

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Facoltà di Scienze della Formazione

Dottorato di Ricerca in Psicologia Clinica

XX Ciclo

M-PSI/08 PSICOLOGIA CLINICA

L'ERMENEUTICA TRIADICA SISTEMICA E'
DAVVERO ESTRANEA AL SENSO COMUNE?

Tutor: Ch.ma Prof.ssa Valeria Ugazio

Candidata: Dott.ssa Lisa Chiara Fellin

Matricola: 700178

ANNO ACCADEMICO 2006-2007

INDICE

INTRODUZIONE	I
Capitolo 1 - LA TRIADICITÀ NEL MODELLO SISTEMICO- RELAZIONALE	1
Capitolo 2 - LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA E LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE RELAZIONALI TRIADICHE.....	6
Capitolo 3 - LE TEORIE DELL'ATTRIBUZIONE CAUSALE E I CAMPI D'INFERENZA DELLE SPIEGAZIONI DI SENSO COMUNE	10
Capitolo 4 - LA RICERCA.....	14
1. Obiettivi e ipotesi	14
2. Metodo	16
2.1 I partecipanti.....	16
2.2 Le situazioni-stimolo.....	17
2.3 Procedura e codifica	19
2.4 Analisi dei dati	23
3. Risultati	24
4. Discussione, conclusioni e prospettive future	34
Riferimenti bibliografici	38
Appendice I - 1 TO 3: DALLA MONADE ALLA TRIADE	44
Appendice II - 1 TO 3: FROM THE MONAD TO THE TRIAD	72

INTRODUZIONE

Questa tesi si occupa dei campi d'inferenza impiegati nei processi di spiegazione causale, un tema poco esplorato che rappresenta il punto d'incontro di tre diversi filoni di ricerca in campo psicologico: il modello sistemico-relazionale, le teorie delle attribuzioni causali e la psicologia dell'età evolutiva o del ciclo di vita.

Il presente lavoro di ricerca, che si inserisce all'interno della cornice epistemologica del costruzionismo sociale, si propone infatti di verificare l'assunto implicito che gli schemi esplicativi di tipo triadico siano poco utilizzati nelle spiegazioni "ingenua" o del "senso comune" del comportamento umano, oltre che generalmente assenti nelle teorizzazioni e nelle pratiche cliniche dei maggiori orientamenti terapeutici, che utilizzano per lo più campi d'inferenza monadici o diadici.

Le psicoterapie sistemico-relazionali, invece, hanno da sempre fatto riferimento a schemi esplicativi triadici per la spiegazione del comportamento umano: le cosiddette "ipotesi sistemiche", svolgono un ruolo fondamentale sia per la comprensione della psicopatologia, che per la conduzione del processo psicoterapeutico. Tali ipotesi sono schemi esplicativi fondati sui principi dell'epistemologia sistemica che forniscono ragioni al sintomo, ma anche a tutti gli altri comportamenti oggetto di analisi, e che coinvolgono circolarmente almeno tre persone (Selvini Palazzoli *et al.*, 1980; Ugazio, 1984, , 2006).

Lo scopo che si propone la presente ricerca è di verificare un assunto fondamentale, ma mai dimostrato empiricamente, della psicologia sistemica: le spiegazioni fornite dal terapeuta si differenziano da quelle dei loro clienti, ovvero del senso comune, innanzitutto per il riferimento a campi d'inferenza triadici e/o poliadici.

Questo lavoro si articola in tre parti che riassumo qui brevemente: una prima parte teorico-introductiva sullo stato dell'arte, una seconda che presenta il nostro contributo empirico e la terza che ne illustra lo strumento metodologico.

Nel primo capitolo della parte teorica passerò in rassegna i principali contributi teorico/clinici dell'approccio sistemico-relazionale sul tema della triadicità. Il concetto di triade, o triangolo, al di là delle sfumature diverse assunte nelle concettualizzazioni dei vari autori (si pensi ad es. a Haley, Bowen, Minuchin) riveste un ruolo centrale per la spiegazione e il trattamento dei comportamenti sintomatici, costituendo una delle caratteristiche distintive di questo orientamento. Con "ermeneutica triadica" si fa però generalmente riferimento all'ipotizzazione del terapeuta sistemico. Non esistono invece ricerche che

attestino se l'uomo comune (cioè senza una specifica formazione o training di matrice sistemica) faccia riferimento a modalità esplicative di tipo triadico e/o poliadico.

Nel secondo capitolo prenderò in esame lo sviluppo delle competenze relazionali triadiche nell'infanzia analizzando la letteratura esistente in campo evolutivo. Come avrò modo di spiegare più in dettaglio, l'adozione recente, di paradigmi sperimentali che si spingono oltre i confini della "diade primaria", hanno permesso finalmente di verificare come già nella primissima infanzia (a 3 mesi di età) il bambino dimostri competenze relazionali (e non solo referenziali!) di tipo triadico.

Nel terzo capitolo farò riferimento al settore di studi che più di ogni altro ha sviluppato il tema delle spiegazioni "ingenuè": il vastissimo campo delle teorie dell'attribuzione causale, ponendone in evidenza solo i contributi più utili ai nostri fini.

Nella seconda parte esporrò (quarto capitolo) l'impianto e i risultati di una ricerca empirica condotta dal nostro gruppo di ricerca (Ugazio *et al.*, 2007b) su 400 soggetti per indagare le spiegazioni "ingenuè" di comportamenti inattesi, ovvero verificare la tesi largamente sostenuta dalle teorie sull'attribuzione causale (e condivisa dai terapeuti sistemici) secondo cui le persone ricorrono quasi esclusivamente a spiegazioni di tipo monadico e/o diadico nell'attribuire delle cause ai comportamenti.

Infine, in Appendice illustro, nella duplice versione italiana e inglese, il manuale di codifica "1 to 3". *From the Monad to the Triad. A Unitizing and Coding Manual for the Fields of Inference of Causal Explanations*, da noi (Ugazio *et al.*, 2007a) appositamente creato ai fini della presente ricerca.

Vorrei innanzitutto ringraziare tutti coloro che mi hanno aiutato a portare avanti questo ambizioso progetto. Un particolare e sentito ringraziamento va alla prof.ssa Ugazio, senza la quale questa ricerca non sarebbe mai stata neanche ideata, per avermi seguito e guidato con grande attenzione e continuità durante tutto il lavoro, e soprattutto per avermi insegnato a "vedere con nuovi occhi", facendomi ritrovare fiducia nella clinica e nella ricerca.

Un grazie di cuore anche ai miei colleghi di dottorato: Francesca Colciago e Roberto Pennacchio, che hanno co-costruito con me questa ricerca e ad Attà Negri ed Emanuele Zanaboni, per avermi supportato e sopportato in questi anni.

Capitolo 1 - LA TRIADICITÀ NEL MODELLO SISTEMICO- RELAZIONALE

Tutti gli approcci psicoterapeutici condividono l'obiettivo comune di aiutare il cliente – individuo, coppia o famiglia - a restituire un senso e una continuità alla propria esperienza e ad attribuire un significato a comportamenti o emozioni vissuti e raccontati dai clienti come inspiegabili (Ugazio, 1998; 2006). La “cura della parola” si fonda infatti sulla prerogativa squisitamente umana di tessere trame (il cosiddetto *dialogical* o *narrative Self*), ma anche di disfare e re-intrecciare nuove narrative (Bruner, 1990): tutte le nostre interpretazioni sono infatti suscettibili di essere riviste (Gleason, Arkin e Shaver, 1979; Kelly, 1955; Mead, 1934).

Diverse sono invece le strategie e i principi che ciascun modello psicoterapeutico ha elaborato per guidare nella pratica clinica questa attività di revisione e ri-narrazione. Come suggerisce Hermans (2001), la costruzione e la ricostruzione dei significati richiedono una particolare attenzione alle storie che le persone raccontano e ai modi in cui organizzano affettivamente gli eventi che sono parte delle loro storie personali e collettive.

Per l'approccio sistemico raccontare nuove storie significa prestare attenzione alla “*storia raccontata*” (Ugazio, 1998) per arrivare ad una nuova narrazione: far emergere punti di vista alternativi, insoliti ma plausibili, che le narrative dominanti (White, 1992) hanno oscurato, saturando la percezione, anche emotiva, degli eventi della vita attuale e del passato del cliente.

Una delle caratteristiche che infatti ha sempre contraddistinto l'approccio sistemico-relazionale è la grande attenzione agli aspetti contestuali, qualunque sia l'oggetto e il livello d'analisi: si infrange la cornice che isola l'individuo dal contesto. Ciò riguarda ovviamente anche i comportamenti, che in quanto atti comunicativi, vengono sempre letti “dentro” la rete di (molteplici) relazioni in cui si manifestano e mai in modo “de-contestualizzato”.

Nonostante una simile impostazione epistemologica, le prime concettualizzazioni teoriche, come quelle di schismogenesi e di doppio legame (Bateson, 1972; Bateson *et al.*, 1956), impiegavano schemi esplicativi di tipo diadico. Come è noto, la teoria originaria del doppio legame prevedeva due sole posizioni relazionali: colui che “infligge” il messaggio paradossale e il paziente schizofrenico, che lo riceve.

Il passaggio verso formulazioni teoriche che contemplino schemi esplicativi di tipo triadico avviene soprattutto grazie a John Weakland (1960), la cui revisione dell'ipotesi del

doppio legame prendeva in considerazione l'interazione di tre elementi: i messaggi conflittuali potevano giungere da due o più persone. Ciò gli permise di collegare la teoria del doppio legame agli altri contributi di ricerca, principalmente quello di Wynne e Singer (1963), sull'incoerenza dei messaggi emessi da tutti i membri della famiglia "schizofrenica". Weakland propose la tesi che la versione *tripersonale* del doppio legame potesse essere generalizzata a gruppi sociali diversi dalla famiglia, ad esempio i contesti istituzionali, citando come testimonianza il saggio *The Mental Hospital*, pubblicato dallo psichiatra Alfred Stanton e dal sociologo Morris Schwartz (1954). In questo libro, gli Autori evidenziavano che l'agitazione di un paziente ricoverato era associata ad atteggiamenti e direttive contrastanti a proposito del suo comportamento da parte di due autorità, che contemporaneamente negavano il loro disaccordo e definivano la loro posizione complessiva come una posizione benevola nei suoi confronti.

Le teorie sistemico-relazionali hanno quindi introdotto e definito ben presto un nuovo campo di inferenza, fondato sulla contestualizzazione degli eventi in unità narrative perlomeno triadiche. Watzlawick, Beavin e Jackson, affermavano nel 1967 che "*un fenomeno resta inspiegabile finché il campo di osservazione non è abbastanza ampio da includere il contesto in cui il fenomeno si verifica*" (p.20). Il focus si sposta dalla "monade isolata" alle relazioni tra le parti di un sistema più vasto e questo si traduce nella ricerca di un'unità di osservazione che sia in grado comprendere tale complessità.

Il riferimento a modelli esplicativi triadici caratterizza il modello sistemico relazionale non solo a livello epistemologico, ma anche a livello terapeutico: è attraverso l'utilizzo di forme di spiegazione più complesse che è possibile ristrutturare le premesse epistemologiche, cognitive ed emotive, che producono e mantengono il sintomo e innescare così un processo di cambiamento.

Per Haley a partire dalle sue elaborazioni sul cosiddetto "triangolo perverso" (1969), l'allargamento alla triade per la comprensione del comportamento umano rappresenta un'acquisizione indiscussa del terapeuta sistemico: per rispondere alle domande sul "perché" di un comportamento, allarga infatti il campo di inferenza dall'individuo (o dalla diade) al più ampio mondo relazionale e costruisce schemi esplicativi – le cosiddette "ipotesi sistemiche" – che, come si è già accennato, coinvolgono perlomeno tre membri del contesto relazionale dentro il quale il soggetto organizza la propria esperienza (Ricci e Selvini Palazzoli, 1984; Ricci, 1981; Selvini Palazzoli *et al.*, 1980; Ugazio, 1984; 2006; Zuk, 1969; 1971).

Un terapeuta sistemico non circoscrive, ad esempio, un problema di enuresi alla relazione diadica tra madre e figlio, né tanto meno al solo bambino, ma evitando e/o decostruendo le relative stigmatizzazioni, allarga immediatamente il contesto di osservazione a quello che Ricci (1981) ha chiamato “sistema esteso di comunicazione”, a cui partecipano contemporaneamente più attori sociali, anche se non sono fisicamente presenti (ad esempio, attraverso la “presentificazione del terzo assente”). L’importanza del passaggio alla triade nello studio delle relazioni interpersonali è ribadita dall’Autore riprendendo il principio epistemologico sistemico secondo il quale il più complesso spiega il più semplice: una diade comunicante, in quanto inevitabilmente parte di un sistema più ampio, può essere compresa unicamente in rapporto ad esso. Per questo Ricci considerava i due protagonisti di uno scambio comunicativo come gli emittenti/riceventi “apparenti” anche se, al momento dell’interazione sono gli unici presenti e proponeva questa riformulazione del primo assioma della *Pragmatica della comunicazione umana* (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1967) per tener conto dei più complessi rapporti fra le varie parti e fra ogni parte e il tutto: “È impossibile non comunicare. Ma giacché ogni comunicante è normalmente membro di un Sistema Esteso di Comunicazione con relativo gioco a N-persone, è pure impossibile non comunicare contemporaneamente a tutte le N-persone partecipanti al gioco in atto” (Ricci, 1981 p. 219).

Ma come si costruiscono le “ipotesi sistemiche”?

Il concetto di ipotizzazione ha assunto un ruolo di tutta centralità nelle psicoterapie sistemico-relazionali a partire dalla fine degli anni settanta. Selvini Palazzoli, Boscolo, Cecchin e Prata (1980), in un articolo divenuto presto una pietra miliare - anche se poi sottoposto ad alcune significative revisioni costruzioniste (Cecchin, 1987; Ugazio, 1984, , 1985) - lo definiscono come uno dei tre principi guida per la conduzione della seduta terapeutica a orientamento sistemico.

A tale proposito, Selvini Palazzoli e collaboratori raccomandano che l’ipotizzazione del terapeuta sia «sistemica», cioè tale da includere «*tutti i componenti della famiglia e da fornire una supposizione concernente il funzionamento relazionale globale*» (Selvini Palazzoli *et al.*, 1980, p. 11). La necessità di formulare ipotesi sul sintomo tali da includere l’intero contesto relazionale entro cui il sintomo viene agito, ha indotto il gruppo della Scuola di Milano a creare uno specifico metodo di conduzione della seduta che permettesse l’elicitazione delle complesse reti relazionali: *l’intervista circolare*. Con il termine *circularità* gli Autori intendono “*la capacità del terapeuta di condurre la sua investigazione basandosi sulle retroazioni della famiglia alle informazioni da lui sollecitate in termini di*

rapporti, e quindi in termini di differenza e mutamento” (*ibidem*, p. 6). Il terapeuta cerca di costruire una mappa della famiglia come una rete di relazioni interconnesse e per fare questo uno dei modi più efficaci, oltre ovviamente all’osservazione dei comportamenti non verbali, è porre domande sulle differenze. Ciò significa che l’intervista è centrata su come la relazione diadica viene vista da un terzo, “presentificato” in seduta se assente: l’atto di descrivere costringe inevitabilmente l’intervistato a definire la sua posizione rispetto alle due persone di cui sta parlando.

Nella sua revisione costruzionista, Ugazio (1984) approfondisce la peculiarità delle ipotesi «sistemiche» e attribuisce al principio di ipotizzazione un più ampio ruolo nel processo terapeutico. L’Autrice distingue due tipi di ipotesi: le prime concernono le percezioni che il nucleo ha dei propri rapporti e circa le intenzioni e gli scopi che guidano il comportamento; le seconde sono schemi esplicativi che attribuiscono ragioni al comportamento sintomatico o al problema, riconnettendolo con il più ampio sistema delle relazioni familiari. Queste ultime sono le uniche a cui Ugazio riserva l’appellativo di «sistemiche», perché la loro costruzione si fonda su un processo mentale che tiene presente alcuni principi sistemici, tra cui: la retroazione, l’interdipendenza e co-rispondenza di tutti gli aspetti del sistema, l’assioma secondo cui il più complesso spiega il più semplice. Grazie a questi riferimenti, le ipotesi «sistemiche» si caratterizzano per il fatto di essere strutturalmente diverse dagli schemi esplicativi propri del senso comune, di regola lineari, intrapersonali, qualche volta diadici, eccezionalmente bidirezionali, ma quasi mai triadici: in genere le persone per spiegare i rapporti interpersonali fanno riferimento solo al singolo individuo o alla diade, ma non al più vasto sistema comunicativo che funge da contesto a tali rapporti. Proprio questa strutturale differenza dalle spiegazioni del senso comune permette alle ipotesi «sistemiche» di rivestire un ruolo fondamentale nel processo di cambiamento, inteso qui come processo di ristrutturazione e co-costruzione di nuovi significati. A differenza delle ipotizzazioni relative alle percezioni della famiglia, le ipotesi «sistemiche» non possono tuttavia essere “verificate” nell’accezione delle scienze sperimentali, ma saranno rese plausibili dal terapeuta: non sono né più vere, né più reali degli schemi esplicativi della famiglia; sono semplicemente diverse, perché derivano da un universo ermeneutico, quello sistemico, lontano dal senso comune.

In sintesi, la pratica clinica sistemico-relazionale si contraddistingue per il ricorso a interpretazioni triadiche con cui i terapeuti, assieme ai clienti, trasformano, co-costruiscono e ri-costruiscono i significati. Lo scopo è raccontare una nuova storia, senza restare

imprigionati nelle vecchie narrazioni “saturate dal problema”, né cadere nel rischio di un post-modernismo o relativismo estremi, per cui qualsiasi narrazione vale l’altra.

Gli assunti impliciti che giustificano questa scelta dei terapeuti sistemici sono due:

1. le persone spiegano gli eventi quotidiani con schemi monadici o al massimo diadici; in altri termini: l’ermeneutica triadica è estranea al senso comune o quantomeno inusuale;

2. le persone, grazie alle strategie di conduzione della seduta, sono però in grado non solo di accogliere “dall’esterno” (“apprendere”) schemi esplicativi triadici introdotti attraverso i “reframing” e gli altri interventi dal terapeuta, ma anche di costruirseli da sé (“apprendere ad apprendere”) rivedendo momenti cruciali della propria vita nel contesto di interazioni perlomeno triadiche.

Questi due assunti non hanno ricevuto alcuna convalida empirica, anzi su di essi manca letteratura scientifica¹.

E’ superfluo ribadire che il ricorso all’ermeneutica triadica costituisce a tutt’oggi una prerogativa delle teorie sistemiche. Anche gli orientamenti di matrice psicoanalitica più attenti al contesto relazionale considerano la diade come la matrice primaria dell’esperienza: per questo l’unità d’analisi delle ricerche e delle elaborazioni cliniche di autori come ad esempio Emde (1994), Lebovici (1994), Sandler (1994), Stern (1985), Stolorow e Atwood (1992) è ancora diadica.

¹ Il presente lavoro si concentra specificatamente sulla verifica del primo di questi due assunti. Il secondo sarà oggetto di studio della successiva fase del più ampio progetto di ricerca che stiamo portando avanti in questo ambito.

Capitolo 2 - LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA E LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE RELAZIONALI TRIADICHE

Come ho brevemente riassunto nel precedente capitolo, il modello sistemico sin dalla fine degli anni Sessanta ha fatto riferimento a schemi esplicativi di tipo triadico. Tuttavia, il suo contributo si è concentrato unicamente su come i terapeuti spiegano i comportamenti senza mai indagare quali fossero le modalità esplicative utilizzate dai loro clienti e quando e come si sviluppino competenze relazionali triadiche.

Come è noto, i maggiori contributi sulla costruzione ed evoluzione delle relazioni interpersonali nei primi anni di vita derivano dai due paradigmi della teoria dell'attaccamento e dell'*infant research*. Entrambi gli approcci, seppur in maniera diversa, hanno sottolineato ampiamente come la "matrice relazionale primaria" sia quella tra il neonato e la madre e come fin dai primi giorni di vita essa divenga in questa prospettiva il terreno costitutivo dell'esperienza e dei significati interpersonali e personali (Sameroff e Emde, 1989): l'unità di misura sul piano osservazionale è sempre stata la diade. Patricia Minuchin parecchi anni fa (1985) aveva già messo in luce ironicamente e provocatoriamente come *"I ricercatori di psicologia hanno creato la famiglia mono-parentale molto prima che diventasse caratteristica della società americana. La maggior parte delle nostre idee sulla genitorialità e sui suoi effetti sono basati su dati ricavati da un solo genitore, considerato come il rappresentante o la fonte primaria della genitorialità in famiglia"* (p. 296). L'Autrice, in un contributo successivo (P. Minuchin, 1988) in cui passa in rassegna la ricerca in campo evolutivo alla luce della teoria dei sistemi, continua la sua polemica scientifica: *"Sembra difficile per i ricercatori considerare la famiglia in quanto unità naturale, con molteplici membri e con schemi organizzati che coinvolgono più di due persone e sequenze formate da più di due passi"* (*ibidem*, p.17). La sfida lanciata ai ricercatori (sistemici in primis) è ovviamente quella di adottare la triade madre-padre-bambino o, meglio ancora, l'intero nucleo familiare, come unità minima di analisi per le loro indagini.

Anche Kozłowska e Hanney (2002), nel loro tentativo di integrazione tra la teoria sistemica e quella dell'attaccamento, citano molti autorevoli autori (Cowan, 1997; Donley, 1993; Patricia Minuchin, 1985) che hanno sottolineato i limiti dei campi d'osservazione diadici, segnalando che le ricerche condotte in contesti triadici o a livello familiare più ampio, forniscono rispetto a quelli diadici, risultati sensibilmente discordanti, in quanto più

completi ed integrati. Inoltre, alcuni importanti contributi (Bowen, 1978; Donley, 1993; Kerr e Bowen, 1988) propongono un'estensione della teoria classica dell'attaccamento attingendo all'ermeneutica sistemica e in particolare alle concettualizzazioni di Bowen, concludendo che *“the triangle is the most basic building block of the emotional unit”*. Vi è ormai largo consenso che l'attaccamento dentro la famiglia intesa come sistema è la nuova direzione da intraprendere (Akister, 1988; Byng-Hall, 1995; Cecchin, 1987; Crittenden e 1999a; Donley, 1993; Hinde, 1976; 1979; Main, 1996; Marvin, 1992; Marvin e Stewart, 1990; Patricia Minuchin, 1985; Nash, 1988; Sameroff e Emde, 1989).

Anche in campo etologico studi innovativi come quelli di Frans de Waal (1989; 1998) hanno documentato l'esistenza di pattern relazionali triadici anche tra i primati non umani: il fenomeno della triangolazione si configura come una modalità di gestione delle tensioni. Un'ulteriore ricerca condotta sui babbuini da Barbara Smuts (1985), ha stabilito la centralità dei pattern interattivi triadici, dimostrando ad esempio che l'eventuale relazione tra un maschio e un cucciolo è significativamente connessa alla relazione del maschio con la madre del cucciolo.

Gli studiosi dello sviluppo umano, fatta eccezione per il riferimento sociale ampiamente verificato per il fenomeno de *“l'angoscia dell'estraneo”*, per interazioni triadiche intendono specificamente l'interazione fra il bambino e l'adulto in relazione ad un terzo oggetto (attenzione congiunta), non ad una persona (Klennert, 1983). Tali competenze sono state evidenziate nel bambino fra i sette e i nove mesi di età come attenzione congiunta verso un oggetto terzo in contesti d'interazione diadica (Trevarthen, Hubley e Lock., 1978), anche se alcuni contributi recenti hanno evidenziato una capacità di *“attenzione triadica”* verso un oggetto nel contesto dell'interazione diadica con un adulto già a 3 mesi di età (Striano e Stahl, 2005).

Da alcuni anni disponiamo di un innovativo filone di evidenze empiriche che hanno rivoluzionato i precedenti paradigmi sperimentali, comprovando che la nostra storia vissuta è costruita da trame perlomeno triadiche. Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery (1999) hanno infatti dimostrato che già a tre mesi il bambino interagisce contemporaneamente con due partner: ad un'età sorprendentemente precoce dispone quindi di una competenza interattiva triadica. Si ribalta in questo modo, come ha riconosciuto Stern (1999), la concezione tradizionale dello sviluppo ontogenetico che presuppone un passaggio normativo dalla diade *“primaria”*, caratterizzata dall'interazione madre - bambino, alla successiva triade, in cui è coinvolto anche il padre.

Utilizzando un framework di tipo sistemico-relazionale Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery si sono proposte di osservare la famiglia come unità globale, sviluppando il "gioco triadico di Losanna" (LTP, *Lausanne Triadic Play*), che può essere effettivamente considerato un "gioco familiare" in quattro fasi che ripercorrono uno script narrativo: 1) partendo da una configurazione del tipo "due più uno", per esempio la madre e il bambino che giocano insieme e il padre in una posizione periferica; 2) il passaggio all'altra configurazione "due più uno", con il padre e il bambino che giocano insieme e la madre in disparte; 3) i tre partner (genitori e figlio) che giocano insieme; 4) il ritorno alla situazione "due più uno" con il bambino in posizione periferica, mentre i due genitori parlano insieme. La novità presente nell'LTP, a differenza degli studi sul "riferimento sociale", è che il terzo non è un oggetto o un evento, ma *una persona significativa*, il padre: ciò amplia di colpo le possibilità dell'universo psichico ed emotivo del bambino rendendolo assai più complesso. L'analisi del "compito" richiesto durante il gioco familiare e le traiettorie della sua "processualità" dimostrano chiaramente che i tre partner debbono "lavorare insieme" come una squadra se vogliono raggiungere lo scopo del gioco a tre. Le Autrici hanno individuato quattro tipi di alleanze familiari, dal maggiore al minore grado di coordinazione: alleanze rispettivamente "cooperative", "in tensione", "collusive" e "disturbate". Le conclusioni a cui pervengono le Autrici, corroborate da numerosi lavori successivi, mettono in luce che l'LTP attesta la presenza di preziosi precursori delle strategie triangolari del bambino che oltre a mettere in discussione le visioni classiche dello sviluppo, consentono una "diagnosi clinica" sul funzionamento familiare talmente precoce da consentire interventi di "prevenzione primaria" a livello sistemico.

I dati indicano chiaramente che il bambino di tre mesi sviluppa delle coordinazioni triangolari (strategie dirette) condividendo l'attenzione e gli affetti con entrambi i genitori, prefigurando le strategie referenziali osservabili a nove mesi (strategie referenziali). In altri termini, le competenze triadiche osservate nello stadio intersoggettivo dello sviluppo rappresentano una forma di continuità rispetto a quelle osservate nello stadio sociale: quando la triangolazione a nove mesi era differenziata, lo era già anche a tre mesi.

La nostra storia vissuta è dunque intessuta da trame perlomeno triadiche, in quanto nel processamento tacito dell'esperienza consideriamo contemporaneamente tre o più attori sociali. Tuttavia, nella vita quotidiana, a livello esplicito, le nostre storie raccontate sembrerebbero essere prevalentemente monadiche o diadiche, fatta eccezione per alcuni fenomeni peculiari ma intrinsecamente triadici, come ad esempio la gelosia. Questo assunto

sembra condiviso non soltanto dagli psicoterapeuti sistemici, ma anche dagli studiosi dei processi attributivi.

Capitolo 3 - LE TEORIE DELL'ATTRIBUZIONE CAUSALE E I CAMPI D'INFERENZA DELLE SPIEGAZIONI DI SENSO COMUNE

Nel capitolo precedente ho introdotto alcuni recenti contributi teorici e sperimentali in campo evolutivo che dimostrano il precoce sviluppo di competenze relazionali triadiche. Inoltre, anche autori che non si collocano all'interno dell'epistemologia sistemica hanno iniziato un viraggio verso paradigmi di ricerca più attenti alla complessità e all'adozione di unità d'analisi di tipo triadico.

Vi è quindi ormai ampia evidenza sperimentale che fin dalla nascita il bambino è immerso in configurazioni relazionali complesse (la cui unità minima è il triangolo) e che a pochi mesi è in grado di interagirvi triadicamente. E' ora interessante capire se queste precoci competenze relazionali triadiche tacite si concretizzano successivamente anche in corrispondenti forme esplicite di spiegazione di comportamenti e/o eventi.

In altri termini, quando una persona si trova a dover spiegare o interpretare situazioni di vita quotidiana (l'*uomo-scienziato* kellyano), utilizza anche schemi esplicativi triadici?

Per cercare di dare risposta a questa domanda, che è poi l'oggetto del presente lavoro, accennerò brevemente ad alcuni concetti dello vasto filone di ricerca sulle teorie dell'attribuzione causale che sono inerenti al nostro tema.

Le teorie classiche sull'attribuzione causale e sulla psicologia del senso comune che fanno capo a Heider, Jones, Davis e Kelley sostengono che nei processi espliciti di ordinamento dell'esperienza le persone privilegino schemi monadici o al massimo diadici. Tale propensione è stata ipotizzata da autorevoli antropologi (Hallpike, 1979; Needham, 1978) anche in culture diverse da quella occidentale. Alcuni interessanti studi trans-culturali (Miller, 1984) evidenziano come le società orientali, più olistiche e collettivistiche, tendano ad utilizzare attribuzioni più contestuali; queste sarebbero predilette anche dai bambini dei paesi occidentali ma l'influenza del contesto sociale porterebbe gradualmente a sostituirle con spiegazioni "disposizionali".

Secondo Jones e Nisbett (1972) il persistere di teorie «ingenue» della personalità basate su «tratti» visti come disposizioni interne stabili, si spiega sulla base delle differenze a livello di informazione disponibile e di elaborazione della stessa, nonché sulla base di «distorsioni linguistiche»: *“Il linguaggio probabilmente facilita le inferenze di tratti in diversi modi. Una volta che abbiamo etichettato un'azione come ostile, è molto facile passare all'inferenza che colui che la ha compiuta sia ostile. Il nostro linguaggio utilizza lo*

stesso termine per identificare un comportamento e la disposizione che esso riflette... il nostro vocabolario, inoltre, è ricco di termini che si riferiscono a disposizioni e tratti...” (ibidem, p. 90). Il riferimento al ruolo del linguaggio nei processi di tipo attributivo, alquanto inusuale nella letteratura «classica» sull'attribuzione, appare particolarmente interessante: in effetti, Semin e Fiedler (1989) offrono una rilevante evidenza sperimentale sulla possibilità di riferire i risultati sulla divergenza attore-osservatore, all'uso, da parte di attori e di osservatori, di diverse convenzioni basate sul linguaggio.

Ulteriori critiche riguardano il proliferare di ricerche sui cosiddetti errori dell'attribuzione causale «ingenua», che è stato addotto come prova evidente dell'inadeguatezza dei modelli attributivi «classici» e del loro carattere prescrittivo, non esplicativo, dei processi cognitivi operanti nella vita quotidiana (cfr., tra gli altri, Sampson 1981; Semin 1980; Semin e Manstead 1983): piuttosto che di errori o distorsioni, si tratterebbe dell'intervento di fattori che, seppur ignorati o posti fra parentesi nei modelli stessi, sono in effetti elementi costitutivi del processo attributivo.

Ai nostri fini risultano però di maggiore interesse le critiche che concernono il carattere limitante del materiale utilizzato nelle ricerche classiche sui processi attributivi: il formato standard consiste in frasi stimolo minimali soggetto-verbo-oggetto, seguite dalla consegna di scegliere, tra due alternative date, la spiegazione causale ritenuta più appropriata.

Hewstone e Jaspars (1984) sostengono che gli approcci e i materiali logicamente orientati se da un lato consentono l'esplicitazione di risposte coerenti, dall'altro non garantiscono la possibilità di cogliere i complessi meccanismi attributivi operanti nella realtà sociale.

Antaki (1985) si spinge ancora oltre nella critica ai modelli classici, affermando che la natura poco coinvolgente di molti compiti attributivi suggerisce che in realtà tali paradigmi si limitino a studiare l'attribuzione “superficiale”.

Al contrario, molti autori affermano che il ragionamento causale è innescato essenzialmente da eventi enigmatici (*puzzling*) che disattendono regolarità ritenute stabili, quando cioè il significato di una certa realtà ci sfugge e ci si trova costretti ad uno sforzo per ricostruirlo. A tale riguardo esiste una consolidata evidenza empirica (Clary e Tesser, 1983; Fiske e Taylor, 1991; Hammer e Ruscher, 1997; Harvey *et al.*, 1980; Kanazawa, 1992; Lalljee e Abelson, 1983; Wong e Weiner, 1981) del fatto che le persone si impegnano in sforzi attributivi solo di fronte ad eventi non previsti, *unexpected outcomes*, che esulano dal corso normale della vita quotidiana. Lalljee, Watson e White (1982) paragonando le attribuzioni causali di comportamenti attesi e inattesi, mostrano che i secondi favoriscono

spiegazioni che non si focalizzano sempre sugli aspetti disposizionali; anzi sono spesso più complesse e includono in misura maggiore entrambi gli elementi (personali e situazionali) di quelle fornite per comportamenti prevedibili.

Anche Hammer e Ruscher (1997) concludono che compiti basati su eventi inattesi sono in grado di elicitare attribuzioni complesse, caratterizzate da catene causali multiple e strutturate in narrative coerenti. Questi risultati sono in accordo con quei modelli sull'attribuzione, come ad esempio Quattrone (1982), secondo i quali le persone considerano inizialmente spiegazioni disposizionali che poi sostanziano con fattori situazionali; vale a dire, la spiegazione del comportamento in termini di fattori disposizionali sarebbe sostanzialmente automatica nelle fasi iniziali del processo attributivo e solo laddove è ritenuto necessario, si passa ad aggiungere spiegazioni situazionali.

Altri autori hanno evidenziato quanto il materiale e le procedure classiche limitino non soltanto la validità ecologica delle ricerche, ma anche e soprattutto, il tipo di risposte dei soggetti. Antaki (1985; 1988), Hammer e Ruscher (1997), Lamb e Lallje (1992) e McClure (1992) hanno dimostrato come in un contesto libero e con materiale significativo, cioè con contenuti vicini all'esperienza diretta dei soggetti, le spiegazioni sono caratterizzate da strutture causali più articolate e complesse.

Merita infine un'attenzione particolare uno dei più recenti e integrati contributi in campo attribuzionista (che ne supera altresì molti dei limiti): quello elaborato nel corso dell'ultimo decennio da Malle e collaboratori sotto il nome di *Folk Theory of Mind and Behaviour*, un framework teorico fortemente innovativo, già convalidato da svariati studi empirici (Malle, 1999; 2004, 2006; Malle e Guglielmo, 2006; Malle e Knobe, 1997), che sviluppa alcune delle intuizioni più feconde di Heider (1958), a partire dal concetto di intenzionalità. Il rilievo accordato alla distinzione tra cause e ragioni avvicina tra l'altro l'Autore ai terapeuti sistemici che tentano di rileggere le spiegazioni dei comportamenti sintomatici, portati dai clienti come "cause" al di là delle loro intenzioni e prive di senso, in ragioni dotate di un'intenzionalità e di un significato relazionale, seppur non sempre o del tutto consapevoli.

Al termine di questa breve rassegna, vale la pena sottolineare che nonostante le numerose critiche, la descrizione dei risultati del processo attributivo in termini dicotomici di locus di causazione interno/esterno è ancora ampiamente utilizzata forse perché, come rilevano Fiske e Taylor (1984), le concettualizzazioni finora proposte in alternativa non appaiono del tutto convincenti.

Tuttavia ancora ad oggi, anche le ricerche più innovative e/o recenti (Antaki, 1985; Malle, 2007; Peterson *et al.*, 1992; Peterson e Seligman, 1984) non si sono mai poste

esplicitamente l'obiettivo di studiare l'ampiezza dei campi di inferenza oltre la diade. Tutte le ricerche dimostrano, seppur nella diversità delle interpretazioni teoriche, che le persone spiegano gli eventi/comportamenti in termini monadici, cioè centrati sul solo soggetto, o al massimo diadici, cioè causati da fattori esterni (persone e/o accadimenti). Anche gli studi più attenti alla complessità attribuzionale, sebbene abbiano avuto il merito di andare oltre la semplice dicotomia (chiaramente anti-batesoniana) disposizionale vs. situazionale, si limitano a valutarne la complessità delle risposte causali in termini di catene causali semplici (l'evento A è causato da B il quale è provocato da C ecc.) o complesse (l'evento A è causato da due fattori disgiunti).

Capitolo 4 - LA RICERCA²

Come ho concisamente esposto nei precedenti capitoli, nessuno dei tre filoni di ricerca presi in considerazione ha finora dimostrato empiricamente se i processi esplicativi espliciti che si estendano oltre la diade.

Il tema merita un approfondimento tanto più che gli stessi terapeuti sistemici ritengono che i loro clienti costruiscono le loro trame narrative entro schemi monadici, ma siano in grado, con il loro aiuto, di ritessere le loro storie in trame perlomeno triadiche.

Ma siamo davvero sicuri che l'ermeneutica triadica sia del tutto estranea al senso comune?

E' quanto ci siamo proposti di appurare attraverso questa ricerca che getta un ponte fra la teoria delle attribuzioni causali e le psicoterapie sistemico-relazionali: che tipo di spiegazioni utilizza l'uomo comune per attribuire un senso agli eventi della vita quotidiana?

1. Obiettivi e ipotesi

Questa ricerca intende rispondere a tre interrogativi principali:

1) le persone comuni (di cultura occidentale), utilizzano nella spiegazione dei comportamenti e degli eventi interpersonali davvero schemi interpretativi prevalentemente monadici e diadici? Oppure anche gli "psicologi naif", come gli psicoterapeuti sistemici, ricorrono a schemi esplicativi triadici?

2) L'ampliamento del campo d'osservazione favorisce l'utilizzo di un'ermeneutica triadica?

3) L'utilizzo di un'ermeneutica triadica è ulteriormente stimolata da un ampliamento del campo di osservazione (contesto relazionale evocato) che mette in scena attori con comportamenti opposti e contraddittori?

Per rispondere ai suddetti quesiti abbiamo analizzato le spiegazioni causali fornite dai soggetti sperimentali ad un comportamento inaspettato presentato attraverso una situazione-stimolo manipolata in base al campo d'osservazione presentato.

² Gran parte di questa ricerca condotta in collaborazione con Francesca Colciago, Roberto Pennacchio e Attà Negri sotto la supervisione della professoressa Valeria Ugazio, a cui vanno i miei più vivi ringraziamenti, è già stata pubblicata.

E' legittimo supporre che per le spiegazioni degli eventi accada quanto Legrenzi (1998) ha dimostrato per i processi decisionali: i soggetti restringono il campo delle alternative (focalizzazione) agli elementi forniti dalla situazione-stimolo, sebbene insufficienti ad effettuare una scelta razionale. Anche per questo abbiamo manipolato la variabile indipendente “**ampiezza del contesto relazionale evocato**”, fornendo ai soggetti quattro diverse versioni della situazione-stimolo. In queste versioni il contesto relazionale del comportamento inaspettato viene progressivamente ampliato dalla monade (il solo protagonista: Sara o Marco) alla diade (il protagonista con la madre) alla triade (il protagonista con entrambi i genitori). La quarta versione presenta una situazione stimolo che abbiamo definito “**triadica enigmatica**” che orienta lo sforzo attributivo dei soggetti su una palese discrasia. Questa versione può esser vista come una sorta di simulazione del comportamento del terapeuta sistemico, che oltre ad aiutare i suoi clienti ad allargare il campo d'inferenza con cui spiegano gli eventi, spesso li induce a confrontarsi con ricostruzioni della loro storia interattiva in cui emergono comportamenti triadici contraddittori (Cecchin, 1987; Penn, 1982; Selvini Palazzoli *et al.*, 1980; Tomm, 1987a, 1987b, 1988; Ugazio, 2006).

Le nostre due ipotesi principali sono che :

- 1) i partecipanti utilizzino le spiegazioni triadiche meno frequentemente di quelle monadiche e diadiche. In particolare, il ricorso alle spiegazioni triadiche “sistemiche” dovrebbe risultare inusuale, mentre quello a spiegazioni monadiche il più comune;
- 2) un ampliamento del contesto relazionale evocato generi un aumento della frequenza con cui i soggetti forniscono spiegazioni con campi d'inferenza più ampi. In particolare, la situazione stimolo “triadica enigmatica” si associ ad una più alta frequenza di spiegazioni triadiche.

2. Metodo

2.1 I partecipanti

I soggetti partecipanti sono 400 studenti universitari (età media= 21.52, sd=3.16, range 18-42) equiripartiti rispetto al sesso (200 F, 200 M) e alla variabile indipendente “ampiezza del contesto relazionale evocato” (4 livelli: 100 soggetti ciascuno) e bilanciati in base all’appartenenza a Facoltà umanistiche o scientifiche³.

Tabella 1 I soggetti partecipanti (N=400)

SESSO	FACOLTA'	CONTESTO RELAZIONALE EVOCATO				Totale N
		MONADICO	DIADICO	TRIADICO	ENIGMATICO	
FEMMINE	SCIENTIFICHE	22	22	22	22	88
	UMANISTICHE	28	28	28	28	112
	Totale F	50	50	50	50	200
MASCHI	SCIENTIFICHE	30	30	30	30	120
	UMANISTICHE	20	20	20	20	80
	Totale M	50	50	50	50	200
Totale N		100	100	100	100	400

³ Rispettivamente le Facoltà di Lettere e Filosofia, Scienze dell’Educazione, Lingue, Legge, Economia, Ingegneria e Geologia dell’Università degli Studi di Bergamo e dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca, durante l’AA 2005/2006.

2.2 Le situazioni-stimolo

Le situazioni stimolo (corrispondenti ai 4 livelli della variabile indipendente “ampiezza del contesto relazionale evocato”) presentate in forma scritta sono le seguenti quattro:

I. monadica

“Sara è una studentessa modello di Medicina e le mancano solo 5 esami al conseguimento della laurea. Da un giorno all’altro, abbandona gli studi.”

II. diadica

“Sara è una studentessa modello di Medicina e le mancano solo 5 esami al conseguimento della laurea. Da un giorno all’altro, abbandona gli studi e lo comunica alla madre, che scoppia in lacrime.”

III. triadica

“Sara è una studentessa modello di Medicina e le mancano solo 5 esami al conseguimento della laurea. Da un giorno all’altro, abbandona gli studi e lo comunica ai genitori: la madre scoppia in lacrime e il padre cerca di consolarla.”

IV. triadica enigmatica

“Sara è una studentessa modello di Medicina e le mancano solo 5 esami al conseguimento della laurea. Da un giorno all’altro, abbandona gli studi e lo comunica ai genitori: la madre scoppia in lacrime, mentre il padre sembra contento.”

Per gli studenti maschi partecipanti alla ricerca il protagonista delle storie è Marco.

Le 4 situazioni stimolo sono tutte caratterizzate dalla medesima struttura “narrativa”: una premessa volta a suscitare un’aspettativa positiva (“Marco/Sara è uno studente/ssa modello di Medicina e gli/le mancano solo 5 esami al conseguimento della laurea”) e un’azione susseguente che disattende le aspettative (*unexpected outcome*) insite nella premessa (“*improvvisamente, Marco/Sara abbandona gli studi*”).

La scelta di utilizzare un evento inaspettato è dettata da due ragioni. La prima è la somiglianza, seppur relativa, di questo genere di eventi con i comportamenti sintomatici,

oggetto privilegiato delle interpretazioni triadiche dei terapeuti sistemici. I sintomi sono infatti spesso considerati, dal paziente stesso e/o dalle persone a lui più vicine, come accadimenti e trasformazioni che sconvolgono il normale andamento delle loro vite.

La seconda ragione è sostenuta da consolidate evidenze empiriche: gli eventi inaspettati motivano gli osservatori a trovare spiegazioni plausibili. Si tratta di una classica situazione sorprendente che dovrebbe sollecitare lo sforzo esplicativo perché viola le aspettative e mette in discussione presupposti dati per scontati (Malle, 2004; Moravcsik, 1998; Pyszczynski e Greenberg, 1981; Weiner, 1985).

Come si è già accennato nel capitolo precedente, la letteratura sulle teorie dell'attribuzione è concorde nel ritenere che quanto più un evento o comportamento è raro, inatteso o imprevedibile, tanto maggiore è lo "sforzo attributivo" dell'osservatore (Hammer e Ruscher, 1997; Harvey *et al.*, 1980; Kanazawa, 1992). Lalljee e Abelson (1983) sostengono che in tali casi le persone mettono in atto una specifica strategia attributiva, da loro denominata "contrastiva", in cui l'osservatore dirige il focus sul perché l'agente *non* si è comportato in un certo modo e, di conseguenza, ricerca la spiegazione contrapponendo l'evento all'azione normalmente attesa. Inoltre, Hammer e Ruscher (1997) hanno dimostrato che i compiti basati su eventi inattesi non soltanto facilitano la produzione spontanea di processi attributivi, ma inducono risposte più complesse, caratterizzate da fattori causali multipli e strutturate in narrative coerenti.

Lo "sforzo attributivo" è inoltre favorito dalla struttura indefinita, poco dettagliata, delle situazioni-stimolo che richiede, come sostengono Lalljee e Abelson (1983), una maggiore elaborazione cognitiva per fornire una spiegazione e al contempo rende la domanda sul "perché" più pertinente e interessante.

Infine, lo status di studente universitario del protagonista delle storie e la corrispondenza di genere con i soggetti della ricerca dovrebbe indurre una maggiore identificazione (Ames, 2004) degli stessi e di conseguenza aumentare l'impegno nello svolgimento della prova.

2.3 Procedura e codifica

SOMMINISTRAZIONE

La prova, della durata di circa 15 minuti, è stata somministrata in gruppo durante le ore di lezione con la cooperazione del docente⁴. Tutte e 4 le situazioni-stimolo sono state presentate con la medesima consegna: “*Prova a raccontare una storia che spieghi perché Sara/Marco abbandona gli studi*”. L’intento di una consegna aperta e così poco vincolante è quello di stimolare i soggetti a creare uno scenario narrativo a loro congeniale, entro il quale fornire una possibile spiegazione del comportamento in oggetto. Inoltre questa consegna avvicina il paradigma della ricerca alle situazioni di vita quotidiana, nel corso delle quali le persone di regola formulano (a livello più o meno cosciente) spiegazioni di eventi e/o azioni. Lo scopo è favorire la creatività e la spontaneità nelle risposte. In campo attribuzionista, la maggior parte delle ricerche classiche ha invece privilegiato impianti sperimentali con consegne che inducono i soggetti a esprimere le proprie attribuzioni entro set di opzioni predisposte dal ricercatore⁵.

Questi paradigmi, pur avendo indubbi vantaggi metodologici, inducono il soggetto a sintetizzare, semplificare o a ridurre il proprio processo attributivo (Chu e Shaw, 2005). Per questo motivo, più recentemente, molti ricercatori hanno preferito lasciare che i partecipanti rispondessero liberamente a “*why-questions*” (Fletcher, 1983; Islam e Hewstone, 1993; McGill, 1989; Orvis, Kelley e Butler, 1976; Peterson *et al.*, 1992) oppure hanno rintracciato spiegazioni causali in contesti “*spontaneous*” quali conversazioni naturali registrate e trascritte, testi letterari, quotidiani, diari personali o lettere (Antaki, 1985; 1994; Malle, 2007; Weiner, 1985).

⁴ In ciascuna prova il ricercatore (uno degli autori) ha distribuito ai partecipanti 2 fogli di formato A4: il primo, su carta intestata dell’Università, contenente una generica lettera di presentazione della ricerca; il secondo, oltre ad una breve raccolta (anonima) dei dati anagrafici principali (età, sesso, facoltà, anno di corso), con una delle 4 situazioni-stimolo e lo spazio bianco in cui scrivere la propria storia. Questo foglio è stato ritirato dal ricercatore stesso al termine della somministrazione.

⁵ Cfr. ad esempio le critiche di Malle, Knobe *et al.* (2000) e Malle (2004) alle ricerche che chiedono ai soggetti e/o ai codificatori di classificare con “*rating scales*” le spiegazioni lungo dimensioni consolidate quali “*person-situation*” e “*stable-unstable*”.

DAL RACCONTO ALLA CODIFICA

All'interno di questi nuovi paradigmi di ricerca sono stati proposti diversi sistemi di codifica delle attribuzioni causali dotati di maggiore validità ecologica, capaci cioè di garantire ai soggetti una libertà di articolare le proprie spiegazioni di eventi e comportamenti simile a quella di cui dispongono nella vita quotidiana (Antaki, 1985; 1994; Chu e Shaw, 2005; Miller, 1984; Peterson *et al.*, 1992). Uno dei più interessanti è *il F.Ex – A Coding Scheme for People's Folk Explanations of Behaviour* (Malle, 2007), che operazionalizza i concetti centrali della *Folk Theory of Mind and Behaviour* elaborata dall'Autore. nel corso dell'ultimo decennio, un framework teorico fortemente innovativo, già convalidato da svariati studi empirici (Malle, 1999; 2004; Malle e Knobe, 1997), che si fonda sul concetto di intenzionalità e sviluppa alcune delle intuizioni più feconde di Heider (1958), superando altresì molti dei limiti delle teorie classiche sull'attribuzione.

La codifica delle nostre storie si è però avvalsa di un nuovo sistema, il “1 to 3”. *From the Monad to the Triad. A Unitizing and Coding Manual for the Fields of Inference of Causal Explanations* (Ugazio *et al.*, 2007a), da noi messo a punto per ovviare ai limiti degli schemi di codifica preesistenti nel filone della teoria dell'attribuzione causale (*F.Ex* incluso), che non consentono di cogliere l'ampiezza dei campi di inferenza dei processi attributivi fino ad includere la triade. Nessuna ricerca - per quanto siamo riusciti a verificare dalle principali rassegne (Fiske e Taylor, 1991; Forsterling, 2001; Gilbert, 1998; Hastorf, Schneider e Polefka, 1970; Kelley e Michela, 1980; Ross e Fletcher, 1985; Shaver, 1975; Weary, Stanley e Harvey, 1989) - si è mai occupata di analizzare l'ampiezza del campo di inferenza delle spiegazioni causali. La nostra ipotesi guida è che il soggetto attributore *naif*, quando avanza spiegazioni di un evento o di un comportamento non sia necessariamente costretto in un rigido dualismo tra cosiddette cause “disposizionali” (*traits* o *internal*) e “situazionali” (*external causes*), frutto di una forzatura sperimentale, ma sia invece libero di ampliare e articolare il proprio campo di inferenza, fornendo spiegazioni interpersonali che includono due, tre o più attori sociali.

Come descritto dettagliatamente nel Manuale “1 to 3” (vedi Appendice), e in base alle procedure riscontrabili in letteratura (Antaki, 1985; Malle, 2007; Peterson e Seligman, 1984), la fase di codifica dei processi esplicativi è preceduta dalla segmentazione delle storie secondo un approccio contestuale che si articola in tre step. Il primo individua le unità minime di testo dotate di significato esplicativo da noi denominate “attribuzioni”, il secondo step le “spiegazioni”, intese come concatenazioni causali composte da attribuzioni legate tra

loro da uno stesso pattern di coerenza semantica, mentre il terzo step identifica l'intero "percorso esplicativo", che per lo più include una sequenza causale composta da attribuzioni legate fra loro da due o più pattern di coerenza semantica, finalizzati a dar ragione di uno stesso evento o comportamento e connessi fra loro ma ciascuno dotato di una sua autonomia esplicativa⁶.

Nella nostra ricerca la variabile "ampiezza del campo d'inferenza" è stata distinta in 3 macro categorie (monadico, diadico e triadico), ulteriormente declinabili su 5 sotto-categorie di codifica che rappresentano altrettanti livelli di allargamento del campo d'inferenza utilizzato dal soggetto per spiegare gli eventi evocati dalla situazione stimolo (vedi pag. seguente).

Per ogni storia sono state codificate tutte le attribuzioni fornite dal soggetto, mantenendo come unica distinzione quella tra attribuzioni relative al protagonista (Sara/Marco) che lascia gli studi (attribuzioni "primarie") e attribuzioni riferite agli altri personaggi del racconto, ad es. la madre e/o il padre (attribuzioni "secondarie").

Tre giudici indipendenti, dopo aver effettuato un training preliminare finalizzato al raggiungimento di un buon accordo inter-giudici, hanno dapprima segmentato i testi prodotti dai soggetti e poi codificato l'intero percorso esplicativo in base all'ampiezza del campo di inferenza⁷.

Infine merita una precisazione il fatto che il sistema di codifica "1 to 3" non tiene conto della sequenza temporale delle spiegazioni degli eventi che strutturano le storie costruite dai soggetti. Questa scelta è motivata dal fatto che il narratore può spiegare un evento ricorrendo ad attribuzioni che, pur riferendosi a tempi biografici differenti, risultano interconnesse.

⁶ Sebbene i percorsi esplicativi siano solitamente multipli, può accadere che essi coincidano con una singola "attribuzione" o con una "spiegazione".

⁷ In questa ricerca l'accordo inter-giudici valutato con l'indice di K di Cohen, per quanto riguarda la fase di codifica, è stato in media alto (0.95)

LE CATEGORIE DI CODIFICA

- **Monadica.** La spiegazione dell'evento è ricercata nel soggetto (interna o "person") ad esempio: *"Marco abbandona gli studi perché decide che vuole fare qualcosa d'altro nella vita / perché capisce che non era la sua strada / decide di fare il volontario nei paesi in via di sviluppo"*; oppure la spiegazione va rintracciata in un evento che ricade inesorabilmente sul soggetto (esterna o "situation"). Es. *"Marco abbandona gli studi perché rimane paralizzato a seguito di un incidente stradale"*.
- **Diadica unidirezionale.** La spiegazione coinvolge due personaggi, di cui uno solo esercita un'influenza attiva sulla decisione o sull'evento spiegato. In alcuni casi il protagonista ricopre il ruolo attivo (*"Marco lascia Medicina per trasferirsi in Brasile per dimenticare la sua ex-fidanzata"*), in altri è in posizione "passiva" (*"Sara si è iscritta a Medicina perché obbligata dai suoi genitori"*).
- **Diadica bidirezionale.** La spiegazione coinvolge oltre al protagonista un secondo personaggio che contribuisce attivamente alla presa di decisione e/o all'attribuzione causale. *"Sara abbandona gli studi perché il ragazzo di cui è innamorata le ha chiesto di andare a vivere con lui in Inghilterra / scopre di essere incinta, ne parla col suo ragazzo ed entrambi decidono di tenere il bambino"*.
- **Triadica.** La spiegazione mette in relazione tre o più personaggi collegandoli tra loro soltanto parzialmente (manca una "gestalt" circolare).
"Marco si è innamorato di una ragazza inglese e lascia gli studi per raggiungerla. Aveva già pensato di abbandonare l'università prima di incontrarla e ne aveva parlato al padre che non aveva opposto resistenza".
(Il padre è incluso soltanto marginalmente nello sforzo attributivo, che si focalizza principalmente sulla diade Marco - fidanzata).
- **Triadica "sistemica".** La spiegazione mette in relazione tre o più attori, collegandoli tra loro in una "gestalt" circolare.
"Per farla pagare alla madre che tiene molto alla sua carriera di medico e con cui è in conflitto, Marco abbandona gli studi e va a lavorare nella ditta del padre, che ha sempre desiderato che il figlio seguisse le sue orme".

2.4 Analisi dei dati

In base alle ipotesi precedentemente esposte ci attendiamo che:

1. i partecipanti utilizzino le spiegazioni triadiche meno frequentemente di quelle monadiche e diadiche. In particolare il ricorso alle spiegazioni triadiche “sistemiche” dovrebbe risultare infrequente;
2. i partecipanti si avvalgano di spiegazioni monadiche più frequentemente che degli altri tipi di spiegazioni (rispettivamente diadiche e triadiche);
3. la variabile esplicativa situazione stimolo (“ampiezza del contesto relazionale evocato”) incida sull’“ampiezza del campo d’inferenza” delle spiegazioni fornite dai partecipanti (variabile dipendente). In particolare, un ampliamento del contesto relazionale evocato dovrebbe generare un aumento della frequenza con cui i soggetti forniscono spiegazioni con campi d’inferenza più ampi;
4. la situazione stimolo “triadica enigmatica” sia associata ad una più alta frequenza di spiegazioni triadiche;
5. le variabili di stratificazione sesso e tipo di facoltà (umanistico vs. scientifico) possano esercitare un’influenza: i soggetti di sesso femminile e delle facoltà umanistiche potrebbero presentare, in quanto presumibilmente più relazionali, una tendenza ad usare campi d’inferenza più ampi.

Il disegno sperimentale applicato è quello prospettico non randomizzato, tipo II di Fleiss (Fleiss, 1981): le dimensioni delle sottopopolazioni sono predefinite dai 4 livelli della variabile esplicativa “contesto relazionale evocato” e da quelli delle variabili di stratificazione (sesso e facoltà), mentre è aleatoria la risposta.

Le analisi statistiche che qui presentiamo riguardano solo una parte dei dati raccolti:

- 1) le spiegazioni “primarie”: sono state escluse le spiegazioni “secondarie” (N tot= 103) che non si riferiscono all’abbandono degli studi da parte del protagonista, ma al comportamento di altri personaggi della storia (N=66 per il primo personaggio e N=37 per il secondo personaggio);
- 2) una sola spiegazione per soggetto: quella con il campo d’inferenza più ampio. Ne consegue che i nostri dati tendono a sovrastimare la tendenza dei soggetti ad utilizzare campi d’inferenza più ampi: un criterio restrittivo che dovrebbe rendere ancora più facile falsificare la nostra ipotesi e di cui terremo conto nella discussione dei risultati.

Inoltre, la variabile esplicativa e quella dipendente sono assunte a priori su scala ordinale.

L'elaborazione statistica è stata effettuata in 3 step con l'obiettivo di:

- i. verificare se la distribuzione della variabile dipendente sia omogenea ed individuare la direzione dell'eventuale disomogeneità. Esso quindi fornisce una prima verifica globale delle ipotesi 1 e 2;
- ii. analizzare attraverso un'ANOVA con disegno fattoriale: situazione stimolo (4) x sesso (2) x facoltà (2) l'effetto del "contesto relazionale evocato" e delle variabili di stratificazione sull'ampiezza del campo d'inferenza;
- iii. verificare se la situazione stimolo "triadica enigmatica" sia associata ad un significativo incremento dell'ampiezza del campo di inferenza delle spiegazioni elaborate dai soggetti, anche rispetto alla situazione stimolo "triadica".

I dati sono stati analizzati con il software SAS (SAS Institute Inc., 1994) utilizzando le procedure FREQ per le analisi descrittive e CATMOD (Categoric Modelling) per l'ANOVA e i contrasti lineari derivati dai modelli lineari generalizzati (Grizzle, Starmer e Koch, 1969 ; Searl, 1971).

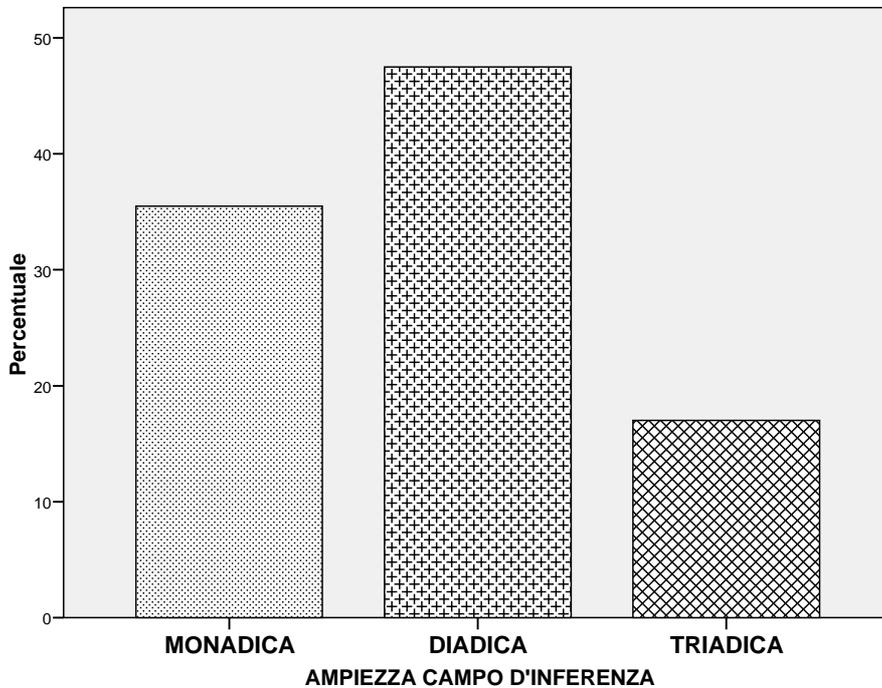
3. Risultati

A differenza di quanto avevamo ipotizzato, se ci soffermiamo ad esaminare la distribuzione su 3 macro categorie (monadico, diadico e triadico) della variabile dipendente "ampiezza del campo di inferenza" non sono le spiegazioni monadiche a prevalere. Quasi la metà dei soggetti (47,5%) avanza una spiegazione diadica; queste ultime superano del 12% le monadiche (che si limitano al 35,5%).

Tabella 2 La distribuzione delle spiegazioni fornite per le 3 macro-categorie dell' "ampiezza del campo d'inferenza" (N=400)

AMPIEZZA CAMPO D'INFERENZA	Frequenza	%	% cumulata
MONADICA	142	35,5	35,5
DIADICA	190	47,5	83,0
TRIADICA	68	17,0	100,0
Totale	400	100,0	

Figura 1 La distribuzione delle spiegazioni fornite per le 3 macro-categorie della variabile “ampiezza del campo d’inferenza”



Passiamo ora dalle 3 macro-categorie ad analizzare in dettaglio la distribuzione delle spiegazioni sulle 5 sotto-categorie di codifica o livelli della variabile dipendente.

Coerentemente con le nostre ipotesi, la variabile dipendente “ampiezza del campo di inferenza” presenta una distribuzione non uniforme (cfr. Fig. 2), con un’elevata concentrazione nelle categorie di codifica monadica e diadica (uni- e bi-direzionale). Infatti l’ipotesi nulla di una distribuzione uniforme (equifrequente) è respinta con un $\chi^2 = 64,7$ (gdl= 4; $p < 0,001$).

Figura 2 La distribuzione delle spiegazioni fornite per “ampiezza del campo d’inferenza” (percentuali)

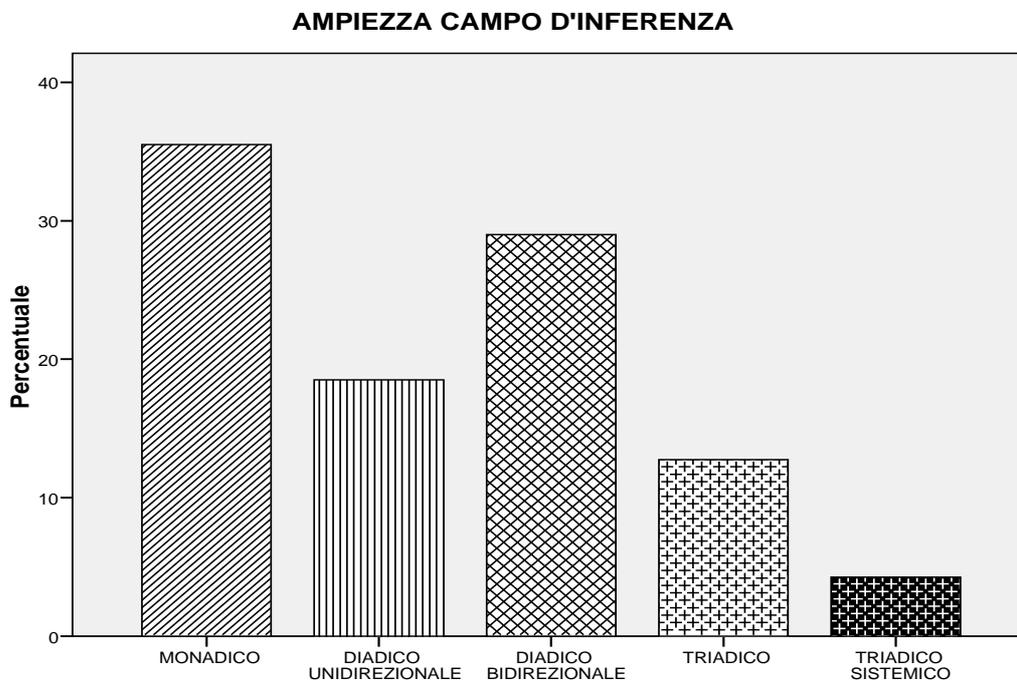


Tabella 3- La distribuzione delle spiegazioni fornite per i 5 livelli dell’ “ampiezza del campo d’inferenza” (N=400)

AMPIEZZA CAMPO D'INFERENZA	Frequenza	%	% cumulata
MONADICO	142	35,5	35,5
DIADICO UNIDIREZIONALE	74	18,5	54,0
DIADICO BIDIREZIONALE	116	29,0	83,0
TRIADICO	51	12,8	95,8
TRIADICO SISTEMICO	17	4,3	100,0
Totale	400	100,0	

La frequenza delle spiegazioni “triadiche” risulta molto bassa, in totale non supera il 17%: le triadiche “sistemiche” sono infatti il 4,3%, mentre le altre triadiche il 12,8% (cfr. Tab.2).

L’ampiezza del contesto relazionale evocato incide significativamente sull’ampiezza del campo d’inferenza ($\chi^2= 44,952$. gdl = 12. $p < 0,0001$). La direzione degli effetti rispecchia in linea generale quella ipotizzata: l’allargamento del contesto relazionale evocato produce ampliamenti nei campi d’inferenza delle spiegazioni fornite dai soggetti, anche se si tratta di differenze modeste.

Tabella 4 L’ampiezza del campo d’inferenza (5 categorie) delle spiegazioni dell’evento inatteso fornite da ciascun soggetto in funzione delle 4 situazioni stimolo (N=400)

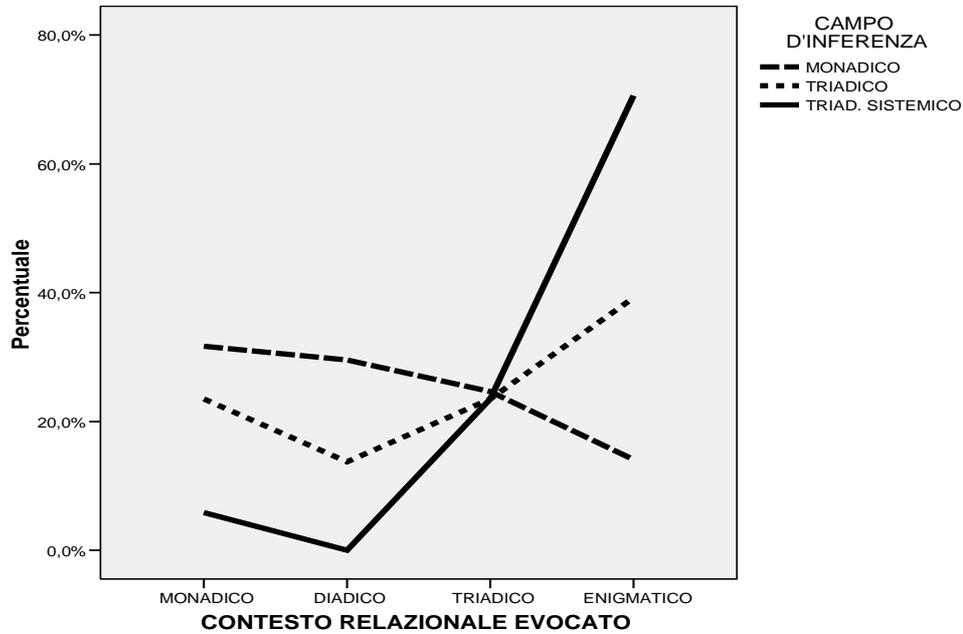
AMPIEZZA DEL CONTESTO RELAZIONALE EVOCATO		AMPIEZZA DEL CAMPO D'INFERENZA					Totale
		MONADICO	DIADICO UNIDIREZ	DIADICO BIDIREZ	TRIADICO	TRIADICO SISTEMICO	
MONADICO	Frequenze	45	21	21	12	1	100
	% di riga	45,0%	21,0%	21,0%	12,0%	1,0%	100%
	Residui stand.	1,6	0,6	-1,5	-0,2	-1,6	
DIADICO	Frequenze	42	15	36	7	0	100
	% di riga	42,0%	15,0%	36,0%	7,0%	0,0%	100%
	Residui stand.	1,1	-0,8	1,3	-1,6	-2,1	
TRIADICO	Frequenze	35	16	33	12	4	100
	% di riga	35,0%	16,0%	33,0%	12,0%	4,0%	100%
	Residui stand.	-0,1	-0,6	0,7	-0,2	-0,1	
ENIGMATICO	Frequenze	20	22	26	20	12	100
	% di riga	20,0%	22,0%	26,0%	20,0%	12,0%	100%
	Residui stand.	-2,6	0,8	-0,6	2,0	3,8	
Totale	Frequenze	142	74	116	51	17	400
	% di riga	35,5%	18,5%	29,0%	12,8%	4,3%	100%

Dall’analisi delle frequenze e dei residui standardizzati esposti nella tabella 4, due dati emergono con particolare chiarezza, come messo in evidenza dalla figura 3:

- 1) le spiegazioni monadiche decrescono in modo lineare con l’ampliamento del contesto relazionale evocato (infatti nella situazione stimolo “enigmatica” il residuo standardizzato scende da + 1,6 a - 2,6 e le frequenze dal 45% al 20%);
- 2) la frequenza delle spiegazioni triadiche e triadiche sistemiche nel contesto relazionale evocato enigmatico è invece relativamente molto più alta (32 su 100, pari al 32%) rispetto a tutte le altre tre situazioni stimolo combinate (36 su 300, pari al 12%).

Le risposte monadica e triadica evidenziano quindi trends contrapposti di frequenza in funzione del livello dello stimolo, come si evidenzia anche visivamente nei grafici delle Fig 3 e 4.

Figura 3 Le spiegazioni monadiche e triadiche in funzione delle 4 situazioni stimolo (percentuali)



La tendenza è più marcata per le spiegazioni triadiche “sistemiche” (livello 5): la quasi totalità delle quali (16 su 17 casi) è stimolata dai contesti relazionali evocati “triadico” e “triadico enigmatico”. In particolare, oltre il 70% di tali spiegazioni sono elicitate dal solo contesto triadico enigmatico (12 casi su 17).

La distribuzione delle spiegazioni diadiche è invece l’unica che non presenta un andamento lineare in funzione del contesto relazionale evocato, come si evince dalla figura 4.

Figura 4 L'ampiezza del campo d'inferenza delle spiegazioni fornite dai partecipanti in funzione delle 4 situazioni stimolo (percentuali)

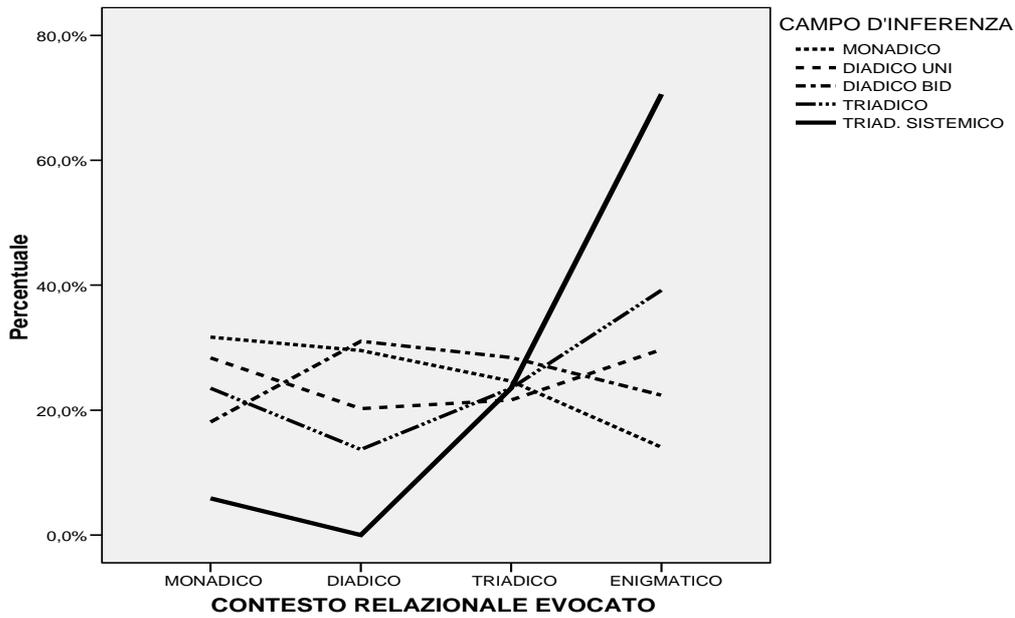


Figura 5 L'ampiezza del campo d'inferenza delle spiegazioni fornite dai partecipanti in funzione delle 4 situazioni stimolo (frequenze osservate)

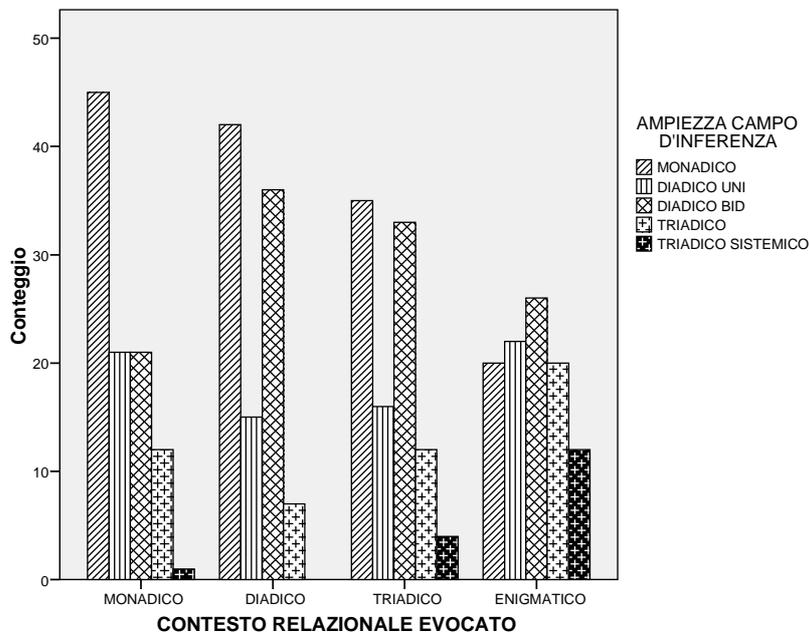


Tabella 5

L'ampiezza del campo d'inferenza delle spiegazioni fornite dai partecipanti in funzione delle variabili sesso, facoltà e situazione stimolo

SESSO	FACOLTA'	CONTESTO RELAZIONALE EVOCATO	AMPIEZZA DEL CAMPO D'INFERENZA														Totale	
			MONADICO			DIADICO UNID			DIADICO BIDIR			TRIADICO			TRIADICO SISTEMICO			
				%	RS		%	RS		%	RS		%	RS		%		RS
FEMMINE	SCIENTIFICO	MONADICO	14	15,9%	1,4	6	6,8%	0,8	1	1,1%	-1,9	1	1,1%	-0,2	0	0,0%	-1,1	22
		DIADICO	10	11,4%	0,1	3	3,4%	-0,6	8	9,1%	1,1	1	1,1%	-0,2	0	0,0%	-1,1	22
		TRIADICO	10	11,4%	0,1	2	2,3%	-1,1	9	10,2%	1,5	0	0,0%	-1,1	1	1,1%	-0,2	22
		ENIGMATICO	5	5,7%	-1,5	6	6,8%	0,8	4	4,5%	-0,6	3	3,4%	1,6	4	4,5%	2,5	22
		Totale	39	44,3%		17	19,3%		22	25,0%		5	5,7%		5	5,7%		88
	UMANISTICO	MONADICO	9	8,0%	0,6	5	4,5%	0,8	11	9,8%	0,2	3	2,7%	-1,1	0	0,0%	-1,2	28
		DIADICO	9	8,0%	0,6	1	0,9%	-1,3	14	12,5%	1,2	4	3,6%	-0,6	0	0,0%	-1,2	28
		TRIADICO	5	4,5%	-0,8	3	2,7%	-0,3	12	10,7%	0,5	6	5,4%	0,2	2	1,8%	0,4	28
		ENIGMATICO	6	5,4%	-0,5	5	4,5%	0,8	4	3,6%	-2,0	9	8,0%	1,5	4	3,6%	2,0	28
		Totale	29	25,9%		14	12,5%		41	36,6%		22	19,6%		6	5,4%		112
MASCHI	SCIENTIFICO	MONADICO	15	12,5%	0,9	3	2,5%	-1,1	5	4,2%	-1,2	6	5,0%	1,7	1	0,8%	0,3	30
		DIADICO	12	10,0%	0,0	6	5,0%	0,1	11	9,2%	0,9	1	0,8%	-1,2	0	0,0%	-0,9	30
		TRIADICO	13	10,8%	0,3	6	5,0%	0,1	8	6,7%	-0,2	3	2,5%	0,0	0	0,0%	-0,9	30
		ENIGMATICO	8	6,7%	-1,2	8	6,7%	0,9	10	8,3%	0,5	2	1,7%	-0,6	2	1,7%	1,4	30
		Totale	48	40,0%		23	19,2%		34	28,3%		12	10,0%		3	2,5%		120
	UMANISTICO	MONADICO	7	8,8%	0,2	7	8,8%	0,9	4	5,0%	-0,3	2	2,5%	-0,6	0	0,0%	-0,9	20
		DIADICO	11	13,8%	1,8	5	6,3%	0,0	3	3,8%	-0,8	1	1,3%	-1,2	0	0,0%	-0,9	20
		TRIADICO	7	8,8%	0,2	5	6,3%	0,0	4	5,0%	-0,3	3	3,8%	0,0	1	1,3%	0,3	20
		ENIGMATICO	1	1,3%	-2,2	3	3,8%	-0,9	8	10,0%	1,5	6	7,5%	1,7	2	2,5%	1,4	20
		Totale	26	32,5%		20	25,0%		19	23,8%		12	15,0%		3	3,8%		80

Per verificare l'influenza delle variabili di stratificazione sesso e tipo di facoltà abbiamo effettuato un'analisi della varianza ANOVA (su modelli lineari generalizzati) con un disegno fattoriale contesto relazionale evocato (4) x tipo di facoltà (2) x sesso (2). A questo scopo sono stati testati vari modelli in cui la variabile dipendente è stata fatta dipendere dalle variabili indipendenti situazione stimolo, sesso, facoltà e dalle loro interazioni. Come suggerito dalla letteratura, si è proceduto testando dapprima il modello saturo (in cui sono presenti tutti i fattori e le loro interazioni) fino ad arrivare al modello più parsimonioso, riportato nella tabella 6.

Come si evince da questa tabella, la variabile sesso (considerata di per sé, a prescindere da eventuali interazioni) non incide sull'ampiezza dei campi di inferenza. E' invece significativa l'influenza del tipo di facoltà e l'interazione sesso x facoltà: sono gli studenti delle Facoltà umanistiche, le studentesse in particolare, ad utilizzare campi di inferenza più ampi; gli studenti delle Facoltà scientifiche invece, specialmente se maschi, presentano spiegazioni dell'evento inatteso meno contestuali. Come esposto nella tabella 4 fra gli studenti delle Facoltà scientifiche il 21,8% danno una spiegazione monadica e solo il 4,3% una triadica, mentre tra gli iscritti delle Facoltà umanistiche le percentuali corrispondenti passano al 13,8% e all'8,5%.

Tabella 6 Analisi della Varianza (variabile dipendente a 5 livelli ordinali) con interazione sesso x facoltà. Metodo della Stima dei Minimi Quadrati

Analisi della Varianza	gdl	χ^2	$p > \chi^2$
Intercetta	1	1780,96	< 0,0001
Contesto relazionale evocato	3	36,69	< 0,0001
Facoltà	1	14,19	0,0002
Sesso	1	1,44	0,2303
Sesso x Facoltà	1	4,85	0,0276
Residuo	9	16,23	0,0623

Tabella 6.1 Parametri Stimati

Parametro	Stima	χ^2	$p > \chi^2$
Intercetta	2,2912	1780,96	< 0,0001
Stimolo I	-0,3439	14,38	0,0001
II	-0,2364	7,21	0,0073
III	0,0310	0,10	0,7483
Sesso F	0,0652	1,44	0,2303
Facoltà Scientifica	-0,2016	14,19	0,0002
Sesso * Facoltà	-0,1187	4,85	0,0028

Per verificare la plausibilità di una sorta di “salto” nella frequenza di spiegazioni triadiche “sistemiche” (livello 5) in corrispondenza del contesto relazionale evocato triadico “enigmatico” (IV), abbiamo testato vari contrasti lineari ortogonali (cfr. Tab.7) utilizzando lo stesso modello ANOVA.

Tabella 7 Frequenza delle spiegazioni triadiche. Contrasti lineari tra livello triadico (III) e triadico enigmatico (IV) della situazione stimolo “contesto relazionale evocato”

Analisi dei contrasti	gdl	χ^{2*}	$p(\chi^2 > \chi^{2*})$
IV = III	1	9,79	0,0018
IV = 2*III	1	3,76	0,0524
IV = 5*III	1	0,95	0,3295
IV = 20*III	1	0,00	0,9718

χ^{2*} = valore osservato χ^2 = valori alternativi

L’ipotesi nulla che i contesti III (triadico) e IV (triadico enigmatico) si equivalgano viene respinta. Anche l’ipotesi che la differenza fra i due contesti sia del doppio è poco plausibile, mentre la probabilità raggiunge il massimo quando si ipotizza che la situazione stimolo “enigmatica” sia associata a frequenze di spiegazioni con campo d’inferenza triadico molte volte superiori (nell’ordine di 15-20) rispetto a quelle sollecitate dalla situazione stimolo triadica. Risulta quindi confermata l’ipotesi di una netta discontinuità introdotta dal contesto di evocazione enigmatico nella capacità di sollecitare nei partecipanti campi d’inferenza triadici.

Una cautela da tener presente nella lettura dei risultati concerne la scarsità di conteggi delle spiegazioni triadiche “sistemiche” (livello 5), che rende meno stabili le stime delle tabelle di contingenza, così come i risultati delle analisi effettuate con i modelli lineari generalizzati.

Infine, dai dati della Anova univariata effettuata (cfr. Tab. 8) emerge che il numero di parole impiegate dai soggetti per costruire le storie incrementa progressivamente con l’ampliamento del campo d’inferenza delle spiegazioni fornite. Ciò suggerisce che i soggetti più “contestuali” sono anche dei narratori più “articolati” o piuttosto che la costruzione di spiegazioni relazionali richieda un maggior impegno narrativo per superare i limiti intrinseci e la linearità del linguaggio.

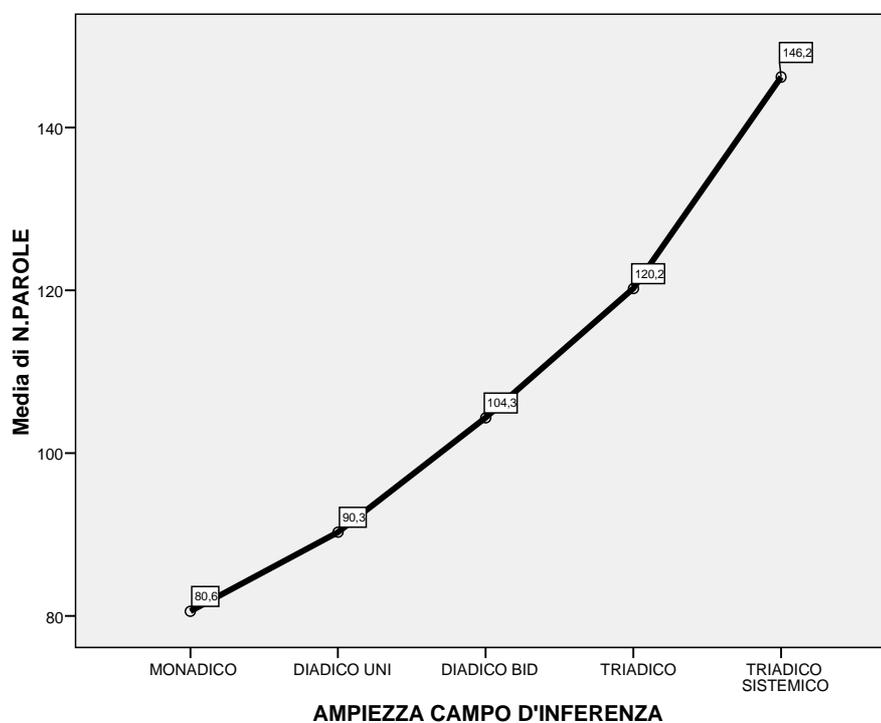
Tabella 8 Anova univariata

AMPIEZZA CAMPO D'INFERENZA	NUMERO DI PAROLE	Media	Deviazione std.	Errore std.	Intervallo di confidenza 95% per la media		Minimo	Massimo
					Limite inferiore	Limite superiore		
MONADICO	142	80,58	53,851	4,519	71,64	89,51	20	314
DIADICO UNIDIREZIONALE	74	90,28	55,817	6,489	77,35	103,22	29	343
DIADICO BIDIREZIONALE	116	104,34	63,557	5,901	92,66	116,03	20	377
TRIADICO	51	120,22	48,117	6,738	106,68	133,75	23	225
TRIADICO SISTEMICO	17	146,18	69,067	16,751	110,67	181,69	58	275
Totale	400	97,11	59,434	2,972	91,27	102,95	20	377

Tabella 8.1 ANOVA univariata

	Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
Fra gruppi	116487,384	4	29121,846	8,897	0,000
Entro gruppi	1292958,993	395	3273,314		
Totale	1409446,378	399			

Figura 6 La media del numero di parole impiegate in funzione dell'ampiezza del campo d'inferenza delle spiegazioni fornite dai partecipanti



4. Discussione, conclusioni e prospettive future

I risultati confermano tutte le nostre ipotesi, tranne una su cui ci soffermeremo fra breve.

- L'ermeneutica triadica sistemica sembra inconsueta nelle spiegazioni ordinarie, ma non estranea al senso comune. Pur tenendo conto che i nostri dati tendono a sovrastimare l'utilizzo di campi d'inferenza più estesi (poiché riguardano la spiegazione più ampia fornita da ciascun soggetto) e che le condizioni di evocazione sono finalizzate a sollecitare allargamenti del campo di inferenza alla triade, una frequenza del 17% di spiegazioni triadiche indica che il ricorso a campi di inferenza triadici non costituisce un evento eccezionale. Il ricorso a spiegazioni capaci di ricostruire il pattern che connette le posizioni di tre differenti personaggi in un'unica trama narrativa risulta invece un evento raro: la presenza delle cosiddette spiegazioni "triadiche sistemiche", oltre ad essere marginale (4,3%), compare unicamente nelle situazioni stimolo costruite appositamente per sollecitarne l'elaborazione.

Potremmo quindi concludere che i terapeuti sistemici abbiano ragione quando presumono che i loro clienti non utilizzino nella loro vita quotidiana forme di spiegazione analoghe a quelle dei loro terapeuti.

- Commettono invece un errore di previsione se ritengono i loro clienti sempre inclini a ricercare nel soggetto le ragioni di azioni e comportamenti inattesi o problematici. A differenza di quanto avevamo ipotizzato, le spiegazioni monadiche non sono prevalenti; sono le spiegazioni diadiche ad essere le più frequenti: la maggioranza dei nostri soggetti è in grado di fornire almeno una spiegazione dell'evento inatteso il cui campo d'inferenza va oltre il protagonista per includere almeno un altro personaggio. E' un risultato inatteso perché contrasta una delle ipotesi più accreditate della psicologia dell'attribuzione in virtù della quale le persone comuni tenderebbero ad attribuire le cause del comportamento molto più al soggetto che alla situazione. Si tratta del cosiddetto "errore fondamentale" (Ross, 1977) considerato una delle espressioni quotidiane della cultura occidentale marcatamente individualista: i nostri soggetti sembrano esserlo molto meno di quanto avevamo supposto. Diverse sono le interpretazioni possibili di questo risultato, che mette in discussione il baluardo egocentrico delle ricerche sull'attribuzione degli anni Settanta. Condizioni sperimentali che garantiscono una

maggior validità ecologica in termini di libertà di risposta e articolazione degli schemi esplicativi possono aver consentito ai nostri soggetti di rilevare la loro natura “contestuale”. Ma è anche possibile, per riprendere un classico tema weberiano, che i nostri soggetti siano più “contestuali” perché fondamentalmente “figli” di una cultura cattolica italiana, presumibilmente meno individualista di quella protestante. “Figli” anche nel senso di status sociale e posizione relazionale in quanto il nostro campione, pur abbastanza esteso, è composto da studenti universitari di una particolare e ristretta area di provenienza socio-culturale e geografica (le province di Milano e Bergamo) e di un’età media di 21.52 anni; possiamo quindi supporre che la maggior parte siano ancora in una posizione, almeno psicologica, di “figli” e/o di dipendenza anche economica dalle famiglie. Questo implica ovviamente una particolare cautela nella generalizzazione dei risultati ad altri strati della popolazione e alle altre fasce d’età, anche all’interno delle stesse zone di provenienza.

Possibili estensioni - anche transculturali - della ricerca potrebbero rispondere a questi ed altri quesiti. La letteratura non è univoca ma sembra piuttosto plausibile che la stessa tipologia di studio condotta in paesi di cultura orientale o comunque con soggetti di background meno individualista potrebbero fornire spiegazioni molto più contestuali, come suggerito dalla letteratura (Miller, 1984).

- Come avevamo ipotizzato, l’allargamento del campo di osservazione delle situazioni stimolo (l’ampiezza del contesto relazionale evocato) sollecita analoghi ampliamenti nei campi di inferenza utilizzati dai soggetti. L’ampiezza del campo di inferenza non sembra quindi espressione di leggi del funzionamento della mente indifferenti alla situazione contestuale. I risultati ottenuti hanno infatti dimostrato che più il campo di osservazione si amplia e diventa complesso, meno frequenti diventano le spiegazioni dell’evento inatteso unicamente monadiche, mentre aumentano le spiegazioni con campo di inferenza triadico.
- E’ interessante notare inoltre come il contesto d’evocazione diadico abbia messo in evidenza un fenomeno molto peculiare: tale campo di osservazione sembra chiudere l’orizzonte esplicativo, restringendo il campo d’inferenza all’interno della diade stessa. E’ questa la situazione stimolo che presenta la frequenza più bassa di spiegazioni di tipo triadico, quasi la metà di quelle sollecitate dal contesto di evocazione monadico.

E' possibile che questa sorta di "bias diadico" sia dovuto all'interazione - particolarmente pregnante dal punto di vista emotivo - messa in scena dalla nostra situazione stimolo: un figlio in interazione con una madre (italiana!) in lacrime. Si può altresì ipotizzare che un campo di osservazione diadico, anche se non evoca emozioni intense, sia percepito come esaustivo dai soggetti e inibisca la ricerca di ulteriori allargamenti del campo di osservazione. Queste ipotesi sollevano interessanti interrogativi per future ricerche e potrebbero integrarsi con altri dati emersi dalla letteratura evolutiva in campo familiare: la riduzione dell'unità di analisi alla diade produce risultati sostanzialmente differenti da quelli che emergono in studi simili, ma con focus allargato alla triade (per una rassegna si veda Kozłowska e Hanney, 2002).

- Il dato forse più interessante per le implicazioni terapeutiche emerso dalla nostra ricerca riguarda la situazione stimolo "enigmatica". Questo contesto relazionale evocato non si limita ad allargare il campo di osservazione alla triade, ma mette il soggetto di fronte ad una discrasia disorientante: i genitori di Sara/Marco - presumibilmente ugualmente interessati al bene del figlio/a - di fronte all'evento inatteso mettono in scena comportamenti opposti: "la madre scoppia in lacrime, mentre il padre sembra contento".

Questa versione della storia simula, anche se solo parzialmente e con le dovute differenze, il comportamento del terapeuta sistemico che amplia il campo di osservazione ricostruendo assieme ai suoi clienti i pattern che connettono più soggetti in unità narrative globali, aiutandoli anche ad individuare discrasie nel comportamento delle persone coinvolte, ovvero *positioning* (Harrè e Van Langenhove, 1999) opposti e contraddittori mascherati dietro un apparente accordo. L'obiettivo di questi interventi (Cecchin, 1987; Penn, 1982; Selvini Palazzoli *et al.*, 1980; Tomm, 1987a, 1987b, 1988), quali ad esempio le domande circolari, è indurre il paziente a elaborare nuovi schemi esplicativi degli eventi, divergenti e alternativi a quelli che contribuiscono a mantenere il problema e la sua definizione.

In particolare, i due elementi chiave dell'ermeneutica sistemica sono la rilettura in termini relazionali della situazione problematica insieme alla connotazione positiva sia del "sintomo" del cliente (il cosiddetto "paziente designato"), che dei comportamenti di tutti i membri del sistema coinvolti. Non solo quindi si restituisce un senso (un'intenzionalità positiva!) a ciò che era vissuto come dirompente e inspiegabile, ma si de-stigmatizza il cliente: le attribuzioni "monadiche" intrapsichiche o intrapersonali, così come quelle diadiche (spesso frutto di altre interpretazioni terapeutiche, si pensi solo a quante teorie etiopatogenetiche, implicitamente colpevolizzanti, si fondano su presunti deficit della funzione materna primaria) vengono

sostituite da ricostruzioni della *storia vissuta* triadiche e polidiache, che allargano il focus a tutti i membri significativi del o dei sistemi coinvolti.

Nel nostro campione proprio la situazione-stimolo più contestuale ed enigmatica è risultata in grado di produrre una sorta di “salto” nella tendenza dei soggetti di esprimere forme di ermeneutica triadica. Ovviamente non è possibile trasporre questi risultati direttamente in campo clinico. E' nostra intenzione dunque proseguire queste ricerche prendendo in esame l'evoluzione delle spiegazioni nel corso del processo terapeutico. Il prossimo step consisterà quindi nell'adattare il manuale “*I to 3*” all'analisi dei trascritti verbatim di sedute terapeutiche. L'attenzione agli episodi costruiti dal cliente come enigmatici e la consistente motivazione di cliente e terapeuta ad esplorare e ad approfondire le ragioni di comportamenti, atteggiamenti, emozioni proprie e altrui, rendono questo tipo di conversazione particolarmente adatta a studiare processi attributivi complessi, a causazione multipla. E' lecito supporre inoltre che, grazie al processo di cambiamento e alla co-costruzione di significati in seduta, il cliente riveli un deutero-apprendimento che progressivamente lo porti a produrre da sé spiegazioni più contestuali (“polidiache”) di quelle portate all'inizio del percorso terapeutico, anche autonomamente rispetto a quelle introdotte dal terapeuta.

Possiamo comunque concludere che, per lo meno nel campo della psicologia del senso comune, abbiamo raccolto un primo contributo a supporto della tecnica di allargamento del campo di osservazione che orienta tutta l'attività dei terapeuti sistemici (dalla prima telefonata al follow-up con cui si conclude la terapia) e che sollecita la costruzione di forme di spiegazione triadiche: soprattutto il ricorso ad interventi che mettono in luce *positioning* diversi e contraddittori entro pattern di interazione triadici sembra in grado di favorire la costruzione di trame narrative triadiche o polidiache.

Riferimenti bibliografici

- Akister, J. (1988). Attachment theory and systemic practice. Research update. *Journal of Family Therapy* 20, 353- 366.
- Ames, D. R. (2004). Inside the mind reader's tool kit: projection and stereotyping in mental state inference. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 340-353.
- Antaki, C. (1985). Ordinary explanation in conversation: causal structures and their defence. *European Journal of Social Psychology*, 15, 213-230.
- . (1994). *Explaining and arguing: The social organization of accounts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind (trad. it. Verso un'ecologia della mente, Adelphi, Milano, 1976)*. New York: Chandler.
- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J. e Weakland, J. H. (1956). Toward a theory of schizophrenia. In Bateson, G. (Ed.), *Steps to an ecology of mind (trad. it. Verso un'ecologia della mente, Adelphi, Milano, 1976)*. New York: Chandler.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York, Jason Aronson.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning (trad. it. La ricerca del significato, Bollati Boringhieri, Torino, 1992)*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Byng-Hall, J. (1995). Creating a Secure Family Base: Some Implications of Attachment Theory for Family Therapy. *Family Process*, 34(1), 45-58.
- Cecchin, G. (1987). Hypothesizing, Circularity, and Neutrality Revisited: An Invitation to Curiosity. *Family Process*, 26(4), 405-413.
- Chu, Y. e Shaw, J. (2005). Causal chaining: effects of behavioural domain and outcome valence on perceived causal structure. *Current Research in Social Psychology*, 10.
- Cowan, P. A. (1997). Beyond Meta-Analysis: A Plea for a Family Systems View of Attachment. *Child Development*, 68(4), 601-603.
- Crittenden, P. M. e (1999a). Danger and development: The organization of self-protective strategies In Vondra, J.eBarnett, D. (Eds.), *Monographs for the Society for Research on Child Development* (Vol. 64 pp. 145-171).
- Donley, M. G. (1993). Attachment and the Emotional Unit. *Family Process*, 32(1), 3-30.
- Emde, R. N. (1994). Developing psychoanalytic representation of experience. *Infant Mental Health Journal*, 1, 42-49.
- Fiske, S. T. e Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. New York: McGraw-Hill.
- Fivaz-Depeursinge E. e Corboz-Warnery J. (1999). *The primary triangle (trad. it. Il triangolo primario, Cortina, Milano, 2000)*. NY: Basic Books.

- Fleiss, J. (1981). *Statistical methods for rates and proportions* (2nd ed.). NY: John Wiley & Sons Inc.
- Fletcher, G. J. O. (1983). The analysis of verbal explanations for marital separation: Implications for attribution theory. *Journal of Applied Social Psychology*, 13, 245-258.
- Forsterling, F. (2001). *Attribution: An Introduction to Theories, Research, and Applications*. Philadelphia: Penn.: Psychology Press.
- Gilbert, D. T. (1998). Ordinary personology. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske e G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (IV ed., pp. 89 -150). New York: McGraw-Hill.
- Gleason, J. M., Arkin, R. M. e Shaver, K. G. (1979). Information-processing and motivated distortion in the attribution of causality for success and failure. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 7(1), 9.
- Grizzle, J., Starmer, C. e Koch, G. (1969). Analysis of Categorical Data. *Biometrics*, 25, 489-504.
- Haley, J. (1969). Towards a theory of Pathological systems. In Zuk G.H. e Boszormenyi-Nagy I. (Eds.), *Family Therapy and disturbed families*. Palo Alto, Ca;: Science and Behavior Books.
- Hallpike, C. R. (1979). *The Foundations of Primitive Thought*. Oxford: Clarendon Press.
- Hammer, E. D. e Ruscher, J. B. (1997). Conversing dyads explain the unexpected: Narrative and situational explanation for unexpected outcomes. *British Journal of Social Psychology*, 36, 347-359.
- Harrè, R. e Van Langenhove, L. (1999). *Positioning Theory: Moral Context of Intentional Action*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Harvey, J., Yarkin, K., Lightner, J. e Town, J. (1980). Unsolicited recall of interpersonal events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 551-586.
- Hastorf, A. H., Schneider, D. J. e Polefka, J. (1970). *Person Perception*: Reading, Mass.: Addison-Welsey.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations (trad. it. Psicologia delle relazioni interpersonali*, Il Mulino, Bologna, 1972). New York: Wiley.
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture Psychology*, 7(3), 243-281.
- Hinde, R. A. (1976). Interactions, relationships and social structures. *Man*, 11, 1- 17.
-. (1979). *Towards understanding relationships*. London Academic Press.
- Islam, M. R. e Hewstone, M. (1993). Intergroup attribution and affective consequences in majority and minority groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 936-950.
- Kanazawa, S. (1992). Outcome or expectancy? Antecedents of spontaneous causal attribution. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 659-668.

Kelley, H. H. e Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.

Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs (trad. it. La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità, Cortina, Milano, 2004)*. New York: Norton.

Kerr, M. E. e Bowen, M. (1988). *Family evaluation: An approach based on Bowen theory*. New York: W.W. Norton.

Klennert, M. D. (1983). Emotions as behaviour regulators: Social referencing in infancy. In PLUTCHIK, R. e KELLERMAN, H. (Eds.), *Emotion. Theory, Research and Experience*. (pp. 57 -86). New York: Academic Press.

Kozłowska, K. e Hanney, L. (2002). The Network Perspective: An Integration of Attachment and Family Systems Theories*. *Family Process*, 41(3), 285-312.

Laljee, M. e Abelson, R. P. (1983). The Organization of Explanation. In Hewstone, M. (Ed.), *Attribution Theory. Social and functional extension*. Oxford: Blackwell.

Lamb, M. E. e Elster, A. B. (1985). Adolescent mother-infant-father relationships. *Developmental Psychology* 21, 768- 773.

Lamb, R. e Lalje, M. (1992). The use of prototypical explanations in first and third person accounts. In McLaughlin, Cody e Read (Eds.), *Explaining one's self to others*. Hillsdale: Erlbaum.

Lebovici, S. (1994). The way to subjectification. *Infant Mental Health Journal*, 15, 50-56.

Legrenzi, P. (1998). *Come funziona la mente*. Bari: Laterza.

Main, M. (1996). Introduction to the special section on attachment and psychopathology 2. Overview of the field of attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 237-243.

Malle, B. F. (1999). How people explain behaviour: A new theoretical framework. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 23-48.

-. (2004). *How the mind explains behaviour: Folk explanations, meaning, and social interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.

-. (2007). *F.Ex - A Coding Scheme for People's Folk Explanations of Behaviour. Version 4.4* <http://darkwing.uoregon.edu/~interact/fex44.htm>

Malle, B. F. e Knobe, J. (1997). The folk concept of intentionality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 101-121.

Marvin, R. S. (1992). Attachment and family systems-based intervention in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology* (4), 697– 711.

Marvin, R. S. e Stewart, R. B. (1990). A family systems framework for the study of attachment. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti e Cummings, E. M. (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. (pp. 51–86). Chicago: University of Chicago Press.

- McClure, J. (1992). An economy of explanations. In McLaughlin, CodyeRead (Eds.), *Explaining one's self to others*. Hillsdale,: Erlbaum.
- McGill, A. L. (1989). Context effect in judgments of causation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 189-200.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society (trad. it. Mente, Sè e Società*, Giunti, Firenze, 1972). Chicago: University Chicago Press.
- Miller, J. C. (1984). Culture and the Development of Everyday Social Explanation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(5), 961-978.
- Minuchin, P. (1985). Families and Individual Development: Provocations from the Field of Family Therapy. *Child Development*, 56(2), 289.
- . (1988). Relationships within the family: A systems perspective on development. In HINDE, R. e STEVENSON-HINDE, J. (Eds.), *Relationships Within Families. Mutual Influences*. (pp. 7-26). Oxford: Clarendon Press.
- Moravcsik, J. M. E. (1998). *Meaning, Creativity, and The Partial Inscrutability of the Human Mind*. Stanford: Calif.:CSLI Publications.
- Nash, A. (1988). Ontogeny, phylogeny and relationships. In Duck, S. W. (Ed.), *Handbook of personal relationships*. (pp. 121-141). Chichester, U.K.: John Wiley & Sons.
- Needham, R. (1978). *Primordial characters*. Charlottesville: University Press of Virginia.
- Orvis, B. R., Kelley, H. H. e Butler, D. (1976). Attributional conflict in young people. In J.H. Harvey, W. Ickese e R. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 1, pp. 353-386): Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Penn, P. (1982). Circular Questioning. *Family Process*, 21(3), 267-280.
- Peterson, C., Schulman, P., Castellon, C. e Seligman, M. P. E. (1992). The explanatory style scoring manual. In C.P. Smithe e J.W. Atkinson (Eds.), *Motivation and Personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 376-382): New York: Cambridge University Press.
- Peterson, C. e Seligman, M. E. (1984). Content analysis of verbatim explanations: The CAVE technique for assessing explanatory style: University of Pennsylvania.
- Pyszczynski, T. A. e Greenberg, J. (1981). Role of disconfirmed expectancies in the instigation of attributional processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 31-38.
- Ricci, C. e Selvini-Palazzoli, M. (1984). Interactional Complexity and Communication. *Family Process*, 23(2), 169-176.
- Ricci C. (1981). Al di là della diade. La natura multidimensionale della comunicazione. In Selvini Palazzoli, M.eal., e. (Eds.), *Sul fronte dell'organizzazione*. Milano: Feltrinelli.
- Ross, M. e Fletcher, G. J. O. (1985). Attribution and social perception. In G. Lindsey e Aronson, E. (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (Vol. 2, pp. 73-114). New York: Random House.

- Sameroff, A. J. e Emde, R. M. (Eds.). (1989). *Relationship disturbances in early childhood: A developmental approach*. New York: Basic Books.
- Sandler, J. (1994). Fantasy, defence and the representational world. *Infant Mental Health Journal*, 1, 26-35.
- SAS Institute Inc. (1994). SAS/STAT User's Guide Vol.1 Vers.6 (Version 6). Cary, NC.
- Searl, S. R. (1971). *Linear Models*. NY: John Wiley & Sons Inc.
- Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G. e Prata, G. (1980). Hypothesizing, Circularity, Neutrality: Three Guidelines for the Conductor of the Session. *Family Process*, 19(1), 3-12.
- Shaver, K. G. (1975). *An Introduction to Attribution Processes*. Cambridge: Mass.: Winthrop.
- Stanton, A. e Schwartz, M. (1954). *The Mental Hospital*. New York: Basic Books.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant (trad.it. Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987). New York: Basic Books.
- . (1999). *Prefazione a Fivaz-Depeursinge E., Corboz-Warnery J., "The primary triangle" (trad. it. Il triangolo primario*, Cortina, Milano, 2000). New York: Basic Books.
- Stolorow, R. D. e Atwood, G. (1992). *Context of Being*. Hillsdale: Analytic Press.
- Striano, T. e Stahl, D. (2005). Sensitivity to triadic attention in early infancy. *Developmental Science*, 8(4), 333-343.
- Tomm, K. (1987a). Interventive Interviewing: Part I. Strategizing as a Fourth Guideline for the Therapist. *Family Process*, 26(1), 3-13.
- . (1987b). Interventive Interviewing: Part II. Reflexive Questioning as a Means to Enable Self-Healing. *Family Process*, 26(2), 167-183.
- . (1988). Interventive Interviewing: Part III. Intending to Ask Lineal, Circular, Strategic, or Reflexive Questions? *Family Process*, 27(1), 1-15.
- Trevarthen, E., Hubley, P. e Lock., A. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In *Action, Gesture and Symbol. The Emergence of Language* (pp. 183-229). New York: Academic Press.
- Ugazio, V. (1984). Ipotizzazione e processo terapeutico. *Terapia Familiare*, 16, 27-45.
- . (1985). Oltre la scatola nera. *Terapia Familiare*, 19, 73-83.
- . (1998). *Storie permesse, storie proibite*. Torino: Bollati Boringhieri.
- . (2006). Le psicoterapie sistemico-relazionali: quale specificità? In (a cura di) Ugazio, V., Defilippi, P.G., Schepisi, L., Solfaroli Camillocci, D. (Ed.), *Famiglie, gruppi e individui. Le molteplici forme della psicoterapia sistemico-relazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Ugazio, V., Fellin, L., Colciago, F., Pennacchio, R. e Negri, A. (2007a). 1 to 3. From the Monad to the Triad. A Unitizing and Coding Manual for the Fields of Inference of Causal Explanations. In *Quaderni del Dottorato in Psicologia clinica*. Bergamo: Bergamo University Press.

-. (2007b). L'ermeneutica triadica sistemica e' davvero estranea al senso comune? In *Quaderni del Dottorato in Psicologia clinica*. Bergamo: Bergamo University Press.

Weakland, J. H. (1960). The Double-Bind Hypothesis of Schizophrenia and Three-Party Interaction. In Jackson, D. D. (Ed.), *The Etiology of Schizophrenia*. New York: Basic Books.

Weary, G., Stanley, M. A. e Harvey, J. H. (1989). *Attribution*. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1985). "Spontaneous" Causal Thinking. *Psychological Bulletin*, 97(1), 74-84.

White, M. (1992). *La terapia come narrazione*. Roma: Astrolabio.

Zuk, G. (1969). Triadic-Based Family Therapy. *Int. J. Psychiat.*, 8, 539-569.

-. (1971). *Family Therapy - A Triadic-Based Approach*. New York: Behavioral Publications.

Appendice I - 1 TO 3: DALLA MONADE ALLA TRIADE

Manuale di segmentazione e di codifica dei campi di inferenza delle spiegazioni causali

1. Introduzione

Questo manuale presenta uno schema di segmentazione e di codifica delle spiegazioni causali che si inserisce nel filone dei più recenti sviluppi della teoria dell'attribuzione causale.

In questo settore la maggior parte delle ricerche classiche ha privilegiato, come è noto, impianti sperimentali di ricerca che inducono i soggetti a esprimere le proprie attribuzioni entro set di opzioni predisposte dal ricercatore¹.

Questi paradigmi, pur avendo indubbi vantaggi metodologici, inducono il soggetto a sintetizzare, semplificare o a ridurre il proprio processo attributivo (Chu e Shaw, 2005). Per questo motivo, più recentemente, molti ricercatori hanno preferito lasciare che i partecipanti rispondessero liberamente a “why-questions” (Fletcher, 1983; Islam e Hewstone, 1993; McGill, 1989; Orvis *et al.*, 1976; Peterson *et al.*, 1992) oppure hanno rintracciato spiegazioni causali in contesti “spontaneous” quali conversazioni naturali registrate e trascritte, testi letterari, quotidiani, diari personali o lettere (B.F. Malle, 2007; Weiner, 1985).

All'interno di questi nuovi paradigmi di ricerca sono stati proposti diversi sistemi di codifica delle attribuzioni causali dotati di maggiore validità ecologica, capaci cioè di garantire ai soggetti una libertà di articolare le proprie spiegazioni di eventi e comportamenti simile a quella di cui dispongono nella vita quotidiana (Chu e Shaw, 2005; Miller, 1984; Peterson *et al.*, 1992). Uno dei più interessanti è *il F.Ex – A Coding Scheme for People's Folk Explanations of Behavior* (Malle, 2007). Questo sistema di codifica operazionalizza i concetti centrali della *Folk Theory of Mind and Behavior* (Malle, 2004), un framework fortemente innovativo, già validato da un numero non trascurabile di ricerche, che si fonda sul concetto di intenzionalità e sviluppa alcune delle intuizioni più feconde di Heider (1958), superando molti dei limiti delle teorie classiche sull'attribuzione.

Perché proporre allora un nuovo schema di segmentazione e codifica delle spiegazioni causali quando disponiamo già di alcuni validi e attendibili? La ragione è semplice. Nonostante lo sterminato numero di ricerche sui processi attributivi, nessuna - per quanto siamo riusciti a verificare dalle principali rassegne (Fiske e Taylor, 1991; Forsterling, 2001; Gilbert, 1998; Hastorf *et al.*, 1970; Kelley e Michela, 1980; Ross e Fletcher, 1985; Shaver, 1975; Weary *et al.*, 1989) - si è

¹ Cfr. ad esempio le critiche di Malle, Knobe *et al.* (2000) e Malle (2004) alle ricerche che chiedono ai soggetti e/o ai codificatori di classificare con “rating scales” le spiegazioni lungo dimensioni consolidate quali “person-situation” e “stable-unstable”.

mai occupata di analizzare l'ampiezza del campo di inferenza delle spiegazioni causali. Codificare questa variabile è l'obiettivo del manuale "1 to 3". L'ipotesi di base è che il soggetto, quando avanza spiegazioni di un evento o di un comportamento non si limita necessariamente ad indicare cause disposizionali (*traits* o *internal*) o situazionali (*external causes*), ma possa ampliare e articolare il proprio campo di inferenza fornendo spiegazioni interpersonali che includono due, tre o più attori.

Un intero settore della psicologia clinica – la psicoterapia sistemico-relazionale - utilizza da ormai più di cinquanta anni schemi esplicativi di tipo triadico e ha fatto del passaggio alla triade un elemento caratterizzante il suo approccio. Watzlawick, Beavin e Jackson, affermavano nel 1967 che "un fenomeno resta inspiegabile finché il campo di osservazione non è abbastanza ampio da includere il contesto in cui il fenomeno si verifica" (p.20) e Jay Haley nel 1969 individuava nel triangolo l'unità privilegiata di analisi della nascente psicoterapia sistemica. Questo modello terapeutico infrange la cornice che isola l'individuo dal contesto. Per rispondere alle domande sul "perché" una persona o una coppia fanno quello che fanno, allarga infatti il campo di inferenza dall'individuo o dalla diade al più ampio mondo relazionale e individua schemi esplicativi – le cosiddette "ipotesi sistemiche"- che coinvolgono perlomeno tre membri del contesto relazionale dentro il quale il soggetto organizza la propria esperienza (Ricci e Selvini-Palazzoli, 1984; Ricci., 1981; Selvini Palazzoli *et al.*, 1980; Ugazio, 1984; 2006; Zuk, 1969; 1971). Ad esempio, l'anoressia di un'adolescente potrà essere letta da un terapeuta sistemico come un comportamento con cui la figlia aiuta sua madre a riportare dentro le mura domestiche l'attenzione di un marito in fuga. Oppure il matrimonio "in bianco" di una giovane coppia potrà essere visto come un tentativo dei due sposi di dare tempo ai propri genitori non ancora pronti ad accettare un vero matrimonio dei figli e il loro conseguente distacco.

Più recentemente Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery (1999) hanno dimostrato che tutti noi, a partire da un'età sorprendentemente precoce, siamo capaci di complesse interazioni triadiche. Le Autrici hanno infatti documentato che alcuni bambini già a tre mesi sono in grado di alternare lo sguardo fra i due genitori e che tutti i bambini a nove mesi mettono in atto complesse interazioni triadiche. I risultati del loro affascinante programma di ricerca ribaltano – come ha sottolineato Stern (1999) – la visione tradizionale dello sviluppo, che presupponeva un percorso evolutivo dalla diade alla triade, ma aprono anche qualche interrogativo per le ricerche sull'attribuzione. Le competenze triadiche delle persone comuni sono circoscritte al solo comportamento tacito? Oppure anche le persone comuni, come gli psicoterapeuti sistemici, ricorrono a forme di spiegazione degli eventi che ampliano il campo di inferenza fino ad includere tre o più attori? Per rispondere a questi

interrogativi è necessario disporre di un sistema di codifica dell'ampiezza dei campi di inferenza, obiettivo, come si è già detto dell' "1 to 3".

La ricerca² per la quale è stato ideato lo schema di codifica che qui presentiamo ha operazionalizzato la variabile "ampiezza del campo di inferenza" con il numero di personaggi e/o di eventi messi in scena (e tra loro connessi) dai soggetti per spiegare l'evento inaspettato proposto nella situazione sperimentale. L'inatteso abbandono degli studi da parte di uno studente modello di Medicina a soli 5 esami dalla laurea costituisce l'evento-stimolo oggetto della nostra ricerca. Si tratta di una classica situazione sorprendente che dovrebbe sollecitare lo sforzo esplicativo perché viola le aspettative e mette in discussione presupposti dati per scontati (Malle, 2004; Moravcsik, 1998; Pyszczynski e Greenberg, 1981; Weiner, 1985).

Il manuale "1 to 3" è stato applicato ai brevi testi prodotti dai soggetti per spiegare questo evento presentato attraverso quattro diverse versioni della stessa situazione stimolo in cui la variabile manipolata è "l'ampiezza del contesto relazionale evocato". Gli esempi che riportiamo nel manuale sono tutti tratti da questi scritti.

Il sistema di codifica proposto può tuttavia essere applicato a tutti i testi che contengano spiegazioni causali come brani letterari, autobiografie, trascritti di interviste e conversazioni. E' nostra intenzione utilizzarlo con verbatim di sedute terapeutiche. L'attenzione agli episodi costruiti dal cliente come enigmatici e la consistente motivazione di cliente e terapeuta ad esplorare e ad approfondire le ragioni di comportamenti, atteggiamenti, emozioni proprie e altrui, rendono questo tipo di conversazione particolarmente adatta a studiare processi attributivi complessi, a causazione multipla.

A differenza di altri sistemi di codifica più ampi, "1 to 3" si limita a proporre uno schema di codifica per una variabile specifica, ma non escludiamo che possa essere utilizzato congiuntamente ad altri sistemi, in particolare con il *F.Ex* (Malle, 2007). Riteniamo che la variabile "ampiezza del campo di inferenza", che il *F.Ex* non analizza, potrebbe essere collocata tra i processi psicologici che guidano la costruzione delle spiegazioni, corrispondente al secondo livello della Folk Theory.³

In sintesi lo schema qui proposto permette di analizzare i campi di inferenza dei processi attributivi fino ad includere la triade, ignorata dal filone di ricerca attribuzionista, tuttora estraneo agli sviluppi del pensiero sistemico.

² "L'ermeneutica triadica è davvero estranea al senso comune?" (Ugazio, Fellin *et al.*, 2007)

³ Malle (2004) articola la sua teoria della spiegazione in tre livelli. Il primo livello riguarda il quadro concettuale che implica la distinzione fra spiegazioni di comportamenti non intenzionali e comportamenti intenzionali. Il livello successivo riguarda i processi psicologici che governano la costruzione delle spiegazioni (caratteristiche del comportamento oggetto di spiegazione, fini pragmatici e risorse informative). Infine, il terzo livello si riferisce alla "superficie" linguistica.

2. Un approccio contestuale a tre step.

Per analizzare i campi di inferenza fino ad includere la triade è necessario adottare un approccio “contestuale” che, differenziandosi da quello “analitico” comunemente utilizzato, considera i legami sussistenti fra le singole unità esplicative in cui si articola la spiegazione globale.

Anche l’approccio “contestuale” che qui proponiamo, scompone, come quello “analitico”, l’intera produzione narrativa costruita dal soggetto per spiegare un evento o un comportamento in unità minime di testo dotate di significato esplicativo. Ma questo rappresenta soltanto il primo step dell’approccio “contestuale”.

La scomposizione è seguita da un processo di ricomposizione finalizzato ad evitare riduzionismi metodologici (Chu e Shaw, 2005) che non permetterebbero di cogliere spiegazioni complesse come quelle triadiche.

Il processo di “scomposizione – ricomposizione” che caratterizza l’approccio contestuale si articola in tre step che individuano:

- a. le unità minime di testo dotate di significato esplicativo. Tali unità connettono una possibile causa o ragione ad un evento o comportamento. Chiamiamo queste unità minime, per distinguerle da quelle più complesse, “attribuzioni”;
- b. le concatenazioni causali composte da attribuzioni legate fra loro da uno stesso pattern di coerenza semantica che dà ragione di un evento o comportamento. Chiamiamo queste concatenazioni causali semanticamente coerenti: “spiegazioni”;
- c. le sequenze causali composte da attribuzioni legate tra loro da due o più pattern di coerenza semantica finalizzati a dar ragione di uno stesso evento o comportamento, tra loro connessi ma ciascuno dotato di una sua autonomia esplicativa. Chiamiamo queste sequenze causali, che appartengono ad un livello sovraordinato, “percorsi esplicativi”. Generalmente i “percorsi esplicativi” sono “multipli”, cioè composti da più attribuzioni e/o spiegazioni, può però accadere che il percorso esplicativo coincida con una singola spiegazione o attribuzione; con il termine “percorso esplicativo” ci riferiamo infatti ad ogni singola costruzione globale (di ampiezza ovviamente variabile) fornita dal soggetto per spiegare un evento o un comportamento proprio o altrui.

Per esigenze specifiche della nostra ricerca, ciascun percorso esplicativo, oltre ad essere finalizzato a dar ragione di uno stesso evento, deve riferirsi allo stesso protagonista. Pur presentando una medesima struttura narrativa, le situazioni stimolo della nostra ricerca mettono in scena dal solo protagonista ad una triadi di attori. E’ per noi, di conseguenza, importante distinguere i percorsi esplicativi dei nostri soggetti che si riferiscono al personaggio centrale da

quelli che riguardano gli altri attori. Quando tuttavia i percorsi esplicativi del protagonista e degli altri personaggi sono risultati connessi fra loro semanticamente e/o sintatticamente in sede di codifica li abbiamo considerati congiuntamente indicando che la codifica si riferisce a più percorsi esplicativi. Riteniamo che la regola che ogni percorso esplicativo debba riferirsi allo stesso protagonista non sia necessaria per scopi diversi dai nostri.

Tutte le “spiegazioni” e la maggior parte dei “percorsi esplicativi” sono spiegazioni a causazione multipla (*multiple-cause explanations*). Come ha messo in evidenza Antaki (1985), i soggetti non sempre ricorrono ad un’unica attribuzione per dar ragione di un evento o comportamento (*single-cause explanations*); al contrario, quando devono spiegare eventi complessi in contesti naturali, si avvalgono spesso di più attribuzioni tra loro interrelate. D’altra parte le spiegazioni triadiche o poliadiche, per l’individuazione delle quali è stato costruito questo manuale, presuppongono per definizione concatenazioni causali composte da perlomeno due attribuzioni; le *single-cause explanations* non possono mai contenere spiegazioni triadiche o poliadiche.

Figura 1
Attribuzione, spiegazione e percorso esplicativo (multiplo): i tre step dell’approccio “contestuale”

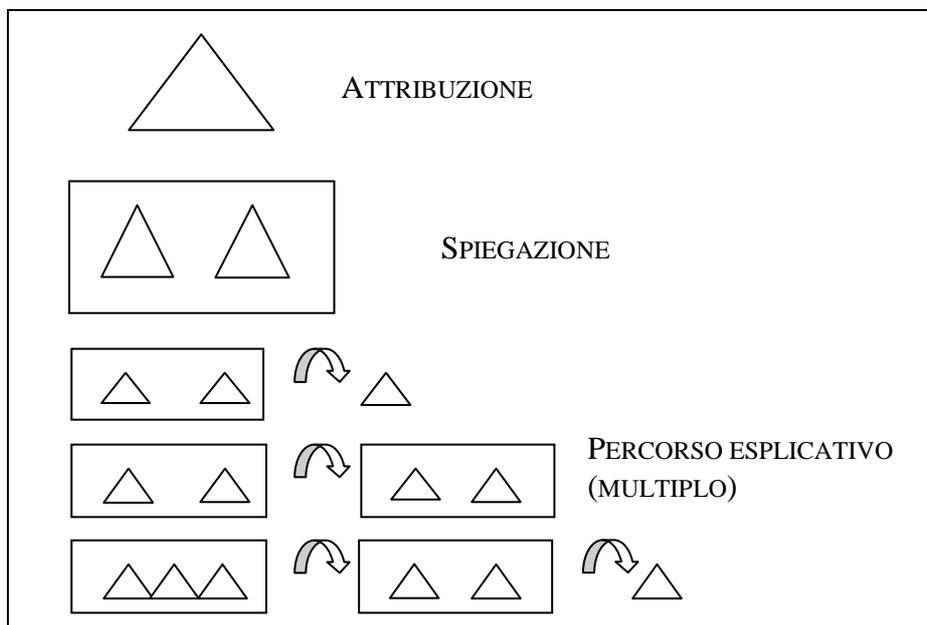
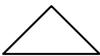
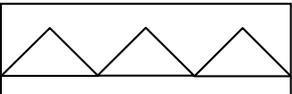
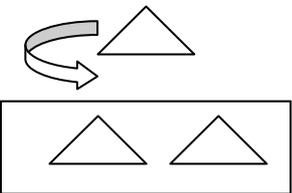
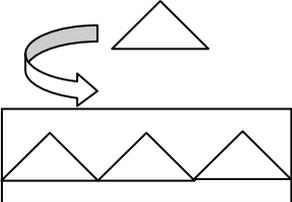


Tabella 1 - Esempi dei tre step dell’approccio “contestuale” e loro corrispondenza con la distinzione introdotta da Antaki fra “single cause explanations” e “multiple cause explanations”

Esempio di una “attribuzione” che corrisponde ad una single-cause explanation		
	Sara abbandona Medicina perché si è accorta di non voler più fare il medico	[A (1)]
Un’unica attribuzione esaurisce l’intero percorso esplicativo		
Esempio di una “spiegazione” coincidente (necessariamente) con una multiple-cause explanation		
	Sara lascia gli studi perché ora la sua priorità è quella di andare a convivere con Stefano [A (1)], per questo deve andare a lavorare [A (2)] per contribuire alle spese che dovranno affrontare [A (3)]	[A (1,2,3)]
Le attribuzioni sono legate da un unico pattern di coerenza semantica		
Esempio di un “percorso esplicativo multiplo” corrispondente ad una multiple-cause explanation formata da una attribuzione e da una “spiegazione” composta da due attribuzioni		
	Sara abbandona l’università dal momento che si è accorta di aver scelto quella facoltà solo per far contenta sua madre [A (1)] e perché ha deciso di provare a fare un’esperienza di volontariato in un paese africano [B (2)], esaudendo un sogno che aveva maturato da qualche anno [B (3)]	
Due delle tre attribuzioni [B (2,3)] sono legate da uno stesso pattern di coerenza semantica, costituiscono quindi una “spiegazione”, mentre la prima attribuzione, contrassegnata con la lettera A, seppur connessa, ha una sua autonomia esplicativa.		
Esempio di un “percorso esplicativo multiplo” formato da una attribuzione e una spiegazione composta da tre attribuzioni		
	Sara lascia gli studi perché vuole andare subito a convivere con Luca [A (1)] e vuole iniziare subito a lavorare [B (2)] dal momento che i suoi genitori non le passano più un soldo [B (3)] poiché non accettano più il modo con cui sta conducendo la sua vita [B (4)]	{[A (1)] e [B(2,3,4)]}
Questo percorso esplicativo è formato da quattro attribuzioni tre delle quali, essendo interconnesse entro uno stesso pattern di coerenza semantica formano una spiegazione [B (2,3,4)], mentre la prima attribuzione anche se connessa è semanticamente autonoma [A (1)]		

La figura 1 illustra i tre step dell'approccio contestuale mentre la tabella 1 li esemplifica⁴. E' interessante notare che "il percorso esplicativo multiplo" dell'ultimo esempio della tabella 1 mette in scena due spiegazioni {[A (1)] e [B (2,3,4)]} che, considerate separatamente, non danno luogo ad una spiegazione triadica. Quest'ultima emerge con chiarezza solo se si considera il livello sovraordinato (percorso esplicativo "multiplo"), che mette in relazione le due spiegazioni che i genitori "non danno più un soldo a Sara" perché non vogliono che lei vada a convivere con Luca e che questa presa di posizione sia all'origine della scelta della ragazza di abbandonare gli studi.

3. Guida al sistema di codifica "1 to 3"

3.1 Prima fase: la segmentazione

Dopo aver trasferito su file l'intera produzione narrativa che si intende analizzare, si passa alla sua segmentazione. Vengono individuate dapprima le singole attribuzioni attraverso alcuni criteri menzionati in letteratura (Buchanan e Seligman, 1995; Peterson e Seligman, 1984) e da noi sintetizzati nel criterio della causalità contestuale. Successivamente vengono identificati gli eventuali nessi fra ciascuna attribuzione attraverso alcune regole sintattiche riassunte nel criterio della concatenazione esplicativa. Un terzo criterio, detto coerenza semantica, consente di distinguere attribuzioni e spiegazioni dotate di uno stesso pattern di coerenza semantica da altre che seppur connesse presentano un pattern di significato diverso.

La procedura proposta ha un duplice obiettivo: garantire livelli sufficientemente alti di accordo intergiudici sull'identificazione delle singole attribuzioni codificabili pur preservando le concatenazioni causali che connettono il percorso esplicativo globale.

3.1.1 Criterio della causalità contestuale

Questo criterio permette l'identificazione delle singole attribuzioni attraverso l'ausilio di 2 tipi di marcatori:

1. MARCATORI CLASSICI: individuano le attribuzioni introdotte da:

a) "perché", "poiché", "a causa di" seguiti da verbi al modo indicativo nella forma esplicita.

Esempi:

⁴ La figura 1 prende in considerazione solo alcune tipologie di strutture di percorsi esplicativi in quanto ognuno di essi potrebbe essere costituito da un numero variabile di attribuzioni e/o spiegazioni.

“Perché Marco/ Sara lascia gli studi?”⁵

- I. Marco decide di abbandonare gli studi **perché** ha deciso di accettare una proposta di lavoro.
 - II. Sara abbandona gli studi **a causa di** una grave malattia che la costringe a letto.
- b) modi dei verbi infinito, participio passato, gerundio semplice e composto che nella lingua italiana possono introdurre subordinate causali.

Esempi:

“Perché Marco / Sara lascia gli studi?”

- I. Marco abbandona gli studi **trascinato** da cattive compagnie.
 - II. Sara, **essendo** responsabile e matura, non vuole rinunciare al suo bambino.
2. MARCATORI IMPLICITI: identificano le attribuzioni introdotte da particelle linguistiche che nella lingua italiana non sono considerate propriamente causali, ma che nella cornice testuale assumono una funzione esplicativa⁶ come:
- a) “e”, “che”, “per”... che più spesso introducono subordinate finali, relative, oggettive e consecutive.

Esempi:

“Perché Marco / Sara lascia gli studi?”

- I. Lascia tutto **per** timore di diventare quello che non voleva essere;
 - II. Aveva cominciato a studiare medicina **per** rendere felice sua madre **che** faceva anche lei la dottoressa;
 - III. Sara aspetta un bambino. **E** deve fare una scelta: lascia gli studi.
- b) espressioni verbali o verbi prototipici che implicano una presa di coscienza o una ristrutturazione del passato (come “si è reso conto che/ ha capito che/ si è accorta che”); verbi che sottolineano una presa di posizione “attiva” (ha deciso che/ ha scelto di...) o “passiva” da parte del soggetto (scopre che/ viene a sapere che...).

⁵ Costituisce la situazione stimolo (consegna) della ricerca.

⁶ Di fatto i marcatori impliciti sottintendono un marcatore classico. Analoghe funzioni sono espletate dalla punteggiatura. Ad esempio nella frase: “Sara lascia gli studi: è esausta” è evidente che i “due punti” sostituiscono un “perché”.

Esempi:

“Perché Marco / Sara lascia gli studi?”

- I. **Si è accorta che** quella non era la sua vera strada.
- II. **Ha capito** tutto quello che si è persa in questi anni.
- III. **Si è resa conto che** non era felice.
- IV. **Decide che** probabilmente la laurea non le potrà mai servire.
- V. **Ha scelto di** lavorare subito.
- VI. **Scopre che** è incinta.

Successivamente vengono identificati i nessi fra le singole attribuzioni attraverso alcune regole che abbiamo sintetizzato nel criterio della “concatenazione esplicativa”, il quale consente di passare ai due step successivi volti all’individuazione delle “spiegazioni” e del “percorso esplicativo”.

3.1.2 Criterio della concatenazione esplicativa

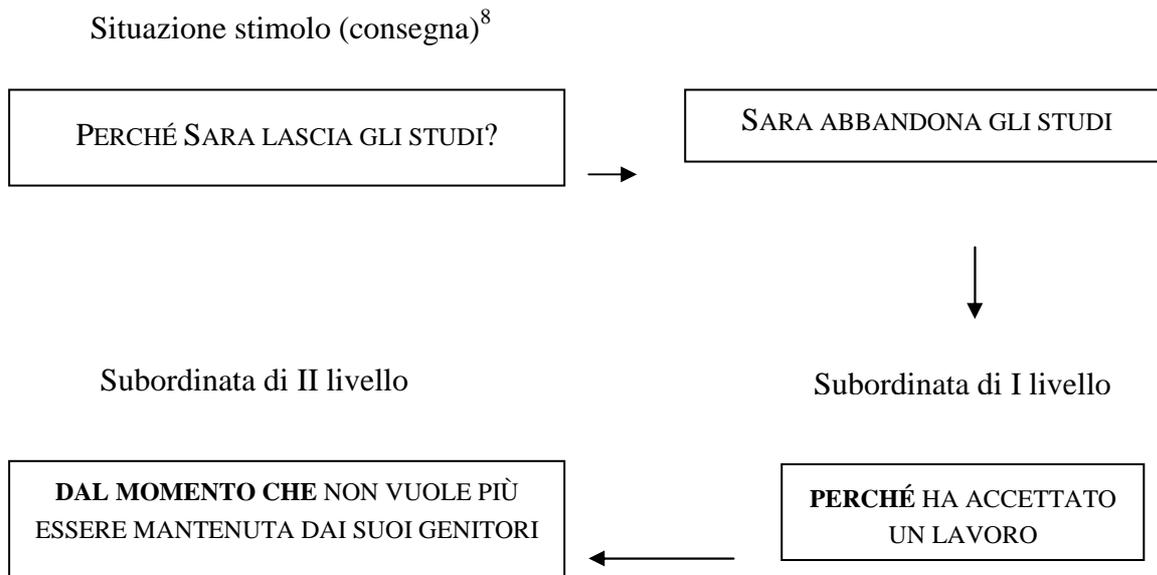
Questo criterio permette di identificare le “spiegazioni” e i “percorsi esplicativi” attraverso le relazioni di subordinazione e di coordinazione⁷ che ogni singola attribuzione intrattiene con le altre.

- SUBORDINAZIONE: consideriamo due livelli subordinati quando uno specifica causalmente l’altro e non viceversa (ovvero in presenza di un ordine gerarchico). Tale relazione viene individuata attraverso l’identificazione nel testo di marcatori morfo-sintattici classici (menzionati nel primo punto del precedente criterio) o attraverso l’identificazione di marcatori impliciti (descritti nel secondo punto del criterio sopraddetto). Di seguito, per mutua esclusione semantica, si deduce quale livello dipende dall’altro.

Nell’esempio “*Sara abbandona l’università perché ha accettato un lavoro dal momento che non vuole più essere mantenuta dai suoi genitori*” segnaliamo i due marcatori causali classici “perché” e “dal momento che”.

Principale

⁷ Si tratta delle relazioni gerarchiche di subordinazione e coordinazione che contraddistinguono l’analisi del periodo. La costruzione della concatenazione esplicativa riflette infatti l’articolazione della struttura linguistica.



E' evidente che Sara lascia la facoltà di Medicina perché ha accettato un lavoro (1° livello) poiché non voleva più essere mantenuta dai suoi genitori (2° livello).

Se invertissimo le posizioni dei due livelli ci troveremmo di fronte a un “non-sense”, saremmo cioè impossibilitati a capire: “Non voleva più essere mantenuta dai genitori perché ha accettato un lavoro”.

La specificazione del grado dei livelli (1°, 2°, 3° ecc.) delle subordinate consente di determinare l'ordine di lettura delle perifrasi attributive che non sempre coincide con l'articolazione sequenziale del testo originale. Nella pratica della segmentazione ciò significa che un primo livello può collocarsi alla fine del testo o nella parte centrale e non necessariamente all'inizio. Lo stesso vale per i livelli di grado superiore, che potrebbero comparire prima di quelli di grado inferiore.⁹

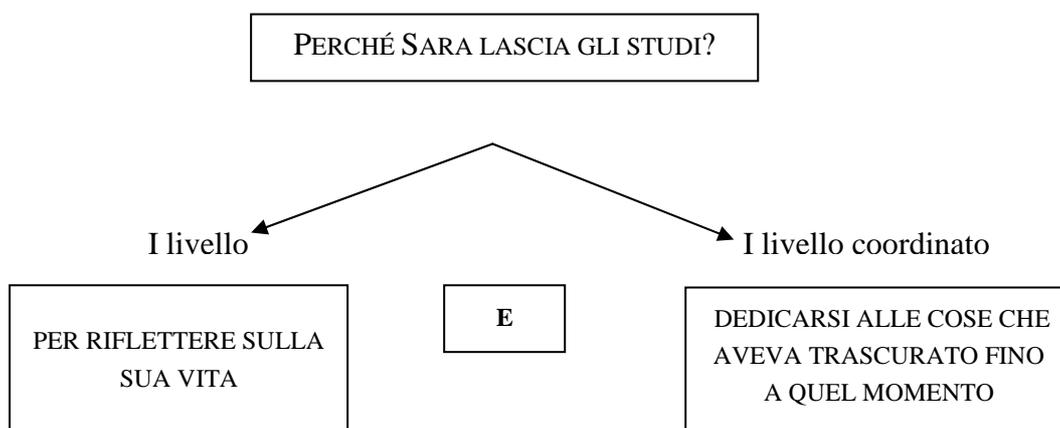
- **COORDINAZIONE:** due livelli si considerano coordinati quando sono interrelati da un nesso che non esprime alcuna gerarchia esplicativa: nessuno dei due livelli specifica causalmente l'altro (ovvero in assenza di un ordine gerarchico). Essi sono connessi attraverso le classiche congiunzioni “e, ma, mentre...” che, nel dato contesto causale, assumono una funzione

⁸ Negli esempi seguenti la “principale o reggente” non verrà più marcata perché nel nostro paradigma di ricerca viene considerata “ridondante” con la situazione stimolo. Anche le subordinate verranno indicate semplicemente con il termine “livello” il cui grado varia a seconda della posizione che assume nell'ordinamento causale della spiegazione.

⁹ La pratica di segmentazione ha evidenziato che nella maggioranza dei casi esiste una struttura ordinata e progressiva nella successione dei gradi di livello. Si tratta però di un ordine *bottom-up* che comincia dalla fine della verbalizzazione o del trascritto, muovendosi così dal basso verso l'alto. A questo, si affianca un movimento parallelo che sembra evidenziare una relazione direttamente proporzionale tra la progressione dei gradi di livello e la profondità o complessità della struttura esplicativa fornita dal soggetto.

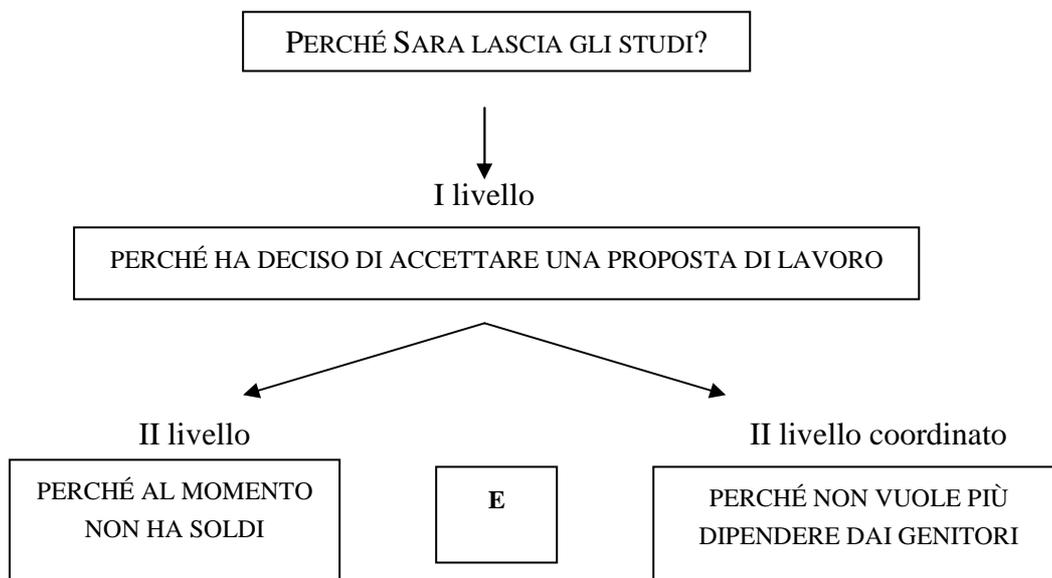
coordinante (nelle relazioni subordinate invece le congiunzioni fungono da marcatori impliciti) o, in alcuni casi, attraverso la punteggiatura.¹⁰

Nell'esempio: *“Sara abbandona gli studi per riflettere sulla sua vita e dedicarsi alle cose che aveva trascurato fino a quel momento”* segnaliamo il marcatore implicito “e”¹¹.



E' chiaro che Sara lascia gli studi per due ragioni relate ma indipendenti l'una dall'altra: nessuna delle due attribuzioni specifica causalmente l'altra.¹²

Nell'esempio seguente la coordinazione si esplicita in un altro punto del testo: *“Sara lascia gli studi perché ha deciso di accettare una proposta di lavoro perché al momento non ha soldi e perché non vuole più dipendere dai genitori”*.



¹⁰ Come esplicitato in nota 10 la punteggiatura può assolvere una funzione subordinante. Qui si vuole sottolineare la sua classica funzione coordinante.

¹¹ Per maggiore chiarezza espositiva tralasciamo gli altri marcatori subordinanti – in questo caso “per” - già evidenziati precedentemente.

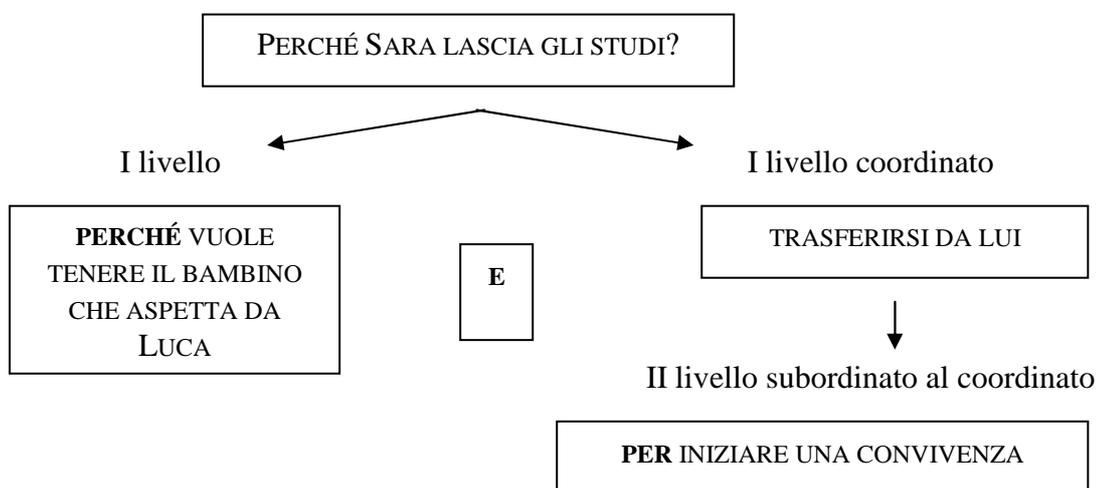
¹² Tra le due attribuzioni vi è una relazione “transitiva” (Cronen, Johnson *et al.*, 1982) perché invertendo le posizioni dei due livelli il significato della verbalizzazione del soggetto resta immutato.

I livelli di secondo grado sono coordinati tra loro ed entrambi sono subordinati al livello di primo grado.

Infine, anche se più rari, si considerano i livelli subordinati ai coordinati (LIVELLO/C), i livelli non coordinati ai subordinati (LIVELLO NON COORDINATO)¹³ e i livelli subordinati ai non coordinati (LIVELLO/NC).

- Con livelli subordinati ai coordinati (LIVELLO/C) ci riferiamo a quelle attribuzioni che intrattengono una relazione di subordinazione con un livello coordinato precedente - di grado inferiore - piuttosto che con il livello subordinato o propriamente detto.

Nell'esempio "*Sara lascia gli studi **perché** vuole tenere il bambino che aspetta da Luca e trasferirsi da lui **per** iniziare una convivenza*"¹⁴ segnaliamo i marcatori causali "perché", "e", "per".



In questo caso quindi l'attribuzione "per iniziare una convivenza" si riferisce, cioè dipende causalmente - è subordinata - al 1° livello coordinato "trasferirsi da lui" e non al 1° livello "perché vuole tenere il bambino che aspetta da Luca".

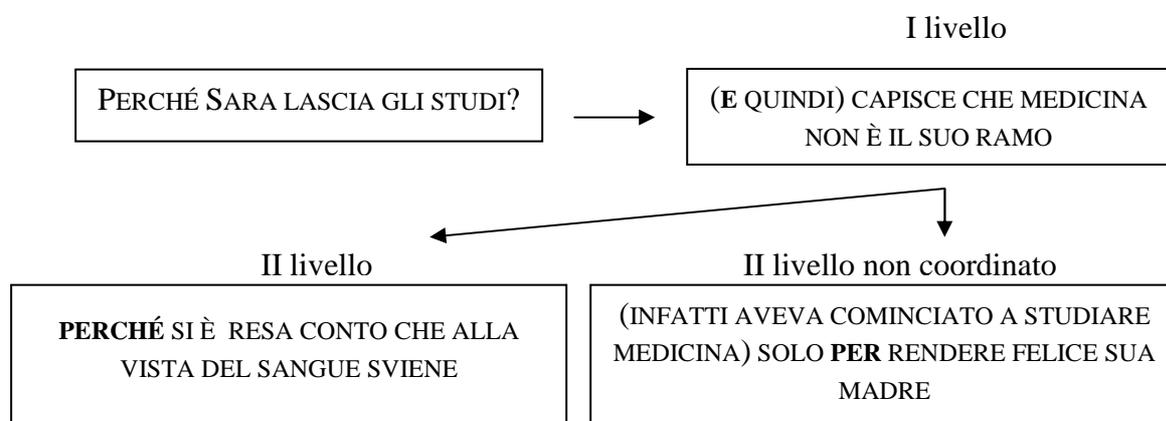
- Per livelli non coordinati ai subordinati (LIVELLO NON COORDINATO) ci riferiamo a quelle attribuzioni che, pur specificando i livelli precedenti, non hanno una relazione di coordinazione con le altre attribuzioni con cui condividono lo stesso grado (1°, 2°, 3° ...).

Consideriamo l'esempio:

¹³ Il I livello non coordinato dà inizio ad un nuovo percorso esplicativo.

¹⁴ Tra i due livelli coordinati, in questo come in altri casi, non sussiste una relazione di coordinazione completa: infatti le due attribuzioni hanno evidenti legami semantici e quindi non sono totalmente indipendenti. Sarebbe forse stato necessario includere questa terza categoria di livelli coordinati "legati", ma abbiamo preferito non complessificare ulteriormente la teoria della segmentazione. Pertanto abbiamo accorpato le due categorie di coordinati in base alla condivisa caratteristica di non essere subordinati: la relazione che li unisce è infatti "transitiva" (Cronen, Johnson *et al.*, 1982).

“Sara abbandona la facoltà **perché** si è resa conto che alla vista del sangue sviene e quindi capisce che Medicina non è il suo ramo. Infatti aveva cominciato a studiare medicina solo **per rendere felice sua madre**”.¹⁵



Sara abbandona gli studi perché capisce che Medicina non è il suo ramo (1° livello) e questa acquisizione dipende dal fatto che si è resa conto che sviene alla vista del sangue (2° livello). Il fatto che Sara avesse cominciato a studiare Medicina solo per rendere felice sua madre non è causalmente connesso al suo rendersi conto che sviene alla vista del sangue. D'altra parte non intrattiene nemmeno un rapporto di coordinazione con questa attribuzione. In realtà questo livello specifica il primo, ma dal momento che non è coordinato con il secondo viene detto livello non coordinato (in questo caso 2°).

3 Infine per livelli subordinati ai non coordinati (LIVELLO/NC) ci riferiamo a quelle attribuzioni che dipendono causalmente da livelli non coordinati e si comportano come i livelli subordinati ai coordinati (LIVELLO/C).

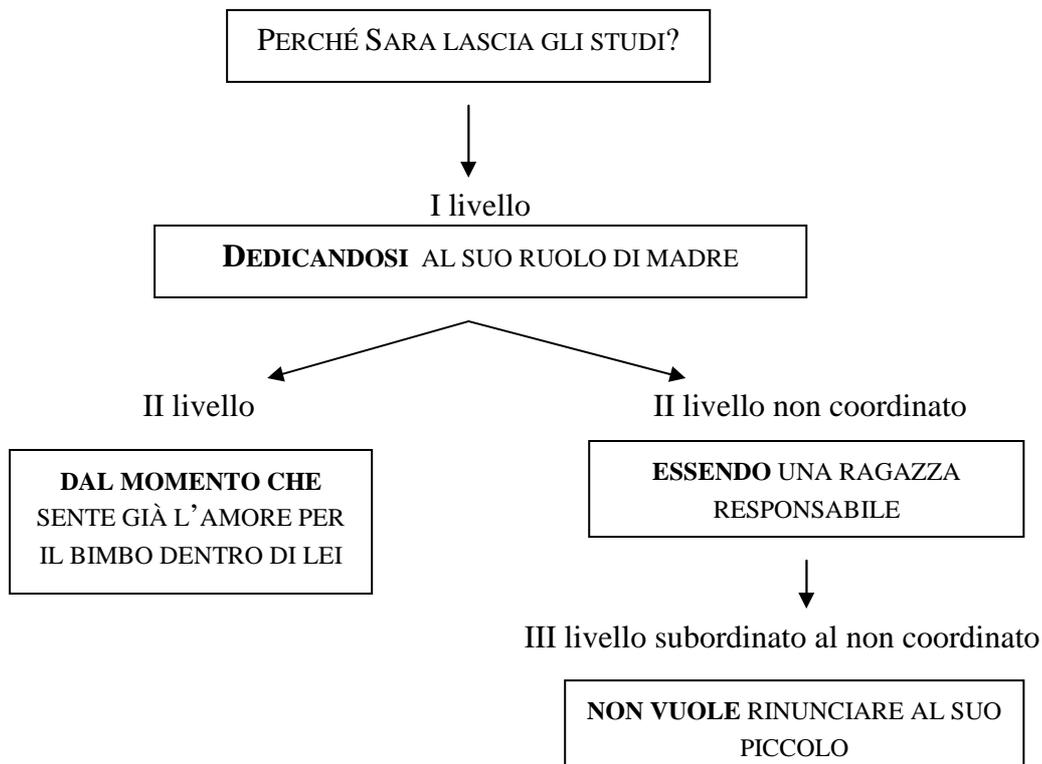
Consideriamo l'esempio:

“Sara lascia gli studi perché¹⁶ decide di cambiare i suoi progetti, **dedicandosi al suo nuovo ruolo di madre, dal momento che** sente già l'amore per il bimbo dentro di lei. **Essendo** una ragazza responsabile, **non vuole rinunciare al suo piccolino solo per¹⁷ proseguire gli studi.**”

¹⁵ Il rapporto di coordinazione tra i due livelli, pur collocandosi nello stesso grado, non è solo incompleto (vedi nota 18), ma inesistente, a meno che si attuino delle “sovrainterpretazioni”.

¹⁶ Questa attribuzione non è stata considerata nella segmentazione perché viene “ridefinita” dal livello successivo (cfr. par. 3.1.5).

¹⁷ Questa attribuzione non viene considerata perché rappresenta una “ridondanza” (cfr. par. 3.1.5).



In questa breve storia possiamo notare come dal 1° livello si originino due spiegazioni. In questa biforcazione le due attribuzioni di secondo grado non sono coordinate tra loro e l'attribuzione di grado successivo dipende causalmente dal 2° livello non coordinato: per questo è detta 3° livello subordinato al non coordinato (3° livello/nc). Ovvero il fatto che Sara non voglia rinunciare a suo figlio è ascrivibile al suo essere responsabile e non alla sua decisione di dedicarsi a tempo pieno a fare la mamma, che nel testo rappresenta il 2° livello propriamente detto.

3.1.3 Criterio della coerenza semantica

Il criterio della concatenazione esplicativa consente di individuare l'intero percorso esplicativo e di distinguere le attribuzioni che risultano sintatticamente connesse da quelle prive di nessi sintattici di coordinazione e subordinazione come accade in questo esempio: *“Marco potrebbe lasciare Medicina perché la sua ragazza è incinta e quindi deve provvedere al mantenimento di entrambi oppure perché si è reso conto che il suo sogno non è quello di fare il medico. Potrebbe anche essere che suo padre è stato licenziato e che debba iniziare a lavorare per far fronte alle spese familiari”*. Il criterio della concatenazione esplicativa non permette però di distinguere le attribuzioni che danno luogo ad un'unica spiegazione da quelle che, seppur connesse, hanno una loro autonomia né di individuare quando due spiegazioni o una spiegazione e una attribuzione pur non avendo nessi sintattici di coordinazione e subordinazione sono però connesse a livello di senso. Questa distinzione su cui si fonda la differenza fra il percorso esplicativo e le spiegazioni è introdotta unicamente da criteri di coerenza semantica, consensuali nel caso dei nostri testi contenenti storie di facile interpretazione, più discrezionali quando il testo presenta narrazioni più complesse.

Nell'esempio *“Marco ha deciso di lasciare gli studi perché ha deciso di accettare una proposta di lavoro allettante [A (1)]. Aveva scelto Medicina solo per accontentare la madre [B (2)]”* le due spiegazioni {[A (1)] e [B (2)]}, sebbene non abbiano nessi sintattici di coordinazione o subordinazione, sono tra loro connesse semanticamente e per questo costituiscono un unico percorso esplicativo.

3.1.4 Criteri di esclusione

- **Ridondanza:** vengono escluse le attribuzioni ripetitive rispetto alla consegna¹⁸.

Ad esempio: *“Marco lascia gli studi perché si è reso conto che il mondo della medicina non fa per lui. (...) A fronte di una proposta di lavoro allettante decide di abbandonare la facoltà”*. La perifrasi *“decide di abbandonare la facoltà”* è ridondante con l'incipit (ripreso dalla consegna).

- **Ripetizione:** il soggetto ripete un'attribuzione già menzionata in un altro punto del testo; ai fini della codifica se ne considera quindi solo una.

Nell'esempio: *“Sara lascia gli studi perché si è resa conto che ha buttato il suo tempo, che ha già sprecato troppo tempo sui libri”* le stringhe *“ha buttato il suo tempo”* e *“ha già sprecato il suo tempo sui libri”* sono semanticamente equivalenti.

¹⁸ Il soggetto ripete l'evento o il comportamento che è chiamato a spiegare.

- Ripetizione inclusa: nel testo sono presenti attribuzioni che specificano il significato dei livelli precedenti; si considera la più ampia, la più informativa.

Nell'esempio: "*Marco lascia gli studi perché scopre che la sua ragazza è rimasta incinta. Visto che è in attesa di tre gemelli dovrà cercarsi un lavoro per provvedere al loro mantenimento*" la prima attribuzione viene specificata e completata da quella seguente entro la quale può essere inclusa in assenza di perdita di informazioni esplicative.

- Ridefinizione: nel testo sono presenti attribuzioni che ridefiniscono il significato di un livello precedente cambiandolo o specificandolo; si considerano solo le attribuzioni ridefinite.

Nell'esempio: "*Sara lascia gli studi perché decide di cambiare i suoi progetti dedicandosi al suo nuovo ruolo di madre*" si nota che il cambiamento dei progetti di Sara si realizza nel dedicarsi al suo ruolo di madre, pertanto la prima attribuzione può essere tralasciata.

3.1.5 L'applicazione dei criteri di segmentazione: esempi e rappresentazione grafica

Le regole di rappresentazione grafica dei tre criteri di segmentazione che abbiamo utilizzato sono le seguenti:

- Sottolineatura standard: viene evidenziato il contenuto dell'attribuzione;
- Grigio 80%: è un marcatore applicato al testo non esplicativo;
- /: marca il punto in cui termina un qualunque tipo di livello;
- //: marca il punto in cui termina la struttura esplicativa di un personaggio;
- **...**: tra i doppi asterischi sono contenute le attribuzioni ridondanti;
- *...*: tra gli asterischi sono contenute le attribuzioni ridefinite, ripetute o incluse;
- **Grassetto, doppia sottolineatura**: marcatori classici¹⁹;
- **Grassetto, sottolineatura punteggiata**: marcatori impliciti con funzione subordinante;
- **Grassetto, sottolineatura tratteggiata**: marcatori impliciti con funzione coordinante;
- (...): viene introdotto un marcatore causale che era implicito nel testo o più spesso contrassegnato dalla punteggiatura;
- { ... }: le parentesi graffe delimitano l'inizio e la fine del percorso esplicativo;

1)

TESTO ORIGINALE

Sara abbandona gli studi a causa di una grave malattia che le ha fatto perdere la voglia di studiare e soprattutto ha perso le speranze per il futuro.

¹⁹ Non vengono evidenziati i marcatori che non espletano una funzione causale entro la cornice testuale. Ad esempio: "Sono le h. 16.00 perché ho guardato l'orologio".

CAUSALITA' CONTESTUALE

{Sara abbandona gli studi a causa di una grave malattia / che le ha fatto perdere la voglia di studiare / e soprattutto ha perso le speranze per il futuro.}

CONCATENAZIONE ESPLICATIVA

1° LIVELLO: che le ha fatto perdere la voglia di studiare 1° LIVELLO COORDINATO: e soprattutto ha perso le speranze per il futuro 2° LIVELLO: a causa di una grave malattia.

COERENZA SEMANTICA

{[A (1, 2,3)]}

2)

TESTO ORIGINALE
Sara abbandona gli studi perché si rende conto che non è la sua "strada", quindi ora che lo ha capito lascia la facoltà. Sa che provoca dispiacere alla famiglia, ma lei deve essere felice e soddisfatta della scelta della sua vita.
CAUSALITA' CONTESTUALE
{Sara abbandona gli studi <u>perché</u> si rende conto che non è la sua "strada",/} quindi ora che lo ha capito **lascia la facoltà** . Sa che provoca dispiacere alla famiglia, ma lei deve essere felice e soddisfatta della scelta della sua vita.
CONCATENAZIONE ESPLICATIVA
ridond. , 1° LIVELLO: perché si rende conto che non è la sua "strada".
COERENZA SEMANTICA
{ [A (1)] }

3)

TESTO ORIGINALE
Perché si è resa conto che alla vista del sangue sviene e quindi capisce che la Medicina non è il suo ramo. Infatti aveva cominciato a studiare Medicina non perché voleva diventare dottore ma solo per rendere felice sua mamma che faceva anche lei la dottoressa.
CAUSALITA' CONTESTUALE
{ <u>Perché</u> si è resa conto che alla vista del sangue sviene / <u>e quindi capisce che</u> la Medicina non è il suo ramo./ <u>Infatti aveva cominciato a studiare Medicina non perché voleva diventare dottore ma solo per rendere felice sua mamma/ che</u> faceva anche lei la dottoressa. }
CONCATENAZIONE ESPLICATIVA
1° LIVELLO: [e quindi] capisce che la medicina non è il suo ramo 2° LIVELLO: perché si è resa conto che alla vista del sangue sviene 2° LIVELLO NON COORDINATO: Infatti aveva cominciato a studiare [...] per rendere felice sua mamma 3° LIVELLO/NC: che faceva anche lei la dottoressa.
COERENZA SEMANTICA
{[A (1,2)] e [B (1,3,4)]}

4)

TESTO ORIGINALE

Probabilmente Sara aveva capito che non stava facendo quello che voleva nella vita, ma solo quello che voleva sua madre. Il padre è contento perché aveva capito da sempre che la figlia non voleva fare Medicina ed è contento che finalmente la figlia abbia espresso una scelta autonoma e non influenzata dagli altri.

CAUSALITA' CONTESTUALE

{Probabilmente Sara aveva capito che non stava facendo quello che voleva nella vita, / ma solo quello che voleva sua madre.} { // Il padre è contento perché aveva capito da sempre che la figlia non voleva fare Medicina / ed è contento che finalmente la figlia abbia espresso una scelta autonoma *e non influenzata dagli altri.* }

CONCATENAZIONE ESPLICATIVA

1° LIVELLO: S. aveva capito che non stava facendo quello che voleva nella vita 2° LIVELLO: ma solo quello che voleva sua madre. 2° PERSONAGGIO, 1° LIVELLO: il padre è contento perché aveva capito da sempre che la figlia non voleva fare medicina 1° LIVELLO COORDINATO: e [...] che la figlia abbia espresso una scelta autonoma *rip*.

COERENZA SEMANTICA

{[A (1,2)]} e {[A II (1,2)]}

5)

TESTO ORIGINALE

Sara aspetta un bambino dal suo ragazzo. Teme che lo stress dello studio possa influire in modo negativo sul piccolo. Sogna da una vita di diventare dottoressa. Si promette di continuare gli studi appena le condizioni famigliari glielo permettono.

CAUSALITA' CONTESTUALE

Sara aspetta un bambino dal suo ragazzo. { (perché) Teme che lo stress dello studio possa influire in modo negativo sul piccolo./} Sogna da una vita di diventare dottoressa. Si promette di continuare gli studi appena le condizioni famigliari glielo permettono.

CONCATENAZIONE ESPLICATIVA

1° LIVELLO: (perché) teme che lo stress dello studio possa influire in modo negativo sul piccolo [che aspetta dal suo ragazzo] *rip.inc*

COERENZA SEMANTICA

{[A (1)]}

3.2 Seconda fase: la codifica dei campi di inferenza

Una volta segmentato il testo viene codificata la variabile “ampiezza del campo d’inferenza” del terzo step, cioè del “percorso esplicativo” costruito dal soggetto, che in taluni casi può coincidere, come si è già detto, con una singola “attribuzione” e/o con una singola “spiegazione”.

Il ricercatore, utilizzando come criterio-guida le categorie di seguito elencate, codifica i percorsi esplicativi di ogni personaggio che fa parte della storia costruita dal narratore.

Inoltre, ciascun soggetto può presentare più percorsi esplicativi. Come si è già detto (cfr. par. 2), per le esigenze specifiche della nostra ricerca, abbiamo distinto i percorsi esplicativi con protagonisti diversi. Tuttavia, applichiamo le categorie di codifica qui di seguito illustrate non solo ai singoli percorsi esplicativi, ma anche all’insieme di due o più percorsi esplicativi con protagonisti diversi ma connessi sintatticamente e/o semanticamente. Il simbolo di Σ indica queste codifiche “interpercorsi-esplicativi” .

3.2.1 Categorie di codifica

MONADICA: la spiegazione dell’evento è ricercata nel soggetto (interna o “*person*”) come nell’esempio: “*Marco abbandona gli studi perché decide che vuole fare qualcosa d’altro nella vita / perché capisce che non era la sua strada / decide di fare il volontario nei paesi in via di sviluppo*”; oppure la spiegazione va rintracciata in un evento che ricade inesorabilmente sul soggetto (esterna o “*situation*”) come nell’esempio “*Marco abbandona gli studi perché rimane paralizzato a seguito di un incidente stradale*”.

DIADICA UNIDIREZIONALE: la spiegazione coinvolge due personaggi, di cui uno solo esercita un’influenza attiva sulla decisione o l’evento spiegato. In alcuni casi il protagonista ricopre un ruolo attivo, come nell’esempio “*Marco lascia Medicina per trasferirsi in Brasile per dimenticare la sua ex-fidanzata*”. In altri casi, è in posizione passiva, come nell’esempio “*Marco si è iscritto a Medicina perché obbligato dai suoi genitori*”.

DIADICA BIDIREZIONALE: la spiegazione coinvolge, oltre al protagonista, un secondo personaggio che contribuisce attivamente alla presa di decisione e/o all’attribuzione causale. Ad esempio: “*Sara abbandona gli studi perché il ragazzo di cui è innamorata le ha chiesto di andare a vivere con lui in Inghilterra*” oppure “*perché scopre di essere incinta, ne parla con il suo fidanzato ed entrambi decidono di tenere il bambino*”.

TRIADICA: la spiegazione mette in relazione tre o più personaggi collegandoli tra loro soltanto parzialmente (manca una gestalt circolare). Ad esempio: “*Marco si è innamorato di una ragazza inglese e lascia gli studi per raggiungerla. Aveva già pensato di abbandonare*

l'università prima di incontrarla e ne aveva parlato al padre che non aveva opposto resistenza”.

TRIADICA SISTEMICA: mette in relazione tre o più attori collegandoli tra loro in una gestalt circolare. Ad esempio: *“Per farla pagare alla madre che tiene molto alla sua carriera di medico e con cui è in conflitto, Marco lascia gli studi e va a lavorare nella ditta del padre che ha sempre desiderato che il figlio seguisse le sue orme”.*

3.2.2 Esempi di codifica

1)

TESTO ORIGINALE
Sara ha deciso di abbandonare gli studi perchè ha ricevuto una proposta di lavoro molto allettante. Non volendo assolutamente rinunciare, ha deciso di lasciare gli studi confidando che facendo questa scelta il suo futuro sarebbe stato migliore.
CAUSALITA' CONTESTUALE
{Sara ha deciso di abbandonare gli studi <u>perchè ha ricevuto una proposta di lavoro molto allettante. Non volendo assolutamente rinunciare,</u> / **ha deciso di lasciare gli studi** <u>confidando</u> che facendo questa scelta il suo futuro sarebbe stato migliore. }
CONCATENAZIONE ESPLICATIVA
ridond. , 1° LIVELLO: non volendo rinunciare ad una proposta di lavoro molto allettante 2° LIVELLO: confidando che facendo questa scelta il suo futuro sarebbe stato migliore
COERENZA SEMANTICA
{[A (1,2)]}
CODIFICA
MONADICA interna

2)

TESTO ORIGINALE
Sara abbandona gli studi a causa di una grave malattia che le ha fatto perdere la voglia di studiare e soprattutto ha perso le speranze per il futuro.
CAUSALITA' CONTESTUALE
{Sara abbandona gli studi <u>a causa di una grave malattia</u> / che <u>le ha fatto perdere la voglia di studiare</u> / e <u>soprattutto ha perso le speranze per il futuro.</u> }
CONCATENAZIONE ESPLICATIVA
1° LIVELLO: che le ha fatto perdere la voglia di studiare 1° LIVELLO COORDINATO: e soprattutto ha perso le speranze per il futuro 2° LIVELLO: a causa di una grave malattia
COERENZA SEMANTICA
{[A (1,2,3)]}
CODIFICA
MONADICA esterna

3)

TESTO ORIGINALE
Marco incontra un amico che non vedeva da molto tempo e gli racconta la sua esperienza di volontariato in Africa accanto ai bambini malati di AIDS. Rimane colpito dalla forza di volontà dell'amico e decide di partire con lui.
CAUSALITA' CONTESTUALE
Marco incontra un amico che non vedeva da molto tempo e gli racconta { <u>la sua esperienza di volontariato in Africa accanto ai bambini malati di AIDS.</u> / (perché) <u>Rimane colpito dalla forza di volontà dell'amico</u> / <u>e decide di partire con lui.</u> }
CONCATENAZIONE ESPLICATIVA
1° LIVELLO: Decide di partire con lui 2° LIVELLO: (perché) rimane colpito dalla forza di volontà dell'amico 3° LIVELLO: (per) la sua esperienza di volontario [...]
COERENZA SEMANTICA
{[A (1,2,3)]}
CODIFICA
DIADICA unidirezionale

4)

TESTO ORIGINALE
Sara ha deciso improvvisamente di abbandonare gli studi perché dopo un viaggio negli Stati Uniti, essendo rimasta affascinata da quel mondo, decide di trasferirsi a New York e tentare la carriera di cantante, cosa che sin da piccola l'aveva fatta sognare. Infatti, aveva scelto medicina, in quanto sua madre, essendo medico, l'aveva eccessivamente spronata nella scelta della facoltà che non era ciò che lei aveva sempre sognato. Così, dopo una notte nei vari locali della grande mela decide di inseguire i suoi sogni lasciandosi alle spalle il passato.
CAUSALITA' CONTESTUALE
Sara ha deciso improvvisamente di abbandonare gli studi { <u>perché</u> dopo un viaggio negli Stati Uniti <u>essendo</u> rimasta affascinata da <u>quel mondo</u> / <u>decide di trasferirsi a New York</u> / <u>e tentare la carriera di cantante,</u> / <u>cosa che sin da piccola l'aveva fatta sognare.</u> / Infatti, <u>aveva scelto medicina,</u> <u>in quanto,</u> sua madre, / <u>essendo</u> medico, / <u>l'aveva eccessivamente spronata nella scelta della facoltà che non era ciò che lei aveva sempre sognato.</u> /} Così, dopo una notte nei vari locali della grande mela *decide di inseguire i suoi sogni lasciandosi alle spalle il passato*.
CONCATENAZIONE ESPLICATIVA
1° LIVELLO: decide di trasferirsi a New York 2° LIVELLO: essendo rimasta affascinata da quel mondo 2° LIVELLO NON COORDINATO: e tentare la carriera di cantante 3° LIVELLO/NC: cosa che sin da piccola l'aveva fatta sognare 1° LIVELLO NON COORDINATO: aveva scelto medicina in quanto sua madre l'aveva eccessivamente spronata nella scelta della facoltà che non era ciò che lei aveva sempre sognato 2° LIVELLO/NC: essendo medico. *rip.*
COERENZA SEMANTICA
{[A (1,2)] e [B (1,3,4)]} e {[C (5,6)]}
CODIFICA
DIADICA bidirezionale

5)

TESTO ORIGINALE
Marco scopre nell'ultimo periodo della sua vita che la medicina non è la sua vocazione e si rende conto di aver scelto quella facoltà solamente per accontentare la propria madre e di non aver mai dato retta al padre, il quale gli ha sempre consigliato di seguire i propri ideali
CAUSALITA' CONTESTUALE
{Marco <u>scopre</u> nell'ultimo periodo della sua vita <u>che</u> la medicina non è la sua vocazione / <u>e si rende conto di</u> aver scelto quella facoltà solamente per accontentare la propria madre / <u>e di</u> non aver mai dato retta al padre, il quale gli ha sempre consigliato di seguire le proprie <u>attitudini.</u> }
CONCATENAZIONE ESPLICATIVA
1° LIVELLO: Marco scopre [...] che la medicina non è la sua vocazione 1° LIVELLO COORDINATO: e si rende conto di aver scelto quella facoltà solamente per accontentare la propria madre [...] 1° LIVELLO COORDINATO: e di non aver mai dato retta al padre, il quale gli ha sempre consigliato di seguire le proprie attitudini.
COERENZA SEMANTICA
{[A (1, 2,3)]}
CODIFICA
TRIADICA

6)

TESTO ORIGINALE
Marco ha deciso di lasciare gli studi per lavorare insieme al padre, ritenendo che questa scelta sia la più adeguata per il suo futuro e anche perché vuole fargliela "pagare" a sua madre, in conflitto con il marito, che l'ha obbligato nella scelta dell'università.
CAUSALITA' CONTESTUALE
{Marco ha deciso di lasciare gli studi <u>per</u> lavorare insieme al padre, / <u>ritenendo</u> che questa scelta sia la più adeguata per il suo futuro / <u>e anche perché</u> vuole fargliela "pagare" a sua madre, <u>in conflitto con il marito,</u> / <u>che</u> l'ha obbligato nella scelta dell'università. }
CONCATENAZIONE ESPLICATIVA
1° LIVELLO: per lavorare insieme al padre 2° LIVELLO: ritenendo che questa sia la scelta più adeguata per il suo futuro 2° LIVELLO COORDINATO: e anche perché vuole fargliela "pagare" a sua madre in conflitto con il marito 3° LIVELLO/C: che l'ha obbligato nella scelta dell'università.
COERENZA SEMANTICA
{[A (1,2)] e [B (1,3,4)]}
CODIFICA
TRIADICA SISTEMICA

7)

TESTO ORIGINALE
Marco abbandona gli studi perché si è reso conto della pessima situazione economica familiare: vuole impegnarsi subito a tempo pieno per risolvere questa situazione. La madre piange perché si sente colpevole in prima persona per non avere potuto sostenere gli studi del figlio.
CAUSALITA' CONTESTUALE
Marco abbandona gli studi <u>perché</u> *si è reso conto della pessima situazione economica familiare*:{ vuole impegnarsi subito a tempo pieno per risolvere questa situazione. //} {La madre piange <u>perché</u> si sente colpevole in prima persona / <u>per</u> non avere potuto sostenere gli studi del figlio.}
CONCATENAZIONE ESPLICATIVA
rip. inc., 1° LIVELLO: perché vuole impegnarsi subito a tempo pieno per risolvere (la situazione economica familiare) 2° PERSONAGGIO, 1° LIVELLO: perché si sente colpevole 2° LIVELLO: per non aver potuto sostenere gli studi del figlio
COERENZA SEMANTICA P I {[A (1)]} e P II {[A (1,2)]}
CODIFICA
1° PERSONAGGIO: DIADICA unidirezionale; 2° PERSONAGGIO: DIADICA bidirezionale;

Esempio di codifica inter- percorsi esplicativi (Σ):

TESTO ORIGINALE
Sara abbandona gli studi perchè diventare medico non è ciò che vuole realmente: infatti, nella scelta di Medicina, era stata condizionata dalla volontà della madre. Per questo decide di trasferirsi all'estero e iniziare una vita tutta sua. La madre ovviamente è disperata mentre il padre è contento che lei sia riuscita a decidere della sua vita autonomamente.
CAUSALITA' CONTESTUALE
Sara abbandona gli studi { <u>perchè diventare medico non è ciò che vuole realmente: / infatti,</u> nella scelta di Medicina, <u>era stata condizionata dalla volontà della madre. / Per questo decide di trasferirsi all'estero / e iniziare una vita tutta sua.</u> } **La madre ovviamente è disperata**// <u>mentre il padre è contento che lei sia riuscita a decidere della sua vita autonomamente.</u>
CONCATENAZIONE ESPLICATIVA
1° LIVELLO: decide di trasferirsi all'estero 2° LIVELLO: e iniziare una vita tutta sua 3° LIVELLO: perché diventare medico non è ciò che vuole realmente 4° LIVELLO: infatti era stata condizionata dalla volontà della madre **ridond.***, 2° PERSONAGGIO, 1° LIVELLO: il padre è contento che lei sia riuscita a decidere della sua vita autonomamente.
COERENZA SEMANTICA P I {[A (1,2,3,4)]} e P II {[A (1)]}
CODIFICA
1° PERSONAGGIO: DIADICA unidirezionale; 2° PERSONAGGIO: DIADICA unidirezionale; Σ: TRIADICA

Il testo dell'ultimo esempio mette in scena due percorsi esplicativi semanticamente connessi, con 2 diversi protagonisti: Sara e il padre; il riferimento alla madre oltre a non avere alcun contenuto esplicativo, è ridondante con la consegna; quindi non è codificata. Si noti che ciascun percorso esplicativo considerato separatamente dà luogo ad una diadica unidirezionale, considerati invece congiuntamente formano una triadica

Riferimenti bibliografici

- Antaki, C. (1985). "Ordinary explanation in conversation: causal structures and their defence." European Journal of Social Psychology **15**: 213-230.
- Buchanan, G., Seligman, M.E.P. (1995). Explanatory Style, Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Buss, A.R. (1978). "Causes and reasons in attribution theory: A conceptual critique." Journal of Personality and Social Psychology **39**: 1311-1322.
- Chu, Y., Shaw, J. (2005). "Causal chaining: effects of behavioural domain and outcome valence on perceived causal structure." Current Research in Social Psychology **10**.
- Cronen, V. E., Johnson, K., Lannamann, M. (1982). "Paradoxes, Double Binds and Reflexive Loops: an Alternative Theoretical Perspective" Family Process **20**: 91-112. (Trad. it. "Paradossi, doppi legami e circuiti riflessivi bizzarri: una prospettiva teorica alternativa" Terapia familiare, **14**: 87-120, 1983).
- Fiske, S.T., Taylor, S. E. (1991). Social cognition. New York, McGraw-Hill.
- Fivaz-Depeursinge, E., Corboz-Warnery, J. (1999). The primary triangle. NY, Basic Books. (Trad. it. Il triangolo primario, Cortina, Milano, 2000).
- Fletcher, G.J.O. (1983). "The analysis of verbal explanations for marital separation: Implications for attribution theory." Journal of Applied Social Psychology **13**: 245-258.
- Forsterling, F. (2001). Attribution: An Introduction to Theories, Research, and Applications. Philadelphia, Penn.: Psychology Press.
- Gilbert, D.T. (1998). Ordinary personology. The Handbook of Social Psychology, fourth edition. A cura di Gilbert, D.T., Fiske, S.T. e Lindzey, G. New York, McGraw-Hill: 89 -150.
- Hastorf, A.H., Schneider, D.J., Polefka, J. (1970). Person Perception, Reading, Mass.: Addison-Welsey.
- Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York, Wiley. (Trad. it. Psicologia delle relazioni interpersonali, Il Mulino, Bologna, 1972).
- Islam, M.R., Hewstone, M. (1993). "Intergroup attribution and affective consequences in majority and minority groups." Journal of Personality and Social Psychology **64**: 936-950.
- Kelley, H.H., Michela, J.L., (1980). "Attribution theory and research." Annual Review of Psychology **31**: 457-501.
- Kidd, R.F., Amabile, T.M. (1981). "Causal explanations in social interaction: Some dialogues on dialogue". In Harvey, J.H., Ickes, W.J., Kidd, R.F. New directions in attribution research, Hillsdale, Erlbaum **3**: 307-328.
- Locke, D., Pennington, D. (1982). "Reasons and other causes: Their role in attribution processes." Journal of Personality and Social Psychology.

- Malle, B.F. (1999). "How people explain behavior: A new theoretical framework." Personality and Social Psychology Review **3**: 23-48.
- Malle, B.F. (2004). How the mind explains behavior: Folk explanations, meaning, and social interaction. Cambridge, MA, MIT Press.
- Malle, B.F. (2007). "F.Ex - A Coding Scheme for People's Folk Explanations of Behavior. Version 4.4" <http://darkwing.uoregon.edu/~interact/fex44.htm>.
- Malle, B.F., Knobe, J., O'Laughlin, M., Pearce, G.E., Nelson, S. (2000). "Conceptual structure and social functions of behavior explanations: Beyond person-situation attributions." Journal of Personality and Social Psychology **79**: 309-326.
- McGill, A. L. (1989). "Context effect in judgments of causation." Journal of Personality and Social Psychology **57**: 189-200.
- Miller, J. C. (1984). "Culture and the Development of Everyday Social Explanation." Journal of Personality and Social Psychology **46**(5): 961-978.
- Moravcsik, J.M.E. (1998). Meaning, Creativity, and The Partial Inscrutability of the Human Mind. Stanford, Calif.: CSLI Publications.
- Orvis, B.R., Kelley, H.H., Butler, D. (1976). Attributional conflict in young people. New directions in attribution research. A cura di Harvey, J.H., Ickes, W. e Kidd, R., Hillsdale, NJ: Erlbaum. **1**: 353-386.
- Peterson, C., Schulman, P., Castellon, C. e Seligman, M.E.P. (1992). The explanatory style scoring manual. Motivation and Personality: Handbook of thematic content analysis. A cura di Smith, C.P. e Atkinson, J.W., New York: Cambridge University Press: 376-382.
- Peterson, C., Seligman M.E.P. (1984). Content analysis of verbatim explanations: The CAVE technique for assessing explanatory style, University of Pennsylvania.
- Pyszczynski, T.A., Greenberg, J. (1981). "Role of disconfirmed expectancies in the instigation of attributional processing." Journal of Personality and Social Psychology **40**: 31-38.
- Ricci, C. (1981). Al di là della diade. La natura multidimensionale della comunicazione. Sul fronte dell'organizzazione. A cura di Selvini Palazzoli, M., Anolli, L., Di Blasio, P., Giossi, L. e Pisano, I. Milano, Feltrinelli.
- Ricci, C., Selvini Palazzoli, M. (1984). "Interactional Complexity and Communication." Family Process **23**(2): 169-176.
- Ross, M., Fletcher, G. J. O. (1985). Attribution and social perception. The Handbook of Social Psychology. A cura di Lindsey G., Aronson, E. New York, Random House. **2**: 73-114.
- Selvini Palazzoli, M., Boscolo L., Cecchin, G., Prata, G. (1980). "Ipotizzazione - Circolarità - Neutralità: Tre Direttive per la Conduzione della Seduta." Terapia Familiare **7**: 7-19.
- Shaver, K. G. (1975). An Introduction to Attribution Processes. Cambridge, Mass.: Winthrop.
- Stern, D. (1999). Preface to Fivaz-Depeursinge E., Corboz-Warnery J., "The primary triangle" New York, Basic Books. (Trad. it. *Il triangolo primario*, Cortina, Milano, 2000).
- Ugazio, V. (1984). "Ipotizzazione e processo terapeutico." Terapia Familiare **16**: 27-45.
- Ugazio, V. (1985). "Oltre la scatola nera." Terapia Familiare **19**: 73-83.
- Ugazio, V. (2006). Le psicoterapie sistemico-relazionali: quale specificità? Famiglie, gruppi e individui. Le molteplici forme della psicoterapia sistemico-relazionale. A cura di V. Ugazio, Defilippi, P.G., Schepisi, L., Solfaroli Camillocci, D. Milano, Franco Angeli.

- Watzlawick, P., Beavin J.H., Jackson, D.D. (1967) Pragmatics of Human Communication. New York, Norton (Trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971).
- Weary, G., Stanley, M. A., Harvey, J.H. (1989). Attribution. New York, Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1985). "Spontaneous Causal Thinking." Psychological Bulletin **97**(1): 74-84.
- Zuk, G. H. (1969). "Triadic-Based Family Therapy." International Journal Psychiatry **8**: 539-569.
- Zuk, G. H. (1971). Family Therapy - A Triadic-Based Approach. New York, Behavioral Publications.

Appendix II - 1 TO 3: FROM THE MONAD TO THE TRIAD

A unitizing and coding manual for the fields of inference of causal explanations

1. Introduction

Following the most recent developments in causal attribution theories, this manual presents a unitizing and coding scheme for causal attributions.

Most of the traditional studies in this field have focused on experimental research conditions which induce the subjects to express their own attributions within a set of options established by the researcher¹.

Although methodologically useful, these paradigms compel subjects to summarise, simplify or reduce their own attributive process (Chu and Shaw, 2005). For this reason, many researchers have encouraged participants to give full-blown explanations (Fletcher, 1983; Islam e Hewstone, 1993; McGill, 1989; Orvis *et al.*, 1976; Peterson *et al.*, 1992) for “why-questions”, or they trace causal explanations in “spontaneous” contexts such as recorded or transcribed natural conversations, literary texts, newspapers, personal diaries or letters (B.F. Malle, 2007; Weiner, 1985).

These research paradigms suggest different coding systems for causal attributions that are more ecologically valid, in the sense that they enable subjects to freely articulate their explanations of events or behaviours, as they would usually tend to do in everyday life (Miller, 1984; Peterson *et al.*, 1992). One of the most interesting systems is Malle’s *F.Ex - A Coding Scheme for People’s Folk Explanations of Behaviour* (B.F. Malle, 2004). Validated by many studies, this coding system operationalises the main ideas of the *Folk theory of mind and behaviour* elaborated by the author (B.F. Malle, 2004) and is a highly innovative framework based on the concept of intentionality, developing some of Heider’s more prolific intuitions (1958) and breaking through many limits of traditional attribution theories.

So why introduce a new unitizing and coding scheme for causal attributions, when valid and reliable ones already exist? The reason is simple. Despite the numerous studies on attributive processes – as far as we know from the main reviews (Fiske e Taylor, 1991; Forsterling, 2001; Gilbert, 1998; Hastorf *et al.*, 1970; Kelley e Michela, 1980; Ross e Fletcher, 1985; Shaver, 1975; Weary *et al.*, 1989) – none of these has ever aimed to analyse the “breadth of causal explanation inference field”, the coding of which is the purpose of this “1 to 3” manual.

Our main hypothesis is that when subjects are explaining an event or behaviour, they not only specify dispositional causes (*traits* or *internal*), or refer to a holistically considered situation

¹ See the criticisms by to those studies in which subjects and/or coders are asked to assess, using “rating scales”, a given explanation within theoretical dimensions labelled in literature as “person/situation” or “stable/unstable”.

(*external causes*), but they may also widen and articulate their own inference field through personal explanations that include two, three or more actors.

A whole sector of clinical psychology – namely, the systemic-relational theory – has been resorting for more than fifty years to triadic explicative schemes, making the passage to the triad a characterising element of its approach. In 1967 Watzlawick, Beavin and Jackson stated that “*a phenomenon remains unexplainable as long as the range of observation is not wide enough to include the context in which the phenomenon occurs*” (p.20) and in 1969 Jay Haley identified the triangle as the privileged analysis unit of the emerging systemic psychotherapy. This therapeutic model puts pay to the idea of the individual isolated from the context. To answer “why” a person or a couple behave in a certain way, the systemic therapist broadens the inference field from the individual or the dyad to the wider relational world, focusing his/her attention on explicative schemes – the so-called systemic hypothesis – that involve at least three members of the individual’s relational context (Ricci e Selvini-Palazzoli, 1984; Ricci C., 1981; Selvini Palazzoli *et al.*, 1980; Ugazio, 1984; 2006; G. Zuk, 1969; 1971).

For example, a family therapist may read the anorexia of an adolescent as a way with which the adolescent daughter helps her mother to draw her absent husband’s attention to the family. Or the unconsummated marriage of a young couple could be seen as their attempt to give their parents more time to accept their marriage and their subsequent separation from their respective families.

More recently, Fivaz-Depeursinge and Corboz-Warnery (1999) proved that we all are precociously capable of complex triadic interactions. The researchers have provided empiric evidence that some children, already at three months of age, are able to alternate their gaze between the two parents and that at nine months of age all children perform complex triadic interactions. As Stern (1999) points out, the results of this fascinating study turn on its head the traditional developmental conception according to which children evolve from the dyad to the triad; at the same time, it raises new questions for attribution studies. Is the triadic competence of common people limited to tacit behaviour or do they also make use of explanations of events that broaden the field of inference to include as many as three or more actors? Answering these questions requires a coding system encompassing the breadth of the inference field, which is – as we have already mentioned – what the “1 to 3” has been devised for.

The study² for which we created the following coding scheme operationalised the “breadth of the inference field” variable with the number of characters and/or events used by the subjects to explain the unexpected event of the stimulus situation, specifically a model student of Medicine dropping out of University with just five exams to go before graduating. It is a typical baffling

² “Is triadic hermeneutics really extraneous to common sense?” (Ugazio, Fellin *et al.*, 2007).

situation that should stimulate attributive effort, since it breaks expectations and raises doubts on premises and facts taken for granted (B.F. Malle, 2004; Moravcsik, 1998; Pyszczynski e Greenberg, 1981; Weiner, 1985).

The “1 to 3” system was applied to brief written texts produced by subjects to explain the above-listed unexpected event. Said event was presented through four different versions of the same stimulus situation, in which the manipulated variable was the “breadth of the evoked relational context”. All the examples in the manual are drawn from subjects’ written texts.

The coding system we are proposing can be applied to all texts containing causal explanations, such as literary passages, autobiographies, interviews and conversation transcripts. In the future we intend to use it for therapy sessions transcripts. The attention to the episodes constructed by the client as enigmatic and both the client’s and the therapist’s strong motivations to probe the reasons of behaviours, attitudes and emotions, make this specific conversation particularly suitable for the study of complex multiple-cause attributive processes.

Unlike other broader coding systems, the “1 to 3” scheme simply provides a coding system for a specific variable, but we do not exclude the possibility that it could be jointly used with other coding systems, in particular with the *F.Ex* (B.F. Malle, 2007). We in fact share with this coding scheme the framework of the *Folk theory of mind and behaviour* (Malle, 2004). In our opinion, the “breadth of the inference field” variable (which *F.Ex* does not take into account) may be included among the psychological processes that direct the construction of explanations, equivalent to the second layer of the Folk Theory.³

In summation, the “1 to 3” system makes it possible to analyse the inference fields of attributive processes up to and including the triad, still unknown (as systemic thinking) to studies on attribution theory.

³ Malle (2004) articulates his explanation theory into three layers. The first layer concerns the “conceptual framework” that underlies behaviour explanations implying the distinction between unintentional and intentional behaviour. The second layer concerns the psychological processes that govern the construction of explanations (features of the behaviour to be explained, pragmatic goals and information resources). Finally, the third layer concerns the linguistic surface.

2. A three-steps contextual approach

In order to analyse the inference fields up to and including the triad, a “contextual” approach is required in which, unlike the more common “analytic” approach, takes into account the links between the single explicative units through which the overall explanation is articulated. Like the “analytic” one, the “contextual” approach we propose here unitises the whole narrative production created by the subject to make sense of an event or behaviour into minimum text units with an explicative meaning. This is just the first step of the “contextual approach”.

The unitizing phase is followed by a process of reassembling, in order to avoid methodological reductionisms (Chu and Shaw, 2005) which exclude the possibility of catching complex explanations as the triadic ones.

The unitizing-reassembling process that characterises the “contextual” approach is articulated into three steps which identify:

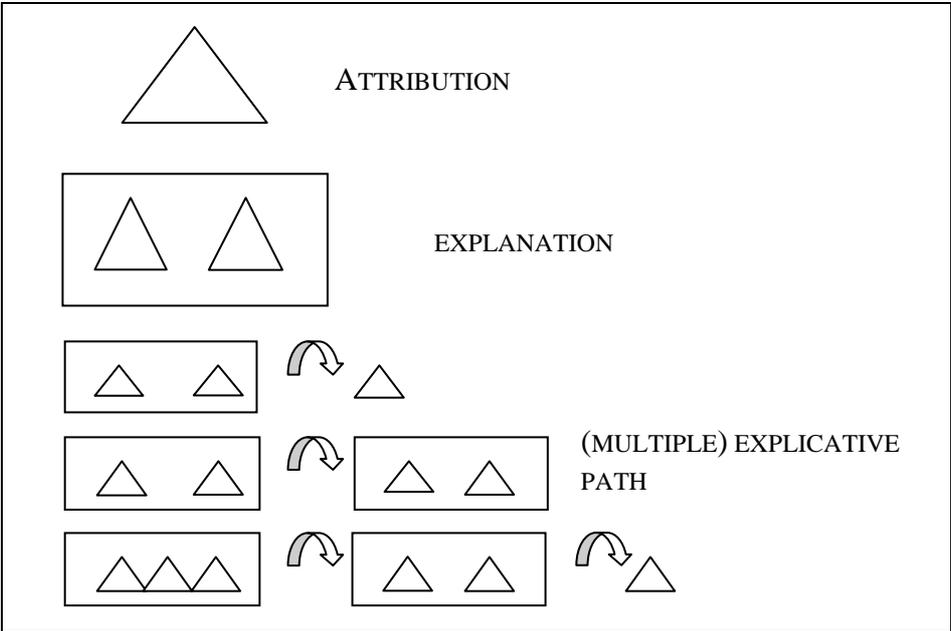
- a. Minimum text units with an explicative meaning. These units link a possible cause or reason to an event or behaviour. They are called “attributions” and are to be distinguished from the more complex units;
- b. Causal chains made up of attributions linked to one another through the same pattern of semantic coherence which makes sense of an event or behaviour. We call these semantically coherent causal chains “explanations”;
- c. Causal strings made up of attributions linked to one another through two or more patterns of semantic coherence. These latter make sense of the same event or behaviour and are connected to one another, although they have their own explicative autonomy. We call these causal strings “explicative paths”. These paths belong to a superordinate level and are generally “multiple”, i.e. they are made up of a number of attributions and/or explanations. However, the explicative path sometimes coincides with a single explanation or even attribution: with the term “explicative path” we indicate each global construction (of varying scope) given by subjects in order to explain an event or their own or someone else's behaviour.

For the specific purposes of our research, each explicative path, besides making sense of the same event, must refer to the same protagonist. Although they have the same narrative unit, the stimulus situations of our study may involve just the protagonist or up to three actors. It is thus important for us to distinguish our subjects’ explicative paths which refer to the main character from the ones regarding the other actors. However, when these two types of paths turn out to be semantically and/or syntactically linked to one another, we consider them jointly in the coding

phase and indicate that the coding refers to more than one explicative path. We believe that this rule of each explicative process referring to the same protagonist may not be necessary for other research purposes.

All the steps we call “explanations” and most of the “explicative paths” are *multiple-cause explanations*. As Antaki (1985) pointed out, subjects do not always resort to a single attribution to make sense of an event or behaviour (*single-cause explanations*); on the contrary, they make use of multiple interrelated attributions while explaining complex events in natural contexts. As a matter of fact, triadic and polyadic explanations (for which this system has been designed) imply causal chains made up of at least two attributions. Single-cause explanations never have triadic or polyadic explanations⁴.

Figure 1
Attribution, explanation and (multiple) explicative path: three steps of the “contextual” approach



⁴ In this study, we decided to call “attributions” the single cause explanations and “explanations” only the multiple-causes ones.

Table 1
Examples of the three-step “contextual” approach and the correspondence with Antaki’s distinction between “single-cause explanations” and “multiple-cause explanations”

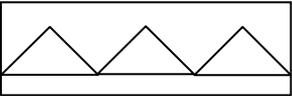
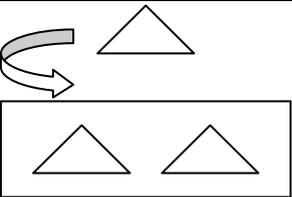
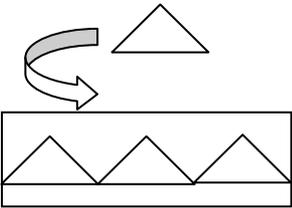
Example of an “attribution” equivalent to a single-cause explanation		
	Sara drops out of Medicine because she realised she does not want to become a doctor	[A (1)]
A single attribution exhausts the whole explicative path		
Example of an “explanation” equivalent to a multiple-cause explanation		
	Sara drops out of her studies because now her priority is to move and live with Stefano [A (1)]; for this reason she has to start working [A (2)] to share in the expenses they will have to face [A (3)]	[A (1,2,3)]
Attributions are linked through a single pattern of semantic coherence		
Example of a “multiple explicative path” equivalent to a multiple-cause explanation made up of one attribution and a two-attributions “explanation”		
	Sara drops out of University as she realised that she chose Medicine just to please her mother [A (1)] and because she decided to do voluntary work in Africa [B (2)], fulfilling a dream she has been nourishing for many years [B (3)]	{[A (1)] e [B (2,3)]}
Two of the three attributions [B (2,3)] are linked by the same pattern of semantic coherence, therefore constituting an “explanation”, whereas the first attribution (marked with the letter A) has an explicative autonomy, although it is linked to the other ones.		
Example of a “multiple explicative path” made up of an attribution and an explanation made up of three attributions		
	Sara drops out of her studies because she wants to move in with Luca at once [A (1)] and she wants start working immediately [B (2)] as her parents have stopped providing for her [B (3)] because they do not accept her choice of living with Luca [B (4)]	{[A (1)] e [B(2,3,4)]}
This explicative path consists of four attributions three of which, being linked through the same pattern of semantic coherence, form an explanation [B (2,3,4)], whereas the first attribution is semantically autonomous, although it is linked to the other ones. [A (1)]		

Figure 1 shows the three steps of the contextual approach and table 1 exemplifies them⁵. We can notice that the “multiple explicative path” of the last example in Table 1 features two explanations {[A (1)] e [B (2,3,4)]} that do not constitute a triadic explanation, if considered separately. This clearly emerges when we consider the multiple “explicative path”, at a superordinate level, where the explanations relative to the parents (“they stopped providing for her” and “because they do not accept her choice of living with Luca”) are linked and where it is clear that their position is at the origin of Sara’s choice to drop out of University.

3. Guide to the “1 to 3” coding system

3.2 First phase: unitizing

After transcribing the text into a file, we start unitizing it. We first identify the single “event-explanation” units on the basis of the criteria mentioned in literature (Buchanan e Seligman, 1995; B.F. Malle, 2007; Peterson e Seligman, 1984) and which we have merged into a “contextual causality” criterion. Next, all the possible links between the attributions are identified through syntactic rules summed up in the “explicative chaining” criterion. A third criterion (“semantic coherence” criterion) distinguishes attributions and explanations with the same pattern of semantic coherence from other ones that, although connected, show a pattern with a different meaning. The procedure we propose has a dual aim: to ensure sufficiently high levels of inter-rater agreement in identifying the single attributions which can be coded and at the same time to preserve the causal links connected in the overall explicative path.

3.2.1 “Contextual causality” criterion

This criterion enables the identification of the single attributions through the aid of two types of markers:

3.CLASSICAL MARKERS: identify all attributions introduced by:

- c) “because”, “since”, “as”, “for”, “due to” “for the reason” followed by verbs in the explicit indicative form.

E.g.:

“Why has Marco/Sara dropped out of

⁵ Figure 1 shows only some types of explicative-path structures as each of them could be constituted by an undetermined number of attributions and/or explanations.

⁶ Stimulus situation of our research.

his/her studies?"⁶

III. Marco has decided to drop out of his studies **because** he has been offered a good job.

IV. Sara has decided to drop out of her studies **due to** a serious illness.

d) Infinite form, past participle, gerund (-ing form) that in the Italian language can introduce causal dependent (or subordinate) clauses

E.g.:

“ Why has Marco/Sara dropped out of
his/her studies?”

III. Marco has decided to drop out of his studies **dragged down** by bad company.

IV. **Being** a responsible and mature woman, Sara does not want to give up her baby.

4. IMPLICIT MARKERS: These markers identify attributions introduced by linguistic elements that in the Italian language are not strictly causal but in the given context can assume an explicative function⁷, such as:

b) “and”, “that”, “who”, “to”, “in order to” etc. that often introduce subordinate clauses (final, relative and consecutive ones)

E.g.:

“ Why has Marco/Sara dropped out of
his/her studies?”

IV. She has given up studying **not to** become what she doesn't want to be;

V. She started to study Medicine **to** please her mother, **who** is a doctor;

VI. Sara is pregnant. **And** she has had to make a choice – she has dropped out of her studies.

b) verbal expressions or prototypical verbs that indicate an insight or redefinition of the past (e.g. “she realises/understands”), an “active” positioning (e.g. “she decides that.../chooses to”) or a passive positioning (e.g. “she discovers”).

⁷ In actual fact, implicit markers imply a traditional marker. Similar functions are performed by punctuation. E.g. in the expression, “Sara has dropped out of University: she is exhausted” it is clear that the colon is used in lieu of “because”.

E.g.:

“ Why has Marco/Sara dropped out of
his/her studies?”

- VII. **She realised that** it was not what she wanted for her future.
- VIII. **She understood that** she was unhappy
- IX. **She came to the conclusion that** probably she would never use the degree
- X. **She decided** to find a job instead
- XI. **She discovered that** she was pregnant

Next, the types of links among single attributions are specified through rules summed up in the “explicative chaining” criterion, established prior to the next steps which identify the “explanations” and the “explicative paths”.

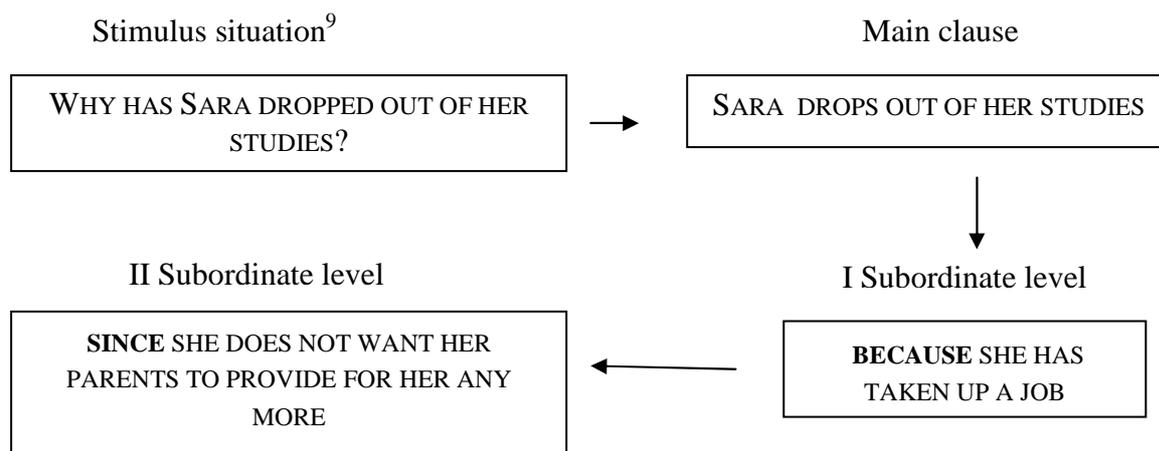
3.1.2 “Explicative chaining” criterion

This criterion identifies the “explanations” and the “explicative paths” through the coordinate- and dependent-clause links⁸ that each attribution shares with the others.

- SUBORDINATION: we consider two levels as dependent when only one causally specifies the other and not vice versa (presence of a hierarchical order). This relation is identified through the presence of traditional morpho-syntactical markers in the text (mentioned in the first point of the first criterion) or through the presence of implicit markers (mentioned in the second point of the first criterion). We then infer by mutual semantic exclusion which level depends on the other.

In the example “*Sara has dropped out of University **because** she has taken up a job, **since** she does not want her parents to provide for her any more*” we highlight the two traditional causal markers “because” and “since”.

⁸ We are talking about the hierarchical relations of subordination and coordination that characterise sentence analysis. The construction of the explicative chaining reflects the articulation of the linguistic structure.



It is clear that Sara has dropped out of University because she has taken up a job (I level), since she does not want her parents to provide for her any more (II level).

If we inverted the position of the two levels we would have a “non-sense”, since we would not be able to make any sense of the statement: “She does not want her parents to provide for her any more because she has taken up a job”.

Specifying the grade levels (1st, 2nd, 3rd etc.) of the subordinates makes it possible to determine the reading order of the attributive periphrases, which does not always coincide with the chronological articulation of the original text. In practice, this means that a first level can be situated at the end or in the middle of the text and not necessarily at the beginning. This goes also for high-grade levels, which may occur before lower-grade ones.¹⁰

- COORDINATION: we consider two levels as coordinated (parallel) when they are interrelated by a link that does not express any explicative hierarchy: neither of the two levels causally specifies the other (absence of a hierarchical order). They are linked through traditional conjunctions such as “and, but, while...”, that in the given causal context have a coordinating function (while in subordinated relations the same markers are implicit) or, in some cases, through punctuation.¹¹

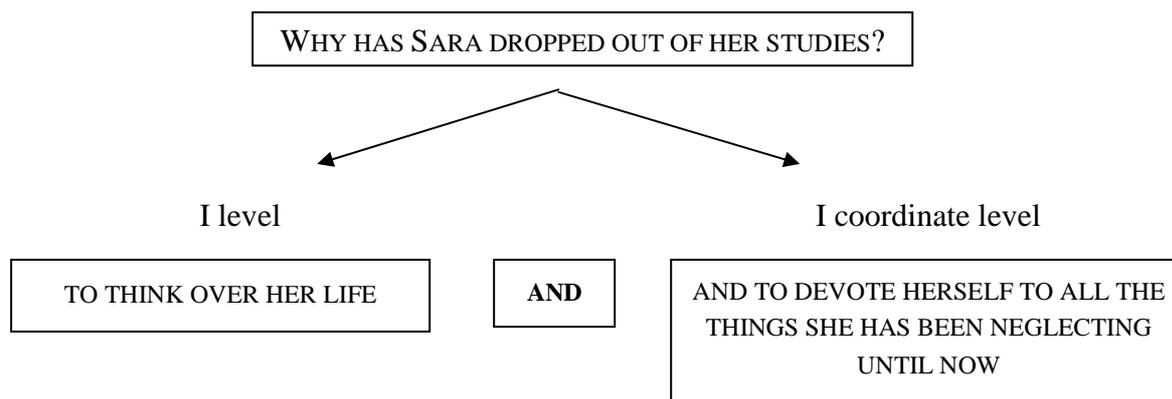
In the example “*Sara has dropped out of University to think over her life and to devote herself to all the things she has been neglecting until now*” we highlight the implicit marker “and”¹².

⁹ In the following examples the main clause is not marked, since in our coding system it is considered redundant with the prompted situation. Also, dependent clauses are indicated just with the term “level”, the grade of which varies according to the position taken in the causal arrangement of the explanation.

¹⁰ In the unitizing practice it emerged that in most cases there is an ordered and progressive structure in the series of the levels grades. It is, in particular, a bottom-up order that starts from the end of the transcript. Moreover, there is also a directly proportional relation between the progression of the levels grades and the depth (or complexity) of the subject’s explicative process.

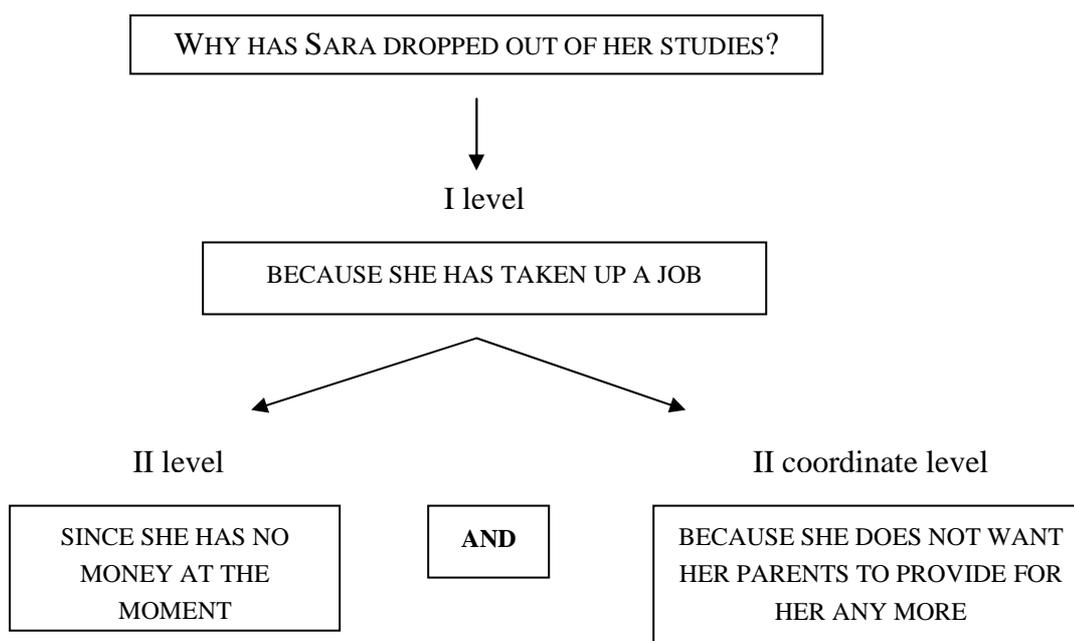
¹¹ As pointed out in note 11, punctuation can have a subordinating function. Here we have marked its coordinating function.

¹² We have dropped the other dependent markers – in this case “to” – for the sake of clarity.



It is obvious that Sara has dropped out of University for two independent reasons: neither of the two attributions causally specifies the other.¹³

In the following example the coordination is in another part of the text: “*Sara has dropped out of University because she has taken up a job, since she has no money at the moment and because she does not want her parents to provide for her any more*”



The second-grade levels are coordinated and both are subordinated to the first-grade level.

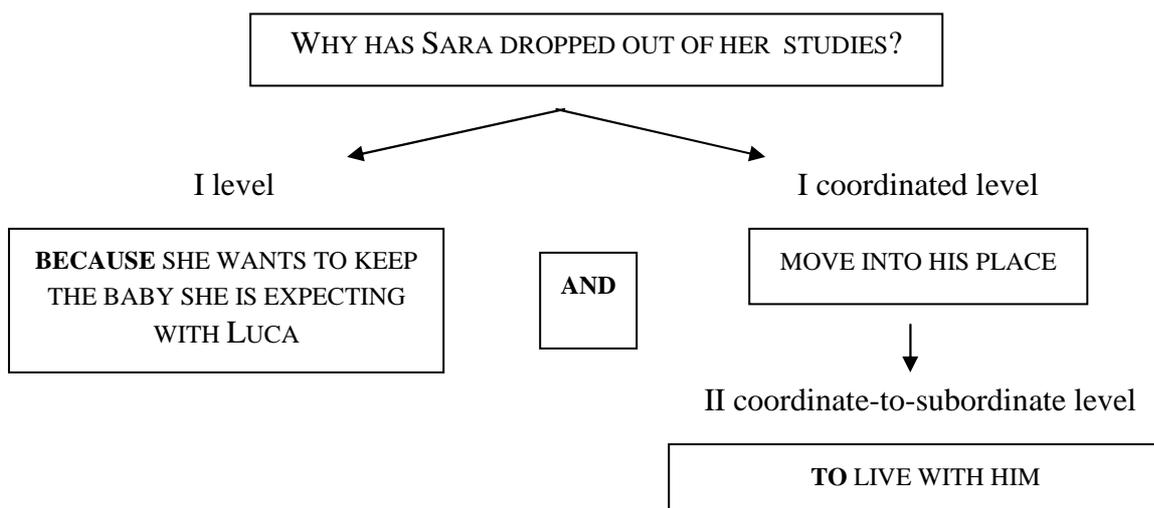
Finally, even though they are rarer, we will also take into account the subordinate-to-coordinate levels (C/LEVEL), the non-coordinate-to-subordinate levels (NON-CORDINATE LEVEL)¹⁴ and the subordinate-to-non-coordinate levels (NC/LEVEL).

¹³ The two attributions are joined through a “transitive” link (Cronen, Johnson *et al.*, 1982) because if we inverted the two levels’ positions the meaning of the subject’s narration would be unchanged.

¹⁴ The first non-coordinate level starts a new explicative path.

- The subordinate-to-coordinate levels (C/LEVEL) are attributions that have a subordinative relation with a previous coordinate level – of inferior grade – and not with the subordinate level.

In the example “*Sara has dropped out of University **because** she wants to keep the baby she is expecting with Luca **and** move into his place **to** live with him*”¹⁵ we highlight the causal markers “because”, “and”, “to”.



In this case the attribution “to live with him” refers to – e.g. causally depends on – the first coordinate level “move into his place” and not on the 1st level “because she wants to keep the baby she is expecting with Luca”.

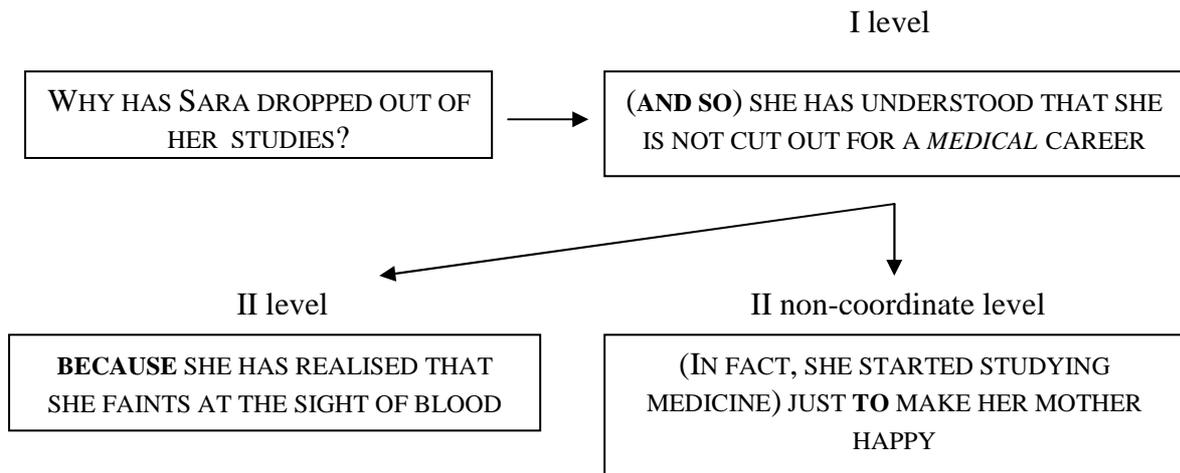
- The non-coordinate-to-subordinate levels (NON-COORDINATE LEVEL) are attributions that, while specifying the previous levels, do not have a coordinate relation with the explicative units with which they share the same grade (1st, 2nd, 3rd ...).

Considering this example:

“*Sara has dropped out of University **because** she has realised that she faints at the sight of blood **and so** she has understood that she is not cut out for a medical career. In fact, she started studying medicine just **to** make her mother happy*”.¹⁶

¹⁵ Between the two coordinate levels, here as elsewhere, there is not a complete coordinated relation: the two attributions have in fact semantic links and therefore are not completely independent. We could have added this third category of “linked” coordinated levels, but we decided to avoid too much complexity in the unitizing theory. Therefore we joined the two categories of coordinated levels as they are both non-subordinated levels: they are joined through a “transitive” link (Cronen, Johnson *et al.*, 1982).

¹⁶ Although the two levels have the same grade, the coordinated relation between them is not only incomplete (see note 19), but also inexistent, unless over-interpretation occurs.



Sara has dropped out of University because she has understood she is not cut out for a medical career (1st level) and this insight depends on the fact that she faints at the sight of blood (2nd level). The fact the Sara had started studying Medicine just to make her mother happy is not causally connected with her awareness that she faints at the sight of blood. Besides, it does not have any coordinative relation with this attribution. In fact, this level specifies the first one, but since it is not coordinated with the second level, it is labelled as a non-coordinate level (in this case 2nd).

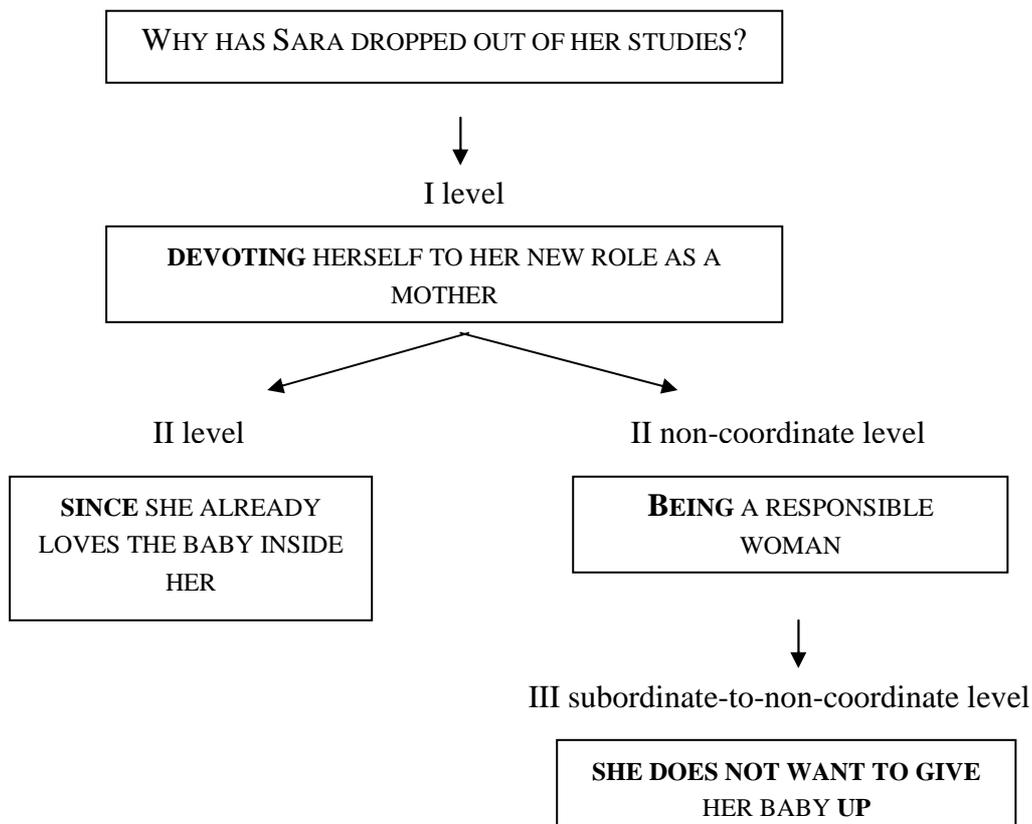
4 Finally the subordinate-to-non-coordinate levels (NC/ LEVEL) are attributions that causally depend on the non-coordinate levels and that act like the subordinate-to-coordinate levels (C/ LEVEL).

Considering this example:

*“Sara has dropped out of University because¹⁷ she has decided to change her plans, **devoting** herself to her new role as a mother, **since** she already loves the baby inside her. **Being** a responsible woman, **she does not want to give her baby up** just to¹⁸ carry on with her studies.”*

¹⁷ This attribution has not been considered in the unitizing process because it is reframed in the following level (see par. 3.1.5).

¹⁸ This attribution is not considered because it is a “redundancy” (see par. 3.1.5).



In this brief story we can notice two explanations both originating from the 1st level. In this bifurcation the two second-grade attributions are not coordinated and the next-grade attribution causally depends on the second non-coordinate level: for this reason it is called 3rd subordinate-to-non-coordinate level (nc/3rd level). The fact that Sara does not want to give up her baby causally depends on the fact that she is responsible and not on her decision to devote herself full-time to her new role as a mother, which in the text represents the second level.

3.1.3 “Semantic coherence” criterion

The “explicative chaining” criterion enables to identify the whole explicative path and to distinguish the attributions that are syntactically interrelated from the ones that have no coordination and subordination links. The following is an example of the latter: “*Marco could have dropped out of his studies because his girlfriend is pregnant and therefore he has to provide for her or because he has realised that his dream is not to become a medical doctor. It could also be possible that his father has been fired and he has had to start working to face the family’s expenses*”. However, the “explicative chaining” criterion does not allow to distinguish the attributions that all together constitute one single (multiple) explanation from the ones that, although linked, do have their own autonomy. Moreover, it is not possible to tell when two explanations or an explanation and an attribution are linked in meaning, even if they are not joined through syntactical links of coordination and subordination. Said distinction, on which the difference between explicative path and explanations is based, has been introduced only by semantic coherence criteria. In case of a text such as ours with easy stories, the aforementioned criteria are consensual; when narrations are more complex, the criteria could be more discretionary. In the example “*Marco has dropped out of his studies because he has decided to take up a good job offer [A (1)]. He chose Medicine just to make his mother happy [B (2)]*” the two explanations {[A (1)] e [B (2)]}, are semantically linked thus constituting a single explicative path, although there are no syntactical links of coordination and subordination.

3.1.4 Exclusion criteria

- **Redundancy:** we exclude all text strings considered repetitive within the envisaged task¹⁹.

For example: “*Marco has dropped out of University because he has realised that he is not cut out for a medical career. (...) Due to a very interesting job offer he has decided to leave the faculty*”. The periphrasis “has decided to leave the faculty” is redundant with the incipit (provided in the task).

- **Repetition:** when the subject repeats an attribution already mentioned in another text passage, we consider only the first one.

In the example “*Sara has dropped out of University because she has realised that she has wasted her time, that she has already blown too much time on books*” the strings “she has wasted her time” and “she has already blown too much time on books” are semantically equivalent.

¹⁹ The subject repeats the event or the behaviour that he/she has been asked to explain.

- **Included Repetition:** these are attributions in the text that specify the meaning of the previous levels; in this case we consider the broader and more informative one. In the example: “*Marco has dropped out of University because his girlfriend is pregnant. Since she is expecting triplets he must look for a job to provide for them*” the attribution is specified and completed by the following one, in which the first can be included without losing any attributional information.
- **Redefinition:** these are attributions in the text that reframe the meaning of a previous level by changing or specifying it; in this case we consider only the reframed attributions. In the example “*Sara has dropped out of University because she has decided to change her plans, devoting herself to her new role as a mother*” we notice that Sara can change her plans by devoting herself to her new role as a mother; therefore the first attribution can be omitted.

3.1.5 Application of unitizing criteria: examples and graphic representations

Below are the graphic devices we have used for the 3 unitizing criteria:

- **Standard underlining:** highlights the content of the attribution.
- 80% grey: a marker applied to the non-attributional text;
- / marks the end of a level;
- //: marks the end of an explicative process referred to an agent’s behavioural events;
- **...**: redundant units are put between double asterisks;
- *...*: reframed, repeated or included units are put between single asterisks;
- **Bold, double underlining**: traditional markers²⁰;
- **Bold, dotted underlining**: subordinating implicit markers;
- **Bold, dashed underlining**: coordinating implicit markers;
- (...): introduces a causal marker that was implicit in the text or that, more commonly, was expressed through punctuation.
- {...}: curly brackets delimit the beginning and the end of the explicative path;

²⁰ We do not highlight the markers that do not have a causal function in the textual frame. For example: “It’s four o’clock because I have checked my watch”.

1)

ORIGINAL TEXT

Sara has dropped out of University due to a serious illness that has made her lose the will to study and, above all, she has lost all hope for her future.

CONTEXTUAL CAUSALITY

{Sara has dropped out of University due to a serious illness / that has made her lose the will to study / and, above all she has lost all hope for her future. }

EXPLICATIVE CHAINING

1st LEVEL: that has made her lose the will to study 1st COORDINATE LEVEL: and above all she has lost all hope for her future. 2nd LEVEL: due to a serious illness

SEMANTIC COHERENCE

{[A (1, 2,3)]}

2)

ORIGINAL TEXT
Sara has dropped out of University because she has realised that she is not cut out for that type of studies, therefore now that she knows that, she has quit University. She knows she is going to hurt her family, but she must be happy and satisfied with her choice.
CONTEXTUAL CAUSALITY
{Sara has dropped out of University <u>because</u> she has realised that she is not cut out for that type of studies /} therefore now that she knows that, **she has quit University** . She knows she is going to hurt her family, but she must be happy and satisfied with her choice.
EXPLICATIVE CHAINING
redund. , 1 st LEVEL: because she has realised that she is not cut out for that type of studies.
SEMANTIC COHERENCE {[A (1)]}

3)

ORIGINAL TEXT
Because she has realised that she faints at the sight of blood and so she has understood that she is not cut out for a medical career. In fact, she started studying Medicine not because she wanted to be a doctor, but just to please her mother, who was a doctor herself.
CONTEXTUAL CAUSALITY
{ <u>Because</u> she has realised that she faints at the sight of blood / <u>and so she has understood that</u> she is not cut out for a medical career. / In fact, she started studying Medicine not because she wanted to be a doctor, but just <u>to</u> please her mother, / <u>who</u> was a doctor herself}
EXPLICATIVE CHAINING
1 st LEVEL: [and so] she has understood that she is not cut out for a medical career 2 nd LEVEL: because she has realised that she faints at the sight of blood 2 nd NON-COORDINATE LEVEL: In fact, she started studying [...] to please her mother 3 rd NC/LEVEL: who was a doctor herself
SEMANTIC COHERENCE {[A (1,2)] e [B (1,3,4)]}

4)

ORIGINAL TEXT
Probably Sara realised that she was not doing what she wanted with her life, but only as her mother wished. Her father is happy because he has always known that his daughter never wanted to study medicine and he is happy that she has finally made her own choice without being influenced by others.
CONTEXTUAL CAUSALITY
{ Probably Sara <u>realised that</u> she was not doing what she wanted with her life / <u>but</u> only as her mother wished. } { // Her father is happy <u>because</u> he has always known that his daughter never wanted to study medicine / <u>and</u> he is happy that she has finally made her own choice <u>*without being influenced by others.*</u> }
EXPLICATIVE CHAINING
1 st LEVEL: S. realised that she was not doing what she wanted with her life 2° LEVEL: but only as her mother wished 2° CHARACTER, 1° LEVEL: Her father is happy because he has always known that his daughter never wanted to study medicine 1° CO-ORDINATE LEVEL: and [...]that she has finally made her own choice *rep*.
SEMANTIC COHERENCE
{[A (1,2)]} e {[A II (1,2)]}

5)

ORIGINAL TEXT
Sara is having a baby with her boyfriend. She is scared that the stress she is under might negatively affect the baby. She has always dreamt of being a doctor. She promises to herself that she will continue her studies as soon as her family conditions allow for it.
CONTEXTUAL CAUSALITY
* Sara is having a baby with her boyfriend *. { (because). <u>She is scared that the stress she is under might negatively affect the baby./</u> } She has always dreamt of being a doctor. She promises to herself that she will continue her studies as soon as her family conditions allow for it.
EXPLICATIVE CHAINING
1 st LEVEL: (because) She is scared that the stress she is under might negatively affect the baby. [she is having with her boyfriend] *inc. rep.*
SEMANTIC COHERENCE
{[A (1)]}

3.2 Second phase: the inference field coding

After unitizing the text, we code the “breadth of the inference field” variable of the third step, that is of the subject’s “explicative path”, which sometimes could coincide with a single “attribution” and/or a single “explanation”.

Furthermore, each subject can provide more than one explicative path. For specific needs of our research (see par.2) we have separated the explicative paths with different protagonists. We apply the following coding categories not only to the single explicative paths, but also to the whole set of two or more explicative paths in that in spite of having different protagonists, are still syntactically and/or semantically linked. Such forms of coding, called “explicative interpaths”, are identified with the symbol Σ .

3.2.1 Coding categories

MONADIC: the event’s explanation is inherent to the subject (internal or “person”). For example, *“Marco has dropped out of University because he wants to do something else with his life / because he has realised that he is not cut out for what he was studying / because he has decided to do voluntary work in the developing world”*; or the explanation is centred on an event that inexorably falls on the subject (external or “situation”). For example, *“Marco has dropped out of University because he has been paralysed by a car accident”*.

UNIDIRECTIONAL DYADIC: the explanation involves two characters, only one of whom plays an active role in the decision or explained event. In some cases the protagonist has an active role: *“Marco has dropped out of University to move to Brazil for good, in order to forget his ex girlfriend”*. In other cases he/she is in a passive position: *“Marco signed up for medicine because he was urged to do so by his parents”*.

BIDIRECTIONAL DYADIC: the explanation involves another character (besides the protagonist) who actively contributes to the decision-making process and/or the causal attribution: *“Sara has dropped out of University because the boy she is in love with has asked her to go and live with him in England”* or *“because she has discovered she is pregnant and has decided with her boyfriend to keep the baby”*.

TRIADIC: the explanation involves at least two other characters who are only partially linked to one another through the narration (a “circular gestalt” is missing): *“Marco fell in love with an English girl and dropped out of University to get engaged to her. He had already thought of flunking out of University before meeting her and he had talked about it with his father, who had not objected”*.

SYSTEMIC TRIADIC: the explanation links three or more actors, joining them through a circular gestalt. For example, *“To make his mother (with whom he is in conflict) pay for insisting so much on his medical career, Marco decides to work for his father, who has always wanted him to follow in his footsteps”*.

3.2.3 Coding examples

1)

ORIGINAL TEXT
Sara has dropped out of University because she has received a very good job offer. Since she does not want to miss this opportunity, she has decided to abandon her studies, knowing that thanks to this choice her future will improve.
CONTEXTUAL CAUSALITY
{ Sara has dropped out of University <u>because</u> she has received a very good job offer. Since she does not want to miss this opportunity,/ ** she has decided to abandon her studies ** <u>knowing</u> that thanks to this choice her future will improve. }
EXPLICATIVE CHAINING
redund., 1 st LEVEL: Since she does not want to miss this opportunity 2 nd LEVEL: knowing that thanks to this choice her future will improve.
SEMANTIC COHERENCE {[A (1,2)]}
CODING Internal MONADIC

2)

ORIGINAL TEXT
Sara has dropped out of University due to a serious illness which has made her lose the will to study and above all she has lost all hope for her future.
CONTEXTUAL CAUSALITY
{ Sara has dropped out of University <u>due to</u> a serious illness / <u>which</u> has made her lose the will to study / <u>and</u> above all she has lost all hope for her future. }
EXPLICATIVE CHAINING
1 st LEVEL: which has made her lose the will to study 1st CO-ORDINATE LEVEL: and above all she has lost all hope for her future. 2 nd LEVEL: due to a serious illness
SEMANTIC COHERENCE {[A (1,2,3)]}
CODING External MONADIC

3)

ORIGINAL TEXT
Marco meets a friend he has not seen in a long time and who tells him about his experience as a volunteer assistant to children with AIDS. He is struck by his friend's willpower and decides to take off with him.
CONTEXTUAL CAUSALITY
Marco meets a friend he has not seen in a long time and who tells him { about <u>his experience</u> as a volunteer assistant to children with AIDS. / <u>He is struck by his friend's willpower</u> / <u>and decides to take off with him</u> }
EXPLICATIVE CHAINING
1 st LEVEL: decides to take off with him 2 nd LEVEL: (because) He is struck by his friend's willpower 3 rd LEVEL: (for) about his experience as a volunteer assistant [...]
SEMANTIC COHERENCE { [A (1,2,3)] }
CODING Unidirectional DYADIC

4)

ORIGINAL TEXT
Sara suddenly decides to drop out of University after a journey to the USA because, being fascinated by that world, she decides to move to New York and become a singer, which is what she has always dreamt of. In fact, she took up medicine because her mother, a medical doctor herself, forced her to enrol at a faculty which did not correspond to her dreams. Therefore, after spending one night in the New York clubs she decides to follow her dreams, leaving her past behind.
CONTEXTUAL CAUSALITY
Sara suddenly decides to drop out of University { <u>because</u> after a journey to the USA <u>being fascinated by that world</u> , / <u>she decides to move to New York</u> / <u>and become a singer</u> , / <u>which is what she has always dreamt of</u> . / In fact, <u>she took up medicine because her mother</u> , / <u>(being) a doctor herself</u> , / forced her to enrol at a faculty which did not correspond to her dreams. / } Therefore, after spending one night in the New York clubs *she decides to follow her dreams, leaving her past behind*.
EXPLICATIVE CHAINING
1 st LEVEL: she decides to move to New York 2 nd LEVEL: being fascinated by that world 2 nd NON-COORDINATE LEVEL: and become a singer 3 rd NC/LEVEL: which is what she has always dreamt of. 1 st NON-COORDINATE LEVEL: she took up medicine because her mother forced her to enrol at a faculty which did not correspond to her dreams 2 nd NC/LEVEL: (being) doctors herself. *rep.*
SEMANTIC COHERENCE { [A (1,2)] e [B (1,3,4)] } e { [C (5,6)] }
CODING Bidirectional DYADIC

5)

ORIGINAL TEXT
Marco has only recently realised that he is not cut out for a medical career and he understands that he chose that faculty just to make his mother happy and that he has never listened to his father, who has always told him to follow his own will.
CONTEXTUAL CAUSALITY
{ Marco has only recently <u>realised that</u> he is not cut out for a medical career / <u>and he understands that</u> he chose that faculty just to make his mother happy / <u>and that</u> he has never listened to his father, who has always told him to follow his own will. }
EXPLICATIVE CHAINING
1 st LEVEL: Marco has realised [...] that he is not cut out for a medical career 1 st COORDINATE LEVEL: and he understands that he chose that faculty just to make his mother happy [...] 1 st COORDINATE LEVEL: and that he has never listened to his father, who has always told him to follow his own will.
SEMANTIC COHERENCE
{[A (1, 2,3)]}
CODING
TRIADIC

6)

ORIGINAL TEXT
Marco decides to drop out of University to work with his father, considering this choice the best one for his future and also because he wants to make his mother (who is in conflict with her husband) pay, because she forced him to study medicine.
CONTEXTUAL CAUSALITY
{ Marco decides to drop out of University <u>to</u> work with his father./ <u>considering</u> this choice the best one for his future <u>and also because</u> he wants to make his mother (who is in conflict with her husband) pay / <u>because</u> she forced him to study medicine. }
EXPLICATIVE CHAINING
1 st LEVEL: to work with his father 2 nd LEVEL: considering this choice the best one for his future 2 nd COORDINATE LEVEL: and also because he wants to make his mother (who is in conflict with her husband) pay. 3 rd C/LEVEL: because she forced him to study medicine.
SEMANTIC COHERENCE
{[A (1,2)] e [B (1,3,4)]}
CODING
SYSTEMIC TRIADIC

8)

ORIGINAL TEXT
Marco drops out of University because he realises his family is in a bad economic situation: he wants to do his best to fix it. His mother weeps because she feels guilty for not having supported her son's studies
CONTEXTUAL CAUSALITY
Marco drops out of University <u>because</u> * he realises his family is in a bad economic situation *: { <u>he wants to do his best to fix it.</u> // } { His mother weeps <u>because</u> she feels guilty / <u>for</u> not having supported her son's studies.. }
EXPLICATIVE CHAINING
*inc. rep. *, 1 st LEVEL: because he wants to do his best to fix it (his family's bad economic situation) <u>2nd CHARACTER</u> , 1 st LEVEL: because she feels guilty 2 nd LEVEL: for not having supported her son's studies.
SEMANTIC COHERENCE
P I {[A (1)]} e P II {[A (1,2)]}
CODING
1 st CHARACTER: unidirectional DYADIC; 2 nd CHARACTER: Bidirectional DYADIC

Example of explicative inter-paths (Σ) coding:

ORIGINAL TEXT
Sara drops out of University because she doesn't really want to become a doctor: she was in fact influenced by her mother to choose that course of studies. For this reason, she decides to move abroad and start her own life. Her mother is obviously desperate, whereas her father is happy that his daughter has made her own choice.
CONTEXTUAL CAUSALITY
Sara drops out of University { <u>because</u> she doesn't really want to become a doctor: / <u>in fact</u> , she was influenced by her mother to choose that course of studies. / <u>For this reason, she decides to move abroad / and start her own life.</u> ** // ** Her mother is obviously desperate **// <u>whereas her father is happy that his daughter has made her own choice.</u>
EXPLICATIVE CHAINING
1 st LEVEL: she decides to move abroad 2 nd LEVEL: and start her own life. 3 rd LEVEL: because she doesn't really want to become a doctor 4 th LEVEL: she was in fact influenced by her mother **redund.***, <u>2nd CHARACTER</u> 1 st LEVEL: her father is happy that his daughter has made her own choice [...]
SEMANTIC COHERENCE
P I {[A (1,2,3,4)]} e P II {[A (1)]}
CODING
1 st CHARACTER: unidirectional DYADIC; 2 nd CHARACTER: unidirectional DYADIC; Σ : TRIADIC

The last example shows two semantically connected explicative paths featuring two different protagonists: Sara and her father. The reference to the mother, besides having no explicative content, is redundant with the task and therefore it has not been coded. Note that when the two explicative paths are considered as separate, they give rise to a unidirectional dyadic inference field, whereas if linked as “explicative interpaths” they produce a triadic inference field.

References

- Akister, J. (1988). Attachment theory and systemic practice. Research update. *Journal of Family Therapy* 20, 353- 366.
- Ames, D. R. (2004). Inside the mind reader’s tool kit: projection and stereotyping in mental state inference. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 340-353.
- Antaki, C. (1985). Ordinary explanation in conversation: causal structures and their defence. *European Journal of Social Psychology*, 15, 213-230.
- . (1994). *Explaining and arguing: The social organization of accounts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind (trad. it. Verso un'ecologia della mente, Adelphi, Milano, 1976)*. New York: Chandler.
- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J. e Weakland, J. H. (1956). Toward a theory of schizophrenia. In Bateson, G. (Ed.), *Steps to an ecology of mind (trad. it. Verso un'ecologia della mente, Adelphi, Milano, 1976)*. New York: Chandler.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York Jason Aronson.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning (trad. it. La ricerca del significato, Bollati Boringhieri, Torino, 1992)*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buchanan, G. e Seligman, M. E. P. (1995). *Explanatory Style*: Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Byng-Hall, J. (1995). Creating a Secure Family Base: Some Implications of Attachment Theory for Family Therapy. *Family Process*, 34(1), 45-58.
- Cecchin, G. (1987). Hypothesizing, Circularity, and Neutrality Revisited: An Invitation to Curiosity. *Family Process*, 26(4), 405-413.
- Chu, Y. e Shaw, J. (2005). Causal chaining: effects of behavioural domain and outcome valence on perceived causal structure. *Current Research in Social Psychology*, 10.
- Clary, E. G. e Tesser, A. (1983). Reactions to unexpected events: the naive scientist and interpretive activity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 609-620.
- Cowan, P. A. (1997). Beyond Meta-Analysis: A Plea for a Family Systems View of Attachment. *Child Development*, 68(4), 601-603.
- Crittenden, P. M. e (1999a). Danger and development: The organization of self-protective strategies In Vondra, J.eBarnett, D. (Eds.), *Monographs for the Society for Research on Child Development* (Vol. 64 pp. 145-171).
- De Waal, F. (1989). *Peacemaking among primates*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- . (1998). *Chimpanzee politics: Power and sex among apes* Johns Hopkins University Press.
- Donley, M. G. (1993). Attachment and the Emotional Unit. *Family Process*, 32(1), 3-30.
- Emde, R. N. (1994). Developing psychoanalytic representation of experience. *Infant Mental Health Journal*, 1, 42-49.
- Fiske, S. T. e Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. New York: McGraw-Hill.
- Fivaz-Depeursinge E. e Corboz-Warnery J. (1999). *The primary triangle (trad. it. Il triangolo primario, Cortina, Milano, 2000)*. NY: Basic Books.
- Fleiss, J. (1981). *Statistical methods for rates and proportions* (2nd ed.). NY: John Wiley & Sons Inc.

- Fletcher, G. J. O. (1983). The analysis of verbal explanations for marital separation: Implications for attribution theory. *Journal of Applied Social Psychology, 13*, 245-258.
- Forsterling, F. (2001). *Attribution: An Introduction to Theories, Research, and Applications*. Philadelphia: Penn.: Psychology Press.
- Gilbert, D. T. (1998). Ordinary personology. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (IV ed., pp. 89 -150). New York: McGraw-Hill.
- Gleason, J. M., Arkin, R. M. e Shaver, K. G. (1979). Information-processing and motivated distortion in the attribution of causality for success and failure. *Social Behavior & Personality: An International Journal, 7*(1), 9.
- Grizzle, J., Starmer, C. e Koch, G. (1969). Analysis of Categorical Data. *Biometrics, 25*, 489-504.
- Haley, J. (1969). Towards a theory of Pathological systems. In Zuk, G. H. e Boszormenyi-Nagy, I. (Eds.), *Family Therapy and disturbed families*. Palo Alto, Ca;: Science and Behavior Books.
- Hallpike, C. R. (1979). *The Foundations of Primitive Thought*. Oxford: Clarendon Press.
- Hammer, E. D. e Ruscher, J. B. (1997). Conversing dyads explain the unexpected: Narrative and situational explanation for unexpected outcomes. *British Journal of Social Psychology, 36*, 347-359.
- Harrè, R. e Van Langenhove, L. (1999). *Positioning Theory: Moral Context of Intentional Action*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Harvey, J., Yarkin, K., Lightner, J. e Town, J. (1980). Unsolicited recall of interpersonal events. *Journal of Personality and Social Psychology, 38*, 551-586.
- Hastorf, A. H., Schneider, D. J. e Polefka, J. (1970). *Person Perception*: Reading, Mass.: Addison-Welsey.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations (trad. it. Psicologia delle relazioni interpersonali, Il Mulino, Bologna, 1972)*. New York: Wiley.
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture Psychology, 7*(3), 243-281.
- Hewstone, M. e Jaspars, J. (1984). Social dimensions of attribution. In Tajfel, H. (Ed.), *The social dimensions: European development in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinde, R. A. (1976). Interactions, relationships and social structures. *Man, 11*, 1- 17.
- . (1979). *Towards understanding relationships*. London: Academic Press.
- Islam, M. R. e Hewstone, M. (1993). Intergroup attribution and affective consequences in majority and minority groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 936-950.
- Jones, E. E. e Nisbett, R. E. (1972). The actor and the observer: divergent perception of the causes of behavior. In al, J. E. E. e. (Ed.), *Attribution: perceiving the causes of behavior*. Morristown: General Learning Press.
- Kanazawa, S. (1992). Outcome or expectancy? Antecedents of spontaneous causal attribution. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*, 659-668.
- Kelley, H. H. e Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology, 31*, 457-501.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs (trad. it. La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità, Cortina, Milano, 2004)*. New York: Norton.
- Kerr, M. E. e Bowen, M. (1988). *Family evaluation: An approach based on Bowen theory*. New York: W.W. Norton.
- Klennert, M. D. (1983). Emotions as behaviour regulators: Social referencing in infancy. In PLUTCHIK, R. e KELLERMAN, H. (Eds.), *Emotion. Theory, Research and Experience*. (pp. 57 -86). New York: Academic Press.
- Kozłowska, K. e Hanney, L. (2002). The Network Perspective: An Integration of Attachment and Family Systems Theories. *Family Process, 41*(3), 285-312.
- Lalljee, M. e Abelson, R. P. (1983). The Organization of Explanation. In Hewstone, M. (Ed.), *Attribution Theory. Social and functional extension*. Oxford: Blackwell.

- Lalljee, M., Watson, M. e White, P. (1982). Explanations, attributions and the social context of the unexpected behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 12, 17-29.
- Lamb, R. e Lallje, M. (1992). The use of prototypical explanations in first and third person accounts. In McLaughlin, CodyeRead (Eds.), *Explaining one's self to others*. Hillsdale: Erlbaum.
- Lebovici, S. (1994). The way to subjectification. *Infant Mental Health Journal*, 15, 50-56.
- Legrenzi, P. (1998). *Come funziona la mente*. Bari: Laterza.
- Main, M. (1996). Introduction to the special section on attachment and psychopathology 2. Overview of the field of attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 237- 243.
- Malle, B. F. (1999). How people explain behavior: A new theoretical framework. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 23-48.
- . (2004). *How the mind explains behavior: Folk explanations, meaning, and social interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- . (2006). The Actor-Observer Asymmetry in Attribution: A (Surprising) Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 132(6), 895-919.
- . (2007). *F.Ex - A Coding Scheme for People's Folk Explanations of Behavior. Version 4.4* <http://darkwing.uoregon.edu/~interact/fex44.htm>
- Malle, B. F. e Guglielmo, S. J. (2006). Directions and Challenges in Studying Folk Concepts and Folk Judgments. *Journal of Cognition & Culture*, 6(1/2), 321-329.
- Malle, B. F. e Knobe, J. (1997). The folk concept of intentionality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 101-121.
- Malle, B. F., Knobe, J., O'Laughlin, M., Pearce, G. E. e Nelson, S. (2000). Conceptual structure and social functions of behavior explanations: Beyond person-situation attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 309-326.
- Marvin, R. S. (1992). Attachment and family systems-based intervention in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology* (4), 697- 711.
- Marvin, R. S. e Stewart, R. B. (1990). A family systems framework for the study of attachment. In M.T., G., D., C.eE.M., C. (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. (pp. 51-86). Chicago: University of Chicago Press.
- McClure, J. (1992). An economy of explanations. In McLaughlin, CodyeRead (Eds.), *Explaining one's self to others*. Hillsdale, Erlbaum.
- McGill, A. L. (1989). Context effect in judgments of causation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 189-200.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society (trad. it. Mente, Sè e Società, Giunti, Firenze, 1972)*. Chicago: University Chicago Press.
- Miller, J. C. (1984). Culture and the Development of Everyday Social Explanation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(5), 961-978.
- Minuchin, P. (1985). Families and Individual Development: Provocations from the Field of Family Therapy. *Child Development*, 56(2), 289.
- . (1988). Relationships within the family: A systems perspective on development. In Hinde, R.eStevenson-Hinde, J. (Eds.), *Relationships Within Families. Mutual Influences*. (pp. 7 - 26). Oxford: Clarendon Press.
- Moravcsik, J. M. E. (1998). *Meaning, Creativity, and The Partial Inscrutability of the Human Mind*. Stanford: Calif.:CSLI Publications.
- Nash, A. (1988). Ontogeny, phylogeny and relationships. In Duck, S. W. (Ed.), *Handbook of personal relationships*. (pp. 121-141). Chichester, U.K.: John Wiley & Sons.
- Needham, R. (1978). *Primordial characters*. Charlottesville: University Press of Virginia.
- Orvis, B. R., Kelley, H. H. e Butler, D. (1976). Attributional conflict in young people. In J.H., H., W., I.eR., K. (Eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 1, pp. 353-386): Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Penn, P. (1982). Circular Questioning. *Family Process*, 21(3), 267-280.
- Peterson, C., Schulman, P., Castellon, C. e Seligman, M. P. E. (1992). The explanatory style scoring manual. In C.P. SmitheJ.W. Atkinson (Eds.), *Motivation and Personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 376-382): New York: Cambridge University Press.
- Peterson, C. e Seligman, M. E. (1984). Content analysis of verbatim explanations: The CAVE technique for assessing explanatory style: University of Pennsylvania.
- Pyszczynski, T. A. e Greenberg, J. (1981). Role of disconfirmed expectancies in the instigation of attributional processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 31-38.
- Quattrone, G. A. (1982). Observation and unit formation: when behaviour engulfs the person. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 593-607.
- Ricci, C. e Selvini-Palazzoli, M. (1984). Interactional Complexity and Communication. *Family Process*, 23(2), 169-176.
- Ricci C. (1981). Al di là della diade. La natura multidimensionale della comunicazione. In Selvini Palazzoli, M.eal., e. (Eds.), *Sul fronte dell'organizzazione*. Milano: Feltrinelli.
- Ross, M. e Fletcher, G. J. O. (1985). Attribution and social perception. In Lindsey, G.eAronson, E. (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (Vol. 2, pp. 73-114). New York: Random House.
- Sameroff, A. J. e Emde, R. M. (Eds.). (1989). *Relationship disturbances in early childhood: A developmental approach*. New York: Basic Books.
- Sandler, J. (1994). Fantasy, defence and the representational world. *Infant Mental Health Journal*, 1, 26-35.
- SAS Institute Inc. (1994). SAS/STAT User's Guide Vol.1 Vers.6 (Version 6). Cary, NC.
- Searl, S. R. (1971). *Linear Models*. NY: John Wiley & Sons Inc.
- Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G. e Prata, G. (1980). Hypothesizing, Circularity, Neutrality: Three Guidelines for the Conductor of the Session. *Family Process*, 19(1), 3-12.
- Semin, G. R. e Fiedler, K. (1989). Relocating attributional phenomena within a language-cognition interface: The case of actors' and observers' perspectives. *European Journal of Social Psychology*, 19, 491-508.
- Shaver, K. G. (1975). *An Introduction to Attribution Processes*. Cambridge: Mass.: Winthrop.
- Smuts, B. B. (1985). *Sex and friendship in baboons*. Hawthorne, NY.: Aldine Publishing Co.
- Stanton, A. e Schwartz, M. (1954). *The Mental Hospital*. New York: Basic Books.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant (trad.it. Il mondo interpersonale del bambino, Bollati Boringhieri, Torino, 1987)*. New York: Basic Books.
- . (1999). *Prefazione a Fivaz-Depeursinge E., Corboz-Warnery J., "The primary triangle" (trad. it. Il triangolo primario, Cortina, Milano, 2000)*. New York: Basic Books.
- Stolorow, R. D. e Atwood, G. (1992). *Context of Being*. Hillsdale: Analytic Press.
- Tomm, K. (1987a). Interventive Interviewing: Part I. Strategizing as a Fourth Guideline for the Therapist. *Family Process*, 26(1), 3-13.
- . (1987b). Interventive Interviewing: Part II. Reflexive Questioning as a Means to Enable Self-Healing. *Family Process*, 26(2), 167-183.
- . (1988). Interventive Interviewing: Part III. Intending to Ask Lineal, Circular, Strategic, or Reflexive Questions? *Family Process*, 27(1), 1-15.
- Trevarthen, E., Hubble, P. e Lock., A. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In *Action, Gesture and Symbol. The Emergence of Language* (pp. 183-229). New York: Academic Press.
- Ugazio, V. (1984). Ipotizzazione e processo terapeutico. *Terapia Familiare*, 16, 27-45.
- . (1985). Oltre la scatola nera. *Terapia Familiare*, 19, 73-83.
- . (1998). *Storie permesse, storie proibite*. Torino: Bollati Boringhieri.
- . (2006). Le psicoterapie sistemico-relazionali: quale specificità?

- . In Ugazio, V., Defilippi, P.G., Schepisi, L., Solfaroli Camillocci, D., (Ed.), *Famiglie, gruppi e individui. Le molteplici forme della psicoterapia sistemico-relazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Ugazio, V., Fellin, L., Colciago, F., Pennacchio, R. e Negri, A. (2007a). 1 to 3. From the Monad to the Triad. A Unitizing and Coding Manual for the Fields of Inference of Causal Explanations. In *Quaderni del Dottorato in Psicologia clinica*. Bergamo: Bergamo University Press.
- . (2007b). L'ermeneutica triadica sistemica e' davvero estranea al senso comune? In *Quaderni del Dottorato in Psicologia clinica*. Bergamo: Bergamo University Press.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. e Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication (trad. it. Pragmatica della Comunicazione Umana, Astrolabio, Roma, 1971)*
New York: Norton.
- Weakland, J. H. (1960). The Double-Bind Hypothesis of Schizophrenia and Three-Party Interaction. In Jackson, D. D. (Ed.), *The Etiology of Schizophrenia*. New York: Basic Books.
- Weary, G., Stanley, M. A. e Harvey, J. H. (1989). *Attribution*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1985). "Spontaneous" Causal Thinking. *Psychological Bulletin*, 97(1), 74-84.
- White, M. (1992). *La terapia come narrazione*. Roma: Astrolabio.
- Wong, P. T. P. e Weiner, B. (1981). When people ask "why" questions and the heuristics of attributional search. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 650-663.
- Wynne, L. C. e Singer, M. T. (1963). Thought disorder and family relations of schizophrenics: I. A research strategy. II. A classification of forms of thinking. *Archives of General Psychiatry*, 9.
- Zuk, G. (1969). Triadic-Based Family Therapy. *Int. J. Psychiat.*, 8, 539-569.
- . (1971). *Family Therapy - A Triadic-Based Approach*. New York: Behavioral Publications.