

# Genesi della teoria della mente: dai giochi di imitazione ai giochi di finzione

Franca Pinto Minerva\*

### 1. Alla conquista del concetto di “persona”

Si è visto come la conquista di una “teoria della mente”, da parte del bambino, corrisponde ad un lungo ed impegnativo processo che ha inizio dagli primi scambi interattivi centrati sulla persona e dalle interazioni faccia-a-faccia, tipiche della comunicazione genitore-bambino nei primi sei mesi di vita, e prosegue per diversi anni sino alla costruzione di uno specifico concetto di *soggetto*.<sup>1</sup>

Fra i 4-5 anni sembra che i bambini siano ormai in possesso di un concetto di *altro-persona* in quanto soggetto dotato di alcune determinate prerogative che lo differenziano da oggetti, eventi inanimati, altri esseri viventi non umani e, principalmente:

- *agentività*. Essi realizzano azioni in maniera indipendente ed autonoma (e, quindi, di là dal “controllo” del bambino”);
- *intenzionalità*. Essi possiedono intenzioni, desideri, credenze - in una parola, hanno “stati mentali” - e sono capaci di comprendere le intenzioni, i desideri e le credenze degli altri.

Più in particolare, è stata avanzata la ipotesi che l’attribuzione di *agentività* da sola non basta a denotare l’avvenuta acquisizione, da parte del bambino, di una “teoria della mente” dell’altro. Tale abilità di percepire le persone come potenziali agenti, pertanto, è interpretata come un antecedente dell’attribuzione di stati mentali, attribuzione che si ritiene completa allorché il bambino è in grado di immaginare che l’azione dell’altro sia guidata e controllata da *intenzioni*.

L’acquisizione della nozione di persona appena delineata implica e comporta che il bambino abbia acquisito, per l’appunto, una “teoria della mente” dell’altro e ciò è possibile solo in base all’acquisizione di alcune fondamentali abilità:

- la capacità di distinguere le “persone” dalle “non persone”, sulla base della prerogativa di essere o non entità che pensano;
- la capacità di riconoscere se stessi e gli altri esseri umani come entità che pensano;
- la capacità di riconoscere in se stessi e negli altri stati mentali: intenzioni, desideri e credenze;
- la capacità di riferirsi agli stati mentali propri e altrui per spiegare e predire ciò che se stessi e gli altri possono fare o dire.

Il graduale emergere di una “teoria della mente” nel bambino piccolo e, in parallelo, il graduale emergere in lui della capacità di “leggere la mente” propria e altrui segue una serie di tappe che sono attualmente al vaglio degli studiosi della psicologia dello sviluppo. Nonostante lo stato dell’arte presenti risultati per molti aspetti divergenti, è possibile cogliere dal punto di vista pedagogico alcune interessanti implicazioni di ordine educativo.

### 2. Un primitivo senso di mentalismo. L’imitazione

Nella sua opera su “La mente imitativa”, Andrew Meltzoff ha individuato le basi innate del sorgere di una “teoria della mente” nella capacità manifestata dai bambini molto piccoli di mettere in corrisponden-

<sup>1</sup> Il presente articolo segue al precedente F. Pinto Minerva, “La mente del bambino tra vincoli biologici e risorse culturali”, pubblicato in “Innovazione Educativa”, Tecnodid, numero 1-2, marzo 2004, pp. 34-37.

za i “comportamenti” con gli “stati interni”. Tale predisposizione innata si manifesta attraverso il meccanismo dell’*imitazione* precoce. Un esempio particolarmente interessante di tale ipotesi è costituito dall’imitazione facciale. Considerata per lungo tempo come un’acquisizione tardiva dello sviluppo socio-cognitivo rispetto all’imitazione vocale e a quella dei movimenti della mano (Piaget la collocava all’età di un anno), più recenti studi di Metzoff e dei suoi collaboratori hanno mostrato come l’imitazione dei movimenti facciali sia già presente a 12-21 giorni e come essa non possa essere confusa con i semplici riflessi<sup>2</sup>. Come può un bambino che non ha mai visto il proprio volto riflesso in uno specchio appaiare un’azione che vede nell’altro e un’azione propria che non può vedere? Secondo questi studiosi, la risposta sta nel fatto che il bambino mette in corrispondenza il comportamento esteriore percepito con una serie di *impressioni corporali interne*, oltre che con determinati *piani motori* e con le *intenzioni* che li muovono: “i nuovi risultati sull’imitazione implicano chiaramente che i piani motori e le intenzioni sono sin dall’inizio messi in corrispondenza con il comportamento degli altri. È come se i bambini, nel caso dei semplici desideri, riconoscano immediatamente che il comportamento degli altri implica desideri simili ai propri. Ciò giustificherebbe l’attribuzione al bambino di una semplice psicologia del senso comune. Allo stesso modo, nel rintracciare il fondamento originario della psicologia del senso comune, riteniamo rilevante il fatto che il bambino piccolo colga la somiglianza tra una particolare sensazione propriocettiva interna e il piano motorio necessario per produrre sia la sensazione che il comportamento”<sup>3</sup>.

È come se, nel corso dell’attività imitativa, il bambino piccolo – rispondendo al comportamento degli altri con comportamenti simili - sperimenti l’equivalenza strutturale fra se stesso e gli altri: sperimenti il fatto di avere un corpo simile a quelli degli altri e di condividere con gli altri stati corporei interni e, così facendo, si avvia a comprendere che gli altri condividono con lui anche *stati mentali* più astratti.

In tale prospettiva, l’imitazione precoce (e l’imitazione in generale) costituisce una delle abilità percettive e socio-cognitive che sovrintendono all’emergere della nozione di *altro-persona* come soggetto in possesso di stati mentali.

Più avanti nello sviluppo, l’imitazione inizia ad essere utilizzata come campo di potenziamento e affinamento delle primitive abilità socio-cognitive, usufruendo di quello che Bruner ha definito “scaffolding parentale”<sup>4</sup>.

Accade, in tal modo, che il bambino, nel corso di attività di imitazione reciproca con l’adulto, abbia l’opportunità di utilizzare il supporto tutoriale fornito dall’adulto stesso all’attività condivisa, per esercitare e sviluppare la propria primitiva teoria della mente. Lo scambio imitativo, infatti, consente al bambino di utilizzare le risposte motorie, facciali, sonore e linguistiche dell’adulto come fonte di regolazione e sostegno alla comprensione sempre più puntuale delle relazioni di causa-effetto tra i propri movimenti e i movimenti dell’interlocutore. In questo caso il bambino realizza una forma di controllo sul ruolo causale degli stati psicologici (rispetto alla causalità degli eventi fisici), sulla comunicazione delle emozioni e sulla comprensione della mente dell’altro. Al contempo, lo “scaffolding parentale” funziona anche come sostegno all’esercizio della comprensione rispetto alle intenzioni e agli scopi sottostanti ai propri comportamenti e ai comportamenti altrui: “ad esempio, il bambino può agitare un oggetto in aria, ma il genitore può interpretare che lo scopo della sua azione sia di scuoterlo e di conseguenza scuote l’oggetto fino a fargli produrre un suono; ciò a sua volta porta il bambino oltre il proprio punto di partenza iniziale”<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Cfr. A. Gopnik, A. N. Meltzoff, *Costruire il mondo. Una teoria dello sviluppo cognitivo*, Mc Graw-Hill, Milano 2000.

<sup>3</sup> A. Meltzoff, A. Gopnik, *Il ruolo dell’imitazione nella comprensione sociale e nello sviluppo di una teoria della mente*, in L. Camaioni (a cura di), *Teorie della mente*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. 81.

<sup>4</sup> Cfr. J. Bruner, *Il linguaggio del bambino*, Armando, Roma 1983.

<sup>5</sup> A. Meltzoff, A. Gopnik, *Il ruolo dell’imitazione*, cit., p. 95.

### 3. Comunicazione intenzionale come precursore della comprensione della mente

Recenti studi hanno suggerito la possibilità di individuare le tracce della genesi della teoria della mente nelle tappe che conducono all'emergere della *comunicazione intenzionale*, nel corso dei primissimi anni di vita del bambino<sup>6</sup>. Si tratta di un approccio focalizzato su periodi successivi a quelli considerati a proposito delle imitazioni primitive, ossia nella fase in cui i bambini passano dalle primitive forme di interazione diadica "io-altra persona", a forme di interazione triadica "io-altra persona-oggetto o evento esterno".

Tale approccio ci consente di guardare a fasi più evolute della genesi della teoria della mente, collocandola all'interno dei più vasti processi dello scambio sociale e della costruzione delle abilità sociali. E consente anche di sviluppare il concetto dello "scaffolding parentale", così come esso si realizza nell'ambito delle primitive interazioni imitative, nel concetto più pregnante dal punto di vista pedagogico di "zona di sviluppo prossimale", così come questa viene interessata nel corso del *gioco*.

Sono tre le tappe del primo sviluppo comunicativo intenzionale del bambino:

1. il bambino usa l'adulto come strumento per ottenere un determinato scopo. In questa fase il bambino possiede la capacità di formulare scopi e selezionare i mezzi per raggiungerli (ha *intenzioni*);
2. il bambino usa l'adulto come agente autonomo capace di consentire al bambino il raggiungimento di uno scopo desiderato. In questa fase il bambino ha la capacità di ipotizzare l'efficacia degli agenti umani come strumenti per raggiungere determinati scopi, di concepire l'agente umano come capace di un'azione propria ed è capace anche di usare il contatto visivo e le vocalizzazioni sistematiche per influenzare un agente umano (ha *aspettative*);
3. il bambino usa un oggetto come mezzo per ottenere l'attenzione dell'adulto: per esempio, guarda e indica fuori dalla finestra fino a che l'adulto guarda anch'egli in quella direzione. In questa fase il bambino ha la capacità di rappresentare l'adulto come soggetto capace di avere e di comprendere intenzioni ed è consapevole di volere e potere influenzare lo stato interno dell'adulto (ha *intenzioni comunicative*).

In questo approccio, l'inizio della capacità di leggere la mente coincide con la capacità del bambino di comprendere il meccanismo dell'*attenzione condivisa*: ossia la capacità di concepire l'altro da sé come un soggetto che indirizza la propria attenzione in modo selettivo e, pertanto, possiede *interessi* verso gli oggetti-eventi. Solo dopo aver compreso che la percezione può essere indirizzata sotto forma di "attenzione" il bambino può giungere a comprendere che l'interesse e l'attenzione verso gli oggetti-eventi può causare le *credenze* e operare, in tal modo, il passaggio alla conquista di una vera e propria teoria della mente.

### 4. Il passaggio dai giochi d'imitazione ai giochi di finzione

Alan M. Leslie ha affermato che una vera e propria conoscenza della mente richieda la capacità del bambino di attribuire agli altri e a se stesso credenze e false-credenze ed ha collegato tale capacità al sorgere della capacità di formare *meta-rappresentazioni*. Si tratta di "staccare" una rappresentazione della realtà (*rappresentazione primaria*) dal suo normale referente creando una *rappresentazione secondaria*.

Tale abilità viene sollecitata all'interno dei *giochi di finzione*. È nell'ambito di un gioco di finzione, ad esempio, che il bambino può "far finta" che una banana sia un telefono: l'oggetto reale (la banana), che nella rappresentazione primaria è qualcosa da mangiare, viene rappresentato a livello secondario come

<sup>6</sup> Cfr. L. Camaioni, *La conoscenza della mente nell'infanzia: l'emergere della comunicazione intenzionale*, in L. Camaioni (a cura di), *Teorie della mente*, cit.

un telefono. Per Lesile la capacità di fingere e di capire la finzione negli altri richiede la padronanza delle stesse strutture logiche implicate nella comprensione degli stati mentali<sup>7</sup>.

### **Dal punto di vista pedagogico, l'interesse per questo ambito di studi è triplice**

Per un verso, il discorso sin qui condotto consente di approfondire ulteriormente i rapporti fra *strutture geneticamente preordinate* - più in particolare, la predisposizione genetica all'apprendimento e alla conoscenza - e il ruolo dei *contesti* e, più in particolare, il ruolo svolto nel corso dei processi di conoscenza, dall'adulto e dal mondo degli oggetti e degli eventi in cui il bambino è immerso. Riaffermando il nesso esistente fra "vincoli genetici" e "vincoli di contesto", nella determinazione dei processi dello sviluppo e della formazione.

Per altro verso, gli studi sulla genesi della "teoria della mente" offrono una serie di interessanti indicazioni per l'ideazione e la realizzazione di opportuni interventi pedagogici e didattici che, a partire dai nidi e dalle scuole dell'infanzia, siano volti alla realizzazione di un progetto di "educazione alla mente".

Da ultimo, tali studi pongono ancora una volta in primo piano la funzione formativa del *gioco*, evidenziandolo come uno dei campi privilegiati per lo sviluppo delle abilità che sovrintendono la costruzione della teoria della mente.

Se, infatti, i *giochi di imitazione* possono essere intesi come vero e proprio campo di esercizio e di sviluppo dei precursori della teoria della mente (grazie anche al meccanismo dello "scaffolding parentale"), i *giochi di finzione* costituiscono senz'altro il campo d'esercizio di abilità più complesse quali quelle della *comunicazione intenzionale* e della *meta-rappresentazione*.

L'interazione triadica bambino-adulto-oggetto che si realizza nel gioco di finzione, dove il bambino e l'adulto utilizzano ormai agevolmente il linguaggio, consente di ottimizzare le risorse dello "scaffolding parentale" aprendo all'adulto la possibilità di operare intenzionalmente in quella che Vygotskij ha definito "zona di sviluppo potenziale", ossia quell'area di funzionamento cognitivo attivabile solo se opportunamente sostenuta dall'esterno, attraverso la sollecitazione e il supporto di quelle funzioni che, nel bambino, non operano ancora autonomamente<sup>8</sup>.

In questa prospettiva, appare auspicabile un approfondimento pedagogico delle potenzialità del *gioco di imitazione* e del *gioco di finzione*, per quello che riguarda una loro utilizzazione intenzionalmente formativa nell'ambito dei processi di promozione delle abilità di comprensione della mente. E appare irrinunciabile, altresì, un impegno pedagogico volto ad affermare il *diritto al gioco* come condizione del *diritto dell'infanzia all'apprendimento e alla conoscenza* e, insieme a tutto questo, volto a garantire i luoghi, i tempi e gli strumenti più idonei alla piena esplicazione di tale diritto.

\* Presidente IRRE Puglia

<sup>7</sup> Cfr. A. M. Lesile, *Alcune implicazioni della finzione per i meccanismi sottotanti alla teoria della mente nel bambino*, in L. Camaioni (a cura di), *Teorie della mente* cit.

<sup>8</sup> Cfr. L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 1990; *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma 1972.