

Mentalizzazione, relazione di attaccamento e narrazione

Rossella Guerini^{1,2} & Claudio Paloscia^{2,3}

Ricevuto: 23 giugno 2015; accettato: 17 luglio 2015

Riassunto *La narrazione nello sviluppo del bambino* di Dolores Rollo affronta il tema della lettura condivisa fra bambino e adulto, individuando in essa “un setting sistemico” nel quale, in età prescolare, “lo sviluppo del linguaggio, l’alfabetizzazione, lo sviluppo cognitivo, socio-emotivo e della teoria della mente” trovano un contesto di interazione reciproca. Rollo attribuisce al linguaggio un ruolo preferenziale, partendo dall’ipotesi che un’esposizione precoce alle storie “sembra connettersi positivamente sia con lo sviluppo emotivo e cognitivo” sia “con le successive acquisizioni di lettura e scrittura”. Questo commento prenderà in esame il ruolo – da noi ritenuto assai più centrale – che nello sviluppo della narrazione è giocato da altri fattori. Questi ultimi interagiscono con il linguaggio e determinano lo sviluppo emotivo e cognitivo del bambino, fungendo da predittori circa il successo in interazioni efficaci più tardive oltre che nello sviluppo della narrazione. Rollo presenta prove convincenti del contributo che la lettura condivisa apporta allo sviluppo del bambino; si tratta tuttavia di una fase dello sviluppo posteriore al raggiungimento di tappe emotive, cognitive e mentalistiche che sono da situare nel quadro di una complessa interazione fra sistemi.

PAROLE CHIAVE: Mentalizzazione; Attaccamento; Regolazione emotiva; Narrazione; Linguaggio.

Abstract *Mentalization, Attachment, and Self-narrative* – Dolores Rollo’s *The Narrative in Child Development* focuses on the shared reading of a picture book, identifying “a systemic setting” in which “the development of language, literacy, the cognitive, socio-emotional and mentalistic development during the pre-school years” would find a context of mutual interaction. Rollo assigns a pivotal role to language, making the hypothesis that an early exposure to stories seems to be positively correlated with both the emotional and cognitive development and the later achievements in reading and writing. In this commentary the focus will be on the much more central role that other factors play in child narrative development. These factors interact with language and determine the child’s emotional and cognitive development, predicting success in later effective interactions as well as in narrative development. Rollo offers robust evidence of the contribution that shared reading makes to child development; but it is a later stage following the acquisition of emotional, cognitive and mentalization abilities, which are to be considered in the context of a complex interaction of systems.

KEYWORDS: Mentalization; Attachment; Emotional Regulation; Self-narrative; Language.

¹ Dipartimento di Filosofia, Comunicazione e Spettacolo, Università di Roma Tre, via Ostiense, 234/236 - 00154 Roma (I)

² Centro Clinico “Astrea”, Via Giovanni Bettolo, 52 – 00195 Roma (I)

³ Facoltà di Psicologia, Università degli Studi “Niccolò Cusano”, via Don Carlo Gnocchi, 3 - 00166 Roma (I)

E-mail: rossella.guerini@uniroma3.it (✉); claudio.paloscia@unicusano.it (✉)

Introduzione

MOLTI STUDI SOTTOLINEANO L'IMPORTANZA delle interazioni linguistiche ai fini dell'acquisizione di competenze sempre più sofisticate nel dominio della mentalizzazione, inclusa la capacità di costruire un'autonarrazione coerente. Si tratta di un dato indiscutibile.

In questo commento sosteneremo però che il rapporto fra linguaggio e mentalizzazione non risulta comprensibile qualora venga estrapolato da un processo di sviluppo che s'incardina sull'interazione fra una pluralità di fattori, alcuni dei quali precedono l'avvento della comunicazione linguistica. In particolare, il nostro quadro di riferimento teorico sarà costituito dall'ipotesi della priorità filogenetica e ontogenetica della mentalizzazione in terza persona rispetto alla mentalizzazione in prima persona.¹

Il contributo degli studi sulla mentalizzazione

Negli ultimi anni la tesi secondo cui lo sviluppo della mentalizzazione richiede abilità linguistiche ha dovuto confrontarsi con una lunga serie di studi che, avvalendosi di misure implicite (non verbali), hanno attestato l'esistenza di abilità mentalistiche già all'età di 15 mesi. Il primo e ben noto esperimento di Onishi e Baillargeon² ha indagato se bambini dell'età di 15 mesi fossero in grado di attribuire false credenze a un agente rispetto alla posizione di un oggetto. L'esperimento prevede un evento di familiarizzazione, in cui viene mostrato al bambino un giocattolo a forma di frutto (anguria) posto tra due scatole di colore giallo e verde.

Viene mostrato al bambino l'ingresso di un agente, il quale gioca col frutto per poi riporlo nella scatola verde e successivamente riprenderlo dopo un breve intervallo di tempo. Successivamente il bambino riceve l'evento test, che varia in base alla condizione. Nell'evento test, la condizione denominata "verde" prevede uno spostamento del giocat-

tolo dalla scatola verde alla scatola gialla in assenza dell'agente. Nella condizione denominata "gialla" il giocattolo viene spostato alla presenza dell'agente nella scatola gialla e poi riposto nella scatola verde in sua assenza. I risultati mostrano che i bambini hanno capacità di attribuire a un agente una falsa credenza sulla posizione di un oggetto già all'età di 15 mesi. I bambini guardavano più a lungo quando l'attore cercava l'oggetto nell'altro posto, ovvero la posizione reale. In ciascuna condizione i bambini si aspettavano che l'agente cercasse l'oggetto dove lui credeva si trovasse. I risultati hanno mostrato che i bambini sono in grado di attribuire a un agente una falsa credenza sulla posizione di un oggetto.³

Uno studio successivo⁴ ha mostrato che i bambini a 18 mesi comprendono che la falsa credenza di un personaggio circa la posizione di un oggetto può mutare ed essere corretta in maniera appropriata attraverso la comunicazione. Nell'esperimento un personaggio nascondeva una palla in una scatola. In sua assenza avveniva uno spostamento per il quale la palla veniva nascosta in una tazza da parte di uno sperimentatore. Al ritorno del personaggio, i bambini si aspettavano che quest'ultimo avrebbe cercato l'oggetto nella tazza nel caso in cui lo sperimentatore avesse loro fornito un'informazione verbale circa la posizione attuale dell'oggetto stesso.

Questi risultati hanno mostrato che i bambini comprendono la relazione tra l'informazione verbale e la falsa credenza di un personaggio circa la posizione della palla. Prove a favore della validità effettiva di misure implicite per la valutazione della capacità di attribuire false credenze provengono da studi che hanno mostrato la capacità in bambini di 3 anni di attribuire una credenza falsa mediante lo sguardo anticipatorio.⁵ Tale capacità è stata retrodatata all'età di 25 mesi in un esperimento di Southgate, Senju e Csibra.⁶

In questo esperimento un personaggio nascondeva un giocattolo in una di due scatole, poste dinanzi a un osservatore. Nelle prove di familiarizzazione, quando il personaggio introduceva il giocattolo in una delle scatole,

due finestre poste in corrispondenza delle due scatole si illuminavano e l'osservatore si dirigeva verso la finestra posizionata sulla scatola che, correttamente, conteneva il giocattolo. Nelle prove test l'osservatore vedeva che il giocattolo veniva posto in una scatola e si voltava indietro dopo aver udito lo squillo di un telefono. A questo punto il personaggio portava via con sé il giocattolo fuori dalla scena.

L'osservatore si girava nuovamente verso la scena nel momento in cui il telefono smetteva di squillare e a questo punto le finestre si illuminavano. La codifica degli sguardi dei bambini ha mostrato la loro capacità di anticipare correttamente l'apertura della finestra in corrispondenza della scatola corretta. I bambini avevano inoltre tempi di fissazione più lunghi verso la finestra che corrispondeva alla scatola oggetto della falsa credenza del personaggio circa la posizione del giocattolo.

Analizzando il rapporto tra misure esplicite e misure implicite negli studi sulla mentalizzazione, Baillargeon, Scott e He hanno ipotizzato che l'esecuzione di un compito di mentalizzazione esplicita richieda almeno tre operazioni: la rappresentazione della falsa credenza, la selezione della risposta coerente e l'inibizione di risposte non coerenti.⁷ In un compito di mentalizzazione basato su misure implicite, invece, è solo il processo di rappresentazione di una falsa credenza a essere richiesto; e il successo in tale compito da parte di bambini dell'età di 15 mesi avvalorava l'ipotesi della priorità della mentalizzazione in terza persona rispetto a quella in prima persona.

Il fallimento nei compiti espliciti sarebbe da imputare alla necessità di reclutare altre funzioni cognitive, non ancora sufficientemente sviluppate, nonché connessioni neurali tra regioni cerebrali non ancora mature.

Mentalizzazione, regolazione affettiva e intersoggettività

Numerosi studi hanno evidenziato come lo sviluppo di abilità più sofisticate nel dominio della mentalizzazione sia influenzato dalle esperienze precoci di vita. La qualità delle

prime relazioni *caregiver*-bambino risulta centrale. Nello specifico, l'interazione con "menti mature e sensibili" ossia con genitori capaci di sintonizzarsi sui bisogni emotivi dei propri figli favorisce non solo lo sviluppo di un attaccamento sicuro ma anche di un precoce sviluppo della capacità di utilizzare il linguaggio nella mentalizzazione.⁸ Una buona sintonizzazione emotiva genitoriale favorisce quindi nel bambino la formazione di un attaccamento sicuro e promuove l'utilizzo del linguaggio per parlare di stati mentali, mentre bassi livelli di sintonizzazione emotiva si correlano sia con l'attaccamento disorganizzato nel bambino sia con l'attaccamento irrisolto delle madri nell'*Adult Attachment Interview*.⁹

L'intersoggettività

Studi sulle interazioni dei neonati coi *caregiver* hanno rilevato l'esistenza fin dalla nascita di una tendenza a ricercare e mantenere relazioni e condividere stati emotivi e mentali (intersoggettività innata). Questa tendenza innata rappresenta un importante organizzatore dell'esperienza del bambino. Il sistema dell'intersoggettività consente di sperimentare il "contatto mentale" ed emotivo con l'altro.¹⁰ A tal proposito sono stati identificati differenti livelli di sintonizzazione intersoggettiva nello sviluppo umano prima della comparsa del linguaggio. Trevarthen distingue tre fasi: una del dialogo intersoggettivo primario, una della sintonizzazione intersoggettiva secondaria e la fase della comprensione intersoggettiva terziaria.¹¹

L'intersoggettività primaria dei primi mesi di vita si caratterizza per la presenza di "dialoghi sociali": l'imitazione reciproca e i cosiddetti scambi proto-conversazionali fatti di sguardi, sorrisi e vocalizzazioni si alternano tra bambino e *caregiver*, come in una danza, rispettando l'alternanza dei turni. Questa alternanza inizia con la risposta istintiva della madre alle attivazioni e pause fisiologiche del bambino¹² fino ad arrivare a transazioni più complesse in cui l'adulto si adatta a quelle che sono le intenzioni del bambino e successiva-

mente a forme di dialogo che rendono possibile il linguaggio simbolico. Le caratteristiche di questi primi scambi saranno alla base, in seguito, dell'andamento e del ritmo dei dialoghi verbali e dell'interazione sociale.¹³

Lo scambio di imitazioni ed espressioni emozionali è presente sin dalle prime ore di vita. In particolare, l'imitazione di alcuni movimenti rappresenta un indicatore della capacità innata del bambino di farsi coinvolgere e di coinvolgere l'adulto. Nelle prime settimane di vita il bambino inizia a imitare gesti, quali l'apertura della bocca e la protrusione della lingua, la rotazione della testa, i movimenti delle dita¹⁴ e i gesti e i movimenti facciali che esprimono tristezza, piacere, sorpresa o noia.¹⁵ A partire da 45 minuti dopo la nascita, i neonati possono imitare l'apertura della bocca, la protrusione della lingua e il battere delle palpebre.¹⁶ I neonati a 36 ore dalla nascita possono riprodurre espressioni facciali di tristezza, sorpresa e gioia.¹⁷

Inoltre, se vengono stimolati all'imitazione vocale, già tra 14 e 42 minuti dalla nascita, sono in grado di imitare il suono /a/. Invece a 20 settimane possono imitare /a/, /i/ e /u/. Inoltre, i neonati mostrano una buona capacità di ascolto del ritmo e della prosodia della voce, con una particolare preferenza per gli aspetti musicali della voce. C'è una regolazione precisa della voce materna, e i neonati hanno un'innata preferenza per l'estensione vocale di una madre felice, indipendentemente dalla lingua parlata. Il ruolo del genitore in questi scambi comunicativi appare fondamentale nel favorire il coinvolgimento del neonato, nel riconoscere e rispecchiarsi empaticamente con i suoi stati emotivi e le sue motivazioni e nel fornirgli strumenti comunicativi caratterizzati da variazioni ritmiche e prosodiche. Proprio queste variazioni rappresentano il modo in cui il neonato e la madre comunicano le proprie emozioni e attraverso il quale mantengono uno "stretto contatto mentale".¹⁸ Inoltre, il modo di tenere in braccio il bambino e di manipolarlo (*handling*) associato al ritmo degli scambi permette da parte del genitore sensibi-

le la creazione di modelli interattivi reciproci. La sensibilità materna si esprime proprio nella capacità di riconoscere i segnali comunicativi del bambino e nella "disponibilità emotiva" all'interazione,¹⁹ cercando di andare incontro all'organizzazione dei suoi ritmi, biologici ed emozionali e leggendo il suo comportamento come intenzionalmente comunicativo.²⁰

L'intersoggettività secondaria è caratterizzata dalla presenza dell'attenzione congiunta, in particolare della capacità di alternare lo sguardo tra l'oggetto e l'altra persona e di seguire lo sguardo dell'altro.²¹ Le azioni dell'altro sull'oggetto stimolano "una percezione partecipante o una azione simile", come il bambino che impara a imitare l'azione di porgere il cibo con il cucchiaino prima dei 12 mesi e la bambina di 11 mesi Tracy che "aiuta" la mamma a spostare un oggetto. Già a partire dai 10 mesi le parole che gli altri usano per indicare persone, azioni od oggetti catturano l'attenzione e stimolano l'imitazione. Questa attività di condivisione dell'attenzione permette la costruzione di significati condivisi e si manifesta sotto forma di comunicazione richiestiva e dichiarativa. Il bambino diventa in questo modo consapevole dell'attenzione dell'altro,²² delle differenze tra sé e l'altro e delle somiglianze con l'altro, ma soprattutto della possibilità di condividere esperienze soggettive.

Particolarmente interessanti sono le osservazioni di bambini sotto un anno di età che imitano l'azione di porgere il cibo con il cucchiaino, lo pongono al caregiver e mentre lo fanno aprono la bocca.²³ La capacità di ripetere il gesto del caregiver evidenzia che essi siano, in qualche modo, partecipi dei movimenti di chi li sta nutrendo, come se assumessero la prospettiva dell'adulto, mostrando una modalità di apprendimento che Bråten definisce di partecipazione alterocentrica.²⁴ Lo stesso meccanismo appare essere presente nell'esperimento di Meltzoff, dove il bambino di 18 mesi, dopo aver guardato lo sperimentatore che non riesce a mettere da parte un manubrio, prende il manubrio e lo mette a posto, mostrando di saper "leggere l'inten-

zione del modello” come se avesse partecipato all’azione. Il bambino mostra, quindi, di saper realizzare quello scopo che non è stato raggiunto dall’altro, attraverso la memoria emozionale dei circuiti di simulazione mentale evocati dalla percezione partecipante allo sforzo del modello. Questi sono processi caratteristici riscontrabili nella conversazione verbale, quando ad esempio, si completano le frasi degli altri.

La comprensione intersoggettiva terziaria arriva al culmine dello sviluppo delle altre due forme di intersoggettività, in parallelo alla maturazione cerebrale, come completamento di un percorso di comprensione di sé e dell’altro. Questo tipo di comprensione si basa su un senso di sé narrativo e conversazionale con l’utilizzo della narrazione immaginativa e della simulazione della mente del partner conversazionale. Gli esempi descritti, in precedenza, di nutrimento reciproco e di completamento di un’azione tentata sono simili ai processi conversazione verbale successivi.

Per esempio, quando ascoltiamo il nostro partner di conversazione che è sul punto di dire qualcosa, ed esita prima di completare l’affermazione, o sembra che non trovi la parola giusta, spesso forniamo noi la parola mancante completando la frase, mentre l’altro ce lo conferma. Questa situazione è paragonabile al momento del pasto con il bambino quando i movimenti della bocca della persona che nutre rispecchiano il movimento corrispondente di chi viene nutrito. Per cui, i meccanismi presenti nel dialogo intersoggettivo primario e nella sintonizzazione intersoggettiva secondaria rappresentano i prerequisiti delle abilità conversazionali. Il linguaggio interverrebbe solo successivamente nel favorire lo sviluppo di abilità di mentalizzazione progressivamente più sofisticate attraverso la progressiva acquisizione di competenze sintattiche.

Regolazione affettiva, sviluppo cerebrale, esperienza comunicativa

Quanto sinora esposto è volto a confer-

mare l’idea che non è il linguaggio di per sé a consentire al bambino la costruzione di uno spazio interno, bensì l’esperienza comunicativa, la presenza del *caregiver*, e la rappresentazione di se stesso che progressivamente il bambino va formandosi grazie all’interazione di più fattori quali la relazione di attaccamento, la regolazione affettiva veicolata dalla relazione di attaccamento e il rivolgere su stesso la capacità di mindreading. A confortare tale dato e a ridimensionare il ruolo da conferire al linguaggio in tale processo, sono le tappe dell’apprendimento stesso di abilità linguistiche progressivamente più complesse, le tappe delle capacità nella narrazione da parte del bambino, abilità che ripercorrono le tappe dello sviluppo cerebrale.

Uno dei compiti più utilizzati tanto in ambito clinico quanto in ambito di ricerca è chiedere al bambino di narrare una storia con l’impiego di immagini dopo aver guardato un cartone animato o averla ascoltata. Uno dei test più noti è “Frog, Where are you?”, che ha l’obiettivo di valutare l’abilità narrativa del bambino e si utilizza sia in età prescolare che scolare.²⁵ Il test prevede la presenza di un libro costituito da immagini in cui viene illustrata la storia di tre protagonisti, che sono un bambino, un cane e una rana. Una sera i tre protagonisti vanno a dormire e mentre il bambino e il cane dormono, la rana scappa. Al loro risveglio si accorgono che la rana non c’è più e iniziano a cercarla. La storia si conclude con il ritrovamento della rana e con il ritorno a casa dei personaggi.

Nell’analisi della produzione narrativa ciò che si osserva è che una complessità maggiore delle storie è possibile a partire dai 6 anni e che i bambini in età prescolare hanno difficoltà nel produrre storie che siano al contempo coese e coerenti. Mentre il parametro di «coesione» prevede un ruolo centrale per il linguaggio, che deve aver raggiunto una soddisfacente complessità strutturale (es. uso di pronomi, connettivi causali e temporali, proposizioni subordinate), possibile soltanto a partire dai 6 anni, il parametro “coerenza” richiede che sia ad esempio identificata

all'interno di una storia l'identità dello stesso personaggio, protagonista della vicenda narrata. E questa capacità è possibile nei bambini già a partire dai 3 anni. Potremmo quindi da ciò derivare che la coerenza del discorso precede la coesione lungo lo sviluppo e che ciò è possibile grazie al contemporaneo progressivo sviluppo cognitivo e affettivo, che consta in modificazioni di tipo neurobiologico all'interno dell'intergioco di regolazione affettiva tra bambino e *caregiver*.

Attraverso interazioni di natura non verbale veicolate da modalità percettive (visive, uditive, tattili) si stabilisce la comunicazione affettiva all'interno della diade bambino-*caregiver*. Tali interazioni influenzano lo sviluppo della struttura psichica e facilitano la maturazione dei circuiti cerebrali relativi alla stimolazione affettiva e all'auto-regolazione.²⁶ In particolare, i circuiti cerebrali coinvolti nella stimolazione tattile sono in grado, se stimolati attraverso il tocco, di ridurre i livelli di stress percepiti e misurati,²⁷ abbassare la pressione sanguigna e aumentare la soglia di tolleranza del dolore.²⁸ Molti studi hanno mostrato inoltre che la stimolazione tattile gioca un ruolo cruciale nello sviluppo affettivo ed è correlata allo sviluppo di processi cognitivi quali posticipare la ricompensa in bambini in età prescolare.²⁹ Numerose ricerche nell'ambito dell'attaccamento hanno inoltre mostrato quanto il "bisogno di relazione" si configuri tra i bisogni primari e quanto siano fortemente correlati relazione di attaccamento, regolazione affettiva e sviluppo di un senso coerente di sé.³⁰

Come su esposto, già dalle interazioni più precoci il *caregiver* è fondamentale reagisca ai segnali del bambino attraverso stimoli adeguati, che possano non iperstimolarlo o sottostimolarlo. La regolazione degli stati affettivi del bambino mediante la risposta del *caregiver* e l'intergioco tra tali risposte e la mentalizzazione esiterà nelle differenti manifestazioni delle modalità di attaccamento. Considerato il ruolo e il vantaggio evolutivo che ci conferiscono le emozioni, le stesse fungono analogamente nell'ontogenesi

da elementi in grado di indurre cambiamenti tanto a livello fisiologico quanto nella risposta a stimoli esterni e interni. Attraverso la regolazione affettiva è possibile modulare, evitare, mantenere o cambiare frequenza, intensità, forma e durata degli stati interni, gestendo gli stati motivazionali, emotivi, fisiologici e i comportamenti associati.³¹

Tutto ciò va a costituire un repertorio di conoscenze implicite, non verbali, alle quali necessariamente attingerà la comunicazione verbale che progressivamente si sviluppa a partire dai 18 mesi. All'interno della relazione della diade bambino-*caregiver* comincia infatti a strutturarsi inizialmente un rapporto che conferisce la regolazione di stati affettivi per poi passare attraverso l'intergioco tra mentalizzazione e regolazione affettiva alla costruzione di modelli della figura di attaccamento e di sé legati a quelle esperienze che porteranno allo strutturarsi di un attaccamento di tipo sicuro, insicuro evitante, insicuro ambivalente,³² disorganizzato,³³ misurabili attraverso la *Strange Situation*.

La *Strange Situation* si compone di otto fasi nelle quali il bambino viene posto di fronte a condizioni stressanti e se ne osserva il comportamento. Vengono osservate le reazioni del bambino in assenza e in presenza della figura di attaccamento, studiandone il comportamento in fase di ricongiungimento col *caregiver* e nella fase di esplorazione. Nell'attaccamento *sicuro* (tipo B), il bambino ha sperimentato un *caregiver* responsivo e sensibile. Il bambino di conseguenza è in grado di esplorare l'ambiente circostante, di protestare alla separazione dalla madre ma anche di essere facilmente consolabile attraverso il contatto con lei nella fase di ricongiungimento. Nell'attaccamento *insicuro-evitante* (tipo A) il bambino sperimenta un *caregiver* insensibile alle richieste sia di aiuto che di conforto.

Di conseguenza il bambino tenderà a non condividere il gioco con il genitore, a non mostrare disagio di fronte alla separazione e a non cercare il ricongiungimento, rifiutando anche il contatto fisico. Nell'attaccamento *insicuro-ambivalente* (tipo C) il bambino spe-

rimenta un *caregiver* imprevedibile e non responsivo. Il bambino è del tutto inconsolabile al momento della separazione, incapace di esplorare l'ambiente e resistente ai tentativi di rassicurazione del *caregiver*. Nell'attaccamento *disorganizzato* (tipo D) il bambino sperimenta un *caregiver* che si presenta spaventato-spaventante, con rappresentazioni molteplici e incoerenti suscitando nel bambino una grave disorganizzazione del comportamento e rappresentazione di sé.

Gli stili di attaccamento in età infantile hanno un valore predittivo degli stili di attaccamento in età adulta, che vengono misurati attraverso l'*Adult Attachment Interview*, sulla base di parametri necessariamente linguistici che veicolano le modalità con le quali l'intergioco tra mentalizzazione alla prima e linguaggio hanno costruito la narrazione di sé e di eventi specifici a partire dalle relazioni di attaccamento.

Lo sviluppo del lessico psicologico

Il riferimento a sensazioni fisiche, desideri ed emozioni inizia a comparire alla fine del secondo anno di vita e nel terzo anno compare l'uso di verbi quali "pensare" e "sapere". L'acquisizione del linguaggio verbale consente quindi dapprima al bambino di parlare di emozioni e successivamente di parlare di stati mentali. Intorno ai tre anni il linguaggio che si riferisce a stati emotivi da indifferenziato (es. mi sento bene, mi sento male) inizia a mutare in un linguaggio con una certa specificità circa le emozioni (es. sono arrabbiato, ho paura...).

Intorno ai cinque anni compare la capacità di fare riferimento alle reazioni psicologiche di personaggi presenti in storie narrate e questa capacità si consolida progressivamente in età scolare. Infatti, è solo a partire dai cinque anni che i bambini rievocano con una frequenza significativamente maggiore i desideri, le intenzioni e gli scopi dei personaggi descritti nelle storie. Questa tendenza va consolidandosi progressivamente nel corso dell'età scolare, chiaro indice del frutto di

una capacità di utilizzo del linguaggio progressivamente più sofisticata. Nel caso di frasi complesse anche bambini in età scolare hanno difficoltà a padroneggiare verbi che facciano riferimento a stati mentali.

Le tappe dello sviluppo narrativo prevedono, come su accennato, che a partire dai tre anni sia possibile per il bambino rintracciare l'identità di uno stesso personaggio all'interno di una storia (parametro che fornisce coerenza alla storia stessa). Tra i tre e i quattro anni delle sequenze di eventi e azioni riescono ad essere poste in una successione temporale. Tra i quattro e i cinque anni il bambino è in grado di collocare la presenza di un evento intermedio presente tra l'inizio della storia e la fine della storia in questione. E solo a cinque anni la struttura della narrazione riesce ad essere completa e la narrazione raggiunge il parametro della coesione. A partire dai sei anni queste abilità vanno progressivamente perfezionandosi con il raggiungimento di strumenti linguistici progressivamente più sofisticati.

Tali strumenti consentono parimenti lo sviluppo di abilità di costruzione di metarappresentazioni nel dominio della mentalizzazione progressivamente superiori. A confortare il dato di un'influenza del linguaggio nella mentalizzazione unicamente nel dominio della costruzione di metarappresentazioni di ordine superiore sono anche gli studi condotti su pazienti affetti da demenza tipo Alzheimer, che hanno riscontrato uno specifico pattern di deterioramento nei pazienti Alzheimer delle abilità di mentalizzazione più complesse mentre quelle più semplici erano preservate.³⁴

Dati gli studi e gli approcci al rapporto tra mentalizzazione e narrazione che ritengono le narrazioni uno strumento particolarmente utile per valutare la capacità di mentalizzare nel bambino³⁵ e i lavori che sostengono la tesi di una correlazione tra sicurezza dell'attaccamento e teoria della mente,³⁶ i racconti di chi presenta un attaccamento sicuro dovrebbero avere la caratteristica di un maggior ricorso a lessico psicologico e riferimento a sta-

ti mentali.³⁷ Nei bambini con attaccamento sicuro è stata mostrata l'occorrenza di una frequenza maggiore di linguaggio autodiretto.³⁸ Desumiamo da ciò che questo tipo di linguaggio consente di attestare la presenza di una buona regolazione affettiva, di un sufficiente elevato livello di sviluppo linguistico che consente al bambino di rivolgere la facoltà di mindreading su se stesso e ragionare in termini di propri stati emotivi e mentali.

La necessità di parametri legati a una sufficiente organizzazione all'interno della narrazione oltre che abilità nella mentalizzazione nel misurare l'attaccamento la ritroviamo tanto in test che misurano l'attaccamento in età evolutiva, quali ad esempio il *Manchester Child Attachment Story Task* (MCAST),³⁹ impiegato in bambini di età compresa tra i 6 e gli 8 anni, quanto in test che misurano l'attaccamento in età adulta, quale l'*Adult Attachment Interview*.⁴⁰

All'AAI i soggetti adulti contraddistinti da attaccamento sicuro (sicuro/autonomo, F) presentano infatti una narrazione nettamente riconoscibile. La narrazione autobiografica è in tali casi caratterizzata da un atteggiamento libero e collaborativo. La prospettiva presentata è coerente, le parti del discorso risultano ben organizzate, formano un insieme logico, sono appropriate e adeguate al contesto. La visione presentata risulta essere equilibrata rispetto alle proprie vicissitudini e i soggetti sono in grado di riconoscere l'importanza e l'influenza di tali vicissitudini sull'organizzazione mentale attuale.

I soggetti distanzianti (*Dismissing*, DS) presentano invece narrazioni caratterizzate da numerose lacune nei propri ricordi, esibendo una narrazione impoverita, un racconto evasivo, una significativa difficoltà a integrare aspetti cognitivi e affettivi della propria storia, un tentativo costante di limitare l'attivazione emotiva legata all'attaccamento, mettendo in atto un evitamento sistematico di stati mentali propri e altrui che abbiano a che fare con ciò. Adulti con attaccamento preoccupato (*Entangled*, E) presentano un quadro confuso, con un massiccio invischiamento

nelle relazioni familiari, che continuano ad avere un ruolo fortemente attivante sullo stato della mente attuale. È proprio come se avvenisse una costante intrusione di elementi del passato, contraddistinti da un forte connotazione affettiva che non riescono ad essere organizzati in maniera logica e coerente. Il ricorso all'interno del discorso confuso a sensazioni ed emozioni non collegate o scarsamente collegate è costante. Infine, adulti con attaccamento irrisolto (*Unresolved*, U) presentano tipicamente disorganizzazione negli elementi narrativi del discorso, elementi temporali giustapposti, disorganizzazione dell'intero materiale narrativo.

In riferimento a gravi stati di disorganizzazione alcuni studi hanno ipotizzato che la difficoltà a utilizzare parole per organizzare il discorso e descrivere gli stati interni potrebbe corrispondere a una strategia di controllo dell'ansia attraverso la modificazione del linguaggio.⁴¹ In tal caso il linguaggio verrebbe organizzato in modo da escludere aspetti e contesti legati all'esperienza traumatica, utilizzando in tal modo una strategia attiva di regolazione dei propri stati interni attraverso l'*evitamento*. Meares descrive il meccanismo descritto come *evitamento con funzione protettiva*.⁴²

Conclusioni

Il nostro commento ha inteso evidenziare l'eccessiva centralità conferita al linguaggio nello sviluppo delle abilità di narrazione all'interno del suo contributo. La prospettiva da noi avanzata intende conferire piena centralità alle interazioni precoci tra bambino e *caregiver* a partire dalle quali una complessa interazione tra sistemi predice il successo nelle abilità di narrazione con caratteristiche di coerenza e con competenze sintattiche e linguistiche progressivamente più sofisticate.

Competenze linguistico-sintattiche, gradualmente acquisite, ripercorrono e sono rese possibili tanto dalle tappe dello sviluppo cerebrale quanto da quelle della regolazione affettiva veicolata dalla relazione di attacca-

mento. Le stesse competenze sono quelle che conferiscono la possibilità di costruire nel dominio della mentalizzazione alla terza persona metarappresentazioni di ordine progressivamente superiore.

Note

¹ Su questa ipotesi si vedano, oltre al contributo al presente fascicolo di Massimo Marraffa, R. GUERINI, M. MARRAFFA, *Mindreading, introspezione e metacognizione*, in: «Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia», vol. IV, n. 3, 2013, pp. 354-368; R. GUERINI, M. MARRAFFA, C. PALOSCIA, *Mentalization, Attachment, and Subjective Identity*, in: «Frontiers in Psychology», vol. VI, art. n. 1022 – doi: 10.3389/fpsyg.2015.01022.

² K.H. ONISHI, R. BAILLARGEON, *Do 15-month-old Infants Understand False Beliefs?*, in: «Science», vol. CCCVIII, 2005, pp. 255-258.

³ Cfr. V. SOUTHGATE, A. SENJU, G. CSIBRA, *Action Anticipation Through Attribution of Belief by 2-year-olds*, in: «Psychological Science», vol. XVIII, n. 7, 2007, pp. 587-592.

⁴ H. SONG, K.H. ONISHI, R. BAILLARGEON, C. FISHER, *Can an Agent's False Belief be Corrected by an Appropriate Communication? Psychological Reasoning in 18-month-old Infants*, in: «Cognition», vol. CIX, n. 3, 2008, pp. 295-315.

⁵ Si veda, per esempio, W.A. GARNHAM, T. RUFFMAN, *Doesn't See, Doesn't Know: Is Anticipatory Looking Really Related to Understanding of Belief?*, in: «Developmental Science», vol. IV, n.1, 2001, pp. 94-100.

⁶ Cfr. V. SOUTHGATE, A. SENJU, G. CSIBRA, *Action Anticipation Through Attribution of False Belief by 2-year-olds*, cit.

⁷ Cfr. R. BAILLARGEON, R.M. SCOTT, Z. HE, *False-belief Understanding in Infants*, in: «Trends in Cognitive Sciences», vol. XIV, n. 3, 2010, pp. 110-118.

⁸ Cfr. E. MEINS, C. FERNYHOUGH, E. FRADLEY, M. TUCKEY, *Rethinking Maternal Sensitivity: Mothers' Comments on Infants' Mental Processes Predict Security of Attachment at 12 Months*, in: «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. XLII, n. 5, 2001, pp. 637-648; E. MEINS, C. FERNYHOUGH, M. DE ROSNAY, B. ARNOTT, S.R. LEEKAM, M. TURNER, *Mind-mindedness as a Multidimensional Construct: Appropriate and Non-attuned Mind-related Comments Independently Predict Infant-mother Attachment in a Socially*

Diverse Sample, in: «Infancy», vol. XVII, n. 4, 2012, pp. 393-415; C. SHARP, *Mentalizing Problems in Childhood Disorders*, in: J. G. ALLEN, P. FONAGY (eds.), *Handbook of Mentalization-Based Treatments*, Wiley, Chichester 2006, pp. 101-121.

⁹ J. GRIENENBERGER, K. KELLY, A. SLADE, *Maternal Reflective Functioning, Mother-infant Affective Communication, and Infant Attachment: Exploring the Link Between Mental States and Observed Caregiving Behavior in the Intergenerational Transmission of Attachment*, in: «Attachment & Human Development», vol. VII, n. 3, 2005, pp. 299-311.

¹⁰ C. TREVARTHEN, K.J. AITKEN, D. PAPOUDI, J.Z. ROBERTS, *Children with Autism*, Jessica Kingsley, London 1998 (II ed.).

¹¹ C. TREVARTHEN, *Communication and Cooperation in Early Infancy: A Description of Primary Intersubjectivity*, in: M. BULLOWA (ed.), *Before Speech*, Cambridge University Press, Cambridge 1979, pp. 227-270; C. TREVARTHEN, *The Concept and Foundations of Infant Intersubjectivity*, in: S. BRÅTEN (ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, Cambridge University Press, Cambridge 1998, pp. 15-46.

¹² K. KAYE, A. WELLS, *Mothers' Jiggling and the Burst-pause Pattern in Neonatal Sucking*, in: «Infant Behavior and Development», vol. III, n. 1, 1980, pp. 29-46.

¹³ K. KAYE, *The Mental and Social Life of Babies*, University of Chicago Press, Chicago 1982.

¹⁴ A.N. MELTZOFF, M.K. MOORE, *Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates*, in: «Science», vol. CXCVIII, n. 4312, 1977, pp. 75-78.

¹⁵ T.M. FIELD, R. WOODSON, R. GREENBERG, D. COHEN, *Discrimination and Imitation of Facial Expressions by Neonates*, in: «Science», vol. CCXVIII, n. 4568, 1982, pp. 179-181.

¹⁶ Cfr. G. KUGIUMUTZAKIS, *Genesis and Development of Early Infant Mimesis to Facial and Vocal Models*, in: J. NADEL, G. BUTTERWORTH (eds.), *Imitation in Infancy*, Cambridge University Press, Cambridge 1999, pp. 36-59.

¹⁷ Cfr. T.M. FIELD, R. WOODSON, R. GREENBERG, D. COHEN, *Discrimination and Imitation of Facial Expressions by Neonates*, cit.

¹⁸ C. TREVARTHEN, *The Self Born in Intersubjectivity: An Infant Communicating*, in: U. NEISSER (ed.), *The Perceived Self*, Cambridge University Press, Cambridge 1993, pp. 121-173.

¹⁹ R.N. EMDE, *Emotional Availability: A Reciprocal Reward System for Infants and Parents with Impli-*

cations for Prevention of Psychosocial Disorders, in: P.M. TAYLOR (ed.), *Parent-Infant Relationships*, Grune & Stratton, Orlando (FL) 1980, pp. 87-115; R.N. EMDE, *Next Steps in Emotional Availability Research*, in: «Attachment & Human Development», vol. II, n. 2, 2000, pp. 242-248.

²⁰ P. FONAGY, G. GERGELY, E. JURIST, M. TARGET, *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*, Other Press, 2002.

²¹ C. TREVARTHEN, P. HUBLEY, *Secondary Inter-subjectivity: Confidence, Confiding and Acts of Meaning in the First Year*, in: A. LOCK (ed.), *Action, Gesture, and Symbol: The Emergence of Language*, Cambridge University Press, Cambridge 1978, pp. 183-227.

²² M. TOMASELLO, *The Cultural Origins of Human Cognition*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1999.

²³ S. BRÅTEN, *Infants Demonstrate That Care giving is Reciprocal*, in: «Centre for Advanced Study SHS Newsletter», November, 2th, 1996.

²⁴ S. BRÅTEN, *Infant Learning by Altercentric Participation: The Reverse of Egocentric Observation in Autism*, in: S. BRÅTEN (ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, Cambridge University Press, Cambridge 1998, pp. 105-124.

²⁵ Cfr. M. MAYER, *Frog, Where Are You?*, Dial Press, New York 1969.

²⁶ Cfr. A.N. SCHORE, *Attachment and the Regulation of the Right Brain*, in: «Attachment & Human Development», vol. II, n. 1, 2000, pp. 22-41.

²⁷ Cfr. S.J. WHITCHER, J.D. FISHER, *Multidimensional Reaction to Therapeutic Touch in a Hospital Setting*, in: «Journal of Personality and Social Psychology», vol. XXXVII, n. 1, 1979, pp. 87-96.

²⁸ Cfr. S.S. KNOX, K. UVNAS-MOBERG, *Social Isolation and Cardiovascular Disease: An Atherosclerotic Pathway?*, in: «Psychoneuroendocrinology», vol. XXIII, n. 8, 1998, pp. 877-890.

²⁹ Cfr. J.A. LEONARD, T. BERKOWITZ, A. SHUSTERMAN, *The Effect of Friendly Touch on Delay-of-gratification in Preschool Children*, in: «The Quarterly Journal of Experimental Psychology», vol. LXVII, n. 11, 2014, pp. 2123-2133.

³⁰ Cfr. F. LAMBRUSCHI, *Psicoterapia cognitiva dell'età evolutiva: procedure di assessment e strategie psicoterapeutiche*, Bollati Boringhieri, Torino 2004.

³¹ Cfr. per es. I.B. MAUSS, S.A. BUNGE E J.J. GROSS, *Automatic Emotion Regulation*, in: «Social and Personality Psychology Compass», vol. I, n. 1, 2007, pp. 146-167.

³² M.D. AINSWORTH, M.C. BLEHAR, E. WATERS, S. WALL, *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Erlbaum, Hillsdale (NJ) 1978.

³³ Cfr. M. MAIN E J. SOLOMON, *Procedures for Identifying Infants as Disorganized/Disoriented During the Ainsworth Strange Situation*, in: M. GREENBERG, D. CICHETTI, M. CUMMINGS (eds.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research and Intervention*, University of Chicago Press, Chicago 1990, pp. 121-160.

³⁴ I. CASTELLI, A. PINI, M. ALBERONI, O. LIVERTA-SEMPIO, F. BAGLIO, D. MASSARO, A. MARCHETTI, R. NEMMI, *Mapping Levels of Theory of mind in Alzheimer's Disease: A Preliminary Study*, in: «Aging & Mental Health», vol. XV, n. 2, 2011, pp. 157-168.

³⁵ T. CHARMAN E Y. SHMUELI-GOETZ, *The Relationship Between Theory of Mind, Language Ability and Narrative Discourse: An Experimental Study*, in: «Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition», vol. XVII, n. 2, 1998, pp. 245-271.

³⁶ Cfr. O. LIVERTA SEMPIO, A. MARCHETTI (a cura di), *Teoria della mente e relazioni affettive*, UTET, Torino 2001.

³⁷ Cfr. A. MCCABE, C. PETERSON, D.M. CONNORS, *Attachment Security and Narrative Elaboration*, in: «International Journal of Behavioral Development», vol. XXX, n. 5, 2006, pp. 8-19.

³⁸ M. MAIN, *Metacognitive Knowledge, Metacognitive Monitoring, and Singular (Coherent) vs. Multiple (Incoherent) Model of Attachment: Findings and Directions for Future Research*, in: C.M. PARKES, J. STEVENSON-HINDE, P. MARRIS (eds.), *Attachment Across the Life Cycle*, Tavistock/Routledge, London 1991, pp. 127-159.

³⁹ J. GREEN, C. STANLEY, V. SMITH, R. GOLDWYN, *A New Method of Evaluating Attachment Representations in Young School-age Children: The Manchester Child Attachment Story Task*, in: «Attachment & Human Development», vol. II, n. 1, 2000, pp. 48-70.

⁴⁰ C. GEORGE, N. KAPLAN, M. MAIN, *The Adult Attachment Interview*, University of California, Berkley (CA) 1996.

⁴¹ P. FONAGY, M. TARGET, *Attachment and Reflective Function: Their Role in Self-organization*, in: «Development and Psychopathology», vol. IX, n. 4, 1997, pp. 679-700.

⁴² R. MEARES, *Value, Trauma, and Personal Reality*, in: «Bulletin of the Menninger Clinic», vol.

LXIII, n. 4, 2000, pp. 443-458. Per una discussione in merito cfr. R. GUERINI, M. MARRAFFA, C.

PALOSCIA, *Mentalization, Attachment, and Subjective Identity*, cit.