

Teoria della mente nei contesti affettivi, di apprendimento-insegnamento (AAVV)

Premessa

L'interesse per tale ambito di studio (la TOM riguarda la conoscenza degli stati mentali¹, quali desideri, credenze, intenzioni, percezioni, sentimenti ecc. e richiama la costruzione di sé e degli altri come esseri psicologici: Camaioni 1993; Marchetti, Massaro 2002) ha avuto notevoli sviluppi. La convinzione che lo sviluppo della TOM percorra, oltre l'infanzia, l'intero percorso evolutivo del singolo individuo, ha permesso di estendere la ricerca ad altre fasce di età. L'obiettivo di evidenziare possibili connessioni tra costrutti nati nell'ambito degli studi sulla Teoria della Mente in psicologia dello sviluppo e gli studi relativi ai fattori socio-relazionali nonché contestuali ha ampliato il campo d'indagine. La TOM, intesa come capacità cognitiva e affettiva al contempo, si sviluppa pertanto attraverso l'intero ciclo della vita e riveste un ruolo 'cruciale nell'interazione sociale, divenendo componente integrata in una prospettiva *life-span* (Liverta Sempio, Marchetti, Lecciso, 2005).

Quanto espresso evidenzia che la TOM (in qualità del fatto che è indispensabile per essere e vivere nel mondo in quanto esseri umani) rappresenta realmente uno dei filoni attuali di maggiore rilevanza teorica ed empirica, va considerato come un paradigma, nell'ambito degli studi della psicologia dello sviluppo, in virtù del legame con il mondo concreto e reale dell'individuo (Lecciso 2005).

Origini, sviluppi e funzioni della Teoria della Mente

Un punto oramai consolidato è che tale abilità non è posseduta dal bambino sin dalla nascita, ma si sviluppa nel tempo, pertanto si tratta di una abilità evolutiva. Alcune prospettive teoriche sull'origine della Teoria della Mente (approccio della simulazione, prospettiva modulare, prospettiva contestualistica, ecc.) affermano l'esistenza di un *continuum* nello sviluppo di tale abilità (Liverta Sempio, Marchetti 1995, 1997, 2005). Nello specifico la consegna di tale riflessione non riguarda una presentazione esaustiva e dettagliata degli snodi fondamentali del percorso di acquisizione del bambino della TOM; ma un excursus sulle competenze che si prefigurano come precursori della capacità mentalistica del piccolo dell'uomo nei primi anni di vita.

L'elenco di seguito riportato di taluni di questi precursori meriterebbe una ampia trattazione, ma in ordine al tempo ed allo spazio si è preferito procedere secondo tale modalità: condivisione dell'attenzione (Butterworth 1992); la co-orientazione visiva; l'imitazione precoce (Meltzoff, Gopnik 1993); gesto dell'indicare per condividere l'attenzione con l'adulto (Camaioni 1993, 2001 ecc.); l'evoluzione della comprensione della percezione visiva [considerata da Flavell (1988) una competenza che precede evolutivamente la costruzione della mente: a nove mesi il bambino è in grado di comprendere che un oggetto percepito visivamente può essere condiviso, a diciotto mesi è in grado di capire che un oggetto continua ad esistere anche se non visto, tuttavia a 24 mesi non è in grado di comprendere che un oggetto che lui vede può non essere visto da un'altra persona. Tale conquista avviene a partire dai due anni e mezzo, mentre a tre anni è in grado di comprendere le vere credenze corrispondenti al dato di realtà; infine a quattro anni è in grado di concepire la mente come sistema rappresentazionale: comprende che le azioni degli altri possono essere determinate da falsa credenza da questi posseduta (Battistelli 1995)].

Le funzioni di seguito riportate ci permettono di *avere una concezione sullo sviluppo della TOM come 'costruzione sociale' che implica necessariamente l'indagine dei luoghi sociali della crescita del bambino* (Lecciso 2005). I contesti di crescita del piccolo vengono considerati non solo come qualcosa che 'sta intorno' al piccolo,

¹ La TOM coinvolge e influenza le abilità cognitive (come comprendere se una persona conosce un'informazione a seconda dell'accesso ad essa), le abilità sociali e socio-cognitive (come comprendere il legame causale tra intenzione e azione, cooperazione e competizione ecc.) ed infine abilità comunicative (come comprendere la differenza tra un messaggio ironico e una bugia ecc.).

ma come parte integrante del suo funzionamento mentale (Camaioni 2001, 2002; Liverta Sempio 2002; Marchetti 2002).

- **Funzione Sociale:** la capacità di compiere complesse attribuzioni di stati mentali permette di spiegare, di predire e di agire sul comportamento proprio e altrui (diversamente non potremmo interpretare le azioni o non comprendere gli altri basandoci solo sui movimenti del corpo ecc.). Tale funzione a due ulteriori specificazioni, da un lato permette di *dare un senso al comportamento interpersonale* (Baron-Cohen 1995a) dall'altro lato permette di poter essere *partner comunicativi competenti* (dare senso alla comunicazione) anche quando l'uso di interpretazione dei sentimenti e delle emozioni ci conduce ad una maggiore vicinanza (empatia, sintonizzazione degli affetti nella comunicazione precoce m-b) (Riva Crugnola 1999; Marchetti, Massaro 2004; McIlwan 2003).

- **Funzione Adattiva:** specialmente per il piccolo dell'uomo tale funzione riveste un significato importante poiché a partire dalla attribuzione di stati mentali ad altri il bambino conferisce senso al comportamento altrui e lo rende prevedibile così da mettere in atto delle condotte definite flessibili (Fonagy, Target 2001). Lo stesso Fonagy sostiene che il bambino, in virtù delle esperienze precedenti di interazione con l'adulto, si costruisce una molteplicità di modelli rappresentazionali di sé e dell'altro che gli permettono di utilizzare il comportamento più appropriato alla situazione, nello scambio interpersonale. Di seguito la riflessione su di sé permette al bambino di riflettere sui propri processi mentali e di comprendere le origini del suo comportamento (Funzione riflessiva)

- **Funzione Protettiva:** si allaccia alle precedenti sottolineando come la funzione adattiva debba essere intesa come protettiva in special modo per soggetti con percorsi evolutivi 'difficili', come nel caso di bambini abusati (Fonagy, Target 2001; Fonagy et al. 1997). Tale concezione teorica di stampo psicoanalitico sullo sviluppo della TOM ci connette al tema delle relazioni affettive che il bambino instaura fin dalla nascita con i propri *caregiver* e pone l'attenzione sui temi, di recente indagine, legati al contesto familiare.

La teoria della mente nei contesti di apprendimento-insegnamento

La Teoria della Mente, abbiamo detto che ci permette di capire non solo gli stati mentali (emozioni, desideri, credenze) di chi entra in relazione con noi, ma allo stesso tempo di intuire / prevedere il comportamento di chi entra in relazione con noi. Se siamo in grado di prendere in considerazione ciò che l'altro "ha in mente", siamo poi in grado di interagire con l'altro, di entrare in relazione e capire quello che dice, perché reagisce o si comporta in quel modo. La Teoria della Mente pertanto può essere concepita come la capacità meta-rappresentativa di stati mentali complessi che si sviluppa in relazione ai contesti socio-culturali a partire dal possesso innato di capacità di regolazione delle attività a capacità di fare inferenze. Questo è un processo concettuale che permette di elaborare le informazioni e di produrre costrutti teorici sugli stati mentali. Esso viene affinato nel tempo ed in questo processo assume un ruolo importante ad esempio la figura dell'insegnante nel rapporto col bambino.

L'insegnante può avere un ruolo determinante nello sviluppo della capacità del bambino di saper cogliere/gestire i propri e gli altrui stati cognitivi, emotivi e comportamentali. L'insegnante può comprendere che cosa c'è dietro uno stato di agitazione o di apparente disinteresse per le attività che si svolgono in classe, un comportamento di aggressività oppure di isolamento; considerandoli linguaggi non verbali, si può offrire un contenimento a tali situazioni attraverso la vicinanza, la comprensione e il dialogo.

Abbiamo detto che la TOM può essere definita come l'abilità di assumere la propria e l'altrui prospettiva, ciò vuol dire avere la capacità di interagire in modo adattivo, con le persone con le quali si viene a contatto. Ciascuno di noi utilizza questa abilità quotidianamente nel rapporto con gli altri dal momento che ha una funzione sociale che va al di là della comprensione degli altri. Al contempo permette di attribuire stati mentali per spiegare, predire e agire sul comportamento proprio e altrui. Per questo in ogni attività comunicativa è necessario, per una corretta e reciproca comprensione, immergerci nel concreto uso del linguaggio, conoscere il significato che gli interlocutori impongono ai termini usati, cogliere i segnali e i feedback, assicurarsi che quanto è stato detto sia stato compreso correttamente specialmente quando viene usato un linguaggio figurato. Mentre interagisce con gli altri,

il bambino che mentalizza, impara a dare senso al loro comportamento, in un certo senso lo prevede e riesce, a mettere in atto comportamenti adattivi più consoni alla situazione che vive. In questo modo questa abilità esercita contemporaneamente una funzione sociale ed una funzione adattiva. Inoltre è proprio grazie allo sviluppo di un pensiero sul proprio pensiero che il bambino comincia a riflettere sui propri processi mentali, cerca di capire che cosa lo spinge ad agire in un certo modo, pensa prima di agire, mettendo in atto, tra le possibili alternative, esaminate mentalmente, la soluzione meno problematica. Va sottolineato che se nel microsistema della famiglia il bambino impara a relazionarsi con gli adulti attraverso il primo sviluppo della teoria della mente, è poi nella scuola che egli trova uno spazio protetto, un tempo, con i suoi ritmi ai quali adattarsi, e rapporti costanti con persone che gli forniscono gli aiuti di cui ha bisogno per migliorare le sue già acquisite abilità di mentalizzazione. La scuola difatti, per istituzione, rappresenta il contesto privilegiato per la crescita cognitiva, affettiva e sociale; esercita un'influenza decisiva sul bambino, in una fase in cui si aprono nuovi orizzonti, ci si mette alla prova con sé stessi e gli altri, si può soddisfare il desiderio di acquisizione di nuove conoscenze, essere aiutati a sviluppare e potenziare la teoria della mente. A scuola ci si confronta con i propri pensieri e quelli degli altri, si apprendono le modalità per inserirsi nel gruppo dei pari, come, se e quando partecipare ai giochi con i compagni, se e quando rispondere alle domande che vengono rivolte dall'insegnante o prendere la parola durante le lezioni. Questo tipo di decisioni vengono prese dal bambino in base ai criteri suggeriti dalle abilità metacognitive. Lo sviluppo della competenza metacognitiva negli alunni è universalmente riconosciuta come necessaria per migliorare le prestazioni in compiti cognitivi; quanto più una persona è cosciente di ciò che fa e di come la propria mente lavora, tanto più ottiene risultati positivi nelle attività che esegue. L'obiettivo del lavoro didattico sulla componente metacognitiva è quello di offrire agli alunni l'opportunità di imparare ad interpretare, organizzare e strutturare le informazioni ricevute dall'ambiente, riflettere su questi processi e divenire sempre più autonomi. L'avvicinamento dell'alunno alle dimensioni metacognitive passa da operazioni semplici relative al pensiero proprio e altrui; imparare a distinguere tra il significato di un'affermazione (contenuto proposizionale), individuare, nei diversi brani letti, il punto di vista dell'autore, le sue intenzioni, le sue credenze, qualche volta è anche richiesto di pensare una conclusione diversa da quella offerta dall'autore. In questo modo il bambino è incoraggiato a sviluppare un pensiero critico che può facilmente essere collegato alla comprensione della falsa credenza; può al contempo riflettere sulle proprie e altrui credenze, riconoscere i propri errori e valutare i punti di vista degli altri.

La scuola richiede al bambino, nello stesso tempo, capacità di mentalizzazione, considerandola indispensabile per vivere nei diversi contesti in modo adattivo, e capacità di interpretare il pensiero dell'altro. L'insegnante compie una giusta azione se comprende ciò che il bambino già sa, ciò che vuole sapere, il suo stato emotivo, utilizzando la teoria della mente per regolare il proprio comportamento sulla base degli stati mentali di chi deve apprendere. D'altra parte il bambino, già all'età di cinque anni, è in grado di mettere in relazione quello che l'educatore insegna con le credenze (vere o false) che egli ha sul suo conto come discente. Pertanto, non si può considerare il rapporto tra teoria della mente e interazione educativa solo dal punto di vista dell'insegnante, ma tale interazione dovrebbe essere osservata anche nell'alunno quando la utilizza nel momento in cui fruisce dell'intervento educativo. Si apprende, infatti, non solo quando l'altro agisce su di noi, ma anche attraverso l'altro.