

La Comunicazione Prelinguistica: Impegni e Intenzioni

Antonio Scarafone*

Abstract: There are at least two ways of thinking about human communication: either from a primarily social point of view, or from a psychological one. The dominant tradition in both the philosophy of language and in the cognitive sciences has privileged the psychological, assigning the explanatory place of pride to the notion of intention. In this essay, I argue that the dominant tradition has provided an adulterated picture of prelinguistic communication, which lacks the experimental support that it often claims to have. I will outline an alternative view based on the notion of shared commitment, and I will argue that this eminently social view can do better justice to both the experimental results and the reality of infancy, thus paving the way toward a more coherent picture of child development.

Keywords: Tomasello, Development, Commitment, Communicative Intention, Communication

1. *Due modi di pensare alla comunicazione*

Nel comunicare ci prendiamo impegni ed esprimiamo pensieri, emozioni e intenzioni. Nel prometterti che smetterò di fumare mi prendo un impegno nei tuoi confronti a smettere di fumare e, se sono sincero, esprimo anche l'intenzione di smettere di fumare. Una concezione matura della comunicazione dev'essere in grado di illuminare la relazione fra la dimensione sociale dell'uso di espressioni linguistiche, che fa riferimento agli impegni che gli interlocutori si prendono gli uni con gli altri¹, e quella per così dire psicologica, che fa riferimento all'espressione e al riconoscimento non solo di emozioni, ma soprattutto

* a.scarafone.philpsych@gmail.com

Dipartimento di linguistica e studi baschi, Università dei Paesi Baschi (UPV/EHU).

¹ Come tante altre parole 'impegno' è polisemica, e può essere impiegata per indicare, ad esempio, il grado di dedizione con cui si svolge un compito. In alcune delle sue accezioni, 'impegno' può indicare un attributo, anche psicologico. Nel presente lavoro seguo Geurts e uso 'impegno' in un'accezione fondamentalmente sociale, come spiegato nella sezione 3.

di ‘attitudini proposizionali’, come credenze e intenzioni². A seconda di quale fra queste due dimensioni venga privilegiata, si avranno concezioni diverse della comunicazione e del significato, di come i bambini imparano a padroneggiare l’uso delle parole, e delle relazioni fra pensiero e linguaggio.

In molte aree della filosofia del linguaggio e delle scienze cognitive, la tradizione dominante è marcatamente psicologista, e si ispira alla teoria del significato di Paul Grice³. Secondo Grice, un proferimento è dotato di significato se e solo se il parlante lo produce *intendendo* sortire un effetto nell’interlocutore (ad esempio, che compia una certa azione, o che creda qualcosa), e intendendo inoltre che l’interlocutore riconosca questa intenzione. In maniera più schematica:

- (i) Il parlante intende che l’ascoltatore creda che *p*.
- (ii) Il parlante intende che l’ascoltatore riconosca che (i)⁴.

L’intenzione a cui si fa riferimento in (ii) viene spesso chiamata *intenzione comunicativa*. La comunicazione ha successo quando l’ascoltatore riconosce le intenzioni che animano il comportamento del parlante, ossia (i) e (ii).

In psicologia dello sviluppo, la teoria del significato di Grice viene adottata in modi più o meno riconoscibili per spiegare come i bambini riescano a comunicare con successo a livello prelinguistico⁵ e come possano imparare il significato delle parole⁶. In quest’ottica, la comunicazione, anche prelinguistica, consiste primariamente nell’espressione e nel riconoscimento di complessi di credenze e intenzioni. Pare dunque che i bambini debbano essere in grado di condurre sofisticati ‘ragionamenti mentalistici’ (ossia ragionamenti in merito a credenze e intenzioni) *prima* di, e *per*, imparare a parlare. La tesi negativa di questo saggio è che l’adozione della teoria del significato di Grice come teoria della comunicazione prelinguistica sia ingiustificata, e restituisca un’immagine artefatta sia della comunicazione che dello sviluppo del bambino.

² Bart Geurts, *Communication as commitment sharing: Speech acts, implicatures, common ground*, “Theoretical Linguistics”, 45, 1-2, 2019, pp. 1-30.

³ Cfr. *Meaning* (in Paul Grice, *Studies in the Way of Words*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1989, pp. 213-223), da non confondere con *Logic and Conversation* (*ivi*, pp. 22-40). Il primo è una teoria del significato del parlante, mentre il secondo è una teoria della nozione di ‘implicatura’. Nonostante le apparenze, queste due teorie sono in larga misura indipendenti. L’obiettivo polemico del presente lavoro è l’adozione della teoria del significato come teoria della comunicazione prelinguistica.

⁴ Per semplicità sorvolo sulla terza clausola.

⁵ Cfr. Michael Tomasello, *Origins of Human Communication*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 2008, e M. Tomasello *Becoming Human: A Theory of Ontogeny*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 2019.

⁶ Cfr. es. Paul Bloom, *How Children Learn the Meanings of Words*, MIT Press, Cambridge (MA) 2000.

L'alternativa principale è costituita da quelle teorie che in vario modo privilegiano la dimensione sociale. In psicologia dello sviluppo il nome tutelare è Lev Vygotsky, secondo cui le funzioni cognitive superiori, come ad esempio le capacità necessarie a svolgere ragionamenti mentalistici, si basano su interiorizzazioni di interazioni dialogiche⁷. In quest'ottica, l'acquisizione di una lingua e di competenze sociali di base preparano il bambino a ragionare in termini di credenze e intenzioni. L'ordine della spiegazione, dunque, è quello contrario rispetto alla tradizione Griceana.

La tradizione rappresentata da Vygotsky in psicologia viene spesso abbinata, in filosofia del linguaggio, a quella della pragmatica normativa, il cui rappresentante contemporaneo più eminente è Robert Brandom⁸. L'idea che anima la pragmatica normativa è che una spiegazione del significato (così come del contenuto proposizionale di credenze e intenzioni) debba basarsi su una ricognizione dell'uso delle parole nella comunicazione (di qui la dicitura di *pragmatica*). Tale ricognizione non può che essere effettuata in termini normativi, ossia in termini di *impegni* che i parlanti si prendono proferendo determinati enunciati. Il contenuto di questi impegni, e il significato degli enunciati, è determinato in primo luogo da ciò che conta come uso *corretto* delle espressioni linguistiche. In quest'ottica, l'aver un contenuto proposizionale di un pensiero non può venir spiegato indipendentemente da una ricognizione dell'uso corretto di quegli enunciati della lingua che possono venir impiegati per esprimerlo. Una conseguenza non ovvia di queste assunzioni sembra essere che il pensare a pensieri (o a intenzioni, credenze, e in generale un qualunque stato mentale caratterizzato da un contenuto proposizionale) è possibile solo per chi padroneggia l'uso di enunciati che li possono esprimere.

Il tallone d'Achille della tradizione socio-normativa è la mancanza di una concezione adeguata della comunicazione prelinguistica⁹ che renda conto di come i bambini possano imparare il significato delle parole senza poter già fare affidamento a sofisticate capacità di ragionamento mentalistico. Il contributo positivo del presente lavoro è di gettare le fondamenta per colmare tale lacuna.

⁷ M. Tomasello (cfr. es. *Becoming Human*, cit.) difende una teoria dello sviluppo umano neo-Vygotskyana, ma adotta una concezione Griceana della comunicazione prelinguistica. Queste due prese di posizione sono incompatibili. La soluzione che propongo è di adottare una concezione della comunicazione prelinguistica basata sulla nozione di impegno condiviso, che è coerente con il paradigma neo-Vygotskyano, e spogliarsi felicemente della concezione Griceana.

⁸ Robert Brandom, *Making it Explicit: Reasoning, Representing, and Discursive Commitment*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1994.

⁹ L'espressione "il tallone d'Achille" è intesa a indicare che la mancanza di una teoria della comunicazione prelinguistica è uno dei problemi centrali della tradizione socio-normativa (cfr. Ronald Loeffler, *Brandom*, Polity Press, Cambridge 2018) e quello fondamentale se si intende fornire una spiegazione dello sviluppo del bambino.

Come tanti, sono un nano abituato a salire sulle spalle di giganti. Qui come altrove, il gigante d'elezione è Bart Geurts¹⁰, e il punto d'elevazione è costituito dalla sua concezione della comunicazione *linguistica* in termini di impegni condivisi. L'idea che anima il presente lavoro è che la comunicazione *prelinguistica* sia un fenomeno sociale nel quale il bambino gradualmente si prepara a condividere impegni con gli altri. In difesa di questa concezione argomenterò che, rispetto a quella 'Griceana'¹¹, fornisce una spiegazione più illuminante dei risultati sperimentali e restituisce un'immagine dello sviluppo del bambino più fedele alla realtà dell'infanzia.

Nel seguito mi concentrerò sul gesto dell'indicare, data la sua centralità nell'economia della comunicazione prelinguistica. Nella seconda sezione delineerò la spiegazione Griceana di come i bambini riescano a comunicare efficacemente indicando, e la contrasterò con una spiegazione basata sulla nozione di impegno condiviso. Nella terza sezione prenderò in esame i risultati di due esperimenti che si presume costituiscano prove in favore della concezione Griceana. Argomenterò che, in entrambi i casi, le speranze di fautori e sostenitori del programma sono destinate a rimanere deluse. Una spiegazione in termini di impegni condivisi risulta più illuminante, e rende quella Griceana superflua. Nella quarta e ultima sezione delineerò quale sia il ruolo di questa concezione alternativa della comunicazione in una più ampia concezione neo-Vygotskyana dello sviluppo del bambino.

2. *Indicare*

Il gesto di indicare viene spesso considerato una pietra miliare nello sviluppo del bambino¹². Dall'età di un anno circa, se non prima, i bambini si rivolgono ad altri indicando persone, oggetti ed eventi, e prestano attenzione quando qualcuno indica qualcosa rivolgendosi a loro. Il gesto dell'indicare è particolarmente interessante perché può essere impiegato per dirigere l'attenzione di qualcuno su un qualunque aspetto dell'ambiente circostante

¹⁰ Bart Geurts, *Making sense of self-talk*, "Review of Philosophy and Psychology", 9, 2, 2018, pp. 271-285; B. Geurts, *Communication as commitment sharing*, cit.; B. Geurts, *First saying, then believing: The pragmatic roots of folk psychology*, "Mind & Language", 36, 4, 2021, pp. 515-532.

¹¹ Nel seguito, userò espressioni come 'Griceana' per comodità espositiva, ma per ambizioni e sostanza, i lavori di Grice sono lontani da quelli di molti suoi seguaci. Per Grice, sia nella teoria del significato che in quella della conversazione, l'enfasi è su condizioni costitutive *razionali*, di contro a spiegazioni *causali*.

¹² In psicologia dello sviluppo, questo è un luogo comune e viene accettato anche da autori che pur si assestano su posizioni teoriche per molti versi contrapposte, come, ad esempio, M. Tomasello *Becoming Human*, cit. e Vasudevi Reddy, *How Infants Know Minds*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 2008.

per una varietà di ragioni diverse. Ad esempio¹³, il bambino può indicare la porta del bagno perché *si aspetta* che dopo cena la mamma lo porti come di consueto a lavarsi le mani. Oppure può indicare il bicchiere vuoto per *chiedere* che vi sia versata dell'acqua. In altre circostanze, può indicare il pupazzo che è saltato fuori dalla scatola perché ne è *meravigliato*, o il ragno che si arrampica sul muro perché ne è *spaventato*. Allo stesso modo, il bambino può rendersi conto che l'adulto ha indicato una certa scatola come il luogo in cui è nascosto un gioco, oppure una certa forma geometrica come il pezzo da inserire nel puzzle, e così via. In altre parole, il medesimo gesto può essere impiegato per comunicare, per così dire, contenuti diversi in circostanze diverse, anche da (e per) un bambino la cui limitata competenza linguistica ancora non gli consente di esprimere le proprie richieste, aspettative ed emozioni verbalmente, né di capire le espressioni verbali altrui. Il problema è spiegare come questo sia possibile.

2.1. *Intenzioni comunicative*

Michael Tomasello¹⁴ fornisce una spiegazione in termini di intenzioni comunicative. L'adulto protende l'indice della mano in una certa direzione, alternando lo sguardo fra il bambino e quel che giace nella direzione in cui punta il dito. Il bambino riconosce a che cosa l'adulto intende fare riferimento ('intenzione referenziale') e perché ('intenzione sociale'), basandosi sul riconoscimento del fatto che l'adulto agisce con un'intenzione comunicativa. Dunque, in primo luogo il bambino riconosce che l'adulto intende che il bambino riconosca che l'adulto sta indicando qualcosa per una certa ragione. Sulla base di questo riconoscimento, il bambino inferisce a che cosa l'adulto intenda fare riferimento e perché, basandosi su quelle assunzioni che formano il loro contesto condiviso¹⁵. Queste assunzioni concernono, ad esempio, l'attività che stanno svolgendo insieme, la storia delle loro interazioni, quegli elementi dell'ambiente

¹³ Gli esempi che seguono sono in larga parte tratti da osservazioni diaristiche contenute in M. Tomasello, *Origins of Human Communication*, cit.

¹⁴ Cfr. M. Tomasello *Origins of Human Communication*, cit., e *Becoming Human*, cit.

¹⁵ La nozione di 'contesto condiviso', a cui nelle discussioni in lingua inglese si fa spesso riferimento con la locuzione *common ground*, è un moderno vaso di Pandora. Viene spesso intesa in termini di conoscenza o credenza mutua (io so che tu sai che io so, etc., *ad infinitum*), o nozioni analoghe. Altrove ho sostenuto che tali concezioni sono incoerenti (Antonio Scarafone, *What would it be like for prelinguistic communication to be Gricean?*, "Language & Communication", 90, 2023, pp. 1-13), o nel migliore dei casi inapplicabili alla comunicazione infantile (A. Scarafone, *Joint Attention: Normativity and Sensory Modalities*, "Topoi", 43, 2024, pp. 283-294). Seguendo B. Geurts, *Communication as commitment sharing*, cit., ho argomentato che è meglio pensare al contesto condiviso come a una condizione normativa, ossia come una struttura formata da impegni condivisi. Per una disamina critica delle alternative disponibili sul mercato, si veda l'articolo di B. Geurts *Common ground in pragmatics* in corso di pubblicazione per Stanford Encyclopaedia of Philosophy.

circostante che sono particolarmente salienti per entrambi e così via.

Ad esempio, c'è un gioco in cui il ruolo dell'adulto è quello di nascondere la pallina in una scatola e il compito del bambino è di trovarla¹⁶. Il bambino non sa in che scatola guardare, così l'adulto indica quella in cui è nascosta la pallina. Il bambino (da una certa età in avanti)¹⁷ riconosce che l'adulto sta agendo con un'intenzione comunicativa, ossia che non sta semplicemente allungando l'indice della mano, bensì con questo gesto, e l'alternanza dello sguardo fra la scatola e gli occhi del bambino, intende che il bambino riconosca che l'adulto intende riferirsi a una certa cosa per un certo motivo. Quali siano questa cosa e questo motivo dipende essenzialmente dalla natura del gioco che stanno giocando, dal fatto che abbiano o meno prestato attenzione insieme a certi aspetti dell'ambiente circostante, e da quali aspetti dell'ambiente siano di per se stessi salienti. Nell'esempio presentato, il bambino dunque capirà che l'adulto ha indicato la scatola (intenzione referenziale), anziché ad esempio il suo colore, e lo ha fatto per informare il bambino del luogo in cui si trova la pallina (intenzione sociale), anziché ad esempio per esprimere meraviglia nei confronti della foggia della scatola.

Nonostante la sua plausibilità intuitiva, la spiegazione fornita da Tomasello, così come altre spiegazioni di stampo Griceano, presenta una serie di problemi. Quelli principali, e relati, sono che: (i) la nozione di intenzione comunicativa non gioca un vero ruolo esplicativo e (ii) l'ordine della spiegazione è al contrario. Illustrerò questi due punti elaborando l'esempio della pallina nella scatola. L'esempio è una descrizione di una delle condizioni di un esperimento che si propone di verificare se i bambini (di 14 e 18 mesi di età) facciano affidamento sul riconoscimento di intenzioni comunicative. In due condizioni sperimentali, l'adulto indica o guarda la scatola mentre alterna lo sguardo con il bambino. Nelle altre due, l'adulto protende l'indice o guarda in direzione della scatola, ma questa volta mentre guarda distrattamente il proprio polso. Nelle prime due condizioni, i bambini tendono a cercare la pallina nella scatola indicata, mentre nelle altre due la cercano nell'una o nell'altra scatola, a prescindere dalla direzione in cui l'adulto indica o ha guardato. Pare, dunque, che a guidare la risposta del bambino sia il riconoscimento dell'intenzione comunicativa dell'adulto, ove l'agire con una tale intenzione viene operazionalizzato come fare qualcosa stabilendo un contatto

¹⁶ Questo esempio si basa su un esperimento che discuterò nei capoversi successivi e condotto da Tanya Behne, Malinda Carpenter e Michael Tomasello, *One-year-olds comprehend the communicative intentions in a hiding game*, "Developmental Science", 8, 2005, pp. 492-499.

¹⁷ L'età varia anche in base a quali oggetti sono coinvolti nel gioco. Questo è un aspetto problematico della teoria su cui mi soffermerò nei prossimi paragrafi. Nell'esperimento corrispondente all'esempio i bambini di 18 mesi non sembrano avere difficoltà, mentre quelli di 14 sembrano affascinati dalle scatole in quanto tali, e rimangono concentrati sul gesto dell'adulto solo se alle scatole vengono sostituiti contenitori senza coperchio.

visivo con l'interlocutore.

Nella spiegazione dei risultati sperimentali, la nozione di intenzione comunicativa è, in realtà, una ruota che gira a vuoto. È noto che i bambini, di preferenza, rivolgono la propria attenzione a ciò che giace nella direzione indicata se l'adulto ha stabilito un contatto visivo e ha alternato lo sguardo fra il bambino e l'oggetto¹⁸. Questa disposizione comportamentale del bambino contribuisce a far sì che sia possibile, per l'adulto, avere successo nel rivolgersi al bambino indicando qualcosa¹⁹. Il bambino può manifestare questa inclinazione senza già essere in grado di razionalizzare il comportamento comunicativo dell'adulto in termini di intenzioni e credenze. Ora, il bambino non si limita a guardare nella direzione indicata, bensì cerca la pallina nella scatola. Anche qui, non c'è bisogno di fare appello al riconoscimento di un'intenzione comunicativa. Il gioco consiste nel cercare una pallina che è stata nascosta in una scatola. Se il bambino ha familiarità con le scatole (sa come consentono di riporvi oggetti)²⁰, ed è motivato a cercare la pallina, il fatto stesso che di preferenza presti attenzione alla scatola indicata, in ragione del fatto che è stata indicata dall'adulto e in modo congruo al contesto condiviso, è sufficiente a spiegare perché il bambino tenda a cercare la pallina lì.

Nella sezione 2.2 elaborerò questa spiegazione alternativa nei dettagli, e renderò esplicita la sua struttura normativa. In breve, l'idea è che per rispondere in modo congruo all'adulto il bambino non ha bisogno di *sapere che* l'adulto intende che il bambino riconosca che l'adulto intende riferirsi alla scatola affinché il bambino cerchi la pallina lì dentro. Il fatto che il bambino disponga delle necessarie motivazioni, competenze pratiche²¹ e *disposizioni relazionali* è sufficiente a spiegare i risultati sperimentali, ossia a spiegare perché i bambini, perlomeno dall'età di 18 mesi, di preferenza cerchino la pallina nella scatola indicata dall'adulto quando l'adulto la indica *rivolgendosi con gli occhi* al bambino, ma non quando protende l'indice facendo finta di controllarsi il polso.

Ora, 'di preferenza' non equivale a 'invariabilmente'. Le disposizioni ge-

¹⁸ Si veda, ad esempio, Gergely Csibra, *Recognizing communicative intentions in infancy*, "Mind and Language", 25, 2, 2010, pp. 141-168. Come illustra Csibra, altre condizioni in cui i bambini di preferenza si orientano verso ciò che l'adulto ha indicato includono, ad esempio, l'uso di un tono di voce con cui di solito ci si rivolge ai bambini, e il fatto che l'adulto reagisca in modo contingente alle azioni del bambino. Ritornero su quest'ultima condizione nella sezione 3.2.

¹⁹ Che sembri esserci un'aspettativa 'referenziale' è di per sé interessante, e meriterebbe di essere spiegato in dettaglio, ma non è necessario fare ciò ai fini di questo saggio.

²⁰ Questa assunzione non è ovvia. Si veda la nota 17.

²¹ Qui come altrove, faccio implicitamente riferimento alla nozione di conoscenza pratica per come è stata inizialmente difesa da Gilbert Ryle (1949) - *The Concept of Mind: 60th Anniversary Edition*, with a critical commentary by Julia Tanney, Routledge, New York 2009 - e in seguito ulteriormente sviluppata, specialmente in riferimento al problema di capire le intenzioni e le credenze altrui, in una serie di saggi da Victoria McGeer, *Mind-making practices: the social infrastructure of self-knowing agency and responsibility*, "Philosophical Explorations", 18, 2, 2015, pp. 259-281.

neralmente dimostrate dai bambini possono essere più o meno sviluppate e competere con altre disposizioni o motivazioni, portando i bambini a comportarsi in modo incongruo o strano, dalla prospettiva dell'adulto. Dunque, la spiegazione fornita (così come quella proposta in termini di intenzioni comunicative) può spiegare i risultati solo 'a parità di condizioni'²².

A questo proposito, gli autori dell'esperimento notano un 'errore' curioso commesso da alcuni bambini, che pur si dirigono verso la scatola indicata dall'adulto, ma a metà strada vanno a cercare la pallina nell'altra scatola²³. Gli autori propongono di spiegare questo comportamento nei termini di un corretto riconoscimento dell'intenzione referenziale (ossia, i bambini capiscono che l'adulto, indicando, intende riferirsi alla scatola) ma non dell'intenzione sociale (o 'informativa', ossia che l'adulto indica la scatola perché intende informare il bambino dell'ubicazione dell'oggetto). Questa interpretazione dell'errore è coerente con quella che gli autori propongono per interpretare i risultati, ma non può avvalorarla. Infatti, vi sono molte altre interpretazioni possibili, e non ci sono criteri interni all'esperimento per stabilire quali siano valide. Più in generale, le spiegazioni degli 'errori' negli esperimenti sono necessariamente *post hoc*: siccome gli errori non fanno parte dei risultati e non è possibile prevederli tutti, non ci sono criteri statistici o condizioni di controllo per determinare quali errori sono rilevanti e come interpretarli. Dunque, non ci si può avvalere di una certa interpretazione di un errore per avvalorare quella dei risultati. Al limite, l'errore può suggerire ulteriori esperimenti.

In questo caso, ad esempio, il bambino magari si dirige verso l'altra scatola perché ha già formato un piano motorio che è in grado di inibire solo temporaneamente, o perché intende 'provocare' l'adulto²⁴, o perché non assegna all'adulto il ruolo di aiutante, e così via. In altre parole, il bambino potrebbe avere disposizioni o motivazioni che competono con quella di rispondere adeguatamente all'atto comunicativo dell'adulto, e queste disposizioni potrebbero essere operative anche se il bambino avesse riconosciuto l'intenzione informativa dell'adulto. D'altra parte, il riconoscimento dell'intenzione referenziale congiunto al mancato riconoscimento dell'intenzione informativa non spiega perché il bambino inizialmente si dirige verso la scatola indicata anziché, ad esempio, limitarsi a guardarla.

Il primo problema con la spiegazione fornita da Tomasello è che la nozione di intenzione comunicativa non sembra svolgere alcun ruolo esplicativo genuino. Il secondo e più generale problema è che la spiegazione di Tomasel-

²² Sono dell'opinione che il ragionamento pratico sia non-monotonico (cfr. R. Brandom, *Articulating Reasons*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 2001). In altre parole, la clausola 'a parità di condizioni' è ineliminabile.

²³ Il punto che segue è importante, e ringrazio Edoardo Vaccargiu per avermi spinto a chiarirlo.

²⁴ Come si vedrà nella sezione 3.1, questo tipo di provocazione non è affatto raro.

lo, così come altre spiegazioni che tendono indebitamente a intellettualizzare il comportamento del bambino, sembra procedere al contrario. Infatti, è il possesso di certe disposizioni comportamentali che spiega come, in seguito, il bambino possa riuscire a razionalizzare il comportamento (altrui e proprio) in termini di intenzioni e credenze, non viceversa. Non c'è bisogno, e in certi casi non è proprio possibile, accedere a una razionalizzazione del comportamento *prima* di, e *per*, sapere come rispondere a questo comportamento in modo adeguato. Per riconoscere che l'adulto sta agendo con una certa intenzione, il bambino deve sapere che cosa l'adulto stia facendo o cercando di fare. Dato che il bambino ancora non parla, che cosa può garantirgli accesso a questa conoscenza? Presumibilmente, il fatto che quel comportamento appartenga al repertorio delle cose che il bambino stesso sa fare, o a cui sa come rispondere, o per cui ha imparato a riconoscere una risposta adeguata quando la vede. È questo tipo di conoscenza pratica, il saper fare, che apre la strada alla razionalizzazione, non viceversa.

D'altra parte, il comportamento del bambino è l'unico criterio disponibile per misurare la sua competenza comunicativa. Siccome questo comportamento si spiega in termini di conoscenza pratica, e il possesso di questa conoscenza non implica il possesso della conoscenza proposizionale corrispondente, la nozione di intenzione comunicativa risulta sistematicamente superflua, come illustrerò da un altro punto di vista nella sezione seguente. Non a caso, come ammesso (per altre ragioni) da svariati fautori del programma Griceano in scienze cognitive²⁵, non è ancora stata proposta un'operazionalizzazione soddisfacente della nozione stessa di intenzione comunicativa. Se non si dispone di una buona operazionalizzazione, non è chiaro quale esperimento *possa* dimostrare la tesi secondo cui i bambini agiscono con (e capiscono gli altri come animati da) intenzioni comunicative. Altrove²⁶ ho argomentato che la mancanza di un'operazionalizzazione soddisfacente non sia un caso, e che dipenda anche, fra le altre cose, da una concettualizzazione incoerente delle nozioni di intenzione comunicativa e contesto condiviso²⁷. In breve, l'ipotesi secondo cui i bambini anche molto piccoli sono comunicatori Griceani non è un'ipotesi empirica genuina.

Un'obiezione che potrebbe essere sollevata a questo punto è che la no-

²⁵ Christoph Heintz, Thom C. Scott-Phillips, *Expression unleashed: The evolutionary and cognitive foundations of human communication*, "Behavioral and Brain Sciences", 46, 2022, e1.

²⁶ Cfr. A. Scarafone *What would it be for prelinguistic communication to be Gricean?*, cit. e A. Scarafone, John Michael, *Getting ready to share commitments*, "Topics in Philosophy", 50, 1, 2022, pp. 135-160.

²⁷ Nemmeno la proposta deflazionista di Richard Moore, *Gricean communication and cognitive development*, "The Philosophical Quarterly", 67, 2017, pp. 303-326, può avere successo, perché o non si qualifica come Griceana o, se lo fa, eredita gli stessi problemi della concorrenza. Fornisco una trattazione preliminare di questo problema in A. Scarafone, *Creating a Common Ground*, PhD thesis, University of Reading 2021.

zione di intenzione comunicativa, lungi dall'essere superflua, è ciò che rende unitaria la spiegazione della comunicazione prelinguistica. Il problema fondamentale è spiegare come i bambini, prima di aver imparato a parlare, riescano a comunicare e a capire una grande varietà di messaggi, tutti veicolati dal medesimo gesto (l'indicare) prodotto in circostanze diverse. Fare appello alla nozione di intenzione comunicativa sembra indispensabile per fornire una spiegazione unitaria di questo fenomeno. Infatti, potrebbe procedere l'obiezione, nonostante sia possibile spiegare ogni singolo esperimento senza fare riferimento alla nozione di intenzione comunicativa, fare ciò comporterebbe postulare un gran numero di abilità pratiche eterogenee, perdendo di vista ciò che vi è di unitario nel comportamento comunicativo del bambino.

L'unità che la nozione di intenzione comunicativa si propone di catturare è un'illusione. Se i bambini fossero in grado di ragionare in modo affidabile in termini di intenzioni comunicative in molte circostanze diverse, rimarrebbe da spiegare perché spesso, dal punto di vista degli adulti, siano buffi e commettano errori, e come non sia sempre facile capirli o farsi capire²⁸. Presumibilmente la ragione è perché, rispetto a molte attività e aspetti del mondo, i bambini sono ancora inesperti o non competenti. Ma se si ammette questo, diventa chiaro che, per spiegare sia i loro successi che gli insuccessi, occorre fare riferimento a un insieme vasto ed eterogeneo di abilità pratiche che i bambini stanno ancora acquisendo. Quello di cui c'è bisogno, dunque, è una spiegazione unitaria di come e perché i bambini riescano a comunicare efficacemente *quando effettivamente lo fanno*, in ragione delle abilità che hanno acquisito e del contesto che condividono con gli adulti. Inoltre, occorre rendere comprensibile come i bambini possano *imparare* anche attraverso gli scambi comunicativi che hanno con gli altri, anziché arrivare allo scambio già dotati di tutte le conoscenze di cui hanno bisogno per razionalizzare il comportamento comunicativo dell'interlocutore. Questo è il compito della prossima sezione.

2.2. *Impegni condivisi*

Il primo mattoncino è una concezione alternativa del gesto dell'indicare stesso. Nella sua veste più semplice, la proposta è la seguente: nell'indicare qualcosa rivolgendosi a qualcuno, si condivide un impegno a prestare attenzione a quel qualcosa. La nozione di impegno qui in uso è quella elaborata da Geurts²⁹, e si tratta di una nozione normativa e primariamente sociale. È normativa perché prendersi un impegno vincola le azioni che si possono o si devono compiere

²⁸ In conversazione, Daniel Dennett mi ha aiutato a mettere a fuoco questo punto. Sembra ovvio, ma ha ripercussioni profonde, e filosofi e scienziati tendono a dimenticarsene.

²⁹ Cfr. B. Geurts, *Communication as commitment sharing*, cit.

e, in linea di principio, è sempre possibile mancare agli impegni presi. Posso prometterti che preparerò *pimientos rellenos de bacalao* per Pasqua e, se accetti la mia promessa, ho l'obbligo di preparare quel piatto, ove questo comporta procurarsi gli ingredienti necessari, assicurarsi di avere tempo, seguire la ricetta, e così via. Se mi dimentico, o non mi organizzo adeguatamente, o decido per conto mio che alla fine preparerò il *bacalao al pil pil*, ti spetta ritenermi responsabile. Il fatto stesso che te l'ho promesso ti legittima a reagire negativamente se per una ragione o per l'altra non mantengo la mia promessa, specialmente se mi avevi già detto che non ti piace l'aglio quando è tanto.

Di base, gli impegni persistono nel tempo finché non vengono ottemperati, rinegoziati o annullati, e le azioni che non si conformano agli impegni presi vengono in vario modo sanzionate. Per questo motivo, condividere impegni ci mette nelle condizioni di formare aspettative relativamente stabili in merito al nostro comportamento e a quello degli altri. Nella prassi, che queste aspettative siano perlopiù giustificate è indispensabile per coordinarsi efficacemente con gli altri oltre l'immediato presente. Infatti, sarebbe difficile coordinarsi nel tempo senza poter assumere che, anche solo perlopiù, le persone siano disposte o inclini a fare la propria parte, in modo congruo agli impegni presi.

Geurts cattura la dimensione sociale della nozione di impegno concependo l'impegno come una relazione fra due persone e un contenuto proposizionale, anziché come un attributo del soggetto. La notazione impiegata è la seguente: $C_{ab}p$, ove 'C' sta per impegno (*commitment*), 'a' e 'b' sono indici per gli individui, e p è il contenuto proposizionale. La promessa di preparare i *pimientos* è una promessa che faccio a te, e che mi impegna nei tuoi confronti ad agire conformemente alla proposizione secondo cui preparerò quel piatto. D'altra parte, affinché un impegno sussista, è necessario che tu lo accetti. Se rifiuti la mia proposta facendomi notare che sono un disastro ai fornelli, la promessa non vige, e non sono in dovere di preparare il piatto. Se invece la accetti, anche tu ti impegni, nei miei confronti, ad agire di conseguenza (semplificando: $C_{ba}p$). Sarebbe strano se, una volta d'accordo sul fatto che preparerò i *pimientos*, tu iniziassi a preparare altro, o andassi altrove per cena senza dire nulla, o iniziassi a ostacolarmi nella preparazione.

Nel caso normale, gli impegni vengono condivisi³⁰, nel senso che entrambi ci impegniamo, l'uno nei confronti dell'altro, ad agire conformemente ai dettami di una certa proposizione. Nella notazione prescelta: $C_{ab}p$ e $C_{ba}p$. L'inversione degli indici rappresenta il fatto che, condividendo un impegno, ci riteniamo responsabili a vicenda, e in questo modo possiamo formare aspettative affidabili gli uni nei confronti degli altri, e così coordinare effica-

³⁰ Per semplicità sorvolo sulla distinzione fra accettazione mutua e condivisione, che pure è un aspetto fondamentale della teoria di Geurts necessario a rendere conto di molti aspetti del disaccordo. Ringrazio Filippo Ferrari per un'utile discussione su questo punto.

cemente le nostre attività nel tempo. Secondo Geurts, la produzione di atti linguistici serve, primariamente, a condividere impegni al fine di coordinare attività. Non solo le promesse, ma anche le asserzioni, i comandi, le richieste, le offerte, e così via, sono tutte cose che facciamo insieme (gli impegni sono *condivisi*) al fine di coordinare le nostre attività e ragionamenti nel tempo. L'insieme degli impegni che condividiamo forma lo sfondo su cui si basano i nostri scambi comunicativi, e che questi costantemente aggiornano.

In generale, è possibile prendersi impegni senza saperlo o volerlo. Ad esempio, mi potrebbe capitare di richiedere un prestito in banca per acquistare una casa, e se mi trovassi nel Regno Unito mi potrebbe venir proposta una *home equity line*. Se firmo senza fare domande perché il nome suona bene, mi impegno comunque a pagare le rate del mutuo.

La possibilità stessa di prendersi impegni senza esserne pienamente consapevoli o senza già avere le competenze per ragionarci sopra è l'implicazione fondamentale per la comunicazione prelinguistica. Il bambino può impegnarsi, nei confronti dell'adulto, a prestare attenzione a qualcosa, anche se, ad esempio, il bambino non possiede ancora il concetto stesso di impegno, né le risorse concettuali per ragionare in merito al suo contenuto, o per derivarne conseguenze rilevanti. Ciò che determina se un impegno è stato preso è non solo la condizione epistemica o volitiva del soggetto, bensì, in primo luogo, l'esistenza stessa di una prassi e l'inclinazione dei partecipanti a comportarsi normativamente gli uni con gli altri. Sono queste disposizioni normative, e l'essere ricettivi alle disposizioni normative altrui, che mettono i bambini nelle condizioni di iniziare a condividere impegni e partecipare in modo sempre più competente alle attività condivise, anche *prima* di aver imparato a ragionare in merito a ciò che viene detto o fatto. Si può dunque spiegare come i bambini possano imparare molto di ciò che sanno anche attraverso le interazioni con gli adulti, senza disporre già delle conoscenze necessarie per razionalizzare il comportamento dell'adulto³¹.

L'assunzione secondo cui è possibile prendersi un impegno 'senza saperlo' non va estesa oltre il dovuto. Affinché sia possibile condividere un impegno è necessario che esistano prassi regolate da quell'impegno, e che gli individui coinvolti siano partecipanti minimamente competenti. Infatti, un impegno è una relazione fra individui consenzienti, o che perlomeno sono in grado di accettare mutuamente l'impegno preso. Per contare come tale, l'accettazione richiede una comprensione, anche minima, di ciò che si sta facendo. Al livello più fondamentale, questa comprensione non consiste necessariamente nel possesso di segmenti più o meno estesi di conoscenza proposizionale (*sapere che*), bensì in un grado anche minimo di conoscenza pratica (*sapere come*). Per quanto riguarda i bambini, dunque, ci deve essere una fase in cui

³¹ Tratto più approfonditamente di questo aspetto in A. Scarafone, *Joint Attention*, cit.

imparano a padroneggiare tipi di comportamento opportuno e iniziano così a dimostrare una qualche comprensione (anche minima) di quello che stanno facendo, affinché si possa dire, a pieno titolo, che condividono impegni.

Possiamo ora rivisitare l'esempio del bambino che cerca la pallina nella scatola. Il bambino e l'adulto condividono una serie di impegni: che l'adulto nasconda la pallina in una scatola, e che il bambino la trovi. Se l'adulto indica una scatola e il bambino è vigile, i due condividono anche un impegno a prestare attenzione alla scatola. In ragione degli impegni presi, 'prestare attenzione', qui, non significa solo guardare, bensì trattare la scatola come luogo in cui cercare la pallina³². Il bambino sa già come funzionano le scatole, e ha anche le disposizioni relazionali che consistono nel rispondere all'adulto orientandosi verso la scatola indicata. In altre parole, il bambino possiede le competenze per comportarsi conformemente agli impegni che condivide con l'adulto, ed è dunque in grado di comunicare efficacemente tramite il gesto dell'indicare, in questa e in altre circostanze simili. L'impiego della nozione di impegno è giustificato anche dal fatto che i bambini, perlomeno da quando hanno un anno e mezzo, non solo sono sensibili all'adozione di atteggiamenti normativi da parte di altri, ma loro stessi talvolta li adottano nei confronti di chi si comporta in modo difforme rispetto agli impegni presi³³.

In quest'ottica, il curioso 'errore' commesso da alcuni bambini può indicare che i bambini non hanno ancora tutte le risorse necessarie per mantenere l'impegno preso, o che hanno anche altre motivazioni in competizione con quella di ottemperare all'impegno. Questa caratterizzazione lascia la porta aperta a quali siano le risorse mancanti o le diverse motivazioni, il che è un bene, in quanto gli errori non fanno parte dei risultati degli esperimenti.

La spiegazione appena fornita si può generalizzare, così che il successo comunicativo consista, nel caso prelinguistico e almeno in primo luogo, nel sapere come comportarsi in modo da ottemperare agli impegni condivisi, ove questo presuppone l'aver acquisito o lo stare acquisendo ampi segmenti di conoscenza pratica³⁴. In generale, è possibile prendersi impegni anche senza

³² In *ivi* sviluppo anche una concezione della natura dell'attenzione congiunta e delle relazioni che vigono fra episodi di attenzione congiunta e contesto condiviso.

³³ In psicologia dello sviluppo c'è un mito persistente secondo cui è inadeguato parlare di normatività in riferimento a bambini che non hanno ancora tre anni. In collaborazione con John Michael (A. Scarafone, J. Michael, *Getting ready to share commitments*, cit.) abbiamo fatto del nostro meglio per sfatarlo.

³⁴ La flessibilità del comportamento del bambino è indice del possesso di conoscenza pratica (cfr. Ryle, *The Concept of Mind*, cit.) e di per se stessa non indica che il bambino possiede un'ulteriore conoscenza proposizionale. Inoltre, l'acquisizione di conoscenza pratica nell'ambito della regolamentazione delle attività condivise va di pari passo con l'acquisizione di una comprensione, seppur rudimentale, delle aspettative altrui. Il punto fondamentale è che questa comprensione (i) non equivale alla capacità di svolgere ragionamenti Griceani e (ii) non è un prerequisito per l'acquisizione di conoscenza pratica. Ringrazio un anonimo revisore per avermi incoraggiato a chiarire questo punto fondamentale.

sapere che ci si è presi certi impegni, o senza aver inteso farlo. A maggior ragione, è possibile condividere impegni, e comportarsi di conseguenza, senza ancora essere in grado di ragionare su che cosa l'interlocutore intenda che l'altro riconosca in merito alle sue intenzioni. Siccome l'unico criterio disponibile per valutare il successo comunicativo è il comportamento, e nel caso prelinguistico questo può sempre essere spiegato in termini di conformità a impegni e senza fare riferimento alla nozione di intenzione comunicativa, ne segue che la nozione di intenzione comunicativa è sistematicamente superflua per spiegare la comunicazione prelinguistica.

3. *Esperimenti*

Nella sezione precedente ho discusso diversi problemi della concezione Griceana e ho fornito un'alternativa in termini di impegni condivisi. In questa sezione, discuterò nel dettaglio due esperimenti che si candidano come prove in favore della concezione Griceana. Questa candidatura è da respingere, perché un'interpretazione Griceana dei risultati non solo è fuorviante, ma oscura la complessità e l'importanza dei risultati sperimentali.

3.1. *Il gioco del dare un oggetto*

Tomasello³⁵ fornisce una tassonomia degli atti comunicativi basata sui motivi per cui sono prodotti. Per quanto riguarda il gesto dell'indicare, la tassonomia consta di tre macrocategorie: espressivi (ad es., indicare qualcosa perché ne si è sorpresi), informativi (ad es., indicare un oggetto per informare l'interlocutore della sua ubicazione) e direttivi. Tomasello sostiene che i direttivi costituiscono un continuo che spazia dai comandi alle richieste cooperative. Nel comandare, il bambino intende che l'adulto faccia qualcosa, ad esempio che gli dia un oggetto, mentre nel produrre una richiesta cooperativa il bambino manifesta un bisogno o un desiderio e si aspetta che, riconoscendo la natura del bisogno espresso, l'adulto agisca in modo da soddisfarlo, se la richiesta è ragionevole. La prassi del richiedere si basa sul fatto che, di norma, ognuno dei due interlocutori assume che l'altro sia generalmente incline ad aiutare e condividere. Secondo Tomasello, è la natura marcatamente cooperativa delle richieste, così come di altri tipi di atti comunicativi, che le contraddistingue come parti di prassi comunicative specificamente umane. Tomasello presenta la distinzione fra comandi e richieste in termini di intenzioni comunicative. Nel comandare,

³⁵ M. Tomasello *Origins of Human Communication*, cit.; *Becoming Human*, cit.

(C) il bambino intende che l'adulto faccia una certa cosa.

Nel richiedere,

(RC) il bambino intende che l'adulto riconosca che il bambino intende che l'adulto faccia una certa cosa.

Ci sono diverse ragioni per dubitare della coerenza della tassonomia proposta da Tomasello, che meriterebbe di essere discussa più approfonditamente. Nel seguito, mi occuperò della tesi, sostenuta da Tomasello³⁶ e altri³⁷ secondo cui l'esperimento di Grosse e colleghi³⁸ dimostrerebbe come i bambini, all'età di 18 mesi e anche prima di aver imparato a parlare, producano richieste cooperative nel senso sopra indicato. In questo esperimento, l'adulto fa finta di non capire la richiesta del bambino, ma per quel che sembra un caso fortuito, fornisce al bambino l'oggetto richiesto. In questa condizione, i bambini tendono comunque a ripetere la loro richiesta. Dunque, concludono gli autori, nel produrre una richiesta i bambini non sono motivati solo dall'ottenere l'oggetto, bensì anche dall'intenzione che la loro intenzione di ottenere l'oggetto venga riconosciuta. Nel seguito, argomenterò che questa interpretazione non è giustificata, e di fatto offusca l'importanza dei risultati.

Nell'esperimento, il bambino e l'adulto (lo sperimentatore) siedono da parti opposte di un tavolo, e giocano una serie di giochi, ognuno dei quali consiste nel mettere quattro oggetti al posto giusto. Ad esempio, c'è un puzzle in cui quattro figure geometriche vanno riposte negli appositi vani di un puzzle. In un altro gioco, c'è un elefantino che si deve preparare per una passeggiata e deve calzare le quattro scarpine. In questi giochi, il ruolo dell'adulto è quello di porgere al bambino un oggetto alla volta, e il compito del bambino è quello di usarlo in modo appropriato. Per ogni oggetto dal primo al terzo, l'adulto lo porge al bambino con entusiasmo e partecipazione, nominando l'oggetto che porge e chiedendo, ad esempio, "in che buco va la pallina?". In ogni gioco, il quarto oggetto apparentemente manca, e il bambino è invitato da un altro adulto (l'assistente) a richiedere l'oggetto mancante allo sperimentatore, il quale fa finta di essere impegnato in qualcos'altro mentre tiene l'oggetto nella mano destra.

In una condizione (*Corretta*), lo sperimentatore semplicemente soddisfa la richiesta del bambino e gli porge l'ultimo oggetto. In un'altra condizione (*Caso Fortuito*), l'adulto si rivolge verso uno scaffale alle proprie spalle, su cui c'è un oggetto del tutto privo di interesse, come un ritaglio di cartone, e fa finta di fraintendere la richiesta, come se il bambino volesse il ritaglio di cartone. Nel

³⁶ *Ivi.*

³⁷ Cfr. es. Thom C. Scott-Phillips, *Speaking our minds: Why human communication is different, and how language evolved to make it special*, Red Globe Press, London 2015.

³⁸ Gerlind Grosse, Malinda Carpenter, Michael Tomasello, Tanya Behne, *Infants communicate in order to be understood*, "Developmental Psychology", 46, (6), 2010, pp. 1710-1722.

frattempo, però, mette l'oggetto giusto su un punto del tavolo che il bambino può facilmente raggiungere. Secondo gli autori, in questa condizione la richiesta del bambino verrebbe fraintesa e poi soddisfatta 'per caso', siccome l'oggetto desiderato si trova a portata di mano. In *Caso fortuito*, metà dei bambini più piccoli (18 mesi) tendono a ripetere la loro richiesta, ad esempio indicando l'oggetto di cui hanno bisogno o nominandolo, mentre guardano l'adulto, nonostante questo oggetto si trovi già a loro disposizione. Dunque, concludono gli autori, questi bambini non solo intendono che l'adulto dia loro il pezzo del gioco, bensì intendono anche che l'adulto riconosca questa loro intenzione.

Il problema è che la descrizione della condizione *Caso Fortuito* è fuorviante. Il fatto che l'oggetto si trovi a disposizione del bambino non implica che il bambino abbia ottenuto ciò che si aspettava di ottenere, o che la sua richiesta sia stata soddisfatta. Il bambino si aspetta che l'adulto gli *dia* l'oggetto, così come ha fatto per tutti e tre gli oggetti precedenti. Senza il gesto del dare, non è chiaro agli occhi del bambino se, ad esempio, la richiesta sia stata accolta, o se gli sia concesso di usare l'oggetto che si trova ad avere a disposizione, o se l'adulto stia ancora giocando. L'adulto si sta comportando in modo strano, e per gestire le proprie aspettative in merito al suo comportamento, il bambino ripete la richiesta. La ripetizione della richiesta certamente risponde a un'incongruenza ed è un tentativo di riparare uno scambio comunicativo che non è andato a buon fine, ma non implica che il bambino intenda che l'adulto riconosca che il bambino intende che l'adulto gli porga l'oggetto. Ancora una volta, la nozione di intenzione comunicativa non gioca nessun ruolo esplicativo. È una ruota che gira a vuoto.

Non è difficile dimostrare l'importanza rivestita dal gesto del dare, per i bambini come per gli adulti. Anche prima di iniziare a indicare, verso i 10 mesi di età, i bambini spesso partecipano al gioco, talvolta fine a se stesso, dell'offrire e ricevere oggetti. Ad esempio³⁹, stiamo prendendo il caffè e il bambino offre un biscotto al nonno. Il nonno sorride, ringrazia, e porge il palmo della mano per ricevere il biscotto, che il bambino gli porge, sempre alternando lo sguardo fra la mano, il biscotto, e gli occhi del nonno. Spesso, dopo aver imparato a padroneggiare questa routine, i bambini talvolta offrono oggetti, ma, non appena l'altro accetta l'offerta ("Oh! Un altro biscotto! Grazie!"), ritirano la mano e si mettono a ridere. Lo stesso accade se quello che viene dato è un abbraccio anziché un oggetto e se i ruoli sono invertiti fra chi offre e chi accetta. Che i bambini abbiano aspettative precise riguardo alla differenza fra il mero prendere un oggetto e l'accettare un'offerta, sia in prima persona che quando osservano interazioni in terza persona, è testimoniato da diversi esperimenti, e a diversi livelli di spiegazione⁴⁰. Nell'esperimento di

³⁹ L'esempio è adattato da un'osservazione riportata in V. Reddy, *How infants know minds*, cit.

⁴⁰ Denis Tatone, Gergely Csibra, *The representation of giving actions: Event construction in the service of monitoring social relationships*, "Current Directions in Psychological Science", 33, 3, 2024, pp. 159-165.

Grosse e colleghi, l'importanza del gesto del dare è testimoniata anche dal fatto che, in un'altra condizione sperimentale in cui l'adulto finisce per dare al bambino l'oggetto privo di interesse, il bambino talvolta lo accetta⁴¹.

L'interpretazione di questi risultati sperimentali in termini di impegni non è difficile da immaginare. Condividiamo un impegno a giocare un gioco che coinvolge alcuni oggetti. Il tuo ruolo è quello di porgermi ognuno di questi oggetti uno alla volta e, visti i precedenti, mi aspetto che tu lo faccia in un certo modo. All'ultimo oggetto, le mie aspettative vengono disattese, dunque indico l'oggetto (x) che si suppone tu mi porga. Nell'indicare l'oggetto rivolgendomi a te, cerco di condividere un impegno che consiste nel prestare attenzione all'oggetto indicato, e quel che significa 'prestare attenzione a x ' è determinato dagli impegni che abbiamo condiviso nel corso di questa attività. In risposta, tu fai qualcosa di strano: *accetti* di darmi un altro oggetto (y), non me lo dai, e nel frattempo metti l'oggetto giusto sul tavolo. Sono confuso e indico di nuovo l'oggetto, perché, ad esempio: (i) non so se *posso* prendere x (che non hai mai accettato di darmi); (ii) non so come procede il gioco d'ora in avanti; (iii) alla fine non mi hai dato l'oggetto y , che pure hai accettato di darmi, e così via.

Questo esperimento fornisce risultati non banali ed è interessante per diversi motivi, ad esempio perché rivela modi non ovvi in cui il comportamento dell'adulto, inclusa l'attenzione alle richieste, l'accettazione, e così via, sia importante agli occhi del bambino. Un'interpretazione dei risultati sperimentali in termini di impegni condivisi raggiunge due obiettivi. Primo, mostra in che modo gli atti comunicativi servano in primo luogo a regolare la partecipazione ad attività condivise, e come vengano usati con successo a seconda delle competenze, pratiche e comunicative, possedute da entrambi gli interlocutori, e dalla storia delle loro interazioni. Secondo, facendo ciò mostra come la nozione di intenzione comunicativa sia non solo superflua bensì fuorviante, perché nasconde, anziché spiegare, la complessità delle interazioni comunicative dei bambini. Ad esempio, glossa su come la natura della richiesta e i tentativi di ripararla dipendano sia dalla storia delle interazioni fra il bambino e l'adulto fino a quel momento, che dalla competenza con cui il bambino è in grado di giocare al gioco del dare e ricevere oggetti.

3.2. *Credere per sentito dire*

Un'altra serie di esperimenti che si propongono di fornire prove a favore del programma Griceano è quella ad opera di Tibor Tausin e György Ger-

⁴¹ Convenientemente, gli autori dell'esperimento hanno escluso questi risultati dall'analisi statistica. Ci sono altri aspetti assai dubbi dell'esperimento, che per ragioni di spazio sono costretto a discutere altrove.

gely⁴². Nel seguito, argenterò che gli esperimenti di Tauzin e Gergely possono gettare luce su come i bambini arrivino ad attribuire credenze formate sulla base della testimonianza, ma non hanno nulla a che fare con il riconoscimento di intenzioni comunicative.

Nell'esperimento principale, al bambino viene mostrato un filmato in cui una figura animata di colore Blu posiziona una pallina in una di due scatole, in presenza di un'altra figura animata di colore Giallo. Blu lascia la scena, e in sua assenza la pallina si sposta da una scatola all'altra sotto gli 'occhi' di Giallo. Al suo ritorno, Blu si orienta verso Giallo ed emette tre triplette di segnali. In una condizione, che possiamo chiamare *Ripetizione (1)*, Giallo si limita a fare l'eco, ossia a ogni tripletta di segnali emessa da Blu, Giallo risponde con la stessa tripletta di segnali, emessi nello stesso ordine. Nell'altra condizione, che possiamo chiamare *Differenza (2)*, Giallo fa l'eco alla prima tripletta, ma risponde alla seconda o alla terza emettendo una sequenza di segnali diversa. Gli autori sostengono che in *Differenza* Giallo informi Blu sull'ubicazione della pallina, mentre in *Ripetizione* Giallo non risulti informativo.

Queste assunzioni richiedono qualche chiarimento. In entrambe le condizioni, la prima tripletta di segnali emessa da Blu viene echeggiata da Giallo. Secondo gli autori, questa eco iniziale è necessaria affinché il bambino percepisca gli agenti come impegnati in uno scambio comunicativo che verte su qualcosa. Chiamerò questa assunzione SCAMBIO (SC). Inoltre, sempre secondo gli autori, percepire questo scambio equivale a percepire gli agenti come impegnati a esprimere e riconoscere intenzioni comunicative. Chiamerò questa ulteriore assunzione INTENZIONE COMUNICATIVA (IC). L'assunzione SC, mettendo fra parentesi alcuni dettagli di formulazione, è del tutto plausibile. Come ho notato in precedenza, è stato dimostrato che se un agente reagisce in modo contingente ai loro gesti, sguardi o vocalizzazioni, i bambini tendono a interagirci con piacere, e formano aspettative specifiche riguardo ai gesti 'referenziali' dell'agente, ossia quei gesti con cui l'agente presumibilmente fa riferimento a qualcosa (ad esempio, se l'agente guarda o indica in una certa direzione, i bambini guardano in quella direzione aspettandosi di trovarci qualcosa)⁴³. I bambini formano aspettative analoghe quando, invece di essere direttamente coinvolti nello scambio, osservano due agenti che reagiscono in maniera contingente l'uno alle azioni dell'altro. Nel contesto del video mostrato nell'esperimento, si presume che il bambino attribuisca a Blu lo scopo di riprendersi la pallina⁴⁴, e lo spostamento della pallina stessa è l'even-

⁴² Tibor Tauzin, György Gergely, *Communicative mind-reading in preverbal infants*, "Scientific Reports", 8, 9534, 2018, pp. 1-9.

⁴³ Si vedano i risultati sistematizzati e discussi in G. Csibra, *Recognizing communicative intentions*, cit.

⁴⁴ Questa assunzione sembra convalidata, almeno in parte, da ulteriori esperimenti riportati

to saliente nella sequenza di immagini. Dunque, sembra lecito supporre che, agli occhi del bambino, se avviene uno scambio ed è informativo, esso verta sull'ubicazione della pallina.

Il problema è con l'assunzione IC, ossia con la conclusione secondo cui, agli occhi dei bambini, la reattività contingente indica la presenza di intenzioni comunicative. L'essere sensibili alla reattività contingente di un interlocutore rispetto a un altro è una preconditione (fra tante) sia per comunicare efficacemente che per percepire due agenti come impegnati in uno scambio comunicativo. Queste sono (o possono essere) le funzioni del percepire la reattività contingente a prescindere dal fatto che lo scambio comunicativo venga percepito come Griceano o meno⁴⁵. Dunque, nulla implica che, se un soggetto percepisce la reattività contingente come segno di un'interazione comunicativa, il soggetto attribuisce anche intenzioni comunicative agli interlocutori. Nella migliore delle ipotesi, le disposizioni comportamentali con cui i bambini manifestano una qualche sensibilità alla reattività contingente sono parte di ciò che li mette nelle condizioni, in seguito, di razionalizzare il comportamento di chi è impegnato in uno scambio comunicativo.

Rimane da spiegare perché, secondo gli autori, i segnali emessi da Giallo in *Ripetizione* non sono informativi, mentre quelli emessi in *Differenza* sì. Seguendo Shannon⁴⁶, gli autori argomentano che, se una sequenza di segnali è del tutto prevedibile dal ricevente, tale sequenza non può essere informativa e, viceversa, una sequenza di segnali può essere informativa solo se non è interamente prevedibile. Gli autori assumono inoltre che questa condizione di prevedibilità sia soddisfatta se il segnale ricevuto in risposta a *ognuna* delle tre triplette è identico a quello emesso⁴⁷.

Dunque, il bambino percepisce la prima eco come l'inizio di uno scambio comunicativo, e le successive risposte come potenzialmente informative. Inoltre, il bambino attribuisce a Blu lo scopo di riprendersi la pallina, e il movimento della pallina è l'unico evento saliente a cui assiste Giallo. Dunque, agli occhi del bambino, se lo scambio è informativo allora verte sull'ubicazione della pallina. Di conseguenza, il bambino si aspetta che, se Blu viene

nell'articolo di Tausin e Gergely.

⁴⁵ Come hanno mostrato, ad esempio, le analisi della comunicazione a opera di Nick J. Enfield, *How We Talk. The Inner Workings of Conversation*, Basic Books, New York 2017 e V. Reddy, *How Infants Know Minds*, cit.

⁴⁶ Claude E. Shannon, *A Mathematical Theory of Communication*, "Bell System Technical Journal", 27, 3, 1948, pp. 379-423.

⁴⁷ Il modo in cui ho scelto di rendere esplicita l'assunzione degli autori richiede un chiarimento. Il fatto che il segnale di risposta alla prima tripletta sia identico a quello inviato non implica che sia interamente prevedibile (meglio, ridondante), e dunque non informativo. Infatti, la prima eco segnala l'inizio di un'interazione. Però, se come risposta a *ogni tripletta* si ricevono *solo eco*, la prevedibilità (ridondanza) della sequenza è alta, e il contenuto informativo è corrispondentemente basso.

informato allora cercherà la pallina nella scatola in cui essa effettivamente si trova, e il bambino è sorpreso se Blu cerca la pallina dove l'aveva lasciata. Viceversa, se Blu non viene informato, il bambino si aspetta che Blu cerchi la pallina dove l'aveva lasciata, e sarà sorpreso in caso contrario. L'esperimento consta dunque di quattro condizioni sperimentali (due congrue, in azzurro, e due incongrue, che dovrebbero destare sorpresa, in rosso):

<i>Differenza</i>	<i>Ripetizione</i>
<i>1a.</i> Blu è informato e si dirige verso la scatola che contiene la pallina.	<i>2a.</i> Blu non è informato e si dirige verso la scatola che contiene la pallina.
<i>1b.</i> Blu è informato e si dirige verso la scatola in cui aveva lasciato la pallina.	<i>2b.</i> Blu non è informato e si dirige verso la scatola in cui aveva lasciato la pallina.

Gli autori assumono che, se il bambino rimane a guardare la scena significativamente più a lungo in una condizione rispetto a un'altra (ad es., *1b* VS *1a*), allora il bambino è sorpreso di fronte agli eventi che si verificano in quella condizione. Secondo le analisi degli autori, i bambini tendono a guardare lo schermo significativamente più a lungo in *1b* VS *1a*, e in *2a* VS *2b*. Se la differenza nel tempo per cui il bambino rimane a guardare lo schermo è un indice affidabile della sorpresa, e assumendo anche che le altre assunzioni degli autori sono valide, allora ci sono prove in favore dell'ipotesi iniziale, ossia che i bambini anche molto piccoli attribuiscono all'agente credenze formate sulla base della testimonianza.

L'aspetto geniale di questo esperimento è che, impiegando interazioni comunicative non linguistiche, apre una strada per indagare alcune delle precondizioni per attribuire credenze formate sulla base della testimonianza. Ora, alcune delle assunzioni degli autori non sono ovvie, così come non è ovvio che il bambino concettualizzi uno scambio potenzialmente informativo in termini di credenze basate sulla testimonianza. Inoltre, i risultati ottenuti in questo esperimento non sono ancora stati replicati, ed è dunque necessaria una certa cautela. Ai fini del presente articolo, il punto importante è che, anche se i risultati venissero replicati e le perplessità in merito alle assunzioni degli autori venissero fugate, i risultati dell'esperimento non direbbero nulla in merito al possibile riconoscimento, da parte del bambino, di intenzioni comunicative. Infatti, come si è visto, l'assunzione INTENZIONE COMUNICATIVA è una ruota che gira a vuoto, non svolge alcun ruolo esplicativo. Prima di passare alla sezione conclusiva, è bene svolgere il ragionamento che porta a questa conclusione per intero.

Il bambino riconosce che vi è uno scambio comunicativo (SC). Assumen-

do inoltre che il bambino riconosce che, se gli ulteriori segnali di risposta sono diversi da quelli emessi, allora lo scambio è informativo (*Differenza*) e verte sull'ubicazione della pallina, si aspetta che l'agente si diriga verso la scatola in cui la pallina effettivamente si trova. D'altra parte, se il bambino riconosce che, se i segnali sono solo echi allora lo scambio non è informativo (*Ripetizione*), il bambino si aspetta che l'agente si rechi verso la scatola in cui ha lasciato la pallina. L'assunzione SCAMBIO (annidata, a seconda dei casi, in *Differenza* o *Ripetizione*) è sufficiente a spiegare i risultati, e non ne segue che il bambino riconosce che gli agenti esprimono e riconoscono intenzioni comunicative (IC). Dunque, IC è un'assunzione superflua. In altre parole, la reazione del bambino (qualunque essa sia) non dice nulla sul fatto che il bambino 'legga' l'interazione fra Blu e Giallo in termini di intenzioni comunicative o meno. Dunque, questi risultati sperimentali, a prescindere dal fatto che vengano replicati o meno, non costituiscono una prova in favore della tesi che i bambini percepiscono gli scambi comunicativi in termini di intenzioni comunicative.

4. Una concezione neo-Vygotskyana

Secondo la concezione Griceana della comunicazione prelinguistica, il ragionamento mentalistico, ossia il ragionare in termini di credenze e intenzioni, è necessario per comunicare a livello prelinguistico e per arrivare a padroneggiare una lingua. Nelle sezioni precedenti, ho argomentato che la concezione Griceana presenta diversi problemi concettuali, e che non ci siano (né probabilmente ci possano essere) prove sperimentali in suo favore. L'alternativa che difendo è di concepire la comunicazione prelinguistica in termini di impegni condivisi, e lo sviluppo del bambino come il diventare gradualmente più preparato a condividere impegni con altri. Questa concezione alternativa evita i problemi concettuali di quella Griceana, e fornisce anche interpretazioni migliori dei risultati sperimentali. In quest'ultima sezione, illustrerò brevemente il ruolo della concezione della comunicazione prelinguistica come condivisione degli impegni in una più ampia spiegazione neo-Vygotskyana dello sviluppo del bambino, secondo cui le funzioni cognitive superiori si basano su un'interiorizzazione delle interazioni dialogiche.

Si può argomentare che la comunicazione serva, in primo luogo, a regolamentare la partecipazione ad attività condivise⁴⁸, e che assolve a questa funzione perché comunicando, specialmente producendo atti linguistici, ci prendiamo impegni gli uni con gli altri⁴⁹. I bambini diventano partecipanti sempre più com-

⁴⁸ Herbert J. Clark, *Using Language*, Cambridge University Press, Cambridge (MA) 1996.

⁴⁹ B. Geurts, *Communication as commitment sharing*, cit.

petenti in una miriade di attività condivise diverse, imparando anche a regolare la propria e altrui partecipazione a queste attività in base agli impegni presi. La conoscenza richiesta è in primo luogo una conoscenza pratica, e include inclinazioni a comportarsi normativamente nei confronti degli altri. È perfettamente possibile diventare partecipanti competenti, comportarsi in base agli impegni presi e aspettarsi che gli altri facciano altrettanto, senza essere già in grado di ragionare in merito a ciò che gli altri credono o intendono. Ovviamente, la strada da percorrere per spiegare in dettaglio come il bambino possa passare dalla comunicazione prelinguistica alla produzione di atti linguistici veri e propri è ancora lunga e sarà probabilmente tortuosa, ma c'è ogni ragione per credere che possa essere percorsa senza fare appello al ragionamento mentalistico.

Una volta che il bambino abbia acquisito competenze pratiche, sociali e comunicative di base, e dunque una qualche dimestichezza con gli atti linguistici più semplici, diventa possibile, per il bambino, impiegare questi strumenti linguistici per regolare le proprie attività individuali, anche quando è da solo. Non è raro che, ad esempio, il bambino si astenga dal toccare i fornelli caldi seguendo l'ingiunzione del genitore ("Non toccare i fornelli!") e che, in seguito, resista alla tentazione di toccare i fornelli ripetendo ad alta voce, a se stesso, "Non toccare i fornelli!"⁵⁰.

Da un punto di vista psicologico, la proposta di Tomasello⁵¹ è quella di spiegare questa dinamica come un processo imitativo a ruoli invertiti: nel ripetere il comando, il bambino assume verso se stesso il ruolo che il genitore aveva assunto nei suoi confronti. Seguendo Geurts⁵², se nel rivolgere un atto linguistico a qualcuno arriviamo a condividere un impegno con il nostro interlocutore, possiamo dire che nel rivolgerci a noi stessi producendo un atto linguistico ci prendiamo un *impegno con noi stessi*. Questi impegni per così dire privati non sono altro che intenzioni e credenze sotto (neanche tanto) mentite spoglie: un'intenzione è un impegno privato il cui contenuto specifica un obiettivo, come smettere di fumare, mentre una credenza è un impegno privato il cui contenuto non specifica alcun obiettivo, ma ciononostante vincola normativamente le azioni del soggetto, come ad esempio il credere che mi è rimasta ancora una sigaretta nel pacchetto.

Una volta che il parlare a se stessi sia stato concettualizzato in termini di impegni privati, e fra questi vengano distinte intenzioni e credenze, non rimane da spiegare come, sulla base delle competenze acquisite, sia possibile imparare ad attribuire intenzioni e credenze a se stessi e agli altri, e dunque a ragionare in questi termini. Dal punto di vista dello sviluppo del bambino, e nonostante esistano centinaia di esperimenti e svariate teorie, questa parte della storia è

⁵⁰ B. Geurts, *Making sense of self-talk*, cit.; M. Tomasello, *Becoming Human*, cit.

⁵¹ B. Geurts, *Communication as commitment sharing*, cit.

⁵² Id., *Making sense of self-talk*, cit.

ancora piuttosto lacunosa. Geurts⁵³ offre una storia coerente dal punto di vista evolutivo. L'idea centrale è che, una volta acquisito l'uso corretto di verbi per parlare di ciò che viene detto (*meta-talk*) è anche possibile parlare di ciò che gli altri dicono a se stessi. Ogni lingua nota possiede almeno alcuni verbi meta-discorsivi (come 'dire', 'parlare', e così via), che sembrano anche essere fra i verbi più utilizzati. Seguendo percorsi di cambiamento lessicale assodati dalla linguistica storica, è possibile spiegare le transizioni fra il resoconto *verbatim* di ciò che è stato detto e la parafrasi, nonché la differenziazione fra le intenzioni e le credenze del parlante. In altre parole, assistendo a ciò che qualcuno dice a se stesso, e se siamo in grado di riferire ciò che questa persona dice a se stessa, abbiamo acquisito un modello in base al quale attribuire a questa persona intenzioni e credenze. E lo stesso modello può essere utilizzato, ovviamente, per ragionare in merito alle credenze e alle intenzioni che noi stessi abbiamo. In altre parole, abbiamo imparato a pensare a pensieri.

In conclusione, esiste un modo per spiegare come, diventando sempre più competente nel prendere impegni, comportarsi di conseguenza, e aspettarsi che gli altri facciano altrettanto, il bambino possa anche parlare a se stesso per regolare le proprie attività e ragionamenti, e in seguito diventi in grado di ragionare in merito a ciò che gli altri credono e intendono. È dunque possibile invertire l'ordine della spiegazione prediletto dalla tradizione Griceana e colmare importanti lacune della tradizione inaugurata da Vygotsky, secondo cui le funzioni cognitive superiori si basano sull'interiorizzazione di interazioni dialogiche.

Ringraziamenti

Questa ricerca è stata finanziata dal Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades e dall'Agencia Estatal de Investigación, attraverso il contratto di ricerca postdottorale JDC2022-049378-I. Vorrei ringraziare due revisori anonimi e i curatori di questo volume per i molti e ottimi commenti. Un ringraziamento speciale a Edoardo Vaccargiu, fonte di ispirazione per passione, lucidità e *fair play*. Per il continuo incoraggiamento e per aver letto e commentato versioni precedenti di questo lavoro, vorrei ringraziare specialmente Patrizia ed Enrico Folegani, Mauro Griesi, Mario Mezzetti ed Elia Usan.

⁵³ B. Geurts, *First saying, then believing*, cit.

