

Studi

Dal solipsismo alla *sharedness*: una riflessione sui precursori della Teoria della Mente

Giuseppe Saracino¹ & Antonio Di Oronzo¹

Ricevuto: 2 aprile 2015; accettato: 13 giugno 2015

Riassunto Lo sviluppo umano è stato tradizionalmente considerato come processo in cui i bambini passano da una originaria condizione solipsistica a una piena comprensione degli altri individui come agenti motivati dai propri stati mentali. Di recente invece la ricerca psicologica, in particolare quella relativa alle manifestazioni precoci della cosiddetta *Teoria della Mente*, sta intaccando questa lettura trådita della vita psichica del neonato. Nozioni come *sharedness* o *intersoggettività primaria* enfatizzano proprio l'innata predisposizione della mente umana a tessere relazioni coerentemente rispetto all'idea per cui l'interazione con altre menti risulta essenziale per la sopravvivenza.

PAROLE CHIAVE: Teoria della Mente; Imitazione; Condivisione; Gioco di finzione; Attenzione condivisa.

Abstract *From Solipsism to Sharedness: A Reflection on Theory of Mind Precursors* – Human development has been traditionally considered as a process in which infants – considered to be originally in a solipsistic condition – gain access to a full understanding of other persons as agents motivated by their own mental states. In recent times psychological investigations – in particular research concerning the early manifestations of the so-called *Theory of Mind* – are undermining this traditional picture of infants' mental life. Notions like *sharedness* or *primary intersubjectivity* emphasize the innate tendency of the human mind to be involved in relationships, a perspective consistent with the idea that interacting with other minds is crucial for survival.

KEYWORDS: Theory of Mind; Imitation; Sharedness; Pretence; Shared Attention.



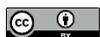
L'ARTICOLO DI ANTONELLA MARCHETTI e Francesca Sanguiliano Intra¹ si inserisce in una linea di ricerca che mira a collocare la Teoria della Mente (ToM) in una prospettiva *life-span*, ossia in un'ottica che tenga conto dell'evoluzione di questo fenomeno durante l'intero arco di vita.

Almeno in una prima fase, la ricerca si era

infatti concentrata sullo studio della ToM in età prescolare e sul superamento del compito di falsa credenza. Soltanto di recente gli psicologi si sono interessati a periodi diversi della vita (prima infanzia, età adulta, vecchiaia) e a competenze mentalistiche che trascendono la semplice (seppur essenziale) comprensione del fatto che gli altri individui agiscono

¹ Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università di Bari "Aldo Moro", via Crisanzio, 42 – 70121 Bari (I)

E-mail: giuseppe.saracino@uniba.it; antonio.dioronzo@uniba.it (✉)



sulla base delle loro credenze rispetto alla realtà anche quando queste si rivelano errate, nonché allo studio di come queste competenze vengano a esprimersi in differenti contesti. È in questa più recente concezione dello studio della Teoria della Mente che si colloca la prospettiva proposta da Marchetti e Sangiuliano Intra.

Il loro lavoro approfondisce la tematica della ToM sia dal punto di vista sincronico, mettendo in rilievo le variazioni di questa capacità che si verificano nell'ambito di relazioni interpersonali diverse, sia sotto il profilo diacronico, sottolineando le modificazioni che interessano la capacità di comprendere gli altri in termini psicologici durante tutto l'arco della vita. Rispetto al primo punto, nell'articolo viene precisato che le capacità di mentalizzazione (termine che in questa sede utilizziamo come sinonimo di ToM e *mindreading*) variano a seconda delle peculiarità dei contesti e delle relazioni in cui esse sono acquisite e impiegate (per esempio, i bambini tendono a riferirsi a stati mentali più con gli amici e con i pari che con le madri).

Rispetto al secondo punto, secondo le autrici la Teoria della Mente va intesa come "opera aperta", un processo che non presenta punti di arrivo prefissati e che non si presta a essere ingabbiato in una concezione del tipo "tutto-o-nulla". A tal riguardo, nell'articolo si sottolinea come le strategie cognitive e i circuiti neurali impiegati per comprendere gli stati mentali cambino nelle differenti fasi della vita e si discutono le modificazioni che si verificano in età anziana.

In accordo con le Autrici, riteniamo che lo studio di un fenomeno complesso come la mentalizzazione non possa né essere ridotto al superamento del compito di falsa credenza né essere circoscritto al periodo di vita in cui tale compito viene solitamente superato per la prima volta. I fenomeni di *mindreading* cambiano nel corso della vita e, anche se con modalità particolari, sono presenti ben prima dei fatidici quattro anni.

La capacità di attribuire stati mentali a sé e ad altri e quella di spiegare e predire il com-

portamento in funzione di essi, infatti, non nasce dal nulla, ma è il risultato di un processo che coinvolge l'individuo fin dai primi momenti della sua esistenza. Rivedere lo sviluppo della ToM da questa prospettiva richiede, a nostro parere, un approfondimento della tematica relativa ai *precursori della Teoria della Mente*, ossia a quei processi cognitivi e a quegli indicatori comportamentali che precedono e vengono considerati necessari al raggiungimento di un pieno sviluppo della ToM.

Nella letteratura di settore si riscontra un certo accordo nel ritenere che attenzione condivisa, gioco di finzione e imitazione facciale precorrerebbero il superamento del compito di falsa credenza e quindi della capacità di "leggere la mente degli altri".

Il nesso causale tra precursori e ToM viene inferito a partire sia da considerazioni di ordine clinico (i soggetti affetti da disturbi pervasivi dello sviluppo, che presentano una franca compromissione sotto il profilo del *mindreading*, tendono a mostrare con minor frequenza episodi di attenzione condivisa, gioco simbolico, ecc.), sia da una serie di evidenze di ricerca che dimostrerebbero l'esistenza di una forte associazione tra la presenza dei precursori e lo sviluppo della teoria della mente.²

Come già accennato, una delle capacità più frequentemente menzionata fra i precursori della ToM è la condivisione dell'attenzione. Una operazionalizzazione piuttosto diffusa del costrutto di attenzione condivisa fa riferimento alla modulazione dell'orientamento visivo del bambino in funzione della direzione dello sguardo del *caregiver*.³ Abbastanza precocemente e con accomodamenti progressivi, il bambino è infatti in grado di seguire l'orientamento dello sguardo della figura di riferimento e condividere con essa l'attenzione visiva, con gradi crescenti di precisione rispetto all'età.⁴

Un ulteriore aspetto della *shared attention* riguarda la capacità del bambino di spostare l'attenzione di qualcuno su un oggetto o evento già attenzionato, per mezzo di un gesto di indicazione. È proprio un tipo specifico di ge-

sto di indicazione che compare intorno al nono mese di vita,⁵ il gesto deittico (o indicazione dichiarativa), a indurre alcuni autori⁶ a ritenere che l'attenzione condivisa attesti non solo la capacità del bambino di riconoscere gli stati mentali di altre persone, ma anche quella di intervenire su essi. Il gesto deittico inoltre, a differenza del semplice indicare richiestivo mediante il quale il bambino mira essenzialmente a orientare il comportamento altrui verso un oggetto desiderato, è direttamente finalizzato a richiamare l'attenzione di un agente su un determinato stimolo e a influenzare quindi la sua attenzione non in modo meccanico, bensì psicologico.⁷

Un bambino, per esempio, può indicare un oggetto che trova gradevole, affinché anche il suo partner comunicativo lo noti. Come fanno notare Werner e Kaplan,⁸ l'indicazione dichiarativa richiede che il bambino sia in grado di rappresentarsi l'adulto non solo come "capace di azione", ma anche come entità "capace di contemplazione". La differenziazione funzionale tra gesti richiestivi e gesti deittici trova riscontro empirico nella successiva comparsa dei secondi rispetto ai primi nello sviluppo normale, nonché nella difficoltà incontrata dai bambini autistici nella produzione della gestualità dichiarativa.⁹

Anche i comportamenti imitativi vengono ritenuti essere dei precursori della teoria della mente. Affinché un comportamento possa essere imitato è necessario che il bambino riesca a mettere in corrispondenza il comportamento osservato e gli stati propriocettivi interni e che consideri gli altri come "entità che possono essere imitate e che a loro volta mi imitano", entità che superano la prova del "ciò che è simile a me".¹⁰ A partire dal nono mese i bambini sono in grado di replicare comportamenti anche in assenza del modello da cui li hanno appresi (imitazione differita) e tendono sempre più frequentemente a riprodurre solo quei comportamenti che si sono rivelati efficaci nel perseguimento di un determinato fine.¹¹ A diciotto mesi sono persino in grado di produrre un comportamento efficace dopo aver visto un modello fallire nel suo intento.¹²

Affinché tale competenza venga acquisita è necessaria una sottostante capacità di intendere gli scopi degli agenti e di differenziarli dai mezzi (cioè dalle specifiche azioni) impiegati per raggiungerli.

Anche il gioco di finzione sembra costituire un fattore determinante nel successivo e pieno sviluppo della teoria della mente. La possibilità per il bambino di essere coinvolto in giochi in cui si finge (per esempio, in un gioco in cui si finge che una scopa sia un cavallo) richiede la comprensione dell'intenzione dell'altro di far finta e al contempo la facoltà di cogliere il contrasto tra ciò che viene inscenato e ciò che realmente accade. Leslie ipotizza che tali capacità possano emergere perché noi esseri umani disponiamo di un meccanismo che genera meta-rappresentazioni, cioè rappresentazioni rispetto agli stati mentali esperiti da un agente. Secondo l'autore quindi la finzione non rappresenterebbe una semplice evoluzione nella comprensione degli oggetti e degli eventi, ma piuttosto una "manifestazione della nascente abilità di comprendere la cognizione".¹³

L'esponenziale moltiplicarsi di contributi di ricerca sui precursori della ToM, oltre ad aver contribuito alla acquisizione di conoscenze più precise rispetto alle capacità sottostanti alla mentalizzazione, ha determinato la messa a tema di alcuni nodi problematici riguardanti il costrutto stesso di precursore. Infatti, come indicato da Tirassa e colleghi,¹⁴ emergerebbero nel dibattito attuale almeno tre ordini di questioni legate a una definizione problematica del concetto di precursore.

Una prima criticità riguarda la necessità di concepire l'evoluzione dei precursori secondo una logica causale e gerarchica piuttosto che nei termini di una mera successione temporale. Le teorie che fino a oggi si sono cimentate nel tentativo di fornire un modello logico di sviluppo delle capacità di *mindreading* non sono state in grado di spiegare quale meccanismo causale sia implicato nel passaggio da un livello evolutivo a un altro e non si sono pertanto discostate da una lettura dello sviluppo in chiave di sequenza temporale.

Individuare una sequenza cronologica di eventi però non autorizza a presupporre che i precedenti costituiscano un prerequisito per i successivi o che questi ultimi costituiscano una versione più evoluta dei primi che in qualche modo li sussuma. Affinché una sequenza logica (oltre che cronologica) possa essere rintracciata nell'ontogenesi di una funzione è invece indispensabile che vengano individuati uno stato iniziale, delle dinamiche evolutive e una condizione intesa come punto di arrivo.

I cosiddetti precursori però non possono essere considerati né come punto di partenza né come determinanti intermedie dello sviluppo, come queste teorie implicitamente postulano, perché in esse le *performance* (cioè un tipo di comportamento) sono viste come precursori di una competenza (che, è una funzione cognitiva, come il *mindreading*). Il teorizzare l'esistenza di un meccanismo o di un modulo interno a partire da qualcosa che il bambino fa non getta alcuna luce sul funzionamento della sua mente in termini di modalità di conversione degli atti in funzioni mentali. Questo è il secondo problema che Tirassa e colleghi individuano nella definizione di precursore.

Il terzo problema riguarda il fatto che i comportamenti indicati come precursori vengono agiti in maniera occasionale dal bambino e, pertanto, sarebbe lecito chiedersi in che modo sia organizzato tutto il resto della sua vita sociale. Inoltre, affinché questi comportamenti possano essere posti in essere è necessario che il bambino possieda una rappresentazione dell'altro come entità in grado di recepirli. Per quel che riguarda l'attenzione, per esempio, non si cerca di condividerla con entità che non si considerano in grado di farlo. Ciò accade perché ogni comportamento messo in atto da qualcuno si colloca su uno sfondo più ampio che corrisponde a una certa visione delle cose. Si comprende, quindi, la necessità di una ontologia soggettiva, in grado di fornire tale sfondo e dunque di dar senso alle rappresentazioni, alle azioni e ai ragionamenti di chi agisce i

comportamenti.

A partire da queste considerazioni e facendo riferimento a diverse prove empiriche,¹⁵ Tirassa e colleghi ritengono che ciò che viene comunemente inteso per precursore, debba più ragionevolmente essere inteso come attestazione di una capacità innata di mentalizzazione, che tuttavia si evolverebbe nel corso della vita conducendo a livelli di prestazioni differenti.

Alla luce di ciò, inoltre, ci chiediamo se non sia più opportuno definire le abilità di attenzione condivisa, gioco di finzione e imitazione facciale non più come prerequisiti ma come segni di una predisposizione innata a intercettare gli stati mentali dell'altro. Questa posizione è più compatibile con l'idea che il superamento del compito di falsa credenza più che rappresentare il momento dell'acquisizione della capacità di leggere la mente altrui in termini di stati mentali, costituisca semplicemente una manifestazione evoluta di una funzione mentale che ha origini ben più remote.

Secondo questa ipotesi, alla nascita i bambini non verserebbero in una condizione solipsistica caratterizzata dalla incapacità di differenziare gli stimoli provenienti da sé da quelli provenienti dall'esterno. Gli esseri umani sarebbero invece dotati, sin dai primi giorni di vita, di una peculiare capacità mentale caratterizzata dal fatto che permette di percepire l'altro come agente che conosce i propri pensieri e sentimenti. Tirassa e colleghi chiamano questo specifico stato mentale *sharedness* e lo definiscono come la capacità del bambino di *dare per scontato* che il caregiver sia consapevole dei propri stati mentali e agirà in relazione a essi. È sulla *sharedness*, e dunque sulla capacità di intrattenere interazioni mentalistiche, che si fonderebbe la possibilità di porre in essere quelle attività (come l'attenzione condivisa) che vengono comunemente intese come precursori della Teoria della Mente, non l'inverso.

Questa posizione è compatibile con l'ipotesi della *intersoggettività primaria* proposta e sviluppata da Trevarthen,¹⁶ secondo

la quale già dalla nascita i bambini sarebbero predisposti alla comprensione delle intenzioni comunicative degli adulti e alla modificazione dei propri comportamenti in funzione dei comportamenti altrui. La regolazione stessa della comunicazione primaria tra neonato e caregiver dipenderebbe cioè da processi innati relativi a un "altro virtuale" attivi nella mente del bambino.

Il riferimento ai concetti di *sharedness*, intersoggettività e altro virtuale evidenzia l'importanza di una lettura della ToM in chiave sincronica. Se infatti siamo innatamente predisposti a cogliere la soggettività altrui e a modulare il nostro comportamento sulla base di un altro virtuale, allora non possiamo esimerci dal considerare il ruolo giocato da specifici contesti e specifiche relazioni nell'acquisizione, sviluppo ed espressione delle capacità di mentalizzazione.

La questione presentata non è di poco conto perché concerne visioni radicalmente differenti rispetto alle caratteristiche della vita psichica degli esseri umani, alle sue origini e alle modalità secondo le quali essa viene a svilupparsi. L'esito di questa tensione tra concezioni differenti della mente potrebbe avere ricadute significative non solo rispetto alle teorie dello sviluppo psicologico, ma anche in merito ai modelli esplicativi di alcuni disturbi (per esempio, i disturbi pervasivi dello sviluppo) e alla progettazione di nuovi e più efficaci interventi in ambito clinico, educativo e psicoeducazionale.

In chiusura vorremmo sottolineare quello che, a nostro parere, è un importantissimo punto di riflessione offerto da Marchetti e Sanguiliano Intra riguardante l'esercizio delle specifiche competenze mentalistiche esercitate dai professionisti che operano in campo educativo o terapeutico. Sebbene infatti, questo argomento trascenda la tematica dell'approccio *life-span* alla Teoria della Mente, se si inquadra la ToM come capacità soggetta a variabilità sincronica e diacronica, è lecito ipotizzare che i processi di mentalizzazione attivi nei professionisti delle relazioni (educative o terapeutiche) presentino specificità degne di

ulteriore attenzione da parte dei ricercatori.

Note

¹ Cfr. A. MARCHETTI, F. SANGIULIANO INTRA, *Mentalizzazione e tempo. La comprensione della mente attraverso le età e le relazioni*, in: «Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia», vol. VI, n. 2, 2015, pp. 198-211.

² Cfr. S. LECCE, E. CAVALLINI, A. PAGNIN, *La teoria della mente nell'arco di vita*, Il Mulino, Bologna 2010.

³ Cfr. G. BUTTERWORTH, *Theory of Mind and Effects of Embodiment*, in: C. LEWIS, P. MITCHELL (ed.), *Children's Early Understanding of Mind: Origins and Development*, Psychology Press, Hove 1994, pp. 115-132.

⁴ Cfr. P. BATTISTELLI, *La comprensione infantile della mente*, in: P. BATTISTELLI (a cura di), *Io penso che tu pensi... Le origini della comprensione della mente*, Franco Angeli, Milano 1997, pp. 17-67.

⁵ Cfr. U. LISZKOWSKI, M. CARPENTER, M. TOMASELLO, *Twelve-month-olds Communicate Helpfully and Appropriately for Knowledgeable and Ignorant Partners*, in: «Cognition», vol. CVIII, n. 3, 2008, pp. 732-739; P. PERUCCHINI, *Sviluppo delle funzioni richiestiva e dichiarativa del gesto di indicare*, in: «Giornale Italiano di Psicologia», vol. XXIV, n. 4, 1997, pp. 813-829.

⁶ Cfr. S. BARON COHEN, *Precursors to a Theory of Mind: Understanding Attention in Others*, in: A. WITHEEN (ed.), *Natural Theories of Mind. Evolution, Development, and Simulation of Everyday Mindreading*, Basil Blackwell, Cambridge (MA) 1991, pp. 233-251 (trad. it. *I precursori della teoria della mente: comprendere l'attenzione negli altri*, in: L. CAMAIONI (ed.), *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*, Laterza, Roma-Bari 2003, III ed., pp. 29-58).

⁷ D. POULIN-DUBOIS, *Infants' Distinction between Animate and Inanimate Objects: The Origins of Naïve Psychology*, in: P. ROCHAT (ed.), *Early Social Cognition: Understanding Others in the First Months of Life*, Erlbaum, Hillsdale (NJ) 1999, pp. 257-280 (trad. it. *La distinzione tra oggetti animati e inanimati nella prima infanzia: le origini della psicologia ingenua*, in: L. CAMAIONI (a cura di), *La teoria della mente*, cit., pp. 284-316).

⁸ Cfr. H. WERNER, B. KAPLAN, *Symbol Formation: An Organismic-developmental Approach to Language and the Expression of Thought*, Wiley, New York 1967 (trad. it. *La formazione del simbolo*, a

cura di D. VARIN, Raffaello Cortina, Milano 2008).

⁹ Cfr. L. CAMAIONI, *The Development of Intentional Communication: A Re-analysis*, in: J. NADEL, L. CAMAIONI (eds.), *New Perspectives in Early Communicative Development*, Routledge, London 1993, pp. 82-96.

¹⁰ Cfr. A.N. MELTZOFF, A. GOPNIK, *The Role of Imitation in Understanding Persons and Developing a Theory of Mind*, in: S. BARON-COHEN, H. TAGER-FLUSBERG, D.J. COHEN (eds.) *Understanding Others Mind*, Oxford University Press, Oxford 1993, pp. 335-366 (trad. it. *Il ruolo dell'imitazione nella comprensione sociale e nello sviluppo della teoria della mente*, in: L. CAMAIONI (a cura di), *La teoria della mente*, cit., pp. 75-118).

¹¹ Cfr. M. CARPENTER, N. AKHTAR, M. TOMASELLO, *Understanding of Intentional versus Accidental Actions in 14- to 18-month-old Infants*, in: «Infant Behavior and Development», vol. XXI, n. 2, 1998, pp. 315-330.

¹² Cfr. A.N. MELTZOFF, *Understanding the Intentions of Others: Re-enactment of Intended Acts by 18-month-old Children*, in: «Developmental Psychology», vol. XXXI, n. 5, 1995, pp. 838-850.

¹³ A.M. LESLIE, *Some Implications of Pretense for Mechanisms Underlying the Child's Theory of Mind*, in: J.W. ASTINGTON, P.L. HARRIS, D.R. OLSON (eds.), *Developing Theories of Mind*, Cambridge University Press, Cambridge 1988, pp. 19-46 (trad. it. *Alcune implicazioni della finzione per i meccanismi sottostanti alla teoria della mente del bambino*, in: L. CAMAIONI (a cura di), *La teoria della mente*, cit., pp. 121-155).

¹⁴ M. TIRASSA, F.M. BOSCO, L. COLLE, *Rethinking the Ontogeny of Mindreading*, in: «Consciousness and Cognition», vol. XV, n. 1, 2006, pp. 197-217.

¹⁵ H. PAPOUSEK, M. PAPOUSEK, *Mirror Image and Self-recognition in Young Human Infants: I. A New Method of Experimental Analysis*, in: «Developmental Psychobiology», vol. VII, n. 2, 1974, pp. 149-157; P. ROCHAT, R. MORGAN, *Spatial determinants in the perception of Self-produced Leg Movements in 3- to 5-month-old Infants*, in: «Developmental Psychology», vol. XXXI, n. 4, 1995, pp. 626-636.

¹⁶ C. TREVARTHEN, K.J. AITKEN, *Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications*, in: «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. XLII, n. 1, 2001, pp. 3-48.