

Università degli Studi di Palermo

Dipartimento

FIERI-AGLAIA

Filosofia, Filologia, Arti, Storia, Critica dei saperi

Dottorato di Ricerca in Filosofia del Linguaggio e della Mente – XXIII ciclo

SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE
M-FIL/05 FILOSOFIA E TEORIA DEI LINGUAGGI

Razionalità e simulazione nella comprensione sociale

Tesi di Dottorato di Ricerca di

Giancarlo Zanet

Tutor della Ricerca

Ch.mo Prof. Francesco Lo Piparo

Coordinatore del Corso di Dottorato di Ricerca

Ch.mo Prof. Francesco Lo Piparo

Indice

5	Introduzione
13	Capitolo I <i>Comprendere gli altri: psicologia del senso comune e razionalità</i>
38	Capitolo II <i>Comprendere gli altri: dalla psicologia del senso comune alle ipotesi narrative</i>
71	Capitolo III <i>I limiti della psicologia del senso comune: superare la diade credenze/desideri a partire da John Searle</i>
94	Capitolo IV <i>Un'eredità contesa e le indicazioni per il futuro: Quine e il dibattito sulla comprensione dell'altro</i>
105	Capitolo V <i>Adottare la prospettiva dell'altro: una questione di accuratezza</i>
140	Capitolo VI <i>La comprensione dell'altro come prassi sociale intelligente</i>
166	Bibliografia

...sometimes all of our thoughts are misgiven...

Introduzione

La domanda sul modo nel quale riusciamo a comprendere gli altri è di cruciale importanza per almeno due ragioni.

Essa pone una questione epistemologica di primaria importanza che si affianca alla tradizionale questione di fondo dell'epistemologia nella quale ci si interroga sulle possibilità e sui limiti della nostra comprensione del mondo.

La risposta che diamo ad essa può avere delle implicazioni rilevanti sul piano etico e socio-politico. A meno che non le si voglia programmaticamente escludere dall'orizzonte della riflessione, esse costituiscono le preoccupazioni sullo sfondo delle quali la nostra domanda

si articola. Non metteremo esplicitamente a tema tali implicazioni, se non parzialmente nella parte finale di questo lavoro. Il cenno che facciamo in queste righe introduttive vuole solo offrire un indizio del senso con il quale abbiamo condotto le ricerche che qui presentiamo.

La riflessione sulla comprensione sociale che abbiamo preso in esame è quella articolata nell'ultimo trentennio nell'ambito della filosofia di matrice analitica. Tale scelta di campo non è motivata da preclusioni di tipo ideologico verso la tradizione continentale che si è a lungo interrogata sulla questione fornendo contributi di rilievo in particolare all'interno della tradizione fenomenologica. Essa deriva solo dai limiti temporali entro i quali la ricerca si è svolta e dai limiti delle competenze di chi l'ha condotta.

I contributi più significativi al dibattito sulla comprensione sociale vengono discussi a partire da uno schema interpretativo che lo vede articolato in due poli, rappresentati dalle nozioni di razionalità e di simulazione. Le teorie della razionalità, secondo le quali la comprensione dell'altro dipende dall'assunzione del principio che l'altro ha intenzioni, credenze e desideri tali quali sono razionalmente appropriati alle circostanze date, sono sottoposte a critiche severe e penetranti da parte dei teorici che si schierano per le alternative teorie della teoria e teorie della simulazione o per versioni ibride di esse. Le ragioni fondamentali di tali critiche risiedono nel fatto che l'idea di razionalità assunta è vaga e criticabile perché non rispondente alle caratteristiche empiriche dei

soggetti ai quali essa dovrebbe essere attribuita. Da questo punto di vista, l'assumere la razionalità del soggetto che viene interpretato sarebbe un presupposto errato e l'interpretazione che ne risulta destinata a fallire nei fatti. Nell'ambito dell'altro dei due poli, l'idea che la comprensione dell'altro coinvolga processi di tipo simulativo, nei quali la capacità di mettersi nei panni dell'altro ha un ruolo basilare, è venuta assumendo una posizione sempre più centrale nel dibattito, a scapito, almeno in parte, della tesi che a guidare la comprensione sia una qualche forma di 'teoria' relativa alla mente dell'altro. A ben guardare, è sempre più condivisa nell'ambito del dibattito contemporaneo la tesi che la comprensione sociale possa dipendere da specifiche forme di interazione di processi simulativi e di informazioni di natura teorica. Così come questa visione ha messo fortemente in questione le teorie della razionalità, essa è a sua volta duramente criticata dai teorici di ispirazione fenomenologica e dai sostenitori delle ipotesi narrative che contestano alla radice tanto le ipotesi simulazioniste quanto le ipotesi di teoria della teoria. Queste ultime propongono, in alternativa, l'idea che la comprensione degli altri non sia un processo mediato né dalla simulazione né dalla teoria, ma un processo di percezione diretta che vede alla sua base forme incorporate di intersoggettività che rendono possibile l'apprendimento, attraverso l'esposizione a specifiche pratiche narrative, di forme più complesse di competenze per la comprensione dell'altro legate alle competenze di tipo linguistico. Mettono altresì in questione l'idea che si possa parlare di

qualcosa come la psicologia del senso comune intesa come base per un approccio alla comprensione dell'altro condotto dalla prospettiva della terza persona. Colui che prova a comprendere l'altro, si sottolinea, è sempre immerso nelle pratiche sociali dal punto di vista della seconda persona, dell'appartenenza ad un 'noi' che si costituisce a partire da tali pratiche e che è il presupposto della possibilità di comprenderle. E nella direzione della valorizzazione dei contesti sociali, dei ruoli e delle routine quotidiane si muovono anche quelle prospettive che valorizzano l'importante ruolo di tali forme di euristiche nella comprensione sociale a discapito dell'idea che essa possa essere mediata da forme di attribuzione di credenze e desideri.

Se quest'ultimo punto costituisce un attacco a determinate teorie della comprensione sociale che mira a diminuire il peso teorico della nozione stessa di psicologia del senso comune, un attacco di portata altrettanto, se non più profonda proviene quando si guardi alle critiche rivolte ad essa e alla teoria dell'azione ad essa sottostante da parte di John Searle. Riconosciuto che la maggior parte delle ipotesi teoriche sulla comprensione sociale assumono una qualche forma della psicologia credenza/desiderio, abbiamo provato a rielaborare le critiche a tale modello espresse da Searle. I suggerimenti searleani, che abbiamo ripercorso nel terzo capitolo, spingono a sostenere che tale psicologia ha il limite di costituire una semplificazione della struttura razionale dell'azione. Dal nostro punto di vista, e per il tema in questione, ciò

comporta il sostenere che l'articolarsi di una spiegazione del comportamento dell'altro non può non vedere il riconoscimento del fatto che tra i motivatori delle sue azioni vanno annoverati più che credenze e desideri. In particolare, bisogna riconoscere con Searle che obblighi e doveri rientrano tra i motivatori che dobbiamo contemplare per l'azione e che dobbiamo, di conseguenza, saper riconoscere e attribuire all'altro. Tanto più che il riconoscimento di essi è essenziale per costruire e navigare quel mondo sociale che è oggetto della nostra analisi. La raffinata analisi searleana ci mette, inoltre, in condizione di offrire un saggio della complessità di ciò che può significare comprendere e spiegare un'azione nel contesto di una assunzione di razionalità della stessa, a discapito dell'idea che tale complessità possa essere ricondotta a meccanismi più basilari dai quali, tuttavia, essa emerge.

L'articolarsi del dibattito tra le varie teorie della comprensione sociale ricostruito e discusso nei primi due capitoli del lavoro, non ci ha condotti, tuttavia, ad abbracciare nella sua totalità nessuna delle ipotesi teoriche presenti sul campo. Ciò perché si è cercato di mettere in risalto che i confini tra esse non sono tanto rigidi quanto i loro fautori tendono a farli apparire. A tal fine, nel primo capitolo, si focalizza l'attenzione su prospettive come quella di Lewis nelle quali presupposti di tipo simulazionista interagiscono nella formulazione di una versione specifica del principio di carità, caposaldo, quest'ultimo, delle teorie della razionalità. Viene valorizzata l'idea che, a partire da una specifica critica di

Goldman, sia possibile intravedere una formulazione 'minimale' della nozione di razionalità che continua a poter svolgere un ruolo come presupposto della comprensione sociale. Ancora per analizzare l'intreccio tra razionalità e simulazione, il capitolo quarto dedica un approfondimento al possibile contributo di Quine. Il filosofo di Harvard, la cui eredità è contesa tra i teorici della simulazione e i teorici della razionalità, rappresenta, al di là degli stereotipi storiografici sul suo behaviorismo e sul suo eliminativismo, un interessante terreno di confronto per specificare il ruolo della simulazione e della razionalità nel *mindreading*. La sua posizione emerge come una versione ibrida, nella quale pur avendo la simulazione un ruolo di maggior peso, è conservato uno spazio per la componente teorica e nella quale si accorda un ruolo peculiare alla nozione di plausibilità delle credenze dell'individuo quale guida nell'interpretazione. In essa emerge la questione di quali siano gli standard interpretativi ai quali facciamo riferimento nella comprensione dell'altro: quelli dell'interprete o quelli dell'interpretato?

Un modo per dare piena luce alla questione che abbiamo sollevato ci è parso essere quello di approfondire, sfruttando gli spunti offerti da numerose ricerche di psicologia sociale, le difficoltà connesse all'adozione della prospettiva dell'altro. Il capitolo quinto, dedicato a tale esame, delinea vari punti di criticità riguardanti l'abilità di assunzione della prospettiva dell'altro. Essa appare per molti versi limitata da una serie di effetti distorsivi che tendono a far prevalere spesso il punto di vista

egocentrico su quello allocentrico. Al contrario di quanto ritiene il teorico della simulazione Goldman, ciò solleva dei problemi alle teorie della simulazione, in quanto sottolinea tutte le difficoltà insite nell'idea che ci si possa mettere in modo accurato nei panni dell'altro. I meccanismi di proiezione, infatti, rischiano di limitare anziché favorire l'accuratezza delle performance di mindreading. Ciò solleva anche dei problemi rispetto all'idea, favorita dalle teorie d'ispirazione fenomenologica, che vi possa essere una percezione diretta dell'altro, o, almeno, che tale percezione possa non avere costi in termini di allocazione di risorse cognitive e che possa essere accurata nei suoi esiti.

I limiti riscontrati dalla ricerca empirica riguardo alle effettive capacità di adottare la prospettiva altrui rinviano, altresì, alle preoccupazioni di ordine generale che avevamo accennato nelle prime battute di quest'introduzione, poiché rimandano direttamente ai rischi connessi ai tentativi di comprensione e, in particolare, alle modalità che le teorie presenti nel dibattito sulla comprensione dell'altro offrono come spiegazione degli strumenti che l'attributore usa per compensare e correggere gli errori e le conseguenti incomprensioni.

Il capitolo finale, nel tentativo di far convergere verso una risposta le domande sollevate nel lavoro di ricerca, offre un'ipotesi articolata attorno all'idea della comprensione dell'altro come prassi sociale intelligente.

L'assunto da cui siamo partiti nell'elaborazione della nostra ipotesi è che nessuna delle opzioni teoriche discusse offra una risposta esaustiva al

problema della comprensione dell'altro. E ciò non solo perché ciascuna di esse è esposta alle critiche delle quali siamo andati dando conto, ma perché potrebbe essere errato il presupposto che anima tali tentativi, ovvero l'idea che sia possibile ricondurre la complessità del fenomeno ad un solo principio teorico, sia esso la razionalità, la teoria, la simulazione o la narrazione. L'alternativa a questo modo di approcciare il fenomeno non è un facile eclettismo, quanto l'ipotesi che la comprensione dell'altro sia, secondo la nozione elaborata da Ryle, una pratica intelligente. Come tale essa può essere un'attitudine che si realizza in modi molteplici, laddove la molteplicità è rappresentata dalla varietà delle euristiche in parte incorporate e in parte apprese nei processi socio-culturali che sono quelle stesse descritte dai vari approcci teorici. L'interazione delle euristiche, proponiamo in conclusione, può essere inquadrata, sulla scia di Kahneman, nel modello dell'ipotesi dei due sistemi. Secondo questa ipotesi, le forme di simulazione incarnata e di percezione diretta dell'altro costituiscono un sistema, denominato Sistema 1, di euristiche di base contraddistinte dalle caratteristiche di automaticità e mancanza di consapevolezza. A questo sistema fanno anche riferimento parti consistenti delle altre euristiche quando, per via di apprendimento, esse siano state introiettate e siano diventate una prassi intelligente. In quanto componenti di un sistema che procede rapidamente e per associazioni, esse sono sottoposte in maniera sistematica a effetti distorsivi. Su questi può, almeno in una certa misura, intervenire un sistema di controllo, il

Sistema 2, che può operare consapevolmente un confronto tra gli esiti delle varie euristiche alla luce del principio regolativo che è la comprensione delle ragioni dell'interlocutore che deve guidare la nostra comprensione delle sue azioni, dei suoi stati mentali, dei suoi discorsi.

Capitolo I

Comprendere gli altri: psicologia del senso comune e razionalità

Non è misteriosa la natura dei dati che usiamo per decidere cosa pensano le altre persone; osserviamo le loro azioni, leggiamo le loro lettere, studiamo le loro espressioni, ascoltiamo le loro parole, apprendiamo le loro storie, e osserviamo le loro relazioni sociali. Come facciamo a comporre un simile materiale in un quadro convincente di una mente è un altro discorso; sappiamo come farlo senza sapere necessariamente come lo facciamo.

D. Davidson (1986, 175)

1 *Introduzione*

Molte delle principali opzioni teoriche sul campo elaborate per spiegare la nostra capacità di comprendere gli altri assumono che tale attività venga compiuta in termini di comprensione delle loro intenzioni, credenze e desideri. Tale attività viene denominata in vari modi e talvolta la denominazione varia a seconda che il contesto della ricerca all'interno della quale se ne fa uso sia neuroscientifico, psicologico o filosofico. Così la troviamo denominata 'psicologia del senso comune' (*commonsense psychology*), 'psicologia popolare' o 'psicologia ingenua' (*folk-psychology*), 'Teoria della mente' (*Theory of Mind*, il cui acronimo diffuso è *ToM*), 'psicologia delle attitudini proposizionali' (*Propositional attitude psychology*), 'mindreading', 'mentalizzazione'.

In questo capitolo metteremo a fuoco e cercheremo di risolvere alcune delle ambiguità delle espressioni sopracitate in modo da chiarire in via preliminare l'oggetto del nostro studio.

Rileveremo che con l'espressione 'psicologia del senso comune' e con i suoi sinonimi, si indicano almeno due differenti livelli di riflessione sul fenomeno. Un primo livello, che allude al complesso di competenze e abilità che stanno alla base delle nostre capacità di comprensione e coordinazione sociale e non implicano l'uso della psicologia del senso comune in senso stretto. Un secondo livello, che allude all'esistenza di un particolare schema concettuale per la comprensione e la coordinazione sociale basato sulle attitudini proposizionali. A questo livello si colloca anche la riflessione su uno specifico modo di applicare lo schema concettuale allo scopo di ottenere la spiegazione/previsione del comportamento degli altri (per esempio la teoria della teoria o la teoria della simulazione).

Questa analisi ci fornirà elementi di chiarezza rispetto alla geografia delle posizioni teoriche sul campo e ci permetterà di offrirne una sintetica presentazione critica.

2 Uno studio di natura trans-disciplinare

Come è stato ben riconosciuto e sottolineato (Nichols e Stich, 2003 2-9), la

comprensione degli altri è un fenomeno al cui studio contribuiscono numerose discipline. Un possibile elenco comprende: l'etologia cognitiva e l'ecologia comportamentale (in particolare la primatologia), l'antropologia e la psicologia trans-culturale, la psicologia dello sviluppo, la psicopatologia e la psicologia clinica, la psicologia sociale, le neuroscienze (le ultime due mancano dall'elenco di Nichols e Stich 2003), e la filosofia. Non entrando nel merito del contributo di tali discipline, al quale faremo riferimento ogni qual volta ciò si possa mostrare rilevante per le argomentazioni che andremo proponendo, possiamo tuttavia sottolineare che le prospettive dalle quali esse affrontano il problema divergono, talvolta notevolmente, anche a causa dei differenti statuti epistemici di ciascuna di esse. Per riprendere quanto scritto nel paragrafo precedente, non è sempre chiaro a quale livello di spiegazione del fenomeno esse si collochino e/o ambiscano a collocarsi, così come ci pare rimanga una sfida da affrontare l'elaborare una prospettiva che integri in una visione unitaria almeno i contributi più rilevanti. Pur non aspirando a fornire una tale visione, riteniamo che tali ambiguità possano motivare il tentativo di fare chiarezza in via preliminare almeno nel campo delle teorie filosofiche.

Come è stato opportunamente notato (Bermúdez 2005, 172-207) le concezioni del ruolo della psicologia del senso comune si possono rappresentare lungo uno spettro di opzioni che vanno da una concezione più ampia ad una più ristretta dell'estensione del suo dominio rispetto al fenomeno della comprensione sociale.

Secondo la visione ampia “tutta la comprensione sociale è una questione di attribuzione di stati mentali e di uso di tali stati attribuiti per spiegare e prevedere il comportamento” (Bermúdez 2005, 176).

Secondo la visione ristretta il dominio della psicologia del senso comune dovrebbe rimanere confinato a “quelle occasioni nelle quali esplicitamente e consciamente impieghiamo i concetti della psicologia del senso comune al servizio della spiegazione/previsione” (Bermúdez 2005, 176).

3 Le teorie della razionalità: Dennett, Davidson e Searle

La visione ampia accomuna prospettive teoriche sul funzionamento della comprensione sociale molto diverse tra loro, tagliando in modo trasversale le divisioni di campo che hanno visto contrapporsi nell'ultimo trentennio le varie opzioni.

La parte più estrema dello spettro nella gamma delle teorie che assumono la visione ampia è forse rappresentata da quelle teorie secondo le quali la comprensione sociale è possibile solo sullo sfondo dell'assunzione che essa avviene in un contesto normativo. Sono quelle teorie che Goldman (2006, cap. 3) definisce “teorie della razionalità”.

La tesi è espressa in modo limpido da Daniel Dennett nelle due citazioni che seguono:

Come hanno osservato molti filosofi, una caratteristica della psicologia del senso comune [...] è che le spiegazioni di azioni in termini di credenze e desideri, di norma, non solo descrivono l'origine delle azioni, ma cercano al medesimo tempo di difenderne la ragionevolezza nelle circostanze date. Si tratta di spiegazioni motivanti, che comportano un'allusione ineliminabile alla razionalità dell'agente. Soprattutto per questo motivo suggerisco che la psicologia del senso comune sarebbe meglio interpretabile come un calcolo razionalistico di interpretazione e previsione - un metodo interpretativo idealizzante, astratto, strumentale, che si è evoluto perché funziona, e che funziona perché noi ci siamo evoluti. (Dennett 1987, 74-75)

In breve, ci trattiamo a vicenda come se fossimo agenti razionali, e questo mito - perché di certo non siamo tutti tali - funziona ottimamente perché siamo *abbastanza* razionali. Questa singola assunzione, in combinazione con le verità lampanti sui nostri bisogni, con le nostre capacità e con le circostanze caratteristiche, genera sia un'interpretazione intenzionale di noi come credenti e desideranti sia una grande quantità di previsioni esatte del comportamento. (Dennett 1987, 77)

Su quali siano i contenuti di questo 'dover essere' Dennett si esprime così:

Le credenze di un sistema sono quelle che esso dovrebbe avere, date le sue capacità percettive, i suoi bisogni epistemici e la sua biografia. [...] I desideri di un sistema sono quelli che esso dovrebbe avere, dati i suoi bisogni biologici e i mezzi più praticabili per soddisfarli. (Dennett 1987, 75)

L'approccio che potremmo dire "razionalizzante" è, secondo Dennett, non solo qualcosa che potremmo o dovremmo fare ma è qualcosa che di fatto

facciamo, sebbene non sempre consapevolmente:

Per quanto non ci serviamo abitualmente di questo metodo in maniera autoconsapevole, lo utilizziamo con autoconsapevolezza in quelle situazioni in cui rimaniamo perplessi di fronte al comportamento di una persona, e allora esso dà di frequente risultati soddisfacenti. In più, la facilità e la naturalezza con cui ricorriamo a questo modo autocosciente e calcolato di risolvere un problema fornisce un supporto alla tesi che quanto stiamo facendo in queste situazioni non consiste nel cambiare metodologie, ma semplicemente nell'acquisire autocoscienza e chiarezza intorno a ciò che di solito compiamo tacitamente o inconsapevolmente. (Dennett 1987, 77-78)

La visione dennettiana si presenta quindi non soltanto come il risultato di un'analisi concettuale sulla natura dei concetti quali credenze e desideri propri della psicologia del senso comune, ma anche come un'ipotesi empirica sul suo funzionamento. Essa sottolinea correttamente, inoltre, la possibile distinzione tra implicito ed esplicito e tra consapevole e inconsapevole per ciò che concerne l'attivazione delle particolari dinamiche di comprensione che essa prevede.

Un ulteriore punto che mette conto evidenziare, perché ritornerà nel prosieguo del nostro lavoro, consiste nel mettere a tema, da parte dell'approccio dennettiano, la rilevanza dell'anomalia, dell'incomprensione per l'attivazione di percorsi espliciti e consapevoli di comprensione dell'altro.

A conferma di ciò egli insiste anche a sottolineare che, per quanto la nostra

razionalità sia drammaticamente imperfetta alla prova dei fatti, come i noti studi psicologici di Tversky e Kahneman (1974) e di Nisbett e Ross (1980) hanno teso a mostrare, non possiamo fare a meno di una versione idealizzata di essa quale spazio logico e operativo per comprendere noi stessi e gli altri:

Per quanto razionali noi siamo, è il mito del nostro essere agenti razionali che struttura e organizza le nostre attribuzioni agli altri di credenza e desiderio e che governa le nostre stesse deliberazioni e indagini. Noi aspiriamo alla razionalità, e senza il mito della nostra razionalità i concetti di credenza e desiderio sarebbero privi di radici. La psicologia del senso comune, pertanto, è *idealizzata* in quanto formula le sue previsioni e spiegazioni calcolandole entro un sistema normativo; essa prevede che cosa crederemo, desidereremo e faremo, mediante la determinazione di che cosa dovremmo credere, desiderare e fare. (Dennett 1987, 79-80)

Secondo Donald Davidson l'intera teoria dell'interpretazione dell'altro "è costruita sulle norme della razionalità". Quando l'interprete la utilizza per comprendere degli agenti reali egli "assegna i suoi propri enunciati per catturare il contenuto dei pensieri e dei proferimenti verbali di un'altra persona". Questo "processo implica necessariamente il decidere quali pattern di assegnazioni rendono l'altro intellegibile (e non intelligente, ovviamente!) e ciò è una questione di usare i propri standard di razionalità per calibrare i pensieri dell'altro" (Davidson 2004, 129-30). Le norme che ci

guidano nell'ascrizione di attitudini proposizionali sono dettate dal "contenuto semantico delle attitudini e delle credenze" che determina "le loro relazioni reciproche e col modo in modi tali da venire incontro ad almeno approssimativi standard di consistenza e correttezza". (Davidson 2004, 114).

L'idea che l'assunzione di razionalità abbia un ruolo necessario è ancora formulata da John Searle nel modo che segue:

Quando cerchiamo spiegazioni di fenomeni intenzionali, come azioni, credenze, speranze (e non diversamente guerre, politiche economiche, affari di cuore e romanzi), noi introduciamo una nuova componente, la razionalità, e con la richiesta di spiegazioni razionali arriva tipicamente una richiesta di giustificazione. I fenomeni intenzionali sono soggetti ai vincoli della razionalità e la richiesta di spiegazione di un fenomeno intenzionale - una credenza, un desiderio, un'azione, ecc. è caratteristicamente una richiesta di mostrare in che modo esso è razionale e in che modo esso è giustificato. (Searle 2001, 101)

Perché l'introduzione di ragioni esplicative per i fenomeni intenzionali automaticamente comporta le categorie normative della razionalità e della giustificazione? Ciò capita perché è costitutivo dei fenomeni intenzionali l'essere soggetti a tali norme. *L'essere soggetti a criteri razionali di valutazione è costitutivo dei fenomeni intenzionali*, non diversamente da come vincere e perdere sono costitutivi, poniamo, del gioco del basket. Non si hanno prima credenze, speranze, desideri e intenzioni e poi, esterne a tutto ciò, si introducono forme razionali di valutazione; piuttosto, l'avere credenze, ecc. significa già avere fenomeni che sono soggetti a queste norme. Inoltre, i diversi tipi di intenzionalità hanno le loro forme proprie di

normatività. Così, per esempio, si suppone che le credenze siano vere, e che per questa ragione esse siano soggette a speciali vincoli di razionalità e di giustificazione, vincoli che comportano, per esempio l'evidenza, altre ragioni per la verità, e la consistenza o coerenza. (Searle 2001, 102)

Se è pacifico che gli autori sopra citati differiscono per molti aspetti della loro complessiva visione filosofica e se bisogna di certo ammettere che le distanze non sono colmabili attraverso quella che può apparire una grossolana semplificazione, si deve pure concedere che, benché da percorsi teorici differenti quali la riflessione sulle problematiche suscitate dalla traduzione radicale del Quine di *Parola e Oggetto* per Davidson e Dennett e la riflessione sugli atti linguistici e le loro regole costitutive di John Austin per Searle, le loro prospettive convergono sulla necessità dell'assumere la razionalità quale principio che guida la comprensione degli altri a dispetto delle loro differenti opzioni metafisiche sullo statuto ontologico degli stati intenzionali, incline al realismo per Searle e ad una certa forma di strumentalismo per Dennett.

Rispetto alla visione ampia, le posizioni di Davidson, Dennett e Searle indicano che non solo la comprensione degli altri avviene attraverso l'attribuzione di stati mentali quali intenzioni, desideri e credenze, ma indicano anche la modalità attraverso la quale tale attribuzione avviene. E non potrebbe esserci una differente modalità visto che senza la razionalità i nostri concetti di credenza e desiderio sarebbero "privi di radici" (Dennett) e che l'essere soggetti a criteri di razionalità è "costitutivo" dei

fenomeni intenzionali in generale (Searle).

Sia Davidson che Searle ci forniscono, inoltre, un'idea di cosa dobbiamo intendere quando parliamo di standard di razionalità, per esempio nel caso delle credenze intendiamo l'evidenza (o altre ragioni per credere), e almeno un certo grado di coerenza e consistenza.

4 Razionalità, teoria e simulazione: sulla complessità della posizione di David Lewis

Ci sono motivi di continuità con le prospettive appena rappresentate anche con la posizione di uno dei 'padri teorici' della cosiddetta 'teoria della teoria della mente', David Lewis, che sfuggono nelle ricostruzioni di un dibattito che viene spesso rappresentato come articolato in prospettive cristallizzate e contrapposte.

L'idea chiave avanzata da Lewis è, com'è noto, che il modo corretto di pensare la psicologia del senso comune è quello di considerarla analoga ad una teoria scientifica "term-introducing". Secondo l'assunto base del funzionalismo da lui proposto, le entità teoriche possono essere definite come "gli occupanti del ruolo causale specificato dalla teoria" ovvero come quelle "entità, quali che esse siano, portatrici di certe relazioni causali l'una con l'altra e con i referenti dei termini osservativi" (Lewis 1972/1980, 211).

Quello che segue è uno dei dei passi centrali che esemplificano l'idea di fondo di Lewis e che inaugurano l'idea di trattare la psicologia del senso comune come una 'teoria':

Si pensi alla psicologia del senso comune (*commonsense psychology*) come ad una teoria scientifica che introduce dei termini (*term-introducing*), anche se è una teoria che è stata inventata molto prima che vi fosse una istituzione quale la scienza in senso professionale. Si raccolgano tutte le ovvietà (*platitudes*) che si possono pensare riguardo alle relazioni causali degli stati mentali, stimoli sensoriali, e risposte motorie. [...] Si includano solo le ovvietà che sono conoscenze comuni per noi – ognuno le conosce, ognuno sa che tutti gli altri le conoscono, e così via. Dal momento che il significato delle nostre parole è conoscenza comune, vado a sostenere che I nomi degli stati mentali derivano il loro significato da queste ovvietà. (1972/1980: 212)

In questo senso gli stati mentali presupposti dalla psicologia del senso comune possono essere pensati come entità teoriche introdotte da una teoria complessiva che cercano di spiegare le regolarità tra situazioni stimolatorie e risposte comportamentali. Nell'efficace sintesi di Lewis (1974/1983, 111) “i principi fondamentali della nostra teoria del senso comune delle persone definiscono implicitamente concetti quali credenza, desiderio e significato”.

Nell'interessante e forse trascurato saggio del 1974 intitolato *Radical Interpretation*, Lewis scrive:

La nostra teoria generale delle persone, come una teoria scientifica che introduce termini, ha un carattere misto. Da un lato, essa definisce implicitamente I propri concetti teorici chiave: in particolare, i concetti di credenza, desiderio e significato. Dall'altro, essa usa tali concetti per avanzare una tesi empirica sugli esseri umani – una tesi così ben confermata che la diamo per abbastanza certa. Se separiamo il contenuto definitorio e il contenuto empirico, otteniamo qualcosa di questo genere. Contenuto definitorio: qualcosa può contare come il sistema di credenze, desideri e significati di una persona se e solo se esso è un sistema che si conforma più o meno ai principi della teoria. Contenuto empirico: per ogni essere umano (salvo certe eccezioni) esisterà un sistema di credenze, desideri e significati correttamente chiamati in tale modo – cioè uno che si conforma ai principi. (Lewis 1974/1983, 111)

Discutendo l'ipotesi davidsoniana della interpretazione radicale, e dunque di una prospettiva nella quale siamo portati a pensare la comprensione dell'altro senza presupporre alcuna specifica conoscenza del determinato individuo che stiamo cercando di comprendere, Lewis ritiene che sia possibile impegnarsi in una esplicitazione di quali siano i principi fondamentali della psicologia del senso comune. Ne elenca sei e li considera “vincolanti” (*constraining*) per la comprensione sociale:

Principle of Charity, Rationalization Principle, Principle of Truthfulness, Principle of Generativity, Manifestation Principle, Triangle Principle. Tra questi limiteremo il nostro approfondimento ai primi due che ci paiono i più rilevanti per le questioni che stiamo affrontando.

La formulazione del principio di carità offerta da Lewis è particolarmente interessante perché inscritta in una prospettiva di simulazione. Esso

prescrive che un soggetto, di nome Karl nell'esempio di Lewis, "dovrebbe essere rappresentato come credente ciò che egli deve credere, e desiderante ciò che egli deve desiderare" (Lewis 1974/1983, 111). Sin qui sembra essere in linea con la posizione di Dennett che abbiamo sopra citato. Lewis, tuttavia, specifica diversamente il contenuto dell'imposizione dettata dal verbo dovere. Karl "dovrebbe credere ciò che *noi* crediamo, o forse quello che noi avremmo creduto al suo posto; ed egli dovrebbe desiderare ciò che noi desideriamo, o forse ciò che avremmo desiderato al suo posto" (Lewis 1974/1983, 111). Egli osserva, inoltre che una versione meno raffinata del principio di carità, che egli riconosce in alcuni passaggi di Davidson, potrebbe limitarsi a prescrivere che le credenze e i desideri ascritti a Karl debbano essere gli stessi di quelli che noi avremmo. Tuttavia, chiarendo un'ambiguità che a noi pare fondamentale e che rimane spesso celata nell'espressione 'al suo posto' sulla quale ritorneremo ampiamente nel prosieguo di questo lavoro, egli nota che sarebbe più caritatevole concedere il giusto spazio alle circostanze particolari che riguardano la persona in questione come le evidenze e l'educazione ricevute nella sua vita, in modo tale da tenere in conto quali di queste circostanze lo potrebbero comprensibilmente indurre in errore. Vale la pena di citare l'intero passo:

Dovremmo pure ascrivergli quegli errori che noi avremmo fatto, o dovremmo aver fatto, se la nostra evidenza e la nostra istruzione (*training*) fossero stati come i suoi. Forse un Principio di carità in una versione migliorata richiederebbe che le credenze

di Karl e le nostre fossero correlate come segue: deve esistere un qualche metodo induttivo comune *M* che porterebbe approssimativamente al nostro sistema di credenze attuale, date le storie di evidenza della nostra vita, e che porterebbe in modo simile approssimativamente al sistema di credenze ascritto a Karl da **Ao** [le attitudini di Karl: credenze e desideri, quali sono espresse nel *nostro linguaggio*] date le storie di evidenza della vita di Karl secondo **P** [Karl come sistema fisico]. Allo stesso modo per i desideri: deve esistere un qualche sistema comune di valori intrinseci di base *U* sottostante che condurrebbe approssimativamente il nostro sistema di desideri, dato il nostro sistema di credenze, e che condurrebbe in modo simile approssimativamente il sistema di desideri ascritti a Karl da **Ao**, dato il sistema di credenze ascritto a Karl da **Ao**. [...] Quel 'approssimativamente' è importante: la nostra teoria delle persone del senso comune ci dice che le credenze e i desideri di Karl possono differire dai nostri non soltanto a causa delle differenti evidenze per Karl, ma anche a cause degli effetti della sifferente istruzione di Karl sul suo sottostante metodo induttivo e sui suoi valori intrinseci di base. Egli può avere o può non avere imparato a stare attento alle generalizzazzioni affrettate o a fidarsi delle sensazioni grezze (*raw [f]eel*). Se la nostra teoria del senso comune (senza il beneficio della conoscenza scientifica esoterica) ci dice solo quali siano questi effetti dell'istruzione, li dobbiamo incorporare in una versione ancora migliore del Principio di carità. Se no, dobbiamo idealizzarli e non applicare il principio di carità idealizzato in modo troppo stringente. (Lewis 1974/1983 112-113)

Nello schema riassuntivo proposto da Lewis:



Lewis mette l'accento ed esplicita alcune assunzioni che certe versioni della teoria della simulazione sono costrette a postulare, anche se ciò non viene sempre riconosciuto, e individua alcuni punti di criticità di certe versioni del principio di carità.

Ogni teoria che veda come momento della comprensione sociale la dinamica proiettiva del 'mettersi nei panni' dell'altro assume un grado elevato di uniformità tra i soggetti coinvolti nel processo. Noi assumiamo che Karl ricavi dalle sue esperienze evidenze simili alle nostre, assumiamo un comune metodo induttivo, e per questa ragione riteniamo di potergli attribuire credenze analoghe alle nostre. Assumiamo anche che il suo sistema di valori di riferimento possa essere tanto simile al nostro, assumiamo un comune sistema di valori di base, tale da motivare l'attribuzione a lui di desideri analoghi ai nostri.

Sin qui Lewis rende in modo perspicuo quelle assunzioni che fanno catalogare questi argomenti sotto l'etichetta di 'argomento dell'analogia' e che espongono le teorie che lo assumono ad alcune critiche penetranti.

Tuttavia, Lewis indica anche i limiti stessi del ragionamento analogico. Una teoria della comprensione sociale deve poter rendere conto della possibilità e, almeno in certi casi, della necessità di individualizzare il meccanismo simulativo al fine di produrre previsioni e spiegazioni attendibili. In altri termini, come indica la versione del principio di carità qui proposta da Lewis, deve essere in grado di tenere conto della 'storia personale' di quel dato individuo.

Quello che queste riflessioni di Lewis ci suggeriscono, e che noi cercheremo di approfondire nei capitoli seguenti, è che la nostra stessa teoria psicologica del senso comune prevede che il meccanismo analogico debba essere corretto, nella misura in cui una analogia troppo stringente offrirebbe una lettura gravemente influenzata da un pregiudizio egocentrico.

Anche gli esempi offerti danno lo spunto per accennare ad un altro aspetto cruciale. Karl, per esempio, “potrebbe o potrebbe non avere imparato a stare in guardia rispetto a generalizzazioni affrettate”. Questo chiama in causa un problema di ordine generale che riguarda la formulazione stessa del principio di carità così come la possibilità o meno di ottenere risultati affidabili dal processo di simulazione. Il problema è di chiarire quanta logicità o illogicità, consistenza o inconsistenza, coerenza o incoerenza, siamo o dobbiamo essere pronti ad attribuire all'interlocutore, sia in base alle nostre idee generiche sulle capacità umane sia in base alle nostre conoscenze specifiche rispetto a quel determinato individuo.

Il *Principio di razionalizzazione* prescrive che “Karl dovrebbe essere considerato come un agente razionale” in modo tale che “le credenze e i desideri a lui attribuiti da **Ao** debbano essere tali da fornire buone ragioni per il suo comportamento, quale è dato in termini fisici da **P**” nei termini teorici della teoria classica della decisione secondo la quale tra le proposizioni mutualmente esclusive che descrivono il comportamento di Karl va scelta quella che appare spiegare il comportamento in termini di

“massima utilità attesa” (Lewis 1974/1983 113-114). Dal punto di Lewis la teoria della decisione può essere chiamata in causa come parte della psicologia del senso comune, anzi come “lo stesso nucleo centrale della nostra teoria del senso comune delle persone”, dissezionata e elegantemente sistematizzata”, in quanto essa rappresenta “una sistematica esposizione delle conseguenze di certi luoghi comuni ben selezionati riguardo a credenze, desideri, preferenze e scelte” (Lewis 1974/1983,114). Torneremo a discutere della validità di questo punto più avanti in questo capitolo quando prenderemo in esame il ruolo delle euristiche nella comprensione sociale. Basti al momento notare che la proposta di Lewis è quella di includere, come un pezzo della nostra complessiva teoria delle persone, anche quella che potremmo definire una versione 'folk' della teoria della decisione formalizzata.

Sebbene lo sforzo di Lewis di rendere espliciti i principi guida della psicologia del senso comune sia degno di nota, egli stesso così come, tra gli autori citati sopra anche Dennett, sarebbe pronto ad ammettere che nella pratica quotidiana non facciamo sempre uso esplicito di tali principi, sebbene essi si debbano riconoscere come implicitamente guidare la nostra comprensione sociale. Potremmo con Bermúdez dire che questi autori “condividono un'assunzione di base circa la relazione tra psicologia del senso comune riflessiva e non riflessiva” e che questa consiste nel ritenere che “l'insieme dei principi di psicologia del senso comune ai quali la maggior parte di noi assentirebbe senza esitazioni formano parte di un

corpo più ampio di principi conosciuti tacitamente che guidano il nostro comportamento e la nostra comprensione sociale” (Bermúdez 2005, 180). In altre parole, quando non usiamo esplicitamente la psicologia delle attitudini proposizionali, essa continua ad essere il modello implicito al quale facciamo tacitamente riferimento nel formulare le nostre spiegazioni e previsioni nell'ambito della comprensione sociale.

Questo è un punto cruciale perché ci permette di iniziare ad impostare una riflessione sul tema della conoscenza tacita e di valutare fino a che punto la psicologia delle attitudini proposizionali possa o debba essere considerata il paradigma della comprensione sociale. Questo tema assumerà tutto il suo rilievo quando discuteremo delle prospettive “embodied” nella cognizione sociale.

5 La natura delle teorie della razionalità

Abbiamo quindi delineato alcuni dei tratti distintivi di quelle teorie che si richiamano alla nozione di razionalità in quanto fondamentale e costitutiva per la comprensione degli altri. L'idea dennettiana che la razionalità dell'altro sia un mito indispensabile quale presupposto per la sua comprensione esprime in modo sintetico una visione che accomuna non solo alcune proposte teoriche che vengono da esponenti molto autorevoli del dibattito contemporaneo quali Davidson, Lewis, Searle e lo

stesso Dennett, ma esprime anche una idea talmente radicata nella tradizione filosofica, e forse anche nel senso comune, almeno a partire dall'animalità razionale dell'uomo aristotelico, tanto da apparire difficilmente discutibile.

Eppure, teorici quali Nichols e Stich (2003), che sostengono una versione ibrida della teoria della teoria, e teorici quali Goldman (2006), che sostengono una versione ibrida della teoria della simulazione, che pure divergono rispetto a molti aspetti del loro modo di concepire il funzionamento della comprensione dell'altro, si trovano d'accordo sulla critica alle teorie della razionalità nel mindreading, che essi articolano in una serrata batteria di obiezioni.

Ci soffermeremo a dare conto di tali obiezioni con l'obiettivo di valutare se esse riescano nell'intento di argomentare a favore della estromissione di un qualche richiamo alla nozione di razionalità all'interno delle teorie del mindreading. La tesi che cercheremo di sostenere è che ciò non è del tutto plausibile. Sebbene, infatti, alcune di queste critiche colgano nel segno, ci pare che lascino lo spazio per articolare una nozione di razionalità che aspiri ad individuare alcune delle caratteristiche della comprensione sociale che non sono riconducibili alle altre opzioni teoriche presenti sul campo.

Per offrire in modo sintetico un'idea del tenore delle critiche alle teorie della razionalità nel mindreading è sufficiente citare il giudizio espresso da Nichols e Stich i quali ritengono che esse vadano incontro a numerose

difficoltà che le rendono “implausibili in modo singolare” (Nichols e Stich 2003, 143).

Una delle questioni che solleva tali difficoltà a prima vista tanto insormontabili da rendere implausibili le teorie della razionalità, è, più che una vera e propria critica, un'osservazione di carattere meta-teorico suggerita in un passaggio di Goldman che qui cercheremo di sviluppare ulteriormente. A voler essere più precisi, Goldman solleva due questioni meta-teoriche intrecciate delle quali solo la prima è posta in modo esplicito. La seconda è, invece, solo accennata e tuttavia funge, forse, da presupposto argomentativo per altre osservazioni critiche sulle teorie della razionalità.

La prima questione concerne l'opportunità di considerare le teorie della razionalità delle vere e proprie teorie del mindreading. Di fatto, secondo Goldman, le teorie della razionalità riguardano “lo status metafisico delle attitudini proposizionali” e hanno come scopo quello di “specificare le condizioni di possesso per gli stati di attitudine piuttosto che la maniera nella quale gli attributori svolgono il loro compito di mindreading” (Goldman 2006, 53).

Nota inoltre Goldman, con un commento incluso tra parentesi che determinare tali condizioni di possesso implica l'individuazione di “caratteristiche normative e non puramente descrittive” (Goldman 2006, 53) del fenomeno.

In tali brevi osservazioni sono adombrate due questioni estremamente

rilevanti. La prima è quella della differenza tra una questione di tipo metafisico e una di tipo epistemologico; la seconda è quella della differenza e, per molti approcci teorici, della incompatibilità tra un approccio normativo ed uno descrittivo alla spiegazione dei fenomeni. Sono due ordini di problemi distinti che s'intrecciano in modo implicito e non sempre del tutto chiaro.

L'approccio metafisico implicherebbe, nel suggerimento che è possibile trarre da Goldman, una teoria normativa, laddove l'approccio epistemologico implicherebbe una teoria esclusivamente descrittiva. Il punto di vista di Goldman è favorevole alla seconda delle alternative, in base ad un certo modo di declinare una versione del naturalismo quale orientamento filosofico che esclude dal proprio orizzonte questioni di carattere normativo.

Si deve forse riconoscere, con Goldman, che se si guarda alle teorie della razionalità è sensato sostenere, da un punto di vista storiografico, che la versione di Davidson, e di conseguenza le riflessioni di Lewis, e quella di Dennett emergono sulla scia di una riflessione sullo statuto ontologico delle attitudini proposizionali che vede nelle riflessioni del Quine di *Parola e Oggetto* (Quine 1960) il momento germinale. Questa genealogia va tuttavia precisata per almeno due differenti ragioni. La prima è che lo stesso Quine è indicato da Goldman non come il padre delle teorie della razionalità ma come un antesignano delle teorie della simulazione. La seconda è che la posizione di Quine offre un esempio, seppure a sua volta

discutibile, di come una teoria della comprensione dell'altro possa contenere sia indicazioni di carattere descrittivo sia di carattere normativo. In altri termini, Quine sarebbe il punto da cui si diparte il quadrivio delle opzioni che abbiamo segnato poco sopra.

Dopo avere affrontato l'analisi delle obiezioni che è possibile muovere alle teorie della razionalità sul piano teorico, e aver completato nel capitolo successivo a questo l'esame delle ulteriori alternative teoriche per la spiegazione della comprensione sociale, sarà dunque opportuno tornare più da vicino, nel quarto capitolo, alla proposta di Quine poiché tale analisi può favorire sia un chiarimento in termini storiografici sia in termini teorici.

6 Il mindreading come razionalizzazione: le critiche alle teorie della razionalità

Tra le principali difficoltà che Goldman annovera per le teorie della razionalità vi è il problema della loro completezza e coerenza. La teoria infatti non è completa e coerente perché non spiega una gamma di fenomeni di rilievo nella comprensione dell'altro quali le emozioni e le sensazioni. Sarebbe infatti difficile ipotizzare che l'attribuzione di tali stati passi attraverso norme e principi di carattere razionale. Ci pare si possa osservare che ciò non esclude in linea di principio che all'apprezzamento

di determinate sensazioni, come per esempio il gusto di un vino raffinato, o alla comprensione di determinate manifestazioni emotive, come per esempio alle manifestazioni per il lutto di culture differenti dalla nostra, possa concorrere una mediazione dettata da giudizi razionali.

Una difficoltà di fondo che ancora secondo Goldman investe la teoria della razionalità consiste nel fatto che è difficile identificare “una chiara formulazione di essa” (Goldman 2006, 54). La formulazione di essa oscillerebbe tra una 'versione forte', che è però empiricamente e descrittivamente scorretta, e una 'versione debole', che risulterebbe troppo vaga e sottospecificata. La versione forte prescrive che nell'interpretare un determinato target, dobbiamo farlo come se egli si conformasse a “tutti i principi normativi del ragionamento e della scelta” (Goldman 2006, 54). È tuttavia abbastanza agevole mostrare come questo presupposto sia difficilmente sostenibile, qualora si consideri, ad esempio, quale norma quella della chiusura deduttiva. Secondo questo fondamentale principio logico del ragionamento, se assegniamo ad un target una qualche credenza P allora dobbiamo essere pronti ad assegnarli tutte le altre credenze che siano deduttivamente derivabili da P. Ma “le conseguenze logiche di un qualsiasi precedente set di credenze sono infinite, ed dubbio che gli attributori ingenui imputino infinitamente molte credenze ai loro target” (Goldman 2006, 55). Allo stesso modo, qualora la norma del ragionamento presa in considerazione sia quella di evitare l'inconsistenza all'interno di un determinato insieme di credenze, l'applicazione fedele di

essa ad un determinato target potrebbe portare ad una comprensione scorretta di esso, non fosse altro che per il fatto che il nostro target potrebbe non aver notato l'inconsistenza tra due o più delle sue credenze. In quel caso, seguendo la norma, non arriveremo ad attribuirgli quella credenza che, seppure scorretta perché inconsistente con altre, è quella che di fatto egli possiede.

In generale, riguardo all'attribuzione di credenze, la teoria della razionalità richiede standard quali appunto la chiusura deduttiva e consistenza, che non paiono essere seguiti dagli stessi attributori. Le evidenze empiriche che fanno da base a tali conclusioni scettiche sulle effettive performance razionali degli attributori sono costituite dagli studi di Nisbett e Ross (1980) e Thagard e Nisbett (1983).

Dubbi analoghi sono sollevati da Nichols e Stich quando notano che gli attributori possiedono e sono capaci di attribuire credenze e desideri non razionali (Nichols e Stich 2003, 144) e che essi sono spesso in condizione di prevedere gli errori compiuti dai loro target (Nichols e Stich 2003, 147).

L'alternativa, la versione debole, prevederebbe che gli attributori interpretino i loro target come ragionatori e agenti che “*talvolta* si conformano ad *alcuni* principi normativi di ragionamento” (Goldman 2006, 58). Gli attributori adotterebbero una concezione 'minimale' della razionalità ispirata alla proposta di Christopher Cherniak (1986). Rispetto a tale possibilità Goldman nota correttamente due aspetti: abbandonare una concezione idealizzata della razionalità in favore di una minimale

sicuramente “migliorerebbe la plausibilità” (Goldman 2006, 58) della teoria della razionalità; essa lascerebbe tuttavia aperta, proprio per la vaghezza della sua formulazione ('talvolta' e 'alcuni' sono termini abbastanza vaghi), la questione di stabilire come debba procedere l'attribuzione in casi specifici, ovvero sarebbe difficile stabilire esattamente 'quando' e 'quali' principi adottare.

Capitolo II

Comprendere gli altri: dalla psicologia del senso comune alle ipotesi narrative

1 Dall'alternativa teoria della teoria/teoria della simulazione alle versioni ibride

Sull'idea di Lewis che la psicologia del senso comune vada intesa come una teoria e all'interno del paradigma funzionalista da lui proposto, si è costruita una delle alternative che ha dominato il dibattito sul tema della comprensione sociale nell'ultimo trentennio, ovvero la cosiddetta 'teoria della teoria della mente'.

La tesi di base della teoria della teoria della mente sostiene che abbiamo “un ricco corpo di informazioni rappresentate mentalmente sulla mente e [...] queste informazioni giocano un ruolo centrale nel guidare i meccanismi mentali che generano le nostre attribuzioni, predizioni, spiegazioni” (Stich and Nichols 2003, 239). Da questo punto di vista, la comprensione dell'altro sarebbe essenzialmente un esercizio di ragionamento di tipo teorico.

Tale opzione di fondo si è andata articolando con un notevole grado di analisi e complessità¹. Vi sono, infatti, almeno due versioni della teoria della teoria: la cosiddetta 'child scientist theory' (Gopnik and Meltzoff 1997; Gopnik, Meltzoff and Kuhl 1999, Gopnik 2009) e la teoria modulare (Fodor 1987; Leslie 1987, 1988, 1994; Baron-Cohen 1995). Le due versioni differiscono principalmente nel merito della loro risposta alla questione dello sviluppo in età evolutiva delle abilità necessarie alla comprensione sociale. Per i modularisti esse sono appunto innate e modulari, laddove per i teorici del bambino scienziato esse si evolvono dall'età infantile sino all'età adulta attraverso cambiamenti radicali nella loro teoria della mente dell'altro simili alle kuhniane rivoluzioni scientifiche.

Le teorie della teoria si sono sviluppate a partire dal problema empirico di comprendere in quale momento dello sviluppo il bambino acquisisce la capacità di attribuire credenze e desideri diversi dai propri agli altri. A tal fine l'indagine empirica ha avuto come perno il paradigma sperimentale elaborato nel 'test della falsa credenza', nato in prima istanza per rispondere ad un quesito analogo riguardante i primati non umani. Nei loro ormai classici esperimenti, i primatologi Premack e Woodruff (1978), si chiedevano, ottenendo una risposta sostanzialmente negativa, se gli scimpanzé possedessero una teoria della mente, ovvero la capacità di attribuire stati mentali non osservabili quali la credenza a partire dal comportamento manifesto.

¹ Per una presentazione approfondita delle varie alternative rimandiamo il lettore a Meini (2007) e a Goldman (2006).

Il compito sperimentale, adattato da Wimmer and Perner (1983) per i bambini, mira a comprendere da quale momento i bambini, che nel caso di soggetti normali non affetti da sindrome autistica giungono nel corso del loro sviluppo a padroneggiare tale abilità, siano in condizione di attribuire una credenza falsa in base alle evidenze disponibili ad un determinato target.²

Questo paradigma sperimentale, sul quale torneremo quando ci occuperemo più nel dettaglio di analizzare le problematiche connesse all'adozione della prospettiva dell'altro nel capitolo quinto, ha una connotazione filosoficamente interessante da un punto di vista metodologico che va al di là del merito degli stessi risultati che esso suggerisce. Esso, infatti, evidenzia l'esigenza metodologica di indagare il fenomeno della comprensione dell'altro a partire dalle situazioni nelle

2 La struttura di base del test prevede la presenza di due personaggi, che possono essere anche rappresentati da due pupazzi, i quali si trovano dapprima entrambi presenti di fronte alla scena nella quale un oggetto viene collocato, per esempio, all'interno di una scatola. In un secondo momento, in assenza di uno dei due personaggi, all'oggetto viene data una nuova collocazione all'interno di una seconda scatola e al bambino che assiste alla scena viene richiesto di dire dove il personaggio assente, una volta ritornato sulla scena, penserà di trovare l'oggetto. I risultati sperimentali convergono nel segnalare che fino all'età di 3-4 anni i bambini non riescono ad attribuire correttamente al personaggio assente la falsa credenza che ritroverà l'oggetto dove egli lo aveva visto prima di uscire di scena. Essi, nella maggioranza dei casi, risponderanno che il personaggio assente penserà di trovare l'oggetto nella nuova collocazione, trascurando il fatto che questi non può sapere che esso è stato spostato. I bambini, tenderanno dunque a non attribuire correttamente la credenza errata. Dal differenziarsi della spiegazione delle numerose risultanze sperimentali offerte da analoghi test, si dipartono le due alternative che abbiamo sopra succintamente descritto. L'alternativa modularista spiega il fenomeno con la mancata maturazione dei moduli della teoria della mente durante quella fase dello sviluppo, l'alternativa del 'bambino scienziato' con l'adozione di una teoria dell'altro che non prevede ancora la differenza tra la prospettiva egocentrica e allocentrica. Entrambe, tuttavia, poiché prevedono che il cambiamento di prospettiva dovrebbe essere acquisito in modo definitivo, non spiegano pienamente, come vedremo in seguito, il fatto che tali difficoltà, seppure in maniera diversa e di minore entità, possono essere riscontrate nei soggetti adulti.

quali tale abilità viene messa in crisi da compiti che impongono uno slittamento di prospettiva, il passaggio da una prospettiva egocentrica ad una prospettiva allocentrica. Se, come vedremo, anche gli adulti non sono affatto immuni dall'incontrare tali difficoltà, tale prospettiva metodologica suggerisce un ripensamento delle abilità di comprensione dell'altro a partire dalla prospettiva dell'insuccesso, della mancata comprensione, e dall'esigenza non solo di dare conto di esso ma anche di quella di spiegare le strategie che di fatto utilizziamo e che dovremmo utilizzare per superare tale difficoltà.

In alternativa alle teorie della razionalità e alle teorie della teoria della mente elaborate all'interno della prospettiva funzionalista, tra le quali abbiamo notato alcuni significativi punti di contatto, sono state proposte, a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta da Heal (1986), Gordon (1986) e Goldman (1989), le cosiddette 'teorie della simulazione'.

Abbiamo già notato come elementi simulazionistici fossero presenti nella revisione del principio di carità proposta da Lewis. Notiamo adesso preliminarmente che le teorie della teoria e le teorie della simulazione condividono l'idea che per arrivare a previsioni e spiegazioni del comportamento altrui muoviamo dal tentativo di identificare nell'altro credenze e desideri. Esse condividono quello che nel prossimo capitolo definiremo il dogma del modello credenze/desideri per la spiegazione dell'azione. Questo presupposto, che è dato per pacifico, a ben guardare può essere messo in discussione, rielaborando alcune tesi proposte da

John Searle. Daremo quindi in seguito più dettagliato conto sia dei punti di contatto tra le due prospettive teoriche sia delle critiche che possono essere ad esse rivolte in merito a tale aspetto.

I punti sostanziali per i quali le due opzioni divergono sono rappresentati dalle idee differenti sul come arriviamo all'attribuzione di credenze e desideri e dalle modalità attraverso le quali a partire da tali attribuzioni arriviamo ad ottenere delle previsioni e/o spiegazioni. In estrema sintesi, per le teorie della teoria ciò avviene attraverso “principi teorici che legano particolari complessi di credenze e desideri a particolari comportamenti”, per le teorie della simulazione attraverso “l'elaborazione di ciò che una persona farebbe in quella situazione se avesse quelle credenze e quei desideri” (Bermúdez 2005, 187).

Secondo la teoria della simulazione usiamo una routine di simulazione che consiste nel 'mettere te stesso nei panni dell'altro'. Non abbiamo bisogno di un qualche tipo di conoscenza teorica. Abbiamo solo bisogno di proiettare noi stessi sul target, intraprendere una sorta di 'gioco di finzione' e, usando i nostri meccanismi di formazione delle credenze, dei desideri, delle decisioni, vedere cosa risulta. Il risultato della simulazione conta come lo stato mentale che prediciamo sia quello del nostro target, o che usiamo per spiegare il suo comportamento.

Nonostante vi siano tali differenze tra teorie della teoria e teorie della simulazione, è sempre più presente nel dibattito l'idea che una corretta spiegazione del mindreading debba passare attraverso forme ibride, che

contemplino una miscela di elementi tratti dai due differenti approcci (Botterill and Carruthers 1999; Stich and Nichols 2003, Nichols and Stich 2003; Goldman 2006). I teorici che sono d'accordo sulla necessità di versioni ibride, non sono tuttavia sempre in accordo su quale debba essere il punto del processo di comprensione nel quale l'ibridazione debba aver luogo o su quali siano gli stati mentali che necessitano per la loro attribuzione di una tale procedura mista.

Stich and Nichols (Stich and Nichols 2003, Nichols and Stich 2003) sostengono che la previsione di una inferenza attribuita ad un determinato target sia un compito che è svolto attraverso una procedura di tipo simulativo, laddove l'attribuzione di desideri e l'attribuzione di credenze false siano compiti che non possono essere spiegati dalla simulazione poiché necessitano di generalizzazioni di tipo teorico.

Come vedremo meglio più sotto, un simulazionista come Goldman sostiene che solo il genere di mindreading che egli definisce di 'alto livello' può vedere l'intervento di generalizzazioni teoriche seppure all'interno di un processo di tipo simulativo.

Abbiamo almeno tre versioni di teoria della simulazione: una versione che possiamo definire *standard* (o *moderata*), una *radicale*, e la versione che possiamo definire *embodied*.

Per cogliere la differenza fondamentale tra la versione radicale e la versione standard possiamo dire che quest'ultima è caratterizzata dall'idea che l'attività di comprensione sia di natura meta-rappresentativa. Ci

formiamo, attraverso la simulazione, una credenza, per esempio, che l'altro rappresenti il mondo in una data maniera. La nostra credenza è la credenza con contenuto proposizionale 'x crede che p'. Nella versione radicale l'idea è che quando cerchiamo di capire l'altro formiamo una credenza che ha come contenuto proposizionale non la credenza dell'altro, ma una determinata credenza sul mondo formulata nella nostra immaginazione una volta assunta la prospettiva della persona che viene simulata. Secondo l'espressione di Gordon, il simulatore radicale non compirebbe nessuna inferenza 'da me a te', dalle mie credenze a quelle che credo essere le tue credenze, poiché assumerebbe pienamente la prospettiva sul mondo del suo interlocutore e il contenuto delle sue credenze sarebbe quello del suo interlocutore e non il suo.

La versione più raffinata ed elaborata del simulazionismo standard è quella proposta da Alvin Goldman.

La versione di Goldman è, per essere più precisi, una versione ibrida nella quale la simulazione ha un ruolo predominante, sebbene elementi di generalizzazione teorica possano essere ricompresi nel modello di mindreading proposto. Egli distingue tra due livelli di mindreading: 'low-level' e 'high-level'. Il low-level è caratterizzato dall'essere un processo simulativo attivato dallo stimolo (*stimulus driven*) che ha caratteristiche di automaticità e di mancanza di consapevolezza. Il caso paradigmatico di questi processi simulativi di basso livello è il riconoscimento di emozioni nelle espressioni facciali. Secondo Goldman è possibile assumere per esse

un modello di spiegazione simulazionista basato sulla risonanza immediata o rispecchiamento. A differenza dell'idea classica di simulazione per la quale gli stati immaginati da parte di un soggetto come quelli attribuibili ad un altro vengono a fornire lo stimolo che attiva il sistema di credenze o di presa di decisione del soggetto attributore secondo il modello meta-rappresentazionale cui facevamo cenno, in queste attribuzioni non è necessario che l'apparato cognitivo meta-rappresentazionale entri in azione.

Come giustamente nota Goldman, la capacità di immaginazione o di far finta di essere al posto di un altro è un meccanismo cognitivo di alto livello che come tale può essere guidato o controllato intenzionalmente e consapevolmente (Goldman 2006, 132) laddove il mindreading di basso livello è “del tutto automatico” (Goldman 2006, 132).

Il mindreading di alto-livello, al contrario, sfrutta meccanismi cognitivi più complessi. La “capacità base della simulazione di alto-livello è raggiungere l'*accuratezza* nell'attribuzione”, ovvero “una sostanziale rassomiglianza tra gli stati immaginati dall'attributore e gli stati corrispondenti non immaginari del target” (Goldman 2006, 147).

Riconoscendo che questa accuratezza è continuamente minacciata da *biases*, da pregiudizi e errori sistematici che riguardano la capacità stessa di mettersi correttamente nei panni dell'altro, Goldman sostiene che “una simulazione accurata richiede che l'attributore metta in 'quarantena' i suoi stati genuini che non hanno una controparte nel target. Poiché tale messa

in quarantena appare essere difficile, ST [simulation theory] prontamente prevede gli errori che vengono osservati sperimentalmente” (Goldman 2006, 148) laddove invece la teoria della teoria non farebbe altrettanto.

Quest'ultimo punto assume per noi un rilievo tanto fondamentale dal ritenere che sia utile dedicare ad esso un approfondimento specifico nel quinto capitolo di questo lavoro. Ed è anche connesso alla questione che abbiamo posto a partire dalla discussione del principio di carità di Lewis, ovvero il problema centrale di correggere gli errori nella comprensione dell'altro.

Ci limitiamo qui ad alcune osservazioni che servono a problematizzare la questione e che sono utili a proseguire la breve ricostruzione della posizione di Goldman. L'obiettivo di Goldman è quello di far risaltare il potere esplicativo della teoria della simulazione sulla teoria della teoria. Assumere una prospettiva simulazionista nella quale 'facciamo finta o immaginiamo di essere nei panni dell'altro' implica, seguendo l'analogia del vestiario, spogliarsi dei propri panni e vestirsi con quelli dell'altro. Il punto empirico è che una serie molto ampia di esperimenti psicologici, per non parlare di ciò che ognuno sperimenta nel proprio vissuto quotidiano, dimostrano che questa operazione comporta delle difficoltà e a volte fallisce. La teoria della simulazione di Goldman ha il vantaggio di mettere in conto questa situazione e di dare giusto risalto il problema. Se simulare significa usare i miei stati mentali come input del mio sistema decisionale, e questa economia di sistema, un unico *hardware* per capire me e te,

sembra essere uno dei vantaggi della simulazione, è chiaro che il problema di distinguere i miei stati genuini dai miei stati, immaginativi dei tuoi stati, diventa cruciale. Che il sistema di quarantena abbia delle falle è chiaramente previsto in un modello teorico che, a differenza dell'altro, ne postula l'esistenza. Per un teorico della teoria non vi è ragione di fare appello ad un tale sistema. Sono le generalizzazioni teoriche a cui fa riferimento che lo possono indurre in errore.

Tornando a Goldman, il processo di alto-livello è, a differenza di quello di alto livello, un processo *top-down*. Esso si basa sulla *enactment imagination*, cioè sulla creazione di "surrogati mentali" di stati che cercano di essere "davvero somiglianti (*resemble*) alle loro controparti" (Goldman 2006, 149). L'accuratezza della *e-imagination* non dipende esclusivamente dal fatto che possediamo tale capacità, ma è anche in funzione di specifiche conoscenze che riguardano il compito che stiamo svolgendo (*task-specific knowledge*, Goldman 2006, 149). In questo senso, il mindreading di alto livello include elementi di teoria e può essere ritenuto una spiegazione 'ibrida' del fenomeno in quanto contempla momenti simulativi e teorici quali passaggi che portano alla comprensione sociale. La sintesi di Goldman, per quanto riguarda il mindreading di alto livello è la seguente:

In una forma che trovo particolarmente promettente, un processo di mindreading potrebbe consistere di una procedura composta da due o tre passi nella quale la fase di ancoraggio implica simulazione-più-proiezione e una fase di aggiustamento usa informazioni teoriche generali al fine di rivedere l'attribuzione iniziale di default.

(Goldman 2006, 169)

Egli non sviluppa a fondo questo punto, offrendo, tuttavia, con esso l'indicazione di una via teorica percorribile. La tesi è che il momento simulativo offra una procedura di default composta da simulazione, momento nel quale immaginiamo ed elaboriamo nel nostro sistema di decisione gli stati mentali che poi proiettiamo sul target del nostro esercizio di comprensione. Questa procedura è il nostro punto di partenza, la nostra ancora, a partire dal quale procediamo con gli aggiustamenti e le correzioni necessari secondo quanto dettato dalle ulteriori conoscenze di natura teorica relative al target.

Il modello di ancoraggio-aggiustamento, elaborato da Tversky e Kahneman (1974) è stato di recente adottato quale spiegazione plausibile delle dinamiche relative alla comprensione sociale. Su questo punto ritorneremo altre volte nel prosieguo del lavoro, nel capitolo terzo e nel capitolo quinto, per vagliarlo in modo più approfondito.

Il complesso modello ibrido goldmaniano che abbiamo schematicamente presentato come esempio di una prospettiva simulazionista *standard*, ha varie peculiarità sulle quali varrà la pena di ritornare. La prima, sulla quale ritorneremo a breve discutendo delle altre alternative simulazioniste, è quella di prevedere per la comprensione sociale un momento di tipo automatico, non cosciente e largamente sub-personale quale è rappresentato dal mindreading di basso livello. Le criticità di

questo punto sono almeno due. La prima riguarda le relazioni di questo tipo di comprensione con quella di alto livello. Una volta tracciata la linea di demarcazione e creato con essa uno iato tra essi, non è sempre chiaro se e in che modo i due livelli di comprensione interagiscano³. La seconda riguarda il ruolo che i processi di mirroring , di risonanza e di rispecchiamento, chiamati in causa da Goldman per i processi di basso-livello debbano essere correttamente intesi.

I due punti sono correlati in quanto la chiarificazione dei processi di basso-livello passa anche attraverso una migliore comprensione del loro eventuale diversificarsi dai processi di alto livello.

Da questo punto di vista giocano un ruolo importante le teorie della simulazione incorporata (*embodied simulation*), alle quali sopra accennavamo.

2 Simulazione incorporata

La teoria della simulazione incorporata rappresenta una delle alternative che si collocano nella parte dello spettro delle teorie che accolgono una visione ristretta del ruolo della psicologia del senso comune. Secondo queste teorie un ambito abbastanza ampio delle nostre competenze nella comprensione sociale non si spiega facendo ricorso alla psicologia del

³ Si vedano a questo proposito anche le sollecitazioni critiche contenute in *Philosophical Studies* 144 (2009), dedicato alla discussione di *Simulating Minds*.

senso comune, non rientra in quella competenza meta-rappresentazionale ad essa necessaria, e si svolge a livello sub-personale.

Esse condividono questo aspetto con la simulazione di basso livello di Goldman, con le teorie narrativiste come quella sostenuta da Hutto (Hutto 2008) e con le teorie di ispirazione fenomenologica come quella sostenuta da Gallagher e Zahavi (Gallagher e Zahavi 2008) sulle quali avremo modo di ritornare.

Come abbiamo visto anche in Goldman, la simulazione dipende dalla effettiva somiglianza tra stati fittizi e stati dell'agente-target. In questo senso, come sottolineano Gallese e Sinigaglia (2011) sulla scia dello stesso Goldman (2006, 2008, 2009) possiamo dire che vi sono due modi di intendere la simulazione mentale. Il primo nel quale si ritiene che uno stato o processo mentale simuli quando rassomiglia ad un secondo stato o processo "in qualche rispetto significativo e nel far ciò soddisfa una delle sue funzioni o scopi". Il secondo, quando si ritiene che uno stato o un processo mentale simuli solo se "nasce dal riuso intra-personale dello stato o processo mentale proprio del simulatore" (Gallese e Sinigaglia 2011, 2). La nozione di *resemblance* e quella di *reuse* sono dunque distinte per il fatto che nel caso della rassomiglianza si tratta di una nozione definita a livello inter-personale mentre nel caso del riuso abbiamo una nozione definita a livello intra-personale. In altri termini, la concezione della simulazione che sfrutta la nozione di rassomiglianza postula l'esistenza due diversi stati o processi mentali in due diversi soggetti che sono comparativamente simili;

la concezione di simulazione che sfrutta la nozione di riuso postula l'esistenza di un solo stato o processo mentale proprio del simulatore che viene usato allo scopo di comprendere l'altro agente.

Lo scopo della teoria della simulazione incorporata “non è quello di fornire una teoria generale della simulazione che possa coprire ogni genere di mind-reading basato sulla simulazione” ma bensì quello di spiegare i meccanismi di *mirroring* evidenziatisi a partire dalla scoperta dei neuroni *mirror* e di evidenziare il ruolo che essi hanno nella comprensione sociale.

Da questo punto di vista, la teoria della simulazione incorporata ritiene correttamente limitata la sua portata esplicativa, non pretendendo di offrire una spiegazione del fenomeno della comprensione sociale nella sua complessità.⁴

Se ciò è vero, v'è però una controparte, rilevante rispetto al tema che stiamo trattando, che va messa in luce. Laddove è vero che i meccanismi di *mirroring* inquadrati all'interno di una teoria della *embodied simulation* non spiegano il fenomeno della comprensione sociale, è anche

4 Tale cautela non era forse del tutto esplicita in un fondamentale articolo sulla questione di Vittorio Gallese et. al. (Gallese V., Keysers C., e Rizzolatti G. 2004): “We will posit that, in our brain, there are neural mechanisms (mirror mechanisms) that allow us to directly understand the meaning of the actions and emotions of others by internally replicating (‘simulating’) them without any explicit reflective mediation. Conceptual reasoning is not necessary for this understanding. As human beings, of course, we are able to reason about others and to use this capacity to understand other people’s minds at the conceptual, declarative level. Here we will argue, however, that the fundamental mechanism that allows us a direct experiential grasp of the mind of others is not conceptual reasoning but direct simulation of the observed events through the mirror mechanism. (Gallese V., Keysers C., e Rizzolatti G. 2004, 39). In questo passaggio infatti laddove si riconosce e concede che è sempre possibile un approccio di tipo dichiarativo e concettuale si attribuisce senza esitazione il ruolo di meccanismo fondamentale della comprensione sociale alla simulazione diretta attraverso i meccanismi *mirror*.”

vero che essa offre un esempio di come, nell'ambito di una visione ristretta del ruolo della psicologia del senso comune, si possa ritenere che porzioni importanti della nostra capacità di comprensione sociale vadano inquadrare a quel primo livello rappresentato dal complesso di competenze e abilità che stanno alla base delle nostre capacità di comprensione e coordinazione sociale e non dipendano esclusivamente dalla capacità di attribuire stati mentali rappresentazionali, come nel secondo livello di spiegazione che postula l'esistenza di un particolare schema concettuale per la comprensione e la coordinazione sociale basato sulle attitudini proposizionali.

Il passo seguente espone, in modo estremamente sintetico, quali fenomeni la embodied simulation mira a spiegare:

Given this aim, ES theory endorses the emphasis on reuse as the core notion of mental simulation and posits that the MM implements mental simulation primarily because brain and cognitive resources typically used for one purpose are reused for another purpose. For instance, the activation of parieto-premotor cortical networks, which typically serve the purpose of representing and accomplishing a single motor goal (such as grasping something) or a hierarchy of motor goals (such as grasping something for bringing it to the mouth or for placing it at a specific location), might also serve the purpose of attributing that motor goal or motor intention to others. The same holds for emotions and sensations. Within the anterior insula, the same neuronal populations typically underpinning the subjective experience of disgust are also activated when attributing disgust to others. (Gallese e Sinigaglia 2011, 513)

La embodied simulation apre alla possibilità di concepire la nozione stessa di rappresentazione mentale in modo differente rispetto al formato proposizionale che abbiamo visto essere quello tipico del linguaggio stesso delle attitudini nel dibattito che abbiamo sin qui esplorato.

Seguendo Goldman e de Vignemont (2009), Gallese e Sinigaglia sostengono che:

just as a map and a series of sentences might represent the same route with a different format, so mental representations might have partly overlapping contents (e.g., a motor goal, an emotion or sensation) while differing from one another in their format (e.g., bodily instead of propositional). (Gallese e Sinigaglia 2011, 513)

Avremmo, dunque, due differenti modalità di rappresentazioni mentali, il formato corporeo e il formato proposizionale, che possono avere contenuti parzialmente o totalmente sovrapponibili. Il formato della rappresentazione mentale impone dei vincoli a ciò che la rappresentazione stessa è in grado di rappresentare e tali vincoli sono i medesimi sia nel caso che ci rappresentiamo una nostra azione, emozione o sensazione, sia nel caso in cui ci rappresentiamo l'azione, l'emozione o la sensazione di un'altra persona che stiamo osservando:

We propose that the format of a mental representation constrains what a mental representation can represent. [...]

A core claim of ES theory is that similar constraints apply both to those

representations of one's own actions, emotions or sensations involved in actually acting and experiencing and also to the corresponding representations involved in observing someone else performing a given action or experiencing a given emotion or sensation; and that the constraints are similar precisely because the representations have a common (bodily) format.

In sum, ES is the reuse of mental states and processes involving representations that have a bodily format. The nature and range of what can be achieved with ES is constrained by the bodily format of the representations involved. At the same time, we shall argue, the bodily format determines how ES contributes to mind-reading. (Gallese e Sinigaglia 2011, 515)

Concepire come corporeo il formato delle rappresentazioni mentali coinvolte nei fenomeni di mirroring permette di guadagnare l'idea che vi possa essere almeno una porzione della nostra comprensione sociale che non sia rappresentata in un formato proposizionale e che non dipenda dalla psicologia delle attitudini proposizionali sia essa concepita come teoria sia essa concepita come forma di conoscenza pratica.

Ciò, tuttavia, non implica, come precisano gli autori della proposta teorica che "ES possa sempre garantire la comprensione degli altri, in special modo quando sono implicate caratteristiche socio-culturali di alto livello" (Gallese e Sinigaglia 2011, 516). La simulazione incarnata può però fornirci "un modo primario di comprendere gli altri che è particolarmente affidabile a livello di base" (Gallese e Sinigaglia 2011, 516)

3 Le critiche e le proposte d'ispirazione fenomenologica

Che tale simulazione incorporata possa svolgere un ruolo nella comprensione dell'altro è stato posto in discussione, tuttavia, da altri approcci che pur condividono l'assunto che il ruolo della psicologia del senso comune possa essere caratterizzato come marginale, e che, dunque, secondo lo schema espositivo che abbiamo sin qui seguito si collocano, insieme alla teoria della simulazione incorporata, all'estremo dello spettro delle alternative possibili.

Alcuni argomenti interessanti in questa direzione sono stati sviluppati all'interno della proposta d'ispirazione fenomenologica elaborata da Gallagher e Zahavi (2007).

L'approccio di Gallagher e Zahavi si pone criticamente tanto nei confronti delle teorie della teoria quanto nei confronti delle teorie della simulazione.

La teoria della teoria viene ricostruita come avente due tratti fondamentali: a) "la nostra comprensione degli altri è di natura inferenziale"; b) "la nostra esperienza di noi stessi è teoricamente mediata". La radice comune dei due tratti è che "qualsiasi riferimento agli stati mentali comporta un atteggiamento teorico" (Gallagher e Zahavi 2008, 261).

Il nodo del contendere è l'alternativa tra una qualche forma di percezione diretta e una qualche forma di percezione inferenziale dell'altro. La prospettiva di matrice fenomenologica contesta la seconda a favore della

prima con i seguenti argomenti.

L'argomento contro la teoria della teoria sostiene che “se è necessaria una teoria della mente per fare esperienze circa il nostro essere dotati di mente, allora qualsiasi creatura che manchi di tale teoria non farà neppure esperienza di sé e degli altri” (Gallagher e Zahavi 2008, 265). I bambini molto piccoli, per esempio, si troverebbero nelle condizioni descritte. Più esattamente, anche se essi hanno una certa comprensione delle emozioni, delle percezioni e dei desideri degli altri, mancano di una comprensione 'rappresentazionale' degli stati mentali. Secondo una concezione particolarmente ristretta della nozione di stato mentale rappresentazionale, modellato sulla base di stati mentali quali la credenza:

Si può definire uno stato mentale come qualcosa di puramente interiore e privato, come qualcosa che non è visibile in azioni dotate di significato e in comportamenti espressivi. Dato un simile concetto di stato mentale, vi sono buone ragioni per credere che i bambini sono capaci di usare questo concetto e di ascriverlo agli altri soltanto ad uno stadio relativamente avanzato. Tuttavia, la domanda ovvia e cruciale è perché si dovrebbe prima di tutto desiderare di operare con una comprensione così ristretta della mente. (Gallagher e Zahavi 2008, 266)

Alla versione che qui abbiamo definito standard della teoria della simulazione, alla tesi dell'attivazione di dinamiche esplicite e consapevoli di simulazione dell'altro, l'obiezione che viene mossa è che se essa fosse una pratica tanto pervasiva, così come viene considerata dai suoi fautori,

si dovrebbe avere una qualche forma attestazione a livello di esperienza che operiamo in tal modo. Al contrario, “quando interagisco con un'altra persona o tento di comprenderla, non vi è alcuna prova esperienziale del fatto che sto usando tali pratiche coscienti (immaginative, introspettive) di simulazione” (Gallagher e Zahavi 2008, 267). Tale argomento fenomenologico è esteso anche alle forme di simulazione implicita. Alla simulazione incorporata, in particolare, si contesta l'idea che la comprensione dell'altro sia un processo a stadi che inizia con la percezione, per esempio di una azione, prosegue con la simulazione interna di essa all'interno del sistema motorio, e termina con un ragionamento di natura inferenziale sul tipo di esperienza fatta dall'altro:

C'è qualcosa di profondamente problematico a livello fenomenologico della descrizione nel sostenere che la comprensione intersoggettiva è un processo a stadi multipli, in cui si comincia con la percezione del comportamento privo di significato e si finisce con l'attribuzione di significato basata su un atto dell'intelletto. (Gallagher e Zahavi 2008, 267)

Il classico argomento dell'analogia, qui criticato, viene presentato come un caso di inferenza alla migliore spiegazione. Da questo punto di vista esso sarebbe il presupposto erroneo sia dei simulazionisti sia dei teorici della teoria. Esso “ha affinità con una versione della teoria della simulazione nella misura in cui sostiene che abbiamo un accesso immediato e diretto al contenuto della nostra mente e in quanto afferma che questa conoscenza

diretta funziona da punto di partenza quando si tratta di comprendere gli altri” (Gallagher e Zahavi 2008, 275). Ma esso è un presupposto anche delle tesi fondamentali della teoria della teoria in quanto sostiene appunto che “la comprensione degli altri è un'inferenza alla migliore spiegazione che ci porta dal comportamento pubblico osservato alla causa mentale nascosta” (Gallagher e Zahavi 2008, 276).

L'argomento sarebbe fallace poiché presuppone ciò che intende spiegare, presuppone cioè la capacità di identificare come espressivi di qualcosa di specifico determinati comportamenti o gesti, laddove invece pretenderebbe di utilizzare l'analogia per attribuire significato a tali espressioni:

Se devo vedere una similarità per esempio tra il mio riso o il mio grido e il riso e il grido di qualcun altro, devo comprendere i suoi gesti corporei e il comportamento come un fenomeno espressivo, come manifestazioni di gioia o dolore e non semplicemente come movimenti fisici. (Gallagher e Zahavi 2008, 276)

L'argomento è disucitibile anche nei presupposti stessi che lo reggono. Esso assume che a) “la mia coscienza è ciò da cui parto” per poi “proiettare quello che si trova in noi stessi nell'altro, che ancora non si conosce” (Gallagher e Zahavi 2008, 276); e b) che non abbiamo “mai un accesso diretto alla mente dell'altra persona” e possiamo solo “inferire” i suoi sentimenti e i suoi pensieri “sulla base di quello che noi percepiamo” (Gallagher e Zahavi 2008, 276).

Un ulteriore argomento, che pare poter avere una particolare forza, sostiene che le teorie della simulazione incorporata finiscono per costituire un argomento contro le teorie della simulazione standard. Secondo tale argomento, se i processi di comprensione dell'altro fossero in massima parte svolti a livello di simulazione incorporata, non si giustificherebbe l'esigenza di ricorrere a strategie simulative esplicite e coscienti, poiché quest'ultima operazione risulterebbe essere ridondante.

Una questione ulteriore che il punto di vista fenomenologico solleva come criticamente rivolta tanto alle teorie della simulazione quanto alle teorie della teoria, è relativa al loro modo di approcciare il fenomeno della comprensione degli altri dalla prospettiva della 'terza persona':

la maggior parte dei nostri incontri non sono enigmi in terza persona risolti attraverso procedure in prima persona. Sono invece interazioni in seconda persona, nelle quali è facile per me capire cosa accade nell'altra persona, sulla base di interazioni pragmatiche o socialmente contestualizzate, senza bisogno di alcuna simulazione cognitiva. (Gallagher e Zahavi 2008, 267)

La natura inferenziale, soggettivistica, la divisione tra aspetti mentali e corporei sono dunque alcuni tra i nodi cruciali messi radicalmente in questione. L'alternativa proposta è quella di una 'percezione diretta' delle intenzioni e dei significati di cui gli altri sono portatori, a partire da una visione della mente come incarnata escludendo l'idea stessa di qualsivoglia forma di mentalizzazione così come fin qui l'abbiamo

presentata.

La proposta di Gallagher e Zahavi fa leva sull'idea che vi sia una forma di 'intersoggettività primaria', secondo quanto sostenuto da Colwyn Trevarthen (1979), basata su pratiche "emotive, senso-motorie, percettive e non concettuali" (Gallagher e Zahavi 2008, 285) quali, su tutte, l'imitazione neonatale e la capacità di decodificare la differenza tra agenti intenzionali e non, che si sviluppano ben prima dell'età di circa quattro anni nel bambino, ovvero prima rispetto all'età nella quale è in condizione di superare il test della falsa credenza e dunque di possedere una 'teoria della mente', e che "continuano a svolgere questo ruolo persino dopo che si ottengono abilità più sofisticate rispetto a questi scopi" (Gallagher e Zahavi 2008, 285) e quindi in età adulta.

In conclusione, i nostri autori sostengono che:

prima ancora di essere capaci di teorizzare, simulare, spiegare o predire gli stati mentali dell'altro, siamo in grado di interagire con gli altri e di comprenderli attraverso le loro espressioni, gesti, intenzioni ed emozioni, nonché di capire come agiscono nei nostri confronti e nei confronti degli altri. Inoltre, l'intersoggettività primaria non è primaria solo in termini di sviluppo. Al contrario, essa rimane primaria lungo tutto l'arco della vita, in tutte le esperienze intersoggettive faccia a faccia e sostiene quelle pratiche, più tarde dal punto di vista dello sviluppo e occasionali, che richiedono la spiegazione e la predizione di stati mentali nell'altro. (Gallagher e Zahavi 2008, 288)

All'intersoggettività primaria si affianca inoltre una definita 'secondaria'.

Essa riassume quelle capacità acquisite dal bambino di andare oltre il “contatto personale dell'intersoggettività primaria” per entrare in “contesti di attenzione condivisa”. I bambini sviluppano la capacità di monitorare lo sguardo dell'altro e il suo essere diretto verso certi punti nel mondo esterno e a puntare il suo sguardo nella stessa direzione. Imparano a comprendere le specifiche intenzioni dell'altro in determinati contesti (per esempio, l'altro vuole cibo o intende aprire la porta). Ciò è distinto dall'atteggiamento intenzionale teorizzato da Dennett poiché l'altro non è trattato “come se avesse desideri o credenze” ma “l'intenzionalità è percepita nelle azioni contestualizzate degli altri”. Il modo nel quale ci relazioniamo agli altri non è uniforme, e in questo senso non potrebbe essere retto da un meccanismo sempre identico come la simulazione o la teoria, ma “le nostre relazioni sono mediate dalle varie circostanze pragmatiche che contestualizzano tali incontri” con l'altro. (Gallagher e Zahavi 2008, 289). In questo senso si può sostenere che:

Invece di inferire quello che l'altra persona intende a partire dai suoi movimenti corporei, e muovendo da qui al livello degli eventi mentali (desideri e credenze), vediamo le azioni come dotate di significato nel contesto dell'ambiente fisico intersoggettivo. Se, nelle vicinanze di un'asse traballante, vedo che prendi un martello e un chiodo, so quali sono le tue intenzioni a partire dal martello, dal chiodo e dall'asse traballante come lo so osservando le espressioni del tuo corpo o postulando circa il contenuto della tua mente. Interpretiamo le azioni degli altri attraverso gli scopi e le intenzioni fissate in situazioni contestualizzate, invece che

astrattamente attraverso performance muscolari o credenze. (Gallagher e Zahavi 2008, 290).

Ma la comprensione che andiamo cercando, riconoscono i nostri autori, si fa via via più complessa e ci indica il bisogno di andare oltre le percezioni, le emozioni e le interazioni incarnate:

Per comprendere gli altri in queste situazioni e per impegnarci in tali pratiche abbiamo bisogno di qualcosa di più delle nostre percezioni, delle emozioni e delle interazioni incarnate fondamentali. (Gallagher e Zahavi 2008, 293)

Seguendo Tomasello (1999, 209-215) gli autori de *La mente fenomenologica* sostengono che per comprendere che gli altri possono avere credenze diverse dalle proprie, “i bambini devono potersi impegnare con loro in discorsi in cui queste tre diverse prospettive appaiono chiaramente, per esempio attraverso il disaccordo, le incomprensioni, le richieste di chiarimento o i dialoghi riflessivi” (Gallagher e Zahavi 2008, 294). Devono acquisire quella che potremmo definire una 'competenza narrativa'. Sotto questo aspetto, l'ipotesi fenomenologica salda le sue sorti con l'ipotesi della pratica narrativa' sviluppata da Daniel Hutto (2008).

4 L'ipotesi della pratica narrativa

Hutto (2008) sviluppa la sua 'ipotesi della pratica narrativa' quale alternativa alle teorie della teoria e alla teoria della simulazione, come anche alle versioni ibride di esse:

Accettare uno di questi modi di vedere (o una qualche combinazione ibrida di essi) significa accettare che le nostre abilità di psicologia ingenua sono essenzialmente (o almeno per aspetti importanti) un genere di eredità biologica. [...]

Contro tale idea, questo libro offre una difesa elaborata della tesi che le nostre capacità di comprendere le azioni intenzionali in termini di ragioni ha delle basi decisamente socioculturali. Esso avanza e spiega l'ipotesi che i bambini arrivano alla cornice richiesta per tale comprensione e alla padronanza della sua applicazione pratica per mezzo dell'esposizione e dell'essere coinvolti in un genere specifico di pratica narrativa. Chiamo questa l' Ipotesi della pratica narrativa. La sua tesi centrale è che gli incontri diretti con le storie sulle persone che agiscono secondo ragioni – quelle fornite in contesti interattivi dalle persone che li accudiscono – sono la normale via attraverso la quale i bambini familiarizzano sia con (1) la struttura di base della psicologia ingenua e sia (2) con le possibilità governate da norme per esercitarla nella pratica, imparando così sia quando sia come usarla. (Hutto 2008, IX-X)

Notano ancora Gallagher e Zahavi (2007, 296) che le narrative non riguardano solo quello che avviene nella mente dell'altro ma hanno “per oggetto ciò che sta accadendo nel mondo”. Ciò le differenzerebbe dalla

teoria cui fanno appello le teorie della teoria poiché quest'ultima postula l'esistenza di stati mentali inosservabili, laddove le narrative si basano su eventi osservabili nel mondo. Si differenzerebbero ancora per un aspetto cruciale:

La narrativa è un modo particolare di pensare che si relaziona al concreto e al particolare: essa considera il contesto di primaria importanza nella determinazione del significato. Al contrario, le teorie propriamente dette si preoccupano dell'astratto e del generale e in questo senso fanno astrazione dal contesto particolare. (Gallagher e Zahavi 2008, 296)

In questa direzione anche Hutto sostiene che la funzione primaria della psicologia ingenua non è quella di elaborare spiegazioni e predizioni in terza persona, bensì quella di fornire una “narrativa che riempia o faccia emergere i dettagli rilevanti della storia di una persona”. Da questo punto di vista, la psicologia ingenua o del senso comune non è altro che “un genere specifico di pratica narrativa” (Hutto 2008, XI).

L'attivazione di euristiche di teoria della teoria o della simulazione non solo sarebbe rara ma condurrebbe ad una spiegazione sbagliata poiché il modo “di gran lunga migliore e più affidabile per ottenere una vera comprensione del perché un altro ha agito è ottenere la storia rilevante di prima mano” (Hutto 2008, XI).

La presenza di tali pratiche narrative è peraltro giudicata pervasiva:

L'inquadratura narrativa della mia comprensione degli altri può essere implicito o esplicito. Usare implicitamente la narrativa significa che, mentre interpreto le azioni dell'altra persona, lo faccio senza rendermi conto che la mia interpretazione comporta una struttura narrativa. Persino quando la conoscenza esplicita della storia di una persona mi aiuta a dare un senso a quello che sta facendo, può esservi molto di più. Comprendo qualsiasi storia particolare attraverso altre narrative che hanno per oggetto le pratiche sociali, i contesti e i caratteri pertinenti. Tali narrative possono anche influenzare i miei giudizi valutativi circa le azioni dell'altra persona. (Gallagher e Zahavi 2008, 297)

5 Fare a meno della psicologia del senso comune: euristiche, routines e ruoli sociali

Le teorie di ispirazione fenomenologica di Gallagher e Zahavi e l'ipotesi narrativista di Hutto condividono dunque una serie di critiche alle teorie della teoria e alle teorie della simulazione, e sembrano offrire una prospettiva nella quale la comprensione dell'altro avviene in una modalità duplice. Da un lato abbiamo una serie di processi e di abilità di carattere embodied che ci consentono di avviare una comprensione in termini pressoché impliciti e automatici dell'altro, e dall'altro lato, abbiamo l'acquisizione di una competenza narrativa che rende sempre più sofisticate tali abilità.

Per quanto abbiamo visto sin qui, esse potrebbero anche assumere, contro

le teorie della teoria e della simulazione, l'argomento della complessità computazionale. Ovvero la tesi che “la vasta maggioranza delle nostre interazioni sociali implica aggiustamenti quasi istantanei rispetto al comportamento degli altri, laddove la spiegazione della psicologia ingenua è un affare complicato e prolungato, sia che sia inteso secondo la teoria della teoria sia che sia inteso secondo la teoria della simulazione” (Bermúdez 2005, 194).

A rafforzare tale argomento si può ancora osservare che, laddove tali teorie si basano su una concezione dell'interazione sociale minimale nella quale abbiamo solo due soggetti coinvolti (in una relazione immaginata come 'uno a uno'), “in molti esempi di coordinazione sociale c'è un insieme di persone coinvolte e il comportamento di ognuna di loro è inestricabilmente collegato con il comportamento degli altri” (Bermúdez 2005, 195). Sarebbe perciò difficile sostenere che le computazioni necessarie, per esempio, in una routine di simulazione possano avvenire contemporaneamente per diversi soggetti e possano essere continuamente aggiustate per far fronte ad ogni passaggio delle loro interazioni reciproche.

La possibilità di interazioni efficaci potrebbe essere garantita da euristiche “che non implicano lo sfruttamento di nessuna delle categorie della psicologia ingenua” perché di fatto “non implicano nessun processo di spiegazione o previsione” (Bermúdez 2005, 202). Esse esigono solo la capacità di individuare se “il comportamento dell'altro giocatore è

caratterizzato in termini di defezione o di cooperazione” (Bermúdez 2005, 202). Così, un semplice algoritmo del genere di quelli impiegati nelle discussioni ormai classiche di teoria dei giochi come TIT-FOR-TAT può spesso essere sufficiente a governare alcune forme di interazione sociale. Esso prescrive di cooperare sempre al primo giro e di fare sempre quello che ha fatto prima il tuo avversario nelle interazioni successive.

Così come le euristiche anche routines e ruoli sociali sembrano offrirci la possibilità di interazioni senza il ricorso alla psicologia ingenua. In molte occasioni della vita quotidiana è sufficiente identificare i ruoli sociali in un determinato contesto affinché l'interazione proceda senza bisogno di avere credenze sulle credenze degli individui con quali stiamo interagendo. Questo è il caso degli 'script', teorizzati da Schank e Abelson (1977), nei quali, come nell'esempio paradigmatico dell'interazione tra cliente e cameriere al ristorante, l'interazione è basata su routines e ruoli sociali noti ai singoli agenti e non sull'attribuzione di specifiche credenze o desideri. In questi casi, “la nostra comprensione degli individui e del loro comportamento è parassitaria rispetto al nostro comprendere le pratiche sociali nelle quali il loro comportamento ha luogo” (Bermúdez 2005, 204).

Si potrebbe tuttavia osservare, e tale osservazione riguarderebbe anche le tesi sostenute da Gallagher e Zahavi e da Hutto i quali insistono pure sull'importanza di contesti e pratiche di vita nella comprensione dell'altro, che nell'apprendere tali routines abbiamo appreso un *know how* relativo alla capacità di identificare i ruoli e al sapere cosa accade nelle situazioni

nelle quali interagiscono persone con determinati ruoli. Tale sapere è certo caratterizzabile come una forma di sapere pratico ma potrebbe ancora rimanere aperta la possibilità, almeno in via di ipotesi non eliminabile senza un qualche argomento, che l'insieme di tali conoscenze formi un corpus teorico al quale ricorriamo in situazioni specifiche, più che una sorta di folk-psychology, una sorta di folk-sociology che abbiamo appreso lungo il corso delle più svariate esperienze di vita.

Poiché se è vero che la psicologia del senso comune, intesa come psicologia delle credenze e dei desideri è insufficiente o inadatta a spiegare tali interazioni, ciò può costituire un argomento contro di essa nella misura in cui essa non contempla la capacità di riconoscere al di là di credenze e desideri anche gli obblighi e gli impegni quali motivatori delle azioni, obblighi e impegni che rendono possibili le istituzioni sociali senza le quali tali interazioni diventerebbero incomprensibili. Questa osservazione ci spinge tuttavia a suggerire una questione che affronteremo meglio nel prosieguo quando approfondiremo la possibilità, attraverso John Searle, di mettere in questione lo stesso presupposto che la psicologia del senso comune possa essere intesa come una psicologia credenza/desiderio.

La marginalizzazione del ruolo della psicologia del senso comune che abbiamo visto accentuarsi nelle ipotesi teoriche che in ultimo siamo andati considerando, va in direzione della conclusione secondo la quale essa “non è la base della nostra comprensione sociale” ma piuttosto “l'ultimo

rifugio al quale ci rivolgiamo quando i meccanismi standard della comprensione sociale e dell'accordo interpersonale si rompono” (Bermúdez 2005, 206).

Pur ammesso che possa essere quest'ultimo il ruolo della psicologia del senso comune, rimane tuttavia un ruolo non marginale dal momento che qualunque teoria della comprensione dell'altro deve rendere conto dell'incomprensione e delle strategie messe in atto per superarla. Non foss'altro che per il fatto che capire come mettere in atto o migliorare tali strategie è una delle motivazioni ultime per le quali vale la pena di occuparsi di come comprendiamo gli altri.

Capitolo III

I limiti della psicologia del senso comune: superare la diade credenze/desideri a partire da John Searle

1 Introduzione

Le varie proposte teoriche sulle modalità di comprensione degli altri sono, malgrado le differenze anche profonde riguardanti molti aspetti rilevanti di esse, accomunate da un'assunzione di fondo che consiste nel ritenere che, quando riguardi abilità cognitive di un certo livello di complessità la cui natura è eminentemente proposizionale, la comprensione degli altri sia veicolata dall'identificazione di credenze e desideri quali elementi necessari e sufficienti per la spiegazione e la previsione del comportamento altrui. In ultima analisi, una psicologia credenza/desiderio funge da presupposto delle teorie della teoria, delle teorie della simulazione, delle teorie narrative e delle teorie della razionalità quando esse tentano di spiegare la comprensione degli altri nei

suoi aspetti di maggiore complessità.

In questo capitolo metteremo in discussione tale assunto di fondo. Sosterremo, a partire dalle idee di John Searle, che la filosofia dell'azione sulla quale tale assunto si basa è discutibile poiché trascura di rilevare come credenze e desideri non siano i motivatori esclusivi delle azioni in quanto esistono motivatori per l'azione indipendenti dai desideri.

Il nostro contributo originale consisterà nell'indicare, al di là delle critiche e delle proposte searleane, quale sia l'impatto per una teoria della comprensione dell'altro di una diversa e più articolata filosofia dell'azione. La conseguenza più rilevante consiste nel notare come essa, attraversando trasversalmente il dibattito sulla comprensione dell'altro, indica che nessuna delle proposte teoriche attualmente sul campo può costituire un resoconto che abbracci l'intera totalità del fenomeno. In tal senso, essa prefigura l'esigenza di una visione teorica integrata che conservi alcuni elementi correttamente individuati dalle alternative correnti ricostituendoli in una diversa forma.

2 La psicologia credenza/desiderio nelle teorie della comprensione dell'altro

Presentiamo di seguito tre schemi tratti da Nichols e Stich (2003, 94) e da Goldman (2006, 28 e 30), elaborati secondo quel tipo di metodologia che Fodor (1968) e Dennett (1978) hanno descritto quale tipica di alcune

importanti teorie nelle scienze cognitive. Si tratta di diagrammi di flusso nei quali sono illustrati i meccanismi cognitivi che presiedono al mindreading nella versione della teoria della simulazione e della teoria della teoria. Non ci soffermeremo a spiegare ed analizzare ogni passaggio dei diagrammi, che si fanno estremamente complessi come nel caso della figura 3, poiché quello che qui ci preme è evidenziare il ruolo centrale che essi attribuiscono a credenze e desideri nel mindreading al fine di illustrare le premesse del nostro argomento secondo il quale tale assunzione è, almeno in parte, da rivedere.

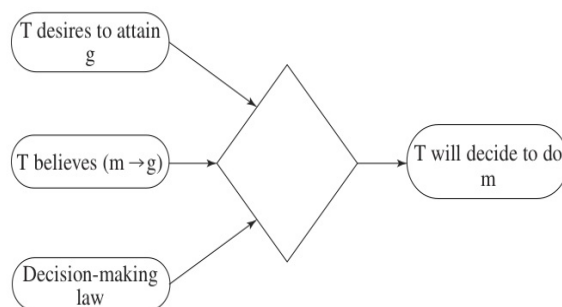


Figura 1. I meccanismi del mindreading secondo la Teoria della teoria illustrati da Goldman (2006, 28).

Legenda per la fig. 1 e fig. 2. Ovali = credenze; quadrati = desideri; doppi cerchi = decisioni; esagono = meccanismo di elaborazione della decisione; rombo = meccanismo di decisione fattuale; T = Tom, un qualsiasi soggetto; m, g = il contenuto di una credenza e

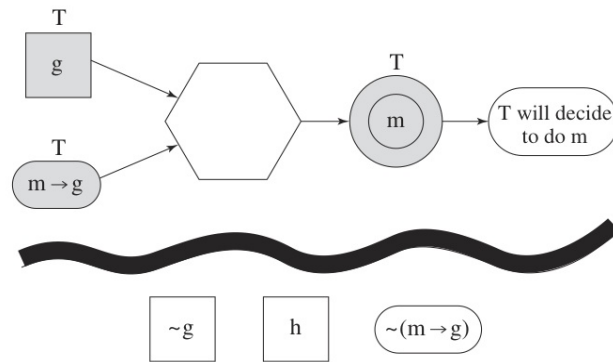


Figure 2.4. Decision attribution reached by simulation, showing quarantine.

Figura 2. I meccanismi del mindreading secondo la Teoria della simulazione nella versione di Goldman (2006, 30)

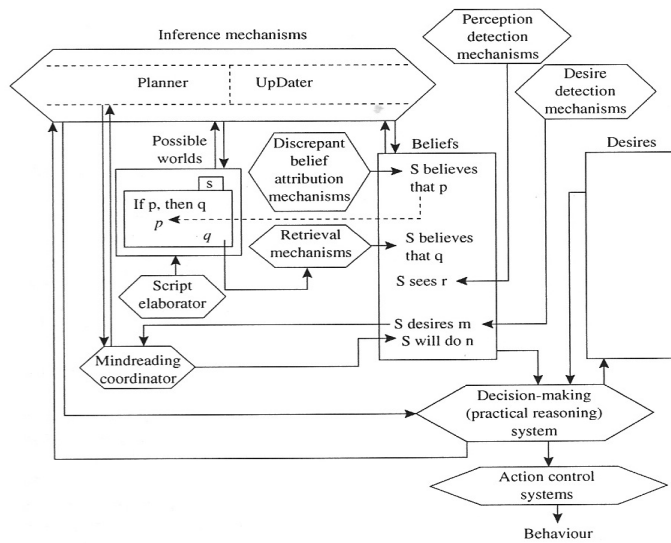


Fig. 3.6 The full third-person mindreading system

Figura 3. I meccanismi del mindreading nella versione di Teoria della teoria di Nichols e Stich (2003, 94)

Come è agevole notare, nei diagrammi di flusso che illustrano la teoria della teoria, sia nella versione semplificata di Goldman (fig. 1) sia nella

versione più articolata di Nichols e Stich (fig. 3), al di là delle marcate differenze sul piano della complessità dei meccanismi chiamati in causa, un ruolo centrale è affidato a credenze e desideri.

Allo stesso modo, nel diagramma di flusso che illustra la Teoria della simulazione di Goldman (fig. 2) è chiaro come credenze e desideri costituiscano gli input della sequenza di meccanismi che portano alla simulazione e alla previsione del comportamento di T, così come costituiscono gli stati mentali sui quali deve esercitarsi la quarantena, secondo i meccanismi che abbiamo sinteticamente descritti nel secondo capitolo e sugli aspetti problematici dei quali torneremo.

Come abbiamo altresì rilevato (Capitolo I) anche le cosiddette teorie della razionalità, condividono l'idea che l'attribuzione di credenze e desideri in un contesto normativo sia la chiave della nostra comprensione sociale.

E a questo schema interpretativo non sfuggono la teoria narrativa di Hutto per la quale le nostre capacità di comprensione sociale, sebbene acquisite su basi socio-culturali a differenza dei presupposti innatisti che animano, dal suo punto di vista, sia le teorie della teoria sia le teorie della simulazione, si basano su quella psicologia del senso comune che è definita come "the practice of making sense of intentional actions, minimally, by appeal to an agent's motivating beliefs and desires" (Hutto 2008, ix).

Allo stesso modo le diverse teorie embodied della cognizione sociale, che mirano a evidenziare a quanto della nostra comprensione degli altri si

possa dare senso in termini di rappresentazioni corporee, non escludono che, al di là del pur ampio contributo di queste ultime, la comprensione che andiamo cercando di spiegare si regga sull'esplicita attribuzione di stati mentali quali credenze e desideri.

Da questo punto di vista, l'assunzione di una psicologia credenza/desiderio si prefigura come un presupposto comunemente accettato tanto nelle spiegazioni più vicine al quadro teorico delle scienze cognitive classiche quanto in quelle più legate ai nuovi paradigmi emergenti nelle scienze cognitive stesse. Essa, ancora, pervade, seppure in misura variabile a seconda del ruolo attribuito alla psicologia del senso comune, tanto le visioni ampie quanto le visioni ristrette che abbiamo discusso precedentemente.

Sono queste le considerazioni che ci spingono ad identificare la psicologia costituita dalla diade credenza/desiderio come una sorta di dogma in quanto presupposto non adeguatamente argomentato del dibattito sulla comprensione sociale.

3 Razionalità, credenze e desideri

Occupandosi di teoria dell'azione Searle ha messo in questione l'assunto che la coppia credenza/desiderio fornisca una adeguata spiegazione della razionalità dell'azione. Le sue riflessioni non sono dirette né a chiarire lo

statuto ontologico della psicologia del senso comune, né, tanto meno, al fenomeno del mindreading. In nostro scopo sarà quello di utilizzare gli spunti offerti da Searle per criticare alcuni aspetti delle teorie correnti e per offrire qualche indizio su possibili alternative.

Partiamo dalla tesi secondo la quale le azioni razionali non sono causate da credenze e desideri. Per la nostra questione, questa tesi ha la seguente implicazione: quando diciamo che il mindreading è la capacità di spiegare il comportamento degli altri attribuendo loro credenze e desideri in quanto cause delle loro azioni, potremmo essere in errore poiché desideri e credenze possono non essere cause delle loro azioni razionali.

L'argomento searleano è il seguente. Le azioni che consideriamo razionali, ovvero basate su ragioni, sono quelle nelle quali il soggetto ha la possibilità di scegliere, nelle quali può esercitare quello che la tradizione definisce libero arbitrio. La possibilità della scelta implica che non possiamo considerare credenze e desideri come causalmente sufficienti a determinare l'azione. Tra gli stati intenzionali, credenze e desideri, e l'effettuazione dell'azione, o nel linguaggio più specifico elaborato da Searle, tra a) l'intenzione precedente, b) l'intenzione in azione e c) l'azione si colloca un *gap* (lacuna). Possiamo rendere la nozione di lacuna searleana in analogia con lo snodo di una struttura dal quale si possono dipartire varie diramazioni. E questi snodi sono presenti, appunto, tra i vari momenti della ricostruzione logica della struttura dell'azione: tra a) e b), tra b) e c).

Questo spinge Searle ad affermare che solo le azioni irrazionali o non-razionali sono causalmente determinate da desideri e credenze.

Nel caso della spiegazione dell'azione, che è il nostro focus quando ci occupiamo di mindreading, percorriamo la strada all'inverso: abbiamo una azione e dobbiamo, in un certo senso ed entro certi limiti, ricostruire il processo di deliberazione. Esso è un processo nel quale si estrinseca la libertà del soggetto, dunque, la prima presupposizione che, anche inconsapevolmente, poniamo è che il soggetto che ci troviamo davanti agisce liberamente.

Possiamo sostenere che non possiamo trattare il nostro interlocutore come causalmente determinato. L'operazione di guessing, l'ipotizzare quali credenze e desideri sono da attribuire al nostro interlocutore è sottoposta di conseguenza ad una indeterminatezza sistematica e costitutiva. La medesima azione può essere spiegata da 'cause' differenti, poiché le medesime cause possono produrre effetti diversi. Dunque quando ci chiediamo il perché di un'azione, quando ovvero tentiamo una spiegazione (e questo è uno dei fini principali dell'attribuire credenze e desideri nel mindreading) abbiamo a disposizione diversi insiemi di cause.

4 La spiegazione di 'spiegazione'

La condivisibile analisi searleana della nozione di spiegazione induce ad un ulteriore passo. Non solo credenze/desideri non sono sufficienti a causare un comportamento razionale. Essi non sono spesso adeguati a soddisfare la nostra richiesta di spiegazione.

Alla domanda: “perché stai prendendo l'ombrello?” possiamo ottenere vari tipi di risposta. Ciò vale sia se è il nostro interlocutore a fornircela, nella prospettiva della seconda persona preferita dalle teorie narrative e fenomenologiche, sia se siamo noi a mettere in campo tali risposte per spiegare il suo comportamento, nella prospettiva della terza persona privilegiata dalla teoria della razionalità, dalla teoria della teoria, e dalla teoria della simulazione.

Tra le possibili risposte alla nostra domanda possiamo annoverare:

1. Sta piovendo (fatto nel mondo)
2. Credo che stia piovendo (credenza, può anche non essere vera, cioè, intuitivamente non corrispondere ad un fatto nel mondo, e tuttavia contare come spiegazione del comportamento).
3. Non voglio bagnarmi (desiderio)
4. Sono obbligato a farlo (obbligo)
5. Devo restare asciutto (dovere)

Dal punto di vista searleano, come vedremo meglio in seguito, le spiegazioni 4) e 5) costituiscono casi specifici unici del genere umano,

legati alla facoltà che gli esseri umani hanno di una intenzionalità di secondo livello (imporre condizioni di soddisfazione a condizioni di soddisfazione) e alle istituzioni sociali. Essi costituiscono i casi paradigmatici di ragioni per l'azione indipendenti da desideri, resi possibili dalle regole costitutive degli atti linguistici.

Come osserva di passaggio Searle, le spiegazioni che possiamo offrire dei fenomeni sono varie: causali, logiche, giustificative, estetiche, legali, morali, economiche, etc. Esse manifestano una certa "somiglianza di famiglia" e rimandano ad una nozione più primitiva e generica: "far sì che qualcosa accada". Ciò induce il filosofo americano a sostenere che le spiegazioni di tipo causale costituiscono il paradigma della spiegazione sul quale le altre sono modellate. Non tutti i generi di spiegazione, tuttavia, sono adatti a certi fenomeni. I fenomeni naturali, ad esempio, ammettono, almeno se vogliamo rimanere all'interno del paradigma della scienza moderna, solo spiegazioni causali. I fenomeni intenzionali sembrano ammettere anche gli altri generi di spiegazione.

Ha senso quindi chiedersi se nelle attribuzioni intenzionali agli agenti che compiamo per spiegare il loro comportamento facciamo uso di tali generi di spiegazione. La risposta ci pare possa essere affermativa e possiamo anche pensare esempi di azioni/comportamenti che ammettono più tipi di spiegazione.

Poniamo di avere la seguente azione: Giovanna compra un giornale.

Proviamo a fare alcuni esempi di diversi generi di spiegazione:

- spiegazione causale: Giovanna compra il giornale perché è affetta da una sindrome compulsiva per gli acquisti;
- spiegazione logica: Giovanna compra il giornale perché ha il denaro;
- spiegazione giustificativa: Giovanna compra il giornale perché pensa che sia il miglior modo per informarsi;
- spiegazione estetica: Giovanna compra il giornale perché è attratta dalla foto in prima pagina;
- spiegazione legale: Giovanna compra il giornale perché ha un contratto di abbonamento al quotidiano;
- spiegazione morale: Giovanna compra il giornale perché sente il dovere di ogni buon cittadino di informarsi;
- spiegazione economica: Giovanna compra il giornale perché cerca un lavoro tra gli annunci.

Quelli che abbiamo elencato sono solo alcuni esempi di spiegazioni possibili all'interno di generi di spiegazione diversi, che, per quanto discutibili, sono tutti alla portata di un adulto in possesso di varie conoscenze di sfondo ed alcune conoscenze particolari sull'individuo.

La domanda cruciale è se sia possibile ricondurre queste spiegazioni, tutte sensatamente avanzate da un soggetto adulto, alla diade credenza/desiderio. Nella fattispecie:

- Giovanna compra il giornale perché desidera avere il giornale;
- Giovanna compra il giornale perché crede che così possa avere il giornale.

C'è un senso, tanto elementare da poter essere banale, nel quale molte azioni, se si eccettuano quelle non volontarie, possono essere spiegate in termini di una volontà di "far sì che qualcosa accada". Sorgono tuttavia almeno due interrogativi. Il primo, lo abbiamo già menzionato, è se possiamo considerare la volontà esclusivamente quale espressione di un desiderio e la credenza quale veicolo che gestisce la relazione mezzo-fine. Nel nostro esempio:

Giovanna desidera comprare il giornale, tale desiderio causa la sua azione, una certa serie concatenata di credenze, quali per esempio il sapere cos'è un giornale, a cosa serve, dove usualmente lo si può trovare, il valore del denaro che serve a comprarlo e così via (per un numero potenzialmente tanto ampio di credenze quanto l'intera rete delle credenze dell'individuo se si abbraccia una certa versione radicale dell'olismo), guida la sua volontà nella scelta dei mezzi appropriati a quel determinato fine.

Il secondo interrogativo concerne la questione se, posto che questo tipo di spiegazione sia corretta, ci possiamo accontentare di essa. Questa domanda può essere analizzata in una serie di questioni connesse. Questioni che possono essere poste sia in termini di fatto sia in termini di diritto, sia in termini di "essere" sia in termini di "dover essere". Questa spiegazione dell'azione è di fatto sufficiente per gli scopi del mindreading? La lettura degli altri in termini di credenze/desideri è quello che di fatto facciamo quando mentalizziamo? La lettura degli altri in termini di credenze e desideri è ciò che è corretto fare per spiegare le loro azioni?

5 *La spiegazione razionale*

Searle sostiene, ed è questo un modo di rispondere ad una parte della nostra seconda domanda, che quando cerchiamo una spiegazione dell'azione abbiamo come scopo mostrare in che modo essa è razionale, ovvero in che modo essa è giustificata. La nostra spiegazione non mira esclusivamente al perché essa è stata di fatto compiuta.

La strada suggerita da Searle, quale risposta alla prima domanda, è che non solo credenze/desideri non sono sufficienti a causare un comportamento razionale, ma sono anche spesso inadeguati rispetto all'esigenza di fornire una spiegazione dell'azione.

Inoltre, così come le azioni, anche credenze e desideri sono fenomeni intenzionali. Di essi è sensato chiedere il perché: "Perché Giovanna crede questo e quell'altro?", "Perché Giovanna desidera questo e quell'altro?".

Ciò suggerisce due ulteriori riflessioni. La prima è che la psicologia credenza/desiderio sembra essere chiusa in un circolo vizioso. Riteniamo che credenze/desideri siano le ragioni delle nostre azioni, e, al contempo, siamo portati a chiedere quali siano le ragioni di credenze/desideri. Una risposta potrebbe essere: altre credenze e altri desideri. In questo caso avremmo due problemi: un regresso potenzialmente infinito nella catena delle ragioni e manterremmo l'idea di fondo, discutibile, che siano sempre e solo credenze/desideri sufficienti a causare l'azione.

La seconda riflessione concerne i tipi di spiegazione che possiamo dare dei

fenomeni intenzionali e le loro implicazioni.

Searle elenca quattro tipi di spiegazione dei fenomeni intenzionali:

1 Le spiegazioni causali immediate. Esempio: Jones crede di essere Napoleone a causa di una commozione cerebrale.

2 Le spiegazioni di ragioni del perché qualcosa è accaduto. Esempio: John ha votato per Smith perché era un suo vecchio compagno di bevute.

3 Le spiegazioni giustificative. Esempio: John era giustificato a votare per Smith perché era il candidato più intelligente e questo è il motivo per il quale ha votato per lui.

4 Le giustificazioni che non sono spiegazioni del perché l'azione è accaduta. Esempio: John era giustificato a votare per Smith perché era il candidato più intelligente, anche se questa non è di fatto la ragione per la quale ha votato per lui.

La prima cosa da notare è che le spiegazioni dei fenomeni intenzionali introducono un contesto normativo. "L'essere soggetti a criteri razionali di valutazione è costitutivo dei fenomeni intenzionali" (Searle 2001, 102).

Laddove i fenomeni non-intenzionali possono ammettere anche soltanto spiegazioni del tipo 1), i fenomeni intenzionali sono costitutivamente normativi. Come tutti i fenomeni empirici l'azione di Giovanna può essere spiegata causalmente, come nell'esempio 1) della commozione cerebrale di Jones, ma questo "non fornisce alcuna ragione che giustifichi la credenza di Jones o mostri che essa è razionale" (Searle 2001, 103).

Bisogna tuttavia rilevare che, secondo Searle, l'introduzione di vincoli

normativi non rimuove i vincoli causali (Searle 2001, 104). Questa clausola teorica mira a conservare un andamento naturalistico alla teoria, senza per questo aprire al riduzionismo anti-normativo. Per vincolo causale s'intende che le ragioni dell'azione erano 'effettive' per l'agente. In questo senso le spiegazioni normative devono anche essere causali:

In virtù della lacuna, le cause delle azioni e di molti altri fenomeni intenzionali, normalmente, non forniscono condizioni sufficienti; così, in una formulazione più precisa, dovremmo dire: per quanto riguarda i fenomeni intenzionali, i vincoli normativi imposti alla spiegazione del perché un'azione è accaduta, del perché un agente si è innamorato, ecc. non rimuovono il vincolo causale che una spiegazione del perché un agente ha fatto ciò che ha fatto deve esprimere le ragioni che erano effettive per l'agente stesso. [...] Nel caso delle azioni l'agente rende effettiva una ragione agendo in base a essa. Nel caso della credenza l'agente accetta la credenza a causa anche di una ragione che ha accettato. Nel caso dei desideri motivati l'agente forma il desiderio sulla base di una ragione. [...] L'agente agisce in base alla credenza e al suo impegno. Si possono dare giustificazioni di fenomeni intenzionali che non sono causali, ma finché la giustificazione non enuncia una ragione che sia causalmente e effettiva, essa non fornisce una spiegazione del perché sono accaduti i fenomeni intenzionali. Come per le azioni, questo è vero anche per le credenze, i desideri e le emozioni. (Searle 2001, 105)

Le ragioni sono entità fattive (hanno una struttura proposizionale introdotta dalla clausola 'che'). Posso essere fatti nel mondo, credenze e desideri (stati intenzionali), doveri obblighi e impegni (direzione di

adattamento verso l'alto). Esse sono anche relazionali: devono avere una struttura proposizionale e devono essere correlate a qualcosa altro che abbia una struttura proposizionale. In sintesi è sempre una 'ragione per' credere, avere un desiderio, per una intenzione precedente, per una intenzione in azione.

Un'ulteriore distinzione posta da Searle, che ha un rilievo per le nostre questioni, è quella tra ragioni interne e ragioni esterne. Una ragione esterna è una entità fattiva che può essere una ragione anche se l'agente non la conosce o rifiuta di riconoscerla come ragione. Per svolgere una funzione nella deliberazione essa deve essere rappresentata da uno stato intenzionale interno come, per esempio, la credenza o il riconoscimento di un obbligo. Perché la pioggia funzioni da ragione esterna per prendere l'ombrello, l'agente deve credere che stia piovendo, o deve riconoscere l'obbligo a portare l'ombrello perché ha uno specifico dovere di non bagnarsi. La credenza e il riconoscimento dell'obbligo rappresentano ragioni interne:

La deliberazione dell'agente può operare soltanto sulla base di ragioni interne, ma le ragioni interne spesso sono ragioni valide solo perché rappresentano delle ragioni esterne. Così, per esempio, se decido di prendere un ombrello perché credo che stia piovendo, la mia credenza è una ragione interna, ma è una ragione valida solo se corrisponde a una ragione esterna, solo se, di fatto, sta piovendo. (Searle 2001, 108)

Il gioco di rimando tra ragioni interne ed esterne è un punto fondamentale

nella comprensione dell'azione. Ed è qualcosa di differente dal rimando agli stati percettivi dell'agente, al contesto dell'ambiente circostante in quanto li determina, alla nicchia ecologica nella quale l'agente è inserito. In questo caso, quello che viene richiesto a chi tenta la comprensione dell'azione non è solo di cogliere aspetto del nesso causale tra l'agente e il mondo, ma di cogliere che la tale credenza o il tale desiderio funziona come motivatore dell'azione solo in quanto vincolato a motivatori esterni che funzionano a loro volta come ragioni e selezionare quale motivatore esterno conti in quel dato contesto. In questo senso, quello che viene richiesto è, appunto, inserire credenze e desideri in un contesto normativo e non trascurare il fatto che essi non costituiscono gli unici possibili motivatori interni poiché il riconoscimento o l'accettazione di doveri e obblighi può contare altrettanto come motivatore interno.

Un ulteriore aspetto che Searle mette in risalto e che condivide con le altre proposte che vedono la razionalità quale nozione cruciale per la comprensione sociale è quello che potremmo definire come una forma di *razionalismo*: le ragioni sono tali in quanto connesse in sistemi di ragioni correlate. I sistemi di ragioni correlate sono definite da Searle "ragioni totali":

La mia ragione per prendere un ombrello è che io credo che stia per piovere. Ma la mia ragione è tale solamente perché fa parte di una ragione totale che comprende cose come il mio desiderio di rimanere asciutto e la mia credenza che se ho un ombrello rimarrò asciutto. (Searle 2001, 108)

Sottolienare che la razionalità nell'azione implica il riconoscimento dei motivatori che hanno portato ad essa non implica, tuttavia, che tali motivatori siano sempre disponibili al soggetto che agisce. C'è un senso nel quale, perché una azione sia considerata razionale, non è necessario che essa sia il risultato di una deliberazione razionale:

La razionalità può richiedere che un agente, a certe condizioni epistemiche, riconosca semplicemente un fatto nel mondo, come il fatto che egli ha accettato un obbligo, o che ha una particolare esigenza, o che egli si trova in un certo tipo di pericolo, ecc., anche se non c'è alcun processo razionale, nessuna attività di deliberazione che porti al risultato razionale. L'acquisizione di uno stato intenzionale non richiede sempre un processo razionale di deliberazione; addirittura può non richiedere alcun tipo di processo (Searle 2001, 110).

Ci troviamo di fronte ad una concezione della razionalità 'riconoscitiva'. Le azioni possono non essere motivate razionalmente attraverso un processo di deliberazione, ma ciò non significa che non siano adeguatamente motivate.

Una ragione totale deve includere almeno un motivatore, con direzione di adattamento mondo-a-mente che faccia da fondamento per la direzione di adattamento mondo-a-mente dell'intenzione precedente e dell'intenzione in azione. Il requisito del motivatore è valido sia per la ragione pratica che per la ragione teoretica. Perché io devo credere, per esempio, che 'se p

allora q'? Se le credenze sono solo degli oggetti neutrali, degli insiemi di relazioni causali, non ho una ragione per preoccuparmi che 'q'.

La risposta è che quando ho una credenza, io sono impegnato nei confronti di tutte le sue conseguenze logiche. E un impegno è un motivatore esterno indipendente da desideri che ha direzione di adattamento mondo-a-mente. Questa è la vera ragione del perché non esistono, in tal senso, delle distinzioni di principio tra la ragione pratica e quella teorica. La ragione teorica quella branca della ragione pratica che riguarda le ragioni per accettare riconoscere credere e asserire delle proposizioni. (Searle 2001, 112)

Dell'ampia gamma dei motivatori, Searle ci offre un possibile elenco che comprende, tra i motivatori interni, il desiderio, la speranza, la paura, la vergogna, l'orgoglio, il disgusto, l'onore, l'ambizione, l'amore e l'odio, la fame, la sete e il sesso, e tra i motivatori esterni, i bisogni, gli obblighi, gli impegni, i doveri, le responsabilità e le richieste.

I motivatori esterni sono sempre relativi all'osservatore. Sono soggettivi da un punto di vista ontologico ma possono essere oggettivi da un punto di vista epistemico. Può, per esempio, essere un fatto oggettivo che io abbia certe necessità per la mia salute, anche se, non ne sono a conoscenza o non lo riconosco.

In ultima analisi, secondo Searle, la razionalità nel prendere decisioni include tre elementi:

1. il riconoscimento dei motivatori esterni e/o interni

2. il riconoscimento di fatti non-motivazionali quali: a) come soddisfare il motivatore (effettuatori) e b) che cosa costituisce il soddisfare il motivatore (costitutori).

3. Una volta assemblata la ragione totale, valutare l'insieme dei motivatori e dei fatti non motivazionali in modo da arrivare ad una decisione.

Tale articolazione così puntuale serve a mettere in evidenza qualcosa di importante. Si potrebbe infatti pensare che rimanga ancora valido il modello credenza/desiderio. I motivatori forniscono i fini (desiderati) e i fatti non-motivazionali forniscono i mezzi (creduti). Questo però offuscherebbe la cruciale distinzione tra motivatori esterni e interni e la distinzione tra ragioni per l'azione indipendenti dai desideri e ragioni per l'azione dipendenti dai desideri. Le ragioni per l'azione indipendenti dai desideri sono quelle che caratterizzano l'uomo distinguendolo dai primati. L'analisi searleana ci mette di fronte alla notevole complessità della struttura dell'azione. Quando nelle teorie della comprensione degli altri si indica lo scopo di tale comprensione nella spiegazione e previsione del comportamento altrui, si propone, probabilmente, una semplificazione eccessiva tale da far perdere di vista tale complessità. Quando cerchiamo di trovare spiegazione ad una azione, abbiamo di fronte un compito più elaborato rispetto all'individuare credenze e desideri. Possiamo offrire vari generi di spiegazione, tutti legittimi, e teniamo in considerazione la ricerca e l'individuazione dei motivatori che l'hanno prodotta. E la gamma di tali motivatori va oltre credenze e desiderio tanto da escluderli in alcuni casi.

Agiamo infatti seguendo obblighi e doveri che ad essi non sono riconducibili. Il riconoscere obblighi e doveri diviene tanto più fondamentale quanto da esso dipende la nostra capacità di creare istituzioni sociali, di creare quel mondo sociale all'interno del quale quotidianamente ci muoviamo. Da questo punto di vista, sarebbe davvero limitante una teoria della comprensione sociale che non si facesse carico di spiegare un tale aspetto di essa.

L'ulteriore indicazione searleana è che una tale ricerca può avvenire all'interno di una cornice ancora naturalistica e, quindi, ancora perfettamente coerente con la maggior parte delle ricerche che abbiamo fin qui discusso in questo lavoro:

La spiegazione è completamente naturalistica. Le nostre abilità sono un'estensione delle abilità di animali più primitivi, specialmente primati. Le scimmie possiedono la facoltà dell'intenzionalità, ma non possiedono tale facoltà a un secondo livello di intenzionalità in cui è possibile imporre condizioni di soddisfazione a condizioni di soddisfazione. Non hanno la capacità di assumere un impegno nei confronti della verità della proposizione che sta piovendo imponendo condizioni di soddisfazione a condizioni di soddisfazione. Inoltre, non dispongono delle istituzioni sociali grazie a cui noi possiamo fare queste cose così che esse risultino riconoscibili ad altri membri della nostra specie e che, di conseguenza, ci permettano di comunicare tali impegni ad altri membri della nostra specie. L'apparato che noi usiamo per la creazione di ragioni per l'azione indipendenti da desideri è dato dall'insieme delle regole costitutive degli atti linguistici e dalla loro realizzazione nella struttura semantica dei reali linguaggi umani. (Searle 2001, 168-169)

In ultima analisi, le idee searleane ci paiono suggerire che la psicologia del senso comune non vada superata nella direzione del restringimento del suo campo d'azione e del suo ruolo nella comprensione sociale, ma nella direzione di una concezione più articolata di essa che annoveri tra i motivatori delle azioni altri stati mentali oltre a credenze e desideri, e in particolare, includa gli obblighi e doveri quali stati mentali che dobbiamo essere capaci di attribuire per comprendere e spiegare il comportamento degli altri soggetti che nel mondo sociale sono coinvolti. Obblighi e doveri che sono, in ultima analisi, gli impegni che consentono la stessa creazione del mondo sociale, parafrasando il titolo del più recente libro di Searle sull'argomento (Searle 2010).

Capitolo IV

Un'eredità contesa e le indicazioni per il futuro: Quine e il dibattito sulla comprensione dell'altro

1 Tra razionalità e simulazione

Come abbiamo visto, secondo molti critici le teorie della razionalità non offrono una spiegazione plausibile del mindreading. Secondo Goldman, in particolare, le teorie della razionalità non sono compatibili con le teorie della simulazione.

Tuttavia, in modo abbastanza curioso e interessante per il lettore, sia teorici della simulazione come Goldman sia teorici della razionalità considerano Quine un loro predecessore.⁵ Goldman stesso sottolinea una serie di luoghi nell'opera di Quine dove il filosofo di Harvard assume un atteggiamento simulazionista, ma ritiene di poter affermare che le idee di Quine non abbiano esercitato alcuna influenza⁶ sulla posizione

5 Tale duplice aspetto della posizione di Quine è stata ben notata da Stich (1983; 1985) e da Dennett (1987).

6 Questa assunzione ci pare tuttavia problematica per il fatto che Goldman cita alcuni

simulazionista da lui elaborata (Goldman 2006, 18).

Quando si guardi il campo dei teorici della razionalità, l'influenza diretta delle posizioni di Quine sui suoi allievi diretti come Davidson e Dennett è ben nota.

Entrambi assumono il *principio di carità* evocato da Quine come regola chiave per interpretare gli altri e attribuire loro attitudini proposizionali.

Chiamare in causa Quine potrebbe apparire per certi versi azzardato. Non è, dopotutto, il "behaviorista" Quine il più irriducibile degli oppositori di qualsiasi forma di mentalismo? Non è anche il più strenuo oppositore di ogni impegno ontologico rispetto agli stati intenzionali? Tali contraddizioni che si presentano *prima facie* potranno forse diventare meno stridenti nel prosieguo. Le questioni che emergono su Quine quando si guardi alle sue posizioni a partire dal dibattito contemporaneo su questi temi sono varie e il loro interesse non è di carattere solo storiografico ma anche squisitamente teorico. In questo capitolo sfrutteremo l'approfondimento della posizione quineana per lasciare emergere dal confronto con essa alcuni suggerimenti fondamentali per sviluppare ulteriormente il nostro percorso teorico.

Dal momento che il mindreading può essere visto come un esercizio di psicologia del senso comune, ci si può chiedere a) quale ruolo la psicologia del senso comune deve giocare secondo Quine? La sua posizione b) è più vicina alle teorie della teoria o alle teorie della simulazione? Possiamo c)

passi importanti di *Word and Object* sulla questione della proiezione proprio nel suo saggio pionieristico sulla simulazione *Interpretation Psychologized* del 1989 (Goldman 1989).

qualificare Quine come un teorico della razionalità *tout court* ? Le teorie ibride del mindreading sono incompatibili con le teorie della razionalità come Goldman (2006) e Nichols e Stich (2003) suggeriscono?

Una risposta alle prime due questioni può essere offerta precisando gli argomenti di Quine a favore della indispensabilità della psicologia del senso comune e ricostruendo la posizione quineana come una versione ibrida nella quale la simulazione gioca un ruolo di maggior peso.

Lo sforzo di Quine, all'interno della cornice della sua epistemologia naturalizzata, di offrire una visione unificata della nostra comprensione del mondo e delle altre persone attraverso un esame della percezione può essere considerata la prima delle indicazioni teoriche per il futuro che abbiamo messo a tema di questo capitolo.

Questa posizione infatti suggerisce anche un modo per sostenere che non vi è una dicotomia netta tra la conoscenza del mondo esterno e la conoscenza delle altre menti in modo tale da superare la tradizionale alternativa tra scienze naturali e scienze sociali.

Come risposta alle altre due questioni proponiamo di esplorare una peculiare modalità di riconciliazione tra razionalità e simulazione attraverso un breve confronto tra Davidson e Quine. Il rintracciare nella posizione di Quine una versione ibrida della teoria della simulazione che non esclude l'appello a nozioni normative, ci pare poter essere un'ulteriore indicazione per il dibattito contemporaneo in direzione di una teoria integrata della comprensione dell'altro.

2 L'argomento dell'indispensabilità

Quine solleva molti dubbi sulle attitudini proposizionali e, più in generale, sull'intenzionalità. Nel Capitolo VI di *Word and Object* enfaticamente intitolato *Flight from intension*, in cruciale paragrafo 45 dal titolo *The Double Standard*, egli riconosce con Chisolm e Brentano, che il vocabolario intensionale non è riducibile, poiché “ non v'è modo di uscire fuori dal vocabolario intenzionale spiegando i suoi membri in altri termini” (Quine 1960, 220). Tale irriducibilità porta come conseguenza al rifiuto di “una scienza autonoma dell'intenzione” (Quine 1960, 221).

Come lo stesso Quine indica in *Word and Object* (Quine 1960, 219) e anche in scritti più recenti, se guardiamo all'idioma delle attitudini proposizionali dall'austero punto di vista della scienza, ci troviamo di fronte a molte difficoltà quando tentiamo di includerlo nella “nostra letterale e austera formulazione della teoria del mondo” (Quine 1989, 351). Purtuttavia, ciò non implica il bisogno di eliminare l'idioma intenzionale.⁷ Nel medesimo paragrafo di *Word and Object* egli apre alla possibilità di una opzione differente nel momento in cui dichiara:

⁷ La tendenza di Quine è, da questo punto di vista, differente rispetto al programma eliminativista in filosofia della mente. Gli eliminativisti come Churchland (1989) sostengono che la folk-psychology debba essere abbandonata in quanto impresa che ha fatto bancarotta in favore di una psicologia scientifica. Quest'ultima dovrebbe anche arrivare a rimpiazzare la stessa psicologia del senso comune nell'uso e nel linguaggio quotidiano. Il principio di austerità ontologica professato da Quine potrebbe essere considerato un supporto a tale tesi. Tuttavia Quine non ha mai tratto simili conseguenze dalla sua posizione ontologica. Al contrario, egli ha progressivamente sottolineato in modo crescente durante i decenni il ruolo di primo piano che l'idioma delle attitudini proposizionali svolge nella sua concezione della mente e del linguaggio.

Non rinuncerei all'uso quotidiano delle locuzioni intenzionali, e non sosterrai che sono praticamente eliminabili. (Quine 1960, 271)

Di fatto, Quine sostiene che l'idioma intenzionale, esemplificato dalla citazione o discorso indiretto, non è "umanamente eliminabile" (Quine 1960, 268). Egli abbozza anche il meccanismo psicologico che sottosta ad esso e che noi comunemente utilizziamo:

ci proiettiamo in quella che, dalle sue osservazioni e da altre indicazioni, immaginiamo sia stata la disposizione d'animo [state of mind] del parlante, e allora diciamo quello che, nel nostro linguaggio, è per noi naturale e pertinente nella condizione così simulata. [...] Ci troviamo ad attribuire credenze, desideri, e sforzi persino a creature prive dell'uso della parola, tale è la nostra virtuosità drammatica. (Quine 1960, 268-269)

Qui troviamo un primo abbozzo della struttura di quel fenomeno psicologico che Quine, più tardi, chiamerà "empatia". L'empatia, nel senso attribuito a questo controverso termine dal filosofo americano, è l'abilità che un soggetto possiede di proiettare se stesso negli stati mentali di un altro soggetto target, laddove proiettare significa simulare, attraverso l'immaginazione, nella propria mente gli stati mentali del target.

3 L'empatia

Sebbene le riflessioni di Quine sulla questione possono essere fatte risalire a suoi lavori più antichi⁸, una spiegazione più dettagliata e lo stesso uso della nozione di empatia possono essere rinvenute nei suoi ultimi volumi: *Pursuit of Truth* (1992, capp. III e IV) e *From Stimulus to Science* (1995, cap. VIII). Sviluppando, infatti, l'idea che l'idioma intenzionale non è “umanamente eliminabile”, Quine arriva a sostenere che la padronanza di nozioni mentalistiche quali 'x percepisce che p' pare essere “antica quanto il linguaggio” (1992, 61) e che “la trasmissione del linguaggio è implementata da una continua padronanza, almeno tacita, dell'idioma 'x percepisce che p'”. (Quine 1992, 61). L'idioma mentalistico si ritrova già a livello di enunciati osservativi, determinando una precoce biforcazione del modo di parlare: fisicalistico e mentalistico. Tale biforcazione ci ricorda che l'uomo è «un animale biforcuto» (Quine 1992: 62), secondo la famosa espressione di Quine.

Se l'apprendimento del linguaggio è implementato dalla padronanza “virtuale se non letterale” dell'idioma mentalistico (Quine 1992, 61), allora

⁸ Vale la pena di notare che l'idea che l'abilità di proiettarsi al posto di qualcun altro debba giocare un ruolo nella traduzione non appare per la prima volta in *Pursuit of Truth*. Può essere, come abbiamo notato, rinvenuta chiaramente in *Word and Object* e le sue origini possono essere fatte risalire allo scritto del 1953 *The Problem of Meaning in Linguistic* dove si legge:

“a mano a mano che gli enunciati sottoposti a traduzione si allontanano dalle semplici registrazioni di osservazioni comuni, l'evidenza di un possibile contrasto diminuisce; il lessicografo finisce per dipendere sempre più da una proiezione di se stesso, con la sua *Weltanschauung* indoeuropea, nei panni del suo informatore kalaba. E finisce anche per rivolgersi sempre più a quello che è l'estremo rifugio di tutti gli scienziati, l'appello alla semplicità interna del sistema che sta costruendo” (Quine 1953,85).

non può sorprendere che Quine sostenga che “abbiamo tutti una misteriosa abilità di empatizzare la situazione percettiva dell'altro, per quanto possiamo ignorare i meccanismi fisiologici o ottici della sua percezione” (Quine 1992, 42), fino a dichiarare, in *From Stimulus to Science*, che l'istinto empatico non solo è coevo ma è “più antico del linguaggio” (Quine 1995, 89).

A conferma Quine cita i risultati della psicologia evolutiva: «un bambino di pochi giorni risponde ad una espressione facciale dell'adulto, fino ad imitarla flettendo, senza avere precedentemente imparato a farlo, i muscoli giusti» (Quine 1995, 85).

L'empatia è, dunque, un fenomeno pervasivo e – come Quine sottolinea – essa “guida il linguista non appena egli va al di là degli enunciati osservativi attraverso le sue ipotesi analitiche, anche se in quel caso egli sta provando a proiettarsi nelle associazioni e nelle tendenze grammaticali del nativo piuttosto che nelle sue percezioni. E lo stesso per lo più deve essere vero del bambino che cresce» (Quine 1992, 43).

Nell'ascrivere ad un target determinato, diciamo Tom, che "Tom percepisce che x' ci basiamo sull'abilità di decifrare il suo stato mentale «attraverso l'osservazione empatica dell'espressione facciale del soggetto e di ciò che sta accadendo di fronte a lui» (Quine 1992, 62).

Tale abilità gioca un ruolo fondamentale sia nel caso del linguista sul campo poiché egli «empatizza la percezione del nativo che un coniglio è apparso» (Quine 1992, 62) sia nel caso del bambino che apprende il

linguaggio dagli adulti. In quest'ultimo caso, l'empatia gioca un ruolo sia nel bambino che nell'adulto. Il bambino «non si limita ad udire l'enunciato, a vedere l'oggetto o evento di cui si parla e ad associare le due cose, ma osserva anche la direzione in cui il parlante guarda, i suoi gesti e l'espressione del suo viso; e percepisce, sia pure in modo non articolato, il fatto che il parlante percepisce a sua volta l'oggetto o evento» (Quine 1995: 85). Il bambino ha bisogno di leggere, anche se in un modo probabilmente non interamente conscio e non articolato in una modalità tipo teorico, ciò che l'adulto ha in mente. Ciò è altresì vero dell'adulto che, per dare il suo assenso alle espressioni del fanciullo, deve notare il suo orientamento e le sue espressioni facciali poiché ciò a cui l'adulto è interessato non è “la mera verità dell'espressione” ma il fatto che “il bambino deve avere percepito la verità di essa” (Quine 1995, 89).

Pare che, secondo Quine, ciò che l'adulto è chiamato a valutare non è la mera corrispondenza tra il mondo e la parola, ma anche il fatto che tale corrispondenza sia epistemicamente affidabile, ovvero il fatto che l'adulto possa fare una assunzione psicologica plausibile sullo stato mentale del bambino.

Lo stesso meccanismo è in azione quando tentiamo di farci un'idea di ciò che Tom sta pensando. Quine tratta questo caso come un'estensione dei casi relativi alla percezione. Quando diremmo che 'Tom percepisce che il treno è in ritardo', abbiamo due modi per comprendere ciò che Tom sta pensando. Tom può dirci cosa pensa oppure possiamo osservare il

comportamento di Tom: cammina impazientemente, guarda l'orologio, guarda lungo i binari, etc.

In quel caso, secondo Quine, entra in gioco il riconoscimento di una similarità:

insieme all'aver acquisito tali abitudini noi stessi, abbiamo anche imparato ad osservare manifestazioni simili da parte degli altri. Siamo pronti a vedere i nostri stessi modi replicati in un'altra persona. (Quine 1995, 63)

Di conseguenza, allo stesso modo che nel caso del bambino, la nostra ascrizione è basata sul «proiettarsi [...] nella situazione di Tom e nei suoi schemi di di comportamento, e scoprire che l'enunciato 'Il treno è in ritardo' è ciò che segue in modo naturale» (Quine 1995: 63).

Via via che ci allontaniamo dagli enunciati osservativi, nota però significativamente Quine, «l'ascrizione di percezioni richiede in modo crescente l'uso di conoscenze di sfondo e di congetture da parte di colui che ascrive» (Quine 1992: 64). Questo è proprio il caso dell'ascrizione di credenze.

Quando ascriviamo credenze la nostra evidenza è simile a quella di quando ascriviamo percezioni ma è «usualmente più debole» (Quine 1992: 66). Per tale ragione, nell'ascrivere credenze, abbiamo bisogno di «riflettere sul comportamento del credente, sia verbale sia di altro tipo», di tenere in considerazione «ciò che conosciamo del suo passato», e, ancora, di «congetturare a quale contenuto noi al suo posto saremmo preparati a

dare il nostro assenso, apertamente o non apertamente» (Quine 1992: 66). Generalizzando il caso dell'ascrizione di credenze, Quine è portato a sostenere che “l'empatia è la ragione per la quale ascriviamo un'attitudine proposizionale nei termini di una clausola di contenuto” che si suppone “rifletta lo stato mentale del soggetto piuttosto che lo stato di cose”. Per questa ragione, in continuità con quanto sostenuto in *Word and Object*, egli può osservare che “la spiegazione in termini di citazione riflette l'empatia che investe gli idiomi delle attitudini proposizionali da 'percepisce che' in avanti” (Quine 1992, 68-69).

La conclusione di questa linea argomentativa, da un punto di vista ontologico, è correlata alla difesa da parte quineana del monismo anomalo. Secondo tale dottrina nella declinazione quineana “non vi è alcuna sostanza mentale, ma vi sono modi irriducibilmente mentali di raggruppare stati fisici ed eventi” (Quine 1992, 72). I predicati mentalistici, interagendo uno con l'altro, hanno generato delle “strategie secolari per predire e spiegare l'azione umana”, ovvero, in una espressione la psicologia del senso comune, intesa non tanto quale teoria quanto quale insieme appunto di strategie. In questo senso, e coerentemente con l'argomento dell'indispensabilità che abbiamo visto sopra, egli può concludere che “esse fanno da complemento alla scienza naturale nel loro modo incommensurabile, e sono indispensabili sia per le scienze sociali sia per gli affari di ogni giorno” (Quine 1992, 72-73).

4 Le strategie per la comprensione dell'altro

Volendo riassumere e schematizzare le principali caratteristiche della teoria della comprensione dell'altro che emerge dalla ricostruzione del pensiero quineano possiamo scrivere quanto segue. Quine riconosce che la psicologia del senso comune è indispensabile per la nostra reciproca comprensione. Egli è incline a trattarla come una competenza "pratica" (Quine 1992, 46). Il "metodo" che le è proprio è l'empatia (Quine 1992, 46). Sotto l'etichetta 'empatia' egli sussume varie abilità cognitive che precedono il linguaggio e ne rendono possibile l'apprendimento. Tali abilità possono essere esercitate consapevolmente ed esplicitamente (come nel caso del linguista sul campo) o inconsapevolmente e implicitamente (come nel caso dell'apprendimento del linguaggio da parte del bambino e di molti degli scambi quotidiani tra gli adulti). L'elenco di esse comprende: 1) imitazione; 2) riconoscimento delle espressioni del volto, dell'orientamento e dei gesti; 3) attenzione condivisa; 4) gioco di finzione e immaginazione. Ognuna di esse è operante nell'attribuzione di percezioni, la quale, a sua volta, rende possibile e supporta la comunicazione e l'apprendimento linguistico. Quine è, inoltre, incline a pensare che 'percepisce che' seguito da un enunciato osservativo è "l'dioma primordiale per l'ascrizione di un pensiero" (Quine 1995, 90). Le due strategie fondamentali che abbiamo a disposizione per avere "la percezione del pensiero di un altro non espresso in parole" (Quine 1995,

89), ovvero per il mindreading, sono a) il comportamento e b) il linguaggio. Se *A* prova a comprendere cosa *B* ha in mente osservando il suo comportamento, l'attività di *A* ha, nella prospettiva di Quine, la seguente struttura:

i.) *A* vede i suoi comportamenti replicati nei comportamenti di *B*, ovvero riconosce le similarità tra il suo comportamento (di *A*) e il comportamento di *B*. ii.) *A* ipotizza che la mente di *B* è «piuttosto simile» alla sua (di *A*) mente (Quine 1992, 46); iii.) *A* si proietta nei panni di *B*; iv.) *A* simula la situazione e il comportamento di *B*; v.) *A* vede cosa ne «segue in modo naturale» (Quine 1992, 63). La medesima struttura pare funzionare quando *A* prova ad ascrivere a *B* una credenza. La differenza cruciale è che nell'attribuzione di credenze l'evidenza sulla quale *A* basa la sua attribuzione è più debole. Le riflessioni di *A*, le sue congetture e la sua conoscenza del background e del passato di *B* divengono sempre più rilevanti. Inoltre, bisogna pur sottolineare che, nell'attribuzione di credenze, “il modo più facile per determinare” le credenze di *B* è “chiedere” a lui (Quine 1992, 67) e ascoltare e comprendere gli “argomenti offerti a supporto di una credenza” (Quine 1992, 67) da parte di *B*. E ciò ovviamente implica l'uso del linguaggio.

Per quanto ci è possibile vedere, siamo nuovamente di fronte a delle soluzioni che erano già presenti in *Word and Object*, seppure bisogna riconoscere che esse sono venute crescendo in modo più esplicito in anni più recenti. Quine riconosce l'indispensabilità dell'idioma mentalistico e

identifica nella proiezione, nella replica e nella simulazione, che in un solo termine egli chiama empatia, le strategie che usiamo nel mindreading.

La teoria quineana del mindreading che abbiamo schematizzato in questo paragrafo, va intesa quale risposta ad alcune delle questioni che abbiamo sollevato nel primo paragrafo. Essa offre una risposta alla questione a) circa il ruolo della psicologia del senso comune. Ciò che va sottolineato è il rilievo di quello che abbiamo chiamato l'argomento dell'indispensabilità: la psicologia del senso comune non può e non deve essere eliminata. Inoltre, pare che essa debba essere intesa prevalentemente come una forma di conoscenza pratica e non come una conoscenza di forma teorica.

Essa offre una risposta anche alla domanda b) circa la posizione di Quine nel dibattito tra teorie della teoria e teorie della simulazione. In generale, potremmo sostenere che la sua posizione sembra vicina ad una versione ibrida, una ibridazione tra teoria della teoria e teoria della simulazione nella quale quest'ultima gioca un ruolo prominente. Pare peraltro chiaro, anche dalla ricostruzione qui proposta, che Quine non offre un trattamento approfondito delle varie nozioni delle quali fa uso. I lettori che abbiano una certa dimestichezza con il dibattito contemporaneo sulla cognizione sociale potranno con facilità vedere che ognuna delle nozioni delle quali egli fa uso quando descrive le abilità cognitive necessarie al mindreading hanno tutte avuto un trattamento molto dettagliato nella letteratura neuroscientifica, psicologica e filosofica degli ultimi tre decenni.

9 Nella nostra ricostruzione abbiamo elencato quattro abilità che sono alla base dell'empatia in Quine: a) imitazione; b) riconoscimento delle espressioni facciali, dell'orientamento, dei gesti; c) attenzione condivisa; d) gioco di

Ciò che di importante Quine lascia intravedere è un modo di comporre tutti questi elementi in un quadro unitario in modo da vedere le relazioni tra essi, e di capire come possano essere integrati in una forma di epistemologia naturalizzata. Di fatto, l'interesse per questi temi è parte integrante del suo sforzo di offrire una risposta alla questione centrale dell'epistemologia naturalizzata: "come noi, abitanti fisici del mondo fisico, possiamo aver proiettato la nostra teoria scientifica di tale intero mondo dai nostri magri contatti con esso" (Quine 1995, 16). Egli è impegnato ad elaborare una spiegazione unificata della nostra comprensione del mondo e degli altri attraverso un esame della percezione. Per quanto è possibile dedurre, egli è incline a pensare che non vi sia una divisione netta tra la conoscenza del mondo esterno e la conoscenza delle altre menti, quale la tradizionale distinzione tra scienze naturali e sociali avrebbe suggerito. Questa ci pare possa essere la prima delle eredità rilevanti del filosofo americano al dibattito contemporaneo sulla comprensione sociale.

finzione/immaginazione. Eccellenti studi sull'imitazione sono inclusi in due volumi curati da Hurley e Chater (2005). Sull'attenzione condivisa contributi meritevoli di attenzione sono inclusi in Elia et al. (2005). Sulla finzione e immaginazione si veda Stich e Nichols (2003b) e Currie e Ravenscroft (2002). Per una introduzione a questi temi e per intendere meglio le interconnessioni tra essi da un punto di vista neuroscientifico si veda Blackmore e Frith (2003). I vari aspetti delle routine di simulazione (replica, similarità del 'come-me', proiezione, simulazione) sono stati approfonditi dai teorici della simulazione che siamo andati citando in questo contributo. Essi giocano anche un ruolo cruciale in psicologia dello sviluppo: si vedano Tomasello (1999) e Meltzoff (2009).

5 Tra principio di carità ed empatia

La seconda delle eredità che vogliamo mettere in luce consiste in alcune indicazioni per sviluppare una via che porti alla riconciliazione di simulazione e razionalità. Quello che segue dunque conterà come risposta alle domande c) e d) sollevate nel primo paragrafo.

Quine pare suggerire che vi siano delle differenze nelle ascrizioni dei vari tipi di stato mentale a seconda del grado di conoscenza di sfondo coinvolta. L'ascrizione di una percezione è più basilare in un duplice senso. Essa è la prima forma di comprensione che, quando siamo bambini, esercitiamo e ha, perciò, una profonda influenza sull'apprendimento linguistico. Essa è anche quella che richiede, nella maggior parte delle condizioni, un minore intervento delle conoscenze di sfondo e di informazioni sul target. Per ascrivere una percezione abbiamo bisogno di alcune abilità cognitive rilevanti e di esercitare l'empatia. L'ascrizione di credenze e pensieri richiede un grado differente di conoscenza di sfondo e di congetture. Più vogliamo avere successo nell'ascrivere credenze, maggiore è la necessità di tenere conto del comportamento del credente e della conoscenza di sfondo.

Tuttavia, ci si può chiedere cosa accade quando non abbiamo tale conoscenza o quando essa non è immediatamente disponibile.

Questo è proprio il caso del linguista nella giungla e, almeno in un certo

senso, il caso dell'adulto che prova a comprendere un bambino. In tali casi proviamo a proiettare noi stessi a partire dalla nostra comune conoscenza pratica della psicologia umana. Quest'ultima considerazione ci conduce ad un punto cruciale. Un modo di rielaborare il dibattito tra teorie della razionalità e della simulazione all'interno della filosofia quineana è quello di riflettere sulla tensione che, almeno *prima facie*, esiste tra il principio di carità e l'empatia. Tale tensione viene alla luce quando guardiamo al dibattito tra Quine e Davidson sulla questione.

È ben noto che Davidson difende una versione del principio di carità. Egli sostiene che “una buona teoria sull'interpretazione” deve “ottimizzare” l'accordo, dal punto di vista dell'interprete, tra l'interprete e il soggetto dell'interpretazione. Poiché “non può essere corretta [una teoria] che fa sì che un uomo assenta a troppi enunciati falsi” (Davidson 1984, 169). Di conseguenza, l'interprete davidsoniano deve assumere la verità di una ampia porzione delle credenze del soggetto interpretato. Questa assunzione pare essere una diretta conseguenza delle riflessioni da parte di Quine su questo punto secondo le quali la “massima della traduzione” che sottostà alla nostra comprensione dei connettivi logici operanti nel linguaggio della giungla è ispirata dalla assunzione di senso comune che “l'insipienza del nostro interlocutore, oltre un certo limite, è meno probabile della cattiva traduzione – o, nel caso domestico, della divergenza linguistica” (Quine 1960, 79).

Come abbiamo visto, secondo Davidson, la teoria dell'interpretazione

regge sul presupposto della razionalità. Essa consiste nell'assegnare da parte dell'interprete i propri enunciati all'interpretato al fine di cogliere i contenuti dei suoi pensieri e dei suoi discorsi in modo tale che egli risulti intellegibile. Si tratta di proiettare i propri standard di razionalità per comprendere l'interpretato.

Ci si può tuttavia legittimamente chiedere quali sono le norme che seguiamo nell'ascrivere le attitudini. Davidson suggerisce, come abbiamo visto, che dobbiamo rispettare almeno approssimativamente degli parametri di consistenza e correttezza.

Secondo Davidson noi proiettiamo i nostri standard di razionalità sul target della nostra interpretazione. Questo sembra essere una conseguenza dell'approccio proprio dell'interpretazione radicale: se non abbiamo alcuna conoscenza pregressa della lingua, dei desideri, delle credenze, allora non possiamo fare altro che proiettare la nostra struttura di norme. Ma anche se concediamo che possiamo avere un chiaro senso di quale genere di standard di razionalità impieghiamo, rimane tuttavia una questione aperta: è corretto il quadro che stiamo elaborando rispetto alla questione della proiezione?

Quine esprime alcune perplessità rispetto al quadro davidsoniano quando scrive che ciò che vogliamo massimizzare "non è la verità o l'accordo con noi da parte del nativo, ma la plausibilità psicologica rispetto alla nostra intuitiva folk-psychology". E che "a folk-psychology coinvolta è davvero una questione di empatia". (Quine 1990, 158). Dobbiamo essere pronti ad

attribuire l'animismo, nell'esempio di Quine, alla gente della giungla anche se tale credenza non è vera o razionale secondo i nostri standard.

Quine scrive:

Il traduttore dipenderà all'inizio e anche dopo da congetture psicologiche riguardanti quello che è plausibile che il nativo creda. Questa politica ha già governato la sua traduzione degli enunciati osservativi. Continuerà ad operare al di là del livello osservativo, distogliendolo dal tradurre un'asserzione nativa in una palese falsità. Egli favorirà le traduzioni che ascrivono delle credenze al nativo che siano ragionevoli (*stand to reason*) o che sono consonanti con il modo di vita del nativo che egli ha osservato. (Quine 1992, 46)

E ancora:

Il linguista farà affidamento anche sull'osservazione dei costumi locali. Il bambino lo fa anche, ma il linguista è un osservatore più stagionato. Diversamente dal bambino, il linguista non accetterà tutto ciò che il nativo dice come vero. Egli di certo assumerà la sincerità, qualora non vi sia evidenza del contrario, ma continuerà a provare come uno psicologo amatoriale ad adattare le sue interpretazioni degli enunciati nativi alle credenze plausibili del nativo piuttosto che ai fatti della natura circostante. Solitamente il risultato sarà lo stesso, dal momento che le persone sono parecchio simili; ma la sua osservazione dei costumi è la sua tentennante guida in caso di divergenze. (Quine 1992, 80)

I passi sopra citati sono sufficientemente chiari rispetto alla politica che

l'interprete dovrebbe seguire. Egli dovrebbe ascrivere al nativo credenze che sono "ragionevoli" (*stand to reason*) per il nativo, che sono "consonanti" con il modo di vivere del nativo. La sua interpretazione deve rispondere a ciò che è "plausibile" per il nativo credere in considerazione degli usi e dei costumi dello stesso. Provare ad adattare l'interpretazione della credenza del nativo al suo ambiente naturale, alla sua *nicchia ecologica* nell'espressione di Dennett, può produrre buoni risultati dal momento che supponiamo che le persone siano sufficientemente simili le une alle altre. Ma quando le divergenze emergono, l'interprete deve nuovamente lasciarsi guidare dall'osservazione del contesto di vita del nativo.

Sembra che Quine stia indicando una tensione tra il metodo della verità (o di altre nozioni a carattere normativo che possono giocare lo stesso ruolo come, per esempio, quella di accordo razionale) e il metodo della plausibilità psicologica. Il primo pare far appello a standard normativi predeterminati dall'interprete. Il secondo, pare non fare appello a standard normativi predeterminati: potremmo dire, in una prima approssimazione, che gli standard sono negoziati con il contributo della proiezione empatica. La conseguenza cruciale che ci sembra corretto trarre da ciò è che l'interprete quineano non nega che un qualche standard normativo possa giocare un ruolo nell'attribuzione di credenze. La questione legittima che ci sembra di poter porre è non solo *quali* siano gli standard che impieghiamo o dovremmo impiegare nell'interpretazione, ma ci pare

sia legittimo chiedersi anche gli standard *di chi* impieghiamo o dovremmo impiegare. Ciò appare connesso strettamente ad una questione più generale che potremmo formulare come segue: a cosa siamo interessati quando proviamo a comprendere gli altri, ovvero quando compiamo un esercizio di mindreading? Quanta logicità o illogicità, consistenza o inconsistenza, coerenza o incoerenza, siamo disposti ad attribuire all'interlocutore?

Nei casi della vita di ogni giorno, siamo spesso molto capaci nel riconoscere un certo grado di coerenza anche in ragionamenti errati o falsi. Se ciò che conta è la comprensione, quello di cui abbiamo bisogno non è soltanto e nemmeno, forse, principalmente l'abilità di rivelare e imputare un errore al nostro interlocutore. Ciò di cui abbiamo bisogno è di essere capaci di seguire il 'suo' flusso di pensiero o la 'sua' catena di azioni. Come nell'esempio quineano della cultura animista, quello che conta non è il fatto che qualcosa ci possa apparire totalmente irrazionale, poiché essa potrebbe essere perfettamente conseguente dal punto di vista del nostro interlocutore. E, a ben vedere, non abbiamo troppo bisogno di riflettere su casi come quello del popolo della giungla, poiché un adulto che cerca di capire il senso del comportamento di un bambino e delle sue credenze si trova spesso dinnanzi lo stesso tipo di situazione. Se un adulto vuole avere una qualche chance di comprendere il figlio o la figlia quando giocano o gli chiedono qualcosa, deve seguire la catena di ragionamenti e di azioni di lui o di lei anche se sono guidate da standard molto differenti

rispetto ai propri standard di adulto.

Da questo punto di vista, l'approccio quineano non consiglia di escludere l'uso di nozioni normative e l'appello alla razionalità. Ci indica che per una comprensione piena dell'altro è forse necessario uno sforzo sul piano cognitivo.

Ci chiede di spostare il centro delle nostre valutazioni da *me a te*, da *noi a loro*. Quanto siamo inclini a compiere tale spostamento di prospettiva negli affari quotidiani è di certo un buon oggetto per ulteriore ricerca in campo psicologico, della quale presenteremo uno spaccato nel capitolo seguente, e per una ulteriore analisi filosofica.

Se tale sforzo cognitivo sia da perseguire in modo esplicito è una domanda che esula dal piano di indagine messo a tema in questo capitolo. Possiamo tuttavia intravedere il significativo peso etico e sociale di tali riflessioni che ci chiedono, sul piano teorico, di indebolire l'ideale di una razionalità universale per favorire un terreno di incontro con l'altro. Su quest'ultimo punto torneremo nel capitolo conclusivo.

Capitolo V

Adottare la prospettiva dell'altro: una questione di accuratezza

The real other minds problem for most people in their everyday life is seeing others' mental states accurately.

(Epley 2008, 1455)

1 *Introduzione*

Secondo alcune delle posizioni più rappresentative nel campo delle teorie simulazioniste, come quella di Goldman (2006) e quella di Stueber (2006), una fase cruciale del mindreading è quella del *matching*, ovvero la fase in cui il mindreader assume la prospettiva sul mondo del suo target. Il fenomeno del *matching* può essere riscontrato e descritto ad un livello sub-personale, automatico e non conscio che Goldman chiama 'low-level mindreading' e Stueber 'basic empathy'. Il fenomeno può essere riscontrato e descritto ad un livello personale e cosciente in quello che Goldman (2006, Cap. 7) chiama 'high-level mindreading' e Stueber 'reenactive empathy' (Stueber 2006, Cap. 4).

In questo capitolo metteremo a fuoco il secondo dei due livelli e

discuteremo alcune evidenze tratte dalla letteratura psicologica che testimoniano il fatto che il genere di assunzione della prospettiva dell'altro che è implicato nella fase di *matching* è condizionato da una serie di biases egocentrici.

Goldman ha sostenuto che questo genere di errori osservati empiricamente “sono spiegati in modo più naturale da ST [simulation theory]” poiché “la simulazione accurata richiede che l'attributore metta in quarantena i suoi stati genuini che non hanno una controparte nel target” (Goldman 2006, 148). Egli ritiene che 'mettere in quarantena' i nostri stati mentali (per sostituirli con gli stati mentali che attribuiamo nella simulazione al target) è una operazione necessaria per l'accuratezza della comprensione dell'altro, poiché l'attributore potrebbe avere desideri e credenze “idiosincratici” che, se non sono condivisi dal target, potrebbero “contaminare” la routine di simulazione qualora inseriti in essa (Goldman 2006, 29). Poiché tale quarantena “appare essere difficile, ST prontamente predice gli errori osservati sperimentalmente” (Goldman 2006, 148).

Un tale processo di simulazione nel quale viene violata la quarantena e in conseguenza di ciò l'attribuzione risultante è contaminata o fortemente inficiata è un fenomeno di 'proiezione' che “occorre quando uno stato genuino e non di finzione dell'attributore si infiltra nella routine di simulazione a dispetto della sua non appropriatezza (quale è giudicata dall'informazione che l'attributore possiede)” (Goldman 2006, 165). Tuttavia Goldman dichiara apertamente di volersi sottrarre a quello che è

il problema più spinoso quando scrive che non proverà “a dirimere la questione di quando, esattamente, l'essere influenzato dai propri stati genuini è inappropriato” (Goldman 2006, 165).

A questa difficoltà ne affianchiamo un'altra altrettanto fondamentale: il fatto che la teoria della simulazione, prevedendo il meccanismo di quarantena preveda anche come implicazione che esso possa essere violato, non solo non ci dice cosa significhi violarlo e quando ciò accada, ma non ci dice se e in che modo siamo in grado di prevenire tali violazioni e gli errori ad esse connessi o, ancora, se e in che modo riusciamo a correggere i casi di errata attribuzione.

Tale difficoltà investe anche le versioni radicali di simulazionismo. Come ben nota Bermúdez:

I simulazionisti radicali devono spiegare come noi pensiamo noi stessi nel punto di vista di un'altra persona. Chiaramente, più simili esse sono a noi più facile sarà il processo. Ma la difficoltà arriva quando pensiamo a come si potrebbero compensare le differenze. In alcuni casi, quando abbiamo a che fare con persone che conosciamo bene, è abbastanza facile fare gli aggiustamenti che ci permettono di adottare la loro prospettiva sul mondo – possiamo, per esempio, far finta di essere più altruisti di quello che siamo realmente, al fine di immedesimarci nelle credenze e desideri di qualcuno che ci capita di sapere essere molto generoso. Ma cosa accade quando abbiamo a che fare con persone delle quali non sappiamo nulla? Come riusciamo a compiere gli aggiustamenti rilevanti? Come riusciamo a modificare la nostra prospettiva sul mondo al fine di pensare noi stessi in loro? (Bermúdez 2005, 193)

E' legittimo infatti chiedersi cosa guida le nostre correzioni, i nostri aggiustamenti? Una possibile via di risposta per la teoria ibrida della simulazione è che riusciamo a superare i pregiudizi egocentrici e le possibili cattive interpretazioni attraverso l'appello alla teoria, ovvero a informazioni teoriche e generalizzazioni tipiche della psicologia del senso comune.

Ma potrebbe valere anche un diverso rapporto tra componente teorica e componente simulativa: potremmo utilizzare le generalizzazioni teoriche della psicologia del senso comune per adottare la prospettiva dell'altro e simulare a partire da quella desideri e credenze per ottenere una spiegazione. Ma anche questo approccio dove è la teoria a permetterci di adottare la prospettiva dell'altro, non offre di per se stesso una risposta agli interrogativi che abbiamo sollevato. Ci consente, invece, di notare come le difficoltà connesse alla assunzione della prospettiva dell'altro non affliggono soltanto le teorie simulazioniste.

Un'altra possibile risposta è che applichiamo principi di carattere normativo che si richiamino alla nozione di razionalità secondo quanto sostenuto dalle teorie della razionalità. Tuttavia, l'idea che l'attribuzione di razionalità possa avere un ruolo nel mindreading viene esclusa, come abbiamo documentato, sia dalle teorie ibride orientate alla simulazione (Goldman 2006, Cap. 3) sia dalle teorie ibride orientate alla teoria della teoria (Nichols e Stich 2003, 142-148).

A complicare ulteriormente il quadro, possiamo aggiungere che le

difficoltà che abbiamo qui focalizzato le abbiamo già viste emergere nella discussione del principio di carità quale cardine di alcune delle più accreditate teorie della razionalità nella comprensione sociale, commentando Lewis nel primo capitolo e ancor più nel capitolo dedicato alle tesi di Quine.

Quello che cercheremo di capire è se la questione dell'adottare la prospettiva dell'altro si presti quale base di partenza per suggerire una integrazione delle differenti prospettive. Se è vero che, come vari autori sostengono, non ha molto senso pensare teoria e simulazione come alternative, poiché la comprensione dell'altro potrebbe passare per una qualche combinazione delle due istanze, è anche plausibile sostenere che il richiamo filosofico alla nozione di razionalità abbia, come abbiamo suggerito poco sopra, un qualche ruolo da svolgere per una teoria integrata della comprensione dell'altro.

La linea che proveremo a seguire, in questo e nel prossimo capitolo, è che, principalmente quando falliamo un compito di comprensione dell'altro, conduciamo o dovremmo condurre uno sforzo cosciente e razionale di correzione della nostra mancata comprensione che è composto dal bilanciamento delle varie euristiche di comprensione. Di conseguenza, una certa versione della teoria della razionalità e della teoria ibrida possono essere fatte interagire fruttuosamente. Il genere di sforzo razionale che ipotizziamo include, tra le sue caratteristiche di rilievo, una attitudine verso l'individualizzazione delle nostre previsioni e spiegazioni per mezzo

dell'acquisizione di maggiori e più accurate informazioni riguardanti lo specifico target, che vadano al di là delle informazioni teoriche a carattere generale previste dalla teoria della teoria.

Seppure questo genere di sforzo può non raggiungere un completo superamento delle distorsioni risultanti dall'egocentrismo, comprendere tali errori e le strategie che usiamo e/o dovremmo usare per superarli può essere considerato utile non solo alla elaborazione di una teoria che spieghi aspetti rilevanti del fenomeno della comprensione dell'altro nel mindreading ma anche quale punto di partenza per migliorare le nostre stesse attitudini di comprensione, dal momento che consideriamo il mindreading come una pratica intelligente e per ciò stesso migliorabile. Da questo punto di vista, la proposta che andiamo elaborando configura l'opportunità di una teoria che sia essa stessa almeno in parte normativa dal momento che si fa carico di individuare errori e strategie di superamento degli stessi per una pratica così importante da un punto di vista sociale.

2 Biases nella adozione della prospettiva dell'altro

Come è stato giustamente notato, l'aver successo nel compiere questo particolare tipo di 'ginnastica mentale' costituito dall'assumere la prospettiva dell'altro, "richiede almeno tre operazioni mentali e l'assenza o

l'errore in ognuna di esse può essere una fonte di inaccuratezza o di mancata calibrazione nell'assunzione della prospettiva dell'altro" (Epley e Caruso 2009, 299).

In quanto abilità essa deve essere innanzitutto attivata. Se è vero che ci sono varie situazioni nelle quali il tentativo di assumere la prospettiva dell'altro viene sollecitato in modo quasi automatico (come, per esempio, quando vediamo nostro figlio soffrire), molte situazioni non sollecitano immediatamente l'attivarsi di tale abilità. L'abilità di assumere la prospettiva dell'altro ha il suo primo ostacolo proprio nella possibilità stessa che tale abilità non venga esercitata, nel fatto che, ove ciò sia utile alla comprensione dell'altro, il processo non si metta in moto.

Se il processo si attiva, chi che cerca di assumere la prospettiva dell'altro deve mettere da parte la sua prospettiva, metterla in quarantena nel linguaggio di Goldman, "per tentare di esperire, simulare o inferire le percezioni di un'altra persona" (Epley e Caruso 2009, 299). L'ostacolo ad un'accurata assunzione della prospettiva dell'altro può consistere nella difficoltà del compito di "andare al di là della facile posizione di default delle proprie esperienze egocentriche per considerare le percezioni di un altro in uno stato psicologico differente" (Epley e Caruso 2009, 299). Rimanere infatti all'interno del proprio punto di vista è un compito cognitivamente meno costoso perché più facile, immediato e automatico, laddove il "ragionare sulla prospettiva di un altro è tipicamente lento, deliberato e difficile" (Epley e Caruso 2009, 299), dunque cognitivamente

più costoso e, in quanto tale, tendenzialmente meno affidabile.

Come potrà essere facile evincere, queste considerazioni fanno in direzione opposta rispetto alla tendenza delle teorie fenomenologiche a sottolineare la facilità del compito di comprensione dell'altro nei contesti quotidiano, come se questa operazione potesse avere un costo in termini cognitivi molto limitato.

Infine, come accennavamo sopra, superare la propria prospettiva egocentrica può richiedere l'utilizzo di informazioni aggiuntive non egocentriche da usare in sostituzione delle proprie. Tra queste vi sono gli stereotipi e anche "altre informazioni idiosincratiche note riguardanti il soggetto che viene valutato". Tra le informazioni non egocentriche disponibili nella vita quotidiana alcune possono essere accurate e rivelatrici come per esempio un'espressione facciale di felicità e/o di disgusto, altre come gli stereotipi errati o i pettegolezzi possono risultare del tutto inaccurate e fuorvianti. In ultima analisi, l'accurata assunzione della prospettiva dell'altro "richiede l'usare informazioni diagnostiche e utili riguardanti lo stato mentale dell'altro e l'evitare le informazioni non diagnostiche o non utili" (Epley e Caruso 2009, 300). L'utilizzare le une o le altre può contare come discriminante rispetto ad un'accurata adozione della prospettiva dell'altro.

3 L'abilità di assunzione della prospettiva dell'altro: allocazione delle risorse cognitive e aspetti socio-culturali.

Un'importante tradizione di studi psicologici che risale ai lavori di Piaget, ha sottolineato che i bambini acquisiscono durante lo sviluppo la consapevolezza del fatto che la prospettiva dell'altro può differire dalla propria. Essi partirebbero da un profondo egocentrismo per poi abbandonarlo nel corso dello sviluppo. Sebbene la tesi dell'egocentrismo radicale o del solipsismo proposta da Piaget possa essere messa in discussione (Meltzoff 2007 e 2009) insistendo su tutti quei meccanismi cognitivi che fungono da base per l'acquisizione di competenze sociali da parte del bambino, rimane valido sostenere che i bambini mostrano almeno certi limiti nel comprendere fino in fondo la prospettiva dell'altro. Il caso paradigmatico è rappresentato dal noto test della 'falsa credenza' che ha costituito uno dei riferimenti più forti per sostenere che solo in una certa fase del loro sviluppo i bambini acquisiscono la capacità di comprendere che le credenze dell'altro possono differire dalle proprie.

Quale che sia questo momento con precisione, di norma entro i cinque anni i bambini superano il test di attribuzione della falsa credenza. Gli studi si sono prevalentemente concentrati sui primi anni dello sviluppo e una quantità decisamente minore di essi segue quello che accade nelle fasi posteriori. Il presupposto teorico di ciò potrebbe consistere nel fatto che l'abilità di assumere la prospettiva dell'altro una volta attivata, o una volta

acquisita, rimanga tale, secondo un certo pregiudizio che può dipendere da una impostazione universalista, innatista e modularista.

Si può tuttavia sostenere che l'abilità non solo necessita di essere di volta in volta attivata ma anche che essa può essere, proprio come molte altre abilità, affinata lungo il corso della vita.

Sulle difficoltà ad attivarla alcune evidenze sperimentali suggeriscono che la mancanza di risorse attentive, di tempo o di motivazioni possa costituire un ostacolo anche per gli adulti che in certe condizioni sperimentali appaiono "fairly childish" (Epley e Caruso 2009, 302). Per la facilità, la rapidità e l'apparente affidabilità con la quale la propria prospettiva tende ad essere disponibile essa tende ad essere usata come prospettiva di default anche dagli adulti.

Un esempio delle possibili difficoltà riscontrate dagli adulti nel campo dell'attribuzione delle false credenze è la cosiddetta *curse of knowledge* (maledizione della conoscenza): "la conoscenza che gli adulti possiedono riguardo agli esiti di un evento può compromettere la loro abilità di ragionare sulle credenze di un'altra persona su quello stesso evento" (Birch e Bloom 2007, 382). Inoltre, più un esito appare plausibile agli occhi di un adulto più questo influenzerà la sua attribuzione nel senso di portarlo a "gonfiare la propria stima di quello che gli altri conoscono" (Birch e Bloom 2007, 385) a detrimento dell'accuratezza della sua attribuzione.

Nel compilare la scheda qui sotto riprodotta, i soggetti ai quali era stata

fornita l'informazione che il violino era stato spostato nel contenitore rosso, che si trovava in una posizione nella quale Vicki avrebbe plausibilmente guardato, assegnano probabilità significativamente più alte all'esito che Vicki guarderà nel contenitore rosso rispetto a coloro i quali ignorano la stessa informazione.

The Curse of Knowledge

This is Vicki. She finishes playing her violin and puts it in the blue container. Then she goes outside to play.

While Vicki is outside playing, her sister, Denise, moves the violin to the red container.

Then, Denise rearranges the containers in the room until the room looks like the picture below.

When Vicki returns, she wants to play her violin. What are the chances Vicki will first look for her violin in each of the above containers? Write your answers in percentages in the spaces provided under each container.

Fig. 1. The knowledge-plausible version of the task.

Questo significa che “la loro conoscenza della collocazione del violino ha influenzato le loro previsioni sul fatto se Vicki si sarebbe comportata in accordo con la falsa credenza” poiché essi “sapevano che Vicki era assente quando il violino fu spostato nel contenitore rosso e di conseguenza non poteva conoscere tale informazione” ma, tuttavia, “i loro giudizi sulla probabilità che lei avrebbe guardato nel contenitore rosso sono stati significativamente più alti rispetto ai giudizi degli adulti che non possedevano una conoscenza specifica sulla collocazione del violino” (Birch e Bloom 2007, 384).

È stata anche avanzata l'ipotesi che nei compiti di attribuzione di credenze possa giocare un qualche ruolo il contesto sociale di provenienza degli attributori. In particolare, si è cercato di verificare il peso, in tali compiti, della differenza tra soggetti appartenenti a sub-culture maggiormente individualistiche, con tendenze al pensiero indipendente e con atteggiamento maggiormente scettico, e soggetti appartenenti a sub-culture maggiormente collettivistiche, tendenti ad una maggiore interdipendenza e fiducia nell'altro. Di fronte ad uno scenario nel quale il protagonista vede un oggetto collocato in un dato luogo e, successivamente, ascolta un messaggio che dice che lo stesso è collocato in un altro luogo, i partecipanti sono invitati a giudicare dove il protagonista crederà che l'oggetto sia. In una delle condizioni sperimentali i partecipanti ricevono anche l'informazione addizionale che il messaggio sulla nuova collocazione dell'oggetto è vero. Ne risulta che i partecipanti

appartenenti ad una sub-cultura individualistica “tendevano a giudicare che il protagonista credeva al messaggio quando essi (i partecipanti) sapevano che era vero ma che non credeva al messaggio quando non avevano nessuna informazione addizionale” mentre i partecipanti appartenenti ad una sub-cultura collettivista “tendevano a giudicare che il protagonista credeva al messaggio in entrambe le circostanze” (Mitchell et al. 2007, 573).

Tra gli esperimenti sul *curse of knowledge* e quelli sulle differenze tra sub-culture ci pare potersi istituire un nesso. Essi sembrano concordare nell'indicare che, come accennavamo sopra, l'abilità di assumere la prospettiva dell'altro nell'attribuzione di credenze non è acquisita e scontata una volta e per tutte da un certo momento dello sviluppo in avanti. Sembrano anche indicare, dal momento che gli individui appartenenti a sub-culture individualistiche paiono subire maggiormente l'influenza della *curse of knowledge* nell'attribuzione di credenze perché danno maggior peso al loro 'saper vero' il messaggio rivolto al protagonista, che alcuni aspetti socio-culturali possono influenzare compiti di comprensione dell'altro.

Tra gli aspetti socio-culturali che favoriscono o inibiscono l'attivazione di dinamiche di assunzione della prospettiva dell'altro paiono avere un ruolo i rapporti di dipendenza dettati da relazioni di potere.

Se è vero che percepire la mente dell'altro offre benefici in termini sociali dal momento che “rende capaci di azioni interdipendenti oltrepassando la

lacuna tra sé e gli altri, così come la lacuna tra il presente e il futuro”, è vero di conseguenza che “entrare nella mente di un altro agente è di maggior beneficio quando esiste un'interdipendenza tra sé e gli altri oppure quando le decisioni prese in questo momento sono direttamente correlate alla propria realtà futura” (Epley e Waytz 2010, 503). In questo senso, maggiori sono i fattori che legano i comportamenti e le scelte degli agenti e le rendono dipendenti le une dalle altre, maggiore è la spinta ad andare oltre la propria prospettiva per prendere in considerazione quella degli altri. Se ammettiamo che una caratteristica costitutiva del potere sociale è l'indipendenza dagli altri, e se ammettiamo la premessa che l'interdipendenza favorisce l'assunzione della prospettiva dell'altro, allora ne dovrebbe conseguire che coloro i quali sono in situazione di maggior potere rispetto ad altri sono “meno inclini a considerare gli stati mentali degli altri di quanto lo sono le persone in posizioni di non potere” (Epley e Waytz 2010, 503). Passando in rassegna alcune risultanze sperimentali, tali tendenze appaiono confermate. Chi è in posizione di potere è meno incline “a fare attenzione agli altri nelle interazioni sociali, meno abile a identificare accuratamente gli interessi e le attitudini degli altri seguendo le interazioni sociali, meno incline a riferire di vedere le cose dalla prospettiva di un'altra persona nella vita di ogni giorno, meno incline a esperire empatia e compassione per la sofferenza di un'altra persona e *più* incline a trattare gli altri come oggetti privi di mente per raggiungere i propri scopi. [...] Anche pensare ai soldi, la presenza dei quali mette in

condizione di essere più indipendenti dagli altri, diminuisce la tendenza ad adottare la prospettiva altrui nelle interazioni sociali” (Epley e Waytz 2010, 503-504).

Specularmente, i fattori che aumentano l'interdipendenza sembrano favorire l'assunzione della prospettiva altrui. Coloro i quali sono motivati ad essere maggiormente connessi con gli altri sono più inclini “a fare attenzione alle emozioni degli altri”, “a imitare il comportamento degli altri in una interazione sociale”, “ad attribuire stati mentali ad agenti non-umani come apparecchi elettronici e animali domestici” (Epley e Waytz 2010, 504). Ancora, la prospettiva di interazioni future così come l'esigenza che una comunicazione risulti efficace sono fattori motivanti per attivare la capacità di percezione della mente dell'altro.

Così, tanto l'influenza di fattori sociali quanto l'influenza di fattori culturali spinge a pensare che “come ogni altra tendenza comportamentale, pensare alle altre menti può diventare più abituale in un ambiente che rinforza la gente nel farlo” (Epley e Waytz 2010, 504).

I risultati sopra riassunti suggeriscono che l'interdipendenza è un fattore che motiva l'attivazione di dinamiche di assunzione della prospettiva dell'altro. Ciò non implica, tuttavia, che in contesti di interdipendenza tale capacità si attivi automaticamente. Come accennavamo sopra, è un compito che impone un certo sforzo mentale, in particolare, quello di superare il limite della propria prospettiva di partenza.

Vari aspetti della difficoltà nel compito dell'assunzione della prospettiva

dell'altro vengono ancora evidenziati da un certo numero di studi che tendono a sottolineare la differenza tra come vediamo noi stessi e come vediamo gli altri. Questi studi, un'interessante *review* dei quali è stata di recente pubblicata su *Science*, sono accomunati dal convergere verso la tesi che le persone vedono se stesse in modo differente da come vedono gli altri nella misura in cui percepiscono se stesse come “immerse nelle loro sensazioni, emozioni, e cognizioni” e al contempo percepiscono gli altri come “dominati da ciò che può essere osservato esternamente” (Pronin 2008, 1177). In altre parole, vi è una asimmetria tra il modo in cui le persone guardano e giudicano se stesse ed i propri comportamenti, e il modo in cui guardano e giudicano i comportamenti degli altri. Tale asimmetria, già focalizzata da Jones e Nisbett (1972), si esplicita nella tendenza a “vedere le proprie azioni come causate da limiti imposti dalle situazioni” laddove le azioni degli altri sono viste “come causate da loro disposizioni interne e stabili” (Pronin 2008, 1177). Se un candidato arriva in ritardo all'esame, per esempio, e attribuisce tale ritardo al traffico (e quindi ad un limite ed una costrizione esterna), l'esaminatore tende a giudicare il ritardo come frutto del poco senso di responsabilità personale del candidato (e quindi ad attribuirlo ad un limite dettato da caratteristiche personali). Tale differenza è dovuta dal un lato alla maggiore accessibilità di informazioni riguardanti se stessi, e dall'altro al fatto che il focus attentivo del nostro sistema visivo è prevalentemente rivolto verso l'esterno, verso le azioni degli altri piuttosto che verso le

nostre proprie azioni:

Generalmente abbiamo accesso ad input interni quando percepiamo noi stessi (input ai quali gli altri non hanno accesso), e accesso ad input esterni dai sensi, specialmente dalla vista, quando percepiamo gli altri ed il loro comportamento (input per i quali a noi manca l'accesso oppure l'attenzione quando percepiamo noi stessi). Come risultato, tendiamo a percepire noi stessi via 'introspezione' (guardando verso l'interno a pensieri, sensazioni, e intenzioni) e gli altri via 'esterocezione' (guardando verso l'esterno al comportamento osservabile). In breve, giudichiamo gli altri sulla base di ciò che vediamo, ma noi stessi sulla base di ciò che sentiamo e pensiamo. (Pronin 2008, 1117)

Questa asimmetria di fondo pare generare una serie di distorsioni nelle quali tendiamo a valutare diversamente noi stessi e gli altri e ciò testimonia di per sé stesso una certa difficoltà nell'assumere la prospettiva dell'altro.

Facciamo cenno brevemente ad alcuni esempi. La gente tende ad avere *illusioni positive*, a valutare, cioè, in modo più positivo ciò che riguarda se stessi rispetto a chi li circonda per ciò che riguarda il proprio futuro o per ciò che riguarda la valutazione che gli altri hanno di loro. Nella *conoscenza interpersonale* le persone tendono a sovrastimare ciò che esse possono apprendere da brevi incontri, come per esempio un'intervista di lavoro o un incontro ad una festa, sulle altre persone, e a sottostimare ciò che nelle stesse situazioni gli altri possono apprendere di loro. Pensano

tendenzialmente che “le espressioni e le azioni degli altri raccontano l'essenziale della storia di chi essi sono, anche se credono che nel loro caso sono i sentimenti interni, le credenze e gli scopi che raccontano la storia” (Pronin 2008, 1177). Nei casi di *ignoranza pluralistica* le persone tendono a “costruire erroneamente i pensieri e le motivazioni degli altri” anche quando “questi invece condividono le loro motivazioni, le loro credenze e agiscono allo stesso modo” (Pronin 2008, 1177). Durante una lunga conferenza ascoltando la quale siamo sul punto di annoiarci, tendiamo a vedere gli altri come concentrati, non distratti né annoiati e a pensare noi stessi come gli unici colpiti da quelle sensazioni. Giudichiamo ovviamente solo sulla base del loro comportamento che pare appropriato alla situazione e che non offre segni esterni di insofferenza, senza pensare che potrebbero provare la stessa insofferenza che proviamo noi e che pure non la manifestiamo in alcun modo nel comportamento. Allo stesso modo, nelle situazioni sociali, quando qualcuno non sembra essere interessato a stringere amicizia con noi, tendiamo a valutare il suo comportamento come una mancanza di interesse nei nostri confronti, laddove, quando siamo noi a volere fare amicizia e a non provare l'approccio, attribuiamo tale mancanza a stati interni quali, per esempio, la paura di essere rifiutati. Nel campo della comunicazione questo genere di distorsione si riflette nei fallimenti di essa dovuti al fatto che la parte che comunica qualcosa conosce le proprie intenzioni comunicative laddove l'altra parte focalizza la sua attenzione su ciò che viene concretamente detto. Dei negoziatori

possono mancare di esprimere apertamente il loro desiderio di cooperare poiché il fatto che essi siano consapevoli di tale desiderio li “rende ciechi al fatto che l'altra parte vede soltanto il loro comportamento, che spesso manca di chiari segni di quella motivazione” (Pronin 2008, 1178).

Un'ulteriore manifestazione dell'asimmetria che è disponibile in vari esempi tratti dalla vita quotidiana e che è stata sperimentalmente indagata è il *conformismo*. Risulta abbastanza documentata infatti l'influenza che gli altri e i mass media esercitano su ciascuno di noi, dai gusti riguardanti la moda fino ad arrivare alle scelte politiche, tuttavia “le persone generalmente lo negano e vedono se stessi come soli in mezzo ad un gregge di pecore” (Pronin 2008, 1178). Inoltre, gli stessi segni del conformarsi agli altri non sono talvolta consciamente esperiti e perciò non disponibili alla introspezione come nel caso della tendenza durante la conversazione ad adattarsi ai gesti degli altri, e in quella degli acquirenti a conformarsi a campagne pubblicitarie anche quando non sono consapevoli di averle viste.

In generale, la fiducia da parte delle persone nelle proprie informazioni tende a condurle a “non riconoscere quando biases personali e interpretazioni idiosincratiche hanno dato forma ai loro giudizi e alle loro preferenze, e spesso danno per scontato che gli altri condivideranno i loro giudizi e le le loro preferenze”. Quando ciò non avviene, l'illusione della propria obiettività le spinge a vedere gli altri come vittime di biases (Pronin 2008, 1178). Tale atteggiamento può avere alti costi sociali, come è

facile intuire, poiché spinge ad una esacerbazione dei conflitti.

Tali fenomeni potrebbero ricevere una spiegazione, come sembra suggerire la stessa Pronin, entro una cornice simulazionista del genere di quella che noi abbiamo visto essere suggerita da Goldman con una struttura di ancoraggio e aggiustamento. Le ricerche sui sistemi mirror negli esseri umani infatti:

suggeriscono (per quanto in modo ipotetico sulla base delle evidenze attuali) che quando osservano gli altri, le persone simulano automaticamente i processi mentali che stanno dietro alle azioni degli altri. Ad un livello davvero di base, le persone soddisfano il loro interesse di conoscere i pensieri e le sensazioni degli altri pensando a come essi stessi penserebbero o sentirebbero se fossero le altre persone, piuttosto che far affidamento sull'introspezione degli altri. Questa idea è consistente con gli esperimenti comportamentali che indicano che le persone inferiscono gli stati mentali degli altri prima reclutando i loro propri stati e poi aggiustando a partire da lì e che, in assenza di informazioni contrarie, le persone proiettano i loro propri tratti e attitudini sugli altri. (Pronin 2008, 1179)

L'impianto simulazionista tuttavia non spiega del tutto il motivo per il quale faremmo una differenza sul piano dell'obiettività tra noi e gli altri:

Se le persone guardano alle loro proprie menti al fine di simulare quelle degli altri, allora perché vedono se stesse come obiettive e gli altri come affetti da biases? Una possibile risposta è che le persone mostrano attivazioni simili di mPFC [corteccia mediale pre-frontale] per giudizi su se stesse e sugli altri solo fintanto che vedono

quegli altri come simili a se stesse. Questo suggerisce un potenziale substrato neurale per l'osservazione che le persone sono propense in modo particolare a percepire gli altri come affetti da biases quando quegli altri sono in disaccordo con loro. Le persone possono essere meno inclini a proiettare i loro propri stati mentali (per esempio, la loro obiettività) su coloro i cui modi di vedere sono dissimili. In tali casi, le persone potrebbero invece giudicare gli altri secondo stereotipi o teorie del senso comune su gli esseri umani 'in generale' [...] (Pronin 2008, 1179)

Quello che accadrebbe è quindi che la percezione di similarità nei confronti dell'altro modulerebbe l'attivazione di differenti strategie per la comprensione.

4 Il mindreading come processo induttivo. Egocentrismo e individualizzazione; ancoraggio ed aggiustamento

I suggerimenti che provengono dalla ricerca sperimentale paiono, in ultima analisi, andare verso una direzione che ben si accorda con l'esperienza comune. Tendiamo ad usare noi stessi come guida nella comprensione degli altri e tale egocentrismo di default sembra essere la spiegazione di numerosi biases. Ciò sembra rafforzare l'idea che l'approccio 'simulazione – più – proiezione' sia la base di partenza del nostro processo di comprensione.

Queste evidenze spingono nella direzione di una proposta teorica ispirata

a Tversky e Kahneman (1974) e alla loro proposta di vedere la dinamica secondo la quale la nostra mente gestisce una serie di problemi cognitivi come una euristica di ancoraggio e aggiustamento. La nozione di ancoraggio è così definita dal seminale articolo di Tversky e Kahneman:

In molte situazioni, le persone producono delle stime a partire da un valore iniziale che è aggiustato fino ad arrivare alla risposta finale. Il valore iniziale, o punto di partenza, può essere suggerito dalla formulazione del problema, o può essere il risultato di una parziale computazione. In ciascuno dei casi, gli aggiustamenti sono tipicamente insufficienti. Cioè, punti di partenza differenti portano a stime differenti, che sono distorte (biased) in direzione dei valori iniziali. Chiamiamo questo fenomeno ancoraggio. (Tversky e Kahneman 1974 in Kahneman 2011, 427)

L'idea che sta alla base della proposta che a partire da Tversky e Kahneman si cercato di applicare alla cognizione sociale è che il mindreading è una euristica per la soluzione di un problema in condizioni di incertezza, un "giudizio in condizioni di incertezza" per riprendere il titolo del saggio di Tversky e Kahneman, nel fornire il quale il soggetto procede ancorando la prima lettura del suo target alla propria valutazione egocentrica per poi procedere serialmente all'aggiustamento di tale punto di partenza. Egli tende ad usare se stesso come base o guida per l'attribuzione di stati mentali all'altro, e a procedere con aggiustamenti che chiamano in causa informazioni categoriali come gli stereotipi, informazioni individuali relative a specifici individui, e generalizzazioni

teoriche relative a come le persone solitamente pensano o si comportano. Tale approccio è difeso sul piano della ricerca in psicologia sociale (Epley et al. 2004, Epley 2008, Epley e Caruso 2009, Epley e Waytz 2010) e pare ricevere conferme sul piano dell'indagine neuroscientifica (Mitchell 2009, Tamir e Mitchell 2010, Jenkins e Mitchell 2010, Waytz e Mitchell 2011).

A partire dal dato fornito da alcuni studi di neuroimmagine che rivelerebbero l'esistenza di una base neurale comune per l'introspezione e per l'inferire gli stati mentali dell'altro (in particolare la corteccia mediale prefrontale MPFC, per una review si veda Mitchell 2009), si riconosce che tali dati sono consistenti con quanto abbiamo visto emergere dalle ricerche psicologiche sull'assunzione della prospettiva dell'altro: "i percettori potrebbero usare il loro propri pensieri e le loro proprie sensazioni come punto di partenza per compiere inferenze circa gli altri" e ciò sarebbe "consistente con gli approcci di 'simulazione' o di 'proiezione di sé' della cognizione sociale" (Tamir e Mitchell 2010, 1).

Tuttavia, come notavamo sopra, chi attribuisce uno stato mentale ad un altro non può assumere che gli altri siano come lui. Perciò la cognizione sociale "deve includere processi che aggiustano in base alle differenze percepite tra sé e gli altri" (Tamir e Mitchell 2010, 1). Il giudizio che emerge da tale processo di aggiustamento dall'ancoraggio iniziale richiede "un processamento cognitivo più grande di quello vicino all'ancoraggio" (Tamir e Mitchell 2010, 2), nel senso che si registra un incremento lineare della risposta neurale in funzione della maggiore distanza dal punto di

ancoraggio in alcune sotto-regioni della MPFC. La MPFC servirebbe l'uso di sé stessi come punto di ancoraggio dal quale comprendere gli altri come nell'intuizione simulazionista della proiezione di sé quale base della cognizione sociale, ma che potrebbe permettere di aggiustare le inferenze su un'altra persona.

L'ipotesi è dunque che, in netta contrapposizione con le teorie di matrice fenomenologica, la comprensione dell'altro si baserebbe su un processo di natura induttiva:

ragionare sulle altre menti rappresenta un più basilare processo di induzione, nel quale le persone ragionano su stati mentali non osservabili negli altri a partire da una base induttiva di conoscenza prontamente disponibile. Come ogni processo di induzione, il ragionamento sugli stati mentali dovrebbe essere guidato dalle operazioni cognitive base di attivazione della conoscenza e successiva applicazione di essa. Quest'ultimo stadio dell'applicazione include i tentativi di correggere o aggiustare una risposta intuitiva alla luce dell'informazione meno accessibile che era attiva anche al momento del giudizio. Tali processi di correzione sono notoriamente difficili, richiedono sforzo mentale (per esempio, controllo esecutivo) per integrare le informazioni, valutare le alternative, o inibire una prospettiva di default altamente disponibile. Come risultato, le inferenze induttive sono costantemente distorte nella direzione dell'informazione maggiormente accessibile. Tali spiegazioni a doppio processo hanno dominato le teorie del giudizio umano in psicologia sociale poiché si sono dimostrate fruttose nello spiegare giudizi che sembrano basati su una combinazione di risposte intuitive e riflessive, così come le sistematiche distorsioni nel giudizio che ne risultano. (Epley e Waytz 2010, 515)

Il modello duale così vedrebbe la simulazione come “un processo automatico necessario per caratterizzare un evento” e l'uso della teoria della mente come un “processo controllato di correzione o aggiustamento di un ancoraggio egocentrico che richiede uno sforzo attentivo, un'attivazione deliberata e un controllo intenzionale” (Epley e Waytz 2010, 516).

5 verso il mindreading come pratica intelligente

Il fatto che la simulazione possa costituire una fase del processo di comprensione non implica, necessariamente, che tale processo debba sempre vederla come sua fase costituente. Di conseguenza, non ci pare corretto identificare il processo di comprensione dell'altro, il mindreading, con questa che è invece solo e non sempre necessariamente una sua fase.

Vi è una tensione, infatti, tra due istanze: la prima è quella che suggerisce di riconoscere un ruolo marcato ai processi di simulazione che giustificerebbero i biases egocentrici; la seconda è quella che indica il metro dell'accuratezza quale misura del successo di una performance di comprensione dell'altro.

Simulare in modo egocentrico e fornire un'accurata spiegazione e/o previsione degli stati mentali dell'altro possono risultare due istanze

conflittuali, tanto che abbiamo considerato quali distorsioni nell'assunzione della prospettiva dell'altro i biases egocentrici.

L'accuratezza pare in parte essere funzione della similarità tra l'attributore e il target, ma diviene un problema dal punto di vista teorico elaborare una misura della similarità. Se è coerente con la presenza di un certo livello di egocentrismo supporre che sia l'attributore a considerare simile ovvero, letteralmente, ad 'assimilare' il target, diviene lecito chiedersi quale sia il costo in termini di perdita delle differenze tra attributore e target e fino a che punto tale costo possa essere tollerabile per una lettura della mente accurata e affidabile. Ma è legittimo anche chiedersi cosa accada quando la diversità si fa più marcata, tanto da rendere tale processo quasi-automatico di assimilazione non più spontaneo. Siamo d'accordo con le conclusioni della Pronin quando rileva che:

Le incomprensioni possono essere evitate da coloro i quali sono coscienti dei processi psicologici coinvolti nella percezione del sé e nella percezione sociale. Quegli individui possono essere consapevoli che non è solo il loro comportamento ad essere sensibile rispetto ai vincoli imposti dalle situazioni ma anche quello degli altri allo stesso modo. Forse ciò può spingerli a mostrare maggiore carità quando gli altri mancano di soddisfare le loro aspettative. Questi individui possono anche riconoscere che gli errori e gli sbagli degli altri potrebbero non essere il risultato di una malizia consapevole ma piuttosto di influssi non intenzionali che quegli altri da parte loro biasimerebbero. E questi individui potrebbero ricordare a se stessi che spesso c'è un ampio golfo tra intenzione ed azione, ma che è solo ragionevole e corretto applicare lo stesso standard di giudizio agli altri e a se stessi. Seguendo queste linee

-guida non sarebbero soltanto socialmente caritatevoli ma anche scientificamente informati. (Pronin 2008, 1180)

Questo ci spinge a concepire la pratica della comprensione dell'altro come una prassi intelligente nella quale i meccanismi di autocorrezione dettati dalla consapevolezza della difficoltà del compito e delle insidie talvolta nascoste in esso giocano un ruolo di primo piano.

Capitolo VI

La comprensione dell'altro come prassi sociale intelligente

1 Introduzione

Definire, seppur in via preliminare, la comprensione sociale una prassi, implica una serie di conseguenze che già possono evincersi a livello della sola analisi concettuale.

In quanto pratica essa è caratterizzabile come sociale in un duplice senso. Il primo senso è che tale prassi rende possibile una parte rilevante delle interazioni umane; il secondo senso è che l'esercizio da parte del singolo di tale prassi è, seppure solo parzialmente, frutto di forme di apprendimento legate all'interazione con la comunità nella quale è inserito, la quale esercita anche una forma di controllo e correzione degli errori compiuti nell'agire tale prassi.

C'è dunque una forma di circolarità: essere capaci di comprensione sociale è uno degli strumenti cognitivi rilevanti per il tipo di socialità specifico degli esseri umani; la socialità retro-agisce sulla prassi attivandola e modificandola.

Il parametro contro il quale può venire valutato un singolo atto di comprensione è il successo o il fallimento. Ciò avviene in termini informali nelle interazioni quotidiane e avviene in modo formalizzato e standardizzato nei setting sperimentali, come nel caso paradigmatico del test della falsa credenza.

Per una prassi complessa, tuttavia, uno standard concepito in modo binario potrebbe rivelarsi parzialmente fuorviante. E, come vedremo, proprio il paradigma sperimentale della falsa credenza è un esempio di tale situazione.

In via preliminare, ci limitiamo a suggerire un approccio che passi ad uno standard di valutazione gradualistico. Il successo e il fallimento sono una questione di grado. Secondo quanto ci pare potersi evincere dall'analisi condotta nel capitolo precedente, potrebbe perciò essere più corretto parlare di maggiore o minore accuratezza dell'atto di mindreading. Quest'ultimo può essere uno strumento concettuale utile a rendere conto di due aspetti importanti. Il primo è che nelle nostre pratiche quotidiane di comprensione sperimentiamo tanto la facilità quanto la difficoltà del compito. Il secondo è il dato, che proviene dalla ricerca psicologica che abbiamo prima esaminato, secondo il quale anche un adulto, il quale

possiede capacità di comprensione raffinate più di quelle di un bambino, e del quale si presume che abbia di gran lunga superato l'età critica per l'acquisizione della capacità di superare il test, può, a seconda dei contesti, avere difficoltà e non essere accurato di fronte ad un test di falsa credenza. Successo e fallimento sono parametri che valutano l'esito del processo di mindreading, il risultato di esso. L'accuratezza è un parametro che può essere riferito sia al processo che all'esito dello stesso. Può essere infatti più o meno accurato il processo attraverso il quale otteniamo l'esito di attribuire particolari credenze, intenzioni, desideri ad un altro soggetto e può essere più o meno accurato l'esito, ovvero il risultato del processo, vale a dire la specifica credenza (intenzione, desiderio) che abbiamo attribuito.

C'è, di conseguenza, un senso nel quale il parametro della accuratezza, riferito al processo, è indipendente dal parametro del successo. Può essere accurato il processo che mettiamo in atto e tuttavia non avere come esito il successo, o viceversa, possiamo avere successo senza particolare accuratezza.

In una visione gradualistica, nella quale abbiamo migliore e peggiore come termini di valutazione della performance, non solo è legittimo ma è anche necessario chiedersi quali processi e strategie attiviamo nei casi di fallimento e/o poca accuratezza, come miglioriamo (o eventualmente peggioriamo) gli esiti della nostra attività. Così come abbiamo sottolineato da varie prospettive e ripetute volte nei vari capitoli, nella prassi

quotidiana, infatti, a differenza che nella maggior parte dei setting sperimentali, spesso (e, aggiungerei, nei casi più fortunati) non ci si limita a constatare l'insuccesso. Si mettono in atto strategie di 'aggiustamento' degli errori compiuti. Un problema che si pone è se queste strategie, previste da questa prospettiva teorica, possano essere indagate empiricamente. Così come si pone il problema di analizzare come le teorie sulla comprensione dell'altro disponibili sul mercato siano in grado di spiegare tali fenomeni. Se, tuttavia, le questioni che poniamo si limitassero a costituire un metro per la valutazione di teorie rivali, ciò non esaurirebbe le motivazioni dell'indagine che qui proponiamo. Non solo ci interessa quali sono le motivazioni per le quali compiamo degli errori e se e quali strategie di fatto attuiamo per correggere gli errori relativi alla pratica presa in esame, ma ci interessa anche che, una volta comprese tali motivazioni e strategie, si possa instaurare una riflessione sulle caratteristiche delle pratiche migliori, in modo tale che essa fornisca indicazioni ad una società che voglia progredire educando al superamento delle incomprensioni. Tutto considerato, un'errata attribuzione di credenze o intenzioni può essere fra le motivazioni che possono stare alla base di fenomeni di conflitto che vanno dal banale litigio tra amici o coniugi allo scoppio di una guerra.

2 *La nozione di pratica intelligente*

Per caratterizzare la nozione di pratica intelligente ricorriamo ad un luogo classico della letteratura filosofica del Novecento, ovvero *The Concept of Mind* di Gilbert Ryle (1949) e, in particolare, al capitolo secondo, dedicato alla distinzione tra *knowing how* e *knowing that*.

Secondo un'approccio che qui abbiamo visto riproporre da parte di Searle, Ryle è incline sostenere che la conoscenza teoretica è una parte della conoscenza pratica:

L'azione pratica intelligente non è figliastra del pensiero teorico. Al contrario, elaborare teorie, e conoscerle, è una forma di azione pratica fra le altre, ed essa può essere condotta in modo stupido o intelligente. (Ryle 1949, 22)

Ryle lega questa rivendicazione ad un'altra, con una critica che sembra pure, per certi versi, attagliarsi bene al dibattito sulla comprensione sociale che abbiamo via via esaminato, quando scrive che gli studiosi hanno “per lo più trascurato di chiedersi cosa significa affermare che qualcuno sa come eseguire un certo compito” sottovalutando il fatto che nella vita quotidiana “siamo interessati molto più alle competenze delle persone che ai loro repertori cognitivi, molto più alle operazioni che gli individui compiono che alle verità che apprendono” (Ryle 1949, 23).

Quando cerchiamo di descrivere le persone come competenti o particolarmente abili e capaci nel saper fare qualcosa, una parte di ciò che

intendiamo è “che, quando una persona esegue queste operazioni, ha la tendenza a compierle bene, ovvero in maniera corretta o efficiente o riuscita” poiché quello che interessa è che “le sue prestazioni (*performance*) rispondono a certi parametri o soddisfano certi criteri” (Ryle 1949, 23). L'intelligenza alla quale Ryle allude, tuttavia, non consiste nella mera soddisfazione di determinati criteri, ma nell'applicazione di essi, poiché ciò che conta è “regolare le proprie azioni e non semplicemente compierle in maniera regolare” (Ryle 1949, 24).

Dal suo punto di vista, il tradizionale rapporto tra teoria e prassi, tra *know that* e *know how*, va rovesciato. Secondo l'idea standard di tale relazione le performance intelligenti implicano l'osservanza di regole, l'applicazione di criteri, ne segue perciò che una performance intelligente deve “essere preceduta da un riconoscimento intellettuale di tali regole e criteri” (Ryle 1949, 24). In altre parole, “l'agente deve prima passare attraverso un processo interno in cui dichiara a se stesso certe proposizioni che dicono cosa fare”, secondo il preconetto per cui “fare qualcosa pensando ciò che si sta facendo significa [...] fare prima un po' di teoria e dopo fare un po' di pratica” (Ryle 1949, 24).

La tesi di Ryle è che quando descriviamo una performance come intelligente ciò non implica la doppia operazione di considerare ed eseguire poiché, a ben guardare, “la pratica efficace precede la teoria che la riguarda” e “le metodologie presuppongono l'applicazione dei metodi, e costituiscono il prodotto di un'indagine critica di tali metodi medesimi”

(Ryle 1949, 25). Così, nell'esempio del filosofo di Oxford, Aristotele nell'elaborare la sua logica avrebbe codificato e rielaborato le pratiche efficaci che riguardavano quel dato campo di interesse.

Inoltre, "certe prestazioni (*performance*) intelligenti non sono controllate da nessun riconoscimento precedente dei principi applicati in esse" (Ryle 1949, 25-26). A partire dal noto esempio del giovane che impara a giocare a scacchi osservando, Ryle conclude che presto egli "inizia ad osservare le regole senza pensarci" poiché "per lui fare ciò che è consentito ed evitare ciò che è proibito è diventata una seconda natura". Queste considerazioni portano il nostro filosofo a concludere che "impariamo *come* con la pratica, veniamo addestrati da critiche ed esempi, spesso senza nessuna lezione teorica" (Ryle 1949, 36-37).

Le capacità intelligenti così acquisite sono, peraltro, da differenziare rispetto alle mere abitudini. Nelle pratiche abituali, ogni singola performance è semplicemente la replica di quella precedente. Di contro, "ciò che contraddistingue le pratiche intelligenti è il fatto che le attività svolte in questo modo vengano modificate da quelle che le precedono" poiché l'agente è in una situazione di apprendimento permanente nella quale "l'agente sta ancora imparando" (Ryle 1949, 38). La differenza che corre tra abitudini e capacità intelligenti è quella tra due diversi metodi di apprendimento: il condizionamento per le prime, e il *training*, l'istruzione, per le seconde.

L'apprendimento di una determinata abilità può dipendere dalla capacità

di seguire delle istruzioni, e dunque, in ultima analisi, dalla competenza proposizionale che si acquisisce con il linguaggio. Tuttavia, ed è quest'ultima notazione di Ryle che ci pare particolarmente importante, “da ciò non segue che l'esercizio di tali abilità si debba accompagnare all'esercizio di competenze proposizionali” (Ryle 1949, 45).

Prima di proseguire la nostra ricostruzione della concezione ryleana della nozione di prassi intelligente, possiamo iniziare a trarre un primo breve bilancio di quelli che sono i suggerimenti che da essa emergono.

Quando pensiamo la comprensione sociale possiamo concepirla come un insieme di pratiche. Il richiamo a ripensare il rapporto tra teoria e prassi e a ritenere la teoria come una pratica tra le altre, ci suggerisce che, qualora ritenessimo che le generalizzazioni teoriche della psicologia del senso comune siano qualcosa alla quale facciamo appello quando tentiamo di capire gli altri secondo quanto sostengono i teorici della teoria, ciò può costituire *una* delle pratiche cui abbiamo accesso e non *l'unica*. Ci suggerisce, altresì, che le cristallizzazioni teoriche alle quali ci riferiamo possono essere il risultato di una serie di pratiche efficaci precedenti, che abbiamo appreso attraverso un determinato training e che rimangono falsificabili e correggibili. La teoria, in questa accezione, matura dalla competenza.

Le generalizzazioni teoriche alle quali la teoria della teoria fa riferimento possono essere pensate nei termini di un *know how* e, come tali, non sarebbero *theory-like*, nel senso che il dibattito qui in discussione ha

attribuito loro. Da questo punto di vista, si può anche ridimensionare uno dei nodi della controversia tra teoria della teoria e teoria della simulazione, ovvero la questione della natura teorica contro la natura pratica della conoscenza implicata nella comprensione dell'altro.

Il suggerimento di Ryle relativo alla relazione tra apprendimento di una determinata abilità e competenza linguistica va ad incidere, dal nostro punto di vista, sulla posizione dei fautori delle ipotesi narrative.

L'ipotesi che la psicologia del senso comune venga appresa attraverso l'esposizione a pratiche narrative può rimanere valida; non si può tuttavia ritenere necessario dedurre da essa che l'esercizio della psicologia del senso comune sia, per ciò stesso, di natura linguistico-narrativa, sia una performance di carattere narrativo. Cadrebbe, in questo modo, con un argomento di tipo ryleano, uno dei punti di forza delle teorie narrative poiché non si potrebbe escludere che le performance di comprensione dell'altro, anche quelle di alto livello di complessità, possano essere svolte secondo modalità che non chiamano necessariamente in causa competenze di tipo narrativo.

Sulle teorie simulazioniste, l'impatto delle tesi ryleane è anche più incisivo e diretto. Ryle elabora una interessante critica dell'argomento dell'analogia. Se è vero che di questo troviamo traccia nel dibattito contemporaneo (Gallagher e Zahavi 2008, 268), è forse legittimo indugiare sugli argomenti di Ryle poiché potrebbe essere possibile trarne ulteriori conclusioni.

A proposito della possibilità che l'argomento secondo il quale dal momento che una persona è consapevole della correlazione tra le sue esperienze private e le sue azioni può indurre che negli altri corra una relazione simile, egli commenta:

le apparenze osservate e le azioni della gente differiscono in modo marcato, di conseguenza l'imputazione ad essi di processi interni strettamente coincidenti (*closely matching*) uno con l'altro sarebbe davvero contrario all'evidenza. [...] La comprensione non consiste nell'inferire, o ipotizzare, la vita interna come precursore delle azioni manifeste. (Ryle 1949, 49 con modifiche)

D'altro canto, la comprensione “non richiede la padronanza di una teoria psicologica e dell'abilità di applicarla” poiché il fatto che colui che cerca di capire abbia imparato un po' di psicologia conta tanto quanto il fatto che egli abbia imparato un po' di chimica, neurologia o economia (Ryle 1949, 50). Di certo questi studi possono rivelarsi utili a seconda della performance che egli tenta di comprendere e apprezzare criticamente “ma la sola condizione necessaria è che egli abbia una qualche padronanza dell'arte o della procedura i cui esempi si trova a valutare” (Ryle 1949, 50). Il comprendere, sostiene Ryle, “è una parte del *know how*” e il tipo di conoscenza che è richiesta per comprendere le performance intelligenti di un genere specifico è un certo grado di competenze in performance di quel genere. Di fronte ad una determinata performance per la quale ha una certa competenza, lo spettatore la segue criticamente, ne individua gli

eventuali errori. Così come l'esecutore apprende mentre esegue auto-correggendosi (e abbiamo visto come Ryle indichi in questa una caratteristica fondamentale di ogni pratica intelligente, di ogni *know how*), dunque eseguendo criticamente, lo spettatore intelligente "segue criticamente".

A partire da questo punto di vista, egli ribadisce in un ampio passaggio, che merita di essere citato per intero:

Ormai dovrebbe essere superfluo sottolineare che tutto questo non vuol dire che lo spettatore o il lettore, quando segue le azioni compiute di fronte a lui o le frasi sul testo, stia facendo inferenze analogiche che dai propri processi interni conducono ai corrispondenti processi interni dell'autore delle azioni o delle frasi scritte. E neppure egli deve rappresentarsi nell'immaginazione come se fosse nei panni, nella situazione e nella pelle dell'autore dell'azione considerata, per quanto sia possibile che a volte lo faccia. Lo spettatore si limita a pensare ciò che l'autore fa lungo le stesse linee che quest'ultimo segue mentre pensa a quello che fa, tranne che lo spettatore scopre ciò che l'autore inventa. L'autore guida e lo spettatore segue, ma il loro percorso è il medesimo. Inoltre, questa spiegazione della comprensione non richiede di ipotizzare una misteriosa simpatia magnetica tra anime affini, né ci spinge a pensare che ci sia una simile simpatia. Che i cuori di due giocatori di scacchi battano all'unisono o no, e non lo faranno se i due sono avversari, la loro abilità di seguire l'uno il gioco dell'altro non poggia su coincidenze valvolari di questo tipo, bensì sulla loro competenza nel gioco degli scacchi, sul loro interesse per esso e sulla familiarità che hanno acquisito con i rispettivi metodi di gioco. Il fatto che la capacità di capire un'attività e la capacità di eseguirla siano dello stesso tipo illustra una tesi sostenuta

in precedenza, quella secondo cui le capacità non sono disposizioni a senso unico (*single-track*), bensì ammettono un'ampia varietà di attualizzazione più o meno dissimili. (Ryle 1949, 51)

Il *sapere come* è una disposizione, ma non è un abito o un riflesso, che è una disposizione a senso-unico. Nel momento in cui si esercita il *sapere come* vi è l'osservanza di "regole o canoni o l'applicazione di criteri" (Ryle 1949, 42) seppure non nel senso di un possesso teorico di massime che poi vengono messe in pratica.

Questo passaggio di Ryle permette di recuperare un altro dei punti, a nostro modo di vedere fondamentali, che abbiamo più volte evocato in questo lavoro, rendendo forse giustizia dei problemi sollevati nella discussione della razionalità e del principio di carità nella comprensione dell'altro. Se pensiamo la comprensione dell'altro come un esercizio di una prassi intelligente, di un *know how*, non possiamo non includere nella nostra discussione il richiamo a regole e criteri. L'esercizio di comprensione dell'altro consiste nella comprensione della prassi dell'altro. Si tratta di una prassi, dello spettatore, che 'segue', nel senso di Ryle, una prassi, dell'autore. E se una prassi è uno dei modi possibili per seguire determinate regole o criteri, la comprensione di una prassi può svolgersi in modi differenti (non è una disposizione *single-track*) nello sforzo di riconoscere e di seguire i criteri seguiti dall'autore di essa. Proprio nel contesto di queste assunzioni di fondo, la mancata comprensione o l'errore nella comprensione può essere considerato un "sotto-prodotto" della

competenza:

Quando le tattiche di un giocatore di carte vengono male interpretate dai suoi avversari, la manovra che essi pensano di discernere è ancora una manovra possibile del gioco, ma non quella che egli sta facendo. Solo chi conosce il gioco può interpretare una determinata mossa come parte dell'attuazione della presunta manovra. Il fraintendimento costituisce un sottoprodotto del sapere *come*. Solo una persona che abbia almeno una padronanza parziale della lingua russa può dare a un' espressione russa un senso sbagliato. L'errore costituisce comunque un esercizio di competenza. (Ryle 1949, 55)

Che non sia possibile una forma di incomprensione radicale e sistematica sembra poter essere una delle idee di fondo che il principio di carità tenta di catturare (così abbastanza esplicitamente in Davidson). Tra l'incomprensione sistematica e radicale e la comprensione accurata vi è tuttavia un ampio spettro di possibilità nelle quali è possibile che ampi segmenti delle regole e dei criteri adottati nelle nostre prassi non si adattino pienamente a seguire quelli adottati nelle prassi dei nostri interlocutori. Rimane quindi ancora da indicare una strada per chiarire se e in che modo mettiamo le nostre competenze al servizio della comprensione deformandole a sufficienza tanto da potere penetrare quelle prassi che più si discostano dalle nostre, le quali sono la sfida più ardua che le nostre strategie di comprensione si trovano a dover fronteggiare.

3 Verso una conclusione

Possiamo adesso riassumere alcuni degli esiti della analisi svolta in questo lavoro che richiedono almeno il tentativo di essere composti in un quadro unitario. Abbiamo guadagnato, attraverso i primi due capitoli il senso di un dibattito articolato che vede le teorie della razionalità sottoposte a critica dalle versioni ibride di teoria della teoria e teoria della simulazione, la quali, a loro volta, sono fortemente messe in discussione dalle teorie fenomenologiche e narrative. Esulando per un momento dal merito delle specifiche argomentazioni, che pure siamo andati valutando, ci pare che tali contrapposizioni siano rese particolarmente aspre dal presupposto di fondo che è necessario trovare il meccanismo di base della comprensione sociale. L'ipotesi che abbiamo avanzato è che tale approccio può essere sostituito da uno che veda le dinamiche della comprensione essere, a seconda dei casi, di tipo teorico, simulativo, narrativo. Non solo non abbiamo ravvisato sin qui gli elementi per schierarsi a favore di una struttura unica che sovrintende al mindreading, ma abbiamo con Ryle ipotizzato che si tratti di una competenza che realizza gli stessi scopi con mezzi di volta in volta diversi. Con Gallese e Sinigaglia siamo d'accordo nel pensare che non vi sia "ragione di postulare che le persone debbano adottare solo un genere di euristica di simulazione mentale per comprendere gli altri" (Gallese e Sinigaglia 2011, 516), e, preciseremmo, non v'è ragione di sostenere che, in genere, si debba adottare un solo

genere di euristica sia essa simulativa sia essa di altro genere. Infatti, come chiosano i teorici della simulazione incarnata, “la biologia ci dice che la ridondanza è spesso meglio dell'omogeneità”(Gallese 2011, 516). Abbiamo, ancora nel corso del lavoro, indicato quali potrebbero essere le ragioni che motivano una tale ridondanza, o meglio una tale pluralità di euristiche. Con Searle abbiamo focalizzato l'insufficienza della psicologia credenza/desiderio, notando l'estrema complessità delle nostre prassi di spiegazione dell'agire intenzionale. Con Quine abbiamo enfatizzato le possibilità della strategia proiettiva e abbiamo visto tale strategia scontrarsi, assieme a quella della razionalizzazione percorsa seguendo il principio di carità, con il problema di capire quanto delle attribuzioni che ogni attributore compie costituisca una versione accurata di ciò che l'altro ha in mente. E al problema dell'accuratezza abbiamo dedicato il capitolo quinto ove abbiamo analizzato gli ostacoli che si incontrano, quasi sistematicamente, nell'assumere la prospettiva dell'altro.

In molte delle opzioni presenti nel dibattito è prevalente la tesi vi sia una differenziazione in 'verticale' di due generi di processi: in 'basso', una serie di processi maggiormente automatici, più legati allo stimolo, *bottom up*, primari, connessi ad una serie di abilità cognitive di base che concorrono alla comprensione dell'altro; in 'alto', una serie di processi mediati, maggiormente riflessivi, *top down*.

Le nostre riflessioni si sono mosse attorno a tre questioni centrali. La prima riguarda la natura delle procedure che adoperiamo per la comprensione

dell'altro. La seconda riguarda la possibile interazione e integrazione tra le differenti procedure. Tale integrazione ci appare necessaria in due direzioni. Una direzione che definiremmo 'orizzontale', poiché ha di mira la possibilità di integrare i vari modelli teorici (teoria della razionalità, teoria della teoria, teoria della simulazione, teoria narrativa) considerandoli differenti euristiche che sorreggono la medesima prassi. Un'altra direzione, che definiremmo 'verticale' che ha di mira la possibilità di produrre una teoria della comprensione sociale che integri i processi di 'basso' livello e quelli di 'alto' livello.

La terza questione riguarda le possibilità che la teoria nel suo complesso offre per la spiegazione dell'incomprensione e per il miglioramento delle strategie e delle performance di comprensione dell'altro. È questo l'aspetto che abbiamo considerato normativo della teoria e che pare essere quello più al di fuori della portata delle prospettive teoriche presenti sul campo.

4 L'ipotesi dei due sistemi

Come tentativo di risposta alla prima questione, abbiamo avanzato l'idea che sia possibile sviluppare l'ipotesi che la comprensione dell'altro sia una prassi sociale nella quale interagiscono varie euristiche. Cercheremo di dare una indicazione su come sia possibile che esse interagiscono, elaborando una cornice entro la quale avanzare una risposta alle altre due

questioni, costruendo su una ipotesi ispirata alle idee di Daniel Kahneman sulle dinamiche del pensare. Nel suo recentissimo volume intitolato *Thinking: Fast and Slow*, lo psicologo premio Nobel per l'economia raccoglie e rende accessibili in una sintesi i frutti delle pluriennali indagini condotte da lui e dai suoi collaboratori.

Abbiamo varie volte fatto cenno agli studi Kahneman e Tversky in questo lavoro poiché li abbiamo visti utilizzati in due modi tra loro correlati. Il primo è l'uso che i critici delle teorie della razionalità ne hanno fatto per argomentare contro di queste. Sfruttando le critiche mosse, tra gli altri, da Tversky e Kahneman ad una visione iper-logicista della razionalità, essi hanno sostenuto, come abbiamo visto, che ritenere di comprendere l'altro attraverso l'attribuzione di razionalità comporta l'attribuzione di caratteristiche razionali che l'altro di fatto non possiede. Il secondo uso riguarda il fatto che gli studi che evidenziavano i biases ai quali siamo esposti quando svolgiamo compiti che mettono alla prova le nostre capacità logiche, hanno anche costituito il modello per molte delle indagini empiriche che abbiamo ampiamente presentato nel capitolo quinto.

Per quanto riguarda il primo uso, è opportuno chiarire preliminarmente la nozione stessa di razionalità che è in gioco. Secondo Kahneman:

Nel parlare quotidiano, chiamiamo le persone ragionevoli (*reasonable*) se è possibile ragionare con loro, se le loro credenze sono generalmente in sintonia con la realtà, e se le loro preferenze sono in linea con i loro interessi ed i loro valori. La parola

razionale esprime un'immagine di maggiore deliberazione, calcolo, e di minore calore, ma nel linguaggio comune una persona razionale è certamente ragionevole. Per gli economisti e i teorici della decisione, l'aggettivo ha un significato del tutto differente. L'unico test di razionalità non è se le credenze di una persona e le sue preferenze siano ragionevoli, ma se esse sono internamente consistenti. [...] La razionalità è la coerenza logica – che sia ragionevole o meno. [...]

La definizione di razionalità come coerenza è restrittiva in un modo impossibile; essa richiede l'adesione alle regole della logica che una mente finita non è in grado di implementare. Le persone ragionevoli non possono essere razionali secondo questa definizione, ma esse non devono essere marchiate come irrazionali per questa ragione. *Irrazionale* è una parola forte, che connota impulsività, emotività, e una resistenza ostinata agli argomenti ragionevoli. Spesso rimango sconcertato quando al mio lavoro con Amos [Tversky] è attribuito l'aver dimostrato che le scelte umane sono irrazionali, quando di fatto la nostra ricerca ha solo mostrato che gli esseri umani non sono descritti bene dal modello dell'agente razionale. (Kahneman 2011, 411)

Quello che viene posto in discussione è il presupposto che la teoria della decisione, che assume un paradigma logico per la razionalità dell'agente, possa costituire, come abbiamo visto sostenere ad esempio da David Lewis, una versione più raffinata e sistematizzata di ciò che avviene negli agenti reali. Non viene messa in questione l'idea che gli altri si comportino e agiscano in modo ragionevole e che la comprensione di essi passi attraverso una forma di razionalizzazione delle loro azioni. Al contrario, Kahneman afferma icasticamente quella che potremmo catalogare come

una versione del principio di carità:

Quando osserviamo le persone agire in modo che appare strano, dobbiamo prima esaminare la possibilità che essi abbiano una buona ragione per fare quello che fanno. Le interpretazioni psicologiche dovrebbero essere invocate soltanto quando le ragioni divengono implausibili [...]. (Kahneman 2011, 412)

Nelle operazioni della nostra mente, secondo la proposta di Kahneman, si possono distinguere due sistemi. Il Sistema 1 che “opera automaticamente e rapidamente, con poco o nessuno sforzo e nessun senso di controllo volontario” e il Sistema 2 che “alloca attenzione nelle attività mentali che richiedono sforzo, incluse le computazioni complesse” e che è “spesso associato con l'esperienza soggettiva della capacità di agire (*agency*), di scelta e concentrazione” (Kahneman 2011, 20-21).

L'ipotesi dei due sistemi è un modo per descrivere delle abilità e attività e le interazioni tra esse. Non allude alla possibilità che vi sia “una parte del cervello che ognuno dei sistemi possa chiamare casa” (Kahneman 2011, 29).

Tra le abilità tipiche del Sistema 1 egli annovera, ad esempio, la capacità di distinguere se un oggetto è più distante di un altro, di orientarsi verso la provenienza di un suono improvviso, di completare una frase, di assumere un'espressione di disgusto quando vediamo una faccia orribile, di guidare su una strada vuota, di trovare una mossa vincente negli scacchi (se si è dei maestri), di riconoscere stereotipi sociali.

Molte di queste capacità sono innate e le condividiamo con altri animali. Altre “divengono veloci e automatiche attraverso una pratica prolungata”, come la capacità di associare idee e di “leggere e comprendere le sfumature delle situazioni sociali”; alcune di esse, come il trovare mosse vincenti negli scacchi con un colpo d'occhio, sono abilità apprese solo da esperti specializzati (Kahneman 2011, 22).

Tra le abilità del Sistema 2, egli annovera, come esempi, la capacità di focalizzare l'attenzione sulla voce di una determinata persona all'interno di una stanza affollata, di cercare una donna con i capelli bianchi in mezzo ad un gruppo di persone, di camminare in un modo più veloce di quello al quale siamo abituati, monitorare l'appropriatezza del nostro comportamento in una situazione sociale, di parcheggiare in uno spazio ristretto, di controllare la validità di un argomento logico complesso. Tutte queste situazioni necessitano di attenzione e quando essa viene a mancare, mancano anche le abilità. Ciò significa che l'intervento del Sistema 2 ha un costo in termini cognitivi e che, visto che disponiamo di “un budget limitato di attenzione” che riusciamo ad “allocare nelle attività”, quando proviamo ad andare molto oltre esso “falliamo” (Kahneman 2011, 23).

Questo è il motivo per il quale il Sistema 2 è un “controllore pigro”: esso rimane in una modalità di risparmio energetico accettando di norma gli input che provengono da Sistema 1. Quest'ultimo genera “impressioni, sensazioni, e inclinazioni” che “quando vengono fatte proprie dal Sistema 2 divengono credenze, attitudini e intenzioni” (Kahneman 2011, 105).

L'ipotesi che vogliamo proporre sostiene che la comprensione sociale ha questa struttura duale.

Le forme di simulazione incarnata e di percezione diretta dell'altro, al di là delle differenze pur rilevanti nella loro interpretazione dei fenomeni di mirroring, costituiscono un gruppo di euristiche di base che potrebbero sensatamente essere ricondotte sotto l'etichetta del Sistema 1, poiché esse vengono descritte con le medesime caratteristiche salienti tra le quali spicca l'automaticità e la mancanza di consapevolezza.

Quello che ci pare di poter aggiungere è che in una certa misura anche parti consistenti di tutte le altre euristiche che abbiamo considerato è possibile che per via di apprendimento siano introiettate e vengano a costituire il patrimonio di risposta immediata e non riflessa da parte del soggetto impegnato in compiti di comprensione sociale. Se, come abbiamo visto, il Sistema 1 diviene capace di leggere e comprendere le situazioni sociali, e di navigare, con la facilità che i teorici d'ispirazione fenomenologica rivendicano, il mondo sociale, ciò può avvenire anche perché frammenti di teoria sul funzionamento della mente delle persone, esempi di prassi simulative che hanno avuto buon esito, racconti e narrazioni sulle ragioni che inducono le persone ad agire in un determinato modo, aspettative legate a determinati contesti di vita quotidiana, a determinate routine e ruoli sociali sono, in quanto appresi, in azione. Essi costituiscono le strategie per quella prassi sociale intelligente che è la comprensione dell'altro.

E, tuttavia, proprio perché parte di un sistema che procede in modo veloce, per associazioni, seguendo traccie già ben delineate, le euristiche del Sistema 1 sono sottoposte, talvolta in maniera sistematica, a biases la cui natura è prevalentemente egocentrica. Non riteniamo, però, che tale egocentrismo vada *tout court* considerato un modo di manifestarsi di una propensione di default per la simulazione. Il fatto che in molte occasioni nelle attribuzioni agli altri tenda a prevalere il proprio modo di vedere le cose non significa che stiamo simulando seppure in modo non accurato. Della simulazione ciò che permane è il momento proiettivo: non stiamo riproducendo in noi gli stati mentali del target, stiamo proiettando sul target i nostri stati mentali che secondo una o più delle euristiche che abbiamo elencato si attagliano alla situazione data. In altri termini, possiamo produrre dinamiche del tipo teoria-più-proiezione, narrativa-più-proiezione, stereotipi sociali-più-proiezione e così via, oltre che, ovviamente, simulazione-più-proiezione.

Il Sistema 2 può intervenire a moderare tali distorsioni, seppure non può eliminarle del tutto:

Poiché il Sistema 1 opera automaticamente e non può essere spento a piacimento, gli errori del pensiero intuitivo sono spesso difficili da prevenire. I biases non possono sempre essere evitati, perché il Sistema 2 potrebbe non avere alcun indizio dell'errore. Anche quando sono disponibili indizi di probabili errori, gli errori possono essere prevenuto soltanto da un aumento del monitoraggio e da una attività faticosa del Sistema 2. Come modo per vivere la vita, tuttavia, una vigilanza continua non è

necessariamente un bene, ed è certamente poco pratica. Mettere costantemente in questione il nostro pensare sarebbe noioso in un modo impossibile, e il Sistema 2 è davvero troppo lento e inefficiente per servire come sostituto per il Sistema 1 nel prendere decisioni di routine. Il meglio che possiamo fare è un compromesso: imparare a riconoscere situazioni nelle quali gli errori sono probabili e provare duramente a evitare errori significativi quando la posta in gioco è alta. (Kahneman 2011, 28)

E di queste situazioni abbiamo dato ampio conto nel capitolo precedente, le cui conclusioni preludevano a questo genere di valutazione per la quale conoscere gli errori, o almeno alcuni dei più comuni di essi, nella comprensione sociale può favorire il fatto che essi vengano in certi casi corretti o evitati.

Rimane ancora legittimo, come abbiamo fatto varie volte nel corso del lavoro interrogando le varie proposte teoriche e il simulazionismo in particolare, chiedersi in che modo e con quali strategie e risorse il Sistema 2 può intervenire quando si tratti di questioni che riguardano la comprensione sociale. Un possibile suggerimento si può ancora trarre da questa caratterizzazione di esso:

Il Sistema 2 è l'unico che può seguire regole, comparare oggetti riguardo a svariati attributi, e fare scelte deliberate tra opzioni. Il Sistema 1 automatico non ha tali capacità. Il Sistema 1 individua semplici relazioni ('loro sono tutti simili', 'il figlio è più alto del padre') ed eccelle nell'integrare informazioni che riguardano una sola cosa, ma non sa avere a che fare con questioni distinte multiple in una sola volta [...].

(Kahneman 2011, 36)

E quale tipo di regola potrebbe essere una guida efficace nella comprensione sociale affinché il Sistema 2 corregga gli errori e migliori l'accuratezza dei prodotti del Sistema 1?

Il richiamo alla nozione di razionalità nel senso della ragionevolezza di Kahneman, il richiamo di Searle e di Dennett alla costitutiva razionalità dell'interlocutore, il richiamo di Quine alla plausibilità psicologica di quanto l'altro sta dicendo o facendo, potrebbero giocare questo ruolo. Seppure l'attribuzione di razionalità può non costituire l'unica modalità della comprensione dell'altro, e abbiamo anche messo in discussione che vi possa essere tale unica modalità, essa rimane una sorta di ideale regolativo nella dinamica della comprensione sociale. E se si volesse, molto giustamente sostenere che l'accuratezza della comprensione dipende dall'ascolto di prima mano delle ragioni dell'altro, saremmo senz'altro pronti a riconoscerlo insieme al fatto che pur sempre del richiamo a ragioni si tratta. E si tratta del richiamo alle ragioni dell'*interlocutore*, e non alle *nostre*.

Bibliografia

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Bermúdez, J.L. (2005). *Philosophy of Psychology. A Contemporary Introduction*. London: Routledge.

Birch, S. A. J., Bloom, P. (2007). The curse of knowledge in reasoning about false beliefs. *Psychological Science*, 18, 382–386.

Blackmore S.J., Frith U. (2003). How does the brain deal with the social world? *NeuroReport*: 14 (18) : 1-9.

Cherniak, C. (1986). *Minimal Rationality*. Cambridge, MA: MIT Press.

Churchland, P. M. (1979). *Scientific Realism and the Plasticity of Mind*. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Currie, G., Ravenscroft, I. (2002). *Recreative Minds*. Oxford: Oxford University Press.

Davidson, D. (1984). *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Clarendon Press. Trad.it., *Verità e interpretazione*. Bologna: il Mulino 1984.

Davidson, D. (1986). Knowing One's Own Mind. *Proceedings and addresses of American Philosophical Association*, 60, 1986, pp.441-458. Trad. it. in *Mente e Linguaggio*, a cura di Alfredo Paternoster, Guerini: Milano 1999.

Davidson, D. (2004). *Problems of Rationality*. Oxford: Clarendon Press.

Davies, M., Stone, T. (1995). *Mental Simulation: Evaluations and Applications*. London: Blackwell.

Davies, M., Stone, T. (1995b). *Folk Psychology. The Theory of Mind Debate*. London: Blackwell.

- Dennett, D. (1978). Intentional systems. In D. Dennett, *Brainstorms* (3–22).
Montgomery, VT: Bradford.
- Dennett, D. (1987). *Intentional Stance*. Cambridge, MA - London: MIT
Press. Trad.it., *L'atteggiamento intenzionale*, Bologna: il Mulino 1993.
- Di Lorenzo Ajello, F. (2000). *Mente, azione e linguaggio nel pensiero di John
Searle*. Milano: Franco Angeli.
- Elian, N., Hoerl C., McCormack T., Roessler J. (eds.). (2005). *Joint
Attention: Communication and other minds*. : Oxford University Press.
- Epley, N., Keysar, B., Van Boven, L., & Gilovich, T. (2004). Perspective
taking as egocentric anchoring and adjustment. *Journal of Personality and
Social Psychology*, 87, 327-339.
- Epley, N. (2008). Solving the (real) other minds problem. *Social and
Personality Psychology Compass*, 2, 1455-1474.
- Epley, N., & Caruso, E. M. (2009). Perspective taking: Misstepping into
others' shoes. In K. D. Markman, W. M. P. Klein, & J. A. Suhr (Eds.),
Handbook of imagination and mental simulation (pp. 295-309). New York:
Psychology Press.
- Epley, N., & Waytz, A. (2010). Mind Perception. In S.T. Fiske, D.T. Gilbert,
& G. Lindsay (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (5th ed., pp. 498-
541). New York: Wiley.
- Fodor, J. A. (1968). *Psychological explanation*. New York: Random House.
- Fodor, J.A. (1987). *Psychosemantics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gallagher, S., Zahavi, D. (2008). *The Phenomenological Mind*. New York:
Routledge. Trad.it., *La mente fenomenologica*. Milano: Cortina 2009.
- Gallese, V. (2001). The “shared manifold” hypothesis: From mirror
neurons to empathy. *Journal of Consciousness Studies* (5–7): 33–50.
- Gallese, V., Keysers, C., and Rizzolatti, G. (2004). A unifying view of the
basis of social cognition. *Trends in Cognitive Sciences* : 396–403.
- Gigerenzer, G. (2008). *Rationality for Mortals: How People Cope with
Uncertainty*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldman, A. I. (1989). Interpretation Psychologized. *Mind and Language*
(3):161-85.
- Goldman, A. I. (2006). *Simulating Minds: The Philosophy, Psychology, and*

Neuroscience of Mindreading. : Oxford University Press.

Goldman, A. I. (2009). Mirroring, mindreading and simulation. In *Mirror Neuron Systems: The Role of Mirroring Processes In Social Cognition*, ed. By Jaime Pineda. New York: Humana Press.

Gopnik, A., Meltzoff, A. (1997). *Words, Thoughts and Theories*. Cambridge, MA: MIT Press.

Gopnik, A., Meltzoff, A., and Kuhl, P. (1999). *The Scientist in the Crib*. New York: HarperCollins.

Gordon, R. M. (1986). Folk Psychology as Simulation. *Mind and Language* : 158-71.

Gordon, R. M. (1995). Simulation Without Introspection or Inference from Me to You. In *Mental Simulation*, by M. Davies and T. Stone. London: Blackwell.

Gordon, R. M. (2005). Intentional Agent Like Myself. In *Perspectives on Imitation. Volume 2*, edited by S. Hurley and Chater N. Cambridge, MA - London: MIT Press.

Jeannerod, M. (2006). *Motor Cognition. What Action tells to the Self*. Oxford : Oxford University Press.

Jones, E. E. and Nisbett, R. E. (1972). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of the behavior. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins and B. Weiner (eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior*(pp. 79-94). Morristown, NJ: General Learning Press.

Heal, J. (1986). Replication and functionalism. In J. Butterfield, ed., *Language, Mind, and Logic*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heal, J. (2003). *Mind, Reason and Imagination*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hurley S., Chater N. (eds.) (2005). *Perspective on Imitation: From Neuroscience to Social Science*. Voll. 1-2. Cambridge, MA, London: The MIT Press.

Hutto, D. (2008). *Folk psychological narratives: the sociocultural basis of understanding reasons*. Cambridge: The MIT Press.

Kaheneman, D., Tversky, A. (1974). Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, vol. 185, pp. 1124-1131.

- Kahneman, D., Slovic, P. and Tversky, A. (eds.) (1982). *Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking. Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Leslie, A. (1987). Pretence and representation: The origins of “theory of mind.” *Psychological Review* : 412–426.
- Leslie, Alan. (1988). Some implications of pretence for mechanisms underlying the child’s theory of mind. In *Developing Theories of Mind*, edited by J. Astington, P. Harris, and D. Olson. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leslie, A. (1994). Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM. *Cognition* : 211– 238.
- Lewis, D. (1972). Psychophysical and theoretical identifications. *Australasian Journal of Philosophy* 50: 249–258. Reprinted in N. Block, ed., *Readings in Philosophy of Psychology*, Vol. 1 (1980). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lewis, D. (1974/1983). Radical Interpretation. *Synthese*, 23, 3-4, pp. 331-344. Reprinted in *Philosophical Papers I*, Oxford: Oxford University Press, 1983, pp. 108-118.
- Lo Piparo, F. (2003). *Aristotele e il linguaggio. Cosa fa di una lingua una lingua*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Meini C. (2001). *Psicologi per natura. Introduzione ai meccanismi cognitivi della psicologia ingenua*, Roma: Carocci.
- Meltzoff, A.N., Moore, M.K. (1977). Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates, *Science*: 75-78.
- Meltzoff, A. N. (2007). ‘Like me’: a foundation for social cognition. *Developmental Science* 10:1, pp 126–134.
- Meltzoff, A. N. (2009). Roots of Social Cognition: The Like-me Framework. In *Minnesota Symposia on Child Psychology. Meeting The Challenge of Translational Research in Child Psychology*, ed. By Dancte Cicchetti and Megan R. Gunnar. New York: Wiley
- Mitchell, J.P. (2009). Inferences about other minds. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 364, 1309-1316.
- Mitchell, P., Souglidou, M., Mills, L., Ziegler F., (2007). Seeing is believing: How participants in different subcultures judge people's credulity.

European Journal of Social Psychology, , pp.573-585.

Nichols, S., Stich, S. P. (2003). *Mindreading*. : Oxford University Press.

Nisbett, R. E., & Ross, L. D. (1980). *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Perconti, P. (2003). *Leggere le menti*. Milano: Bruno Mondadori.

Pizzo Russo, L. (2009). *So quel che senti. Neuroni specchio, arte ed empatia*. Pisa: ETS.

Premack, D., and Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*1: 515–526.

Pronin, E., 2008. How We See Ourselves and How We See Others. *Science*,30 May 2008: 320 (5880), 1177-1180.

Quine, W. V. O. (1953). *The Problem of Meaning in Linguistics*. In *From a Logical Point of View*. Cambridge MA - London: Harvard University Press, 1980. Trad. it., *Da un punto di vista logico*. Cortina: Milano 2004.

Quine, W. V. O. (1960). *Word and Object*. Cambridge, MA: The MIT Press. Trad. it., *Parola e oggetto*. : Il Saggiatore 1970.

Quine, W. V. O. (1989). Mind, Brain and Behavior. In *Confession of a Confirmed Extensionalist and Other Essays*, ed. by Dagfinn Føllesdal and Douglas B. Quine. Cambridge, MA - London: Harvard University Press, 2008.

Quine, W. V. O. (1990). Reply to Gilbert Harman. In *Perspectives on Quine*, edited by R. B. Barrett and R. F. Gibson. Oxford: Blackwell.

Quine, W. V. O. (1992). *Pursuit of Truth*. Cambridge, MA - London: Harvard University Press.

Quine, W. V. O. (1995). *From Stimulus To Science*. Cambridge, MA - London: Harvard University Press. Trad. it., *Dallo Stimolo alla Scienza*. Milano: Il Saggiatore.

Rainone, A. (2005). *La riscoperta dell'empatia. Attribuzioni intenzionali e comprensione nella filosofia analitica*. Napoli: Bibliopolis 2005.

Rainone A. (2010). *Quine*. Roma: Carocci.

Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Cortina.

- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Oxford: Oxford University Press. Trad.it., *Il concetto di mente*. Roma-Bari: Laterza 2007.
- Searle, J. (2001). *Rationality in Action*. Cambridge, The MIT Press. Trad. it., *La razionalità dell'azione*, Milano: Cortina 2003.
- Searle, J. (2010). *Making the Social World*. Oxford : Oxford University Press.
- Schank, R. C., Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stich, S. P. (1983). *From Folk Psychology to Cognitive Science*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Stich, S. P. (1985). Could Man Be An Irrational Animal? *Synthese* : 115-135.
- Stich, S. P. (1990). *The Fragmentation of Reason: Preface to a Pragmatic Theory of Cognitive Evaluation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Stich, S. P., Nichols, S. (2003). Folk-Psychology. In *The Blackwell Guide to Philosophy of Mind*, edited by S. P. Stich and T. A. Warfield. Oxford: Blackwell.
- Stueber, K. (2006). *Rediscovering Empathy: Agency, Folk Psychology, and the Human Sciences*. Cambridge, MA: the MIT Press.
- Taghard, P., Nisbett, R. E. (1983). Rationality and Charity. *Philosophy of Science* : 250-267.
- Tamir, D. I., Mitchell, J. P. (2010). Neural correlates of anchoring-and-adjustment during mentalizing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(24), 10827-10832.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA – London: Harvard University Press.
- Vicari, G. (2008). *Beyond conceptual dualism : ontology of consciousness, mental causation, and holism in John R. Searle's philosophy of mind*. Amsterdam: Rodopi.
- Waytz, A. & Mitchell, J. P. (2011). Two mechanisms for simulating other minds: Dissociable neural bases for self-projection and mirroring. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 197-200.

Wimmer, H., and Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 13: 103–128.

Zanet, G. (2007). *Le radici del naturalismo*. Macerata: Quodlibet.

Zanet, G. (2008). *Naturalismo e razionalità*. In *Razionalità, verità e mente*, a cura di F. Di Lorenzo Ajello. Milano: Bruno Mondadori.

Zanet, G. (2009). *Naturalizzazione, mente e conoscenza*. In *W.V. Quine*, edited by Renato Pettoello e Paolo Valore. Milano: Franco Angeli.