

Scienze della mente

a cura di
Luigia Camaioni



La Teoria della mente

Origini, sviluppo e patologia



Editori Laterza

© 1995, Gius. Laterza & Figli

Traduzioni di Paola Perucchini
(saggi delle parti prima e terza)

e Luca Surian

(saggi della parte seconda)

Revisione di Luigia Camaioni

Prima edizione 1995

È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico.

Per la legge italiana la fotocopia è lecita solo per uso personale *purché non danneggi l'autore*. Quindi ogni fotocopia che eviti l'acquisto di un libro è illecita e minaccia la sopravvivenza di un modo di trasmettere la scienza.

Chi fotocopie un libro, chi mette a disposizione i mezzi per fotocopiare, chi comunque favorisce questa pratica commette un furto e opera ai danni della cultura.

LA TEORIA DELLA MENTE

Origini, sviluppo e patologia

a cura di Luigia Camaioni

Laterza



Proprietà letteraria riservata
Gius. Laterza & Figli Spa, Roma-Bari

Finito di stampare nell'ottobre 1995
nello stabilimento d'arti grafiche Gius. Laterza & Figli, Bari
CL 20-4791-8
ISBN 88-420-4791-0

SOMMARIO

Introduzione *di Luigia Camaioni*

IX

Una sintesi storica, p. XI - Rappresentazioni e stati mentali, p. XIII - Rappresentazioni e gioco di finzione, p. XVI - La scoperta della mente: quali precursori?, p. XVIII - L'autismo: un banco di prova per la teoria della mente, p. XXII - Epilogo, p. XXIV - *Note*, p. XXV - *Bibliografia*, p. XXVI

PARTE PRIMA I precursori della teoria della mente nella prima infanzia

I precursori della teoria della mente: comprendere l'attenzione negli altri *di Simon Baron-Cohen*

5

Un percorso che si biforca, p. 5 - La teoria della mente nel bambino autistico, p. 5 - La teoria meta-rappresentazionale dell'autismo sviluppata da Leslie, p. 6 - La teoria socio-affettiva dell'autismo proposta da Hobson, p. 9 - Alcune questioni filosofiche, p. 11 - I comportamenti di attenzione condivisa nell'autismo, p. 12 - Comprendere l'attenzione negli altri, p. 19 - Comprendere l'attenzione e altri stati mentali, p. 23 - La teoria del ritardo evolutivo specifico dell'autismo, p. 25 - Conclusioni, p. 26 - *Note*, p. 28 - *Bibliografia*, p. 29

La conoscenza della mente nell'infanzia: l'emergere della comunicazione intenzionale *di Luigia Camaioni*

35

Come si sviluppa nei bambini la conoscenza della mente, p. 36 - L'emergere della comunicazione intenzionale, p. 41 - Conclusioni, p. 47 - *Note*, p. 48 - *Bibliografia*, p. 48

Il ruolo dell'imitazione nella comprensione sociale e nello sviluppo di una teoria della mente *di Andrew Meltzoff e Alison Gopnik*

51

Anima e corpo, p. 56 - Le origini dell'imitazione infantile e la nozione di schema corporeo trans-modale: recenti risultati e sviluppi teorici, p. 58 - Utilizzare gli altri come fonte di informazione sulle azioni con gli oggetti: l'imitazione differita e la memoria, p. 62 - I giochi di imitazione reciproca: un test del riconoscimento «ciò è simile a me» negli infanti, p. 67 - L'imitazione e la psicopatologia dello sviluppo: il caso della sindrome Down e dell'autismo, p. 71 - Conclusioni ed estensioni, p. 78 - *Note*, p. 86 - *Bibliografia*, p. 87

PARTE SECONDA La teoria della mente nello sviluppo normale

Alcune implicazioni della finzione per i meccanismi sottostanti alla teoria della mente nel bambino *di Alan M. Leslie*

99

Finzione e false credenze, p. 102 - La finzione da un punto di vista meccanicista, p. 106 - Finzione e resoconti sugli stati mentali: un isomorfismo profondo, p. 108 - Comprendere le false credenze: associare le meta-rappresentazioni con la causalità, p. 117 - Quando lo sviluppo va male: l'autismo infantile, p. 124 - La prospettiva meta-rappresentazionale, p. 128 - *Note*, p. 130 - *Bibliografia*, p. 130

Dai desideri alle credenze: l'acquisizione di una teoria della mente *di Henry M. Wellman*

135

Abbozzo di una teoria della mente, p. 136 - La psicologia credenza-desiderio dei bambini di tre anni, p. 139 - Spiegazioni, p. 143 - La semplice psicologia del desiderio dei bambini di due anni, p. 146 - Uno studio sulla comprensione della psicologia del desiderio nei bambini di due anni, p. 148 - Prove del linguaggio naturale, p. 151 - Conclusioni, p. 155 - *Bibliografia*, p. 158

Credenze su credenze: rappresentazione e funzione di vincolo delle false credenze nella comprensione dell'inganno da parte dei bambini *di Heinz Wimmer e Josef Perner*

160

Esperimento 1, p. 164 - Esperimento 2, p. 169 - Esperimento 3, p. 175 - Esperimento 4, p. 178 - Discussione generale, p. 183 - *Bibliografia*, p. 187

PARTE TERZA: Deficit nello sviluppo di una teoria della mente

La teoria della mente e i deficit dell'attenzione condivisa nell'autismo *di Peter Mundy, Marian Sigman, Connie Kasari*

193

Il dibattito sull'attenzione condivisa, p. 194 - Il deficit dell'attenzione condivisa nei bambini autistici, p. 196 - Differenze tra l'attenzione condivisa non-verbale e la richiesta non-verbale, p. 198 - Attenzione condivisa e sviluppo del gioco, p. 204 - Lo sviluppo dell'attenzione condivisa e delle abilità simboliche, p. 209 - Avvertimenti e commenti, p. 215 - Conclusioni e sintesi, p. 217 - *Note*, p. 218 - *Bibliografia*, p. 219

L'evolversi di una teoria della mente: la natura del mentalismo non verbale nei primati non umani *di Andrew Whiten*

224

Introduzione: mentalismo versus comportamentismo nei ragazzi selvaggi e nelle scimmie antropomorfe, p. 224

LA CAPACITÀ DI LEGGERE LA MENTE NEI PRIMATI NON UMANI: UNA RASSEGNA STORICA: L'intelligenza machiavellica e l'utilità di leggere la mente, p. 229 - Evidenze della capacità di leggere la mente negli scimpanzé, p. 232 - La capacità di leggere la mente nelle scimmie non antropomorfe rispetto alle scimmie antropomorfe: un Rubicone meta-rappresentazionale, p. 241

LA NATURA DEL MENTALISMO NON VERBALE: Mentalismo versus comportamentismo, p. 245 - Gli stati mentali come variabili intervenienti, p. 248 - Mentalismo come un com-

portamentismo più sofisticato: l'intuizione nella rappresentazione mentale, p. 252 - Resoconto sulle variabili intervenienti, p. 254

CONCLUSIONI: VARIETÀ DI MENTALISMO NON VERBALE E PRE-VERBALE, p. 255

Note, p. 257- *Bibliografia*, p. 258

INTRODUZIONE

di Luigia Camaioni

La teoria della mente – che questo volume intende presentare in modo organico al pubblico italiano – costituisce un particolare approccio a un problema più ampio che ha goduto di un interesse durevole nella storia del pensiero occidentale: la psicologia del senso comune o psicologia intuitiva. Si tratta di descrivere e spiegare la nostra quotidiana comprensione del modo in cui le persone agiscono, sentono e pensano. In che misura tale comprensione si può caratterizzare come una teoria?

L'approccio in questione parla di «teoria» non tanto nel senso scientifico o sistematico del termine, ma semplicemente per affermare che la comprensione intuitiva delle azioni umane ha una natura *mentalistica*. Nel ragionare e parlare su noi stessi e sugli altri ci riferiamo costantemente a stati mentali quali desideri, emozioni, credenze, intenzioni, conoscenze. Anziché spiegare le azioni e interazioni quotidiane in termini comportamentali, e dunque chiamando in causa eventi esteriormente osservabili come stimoli, risposte e modalità di condizionamento, tendiamo a interpretarle facendo riferimento agli stati interni che le hanno determinate o che da esse derivano. Il ricorso coerente al mentalismo rende la nostra psicologia intuitiva una teoria della mente, senza con ciò prestarle nulla di astratto o teoretico, dato che si tratta di una teoria applicata a eventi molto concreti: la vita quotidiana e le interazioni sociali.

Possedere una teoria di questo tipo non significa essere in grado di riflettere su di essa o saperne fornire una descrizione esaustiva in termini di regole, principi e processi. La gente comune non è normalmente consapevole di far ricorso a una teoria della men-

te nello spiegare e prevedere le azioni umane; allo stesso modo il bambino acquisisce una siffatta teoria senza esserne cosciente.

Negli ultimi dieci anni abbiamo assistito – principalmente nel mondo anglosassone – ad una ricca fioritura di indagini teoriche e di ricerche empiriche su come e quando il bambino sviluppa una teoria della mente, arriva cioè a ragionare sui contenuti della mente propria e altrui in un modo che abbiamo prima definito mentalistico piuttosto che comportamentale o meccanicistico. I saggi raccolti nel presente volume offrono al lettore una sintesi dei principali risultati raggiunti in questo campo, delle diverse posizioni teoriche emerse e dei problemi di ricerca che rimangono tuttora aperti. La presentazione di questo «stato dell'arte» appassionerà – almeno così ci auguriamo – il lettore interessato non soltanto allo sviluppo psicologico, sia normale che patologico, ma anche alla natura dei processi cognitivi umani, alla spiegazione dell'interazione sociale e più in generale all'organizzazione o architettura della mente.

Prima di passare ad illustrare in dettaglio le diverse tematiche affrontate nel volume, alcuni aspetti di ordine generale meritano di essere sottolineati.

Nonostante la proliferazione di studi e ricerche sullo sviluppo della teoria della mente nelle riviste internazionali e la pubblicazione di numerosi volumi in lingua inglese, in Italia si registrano a tutt'oggi pochi lavori empirici su questo tema e ancora scarsa è la conoscenza delle problematiche implicate, se si eccettua la meritoria attività promozionale svolta dalla Divisione nazionale di Psicologia dello sviluppo nel corso dei suoi annuali congressi scientifici¹. È indubbio, tuttavia, l'interesse di molti studiosi e ricercatori – non soltanto psicologi evolutivi, ma anche scienziati cognitivi, psicologi sociali e psicopatologi – per un approccio che tenta di gettare un ponte tra aree di ricerca tradizionalmente separate come lo studio dei processi cognitivi e l'indagine sulle competenze socio-comunicative e sui meccanismi della comprensione sociale.

Inoltre, nella misura in cui l'approccio di cui stiamo trattando intende descrivere e spiegare il modo in cui la teoria della mente si sviluppa nella prima e seconda infanzia fino a raggiungere la sua forma matura, esso si configura come una ri-edizione dell'idea fondamentale, già sostenuta da Piaget e Chomsky, secondo cui lo stu-

dio dello sviluppo intellettuale è indispensabile per comprendere l'organizzazione e il funzionamento della mente adulta.

L'organizzazione di questo volume riflette – almeno questa era la nostra intenzione – il carattere potenzialmente multidisciplinare dell'approccio in questione, che adotta lo stesso repertorio teorico e metodologico per analizzare i processi implicati nell'acquisire una teoria della mente a livello ontogenetico (nello sviluppo umano normale), a livello filogenetico (nello sviluppo dei primati non umani) e in specifici disturbi, come per esempio l'autismo.

Una sintesi storica

La moderna tradizione di ricerche sulla teoria della mente inizia con la pubblicazione nel 1978 di un lavoro sperimentale di Premack e Woodruff sulla rivista «Behavioral and Brain Sciences». Indagando la capacità degli scimpanzé di prevedere il comportamento di un attore umano in situazioni finalizzate ad uno scopo, gli autori trovano prove a favore dell'attribuzione di stati mentali all'uomo da parte dei primati. Avere una teoria della mente significa – secondo la loro definizione – essere capaci di attribuire stati mentali e di prevedere il comportamento manifesto, sia proprio che altrui, sulla base di tali stati.

La possibilità di individuare segni di una teoria della mente nei primati non umani attira ben presto – com'era ragionevole aspettarsi – l'interesse degli psicologi dello sviluppo e porta Wimmer e Perner (1983) a mettere a punto un paradigma sperimentale destinato a una notevole fortuna, il *compito della falsa credenza*. Esso consiste nel presentare al bambino una scenetta o storia con due personaggi: il primo mette l'oggetto che tiene in mano (ad es. una caramella) in un posto x e poi se ne va; in sua assenza il secondo sposta l'oggetto dal posto x al posto y; quindi il primo personaggio rientra in scena e dichiara che andrà a prendere la sua caramella. A questo punto si chiede al bambino dove il personaggio in questione cercherà la caramella; la risposta corretta, ovvero che la cercherà dove l'ha lasciata, nel posto x, equivale al riconoscimento della falsa credenza. Per rispondere in questo modo il bambino deve rendersi conto che il protagonista della storia possiede una rappresentazione della realtà diversa dalla rappresentazione dello

stato di cose effettivo (che corrisponde in questo caso alla rappresentazione del bambino); egli deve inoltre prevedere che il comportamento del protagonista sarà determinato dalla sua credenza piuttosto che dallo stato di cose effettivo (cercherà la caramella dove *crede* che sia e non dove si trova attualmente).

Gli esperimenti condotti da Wimmer e Perner dimostrano che a 4 anni i bambini sono per lo più in grado di risolvere il compito della falsa credenza, mentre a 2-3 anni di età essi erroneamente ritengono che il personaggio andrà a cercare la sua caramella nel posto dove si trova attualmente, dimostrando così di non saper attribuire agli altri credenze e conoscenze diverse dalle proprie. Sono state condotte numerose repliche in cui il compito viene somministrato introducendo alcune varianti, ad esempio facendo interpretare la storia da personaggi reali anziché da marionette, con oggetti reali o disegni, oppure modificando la forma linguistica delle domande; i risultati ottenuti hanno consentito in generale di escludere che le difficoltà incontrate dai bambini piccoli siano attribuibili a limiti di memoria o a difficoltà nella comprensione delle domande-test (cfr. Lewis e Osborne, 1990; Moses e Flavell, 1990; Perner, Leekam e Wimmer, 1987).

Possiamo dunque affermare che 4 anni è l'età canonica per osservare le prime manifestazioni di una teoria della mente? Su questa conclusione non tutti concordano e alcuni studiosi fanno osservare come fra due e tre anni i bambini possiedano già una considerevole conoscenza degli stati mentali e siano in grado di manipolare rappresentazioni che differiscono dalla realtà. Ad esempio, essi sono capaci di comprendere il gioco di finzione altrui, oltreché il proprio (cfr. Leslie, 1987), e di creare nell'altro una falsa credenza per ingannarlo (cfr. Chandler, Fritz e Hala, 1989). Inoltre, a tre anni i bambini sono in grado di riconoscere le differenze tra oggetti reali e immagini mentali di oggetti (ad es. una sedia *versus* il pensiero di una sedia, cfr. Wellman e Estes, 1986) e di prevedere il comportamento delle altre persone sulla base di ciò che esse desiderano (cfr. Wellman e Bartsch, 1988).

L'evidente contraddizione all'età di tre anni tra le capacità rappresentazionali messe in atto nel gioco di finzione come nell'inganno e l'incapacità di risolvere il compito della falsa credenza ha animato il dibattito teorico e ha stimolato – come vedremo meglio in seguito – ulteriori riflessioni sul concetto di rappresentazione e

sui suoi diversi usi. Nel corso di questo dibattito ci si è resi conto che l'indagine sulla teoria della mente infantile sarebbe incompleta se non prendesse in considerazione anche gli stati mentali di natura non epistemica, come i desideri, le emozioni e le intenzioni. È assai probabile che i bambini di due-tre anni comprendano la natura dei desideri meglio di quella delle credenze; non hanno difficoltà, per esempio, a spiegare le azioni di un personaggio sulla base dei suoi desideri, anche insoddisfatti, e a comprendere la relazione tra desideri ed emozioni (cfr. Wellman e Banerjee, 1991). L'ipotesi che la psicologia intuitiva dei bambini piccoli sia basata sulla comprensione dei desideri e che soltanto in seguito si trasformi in psicologia dei desideri e delle credenze merita di essere presa in seria considerazione ed esaminata più in dettaglio nel seguito.

Infine, se guardiamo alle ricerche degli ultimi anni, notiamo che in numero crescente i ricercatori hanno cominciato a porsi quesiti sulla possibilità di individuare *precursori* della teoria della mente nei primi due anni di vita. I bambini fanno il loro ingresso nella comunità sociale ben equipaggiati per fare attenzione e interagire con gli altri esseri umani: preferiscono fissare i volti, discriminano precocemente le espressioni facciali delle emozioni, imitano alcune azioni umane già in epoca neonatale (cfr. Meltzoff e Moore, 1977), regolano la propria azione nei confronti della novità sulla base della reazione emotiva manifestata dalla madre (cfr. Klinnert, Campos, Sorce, Emde e Svejda, 1983). In particolare intorno ai dodici-tredici mesi alcuni autori hanno individuato nell'«attenzione condivisa» e nella «comunicazione intenzionale» due possibili precursori per il successivo emergere della teoria della mente caratteristica del bambino di due-tre anni.

Rappresentazioni e stati mentali

Gli stati mentali – sia di natura motivazionale, come i desideri e le intenzioni, sia di natura informazionale o epistemica, come le credenze e le conoscenze – mediano la nostra attività nel mondo creando una relazione indiretta con la realtà esterna. Di norma agiamo sulla base non di come le cose sono *realmente* ma di come *pensiamo* che siano; siamo ineluttabilmente guidati dalle nostre rappresentazioni della realtà, che tuttavia possono non rifletterla

accuratamente o essere addirittura false. In definitiva, le persone non hanno un accesso diretto alla realtà, ma se la costruiscono nelle loro menti.

Per il bambino acquisire una teoria della mente significa rendersi conto che vi è sì un'unica realtà ma che persone diverse in tempi diversi possono rappresentarsi differientemente la medesima realtà. Alcune di queste rappresentazioni o credenze si possono rivelare false, ciò nondimeno esse continuano a regolare il comportamento e le azioni di chi le possiede. In questo modo il bambino impara gradualmente a distinguere la sfera soggettiva – i valori e le opinioni – dalla sfera oggettiva – i fatti – e si rende conto che i fatti non si discutono o si argomentano allo stesso modo delle opinioni.

È giunto ora il momento di chiarire che il termine «rappresentazione» ha numerosi significati e l'analisi di questi diversi significati caratterizza gran parte del dibattito che ha coinvolto gli studiosi della teoria della mente. In primo luogo, rappresentazione è sia un'attività o processo sia un prodotto, ovvero il risultato di questo processo, gli specifici contenuti dell'attività rappresentazionale. La mente è capace di rappresentare (un'attività) ma è anche la somma delle singole entità che vengono di volta in volta rappresentate, ad esempio pensieri, credenze, desideri, opinioni.

In secondo luogo, l'attività di rappresentazione ha una natura ricorsiva; posso rappresentarmi la rappresentazione di un'altra persona, pensare per esempio a ciò che un altro pensa, e in alcuni casi posso rappresentarmi la rappresentazione dell'altro come rappresentazione della realtà, il che mi consente di valutarla vera o falsa sulla base della sua rispondenza o meno allo stato di cose effettivo. In questi ultimi due casi parliamo di *meta-rappresentazione* o di rappresentazione di secondo ordine che – come il lettore avrà compreso – è necessariamente implicata nel risolvere con successo il compito della falsa credenza. In questo compito, infatti, il bambino non solo deve differenziare la propria conoscenza della realtà da quella del personaggio della storia, ma deve anche rendersi conto che la rappresentazione dell'altro, pur non corrispondendo alla realtà oggettiva (in quanto falsa credenza), guiderà il suo comportamento nella ricerca dell'oggetto nascosto.

Si ipotizza che, nel corso dello sviluppo, il bambino parta da una comprensione parziale dei diversi significati della rappresentazione mentale. A questo riguardo è utile fare riferimento alla di-

stinzione formulata dal filosofo Daniel Dennett fra sistemi intenzionali di primo e di secondo ordine (1987). Un sistema intenzionale di *primo* ordine – dove «intenzionale» sta per «mentale» e non va inteso come equivalente a «deliberato» – possiede desideri e credenze ma non credenze sulle credenze degli altri. Agisce dunque sulla base dei propri desideri e delle proprie credenze e può, con la propria azione, influenzare ciò che un'altra persona fa ma non il modo in cui l'altra persona pensa. Un sistema intenzionale di *secondo* ordine possiede non soltanto credenze ma anche credenze sulle proprie e altrui credenze; si tratta cioè di un sistema ricorsivo in grado di riflettere su se stesso. Questo significa che esso può agire per influenzare ciò che gli altri pensano, non solo ciò che gli altri fanno; o meglio esso agisce per influenzare ciò che gli altri fanno attraverso ciò che gli altri pensano.

Tra due e tre anni il bambino già comincia a rendersi conto che i pensieri sono diversi dalle cose, sono entità nascoste, non osservabili e non manipolabili che stanno in qualche modo «nella testa»; se un biscotto può essere mangiato non altrettanto si può fare con il pensiero di un biscotto. Egli sa inoltre di poter pensare oggetti ed eventi impossibili, non-reali e non-esistenti, ad esempio immaginare un cane che vola o immaginare di essere un papà (cfr. Wellman e Estes, 1986). La capacità di attribuire agli altri pensieri, desideri e fantasie consente al bambino di prevedere le azioni altrui a partire da stati interni che rappresentano la realtà in modi anche assai diversi da come la realtà è attualmente. A questa età, tuttavia, egli non è ancora in grado di riconoscere l'esistenza di false credenze e dunque di risolvere le situazioni di conflitto in cui le conoscenze proprie e altrui risultano discrepanti in quanto forniscono rappresentazioni diverse della medesima realtà.

Secondo Perner (1988), i diversi livelli di teoria della mente che possiamo ragionevolmente attribuire al bambino di due-tre e quattro-cinque anni rispettivamente si spiegano considerando che nel far finta, nell'immaginare e nella distinzione reale/mentale è sufficiente rappresentare delle rappresentazioni, mentre nel riconoscere le false credenze è necessario rappresentare delle rappresentazioni *in quanto* rappresentazioni. Nel compito della falsa credenza, per esempio, il bambino può occasionalmente fornire una risposta corretta alla domanda-test («dove il personaggio andrà a cercare la sua caramella?») motivando la sua ricerca sulla base di

uno scopo qualsiasi («la cerca lì perché la vuole mangiare») piuttosto che chiamando in causa la sua credenza («la cerca perché sa che è lì»). Soltanto in quest'ultimo caso, tuttavia, possiamo concludere che il bambino riconosce la credenza in quanto tale e mostra così una consapevolezza di livello meta-cognitivo.

Rappresentazioni e gioco di finzione

Nel corso del secondo anno di vita i bambini cominciano a cercare oggetti nascosti in modo invisibile, a riferirsi ad eventi passati o futuri e a parlare di cose/persone assenti; in altri termini diventano capaci di pensare a situazioni possibili o ipotetiche e non soltanto a stati di cose presenti. Questa nuova abilità, che apre la strada all'immaginazione nelle sue diverse forme, si manifesta all'inizio soprattutto come «gioco di finzione», a suo tempo magistralmente descritto e analizzato da Piaget grazie alle osservazioni diaristiche condotte sui suoi tre figli.

Consideriamo qualche esempio: Jacqueline fa finta di dormire (si sdraia, si succhia il pollice, ecc.) tenendo in mano una qualunque stoffa, il collo di un cappotto e persino la coda di un asino a guisa di guanciale; in un'altra osservazione Lucienne fa la stessa cosa fingendo di tenere un guanciale mentre non ha nulla in mano (Piaget, 1945). È evidente che Jacqueline utilizza diversi oggetti, più o meno inadeguati, come sostituti simbolici del guanciale, mentre Lucienne simula il sonno addirittura in assenza di qualsiasi supporto materiale. Possiamo concludere, seguendo Piaget, che il gioco di finzione segna l'emergere della rappresentazione simbolica, la capacità di usare qualcosa (il significante) per rappresentare qualcos'altro (il significato).

Alan Leslie (1987, 1988) concorda con questa conclusione, ma – diversamente da Piaget² – ritiene che, nel momento in cui cominciano a far finta giocando da soli, i bambini riconoscono anche la finzione negli altri e pertanto attribuiscono loro la capacità di esprimere stati mentali interni. Leslie si chiede come mai i bambini non rimangano confusi e disorientati quando osservano gli altri far finta. Immaginiamo un bambino di 18-24 mesi che ha visto diverse volte la madre usare il telefono e ha ricavato alcune informazioni su come questo oggetto si usa e presumibilmente anche

sulla sua funzione. Immaginiamo ancora la stessa madre che a un certo punto prende una banana, l'accosta all'orecchio come se fosse una cornetta e finge di telefonare; quindi passa la banana al bambino dicendo «Prendi il telefono che sta suonando!».

Poiché di norma i bambini non rimangono disorientati e non si formano strane idee sui telefoni e sulle banane in conseguenza di questi episodi, dobbiamo ipotizzare la presenza di un meccanismo che consenta loro di isolare il mondo della finzione dal mondo reale, senza confonderli. Si tratta – secondo Leslie – di un meccanismo «decoupler» (alla lettera «distaccatore») la cui funzione è quella di disconnettere le rappresentazioni primarie dalle relazioni vincolanti – di referenza, verità ed esistenza – con la realtà che rappresentano e di trasformare l'espressione «questa è una banana» in «questa banana è un telefono», senza con ciò negare l'esistenza/verità della prima espressione ma semplicemente sospendendo il suo significato letterale. In sintesi, il sistema cognitivo è in grado di formare sia rappresentazioni *primarie*, che sono rappresentazioni corrette della realtà ovvero descrizioni di stati di cose effettivi, sia rappresentazioni *secondarie*, che sono rappresentazioni di stati mentali propri e altrui e come tali svincolate dalle normali implicazioni di referenza, verità ed esistenza che regolano le rappresentazioni primarie (le chiameremo perciò semanticamente «opache»).

La precoce e universale comparsa dei giochi di finzione nella seconda metà del secondo anno di vita e il fatto che tali giochi si ritrovano con caratteristiche simili in popoli e culture diverse, ha portato Leslie ad ipotizzare l'esistenza di un *modulo* mentale responsabile dell'elaborazione di rappresentazioni di secondo ordine (modulo della teoria della mente). Tale modulo, che si attiva su base maturativa ed è indipendente dall'esperienza, consente al bambino di assumere diversi atteggiamenti proposizionali del tipo *faccio finta, credo, desidero, sono convinto*. Nella finzione, in particolare, si tratta di stabilire una relazione tra un «agente» (il bambino), una situazione «attuale» (una tazza vuota) e una situazione «immaginaria» (la tazza contiene acqua), che viene rappresentata in modo opaco (l'azione di far finta è quella di bere da una tazza vuota).

L'ipotesi di un meccanismo di tipo modulare appare suffragata da argomentazioni logiche più che da evidenze empiriche, e non

riceve un generale consenso dagli studiosi. Al di là della scelta di adottare o meno una prospettiva innatista sull'origine della teoria della mente, rimane aperto il problema di come mai i bambini sono in grado di produrre e comprendere le azioni di far finta intorno ai due anni, mentre soltanto a quattro anni diventano capaci di riconoscere le false credenze. Considerare il gioco di finzione come la *prima* manifestazione del medesimo meccanismo modulare ritenuto responsabile dell'elaborazione di stati mentali più complessi – come credenze e conoscenze – non appare del tutto convincente. Troppo ampio (circa due anni) risulta lo scarto temporale tra manifestazioni precoci e tardive dello stesso modulo.

Una spiegazione alternativa è stata proposta recentemente da Josef Perner (1991): comprendere che qualcosa può stare per qualcos'altro non significa comprendere che qualcosa può servire per rappresentare qualcos'altro. In altri termini, a due anni i bambini sono capaci di agire «come se», di immaginare alternative ipotetiche senza confonderle con la realtà; essi sanno che un pezzo di stoffa non è un guanciale e che una banana non è realmente un telefono, per loro la realtà è già separata dal pensiero. Ciò che a questa età i bambini non sanno ancora fare è rappresentarsi una rappresentazione in quanto rappresentazione, e dunque non comprendono quando e come le rappresentazioni proprie o altrui rappresentano erroneamente la realtà.

La scoperta della mente: quali precursori?

Se l'esistenza del modulo ipotizzato da Leslie implica l'idea di una comparsa subitanea della teoria della mente verso la fine del secondo anno di vita, altri autori ritengono importante guardare a ciò che avviene nel corso dello sviluppo precedente e individuano possibili precursori della teoria della mente in abilità che compaiono alla fine del primo anno di vita, come la capacità di «attenzione condivisa» (Baron-Cohen, 1989, 1991) e la comunicazione intenzionale di tipo proto-dichiarativo (Camaioni, 1992, 1993; Gomez, 1991).

Tra nove e tredici mesi si verifica un importante cambiamento nel modo di relazionarsi del bambino con il mondo sociale e fisico rispettivamente. Fino a circa sei mesi di vita l'infante si impe-

gna, da un lato, in sequenze di interazione diadica con la madre o altri adulti significativi (in cui la comunicazione è di tipo espressivo o affettivo piuttosto che *su* qualcosa), dall'altro in sequenze di esplorazione e manipolazione attiva degli oggetti/eventi del mondo fisico. Si tratta in ogni caso di sequenze diadiche – bambino-persona o bambino-oggetto – mentre le sequenze triadiche, che coinvolgono contemporaneamente il bambino, un'altra persona e un oggetto esterno compaiono più tardi, tra sei e nove mesi. In esse cogliamo la nuova capacità di coordinare, all'interno della medesima sequenza, l'attenzione per un oggetto/evento con l'attenzione per un altro individuo, di stabilire cioè un focus esterno alla relazione e dunque un potenziale «argomento» su cui comunicare (cfr. Camaioni, 1993; Schaffer, 1984). È interessante notare che, all'incirca alla stessa età, la triangolazione bambino-altra persona-oggetto esterno si evidenzia anche nel fenomeno noto come «riferimento sociale» («social referencing», cfr. Klinnert *et al.*, 1983). Il bambino è in grado di decodificare la reazione emotiva della madre nei confronti di un evento nuovo o sconosciuto e di utilizzarla come base per la propria azione: se la madre si mostra rilassata e sorride, egli è più propenso ad interagire con lo stimolo sconosciuto, se la madre si mostra spaventata o preoccupata, egli tende ad allontanarsi e ad evitare la novità.

Ritornando all'analisi dei comportamenti attentivi, già nel 1975 Scaife e Bruner avevano identificato la comparsa intorno ai nove mesi di età del co-orientamento visivo o monitoraggio dello sguardo («gaze-monitoring»): il bambino segue spontaneamente la linea di sguardo dell'adulto quando questa cambia direzione, ovvero egli guarda ciò che l'adulto sta attualmente guardando (si noti che fino a questa età e anche oltre è l'adulto a seguire più o meno costantemente la linea di sguardo del bambino). Poco dopo il bambino sarà in grado di alternare il proprio sguardo tra gli occhi dell'adulto e un oggetto/evento esterno su cui l'adulto attira il suo interesse indicandoglielo e/o commentando «Guarda x!» (cfr. Camaioni, Volterra e Bates, 1986).

Secondo Baron-Cohen entrambi questi fenomeni sono manifestazioni di un nuovo meccanismo di «attenzione condivisa», configurabile come un modulo, la cui funzione è quella di rappresentare se il soggetto e un altro agente stanno guardando lo stesso oggetto o evento. L'universale comparsa di questo meccanismo nel-

lo sviluppo normale tra 9 e 14 mesi di età e la sua assenza o grave deterioramento nello sviluppo dei bambini con autismo fanno ritenere a Baron-Cohen (1994) che il modulo dell'attenzione condivisa sia un precursore necessario – anche se non sufficiente – per la successiva comparsa del modulo della teoria della mente.

Anche in questo caso l'ipotesi di un modulo rimane un'opzione teorica, in attesa di ulteriori e più probanti verifiche; è importante tuttavia sottolineare come, secondo questa proposta, l'attenzione condivisa implichi una comprensione di livello rappresentazionale – e non semplicemente comportamentale – dell'attenzione, ovvero il bambino si rappresenta l'altra persona come capace di avere esperienze interne, nel caso specifico «l'essere interessato a qualcosa» (cfr. Baron-Cohen, 1991).

In alcuni lavori (Camaioni, 1992, 1993) ho argomentato che la manifestazione più chiara di attenzione condivisa a livello rappresentazionale la si ritrova nelle sequenze comunicative di tipo proto-dichiarativo: il bambino indica un oggetto/evento all'adulto alternando il proprio sguardo tra l'oggetto/evento e il volto dell'adulto finché quest'ultimo guarda nella stessa direzione, spesso nominando o commentando il focus di attenzione condiviso. In tali sequenze il bambino non intende semplicemente influenzare il comportamento dell'altro per ottenere un obiettivo materiale (come quando indica un oggetto che desidera possedere); egli intende piuttosto influenzare lo *stato interno* dell'altro relativamente ad un aspetto della realtà esterna, in particolare il provare interesse per qualcosa o il condividere un'esperienza.

Mentre nelle sequenze proto-richiestive il bambino mostra di apprezzare l'altra persona in quanto *agente* che può essere indotto a intervenire per soddisfare i propri scopi, nelle sequenze proto-dichiarative l'altro viene rappresentato come un essere capace di «contemplazione» piuttosto che di «azione» e il cambiamento atteso non riguarda lo stato del mondo bensì lo stato interno dell'altro. In termini più strettamente comunicativi, il ricorrere all'altro come strumento-agente non necessariamente implica da parte del bambino la capacità di formulare un'intenzione comunicativa vera e propria, ma può essere spiegato in modo più parsimonioso come la manifestazione di un'aspettativa circa il comportamento di agenti in grado di muoversi autonomamente. Per produrre un'intenzione comunicativa è necessario rappresentarsi l'altro co-