwój procesów myślenia (Eilan, 2005).

określanych mianem „rewolucji dziewiątego miesiąca” (Tomasello, 2002). W tym czasie niemowlęta zaczynają zdawać sobie sprawę z tego, że inni ludzie mają stany umysłowe tak jak one same i że w związku z tym własne stany umysłowe można dzielić z innymi (Stern, 1998; Tomasello, 2002). Niemowlęta mają traktować innych ludzi jako podmioty obdarzone uwagą, o czym świadczy chociażby gest wskazywania palcem, będący celowym działaniem służącym przywołaniu tej uwagi. Z tego względu u niemowląt jest obecna (przynajmniej w jakiejś postaci) teoria umysłu – niemowlęta potrafią bowiem na podstawie obserwacji zachowania innych (odwracania głowy, kierunku patrzenia, sięgania w stronę danego przedmiotu) wnioskować na temat ich psychologicznych stanów (uwagi). Dlatego też według niektórych autorów dopiero od tego momentu rozwoju można mówić o intersubiektywności *sensu stricto* (Stern, 1998; Tomasello, 2002; Musholt, 2012).

Część autorów wysuwa jednak wątpliwości pod adresem powyższej interpretacji zdolności podzielenia uwagi i zastanawia się, czy to, że mniej więcej roczne niemowlęta są w stanie angażować się we wspólne działanie z opiekunem, świadczy o tym, iż rozumieją one jego stany umysłowe (Roessler, 2005). Jak zauważa Johannes Roessler (2005), mimo że niemowlęta w okresie intersubiektywności wtórnej z pewnością wykazują już jakąś świadomość procesów uwagi innych osób, to wątpliwe jest, by posiadały odpowiednie zdolności pojęciowe potrzebne do tego, by móc interpretować ich zachowania (generować wyjaśnienia zachowań innych przy odwołaniu się do ich własności psychologicznych, jak zakłada posługiwanie się teorią umysłu)⁶⁶. Jego zdaniem należy być ostrożniejszym w przypisywaniu kompetencji w zakresie rozumienia stanów umysłowych innych w przypadku niespełna rocznych niemowląt i dokładniej zastanowić się nad tym, jak należy rozumieć doświadczenie, które jest udziałem niemowlęcia i opiekuna w epizodach podzielanej uwagi (zob. też Hobson, 2005; Reddy, 2005). Dokładne opisanie kształtowania się procesów uwagi

⁶⁶ Stąd pojawiają się propozycje mówienia o *implicite* teorii umysłu w przypadku niemowląt w tak wczesnym wieku (Roessler, 2005) (zob. podrozdział 3.1.2).

u niemowląt, wpisujące się w szerszą debatę dotyczącą tego, co społeczne zachowania niemowląt mówią nam o ich poznaniu społecznym, leży poza zasięgiem tej pracy (zob. Gergely i in., 1995; Barresi i Moore, 1996; Woodward i Guajardo, 2002; Woodward, 2005). Przybliżę tutaj jedną z interpretacji zjawiska podzielanej uwagi autorstwa Hobsona (2005), który podkreśla cielesne i afektywne korzenie zdolności włączania się niemowlęcia w epizody podzielanej uwagi.

Hobson (2005), podobnie jak Roessler (2005), uważa, że trudno jest zdefiniować podzielanie uwagi w przypadku niemowląt, i twierdzi, że interpretowanie zdolności podzielania uwagi jako rozumienie przez niemowlę stanów umysłowych innych osób może być nieuprawnione. Hobson (2005) proponuje, by w tym przypadku zamiast o uwadze mówić o psychologicznym zaangażowaniu (*psychological engagement*). Podkreśla bowiem, że u podstawy podzielania uwagi znajduje się podzielanie nastawienia drugiej osoby względem danego przedmiotu czy zjawiska, co jego zdaniem opiera się na poczuciu bycia związanym emocjonalnie z tą osobą. Hobson uważa, że podzielanie uwagi zachodzi w trzech etapach: najpierw niemowlę angażuje się emocjonalnie w relację z inną osobą, następnie angażuje się w emocjonalne zaangażowanie tej osoby w relację ze światem, a na końcu zaczyna być świadome tego, że angażuje się w zaangażowanie tej osoby w relację ze światem. Autor akcentuje to, że prekursorem zdolności podzielania uwagi jest zaangażowanie się niemowlęcia w relacje twarzą w twarz z opiekunem, kiedy to niemowlę nie tylko rejestruje emocje opiekuna wyrażane w jego gestach, ale też poprzez dostrajanie się i kopiowanie ekspresji ciała opiekuna identyfikuje się z nimi. Kolejnym etapem jest identyfikowanie się z wyrażanymi w ruchach ciała i gestach nastawieniami opiekuna dotyczącymi przedmiotów, osób czy zjawisk. Hobson uważa, że dopiero w toku reagowania na cielesne ekspresje opiekuna u niemowlęcia zaczyna wykształcać się świadomość tego, że druga osoba (jak i ono samo) ma perspektywę pierwszoosobową.

Zdaniem Hobsona (2005) na związki między włączaniem się niemowlęcia w interakcje typu diadycznego i triadycznego wskazują m.in. badania z udziałem niemowląt autystycznych. Niemowlęta te wykazują brak lub

upośledzoną zdolność włączania się w charakterystyczny dla fazy intersubiektywności pierwotnej „dialog” z opiekunem polegający na: podtrzymywaniu kontaktu wzrokowego, naprzemiennej wokalizacji, odzwierciedlaniu emocji opiekuna, wyciąganiu ramion do opiekuna itd. (Wimpory, Hobson, Williams i Nash, 2000). Wykazują one następnie deficyty w: kierowaniu spojrzeniem dorosłego na przedmioty, którymi są zainteresowane, wskazywaniu na nie, podawaniu ich opiekunowi, podążaniu za wskazaniem opiekuna oraz ogólnie dążeniu do dzielenia się z dorosłym przyjemnością czerpaną z zabawy danym przedmiotem (Wimpory, Hobson, Williams i Nash, 2000). Według Hobsona (2005) istotą deficytów, jakie wykazują niemowlęta autystyczne w kontakcie z opiekunem, jest brak zaangażowania emocjonalnego w relację z dorosłym, który wynika z tego, że zachowania opiekuna nie oddziałują na niemowlęta autystyczne w sposób, w jaki oddziałują na zdrowe niemowlęta – niemowlęta autystyczne nie są „poruszone” (*moved*)⁶⁷ tym, co komunikuje opiekun poprzez swoje ciało. Badania pokazują, że o ile dzieci autystyczne potrafią prawidłowo nazwać czynności, które wykonuje obserwowana przez nich osoba, o tyle jednak mają one trudności z określeniem tego, co czuje dana osoba na podstawie obserwacji jej ruchów (Moore, Angelopoulos i Bennett, 1997). Hobson (2005) powołuje się na te badania, by podkreślić, że zjawiska podzielanej uwagi (czy też – jak to ujmuje autor – podzielania nastawienia emocjonalnego) nie można ograniczać do koordynowania działań czy odczytywania intencji działania drugiej osoby, ale że konieczny jest tu element doświadczenia więzi emocjonalnej z drugą osobą.

Stanowisko Hobsona (2005) wpisuje się w zyskującą w ostatnim czasie coraz więcej zwolenników interpretację zdolności podzielania uwagi, zgodnie z którą nie jest ona rezultatem rewolucji rozwojowej, ale stanowi kontynuację obserwowanych w okresie intersubiektywności pierwotnej

⁶⁷ Opiekun „porusza” niemowlę w tym znaczeniu, że kieruje zaangażowaniem niemowlęcia – przykładowo, niemowlę w sposób naturalny podąża za spojrzeniem dorosłego. Te reakcje wydają się nieobecne lub zaburzone u niemowląt autystycznych (zob. też Maclaren, 2008).

interakcji opierających się na dostrajaniu zachowań między niemowlęciem a opiekunem na poziomie sensomotorycznym (Striano i Rochat, 1999; Reddy, 2005; De Barbaro, Johnson i Deák, 2013). Coraz więcej autorów podkreśla, że zanim niemowlę zaczyna podzielać uwagę z opiekunem w znaczeniu wspólnego koncentrowania się na tym samym przedmiocie, doświadcza ono wzajemnej uwagi (*mutual attention*) w fazie diadycznych interakcji z opiekunem (Eilan, 2005; Hobson, 2005; Reddy, 2005). Okres wzajemnej uwagi nie jest zwykle włączany w badania dotyczące uwagi u dzieci z tego względu, że nie obserwuje się u niemowlęcia prób kierowania uwagą drugiej osoby (jak w przypadku podzielanej uwagi, kiedy to niemowlę stara się, aby dorosły popatrzył na przedmiot, na który ono samo patrzy). Jak jednak zauważa Reddy (2005), jeśli uzna się, że przedmiotem wzajemnej uwagi może być ciało niemowlęcia, to takie próby stają się widoczne już w pierwszych miesiącach życia dziecka. Poszukiwanie korzeni zdolności podzielenia uwagi (czy też – jak chce Hobson (2005) – podzielenia zaangażowania w relację ze światem drugiej osoby) w opartych na dostrojeniu emocjonalnym i cielesnym interakcjach niemowlęcia z opiekunem w okresie intersubiektywności pierwotnej jest też bliskie koncepcji cielesno-społecznego Ja proponowanej przez Farmera i Tsakirisa (2012). Autorzy ci uważają bowiem, że to nie zdolność podzielenia uwagi stanowi warunek zdania sobie przez niemowlę sprawy z tego, że stanowi przedmiot percepcji innych, ale że świadomość niemowlęcia, iż jego ciało jest postrzegane przez opiekuna, umożliwia mu stopniowe odnoszenie tej wiedzy także do innych przedmiotów.

Jednym z eksperymentów świadczących zdaniem Reddy (2005) o tym, że niemowlę oczekuje, iż opiekun będzie kierował na niego swoją uwagą, jest eksperyment z tzw. kamienną twarzą (*still-face experiment*) (Adamson i Frick, 2003). Eksperyment ten został przeprowadzony po raz pierwszy w latach 70. XX stulecia na niemowlętach w wieku od jednego do czterech miesięcy w celu potwierdzenia hipotezy o tym, że interakcje niemowląt i matek są regulowane również przez same niemowlęta (Tronick i in., 1978). Procedura przebiega w następujący sposób: w pierwszej fazie, trwającej najczęściej dwie minuty, niemowlę i matka angażują się w za-

chowania protokonwersacyjne w typowy dla siebie sposób. W fazie drugiej matka ma za zadanie nagle „wyłączyć się” z kontaktu, przybierając na dwie minuty obojętny wyraz twarzy. Następnie w ostatniej fazie eksperymentu matka z powrotem włącza się w interakcje. Okazuje się, że niemowlęta w reakcji na niespodziewane zachowanie matki w fazie drugiej najpierw próbują zaangażować matkę z powrotem we wspólną aktywność, patrząc na nią, wydając z siebie dźwięki, poruszając swoim ciałem. Kiedy te próby zawodzą, dziecko w mniejszym stopniu się uśmiecha, rezygnuje z częstego spoglądania na matkę, część z nich zaczyna płakać, część odwraca się od matki (Adamson i Frick, 2003). Okazuje się przy tym, że niemowlęta wydają się bardziej zaniepokojone, kiedy matka zastyga z kamienną twarzą w trakcie normalnej interakcji, niż kiedy matka np. na chwilę wychodzi z pokoju albo jest zajęta rozmową z eksperymentatorem⁶⁸.

Biorąc jednak pod uwagę to, że w formowaniu wczesnych relacji między niemowlęciem a opiekunem szczególną rolę odgrywa nie tylko zmysł wzroku, lecz także dotyku, w poszukiwaniu wczesnych form podzielenia uwagi (zaangażowania) z drugą osobą należy wyjść poza rozumienie jej jako uwagi wzrokowej i rozważyć możliwość mówienia o podzielanej dotykowej uwadze (*touch joint attention*) (Botero, 2016). Mówienie o podzielanej dotykowej uwadze może się wydawać w pierwszym momencie trudne, ponieważ nie można tutaj wskazać przedmiotu wspólnej uwagi niemowlęcia i opiekuna, który istniałby w przestrzeni poza nimi. Trudności te jednak przestają mieć znaczenie, jeśli uwzględnimy się w badaniach dotyczących podzielanej uwagi w domenie dotyku okres wczesnych interakcji w diadzie niemowlę–opiekun, podobnie jak zostało to zaproponowane

⁶⁸ Fala kolejnych badań z wykorzystaniem eksperymentu z kamienną twarzą przeprowadzanych z udziałem niemowląt z szerszej grupy wiekowej (od jednego do dwunastu miesięcy) pokazała, że wraz z wiekiem niemowlę prezentuje coraz bogatszy zestaw zachowań mających na celu ponowne zwrócenie na siebie uwagi matki (Thoermer i Eisenbeis, 2009). Większość badań odnosi się przy tym do niemowląt w wieku od trzech do dziewięciu miesięcy – starsze niemowlęta potrafią już poradzić sobie ze stresującą sytuacją podczas procedury, zajmując się jakimś przedmiotem bądź też skutecznie ponownie angażując do kontaktu opiekuna (Adamson i Frick, 2003).

wyżej w odniesieniu do uwagi wzrokowej. Dzięki temu, że doświadczenie dotykowe zapewnia jednocześnie doświadczenie siebie (swojego ciała) oraz (ciała) innej osoby, możliwe jest mówienie o podzielanej perspektywie, kiedy niemowlę jest świadome zarówno przedmiotu własnej percepcji, jak i przedmiotu percepcji opiekuna (Botero, 2016).

Dzięki temu, że obok włókien dotykowych odpowiadających za różnicowanie własności dotykanych przedmiotów można wyróżnić włókna dotykowe afektywne (zob. podrozdział 3.3.1), zarówno niemowlę, jak i opiekun mają motywację do włączania się we wspólną aktywność, na co zwracał uwagę Hobson (2005), i dążą do wspólnego celu, jakim jest doświadczenie przyjemności czerpane ze wspólnych interakcji (Botero, 2016). Służą temu np. zabawy paluszkowe o stałym rytmie (typu „idzie rak nieborak”), w przypadku których niemowlę uczy się sekwencji dotyku opiekuna, czy też czynności związane z ubieraniem czy jedzeniem, w odniesieniu do których opiekun wykształca najczęściej swoiste rytuały.

Na rolę dotyku w interakcjach o charakterze protokonwersacji wskazuje również to, że efekt kamiennej twarzy jest złagodzony, kiedy matki mogą dotykać niemowlę podczas właściwej fazy eksperymentu – niemowlęta nie przestają wtedy patrzeć na matkę (skupiając przy tym wzrok na jej poruszających się rękach), uśmiechają się częściej oraz mniej płaczą niż w trakcie klasycznego eksperymentu z kamienną twarzą (Stack i Muir, 1990). Niektórzy badacze zauważają tutaj, że w eksperymencie z kamienną twarzą nie chodzi tylko o wyeliminowanie z kontaktu wyrażen mimicznych twarzy, lecz także głosu (Muir i Lee, 2003) – zastyga niejako całe ciało matki. Tymczasem podczas wstępnej fazy eksperymentu, kiedy interakcje pomiędzy matką a niemowlęciem przebiegają w sposób niezakłócony, matki dotykają niemowląt około 67% czasu, a niemowlę patrzy naprzemiennie na twarz matki oraz jej ręce (Kisilevsky, Stack i Muir, 1991). Aby móc określić, czy sam dotyk wystarcza, by przyciągnąć uwagę niemowlęcia, zaprojektowano kolejne badanie (Stack i Muir, 1992), w którym ręce matki w fazie właściwej eksperymentu zostały zasłonięte. Okazało się, że niemowlęta w dalszym ciągu uśmiechały się do matki oraz patrzyły na jej nieruchomą twarz, tak jakby prowadziła z nimi dialog.

Należy przy tym podkreślić, że chociaż w pierwszych dniach i tygodniach życia niemowlęcia kluczową rolę w komunikacji odgrywa dotyk, w kolejnych miesiącach życia niemowlęcia to dynamiczna ekspresja twarzy opiekuna zaczyna mieć w tym względzie podstawowe znaczenie⁶⁹. Wzrok zaczyna również odgrywać dominującą rolę w formowaniu się samoświadomości cielesnej – chociaż poprzez dotyk opiekuna niemowlę doświadcza tego, że jego ciało stanowi przedmiot percepcji opiekuna, dostęp do informacji wzrokowych jest kluczowy dla zrozumienia, że także inne przedmioty w świecie mogą być doświadczane wspólnie. Percepcja twarzy i gestów opiekuna w ramach charakterystycznych dla protokonwersacji naprzemiennych interakcji oraz obserwowanie tego, jak opiekun działa w świecie, jak kieruje się i sięga po określone przedmioty, pomaga niemowlęciu zrozumieć, że stanowi on centrum unikalnej perspektywy pierwszoosobowej. Włączanie się we wspólne działania, w trakcie których niemowlę odkrywa, że jego motoryczny dostęp do przedmiotów może się różnić od dostępu opiekuna, pozwala mu także zrozumieć, że perspektywy jego i opiekuna mogą się różnić (Legrand i Iacoboni, 2010).

To, że wzrok pełni istotną rolę w rozwoju świadomości siebie i innego, pokazują także badania z udziałem niemowląt niewidzących. Ze względu na ograniczenia związane z percepcją siebie i opiekuna w relacji z otoczeniem mają one trudność ze zrozumieniem własnej odrębności (Bigelow, 1995). Później niż u zdrowych dzieci pojawia się u nich świadomość tego, że przedmioty istnieją w przestrzeni niezależnie od nich samych i że mogą ich doświadczać dzięki aktywności własnego ciała⁷⁰. Fakt, że niewidzące niemowlęta później niż ich widzący rówieśnicy wchodzą w fazę interesu-

⁶⁹ Zaznacza się, że efektu kamiennej twarzy nie obserwuje się, gdy matka zaprzestaje samego dotyku bądź wokalizacji (Adamson i Frick, 2003).

⁷⁰ Ze względu na to, że nie mogą opierać się na percepcji działań opiekuna ani percepcji efektów własnych działań, ich percepcja świata jest przez długi czas „ciałocentryczna” (*body-centered*) (Bigelow, 1995). Oznacza to, że ich ruchy sięgania ograniczają się do przestrzeni bezpośrednio przed swoim ciałem (na wysokości klatki piersiowej) albo do miejsca w przestrzeni, gdzie wcześniej znajdował się dotykany przez nich przedmiot. Muszą one dopiero nauczyć się korzystania ze wskazówek dotyczących lokalizacji przedmiotu

biektywności wtórnej, pozwala stwierdzić, iż to przede wszystkim zmysł wzroku motywuje do podejmowania aktywności z użyciem przedmiotów (Preisler, 1991; Bigelow, 1995). Uwagi te są o tyle ważne w kontekście debaty o kształtowaniu się samoświadomości, że zdolność wchodzenia w interakcje typu triadycznego stanowi istotny krok w kierunku rozpoznania ciała jako własnego, co zostanie pokazane w następnym, ostatnim punkcie pracy.

3.4.2. Ciało jako przedmiot stanów umysłowych innych

Zdolność podzielenia (wzrokowej) uwagi otwiera nowy rozdział w kształtowaniu się intersubiektywności. Poprzez włączanie perspektywy innego w swoje działania niemowlę zaczyna doświadczać świat jako obiektywny, tzn. taki, który nie tylko istnieje „dla mnie”, lecz także „dla nas” (Legrand i Iacoboni, 2010). W drugim roku życia dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę z tego, że jego ciało jest jednym z elementów tego obiektywnego świata i jako takie jest dostępne dla innych. Wyrazem tej świadomości jest zdolność rozpoznawania siebie w lustrze, która świadczy o tym, że niemowlę potrafi spojrzeć na siebie oczami innych (Rochat i Zahavi, 2011), i która bywa powszechnie uznawana za wyznacznik samoświadomości (zob. Rozdział 2). W tej części pracy pokażę, że zdolność rozpoznawania siebie w fizycznym lustrze jest poprzedzona niezliczonymi okazjami do przegłądania się w społecznym lustrze, tj. obserwacjami swojego ciała i ciał opiekunów w trakcie codziennych interakcji (Reddy, 2003). Ma to na celu zaakcentowanie wczesnych rozwojowo źródeł w formowaniu się samoświadomości cielesnej, w tym podkreślenie znaczenia uczestnictwa w bliskich, opartych na więzi emocjonalnych relacjach z opiekunem dla kształtowania się cielesnej samoświadomości. Jak przy tym zaznaczę,

(np. dźwiękowych), zamiast ograniczać się w szukaniu przedmiotu do aktualnej pozycji swojego ciała.

doświadczenie funkcjonowania w przestrzeni publicznej, jakie zaczyna być udziałem niemowlęcia, jest ściśle związane nie tylko ze świadomością tego, że inni je obserwują, lecz także – o ile nie przede wszystkim – że inni mogą o nim myśleć. Staje się to widoczne przy bliższym przeanalizowaniu specyfiki doświadczenia rozpoznawania siebie w lustrze, jak również umieszczeniu go w szerszym kontekście społecznego funkcjonowania dziecka w drugiej połowie drugiego roku życia.

Jak zostało ustalone w Rozdziale 2, rozpoznawanie siebie w lustrze wymaga zintegrowania pierwszoosobowego doświadczenia swojego ciała „od środka” (*from within*) z doświadczeniem ciała z perspektywy zewnętrznego obserwatora (*from without*) (Brownell, Svetlova i Nichols, 2012), czyli dopasowania między proprioceptywno-kinestetycznym doświadczeniem swojego ciała a wzrokowym sprzężeniem zwrotnym w trakcie wykonywania ruchów (Butterworth, 1992; Buxbaum i Coslett, 2001; Rochat, 2001). Naturalnym „treningiem” dla doświadczenia owych zależności jest obserwowanie przez niemowlę jego własnych ruchów (Rochat i Morgan, 1995b; zob. podrozdział 2.1.2). Susan Jones i Hanako Yoshida (2012) uważają jednak, że dla zintegrowania pierwszo- i trzecioosobowego doświadczenia własnego ciała równie ważne jest uczestniczenie niemowlęcia w zabawach naśladowczych z opiekunem. Zanim samo niemowlę zaczyna naśladować działania opiekuna (przy czym w świetle współczesnych badań o naśladownictwie prostych gestów przez niemowlę można mówić w drugiej połowie pierwszego roku życia, a naśladowanie sekwencji ruchów (w tym z użyciem przedmiotów) zaczyna pojawiać się u dzieci najwcześniej około pierwszego roku życia (Anisfeld, 2005), a najczęściej dopiero około drugiego roku życia (Anisfeld, 2005; Jones, 2012)), ma ono okazję obserwować opiekuna naśladowującego jego ruchy (Jones i Yoshida, 2012).

Badania pokazują, że w pierwszych miesiącach życia niemowląt ich interakcje z opiekunem w bardzo dużym stopniu polegają na tym, że opiekun naśladuje ich zachowania (Papoušek i Papoušek, 1989; Kokkinaki i Kugiumutzakis, 2000; Kokkinaki, 2003). Jest prawdopodobne, że uczestnictwo niemowlęcia w tego typu interakcjach leży u źródła jego zdolności naśladowania, która wymaga wiedzy na temat własnych części

ciała i wykonywanych działań (wczesnych form reprezentacji ciała) oraz zdolności dopasowania własnych ruchów i działań (z uwzględnieniem położenia części ciała) do działań opiekuna (Jones i Yoshida, 2012). Jones i Yoshida (2012) sugerują, że doświadczenie swojego ciała przez niemowlę w trakcie zabaw naśladowczych z opiekunem pozwala na wykrywanie wrażeń będących efektem własnych działań, a przez to na odróżnienie własnych części ciała i ruchów od tych należących do opiekuna⁷¹.

Na znaczenie naśladowania w procesie kształtowania się zdolności rozpoznawania siebie w lustrze zwracał także uwagę Merleau-Ponty (2010), akcentując znaczenie naśladowania przez niemowlę zachowania opiekuna w sytuacji wspólnych zabaw przed lustrem. Zdaniem Merleau-Ponty'ego tym, co pozwala niemowlęciu zidentyfikować widziany w lustrze obraz jako własne ciało, jest uprzednie odkrycie tej relacji na przykładzie obserwacji opiekuna. Opiekun modeluje zachowania, jakie przyjmuje niemowlę przed lustrem, takie jak patrzenie na swoje odbicie, uśmiechanie się do siebie, czerpanie przyjemności z obserwowania idealnego dopasowania między wykonywanymi a obserwowanymi ruchami. Swoimi reakcjami opiekun nie tylko wywołuje zainteresowanie zabawami przed lustrem u niemowlęcia, ale także pozwala dziecku zobaczyć, że opiekun może przyjmować perspektywę zewnętrznego obserwatora względem siebie. Co ważne, Merleau-Ponty podkreślał znaczenie istnienia więzi emocjonalnej między niemowlęciem a opiekunem w procesie kształtowania się zdolności rozpoznawania siebie. Zwracał uwagę na to, że zainteresowanie niemowlęcia jego własnym ciałem, w tym obserwowaniem odbicia własnego ciała, jest motywowane zainteresowaniem, jakim obdarza opiekun ciało niemowlęcia, np. wskazywaniem na odbicie niemowlęcia w lustrze, zachęcaniem dziecka do szukania wzrokiem swojego odbicia. Merleau-Ponty (2010) podkreślał także, że pojawienie się zdolności rozpoznawa-

⁷¹ Warto w tym miejscu wspomnieć, że badania z zakresu neuronauk potwierdzają znaczenie wykrywania multimodalnych zależności między sobą a innymi dla formowania się reprezentacji ciała (Marshall i Meltzoff, 2015; Saby i in., 2015; zob. też Farmer i Tsakiris, 2012).

nia siebie w lustrze jest wydarzeniem o charakterze społecznym, silnie osadzonym w bliskich, intymnych interakcjach z opiekunami. Zaznaczał ponadto, że rozpoznanie siebie w lustrze rozpoczyna dopiero drogę do kształtowania się świadomości ciała oraz że w procesie tym istotną rolę odgrywa to, jak niemowlę (jego ciało) jest postrzegane przez innych i jakie emocje kierują inni względem ciała niemowlęcia. Kwestie te rozwinę w dalszej części tekstu.

Badając zdolność rozpoznawania siebie w lustrze, należy zauważyć, że pojawia się w rozwoju wraz z innymi zachowaniami dziecka świadczącymi o jego świadomości siebie w relacji do innych podmiotów. Jak zostało zaznaczone w podrozdziale 2.3.1, dzieci przechodzące pomyślnie tzw. test lustra (*mirror-mark test*) wykazują bardzo często oznaki zażenowania, gdy odkrywają, że na ich twarzy znajduje się narysowana kropka bądź przyklejona karteczka (Amsterdam, 1972; Rochat, Broesch i Jayne, 2012). Zażenowanie (podobnie jak wstyd, duma, zazdrość) uznawane są za tzw. samoświadome emocje (*self-conscious emotions*) (Lewis, Sullivan, Stanger i Weiss, 1989), zakładające świadomość własnych stanów umysłowych. Nie są one bowiem wywoływane konkretnym wydarzeniem, ale tym, co myśli dana osoba (Lewis, Sullivan, Stanger i Weiss, 1989; Lewis, 2011). Zażenowanie (*embarrassment*) jest emocją pojawiającą się w sytuacji ekspozycji społecznej i oprócz sytuacji patrzenia na siebie w lustrze w obecności opiekuna może się również pojawić w sytuacjach, gdy dorosły chwali publicznie dziecko lub wskazuje je palcem w towarzystwie innych (Lewis, 2011)⁷². Zdaniem Hobsona (1992) zachowanie niemowlęcia przed lustrem świadczy o tym, że zaczyna ono rozumieć, że jako cielesny podmiot może być poddawane obserwacji przez inne podmioty. Dodaje on, że niemowlę zaczyna jednocześnie rozumieć, że inni ludzie nie tylko mają perspektywę pierwszoosobową w znaczeniu posiadania podmiotowej orientacji, ale

⁷² Michael Lewis (2011) odróżnia zażenowanie (*embarrassment*) od wstydu (*shame*), który pojawia się w sytuacji, kiedy dziecko zdaje sobie sprawę z tego, że jest przez innych oceniane. Doświadczenie wstydu wymaga nie tylko samoświadomości, ale świadomości norm i zasad panujących w kulturze i pojawia się dopiero około trzeciego roku życia.

mają także określone myśli i emocje związane z przedmiotami czy osobami, z którymi wchodzi w interakcję (tzn. niemowlę zaczyna w tym okresie posiadać pojęcie osoby).

Świadczy o tym to, że zdolność rozpoznawania siebie w lustrze współwystępuje w rozwoju z posługiwaniem się przez niemowlę zaimkiem osobowym „ja”, angażowaniem się w tzw. zabawy w udawanie (*pretend play*) (Lewis i Ramsay, 2004) oraz spontanicznym naśladowaniem rówieśników jako formą przedwerbalnej komunikacji (Asendorph, Warkentin i Baudonnière, 1996). Zabawa w udawanie pojawiająca się w drugiej połowie drugiego roku życia, polegająca na tym, że dziecko udaje, że zabawka jest nim samym bądź inną osobą, wymaga rozumienia zarówno tego, że ludzie mają stany umysłowe (które w zabawie są przypisywane przedmiotom), jak i świadomości tego, że inni mogą mieć odmienne stany umysłowe (Vygotski, 1978; Hobson, 1992; Piaget, 1999). O tym, że niemowlęta w drugiej połowie drugiego roku życia zaczynają wykazywać wzrastającą świadomość dotyczącą własnych stanów umysłowych i stanów umysłowych innych, świadczy również to, że zaczynają w tym okresie zdawać proste, niewerbalne wersje testu fałszywych przekonań (Onishi i Baillargeon, 2005; Southgate i in., 2010; zob. też podrozdział 3.1.2). Badania pokazują również, że 20-miesięczne dzieci, które rozpoznają się w lustrze, przejawiają zdolność angażowania się w naśladowanie nieznanym im rówieśników po to, aby nawiązać z nimi kontakt (Asendorph i in., 1996). Naśladowanie działania w nowych, niezrytualizowanych sytuacjach wymaga od niemowląt rozumienia intencji partnera interakcji oraz koordynowania własnych działań z jego działaniami, tj. zdolności przyjmowania perspektywy drugiej osoby (Asendorph i in., 1996).

Należy przy tym dodać, że dla pojawienia się zdolności rozpoznawania siebie w lustrze istotne są również procesy związane z dojrzewaniem struktur mózgowych istotnych dla tworzenia reprezentacji ciała. Badania z udziałem osób dorosłych pokazują, że regionem mózgu, który ma znaczenie dla integrowania wzrokowo-przestrzennej reprezentacji ciała z sensomotorycznymi reprezentacjami leżącymi u podstawy poczucia bycia „osadzonym” we własnym ciele, jest skrzyżowanie skro-

niowo-ciemieniowe (*temporoparietal junction, TPJ*) (Arzy, Thut, Mohr, Michel i Blanke, 2006)⁷³. Wiadomo, że płaty ciemieniowe rozwijają się szczególnie intensywnie w trakcie pierwszego roku życia (Gilmore i in., 2011), jednakże możliwe jest, że dopiero w kolejnych latach odpowiednie struktury mózgowe dojrzewają w stopniu umożliwiającym integrowanie różnych komponentów cielesnej samoświadomości (Brownell i in., 2012). Taką hipotezę potwierdzają badania, jakie przeprowadzili Michael Lewis i Dennis Carmody (2008), w których wykazano korelację między stopniem rozwoju lewego skrzyżowania skroniowo-ciemieniowego a zdolnością do rozpoznawania siebie w lustrze, odnoszenia się do siebie z użyciem zaimka „ja” oraz angażowania się w zabawy w udawanie u dzieci w wieku od 15 do 30 miesięcy.

Trzeba przy tym zaznaczyć, że badania dotyczące neuronalnych procesów leżących u podstaw kształtowania się reprezentacji ciała u niemowląt są cały czas w swoim wczesnym stadium (Marshall i Meltzoff, 2015; Meltzoff, Saby i Marshall, 2019). Stosunkowo od niedawna, wraz z pojawieniem się nowej dyscypliny naukowej, jaką są rozwojowe neuro nauki społeczne (*developmental social neuroscience*) (de Haan i Gunnar, 2009; Zelazo i Paus, 2010; Decety i Cowell, 2016), obserwuje się zainteresowanie badaniem wzajemnych związków między doświadczeniami społecznymi a kształtowaniem się reprezentacji ciała (Brownell i in., 2012; Jones i Yoshida, 2012; Drew, Meltzoff i Marshall, 2018; Meltzoff i Marshall, 2020)⁷⁴. I choć na ten moment trudno jest jednoznacznie wskazać relacje między wczesnymi doświadczeniami społecznymi a formowaniem się neuronalnych korelatów samoświadomości cielesnej, to biorąc pod uwagę intensywne zmiany w funkcjonowaniu motorycznym w pierwszych dwóch

⁷³ Region ten jest również zaangażowany w czytanie innych umysłów (Legrand i Ruby, 2009).

⁷⁴ Pewną inspirację dla tych badań mogą stanowić prace autorów opisujących specyficzne zaburzenia ciała, w których wyraźnie widać wzajemny wpływ czynników o charakterze społecznym i neuronalnym, zaangażowanych w świadomość ciała (Gallagher, 2012b; Brugger, Lenggenhager i Giummarra, 2013; Oberholte, Schnell i Kasten, 2015; Nowakowski i Karczmarczyk, 2016).

latach życia (rozwój chwytania, pełzania, a wreszcie chodzenia), niemowlęstwo może stanowić okres krytyczny w tym procesie (Saby i in., 2015).

Pojawienie się zdolności rozpoznawania siebie w lustrze stanowi wstęp do rozwoju dalszych procesów związanych ze świadomością ciała. Między 18. a 22. miesiącem życia dzieci zaczynają wykazywać świadomość swojego ciała jako przedmiotu w relacji do innych fizycznych przedmiotów w świecie (np. stanowiącego przeszkodę) – dziecko zaczyna przykładowo rozumieć, że nie jest w stanie poruszyć wózkiem, jeśli do jego kółka przyczepiony jest kocyk, na którym ono stoi (Moore, Mealiea, Garon i Povinelli, 2007), ani też podnieść maty, na której siedzi (Brownell, Zerwas i Ramani, 2007). Nieco później, bo około 24. miesiąca, obserwuje się u dzieci świadomość wielkości swojego ciała (DeLoache, Uttal i Rosengren, 2004; Brownell i in., 2007) – zaczynają popełniać coraz mniej błędów w zadaniach, w których mają usiąść na krzeselku o wielkości odpowiedniej dla lalki, wejść do zabawkowego samochodu bądź też założyć ubranka dla lalek (DeLoache, Uttal i Rosengren, 2004; Brownell i in., 2007). Około 30. miesiąca życia pojawia się u dzieci świadomość topografii własnego ciała, tj. świadomość ułożenia części ciała względem siebie – oznacza to, że dzieci coraz lepiej radzą sobie z naśladowaniem gestów modelu (dorosłego), takich jak np. przykładanie dłoni zaciśniętej w pięść do różnych części ciała (np. czoła) (Brownell, Nichols, Svetlova, Zerwas i Ramani, 2010).

To, że zdolność rozpoznawania siebie w lustrze pojawia się w rozwoju wcześniej niż opisywane tu aspekty świadomości ciała, może wiązać się z tym, że wrażliwość na zbieżność między proprioceptywno-kinestetycznymi a wzrokowymi wrażeniami doświadczanymi podczas wykonywania ruchów poprzedza wiedzę dotyczącą własności ciała (Bahrlick i in., 1996). Może być tak, że rzeczywiście doświadczenie idealnego dopasowania pomiędzy generowanymi ruchami a wzrokowym sprzężeniem w połączeniu z doświadczeniem wzrokowej stymulacji przy udziale lustra ułatwia zrozumienie, że pewne wzrokowe cechy są charakterystyczne dla Ja (Bahrlick, 1995; Bahrlick, Moss i Fadil, 1996; Buxbaum i Coslett, 2001). Dodatkowym czynnikiem ułatwiającym zachodzenie interakcji pomiędzy różnymi typami reprezentacji ciała może być kształtowanie się około drugiego roku

życia leksykalno-semantycznych reprezentacji ciała, jako że dzieci w tym okresie zaczynają posługiwać się językiem i nazywać części ciała oraz ich funkcje (Reed i Farah, 1995)⁷⁵.

Warto przy tym dodać, że wraz z pojawieniem się u dziecka kompetencji językowych nie dochodzi do rozszczepienia między doświadczeniem własnej cielesności a bardziej zaawansowanymi formami samoświadomości związanymi z symbolicznym odniesieniem się do siebie (Stern, 1998; zob. też Simms, 1993). Merleau-Ponty (2001) podkreśla, że doświadczenie własnego ciała w relacji do ciała innego stanowi fundament dla rozwoju zdolności poznawczych, takich jak operowanie pojęciami, w tym pojęciem Ja. Zwraca przykładowo uwagę, że dziecko nie rozumie znaczenia zaimków osobowych (takich jak „ja” i „ty”), jeśli nie wie, co to znaczy doświadczać wzajemności w relacjach z drugą osobą, które, jak zostało zaznaczone w poprzednim punkcie, opierają się na cielesnych interakcjach (Merleau-Ponty, 2010)⁷⁶. I o ile w poprzednich podrozdziałach pokazałam, że niemowlę stopniowo „wrasta” w swoje ciało, o tyle chciałabym w tym miejscu dodać, że człowiek nigdy ze swojego ciała „nie wyrasta” (Butterworth, 1992).

Zależało mi tutaj na pokazaniu, że w procesie „wrastania” w swoje ciało kluczową rolę odgrywają inni ludzie (przede wszystkim opiekunowie). Zaaakcentowałam przy tym znaczenie afektywnego wymiaru relacji niemowlę-opiekun dla kształtowania się cielesnej samoświadomości. Do-

⁷⁵ Sugestie o możliwych zależnościach między rozwojem umiejętności językowych a reprezentacjami ciała płyną również z badań Grzyb i współpracowników (2014), którzy pokazali, że zakres słownictwa (rzeczowników), którym posługują się dzieci w wieku od 21 do 30 miesięcy, koreluje negatywnie z liczbą błędów popełnianych przez nie w zadaniach wymagających od nich reprezentowania kształtu i rozmiaru własnego ciała (takich jak stosowane w badaniach Brownell i in., 2007).

⁷⁶ Widać to na przykładzie dzieci autystycznych, które mają trudność z nawiązywaniem takich relacji w okresie intersubiektywności pierwotnej i u których obserwuje się w późniejszym rozwoju echolalię, czyli powtarzanie fragmentów zdań usłysanych od innych osób, w tym stosowanie form drugoosobowych do wyrażania własnych przekonań czy pragnień (podobne zjawisko obserwuje się w przypadku dzieci niewidomych) (Hobson, 2005).

świadczenie dotyku afektywnego w pierwszych dniach i miesiącach życia niemowlęcia okazuje się kluczowe dla stopniowego wyróżniania wrażeń zmysłowych związanych z doświadczeniem własnego ciała. Podkreśliłam również rolę kontaktu wzrokowego między niemowlęciem a opiekunem w bliskiej, intymnej relacji twarzą w twarz w procesie formowania samoświadomości cielesnej. Opiekun, odpowiadając na spojrzenie niemowlęcia, odzwierciedlając i nazywając obserwowane u niego emocje, czyli traktując niemowlę jak podmiot, „potwierdza” czy też „nadaje” dziecku podmiotowość (Bowlby, 2007; Maclaren, 2008). Zaznaczyłam ponadto znaczenie więzi między niemowlęciem a opiekunem dla kształtowania się zdolności podzielania uwagi, która rozpoczyna proces doświadczenia ciała jako istniejącego w przestrzeni publicznej, tj. będącego przedmiotem percepcji innych.

Zaprezentowane w niniejszym punkcie badania pokazują przy tym, że doświadczenie ciała jako istniejącego w przestrzeni społecznej poprzedza doświadczenie go jako fizycznego przedmiotu, zajmującego określone miejsce w przestrzeni i posiadającego określony rozmiar, wielkość i kształt. Doświadczenie ciała jako dostępnego dla innych nie sprowadza się do świadomości, że własne ciało może być obserwowane przez innych, ale że inni ludzie mogą mieć w związku nim określone emocje i przekonania. Wiąże się to z rozumieniem innych osób jako nie tylko mających perspektywę pierwszoosobową, lecz także posiadających własne stany psychiczne (Hobson, 1992). Jak dodaje Hobson (1992), zachowanie dziecka w sytuacji rozpoznawania siebie w lustrze wskazuje na to, że zaczyna ono być nie tylko świadome stanów umysłowych innych odnoszących się do niego samego, lecz także na to, że to, co inni o nim myślą, jest dla niego ważne⁷⁷. Badania z zakresu rozwojowych neuronauk społecznych wskazują, że to, co ludzie myślą czy czują na temat naszego ciała, nie przestaje mieć zna-

⁷⁷ Badania dotyczące zabawy w udawanie, która pojawia się w tym samym czasie co zdolność rozpoznawania siebie w lustrze, również wskazują na jej afektywne źródła, jako że niemowlęta odtwarzają w jej ramach sytuacje, które mają dla nich emocjonalne znaczenie i które z tego względu chcą dzielić z innymi (Göncü, 1993).

czenia dla kształtowania się reprezentacji ciała i siebie także w dalszym toku rozwoju (Sebastian, Burnett i Blakemore, 2008; Burnett, Sebastian, Kadosh i Blakemore, 2011). W cytacie otwierającym rozdział Merleau-Ponty (2006) stwierdza, że „(...) każdy zatem przepełniony jest innymi i utwierdzany przez nich w swoim ciele” (s. 193). I rzeczywiście, nasze ciało jest „przepełnione innymi” w tym znaczeniu, że ich wygląd, postawy i emocje nieustannie wpływają na to, jak odbieramy samych siebie, zarówno na poziomie świadomego doświadczenia (np. porównywania się z innymi), jak i na poziomie neuronalnym, gdzie kontakt z innymi wpływa na ciągłe aktualizowanie modelu ciała (zob. podrozdział 3.3.1). Kształtowanie się cielesnej samoświadomości od samego początku dokonuje się wśród ludzi i z innymi ludźmi. Jednocześnie należy podkreślić, że związek cielesnej samoświadomości z innymi nigdy nie wygasa. W tym sensie inni ludzie cały czas „utwierdzają” nas w swoim ciele. Jak bowiem zauważa Gallagher (2012b), komentując klasyczne już sformułowanie Jamesa (1890) dotyczące uczucia „ciepła i bliskości” towarzyszącego doświadczeniu cielesnego Ja – to w dużej mierze od jakości relacji z innymi zależy, czy nie nastąpi tu przejście od „ciepłego blasku zażyłości do płytkiego afektu [związanego z] obcym przedmiotem” (s. 126, tłum. A.K.).

Podsumowanie

W ostatnim rozdziale pracy omówiłam badania dotyczące roli innych ludzi w rozwoju samoświadomości cielesnej, uzupełniające w istotny sposób badania opisane w poprzednim rozdziale. Związane są one z obserwacją, iż pierwotnym środowiskiem, w jakim rozwija się człowiek, jest środowisko społeczne, sprowadzające się na samym początku do ciała opiekuna (matki). Fizyczna obecność opiekuna została tutaj przedstawiona jako warunek umożliwiający stopniowe wyróżnianie sygnałów płynących z własnego ciała przez niemowlę, i w konsekwencji rozwój doświadczenia siebie jako jednostki odrębnej od innych. Zgodnie z koncepcją międzycielesności Merleau-Ponty'ego, proces ten ugruntowany jest w przedrefleksyjnym

doświadczeniu ciała, kiedy to niemowlę doświadcza własnej podmiotowości w ścisłej relacji z doświadczeniem podmiotowości ciała opiekuna. Jednocześnie dzięki temu, że doświadczenie własnej podmiotowości jest nierozzerwalnie związane z doświadczeniem własnej i cudzej fizyczności, dziecko zaczyna integrować pierwszo- i trzecioosobowe informacje związane z własnym ciałem, co ostatecznie umożliwia mu rozpoznawanie siebie w lustrze.

Szczególną uwagę zwróciłam przy tym na znaczenie więzi emocjonalnej między niemowlęciem a opiekunem. Doświadczenie bliskości w diadzie niemowlę–opiekun dotyczy bowiem nie tylko bliskości w sensie fizycznym, lecz także emocjonalnym. Więzy emocjonalna z opiekunem została uznana za istotny czynnik motywujący niemowlę do angażowania się w coraz bardziej złożone interakcje społeczne, stanowiące okazję do rozwoju samoświadomości cielesnej. Podkreśliłam również rolę opiekunów, którzy poprzez regulowanie stanów ciała niemowlęcia (początkowo za pomocą dotyku), naśladowanie jego gestów, nazywanie części ciała niemowlęcia i zachęcania do wspólnych zabaw przed lustrem stymulują rozwój samoświadomości cielesnej.