

Volume 3, Numero 1
Marzo 2015

ISSN 2282-7994



RIVISTA ITALIANA DI COSTRUTTIVISMO

Periodico semestrale



ICP Editore

Direttore Responsabile

MASSIMO GILIBERTO

Institute of Constructivist Psychology, Padova

Direttore Scientifico

FRANCESCO VELICOGNA

Institute of Constructivist Psychology, Padova

Direttore Esecutivo

LUCA PEZZULLO

Università di Padova

Capo Redattore

Chiara Centomo

Segreteria di Redazione

Elena Bordin, Alessandro Busi, Sara Candotti, Chiara Lui, Marco Ranieri

Redazione

Lucia Andreatta, Laura Balzani, Eleonora Belloni, Gabriele Bendinelli, Kathleen Bertotti, Susan Bridi, Simone Cheli, Elena Colbacchin, Sara Colognesi, Erica Costantini, Jessica Dagani, Francesca Del Rizzo, Elisa Gabbi, Claudia Ghitti, Carlo Guerra, Riccardo Lorenzon, Francesca Minotto, Valentina Moroni, Francesca Passera, Maria Giulia Panetta, Elisabetta Petitbon, Silvia Poiesi, Laura Pomicino, Alice Riccardi, Marianna Riello, Federica Sandi, Sara Sandrini, Giovanni Stella, Vito Stoppa, Caterina Tornatora, Giulia Tortorelli

Comitato Scientifico

Renzo Beltrame (CNR, Pisa, Italy), Vivien Burr (University of Huddersfield, United Kingdom), Trevor Butt (University of Huddersfield, United Kingdom), Marco Casarotti (Padova, Italy), Peter Cummins (Coventry, United Kingdom), Carmen Dell'Aversano (Università di Pisa, Italy), Francesca Del Rizzo (ICP Padova, Italy), Gilberto Di Petta (Napoli, Italy), Guillem Feixas (Universitat de Barcelona, Spain), Mary Frances (Coventry, United Kingdom), Marco Gemignani (Duquesne University, United States), Massimo Giliberto (ICP Padova, Italy), Alex Iantaffi (University of Minnesota, United States), Marco Inghilleri (Padova, Italy), Shenaz Kelly-Rawat (Dublin, Ireland), Silvio Lenzi (Università di Siena, Italy), Gianclaudio Lopez (Istituto di Stato per La Cinematografia "Rossellini", Roma, Italy), Gianmarco Manfreda (CSAPR, Prato, Italy), Assaad Marhaba (Università di Padova, Italy), Spencer McWilliams (California State University San Marcos, United States), Giuseppe Mininni (Università di Bari, Italy), Andrea Mosconi (CPTF Padova, Italy), Giovanni Narbone (ICP Padova, Italy), Robert Neimeyer (University of Memphis, United States), Massimo Nucci (Università di Padova, Italy), Ivana Padoan (Università Ca' Foscari, Venezia, Italy), Luca Pezzullo (Università di Padova, Italy), Piero Porcelli (Bari, Italy), Harry Procter (University of Hertfordshire, United Kingdom), Jonathan Raskin (State University of New York, United States), Diego Romaioli (Università di Padova, Italy), Vincenzo Romania (Università di Padova, Italy), Elena Saggiocco (ICP Padova, Italy), Jörn Scheer (University of Giessen, Germany), Alessandra Simonelli (Università di Padova, Italy), Dusan Stojnov (University of Belgrade, Serbia), Valeria Ugazio (Università di Bergamo, Italy), Francesco Velicogna (ICP Padova, Italy), Guido Veronese (Università degli Studi di Milano Bicocca, Italy), David Winter (University of Hertfordshire, United Kingdom), Adriano Zamperini (Università di Padova, Italy), Gastone Zotto (Scuola Operativa Italiana, Italy)

Sito Internet

www.rivistacostruttivismo.it

E-mail

info@rivistacostruttivismo.it

Editore:

Institute of Constructivist Psychology

Via Martiri della Libertà 13, Padova

Tel./fax +39 049 8751669

icp@icp-italia.it - www.icp-italia.it

SOMMARIO**Editoriale**

di *Massimo Giliberto*.....5

ARTICOLI**Scienza sospetta e scienziati sospetti. Il danzatore, o la danza?**

di *David Green*.....7

Dodgy Science and Dodgy Scientists. The Dancer or the Dance?

(English original version)

di *David Green*.....18

Comprendere la colpa, approfondire la vergogna

di *Bernadette O'Sullivan*.....28

Embracing guilt, excavating shame

(English original version)

di *Bernadette O'Sullivan*.....44

Didattica costruttivista in psicoterapia costruttivista:

il modello dell'*Institute of Constructivist Psychology*.

Quando il post-moderno incontra l'antico

di *Francesca Del Rizzo*.....58

INTERVISTE**Attraverso gli occhi di una figlia: uno sguardo sulla vita e sul lavoro**

di Gregory Bateson. Intervista a Nora Bateson

a cura di *Elena Bordin e Carlo Capuzzo*.....71

RECENSIONI

- "Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie. Nuove applicazioni della didattica costruttivista nella scuola" a cura di Anna Carletti e Andrea Varani**
di *Giovanni Stella*.....77
- Video "Introduction to Qualitative Grids" con il Professor Harry Procter, PhD, a cura della Personal Construct Psychology Association (PCPA)**
di *Chiara Centomo*.....81
- SEZIONE SPECIALE: LA DISSERTAZIONE DI HINKLE**
- La lunga marcia verso una teoria della personalità. Struttura e cambiamento alla luce della teoria delle implicazioni costruttive**
di *Simone Cheli*.....86
- Tradurre Hinkle**
di *Francesca Del Rizzo*.....90
- Il cambiamento dei costrutti personali dal punto di vista di una teoria delle implicazioni di costrutto. Dissertazione presentata a parziale completamento dei requisiti per il dottorato in filosofia nella Graduate School della Ohio State University**
di *Dennis Neil Hinkle, B.A., M.A.*93

Editoriale

di

Massimo Giliberto
Direttore Responsabile

La *Rivista Italiana di Costruttivismo* è giunta al suo quarto numero. Era prevedibile ma, francamente, non era scontato. Le difficoltà, da me stesso anticipate nell'editoriale del primo numero, non erano né poche né trascurabili. Tutti coloro che vi ci sono impegnati hanno fatto un lavoro ottimo, sperimentando, anche nel contesto dell'attività redazionale, un approccio coerentemente costruttivista. La collaborazione è fondata sul rispetto della visione altrui, e questo è proprio un fondamento *radicale* del costruttivismo. Senza questa corallità, fatta di molti apporti e fatiche diverse, oggi non saremmo qui o ci saremmo con difficoltà maggiore. Invece, questa piccola rivista - prima in Italia nel suo genere - nata per passione e scommessa di un gruppo di folli, è diventata un punto di riferimento ed è cresciuta. I numeri, una volta tanto, parlano e ci dicono che 743 iscritti e 3089 *download* sono un bel traguardo per una pubblicazione che possiamo ancora definire giovane. Numeri questi, peraltro, in costante incremento.

Un punto di riferimento, dicevo, non solo per psicoterapeuti e psicologi: il costruttivismo è un paradigma epistemologico trasversale a molte discipline e ispira più di un approccio teorico. L'idea è quella di un sapere fatto di molti saperi connessi. Sicché, per esempio, il numero scorso è stato interamente dedicato alla figura di Silvio Ceccato, anche con il contributo di alcuni fra i suoi più interessanti ex-allievi che ci hanno accompagnato in un viaggio attraverso più discipline, dalla didattica alla musica. Cosa c'entra la musica con la didattica, la linguistica o la psicoterapia? In anni giovanili frequentai l'unico corso allora esistente di *Storia delle Idee* alla Sorbona, e ricordo come le "idee" fossero paragonate a onde che si incrociavano e si mescolavano, percorrendo vari domini di conoscenza e di vita. Oggi direi che la conoscenza ha una proprietà sistemica che nessuno può ignorare per le sue conseguenze concrete, nemmeno (o tantomeno) lo psicoterapeuta.

Questo numero della Rivista è particolarmente - ma non esclusivamente - focalizzato sulla Psicologia dei Costrutti Personali e ospita anche, fra gli altri, contributi originali di autori stranieri. Questo testimonia dell'attenzione che il costruttivismo italiano, in particolare quello che si è sviluppato entro la cornice della Psicologia dei Costrutti Personali, suscita nei nostri colleghi non-italiani e della rilevanza che essi vi attribuiscono. Del resto, uno degli scopi dichiarati della Rivista è proprio quello di rendere fruibile (o *più* fruibile) il lavoro dei nostri colleghi stranieri. Fra questi merita una particolare menzione, per il suo valore storico oltre che teorico - senza nulla togliere agli altri contributi, di autori italiani e non - la prima traduzione in italiano del celeberrimo lavoro di Dennis Neil Hinkle, *The change of constructs from the viewpoint of a theory of construct implications*, la tesi di dottorato - pubblicata la prima volta in inglese nel 2010 in *Personal Construct Theory & Practice*¹ - più citata nella letteratura della Psicologia dei Costrutti Personali. Mi piace ricordare che, contattato dalla Redazione pochi mesi prima di lasciarci, Dennis Hinkle aveva espresso il suo entusiasmo per il nostro progetto. Abbiamo fatto appena in tempo a sfiorarlo e

¹ *Personal Construct Theory & Practice*, 7, Suppl.No 1, 1-61, 2010.

percepirne la genuina gentilezza: un tocco magico. Come le nostre vite, i saperi, le narrazioni si accostano e si connettono, si intrecciano e scorrono, confluiscono e si sciolgono.

Forse non è un caso che Nora Bateson, in un'intervista su suo padre Gregory e il suo rapporto con lui contenuta in questo numero, ci racconti proprio questo tipo di storia².

Può, infine, talvolta capitare che una rivista come questa si trovi all'incrocio di questi saperi e di queste storie, ne raccolga il senso e lo testimoni... Non è, in fondo, proprio questo il nostro intento?

Buona lettura.

² L'intervista è il risultato della collaborazione tra il *Centro Padovano di Terapia della Famiglia* (CPTF) e l'*Institute of Constructivist Psychology* (ICP) e sarà pubblicata anche in *Connessioni. Rivista di Consulenza e Ricerca sui Sistemi Umani*, sul Numero 34.

Scienza sospetta e scienziati sospetti. Il danzatore, o la danza?

di
David Green
University of Leeds

Traduzione a cura di
Marco Ranieri e Chiara Lui

Abstract: La metafora centrale del lavoro di Kelly, l'“uomo-scienziato”, è stata soggetta a diverse critiche provenienti sia dall'interno della PCP, sia dall'esterno. Le persone spesso non costruiscono i propri mondi allo stesso modo in cui si suppone che gli scienziati diano senso agli eventi. Né lo fa, come appare da diverse recenti pubblicazioni, un considerevole numero di scienziati. L'aver messo a nudo questi aspetti mette ulteriormente alla prova la credibilità della metafora dell'“uomo-scienziato”? O forse la nozione complementare di Scienziato come Persona ci mostra l'ininterrotta attualità della grande idea di Kelly?

Parole chiave: Teoria dei Costrutti Personali, “uomo-scienziato”.

*Dodgy Science and Dodgy Scientists. The Dancer or the Dance?*³

Abstract: Kelly's central metaphor of *man-the-scientist* has been subjected to various criticisms from within and without PCP. People frequently do not construe their worlds in the manner that scientists are supposed to make sense of events. Nor, it appears from a series of recent publications, do a significant number of scientists. Do these revelations further undermine the credibility of the “man-the-scientist” metaphor or does the complementary notion of the Scientist as Person illustrate the continued usefulness of Kelly's big idea?

Key words: Personal Construct Theory, “man-the-scientist”.

³ Il testo dell'articolo in lingua originale segue la traduzione.

Introduzione

Quando Kelly pubblicò la "Psicologia dei Costrutti Personali" nel 1955, organizzò il suo pensiero attorno a un'unica metafora - l'"uomo scienziato". L'idea, semplice ma rivoluzionaria, alla base della sua nuova teoria della personalità era che fosse utile comprendere i modi attraverso i quali le persone costruiscono i propri mondi, cercando di individuare le affascinanti somiglianze con i modi attraverso cui gli scienziati professionisti portano avanti il proprio lavoro. Entrambi i gruppi analizzano gli eventi e sviluppano modelli teorici via via più complessi per cercare di spiegare i *pattern* che percepiscono. Entrambi i gruppi fanno previsioni sulla base di queste teorie e raccolgono prove sull'adeguatezza dei propri modelli esplicativi. Quando si trovano di fronte a esiti non anticipati, entrambi i gruppi revisionano le proprie teorie per includervi le nuove informazioni raccolte.

Nonostante quest'analogia avesse dei chiari parallelismi con le nozioni di Piaget (1951) di assimilazione e accomodamento, v'era, e v'è tuttora, qualcosa di nuovo, e che balza all'occhio, nella metafora di Kelly dell'"uomo-scienziato". Si potrà sostenere che nell'America di metà anni '50 le conquiste della scienza che si basava su di un metodo ipotetico-deduttivo fossero largamente apprezzate dal pubblico. L'acume scientifico aveva contribuito in modo significativo alla vittoria degli Alleati nella seconda guerra mondiale, e le applicazioni industriali delle scoperte scientifiche stavano trasformando le vite quotidiane dei cittadini (con TV, frigorifero, ecc.). Non un brutto momento, questo, in cui lanciare una scuola di psicoterapia che portava avanti l'idea che tutti noi, gente comune, funzioniamo pressoché come funzionano gli scienziati. La decisione di Kelly di scrivere dell'"uomo-scienziato" (invece che della Persona come Scienziato) può risultare stridente a un lettore contemporaneo, ma il suo utilizzo fu senza dubbio legato a quel periodo storico. È interessante notare che Bannister e Fransella (1986), una quindicina di anni dopo, decisero di intitolare il loro manuale introduttivo sulla Psicologia dei Costrutti Personali "L'uomo ricercatore", quindi la scelta delle parole da parte di Kelly era probabilmente caratteristica del tempo. Ma le cose sono cambiate. Né l'uomo, né la scienza, oggi, sono trattati con la stessa reverenza. Quanto ha retto alla prova del tempo la metafora centrale di Kelly dell'"uomo-scienziato"? Beh, si può dire che anch'essa abbia incassato parecchi colpi da critiche sia interne che esterne alla Psicologia dei Costrutti Personali...

Fuoco amico

Una prima sfida venne dallo psicologo del Sé Theodore Mischel (1964), il quale sostenne in modo persuasivo che le persone di solito preferiscono adottare rassicuranti profezie che si autoavverano, piuttosto che intraprendere il pericoloso mestiere di mettere alla prova le proprie credenze attraverso dei seri test empirici. È molto più probabile che strutturiamo le nostre idee in modi fondamentalmente infalsificabili, invece di impostare esperimenti personali nei quali potremmo scoprirci in errore. Inoltre, sembra che siamo troppo soddisfatti di un sistema di validazione delle nostre teorie soggettivo e superficiale. Sembra che siamo pronti a dire "Così è sufficiente, per me", senza sentirci in alcun modo obbligati a far ricorso a una prova oggettiva e pubblicamente discutibile. Nessuno scienziato che si rispetti, diceva Mischel, potrebbe mai pensare di cavarsela con un ragionamento così poco rigoroso.

Più recentemente, la studiosa serba Jelena Pavlovic (2011) ha espresso quella che potrebbe esser definita una critica socio-costruzionista della metafora dell'"uomo-scienziato", nella quale si è trovata in disaccordo con quelli che considera essere i *bias* cognitivi e individualistici negli scritti di Kelly. Noi non generiamo semplicemente le nostre teorie sul mondo da dentro le nostre teste, come in un sogno. Le ereditiamo dai nostri antenati. Le assorbiamo dalla nostra educazione. Le modifichiamo alla luce del flusso ininterrotto di conversazioni con gli altri che scorre attorno a noi. Queste potenti influenze culturali determinano, in gran parte, quali delle molte possibili spiegazioni del mondo scegliamo di adottare. La metafora della persona come scienziato sottovaluta sia il ruolo che le forze sociali esercitano sul costruire individuale, sia i vincoli che la lingua pone sulla nostra capacità di comprendere le cose in modo differente. Pavlovic quindi offre una metafora alternativa - "la persona come un'analista dei discorsi" (*ibidem*, p. 402) - impegnata a leggere attentamente tra le righe delle diverse narrative che dominano la sua cerchia sociale.

Anche Miller Mair (1989) aveva i suoi dubbi riguardo l'immagine proposta da Kelly delle persone come sperimentatori in cerca della verità, che continuamente mettono alla prova le proprie ipotesi su che cosa stia davvero succedendo nel mondo. Di contro, elaborò la nozione dell'Uomo Raccontastorie, che raccoglie storie su di sé e il suo ambiente, sul quale disegna la propria rotta attraverso la vita. In questo modello ci sono molte storie che possono essere raccontate, ma non si può trovare nessuna univoca verità esplicativa. Risulta evidente negli scritti di Mair come egli comprendesse il potere di una buona storia, allo stesso tempo riconoscendo come questi racconti tendano a offrire una coerenza spuria, che riordina i fatti in modo da poter essere facilmente fruiti da un ascoltatore pigro. Notava anche, con un certo sarcasmo, come Kelly spesso scegliesse di vendere la propria idea dell'"uomo-scienziato" raccontando storie popolari (che potremmo, generosamente, descrivere come *case-studies*), piuttosto che presentare dati "scientifici" empirici.

Anthony Ryle era un britannico, contemporaneo di Miller Mair, che produsse una serie di articoli fondamentali sull'uso delle griglie di repertorio per monitorare l'evoluzione della psicoterapia nei tardi anni '60 e nei primi dei '70 (Ryle & Lunghi, 1969; Ryle & Breen, 1972). Tuttavia, si sentiva frustrato rispetto all'applicabilità clinica della Teoria dei Costrutti Personali, e di conseguenza sviluppò la sua personale forma di approccio integrato che chiamò Terapia Cognitiva Analitica (Ryle, 1991). In particolare, A. Ryle non andò mai d'accordo con la metafora di Kelly dell'"uomo-scienziato", come risulta evidente da alcune delle sue riflessioni più recenti: la PCP ha fallito nel descrivere una questione di particolare importanza per la psicoterapia, cioè in che modo l'uomo è spesso un "cattivo" scienziato e "non" opera revisione nel suo sistema di costruzione quando le sue azioni e credenze non sono validate (comunicazione personale, 2012). Mentre si può discutere rispetto al fatto che Kelly non abbia mai affermato che noi siamo tutti scienziati competenti ("incipiente" era la parola che scelse per descrivere il nostro stato di principianti come scienziati), il rifiuto di Ryle della PCP come base per un lavoro terapeutico sembra essere in primo luogo basato sulla sensazione che i suoi clienti e colleghi si comportassero così poco frequentemente come scienziati che non sembrava esserci molta strada per portare ulteriormente avanti la metafora.

Preoccupazioni più ampie rispetto la presunta razionalità del processo decisionale dell'essere umano

La visione della persona come un essere essenzialmente ragionevole, che soppesa attentamente le prove e revisiona il proprio modo di vedere alla luce dell'esperienza, è stata sfidata anche da molti psicologi provenienti da altri campi rispetto alla psicoterapia.

Lo psicologo sociale americano Philip Tetlock (1991) si è spinto fino a suggerire che, lungi dall'operare come scienziati, molte persone si aggrappano alle proprie credenze personali come politici della peggior specie! Nell'immaginario collettivo i politici sono famosi per cercare sempre di difendere le proprie posizioni preesistenti riguardo a un certo argomento, a prescindere da qualsiasi prova che possa apparentemente contraddirle. Verosimilmente, questo costituisce il polo opposto dei valori promossi dal metodo scientifico. Nondimeno, Tetlock ha prodotto una serie di studi empirici che dimostrano quanto spesso noi adottiamo questo approccio che si può tradurre con "senza dubbio questo non fa altro che confermare che ho sempre avuto ragione", sia nel produrre che nel difendere le nostre valutazioni interpersonali.

Gli psicologi non vincono spesso il premio Nobel, quindi ha senso prendere le scoperte di questi luminari molto seriamente. Daniel Kahneman (2011) ha pubblicato una panoramica accessibile delle indagini che ha portato avanti nel corso della sua carriera sulle vaghezze del processo decisionale umano, in un volume molto popolare dal titolo "Pensare, velocemente e lentamente". La sua tesi centrale è che, anche se siamo capaci di un pensiero analitico volontario e attento (che chiama pensiero *System Two*), ciò non accade facilmente per la maggiore parte delle persone. Francamente, troviamo questo lavoro troppo faticoso. Ciò che preferiamo, e che ha il sopravvento, è quello che Kahneman chiama pensiero *System One*, che è rapido, intuitivo e facile. Kahneman, e il suo collaboratore di lunga data Amos Tversky, erano premi Nobel in scienze economiche, e la loro ricerca mise a nudo le molte follie finanziarie che originano dall'applicare il pensiero *System One* alla risoluzione di problemi che in realtà necessiterebbero della faticosa attenzione di un'analisi di tipo *System Two*. Ma, come Kahneman rivela in una serie di esperimenti suggestivi e

convincenti, facciamo sistematicamente errori di logica in aree delle nostre vite che vanno molto al di là delle questioni monetarie.

Riassunto

C'è un messaggio ricorrente in questa rassegna letteraria, a dire il vero piuttosto selettiva. L'immagine di Kelly della persona come sperimentatore onesto che sistematicamente verifica gli esiti delle proprie azioni e continuamente revisiona le proprie idee alla luce di nuove prove sembra una sorta di mito. Non ci comportiamo come gli scienziati dovrebbero comportarsi. Tuttavia, un sacco di resoconti recenti suggeriscono che ci sono molti scienziati ai quali questa descrizione può essere legittimamente assegnata...

Scienza vergognosa

La prossima sezione di questo articolo sarà dolorosamente deludente a qualsiasi lettore con una visione idealistica dell'impresa scientifica. Per contrasto quelli con una visione cinica della natura umana sorrideranno beffardamente man mano che la storia si dispiega...

Effetti collaterali

"Effetti collaterali" (titolo originale: "Bad Pharma", *NdT*) è il titolo di un libro coraggioso e importante scritto dal medico e giornalista britannico Ben Goldacre (2012) che documenta in modo dettagliato e convincente il modo in cui alcune case farmaceutiche distorcono e alterano con sistematicità il processo scientifico per produrre esiti di ricerca in linea con i propri interessi commerciali. Tra le numerose sgradevoli tattiche utilizzate ci sono il nascondere deliberatamente dati di ricerca poco favorevoli; disonestà statistica; assumere universitari come autori *senior* per promuovere articoli che non hanno scritto; e fondamentalmente dare priorità al marketing dei propri prodotti rispetto alla valutazione scientifica del loro valore. È una lettura scioccante. Le possibili conseguenze di questa spietata manipolazione del processo di ricerca sono state riassunte, facendo venire i brividi, in un editoriale scritto per il *British Medical Journal* nel 2012 (Lehman & Loder, 2012):

i fallimenti passati nel garantire un'adeguata regolamentazione e registrazione dei *trial* clinici, e un'attuale cultura del pubblicare a casaccio e della divulgazione incompleta dei dati, rendono un'analisi adeguata dei danni e dei benefici delle comuni linee di intervento quasi impossibile per revisori scientifici. I nostri pazienti dovranno vivere con le conseguenze di questi fallimenti per molti anni a venire (p. 2)

Più vicino a casa

Forse siamo stati preparati ad aspettarci cattive pratiche da parte delle maggiori compagnie farmaceutiche. Questo è un mondo in cui senza dubbio ci sono parecchi soldi in ballo. Non ci sono i medesimi incentivi finanziari a trovare i "giusti risultati" negli esiti di ricerca delle psicoterapie, ma come ironicamente ha osservato l'economista canadese J. K. Galbraith (1987) "un interesse personale nel comprendere è protetto più strettamente che ogni altro tesoro" (p. 7).

Lealtà teoretica

Luborsky et al. (1999) per primi notarono una tendenza nei ricercatori con una consolidata simpatia verso le scuole di terapia che stavano valutando a riportare migliori e più estesi effetti dei trattamenti rispetto a

quelli registrati da valutatori indipendenti. Ipotizzarono che se si fosse saputo il *club* di appartenenza del *team* di ricerca si sarebbe potuta fare una stima abbastanza accurata di che forma avrebbero avuto le conclusioni dei loro studi. Una recente meta-analisi volta a valutare questa sorta di ipotesi dell'appartenenza (Munder, Gerger, Trelle, & Barth, 2011) supporta ampiamente le ipotesi di Luborsky e collaboratori e inoltre nota una correlazione inversa tra la qualità di uno studio valutata in modo indipendente e la probabilità che questo riporti risultati molto favorevoli nella direzione anticipata.

La tendenza degli psicologi accademici a trovare ciò che stanno cercando è stata catturata sinteticamente nel titolo dell'articolo "Un grande cimitero di teorie non-morte: *bias* di pubblicazione e rifiuto dell'invalidazione nelle scienze psicologiche" (titolo originale: "A Vast Graveyard of Undead Theories: Publication Bias and Psychological Science's Aversion to the Null", *N.d.T.*) (Ferguson & Heene, 2012). Le nostre riviste sono costellate da ben più disconferme di ipotesi nulle di quanto possa essere statisticamente sensato, dato che le dimensioni dei campioni rappresentativi riportati in molti studi suggeriscono che essi siano significativamente sottodimensionati e perciò a rischio di errori di Tipo Due, non svelando una differenza reale tra i gruppi (Bakker, Van Dijk, & Wicherts, 2012).

Se non ci sono molte prospettive di mandare in stampa un risultato noioso, vecchio e negativo, ne consegue che ricercatori creativi potrebbero impiegare alcuni trucchi del mestiere per garantirsi di poter ampliare la propria lista di pubblicazioni con qualche esito positivo e seducente (Simmons, Nelson, & Simonsohn, 2011). Una panoramica recentemente pubblicata, comprendente più di duemila psicologi, ha indicato che "truccare il dado" per produrre i risultati desiderati potrebbe essere una pratica più comune di quel che si pensa (Leslie, Lowenstein, & Prelec, 2012).

Nessuna di queste operazioni sospette sarebbe di per sé importante se il principio di replicabilità venisse effettivamente applicato, assicurando così che l'ostentata capacità della scienza di autocorreggersi consenta di identificare ed eliminare dai registri i falsi positivi. Invece, gli studi di replicabilità sono anche molto difficili da pubblicare e, in alcune occasioni, sono vissuti per lo più come sgraditi da chi ha condotto l'indagine iniziale (si veda Ritchie, Wiseman, & French, 2012).

Filosofia della scienza

Tutta questa disprezzabile manipolazione dei dati sembra molto distante dall'affermazione di Karl Popper (2002) secondo cui è responsabilità di tutti gli scienziati strutturare esperimenti che possano falsificare le loro ipotesi preferite, o dalla sua definizione di vero effetto scientifico come qualcosa che potrebbe essere riprodotto con regolarità da chiunque porti avanti l'esperimento appropriato nella maniera prescritta. Tuttavia, il suo collega filosofo della scienza Thomas Kuhn tracciò una netta distinzione tra come la scienza dovrebbe essere condotta e come gli scienziati, di fatto, si comportano nella pratica, nel suo importante libro intitolato "La struttura delle rivoluzioni scientifiche" (1962). Kuhn sostenne che qualsiasi scienziato ambizioso col desiderio di costruirsi una carriera duratura sarebbe pazzo nel compromettere la propria reputazione accademica producendo prove di aver abbaiato all'albero sbagliato per anni! La via per andare avanti nella scienza è stabilire una posizione e poi difenderla producendo una serie di pubblicazioni a supporto di essa in riviste prestigiose. Questo, argomentò Kuhn, è il motivo per cui i cosiddetti "cambiamenti di paradigma" avvengono così poco frequentemente in qualsiasi branca dell'indagine scientifica (*ibidem*, p. 43).

Questa ignobile ed egocentrica rappresentazione dell'impresa scientifica non venne presa bene in certi ambienti. Il collega filosofo della scienza, Paul Feyerabend, notò con ironia come si potesse sostituire "crimine organizzato" ogniqualvolta fosse menzionata "scienza" ne "La struttura delle rivoluzioni scientifiche", e il testo sarebbe rimasto perfettamente sensato! A quanto si dice, Kuhn rimase imperterrito di fronte a questa osservazione (J. Ravetz, comunicazione personale, 2013). La natura moralmente discutibile di alcuni tipi di ricerca scientifica è stata argutamente riassunta dall'autore pseudonimo *The*

Neuroskeptic in un articolo ispirato all'Inferno di Dante e intitolato "I nove gironi dell'inferno scientifico" (2012) (titolo originale: "The Nine Circles Of Scientific Hell", *N.d.T.*).

Torniamo a Kelly

In termini PCP, i vari usi scorretti del metodo scientifico descritti nelle sezioni precedenti di questo articolo potrebbero essere giustamente categorizzati come esempi del costruire ostile, definito da Kelly (1955) come "il continuo sforzo di estorcere prove validazionali in favore di un tipo di anticipazione sociale che è già stata riconosciuta come fallimentare" (p. 565).

Nel secondo volume della "Psicologia dei Costrutti Personali", Kelly descrive l'ostilità come un "disordine delle transizioni" (*ibidem*) e Tschudi (1977) è arrivato di conseguenza ad argomentare che "l'ostilità potrebbe essere implicata in tutti i disordini di costruzione".

Forse questo significa che la professione scientifica che Kelly, da ex-fisico, ammirava così tanto, è colma di una diffusa psicopatologia?

Kelly era un uomo colto, e apprezzava citare i classici per illustrare le sue idee. Quindi, utilizzò il mito greco di Procuste per descrivere l'impatto distorto e distruttivo che il costruire ostile può avere sulle relazioni umane (1957). Procuste era un oste con un solo letto a disposizione. Egli era così desideroso che i suoi ospiti avessero una notte di sonno confortevole, che li stirava su di una rastrelliera se erano troppo corti, o tagliava loro le gambe fino ad arrivare alla giusta misura se erano troppo lunghi! Nel raccontare questa storia, Kelly era, al solito, molto attento a comprendere le azioni di una persona mettendosi dalla prospettiva dell'attore. Per questo, dipinse Procuste come "un oste appassionato che era genuinamente interessato alle persone" (p. 268) e adottò un atteggiamento ugualmente comprensivo nei confronti di chi cade vittima del costruire ostilmente. Infatti, invece di presentare l'ostilità come una patologia atipica che tormenta poche sfortunate vittime, Kelly ipotizzò che noi tutti dobbiamo lottare ogni giorno con la propensione a fare psicologicamente carte false (Bannister & Fransella, 1986). Altri scrittori di PCP hanno notato anche che c'è qualcosa di naturalmente benefico e auto-conservante nel cercare di dimostrare di aver ragione (Butler & Green, 2007). L'invalidazione è un affare doloroso per una persona che "del suo sistema di costrutti abbia scommesso più di quanto sia disposto a perdere" (Kelly, 1957, p. 279).

In linea con il filo del discorso di questo articolo, Kelly è ritornato sulla sua metafora dell'"uomo-scenziato" per spiegare la sua posizione: "nel linguaggio della ricerca, potremmo dire che la persona ostile distorce i propri dati perché combacino con le sue ipotesi" (*ibidem*).

Una psicologia autoriflessiva

La psicoterapia dei Costrutti Personali tradizionalmente è orgogliosa della propria determinazione a comprendere le azioni degli psicologi, allo stesso modo di quelle dei clienti le cui azioni essi stessi stanno cercando di spiegare. Questo principio autoriflessivo è ben dimostrato in un articolo breve ma originale dal titolo "Investimento, ostilità, e lo scenziato come persona" (titolo originale "Commitment, Hostility and the Scientist-as-Person", *N.d.T.*) (Vaughn, 1996). Vaughn ha invertito la metafora dell'"uomo-scenziato" per focalizzarsi sulle relazioni personali tra qualsiasi scenziato e le proprie teorie preferite le quali, ha suggerito, sarebbero soggette agli stessi processi psicologici che si applicano al resto della popolazione. In particolare l'articolo ricorda al lettore che, lungo tutto il discorso di Kelly sulle ipotesi volubili (e per questo facilmente scartabili), la scienza è una ricerca appassionante a livello personale e professionale. Gli scenziati hanno bisogno di avere l'impressione di fare qualcosa di speciale nel momento in cui sviluppano le loro teorie. Hanno bisogno di investimento per impegnarsi nel duro lavoro concettuale del formulare le loro idee nel modo più soddisfacente possibile, in termini di coerenza e rigore intellettuale. Questo livello di investimento personale non sopporta facilmente una delusione. L'articolo di Vaughn comincia con una

confessione - così candida da risultare intrigante - di Albert Einstein, il quale, mentre accoglieva la pubblicazione di ricerche empiriche indipendenti di supporto alla sua Teoria della Relatività, era già persuaso dalle prove matematiche della fondamentale validità delle sue analisi. Il fallimento di un singolo esperimento nel fornire dati a conferma di essa non avrebbe avuto alcun effetto sulla sua convinzione in merito! Possiamo per questo considerare Einstein uno scienziato ostile?

Mentre nel linguaggio comune ostilità e aggressività sono usati regolarmente come sinonimi, essi hanno significati notevolmente differenti nel dizionario kelliano. L'ostilità, per come è stata descritta, è caratterizzata da un testardo fallimento nel riconoscere la sconfitta. L'aggressività, al contrario, è alimentata dalla determinazione a spingere le implicazioni delle idee di una persona ai propri limiti. Dove la persona ostile è sulla difensiva, immobile, l'individuo aggressivo è dipinto come audacemente creativo. Come Kelly (1965) ha elegantemente argomentato in un articolo intitolato "La minaccia dell'aggressività" (titolo originale: "The Threat Of Aggression", *N.d.T.*), l'aggressività può a volte implicare ostilità, e viceversa. Restare aderenti alle proprie armi teoretiche può alcune volte generare dividendi per entrambi i tipi di scienziato, la persona come il professionista.

Un'altra ragione per non etichettare scienziati apparentemente non scientifici come costruttori irrimediabilmente ostili è l'inevitabile incertezza che accompagna l'interpretazione dei risultati di qualsiasi esperimento, non importa quanto ben costruito. Sarebbe estremamente raro che un articolo di ricerca arrivasse a conclusioni "definitivamente vere" o "definitivamente false", sulla base di un unico insieme di dati. Come Tschudi (1983) ha osservato, la relazione tra le aspettative e gli esiti non è mai completamente positiva o negativa. Persino quando sembrerebbe che le anticipazioni di una persona abbiano palesemente fallito nell'essere validate (come nello studio classico di Festinger, Riecken e Schachter (1956), sulla dissonanza cognitiva, dal titolo "Quando la profezia fallisce" (titolo originale: "When Prophecy Fails", *N.d.T.*), non è impossibile trovare qualche spirito affine che supporti quel tipo di ricostruzioni creative a riprova che quella persona avesse ragione fin dall'inizio. Il mondo accademico è pieno di tali *club* che si supportano a vicenda, alcuni dei quali assumono una somiglianza inspiegabile con le conferenze annuali di PCP!

Un'ultima riflessione sulla prospettiva dell'"uomo-scienziato" sfida la stretta nozione del metodo scientifico come un processo puramente ipotetico-deduttivo. Harry Procter (2014) ha scritto approfonditamente sui parallelismi tra la PCP e gli scritti del filosofo americano Charles Peirce. Di particolare rilevanza rispetto all'argomento di cui stiamo parlando è l'elaborazione da parte di Peirce di una differente cornice del metodo scientifico, basata su ciò che ha chiamato "ragionamento abduttivo". Il ragionamento abduttivo include l'importante elemento della valutazione della teoria, ma presta uguale attenzione ad altre due tappe impegnative del metodo scientifico. I buoni scienziati non si limitano a sognare le ipotesi che scelgono poi di mettere alla prova. Primariamente, essi devono provare e identificare dei *pattern* solidi nei dati di cui si occupano le loro indagini. Questa è la fase cruciale della generazione della teoria. In seguito, lo scienziato deve elaborare le proprie idee in modo da poter spiegare le relazioni causali tra i fenomeni che sorreggono i dati a cui ha accesso. Non un'impresa da poco. Questa è la fase di sviluppo della teoria. Poi, e solo poi, lo scienziato si trova nella posizione di progettare esperimenti per iniziare a verificare empiricamente le proprie idee (Ward & Haig, 1997). Restando aderente alla tradizione pragmatista cui è legato (Menand, 2001), Peirce pone enfasi sulla natura pratica di *problem-solving* del metodo abduttivo, un modo di pensare che pure risuona dolcemente con la nozione di Kelly della PCP come una psicologia per vivere. "Funziona"? È una domanda importante almeno quanto lo è "È vero"?

Tutto sommato sembra che la comprensione della relazione tra uno scienziato e le sue teorie sia un po' più complessa del semplice identificare i buoni che agiscono correttamente e i cattivi che imbrogliono.

Conclusioni

Quindi, qual è lo stato attuale della rinomata metafora di Kelly dell'"uomo-scienziato"? Concludiamo con alcune sintetiche osservazioni puntuali.

- La nozione di uomo come un essere che prende decisioni razionalmente ha recentemente incassato molti colpi. La maggior parte delle volte, le persone non pensano nel modo in cui si crede che gli scienziati pensino.
- Sembra inoltre che un significativo numero di scienziati, inclusi gli psicologi, infrangano le regole dell'indagine ipotetico-deduttiva in modi che, usando una terminologia PCP, sarebbero descritti come un costruire ostile.
- Se da un lato un cinico interesse egoistico potrebbe essere la motivazione alla base di alcune di queste cattive pratiche, dall'altro però includere il ruolo dell'investimento personale nell'impresa scientifica apre ad altri, più complessi, modi per provare a comprendere e spiegare le azioni di certi ricercatori insoliti.
- Noi tutti lottiamo per resistere alla tentazione del costruire ostilmente. Probabilmente siamo tutti legati alle nostre teorie preferite sul mondo più di quanto sarebbe bene per noi. È quindi doveroso tenere d'occhio queste tendenze ponendosi regolarmente le solite domande del filosofo. "Che cosa conosco realmente"? "Come posso sapere che lo conosco"? A volte, uno psicoterapeuta potrebbe aiutare nel compito.
- Il rigore del metodo scientifico tradizionale rimane il miglior baluardo contro il costruire ostilmente finora inventato.
- La ricchezza e importanza della metafora dell'"uomo-scienziato" di Kelly diventa, semmai, più evidente quando iniziamo a esplorare la Cattiva Scienza (Goldacre, 2008) dalla prospettiva dello Scienziato come Persona.

Quindi, forse, c'è ancora vita nel Vecchio Dogma...

Bibliografia

- Bakker, M., Van Dijk, A., & Wicherts, J. (2012). The rules of the game called psychological science. *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 543-554.
- Bannister, D., & Fransella, F. (1986). *Inquiring Man. The Psychology of Personal Constructs* (3th ed.). London: Croom Helm.
- Butler, R., & Green, D. (2007). *The Child Within. Taking the Young Person's Perspective by Applying Personal Construct Psychology*. Chichester: Wiley.
- Ferguson, C. J., & Heene, M. (2012). A vast graveyard of undead theories: Publication bias and psychological science's aversion to the null. *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 555-561.
- Festinger, L., Riecken, H., & Schachter, S. (1956). *When Prophecy Fails: A Social and Psychological Study of a Modern Group That Predicted the Destruction of the World*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Galbraith, K. (1987). *The Affluent Society*. London: Penguin.
- Goldacre, B. (2008). *Bad Science*. London: Fourth Estate.
- Goldacre, B. (2012). *Bad Pharma. How drug companies mislead doctors and harm patients*. London: Fourth Estate.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. London: Allen Lane.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs* (vol. 1 e 2). New York: Norton.
- Kelly, G. A. (1957). Hostility. In B. Maher (1969, Ed.), *Clinical Psychology and Personality: The Selected Papers of George Kelly* (pp. 267-280). New York: Wiley.
- Kelly, G. A. (1965). The threat of aggression. *Journal of Humanistic Psychology*, V, 195-201.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lehman, R., & Loder, E. (2012). Missing clinical trial data: A threat to the integrity of evidence based medicine. *British Medical Journal*, 344:d8158. Pubblicato 3/1/2012.
- Leslie, J., Lowenstein, G., & Prelec, D. (2012). Measuring the prevalence of questionable research practices with incentives for truth-telling. *Psychological Science*, 23(5), 524-532.
- Luborsky, L., Diguier, L., Seligman, D. A., Rosenthal R., Krause, E. D., Johnson, S., Schweizer, E. (1999). The researcher's own therapy allegiances: A "wild card" in comparisons of treatment efficacy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 6(1), 95-106.
- Mair, M. (1989). Kelly, Bannister and a story-telling psychology. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2, 1-14.
- Menand, L. (2001). *The Metaphysical Club*. London: Flamingo.
- Mischel, T. (1964). Personal constructs, rules and the logic of clinical activity. *Psychological Review*, 71, 180-192.

- Munder, T., Gerger, H., Trelle, S., & Barth, J. (2011). Testing the allegiance bias hypothesis: A meta-analysis. *Psychotherapy Research*, 21(6), 670-684.
- Neuroskeptic (2012). The nine circles of scientific hell. *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 643-644.
- Pavlovic, J. (2011). Personal construct psychology and social constructionism are not incompatible: Implications of a reframing. *Theory and Psychology*, 21(3), 396-411.
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Heinemann.
- Popper, K. (2002). *The Logic of Scientific Discovery*. London: Routledge.
- Procter, H. G. (2014). Peirce's contributions to constructivism and personal construct theory: 1. Philosophical Aspects. *Personal Construct Theory and Practice*, 11, 6-33.
- Ritchie, S. J., Wiseman, R., & French, C. C. (2012). Failing the future: Three unsuccessful attempts to replicate Bem's "retroactive facilitation of recall" Effect. *PLoS ONE*, 7(3), e33423.
- Ryle, A. (1991). *Cognitive-analytic Therapy - Active Participation in Change: New Integration in Brief Psychotherapy*. London: Wiley.
- Ryle, A., & Lunghi, M. (1969). The measurement of relevant change after psychotherapy: Use of repertory grid testing. *British Journal of Psychiatry*, 115, 1297-1304.
- Ryle, A., & Breen, D. (1972). The use of the double-dyad grid in the clinical setting. *British Journal of Medical Psychology*, 45, 383-389.
- Simmons, J., Nelson, L., & Simonsohn, U. (2011). False-positive psychology: Undisclosed flexibility in data collection and analysis allows presenting anything as significant. *Psychological Science*, 22(11), 1359-1366.
- Tetlock, P. (1991). An alternative metaphor in the study of judgement and choice: People as politicians. *Theory and Psychology*, 1(4), 451-475.
- Tschudi, F. (1977). Loaded and honest questions: A personal construct view of symptoms and therapy. In D. Bannister (Ed.), *New Perspectives in Personal Construct Theory* (pp. 321-50). London: Academic Press.
- Tschudi, F. (1983). Constructs are hypotheses. In J. Adams-Webber & J. C. Mancuso (Eds.), *Applications of Personal Construct Theory* (pp. 115-126). London: Academic Press.
- Vaughn, C. (1996). Commitment, hostility and the scientist-as-person. *Journal of Constructivist Psychology*, 9, 63-68.
- Ward, T., & Haig, B. (1997). Abductive reasoning and clinical assessment. *Australian Psychologist*, 32(2), 83-100.

Note sull'autore

David Green
University of Leeds
D.R.Green@leeds.ac.uk

David Green incontrò per la prima volta la Psicologia dei Costrutti Personali nei tardi anni '60, da studente. In seguito, entrò nella sfera di influenza di Don Bannister durante il suo tirocinio come psicologo clinico a Leeds, UK, attorno alla metà degli anni '70. Ha mantenuto il suo entusiasmo per le idee di Kelly sin da allora.

David Green è, assieme a Richard Butler, co-autore di *The Child Within; Taking the Young Person's Perspective by Applying Personal Construct Psychology* ed è stato regolarmente relatore ai congressi di Psicologia dei Costrutti Personali per più di 30 anni. È stato profondamente coinvolto nella formazione in psicologia clinica, attività che gli ha anche consentito di "diffondere la parola" a una nuova generazione di terapeuti. Attualmente, pur essendo in pensione, continua con piacere a praticare attività clinica e di formazione.

**Dodgy Science and Dodgy Scientists.
The Dancer or the Dance?**
(English original version)

by
David Green
University of Leeds

Abstract: Kelly's central metaphor of *man-the-scientist* has been subjected to various criticisms from within and without PCP. People frequently do not construe their worlds in the manner that scientists are supposed to make sense of events. Nor, it appears from a series of recent publications, do a significant number of scientists. Do these revelations further undermine the credibility of the "man-the-scientist" metaphor or does the complementary notion of the Scientist as Person illustrate the continued usefulness of Kelly's big idea?

Key words: Personal Construct Theory, "man-the-scientist".

Introduction

When Kelly published the *Psychology of Personal Constructs* in 1955 he organised his thinking around a single striking metaphor – *man-the-scientist*. The simple but revolutionary notion at the core of his new theory of personality was that it is helpful to understand the way everyday folk construe their worlds by noting intriguing similarities with the manner in which professional scientists go about their particular business. Both groups analyse events and develop increasingly complex theoretical models to try and explain the patterns that they perceive. Both groups make predictions on the basis of these theories and collect evidence on the adequacy of their explanatory models. When confronted by unanticipated consequences both groups revise their theories to incorporate new information.

Although this analogy had some evident parallels with Piaget's (1951) notions of assimilation and accommodation, there was, and is, something novel and arresting about Kelly's "man-the-scientist" metaphor. It is arguable that in mid-fifties America the achievements of hypothetico-deductive science were much appreciated by the public at large. Scientific acumen had contributed significantly to the allied victory in the Second World War and the industrial application of scientific discoveries was transforming the domestic lives of its citizens (with TVs, fridges, etc.). Not a bad time to launch a school of psychotherapy proposing that all of us regular folk functioned much like scientists too. Kelly's decision to write about "man-the-scientist" (as opposed to say the Person as Scientist) can jar with a contemporary readership but this usage was undoubtedly of its time. Interestingly Bannister and Fransella (1971) chose to entitle their highly influential primer on Personal Construct Theory "Inquiring Man" some fifteen years later so Kelly's choice of words was probably characteristic of the age. But things have changed. Neither men nor science are treated with the same reverence nowadays. How well has Kelly's central metaphor of "man-the-scientist" stood the test of time? Well it too has taken something of a battering from critics both within and without Personal Construct Psychology...

Friendly Fire

An early challenge came from the self-psychologist Theodore Mischel (1964) who argued persuasively that people generally prefer to adopt reassuring self-fulfilling prophecies rather than undertake the dangerous business of subjecting their beliefs to serious empirical test. We are much more likely to frame our ideas in ways that are fundamentally unfalsifiable instead of designing personal experiments in which we might prove ourselves wrong. Furthermore we appear all too satisfied with a sloppy and subjective system of validation for our theories. "That's good enough for me" we seem prepared to say without feeling under any obligation to draw on publically challengeable objective evidence. No self-respecting scientist, Mischel argued, could ever expect to get away with such ill-disciplined reasoning.

More recently the Serbian academic Jelena Pavlovic (2011) has delivered what might be termed a social constructionist critique of the "man-the-scientist" metaphor, in which she has taken issue with what she considers to be the cognitive and individualistic bias in Kelly's writings. We do not just dream up our theories about the world from within our own heads. We inherit them from our forebears. We absorb them from our upbringings. We amend them in the light of the continual conversations with others that flow all around us. These powerful cultural influences determine, in large part, which of the many possible accounts of the world we choose to adopt. The person as scientist metaphor downplays both the role of social forces on individual construing and the constraints that language puts on our potential to understand things differently. So Pavlovic offers an alternative metaphor – "the person as discourse analyst" (p. 402) carefully reading between the lines of the various narratives that dominate his or her social circle.

Miller Mair (1989) also had his doubts about Kelly's image of people as truth-seeking experimenters who serially test their hypotheses about what is really going on in the world. In contrast he elaborated the notion of Man the Story Teller who collects tales about himself and his environment on which he draws to navigate his way through life. In this model there are many stories that can legitimately be told but no

single explanatory truth to be found. It is evident from Mair's own writings that he understood the power of a good tale while always recognising that these accounts tend to offer a spurious coherence that tidies up the facts for easy consumption by the lazy listener. He also wryly noted that Kelly frequently chose to sell his idea of "man-the-scientist" by telling folksy stories (which we might generously describe as case-studies) rather than presenting empirical *scientific* data.

Anthony Ryle was a British contemporary of Mair who produced a series of seminal papers on the use of repertory grids to track progress in psychotherapy in the late 1960s and early 1970s (Ryle & Lunghi, 1969; Ryle & Breen, 1972). However he felt frustrated with the clinical applicability of personal construct theory and subsequently developed his own form of integrative approach which he termed Cognitive Analytic Therapy (1991). In particular Ryle (2012) never got on with Kelly's "man-the-scientist" metaphor as is evident from some of his recent reflections: "PCP failed to describe an issue of particular importance to psychotherapy, namely how man is often a *bad* scientist and does *not* revise his construct system when his actions and beliefs are not confirmed" (personal communication, 2012). While it can be argued that Kelly never asserted that we were all competent scientists (*incipient* was the word he chose to describe our novice status as scientists) Ryle's rejection of PCP as a basis for therapeutic work appears to have been based primarily on his sense that his clients and colleagues acted like scientists so infrequently that there was not much mileage in taking the analogy any further.

Wider concerns about the alleged rationality of human decision-making

The view of the person as an essentially reasonable being who weighs evidence carefully and revises their views in the light of experience has also come under challenge from psychologists working outside the field of psychotherapy.

The US social psychologist Philip Tetlock (1991) has gone so far as to suggest that far from operating like scientists most people cling to their favoured beliefs like the worst kind of politician! In the popular imagination politicians are notorious for always managing to defend their pre-existing position on an issue no matter what apparently contradictory evidence confronts them. Arguably this is the polar opposite to the values espoused by the scientific method. Nonetheless Tetlock has produced a string of empirical studies demonstrating how often we adopt this *of course this only goes to prove I was right all along* approach in making and defending our interpersonal judgements.

Psychologists don't often get awarded Nobel prizes so it makes sense to take the findings of such luminaries very seriously. Daniel Kahneman (2011), published an accessible overview of his career's investigations into the vagaries of human decision-making in a highly popular volume entitled "Thinking, fast and slow". His central thesis is that although we are capable of careful, deliberate analytic thinking (which he dubs System Two thinking) this does not come easily to most people. Frankly we find it too much like hard work. Our over-riding preference is for what Kahneman calls System One thinking which is rapid, intuitive and easy. Kahneman and his long-time collaborator Amos Tversky, were Nobel Laureates in Economic Science and their research laid bare the many financial follies that stem from applying System One thinking to try and resolve problems that really need to receive the effortful consideration of System Two analysis. But as Kahneman reveals in a series of imaginative and persuasive experiments, we make systematic errors of logic in areas of our lives well beyond monetary matters.

Summary

There is a consistent message in this admittedly selective literature review. Kelly's image of the person as an honest experimenter who systematically reviews the outcomes of their actions and continually revises their ideas in the light of new evidence seems something of a myth. We don't behave like scientists are supposed to behave. However a slew of recent relations suggest that there are plenty of scientists to whom that description can also be legitimately ascribed...

Shameful Science

The next section of this paper will be sore disappointing to any reader with an idealistic view of the scientific enterprise. By contrast those with a cynical view of human nature will just smile wryly as the tale unfolds...

Bad Pharma

“Bad Pharma” is the title of a brave and important book recently produced by the British doctor and journalist Ben Goldacre (2012) that documents in convincing detail the manner in which some drug companies systematically distort and corrupt the scientific process to produce research findings that suit their own commercial interests. Among the several distasteful tactics employed are deliberate withholding of unflattering trial data; selective reporting of positive findings; statistical skulduggery; hiring academics as senior authors to endorse papers they have not written; and fundamentally prioritising the marketing of their products over serious scientific evaluation of their worth. It is a shocking read. The potential consequences of this callous manipulation of the research process were chillingly summarised in a guest editorial written for the British Medical Journal in 2012 (Lehman & Loder, 2012).

Past failures to ensure proper regulation and registration of clinical trials, and a current culture of haphazard publication and incomplete data disclosure, make the proper analysis of the harms and benefits of common interventions almost impossible for systematic reviewers. Our patients will have to live with the consequences of these failures for many years to come (p. 2).

Closer to home

Perhaps we have been primed to expect malpractice from major pharmaceutical companies. This is a world where there is undoubtedly serious money at stake. There are not the same financial incentives to find the *right results* in psychotherapy outcome research but as the Canadian economist J. K. Galbraith (1987) wryly observed “a vested interest in understanding is more preciously guarded than any other treasure” (p. 7).

Theoretical allegiance

Luborsky (1999) first noted a tendency for researchers with established sympathies towards the school of therapy they were evaluating to report larger treatment effect sizes than those recorded by independent investigators. He reckoned that if you knew the *club* to which the research team belonged you could make a pretty accurate guess at how their studies’ conclusions would shape up. A recent meta-analysis testing this so-called *allegiance* hypothesis (Munder et al., 2011) broadly supported Luborsky’s predictions and also noted an inverse relationship between the independently assessed quality of a study and the likelihood that it reported highly favourable results in the predicted direction.

The tendency of academic psychologists to find what they are looking for was succinctly captured in the title of the paper “A Vast Graveyard of Undead Theories: Publication Bias and Psychological Science’s Aversion to the Null” (Ferguson & Heene, 2012). Our journals are peppered with far more disconfirmations of null hypotheses than makes any statistical sense given that the sample sizes reported in many studies suggests they are significantly underpowered and therefore at risk of making Type Two errors is not uncovering a real difference between groups (Bakker et al., 2012).

If there is not much prospect of getting a boring old negative result into print, it follows that creative researchers might employ a few tricks of the trade to ensure they can rack up their publication record with some sexy positive findings (Simmons et al., 2011). A recently published survey of more than two thousand psychologists indicated that *loading the dice* to produce desired research results may be a disturbingly commonplace practice (Leslie et al., 2012).

None of this dodgy dealing would matter very much if the principle of replication ensured that science's much vaunted capacity for self-correction ensured that ultimately false positive findings get identified and erased from the record. However replication studies are also difficult to publish and, on occasions, are experienced as most unwelcome by those who conducted the initial investigation (see Ritchie et al., 2012).

Philosophy of Science

All of this grubby manipulation of data feels a long way from Karl Popper's (2002) assertion that it is the responsibility of all scientists to design experiments that might disprove their favoured hypotheses or his definition of a true scientific effect as something that could be regularly reproduced by anyone who carries out the appropriate experiment in the prescribed manner. However his fellow philosopher of science Thomas Kuhn drew a sharp distinction between how science should be conducted and how scientists actually behave in practice. In his influential book entitled "The Structure of Scientific Revolutions" (1962). Kuhn argued that any ambitious scientists wishing to build an enduring career would be crazy to threaten his or her academic reputation by producing evidence that they had been barking up the wrong tree for years! The way to get on in science is to establish a position and then defend it by producing a series of supportive publications in prestigious journals. This, Kuhn argued, is why so-called "paradigm shifts" occur so infrequently in all branches of scientific enquiry (p. 43).

This ignoble and self-serving portrayal of scientific endeavour did not go down well in some quarters. A fellow philosopher of science Paul Feyerabend noted wryly that you could substitute *organized crime* whenever *science* was mentioned in the Structure of Scientific Revolution and the text still made perfect sense! Kuhn was reportedly completely unfazed by this observation (Ravetz, personal communication, 2013). The morally questionable nature of some scientific research was wittily summarised by the pseudonymous author the Neuroskeptic in a paper inspired by Dante's Inferno and entitled "The Nine Circles of Scientific Hell" (2012).

Back to Kelly

In PCP terms the various misuses of the scientific method described in the preceding section of this paper could be fairly categorised as examples of hostile construing defined by Kelly (1995) as "the continued effort to extort validation evidence in favour of a type of social prediction which has already been recognised as a failure" (p. 565).

In Volume Two of the Psychology of Personal Constructs Kelly described hostility as a *disorder of transition* and Tschudi (1977) has subsequently gone as far as to argue that "hostility may well be involved in all disorders of construction".

Does this mean that the scientific profession that Kelly, as a former physicist, so admired is riddled with widespread psychopathology?

Kelly was a well-read man and liked to cite classical references to illustrate his ideas. So he used the Greek legend of Procrustes to convey the distorting and destructive impact that hostile construing can have on human relationships (1957). Procrustes was an innkeeper with but one bed at his disposal. He was so keen that all his guests should have a comfortable night's sleep that he stretched them on a rack if they were

too short or chopped their legs down to size if they were too long! As Kelly told this tale he was, as ever, keen to comprehend the actions of a person by understanding the actor's perspective. He therefore portrayed Procustes as 'an ardent host who was genuinely interested in people' (p. 268) and adopted a similarly sympathetic attitude towards others who fall prey to the temptations of hostile construing. Indeed rather than present hostility as an atypical pathology that bedevils a few unfortunate sufferers, Kelly supposed that we all have to wrestle with the propensity to cook the psychological books on a daily basis (Bannister & Fransella, 1971). Other PCP writers have also noticed that there is something inherently healthy and self-preserving about seeking to prove you are right (Butler & Green, 2007). Disconfirmation is a painful business for someone who "has wagered more of his construct system than he can afford to lose" (Kelly 1957, p. 279).

Conveniently for the thread of argument in this paper Kelly (1957) reverted to his "man-the-scientist" metaphor to explain his position: "In the language of research, we may say that the hostile person distorts his data to fit his hypotheses" (p. 279).

A reflexive psychology

Personal construct psychotherapy has traditionally prided itself on its determination to understand the actions of psychologists as well as those of the clients whose actions they are themselves seeking to explain. This reflexive principle is well-demonstrated in a brief but original paper entitled "Commitment, Hostility and the Scientist-as-Person" (Vaughn, 1996). Vaughn inverted the "man-the-scientist" metaphor to focus on the personal relationship between any scientist and their favoured theories which, she reasonably suggested, would be subject to the same psychological processes that apply to the rest of the population. In particular the paper reminds the reader that, for all Kelly's talk of brittle (and by implication easily disposable) hypotheses, science is a passionate pursuit at both a personal and professional level. Scientists need to have a sense that they are onto something special when they develop their theories. They need commitment to engage in the hard conceptual work of formulating their ideas in the most coherent and intellectually satisfying way they can muster. This level of personal investment does not easily brook disappointment. Vaughn's paper starts with an engagingly candid confession from Albert Einstein that while he welcomed the publication of independent empirical support for his Theory of Relativity his mathematical proofs had already persuaded him of the fundamental veracity of his analyses. The failure of any single experiment to provide confirmatory data would not have affected this sense of conviction one jot! Was Einstein therefore a hostile scientist?

While in common parlance hostility and aggression are regularly used as synonyms they have notably different meanings in Kelly's definitional dictionary. Hostility, as has been described, is characterised by a stubborn failure to recognise defeat. Aggression by contrast is fuelled by a determination to push the implications of one's ideas to their limits. Where the hostile person is immovably defensive, the aggressive individual is portrayed as audaciously inventive. As Kelly (1965) elegantly argued in a paper entitled "The Threat of Aggression" aggression may or may not involve hostility and vice-versa. Sticking to your theoretical guns can sometimes pay dividends for both personal and professional scientists.

Another reason for not pigeon-holing apparently unscientific scientists as irredeemably hostile construers is the inevitable uncertainty that accompanies the interpretation of results from all experiments no matter how well-designed. It would be very rare for a research paper to come to a *definitely right* or *definitely wrong* conclusion on the basis of a single set of data. As Tschudi (1983) has observed that the relationship between expectation and outcome is never completely positive or negative. Even when it does appear that a person's prediction has spectacularly failed to be validated (as in Festinger's (1956) classic study of cognitive dissonance entitled "When Prophecy Fails") it is not impossible to find a few kindred spirits who will endorse the kind of creative reconstructions that can prove you were right all along. The academic world is full of such mutually self-supporting clubs some of which bear an uncanny resemblance to annual PCP conferences!

A final reflection on the perspective of scientist-as-person challenges the narrow notion of the scientific method as a purely hypothetico-deductive process. Harry Procter (2014) has written extensively on the parallels between PCP and the writings of the American philosopher Charles Peirce. Of special relevance to the current argument is Peirce's elaboration of an alternative framing of the scientific method which relied on what he termed *abductive reasoning*. Abductive reasoning includes the important element of theory evaluation but pays equal heed to two other demanding stages of the scientific method. Good scientists do not just dream up the hypotheses they choose to test. First they must try and identify robust patterns in the data with which their investigations are concerned. This is the crucial theory generation phase. Next the scientist must elaborate her ideas so that she can explain causal relationships between the phenomena that underpin the data to which she has access. No small feat. This is the theory development phase. Then, and only then, is the scientist in a position to design experiments to begin put their ideas to the empirical test (Ward & Haig, 1989). In keeping with the Pragmatist tradition with which he is associated (Menand, 2001) Peirce emphasised the practical problem-solving nature of the abductive method, an attitude that also chimes sweetly with Kelly's notion of PCP as a psychology for living. *Does it work?* Is at least as important a question as *Is it true?*

All in all it seems that understanding the relationship between a scientist and his or her theories is a bit more complex than simply identifying the goodies who do it properly and the baddies that cheat.

Conclusions

So what is the current status of Kelly's renowned metaphor of "man-the-scientist"? Let's end with a few pithy bullet-point observations:

- The notion of man as a rational decision-taker has taken a serious kicking of late. A lot of the time people do not think in the way that scientists are supposed to think.
- A significant number of scientists, including psychologists, also appear to break the rules of hypothetico-deductive inquiry in ways that would constitute hostile construing in PCP terminology.
- While cynical self-interest may be the motivation for some of this malpractice the role of personal commitment in the scientific endeavour opens up other, more complex, ways of appreciating and explaining the actions of aberrant researchers.
- We all struggle to resist the lure of hostile construing. We all probably get more attached to our favourite theories about the world than is good for us. It therefore behoves us all to keep a check on these proclivities by regularly posing the same old philosopher's questions. *What do I really know? How do I know that I know it?* Sometimes a psychotherapist might help in this task.
- The rigour of the traditional scientific method remains the finest bulwark against hostile construing yet invented.
- The richness and relevance of Kelly's "man-the-scientist" metaphor becomes, if anything, more evident when we begin to explore Bad Science (Goldacre, 2008) from the perspective of the Scientist as Person.
- So perhaps there is life in the Old Dogma yet...

References

- Bakker, M., Van Dijk, A., & Wicherts, J. M. (2012). The Rules of the Game Called Psychological Science. *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 543-554.
- Bannister, D., & Fransella, F. (1971). *Inquiring Man. The Psychology of Personal Constructs*. Harmondsworth: Penguin.
- Butler, R., & Green, D. (2007). *The Child Within. Taking the Young Person's Perspective by Applying Personal Construct Psychology*. Chichester: Wiley.
- Ferguson, C., & Heene, M. (2012). A Vast Graveyard of Undead Theories: Publication Bias and Psychological Science's Aversion to the Null. *Perspectives on Psychological Science*, 20(10), 1-7.
- Festinger, L., Riecken, H., & Schachter, S. (1956). *When Prophecy Fails: A Social and Psychological Study of a Modern Group That Predicted the Destruction of the World*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Galbraith, J. K. (1987). *The Affluent Society*. London: Penguin.
- Goldacre, B. (2008). *Bad Science*. London: Fourth Estate.
- Goldacre, B. (2012). *Bad Pharma. How drug companies mislead doctors and harm patients*. London: Fourth Estate.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. London: Allen Lane.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs: Vol.1. A theory of personality (pp.1-556)*. New York: Norton.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs: Vol.2. Clinical diagnosis and Psychotherapy (pp.559-1218)*. New York: Norton.
- Kelly, G. A. (1957). Hostility. In B. Mayer (Ed.), (1969). *Clinical Psychology and Personality. The Selected papers of George Kelly* (pp. 267-280). New York: Wiley.
- Kelly, G. A. (1965). The Threat of Aggression. *Journal of Humanistic Psychology*, 5, 195-201.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lehman, R., & Loder, E. (2012). Missing clinical trial data. A threat to the integrity of evidence-based medicine. Doi: *British Medical Journal*, 344: d8158. Published 3/1/2012.
- Leslie, K. J., Lowenstein, G., & Prelec, D. (2012). Measuring the Prevalence of Questionable Research Practices with incentives for truth-telling. *Psychological Science*, 23(5), 524-532.
- Luborsky, L., Diguier, L., Seligman, D. A., Rosenthal R., Krause, E. D., Johnson, S., Schweizer, E., (1999). The researcher's own therapy allegiance: A "wild card" in comparisons of treatment efficacy. *Clinical Psychology Science and Practice*, 6, 95-106.
- Mair, M. (1989). Kelly, Bannister and a Story-Telling Psychology. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2(1), 1-14.
- Menand, L. (2001). *The Metaphysical Club*. London: Flamingo.

- Mischel, T. (1964). Personal constructs, rules and the logic of clinical activity. *Psychological Review*, 71, 180-192.
- Munder, T., Gerger, H., Trelle, S., & Barth, J. (2011). Testing the allegiance bias hypothesis: A meta-analysis. *Psychotherapy Research*, 21(6), 670-684.
- Neuroskeptic, (2012). The Nine Circles of Scientific Hell. *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 643-644.
- Pavlovic, J. (2011). Personal construct psychology and social constructionism are not incompatible: Implications of a reframing. *Theory and Psychology*, 21(3), 396-411.
- Piaget, J. (1951). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Popper, K. (2002). *The Logic of Scientific Discovery*. London: Routledge.
- Procter, H. (in press). Peirce's contributions to Constructivism and Personal Construct Theory: 1. Philosophical Aspects. *Journal of Constructivist Psychology*.
- Ritchie, S. J., Wiseman, R., French, C. C., & Gilbert, S. (2012). Failing the Future: Three Unsuccessful Attempts to Replicate Bem's "Retroactive Facilitation of Recall" Effect. Doi: *PLoS ONE*, 7(3), e33423.
- Ryle, A. (1991). *Cognitive-analytic Therapy- Active Participation in Change: New Integration in Brief Psychotherapy*. Chichester: Wiley.
- Ryle, A., & Breen, D. (1972). The use of the double-dyad grid in the clinical setting. *British Journal of Medical Psychology*, 45, 383-389.
- Ryle, A., & Lunghi, M. (1969). The measurement of relevant change after psychotherapy: use of repertory grid testing. *British Journal of Psychiatry*, 115, 1297-1304.
- Simmons, J. P., Nelson, L. D., & Simonsohn, U. (2011). False-Positive Psychology: Undisclosed Flexibility in Data Collection and Analysis Allows Presenting Anything as Significant. *Psychological Science*, 22(11), 1359-1366.
- Tetlock, P. E. (1991). An Alternative metaphor in the Study of Judgement and choice: People as Politicians. *Theory and Psychology*, 1(4), 451-475.
- Tschudi, F. (1977). Loaded and Honest Questions. In D. Bannister (Ed.), *New Perspectives in Personal Construct Psychology* (pp. 321-50). London: Academic Press.
- Tschudi, F. (1983). Constructs are Hypotheses. In J. Adams-Webber & J. Mancuso (Eds.), *Applications of Personal Construct Theory* (pp. 321-349). London: Academic Press.
- Vaughn, C. (1996). Commitment, Hostility and the Scientist-as-Person. *Journal of Constructivist Psychology*, 9, 63-68.
- Ward, T., & Haig, B. (1997). Abductive Reasoning and Clinical Assessment. *Australian Psychologist*, 32(2), 93-100.

About the author

David Green
University of Leeds
D.R.Green@leeds.ac.uk

David Green first encountered PCP as a student in the late 1960s. He subsequently fell under the influence of Don Bannister during his training as a clinical psychologist in Leeds UK in the mid 1970s. He has kept his enthusiasm for Kellian ideas ever since.

David Green co-authored "The Child Within; Taking the Young Person's Perspective by Applying Personal Construct Psychology" with Richard Butler and has been a regular presenter at PCP conferences for over 30 years. He has been heavily involved in clinical psychology training which also allowed him to "spread the word" to a new generation of therapists. Nowadays he is semi-retired but likes to keep his hand in as a clinician and trainer.

Comprendere la colpa, approfondire la vergogna

di

Bernadette O'Sullivan

VICO Consultation Centre and Clanwilliam Institute Dublin

Traduzione a cura di

Claudia Ghitti, Lucia Andreatta, Laura Pomicino

Abstract: George Kelly ha dedicato molta attenzione alla colpa intesa come costrutto psicologico di transizione, identificandola come un'esperienza emotiva centrale per la costruzione del Sé. In questo articolo si vuole sottolineare come, ad una lettura più attenta dei suoi scritti, si osservi una somiglianza significativa tra il costrutto di colpa kelliano e la vergogna comunemente intesa. Nel testo verranno analizzate le implicazioni del lavorare con il costrutto di colpa kelliano, in particolare alla luce delle ricerche psicologiche e bio-psicosociali più recenti. Esplorare questo costrutto, inoltre, farà emergere l'importante interrogativo connesso alla relazione esistente tra costrutti nucleari e costrutti nucleari di ruolo. Infine, verrà evidenziato come l'attenzione di Kelly all'"altro che c'è in noi" (ontologia relazionale) risulti essere uno dei contributi di maggior valore della teoria, comprensibile in particolare alla luce della definizione kelliana di colpa.

Parole chiave: colpa, vergogna, costrutti nucleari, costrutti nucleari di ruolo, dominio socio-relazionale.

Embracing guilt, excavating shame

Abstract: George Kelly gave much attention to guilt as a psychological construct of transition and as an important emotional experience centrally involved in the construction of the self. It is argued here that when his writings are read in detail the construct of guilt is seen to bear a remarkable similarity to shame as usually understood. The consequences of working with Kelly's particular construction of guilt are considered and particularly in the light of more recent psychological and bio psychosocial research. Exploring guilt also raises the interesting question of the relationship between core and core role constructs. Finally, it is argued that Kelly's attention to the "other in the self" (relational ontology) is a most valuable contribution and one which his understanding of guilt illustrates, above all else.

Key words: guilt, shame, core constructs, core-role constructs, socio-relational domain.

Una Ricerca

Il proverbio irlandese *Doras feasa fiafraighe* (*porsi domande è la chiave della conoscenza*) ricorda quanto centrale sia esplorare la realtà. Interrogarsi e continuare ad approfondire le proprie conoscenze sono azioni che possiedono il potenziale per il movimento e il cambiamento. L'obiettivo scrivendo questo testo è descrivere la mia esplorazione degli scritti di Kelly sulla colpa, un costrutto che mi ha aiutata a comprendere alcune modalità di risposta a determinate esperienze, soprattutto in un'area dove teoria e pratica della Psicologia dei Costrutti Personali (PCP)⁴ non sono molto diffuse. Il desiderio di rielaborare le idee di Kelly riguardo alla colpa è nato lavorando con i membri di una minoranza etnica irlandese, la *comunità dei Travellers*⁵. Da questo lavoro non è emersa la colpa come comunemente intesa, nel senso ad esempio di responsabilità morale. Al contrario, da quanto emerge dalla ricerca, dalla terapia e dalle narrazioni *sulla vita* con i membri della comunità irlandese dei *Travellers*, la vergogna viene spesso indicata come un'esperienza vissuta (McDonagh, 2012; Hayes, 2006; OSullivan, 2002; Irish Government Report, 1995; Okely, 1994). I *Travellers* mostrano una profonda acutezza nel descrivere la propria percezione di essere malvisti dal gruppo di maggioranza irlandese e, molto spesso, sentono di essere percepiti come ospiti indesiderati, nonostante siano essi stessi irlandesi (MacGreil, 2011; Helleiner, 2000). Il senso di vergogna provato dai *Travellers* viene rinforzato quando i *media* parlano di loro sottolineandone la diversità e riportando solo azioni *sbagliate* (risse, criminalità, abuso di alcol, violenza domestica) in un modo che sembra assumere che tutti gli appartenenti a quella comunità possano essere così descritti. Rosaleen McDonagh, un'attivista dei *Travellers* scrive: "è difficile scrollarsi di dosso una vergogna collettiva imposta dall'esterno" (2013).

Dato che la Teoria dei Costrutti Personali (PCT)⁶ ha sempre rappresentato per me una valida risorsa, mi è venuto naturale farvi ricorso per tentare di capire meglio la vergogna. Kelly non si riferisce molto alla vergogna nei suoi scritti e, come costrutto, è per la maggior parte assente nella letteratura PCP così come negli scritti e nella pratica di pensatori PCP più recenti, fatta eccezione per la McCoy (1977). Tuttavia ho trovato molta risonanza tra la colpa, per come viene descritta in PCT, e il modo in cui l'esperienza della vergogna viene descritta dai *Travellers*. Quando ho condiviso i miei interrogativi con un collega psicoterapeuta, appartenente alla suddetta comunità ma poco esperto di PCP, ho ritrovato una reazione familiare, simile a quella che Button (1996) descrive come "uno sguardo perplessa che si perde nel linguaggio della Teoria dei Costrutti Personali" - "persino all'interno della comunità degli psicologi" (p. 142). Mi sono anche resa conto che l'uso della parola *colpa* può portare con sé un tono accusatorio, suggerendo che la responsabilità per la propria vergogna sia da attribuire a chi la prova, come ad esempio per il senso di vergogna provato dai *Travellers* rispetto al gruppo di maggioranza (gli stanziali). Ero preoccupata che se non avessi rivisto l'uso che secondo me Kelly faceva del costrutto di colpa, e se non avessi chiarito come io intendevo usarlo, avrei potuto suggerire, sebbene non intenzionalmente, una comprensione della colpa in termini morali, complicando ulteriormente l'asimmetria di potere in gioco durante i colloqui (Foucault, 1980). Per una donna che dice: "di solito mi vergogno quando incontro le persone stanziali", come un mio intervento potrebbe essere di supporto? In che modo potrei essere di sostegno a una donna che, allo stesso tempo triste e arrabbiata, mi racconta della necessità di vestirsi diversamente da come vorrebbe per "integrarsi, per non doversi sempre scusare", ma aggiungendo anche: "quando incontro una donna stanziale mi vergogno - lo so, lo sento, ci guardano sempre dall'alto in basso" (O'Sullivan, 2002, p. 49)? Inoltre stavo iniziando a entrare in contatto con un nuovo filone di ricerca psicologica sulla colpa e la vergogna, due tra le emozioni autocoscienti.

Tangney (2003) definisce le emozioni autocoscienti come quelle emozioni "evocate dall'autoriflessione e dall'autovalutazione" e come tali "emozioni fondamentali per l'autoregolazione" (p. 384). Secondo

⁴ Psicologia dei Costrutti Personali: traduzione dall'inglese di *Personal Construct Psychology*. D'ora in avanti nel testo si farà riferimento ad essa con l'acronimo PCP (N.d.T.).

⁵ *Travellers Community*: I *pavee* (in irlandese *an lucht siúil*, in inglese chiamati soprattutto *Irish Travellers* o *tinkers*) sono un popolo nomade di origine irlandese, che attualmente vive principalmente in Irlanda, in Gran Bretagna e negli Stati Uniti d'America. Sono conosciuti anche come *Irish Travellers* (viaggiatori irlandesi), *Minceir*, *Lucht siúil* (gente che cammina), *tinkers* (stagnai), *walking people* (gente che cammina). Essi chiamano le persone al di fuori della loro comunità *Buffers* o *Rooters* (N.d.T.).

⁶ Teoria dei Costrutti Personali: traduzione dall'inglese di *Personal Construct Theory*. D'ora in avanti nel testo si farà riferimento ad essa con l'acronimo PCT (N.d.T.).

Tangney in questa categoria sono incluse vergogna, colpa, imbarazzo e orgoglio. Mi sono chiesta come potessi trarre informazioni utili da questo lavoro e, allo stesso tempo, sviluppare la mia indagine in ottica PCP, approccio in cui mi ritrovo molto, sia personalmente sia professionalmente. Questi sono i quesiti da cui mi sono lasciata guidare durante la stesura di questo testo. Il mio intento è di sviluppare un processo creativo di indagine che possa portare a trascendere l'ovvio (come per esempio affermare che Kelly o la PCP abbiano poco da dire sulla vergogna). Lungo questo percorso ho tenuto a mente l'accento posto da Kelly sull'aspetto invitativo più che prescrittivo (se "A" - allora "B") dell'elaborazione così da non considerarne l'esito come *la verità assoluta*, ma solo come una delle possibili alternative percorribili.

Vergogna e Colpa in PCP

Nella tabella 1 ho evidenziato il modo in cui Kelly ha scelto di parlare di colpa e come questo si differenzi dalle definizioni più comuni. Nelle definizioni fornite dall'*Oxford English Dictionary* (OED), per quanto concerne la vergogna, viene posta l'enfasi sull'aspetto fortemente sociale di questa esperienza, mentre la colpa è definita come implicante un senso di responsabilità per qualcosa ritenuto moralmente sbagliato o riprovevole.

COLPA (Oxford English Dictionary)	COLPA (definizione di Kelly)	VERGOGNA (Oxford English Dictionary)
Colpevolezza (responsabile); biasimevole; il sentirsi colpevole Il fatto di aver commesso un'offesa esplicita o implicita.	<p>"La colpa fa riferimento a una condizione del sistema di costrutti personali e non ad un giudizio sociale sulla colpevolezza morale di qualcuno" (1955b, p. 489).</p> <p>"La colpa è la consapevolezza del dislocamento del Sé dalle proprie strutture nucleari di ruolo" (1955c, p. 565).</p> <p>"La colpa dunque, nel sistema teorico dei costrutti personali, assume il significato di perdita di ruolo" (1969a, p. 179).</p>	<p>Imbarazzo, umiliazione, mortificazione, ignominia, il perdere la faccia, ritegno da timidezza.</p> <p>Uno stato di disonore, discredito o intenso rimorso.</p>

Tab. 1. Definizione di Colpa e Vergogna

Per le intenzioni della sua prospettiva teorica e le relative implicazioni costruttiviste, Kelly (1955b) fornisce una definizione di colpa piuttosto particolare e specifica, che fa riferimento "a una condizione del sistema di costruzione di una persona" (p. 489). Tale condizione è descritta da Kelly come situata all'interno del dominio socio-relazionale, così che la colpa, in questa definizione, implica "la perdita di *status* all'interno delle costruzioni nucleari di ruolo" (*ibidem*, p. 503) e la colpevolezza (o senso di colpa) "può essere o meno coinvolta" (Kelly, 1969a, p. 179). Le costruzioni nucleari di ruolo sono descritte da Kelly (1955b) come "quelle cornici che permettono alla persona di predire e controllare le proprie interazioni fondamentali con altre persone e gruppi sociali" (p. 502). Esse costituiscono il ruolo nucleare di una persona, ma tale ruolo è impersonato "non tanto in base a quello che l'altro sembra approvare o disapprovare" quanto "a quello che la persona stessa crede che l'altro pensi". Quest'ultimo aspetto, come suggerisce Kelly, "rappresenta la nostra comprensione più profonda dell'essere sociali" (*ibidem*, p. 502). Di conseguenza la perdita di *status*

del proprio ruolo nucleare (che nei termini di Kelly viene definita come una consapevolezza di colpa) porta direttamente a ciò che è più comunemente descritto come vergogna.

Nonostante la vergogna venga menzionata molto raramente, è chiaro come Kelly, fin dall'inizio, effettui una precisa distinzione tra la colpa che ha delle implicazioni morali e la colpa come perdita dei costrutti nucleari di ruolo. Tuttavia in uno dei suoi articoli più personali, *Confusion and the Clock* (1978), Kelly racconta di provare vergogna e colpa. A seguito di un improvviso incidente cardiaco molto doloroso, scrisse: "mi sentivo scomodamente responsabile, ma allo stesso tempo contrario a fare tutte quelle cose che, secondo l'opinione degli altri, avrei dovuto evitare. Quindi non solo mi sono sentito imbarazzato, responsabile e stupido, ma anche incorreggibile" (p. 222). Io interpreto queste parole come il suo modo di dirci che aveva provato vergogna perché non riusciva ad essere la persona, marito o padre, che avrebbe voluto essere con i suoi familiari, o comunque quello che credeva la famiglia si aspettasse da lui. Ci sta tuttavia anche dicendo che non si è sentito in colpa, moralmente responsabile, per una trasgressione moralmente deprecabile. Ritengo che questo paragrafo dimostri come Kelly attui una distinzione tra colpa e vergogna, ma utilizzando il costrutto vergogna nella modalità in cui, in ottica PCP, ci aspetteremmo si parlasse di colpa. Infatti, più avanti, nello stesso capitolo, scrive: "l'aspetto dell'esperienza che più specificatamente andrebbe chiamato colpa - nell'accezione di perdita di ruolo, di incapacità di soddisfare le mie aspettative nei confronti dei miei cari - è stato il più difficile da sopportare" (*ibidem*, p. 232). Qui Kelly fa chiaramente riferimento alla definizione PCP di colpa.

Paul Gilbert (1998), ricercatore e psicologo clinico, assumendo una prospettiva bio-psicosociale nel trattare le emozioni auto-coscienti, ha passato in rassegna l'ampio spettro di ricerche e teorie disponibili sulla vergogna. Ha concluso che è complicato "fare chiarezza su che tipo di emozione sia la vergogna" perché ci sono "molte questioni ancora da risolvere, compresa la sua stessa definizione" (p. 29). Egli fa comunque notare che il provare vergogna ha a che fare con lo stare al mondo "in un modo che non corrisponde a quello desiderato" e vede ciò come "una reazione involontaria alla consapevolezza di perdita di status e al sentirsi svalutati" (*ibidem*, p. 30). Più recentemente, Gilbert (2007) ha proposto una visione della vergogna e delle sue relative implicazioni secondo un "modello di processo descrittivo" che cerca di delineare una visione bio-psicosociale del bisogno umano degli altri (che si prendano cura di noi), presente fin dai primissimi momenti di vita, poiché siamo esseri "squisitamente sociali fin dai primi giorni della nostra vita" (*ibidem*, p. 303). Questo modello suggerisce che chi si prende cura di noi influenza la nostra sopravvivenza e quindi "chi diventeremo" (*ibidem*, p. 300). Ciò porta a una comprensione in termini evolutivi della vergogna come un crescente adattamento a ciò che può essere una valorizzazione o una svalutazione per una persona in ogni particolare cultura, società o famiglia. Tutto questo suggerisce perciò come la vergogna sia un'importante e positiva esperienza *correttiva* sia in ambito sociale sia relazionale, che garantisce la possibilità, per ognuno, di sentirsi conforme a, accettato dal gruppo, dalla comunità, dalle persone, dalla famiglia, dai diversi ambiti di riferimento ecc. che sono centrali per la sopravvivenza dell'individuo. Ne consegue anche che provare vergogna può agire come una potente forza negativa che minaccia pesantemente l'esistenza e la sopravvivenza della persona in quanto membro di una famiglia, gruppo o comunità; se poi è un intero gruppo a provare vergogna, ad essere minacciata è l'esistenza della comunità stessa. Nel vasto panorama degli scritti di Kelly riguardo alla colpa, e in particolare quando fa riferimento ad essa come al dislocamento del Sé dalla struttura nucleare di ruolo, ritrovo molte somiglianze con la vergogna così come descritta da Gilbert.

Ma all'interno di un contesto PCT non si può proseguire la discussione su vergogna e colpa, o più in generale su emozioni e Teoria dei Costrutti Personali, senza citare il lavoro della McCoy (1977), uno scritto su cui sono tornata più volte. Benché sia un utile catalizzatore per imparare ad apprezzare il modo in cui Kelly ci invita a considerare le emozioni in ottica PCP e costruttivista (Chiari e Nuzzo, 2010), l'ho tuttavia trovato insoddisfacente. Kelly (1969b) suggerisce che discriminare (costruire) non sia soltanto un'attività cognitiva o verbalizzabile, ma che "possa prendere forma anche a un livello cosiddetto fisiologico o emozionale" (p. 219). Chiari (2013) sottolinea che "l'abbandono della distinzione tra cognizione ed emozione in PCT è ciò che rende la PCT una teoria genuinamente costruttivista" (p. 258). Quest'ultimo critica fortemente i tentativi fatti fino ad ora di elaborare una prospettiva PCP sulle emozioni e sposta l'attenzione sull'assoluta importanza di tenere in considerazione la posizione epistemologica e filosofica esplicitamente dichiarata di Kelly: l'alternativismo costruttivo. McCoy (1977) è in linea con questo punto di

vista quando concentra l'attenzione sulla definizione kelliana di colpa che enfatizza "l'importanza della costruzione sociale" e considera il mantenimento dei processi di base di una persona "non soltanto come una questione individualistica" (p. 112). Non commenta, invece, il fatto che Kelly, con la sua definizione di colpa, stia facendo riferimento al sistema di costruzione di una persona e non alla colpa morale così come comunemente intesa. Spostandosi sull'esperienza di vergogna, McCoy fornisce una definizione che ritiene coerente con un approccio PCP. La vergogna, suggerisce, è "la consapevolezza del dislocamento del sé dalle costruzioni altrui del proprio ruolo" (*ibidem*, p. 121), e sostiene che ciò differisca dalla definizione di colpa kelliana poiché "il *locus* è esterno piuttosto che interno". Aggiunge che "entrambi, comunque, coinvolgono un *assessment* fenomenologico del Sé in un ruolo" (*ibidem*, p. 113). Si possono trovare tali definizioni nella seguente tabella (Tab.2).

Definizione di COLPA (Kelly 1955b/McCoy 1977)	Definizione di VERGOGNA (McCoy 1977)
Consapevolezza del dislocamento del Sé dalle proprie strutture nucleari di ruolo (senso di perdita di ruolo nucleare).	Consapevolezza del dislocamento del Sé dalla costruzione del proprio ruolo da parte dell'altro.

Tab. 2: Definizioni PCP di Colpa e Vergogna

È stato per me scomodo lavorare con l'approccio della McCoy e, in particolare, con la distinzione effettuata tra colpa e vergogna. In primo luogo, mi sembra che la definizione di vergogna della McCoy, che si focalizza sulla costruzione altrui del proprio ruolo, non sia sufficientemente differente dal costrutto di colpa così come definito da Kelly. McCoy parla di ruolo piuttosto che di ruolo nucleare, ma non è chiaro quanta enfasi attribuisca esattamente a questa distinzione. Ci offre la sua comprensione in merito a una descrizione PCT di vergogna, ma riguardo all'accento posto sulla consapevolezza di un cambiamento nella costruzione che gli altri hanno o potrebbero avere di noi, mi sembra che si ritorni alla definizione di colpa di Kelly. In secondo luogo, non posso essere d'accordo con la McCoy dal momento che ritengo il costrutto che lei propone, *locus interno vs locus esterno*, come incoerente con la posizione costruttivista insita nella PCP, la quale riconosce ogni processo costruttivo, modalità di discriminazione e creazione di significato, come interamente creato da colui che costruisce (Kelly, 1955b, p. 8). Di conseguenza, sebbene la McCoy offra una distinzione tra colpa kelliana e vergogna, trovo che non sia una distinzione soddisfacente.

Ma, continuando a costruire una comprensione della colpa kelliana (comparando come Kelly la definisce nella PCP e la colpa come senso morale di colpevolezza) e a questo fine rileggendo il capitolo di Kelly *Sin and Psychotherapy* (1969a) parecchie volte, mi sono chiesta cosa volesse suggerirci Kelly a questo proposito dicendo:

Lo strumento della scomunica, che sia esso utilizzato dalla Chiesa, da un partito politico, da una comunità di donne, da una famiglia o da uno psicoterapeuta che in modo inopportuno attivi un *transfert* di dipendenza, è lo strumento più potente che sia mai stato inventato per creare conformismo e mettere a tacere le domande personali circa la distinzione tra bene e male (p. 185).

Secondo Kelly (*ibidem*), avvicinarsi a "la comprensione più profonda della natura del bene e del male" fa parte dell'iniziativa personale di ognuno, "di fatto l'impresa più importante della sua vita" (p. 186).

Così facendo, la persona non permette *ciocamente* a se stessa di ripetere errori che sono tali alla luce della "sua personale discriminazione tra bene e male", ma prende tali decisioni in base alla paura o consapevolezza di essere espulsi (scomunicati), di perdere il ruolo nucleare.

E dunque, per come lo intendo ora, mi sembra che Kelly, nel descrivere la colpa, stesse in effetti descrivendo la battaglia della società umana con le questioni morali, con il giusto e lo sbagliato, il buono e il cattivo.

Ma con lo scopo di collocare tali difficoltà in un contesto psicologico, piuttosto che meramente etico, morale o religioso, Kelly sposta l'attenzione sull'esperienza di colpa come incanalata nell'identità del

singolo, nella sua capacità di comprensione e nelle sue convinzioni di chi, cosa o come appare agli occhi dell'altro, nel come questo viene costruito, ovvero nella costruzione dei costrutti nucleari.

E quindi, come fa notare Kelly, la colpevolezza può essere o meno implicata in questo modo di vedere la colpa mentre lo è il modo in cui un individuo costruisce se stesso come compreso o bisognoso di essere compreso negli occhi dell'altro, altro che può assumere la forma, come lui stesso suggerisce, di un Dio, di una religione, di un gruppo, di un parente, della comunità...

In questo scritto, si ha la sensazione di leggere della vergogna e del suo potere, non tanto per la centralità dell'immagine del Giardino dell'Eden e di come la vergogna venga usata per invocare la paura o l'esperienza vera e propria dell'espulsione, della non appartenenza, quanto per la *disidentificazione sociale* e la *perdita di ruolo nucleare* di cui Kelly parla in maniera così eloquente. Ciò riporta di nuovo all'idea che la colpa, nella definizione kelliana, risulti essere più vicina al concetto di vergogna come comunemente intesa, e che la sua definizione qualche volta sussuma la colpa così come normalmente definita. Se comprendiamo il coinvolgimento dei costrutti nucleari di ruolo nella transizione di colpa come definita da Kelly, che è ciò che, secondo la mia ipotesi, solitamente chiamiamo vergogna, allora suggerirei che siano i costrutti nucleari, più che i costrutti nucleari di ruolo, ad essere maggiormente coinvolti nella colpa comunemente intesa.

Sono ben consapevole che il mio punto di vista e la mia comprensione in merito a colpa e vergogna in ottica PCP non siano necessariamente condivisibili da altri. Professionisti esperti appartenenti al mondo PCP hanno scritto in merito alla colpa e il contributo più recente è un libro scritto da Richard Butler (2009). In questi testi così ricchi e coinvolgenti, che danno particolare rilievo alla riflessività, così come alle sfide e all'aiuto che gli autori ritrovano nella PCP in tema di riflessività, essi parlano di colpa, e in certi casi fanno riferimento alla vergogna (Cummins, 2009; Burr, 2009; Green, 2009; Robbins, 2009; Pekkala, 2009). Tuttavia nessuno di questi autori si è trovato di fronte a un dilemma o alla necessità di esplorare la distinzione tra colpa e vergogna, né in termini comuni né come costrutti professionali di transizione (in PCP).

Tuttavia, parlando di colpa kelliana, Burr ha posto un interrogativo interessante (2009). L'autrice ci mostra, con grande chiarezza, degli esempi della sua esperienza personale di dislocamento dalla struttura nucleare di ruolo (colpa kelliana). Più volte ha sottolineato l'importanza delle azioni dell'altro, di come l'individuo costruisca le proprie azioni e reazioni, in modo da poter mantenere le particolarità dei propri costrutti di ruolo in ogni situazione senza provare imbarazzo o vergogna. Burr (*ibidem*) continua chiedendosi se "si può dire che sperimentiamo la colpa solo quando il nostro ruolo (moglie, genitore) porta con sé forti obblighi morali nella società in cui viviamo" (p. 217). L'autrice non fornisce una risposta a questo quesito, e io non sono certa se stesse facendo riferimento, nello specifico, alla colpa kelliana o alla colpa comunemente intesa. Ma non posso fare a meno di chiedermi se anche lei stesse avendo dei dubbi circa la distinzione tra colpa kelliana (in relazione a costrutti nucleari di ruolo) e valori morali e credenze (in relazione ai costrutti nucleari).

Ritrovandomi a condividere alcune esperienze culturali con Cummins (2009), sono rimasta colpita dall'apertura mentale con cui scrive dei cambiamenti, profondamente sentiti e spesso non facili, che lui stesso ha creato e di cui ha fatto esperienza nella sua relazione con la Chiesa e la fede religiosa della sua infanzia. Ha reso il posizionarsi in quell'esperienza, e il descrivere i suoi incontri e la sua esperienza con i pazienti, ancora più vividi grazie all'utilizzo del costrutto kelliano di colpa.

Tuttavia Cummins non descrive nessun dilemma particolare, nessuna apparente confusione nel parlare di colpa in relazione al peccato o al peccato originale (per come è inteso nella Chiesa Cattolica Romana) e allo stesso tempo di colpa kelliana. Probabilmente a questo punto è inevitabile che mi chieda se questo dilemma sia solo mio e se stia in realtà indulgendo in un'esplorazione vuota, troppo legata alle definizioni. C'è anche un'innegabile esperienza di malessere e di vergogna (es. la mia costruzione di *mancata appartenenza* agli occhi dei miei colleghi e amici PCP). Penso dunque che io stia incarnando, nella mia esperienza, il mio stesso quesito a proposito della colpa kelliana.

In queste ultime righe ho certamente descritto la colpa kelliana: consapevolezza del dislocamento del sé dalle strutture nucleari di ruolo. E devo aggiungere che non è presente un senso di colpa come quello riscontrabile nella *responsabilità morale* o nella *trasgressione peccaminosa*. Mi sarei sorpresa se l'avessi trovato. Se Kelly avesse definito la colpa come la consapevolezza del dislocamento del sé dalle strutture nucleari, mi sarei aspettata che questo implicasse, o perlomeno includesse, la colpa come viene comunemente intesa, poiché la trasgressione starebbe nell'agire contro le proprie posizioni morali. Ma Kelly ci ha indirizzato verso il tema dei costrutti di ruolo della nostra identità. Mi chiedo tuttavia: i costrutti nucleari sono di fatto mai liberi da esperienze nucleari di ruolo? Come potrebbero i costrutti nucleari diventare *nucleari* al di fuori del contesto socio-relazionale (nucleare di ruolo)? La mia ipotesi è che, posto che la nostra esistenza si costruisca nella realtà sociale e allo stesso tempo contribuisca a costruirla (Harré, 1998; Harré & Gillett, 1994; Kelly, 1955b; Vygotsky, 1962), i costrutti nucleari di ruolo non saranno sempre sinonimo di costrutti nucleari, ma questi ultimi sicuramente metteranno sempre in gioco costrutti nucleari di ruolo.

Puro divertimento o piano ingegnoso?

Nel darci definizioni PCP così specifiche, come quelle di colpa o ruolo, Kelly stava solo scherzando, accompagnandoci in una danza vivace, o aveva un progetto più serio? Lo fa soprattutto con i costrutti professionali delle transizioni come ansia, colpa, ostilità e osserva che "le più comuni definizioni di questi termini non sono da eliminare, solo perché nel nostro sistema diamo loro un significato più ristretto" (Kelly, 1955b, p. 489). Credo che Kelly intendesse che se vogliamo rimanere coerenti con gli assunti filosofici alla base della PCP, allora dobbiamo pensare alle definizioni date come uno dei tanti modi possibili in cui l'evento o l'esperienza può essere costruita. Tuttavia, Kelly (1969a) non considera "il sistema di costrutti personali come interamente privato, né tanto meno tale sistema è libero di rigenerarsi in modo avulso dalla realtà esterna" (p. 177). Eppure Kelly si permette di fornire termini di uso comune con dei significati particolari e, si potrebbe dire, idiosincratici. Perché lo fa?

Sono consapevole dell'apparente paradosso in cui ricado mettendo in discussione, da un lato, la definizione di colpa scelta da Kelly e assumendo, dall'altro, un approccio epistemologico costruttivista alla conoscenza. Tale approccio ci porta a vedere la conoscenza non come un processo che porta "a una determinata immagine vera del mondo, ma solo come un'ipotetica interpretazione" che può funzionare pur non essendo perfettamente combaciante, ma che può aprirci "la via per il particolare obiettivo che volevamo raggiungere" (Von Glasersfeld, 1984, p. 32). E quindi, scegliendo di definire certi costrutti professionali di transizione in un certo modo, Kelly resta coerente con la posizione costruttivista. Credo tuttavia che, per evitare di fare confusione, sia necessario chiarire ogni volta che tipo di definizione stiamo adottando per una determinata parola. Von Glasersfeld (1988) sostiene che da una prospettiva costruttivista "non ha più senso sostenere che i significati delle parole debbano essere condivisi tra persone che parlano una stessa lingua poiché essi derivano da entità esterne, prefissate. Al massimo, ci potrà essere una relazione di adattamento" (p. 89). Dato che il linguaggio e il processo di costruzione sono fluidi e in continua evoluzione, è inevitabile che ci ritroviamo costantemente impegnati, nelle nostre interazioni linguistiche, non solo ad agire in modo adeguato insieme, ma anche a cercare di capire come comprenderci a vicenda, come adattarci al meglio. Scegliere, come fa Kelly, di offrire definizioni alternative per dei concetti apparentemente familiari, potrebbe essere ritenuta un'idea interessante o, in alternativa, un'idea confusiva.

Bannister (1977) suggerisce che, poiché Kelly sembra "aver agito raramente senza attenta valutazione", questo particolare uso di specifici termini ("una curiosa strategia") è una sua scelta deliberata per fare in modo che "in ogni contesto ciò che Kelly riesce a porre al centro dell'attenzione è sempre il significato attribuito ad un evento dalla persona alla quale quel dato termine è riferito" (p. 28). Una prospettiva PCP su *vergogna e colpa*, nonché l'accettare la spiegazione di Bannister come hanno fatto anche altri (es. Chiari, 2013), potrebbe implicare le seguenti domande: la definizione kelliana di colpa concentra la nostra attenzione su di essa in contrasto con la concezione più comune? La sua strategia ci porta a una

comprensione dell'esperienza presa in esame *dal punto di vista della persona*? E infine, ci permette di fare questo più accuratamente di quanto avremmo fatto adottando una definizione maggiormente comune di colpa?

Come dimostra questo articolo, la strategia di Kelly canalizza la mia attenzione sul contrasto tra la sua definizione di colpa e la definizione comune. Si può dire che questo vivido esempio di alternativismo costruttivo in azione mi abbia risvegliato, portandomi a concentrarmi in dettaglio su cosa Kelly ci stesse dicendo con la sua particolare definizione di colpa. Questo mi ha spinto a rianalizzare con maggiore attenzione ciò di cui può fare esperienza chi descrive la vergogna e la colpa. Posso identificare tre temi rilevanti per la mia esplorazione della definizione kellyana di colpa. Essi sono:

- L'importanza della discriminazione tra vergogna e colpa.
- La rilevanza che Kelly dà al contesto socio-relazionale, fin dalla fanciullezza, per la formazione della propria identità e soggettività (costrutti del sé).
- La distinzione tra costrutti nucleari e costrutti nucleari di ruolo.

Riassumerò ora le mie osservazioni in relazione a questi tre temi.

L'importanza di mantenere una distinzione tra vergogna e colpa

Kelly distingue molto chiaramente le esperienze di colpa da quelle di vergogna. Più volte Kelly (1969a) ha chiarito che quando ha affrontato il tema della colpa (in termini PCP) non faceva riferimento alla colpevolezza dal punto di vista morale. Egli sostiene che si possa anche sperimentare la sensazione di "sentirsi colpevoli per il fatto di essere buoni" (p. 180). Sono abbastanza convinta che sia utile per me costruire Kelly come colui che sceglie attivamente di utilizzare una definizione alternativa di colpa per portarci a una comprensione psicologica di quanto profondamente ci si senta messi in discussione quando c'è un cambiamento nelle strutture nucleari di ruolo. Tale cambiamento non necessariamente è cattivo, pur essendo difficoltoso. Si abbandonano qui altri significati di colpa legati a dimensioni come cattivo o sbagliato, più attinenti a domini diversi da quello psicologico, come ad esempio la sfera filosofica o morale. E così, Kelly propone la sua definizione di colpa come una ricca esperienza psicologica, che emerge quando il significato di quello che una persona capisce di essere agli occhi e nei pensieri di "certe altre persone" (1955b, p. 503) è minacciato o modificato, una forma di disidentificazione sociale ed esilio, o di fatto di potenziale emancipazione (1955c, p.836). Dunque, come suggerisce Kelly, il senso di colpa non è necessariamente implicato in tale visione della colpa e ciò che invece assume importanza è il modo in cui la persona costruisce com'è o sente il bisogno di essere agli occhi dell'altro.

Recenti ricerche e riflessioni in ambito psicologico hanno evidenziato che operare una distinzione tra colpa e vergogna è molto utile (Roos, 2010; Tangney, Stuewig & Mashek, 2007; Tantam, 1998; Miller, 1996), pur riconoscendo l'esistenza di importanti differenze culturali non ancora ben comprese. Con il suo continuo ripetere che il senso di colpa non è necessariamente coinvolto nella propria definizione di colpa, Kelly riconosce che sia quantomeno utile, se non addirittura necessario, fare una distinzione tra esperienza di colpa (come perdita di ruoli nucleari) e colpa implicante colpa morale (costruzioni nucleari). Sembra tuttavia che, a meno che non si stia molto attenti, l'adozione del costrutto transizionale di colpa kelliana (e la sua definizione) possa portare ad un'apparente accettazione della fusione di colpa e vergogna. Una distinzione è importante poiché, come minimo, vergogna e colpa attengono a esperienze fenomenologiche diverse e, più importante, esse potrebbero implicare e sfidare costruzioni personali molto varie a differenti livelli di costruzione, cognitivi, emotivi e fisiologici. Tangney e colleghi (2007), in linea con Gilbert (2007), trovano dati a sostegno dell'ipotesi per cui il senso di vergogna è molto spesso esperito come più serio e personalmente difficoltoso rispetto alla colpa comunemente intesa. Altri studi (esaminati da Stuewig & Tangney, 2007) evidenziano anche come, in contesti psicoterapeutici, sia più impegnativo lavorare con esperienze di vergogna piuttosto che di colpa.

Tutto questo ben si adatta alla descrizione kelliana dell'implicazione dei costrutti nucleari di ruolo nella colpa PCT.

Dominio socio-relazionale e costrutto kelliano di colpa

La colpa in termini PCP è ciò che potremmo descrivere come un costrutto di transizione esplicitamente relazionale, nel senso che nasce da, o è conseguenza di, la comprensione del significato che una persona potrebbe dare, o vorrebbe dare, di se stessa agli occhi di altri significativi o in determinati contesti sociali. Così si evidenzia la centralità del contesto socio-relazionale nell'esperienza del sé e nel mantenimento dello stesso. Questa enfasi sull'aspetto socio-relazionale nella creazione del sé, che riprende il lavoro di George Mead, è certamente un movimento innovativo e stimolante nella psicologia degli anni '50. È una

visione delle persone "come autrici della propria storia, ma in un modo che riconosce la loro interdipendenza dal contesto sociale molto più chiaramente di quanto facciano gli psicologi a lui contemporanei" (Neimeyer & Baldwin, 2003, p. 248). È come se Kelly ci volesse riportare, nella sua discussione sulla colpa, a un principio fondamentale della PCP: non possiamo costruire noi stessi senza costruire anche la costruzione che gli altri hanno di noi. Come sostengono Stojnov e Procter (2012):

Kelly ha fatto degli *altri* un prerequisito della nostra stessa esistenza. Per essere una persona, dobbiamo essere costruiti come *persona* dagli altri; per costruire noi stessi, gli altri devono essere costruiti come persone (da altri o da noi). Ne consegue, quindi, che Kelly ha irrimediabilmente spostato la psicologia verso un'ontologia relazionale! (p. 12).

Sperimentare la colpa in termini kelliani significa sperimentare la perdita, o la minaccia di perdita, di ciò o di chi si pensava di essere fino a quel momento, attraverso il contesto relazionale e sociale. Infatti Kelly (1955c) sostiene che "è veramente difficile riuscire a vivere fronteggiando la colpa. Alcune persone nemmeno ci provano" (p. 909). La perdita di identificazione sociale, l'esilio sociale, può farci sentire a rischio di vita da una parte, ma dall'altra può permetterci di capire più profondamente "la centralità che i costrutti nucleari di ruolo giocano nel definire l'identità di una persona in relazione agli altri" (Neimeyer & Baldwin, 2003, p. 248).

Effettuare una distinzione tra costrutti nucleari e costrutti nucleari di ruolo

Quando parla di esperienza di colpa (in termini PCP) Kelly non si riferisce ai costrutti nucleari, ma ai costrutti nucleari di ruolo. Il termine *colpa* è dunque usato per evidenziare non tanto una sensazione di violazione dei costrutti nucleari quanto una sensazione di minaccia ai costrutti nucleari di ruolo. Questa è la profonda sensazione di perdita, o la minaccia di perdita, del sé relazionale poiché, dice Kelly (1955b), "noi siamo dipendenti per tutta la vita dalla comprensione di ciò che pensano altri significativi" (p. 503). Ciò richiama fortemente l'importanza data all'attaccamento nelle teorie sullo sviluppo psicologico e nel riconoscimento di quanto il cambiamento, ad ogni stadio evolutivo, possa essere accompagnato da un senso di perdita di ruoli nucleari, così come ha raccontato splendidamente Green (2009) durante le sue riflessioni anticipatorie sul pensionamento. La perdita di ruoli nucleari (e dunque la colpa kelliana) può essere sperimentata anche quando il cambiamento in atto va nella direzione di ciò che si desidera o si costruisce positivamente. Un'esperienza di grande scomodità, come quella di perdita e colpa, nonostante il desiderio di movimento verso un nuovo ruolo nucleare, è stata ben dimostrata da Dana Breen (1981) nel suo studio PCP sulle donne in gravidanza.

Da quanto ho compreso, quando Kelly (1955b) parla di costrutti nucleari (in opposizione a costrutti nucleari di ruolo) si riferisce a valori e credenze significativi, di centrale importanza per la persona, tanto da governare "i processi di mantenimento della persona, e cioè quei processi che mantengono l'identità e l'esistenza stessa della persona" (p. 482) e sono molto spesso validati da aspettative di gruppo o dall'uso "esattamente dello stesso sistema dimensionale" (*ibidem*, p. 176) utilizzato dagli altri significativi (es. genitori, gruppi culturali, ecc.). Ciò suggerisce che la costruzione dei costrutti nucleari può spesso coinvolgere costrutti nucleari di ruolo. Sono rimasta perplessa di fronte alla distinzione tra costrutti nucleari e costrutti nucleari di ruolo e mi sono chiesta se fosse utile indulgere in tale distinzione. Infine, pur riconoscendo la permeabilità di una definizione con l'altra, negli anni ho deciso che fosse una distinzione utile da mantenere sia in ambito terapeutico, che professionale e personale. Per utile qui intendo che delineare tale distinzione (una costruzione proposizionale) mi ha offerto una mappa di riferimento temporanea con la quale esplorare possibili modi di costruire, legati alla dimensione emotiva e non, che occupano la nostra vita quotidiana e i quesiti che ci poniamo. Come terapeuta, trovo che sia utile continuare a mantenere una distinzione tra costrutti nucleari e costrutti nucleari di ruolo, nonostante la complicata sovrapposizione degli uni con gli altri, poiché mi aiuta a capire meglio come posizionarmi all'interno dei colloqui terapeutici, dove le relazioni di ruolo (dentro e fuori la terapia) sono così centrali per l'intero processo (Leitner, 2006; Button, 1996). Ho ben presente tutte le volte che tale distinzione si è rivelata utile. Mi ricordo tutti i momenti in cui ho trovato utile effettuare una distinzione tra idee, credenze e valori da un lato e, dall'altro, *in relazione a chi* tali idee, credenze e valori erano importanti. Un altro

esempio sono state le lettere che ricevevo più o meno una volta l'anno da una mia ex paziente. Ho costruito questo gesto come il suo modo di tenermi all'interno del suo gruppo di riferimento per quel che riguarda i suoi costrutti nucleari di ruolo e in relazione a questioni per lei importanti (costrutti nucleari). Ho letto questo come un modo di includere me, sua compagna nella relazione terapeutica e durante i colloqui, nel suo gruppo di riferimento e in relazione alle questioni per lei più rilevanti.

Funzionano le strategie di Kelly? Funziona, ad esempio, prendere dei termini già noti e dotarli di un nuovo significato senza per questo negarne la consueta definizione? Come accade spesso con Kelly, la sua decostruzione e ricostruzione di significati è un'idea tanto divertente quanto ingegnosa.

Mi sono infatti lasciata guidare in questa danza ritrovandomi a rivalutare la PCT come "non solo la più antica ma anche la più sofisticata e rigorosa teoria costruttivista" (Chiari, 2013, p. 251) che ci chiede di essere costantemente consapevoli del fondamentale assunto filosofico dell'alternativismo costruttivo (Kelly, 1955b, p. 15). Questo mi ha portato verso una rivalutazione della teoria di Kelly mostrandomela come ancora più profondamente calata nelle relazioni e in grado di anticipare sviluppi futuri in psicologia di quanto non avessi mai riconosciuto prima.

Questa esplorazione mi ha spinto a concludere che la prospettiva assunta da Kelly sulla colpa emerge da, e permette di attingere a, uno dei maggiori lavori che sono stati realizzati fino ad oggi nella complessa area delle emozioni autocoscienti come la colpa e la vergogna. Nella riformulazione dei significati di colpa e vergogna, Kelly concentra l'attenzione sull'esperienza dal punto di vista dello sperimentatore piuttosto che da quello del commentatore. Inizialmente mi sembrava che Kelly confondesse le due esperienze di colpa e vergogna; ora direi che, da una prospettiva PCP, il costrutto kellyano di transizione di colpa si riferisce in realtà all'esperienza di vergogna per come solitamente descritta. Come discusso prima, ricerche psicologiche recenti hanno evidenziato come spesso sia più difficile per l'individuo sperimentare vergogna e, allo stesso tempo, come sia importante per i professionisti cercare di comprendere e intervenire adeguatamente. In linea con questo è l'enfasi posta da Kelly sulla profondità dell'esperienza nella perdita di ruoli nucleari o nella minaccia di tale perdita. Invece che confondere colpa e vergogna, credo ora che Kelly ci voglia invitare a riconoscere che colpevolezza morale, e colpa comunemente intesa, siano esperienze diverse e non è detto che coinvolgano la perdita di ruoli nucleari (colpa kellyana). Penso dunque che la differenza tra costrutti nucleari e costrutti nucleari di ruolo sia parte del processo di costruzione dei significati coinvolto nell'esperienza di colpa e vergogna.

Sviluppi Futuri

Tornando all'evento da cui sono partita, cioè la reazione negativa del mio collega nel sentire usare la parola colpa in relazione alla vergogna, mi porta a chiedermi: ha davvero importanza quale termine scegliamo di usare per definire qualcosa? La mia risposta ora, dopo aver intrapreso l'esplorazione fin qui descritta, è che sono divenuta più riluttante che mai ad abbandonare il punto di vista della PCP (e la definizione di colpa presente in questo approccio) come guida per eventuali ricerche nell'ambito della comunità e per riflessioni terapeutiche che potrei fare in relazione alla vergogna. Tuttavia, credo di aver capito che sia necessario stare attenti, monitorare il modo in cui utilizziamo il nostro linguaggio e cercare di muoversi abilmente attraverso diversi linguaggi all'interno di diverse comunità: professionali e non professionali, appartenenti a diversi approcci psicologici o teorici, di diversa cultura o etnia. Come scrisse James William James (1987): "tutte le nostre categorie mentali, senza eccezioni, si sono evolute in base alla loro utilità e devono la loro esistenza a circostanze storiche, esattamente come per nomi, verbi e aggettivi di cui il nostro linguaggio li riveste" (p. 551). La natura di *costrutto* delle nostre categorie mentali e la forza costitutiva del nostro linguaggio non vanno mai dimenticate. La porta del conoscere è infatti porsi domande (*Doras Feasa Fiafraighe*).

E dunque, benché l'esperienza di vergogna o di colpa, come descritta da Kelly, sia spesso profondamente dolorosa, Kelly sostiene che la "colpa sia un rischio in ogni processo sociale creativo nel quale l'uomo cerca di trascendere la cieca obbedienza" (1970, p. 27). Dunque è davvero una questione di cambiamento e

avventura. Non solo la colpa kelliana (vergogna) non deve essere evitata, ma anzi può giocare un ruolo positivo nella vita di una persona. Può non essere *tutto un male*. Concordo con Cummins quando scrive che “una delle cose che la PCP ha fatto per me è portarmi a rivalutare l'esperienza di colpa. Mi comunica che c'è una sorta di cambiamento in atto dentro di me” (2009, p. 182). La sfida per me, nel lavoro che svolgo, è quella di provare a rispondere alle esperienze descritte come vergogna, come qualcosa che potenzialmente ci porti verso eventi, relazioni ed incontri che coinvolgono il cambiamento e il movimento, ma sempre in relazione con gli altri e con il modo in cui noi costruiamo la costruzione che gli altri hanno di noi stessi. Mi auguro che apprendere a lavorare con la vergogna come *un'esperienza* di colpa (in termini PCP) possa aprire nuove opportunità per i membri della comunità dei *Travellers* con i quali potrei trovarmi a lavorare e in particolar modo che possa aiutarli nelle loro relazioni con la comunità maggioritaria (o forse meglio con la comunità degli Stanziali).

Non posso che concludere questo articolo rifacendomi a Raskin (2006) quando dice che affidarsi a citazioni è inappropriato per *onorare* Kelly da una prospettiva costruttivista: è come se qualcosa di ciò che Kelly ha detto potesse essere letto come un fatto piuttosto che in modo proposizionale. Inoltre, Raskin (*ibidem*) sostiene che è una missione destinata a fallire, semplicemente perché “si può interpretare Kelly in modo diverso in parti diverse del suo lavoro” (p. 51). Ancor di più, forse, affidarsi alle citazioni come se fossero *verità*, significa che l'autore che fa ricorso ad esse come strategia argomentativa utilizza una voce autorevole come argomento e, in questo modo, mette in ombra o quantomeno non è consapevole del proprio inevitabile ruolo nella creazione di significato di ciò che sta scrivendo. Credo tuttavia ci siano anche delle buone ragioni per usare citazioni, come oltretutto fa Raskin stesso nel suddetto articolo. Nel mio caso, le citazioni che ho utilizzato mi sono servite a mostrare come per me la PCP offra linee guida proposizionali e un modo per rimanere coerenti con la prospettiva costruttivista.

In conclusione spero di aver mostrato che *abbracciare* la colpa kelliana e *scavare* nella vergogna può rivelarsi un modo fertile di lavorare, sia quando quest'ultima è incorporata nel lavoro di Kelly sia quando viene affrontata più apertamente da altri teorici della psicologia. Solo così, con un'ampia comprensione, possiamo essere certi che le idee di Kelly verranno portate avanti per la loro utilità nel rendere possibili definizioni, estensioni di significato e aggressività costruttiva, mettendoci alla prova nel confronto con l'immediatezza delle esperienze dell'altro e aiutandoci talvolta, come avrebbe fatto Kelly (1977), a “trascendere l'ovvio” (p. 11).

Ringraziamenti

Sono particolarmente riconoscente ai miei colleghi e compagni di avventure, Sheila Greene, Vincent Kenny, Imelda McCarthy, Aine O'Reilly, Dusan Stojnov e Mia Van Doorslaer, per la loro resistenza alla mia teoria sulla vergogna, per i loro commenti puntuali, le conversazioni sfidanti, il grande incoraggiamento e la disponibilità dimostrata nel dedicare attenzione ai miei sforzi anche quando non erano sempre d'accordo con ciò che dicevo. Essi sono i migliori compagni dialogici possibili, e io sono interamente responsabile per le conclusioni qui presentate.

Come sempre, sono debitrice verso tutte le persone, provenienti da diverse comunità, con cui mi sono trovata a lavorare. Qualche volta ci si capisce alla perfezione e altre volte ci si perde tra ciò che è impossibile da dire, ciò che è spesso impronunciabile benché dicibile, e comunque insieme uniamo le forze e andiamo avanti, giorno dopo giorno.

Bibliografia

Bannister, D. (1977). The Logic of Passion. In D. Bannister (Ed.), *New Perspectives in Personal Construct Theory* (pp. 21-37). London: Academic Press.

Breen, D. (1981). *The Birth of a First Child*. London: Tavistock Institute.

Burr, V. (2009). The teacher, the singer and the personal construct theorist: an unlikely but fruitful dialogue. In R. Butler (Ed.), *Reflections in Personal Construct Theory*. London: Wiley-Blackwell.

Butler, R. (Ed. 2009). *Reflections in Personal Construct Theory*. London: Wiley-Blackwell.

Button, E. (1996). Validation and Invalidation. In J. Scheer & A. Catina (Eds.), *Empirical Constructivism in Europe* (pp.142-148). Giessen: Psychosozial-Verlag.

Chiari, G., & Nuzzo, M. L. (2010). *Constructivist Psychotherapy*. London: Routledge.

Chiari, G. (2013). Emotion in Personal Construct Theory: A controversial question. *Journal of Constructivist Psychology*, 26:4, 249-261. doi:10.1080/10720537.2013.812853.

Cummins, P. (2009). The guilty choice: reflections on dislodgement, extension and definition. In R. Butler (Ed.), *Reflections in Personal Construct Theory*. London: Wiley-Blackwell.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. Brighton: Harvester.

Gilbert, P. (1998). What is Shame? Some core issues and controversies. In P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), *SHAME: Interpersonal Behaviour, Psychopathology & Culture*. Oxford: University Press.

Gilbert, P. (2007). The Evolution of Shame as a Marker for Relationship Security: a bio psychosocial approach. In J. Tracy, R. Robins & J. P. Tangney (Eds.), *The Self-Conscious Emotions* (pp. 283-309). New York: Guildford Press.

Green, D. (2009). Mirror man. In R. Butler (Ed.), *Reflections in Personal Construct Theory*. London: Wiley-Blackwell.

Harré, R. (1998). *The Singular Self*. London: Sage.

Harré, R., & Gillett, G. (1994). *The Discursive Mind*. London: Sage.

Hayes, M. (2006). *Irish Travellers: Representations & Realities*. Dublin: Liffey Press.

Helleiner, J. (2000). *Irish Travellers: Racism & the Politics of Culture*. Toronto: University of Toronto Press.

Irish Government Report (1995). *Commission on the Irish Travelling Community*. Dublin: Government Stationery Office.

James, W. (1987). *Essays, Comments and Reviews*. Cambridge MA: Harvard UP.

Kelly, G. A. (1955a). Ontological Acceleration. In B. Maher (Ed.), *Selected Papers of George Kelly* (pp. 7-45). New York: Wiley.

Kelly, G. A. (1955b). *The Psychology of Personal Constructs: Vol.1. A theory of personality* (pp. 1-556). New York: Norton.

- Kelly, G. A. (1955c). *The Psychology of Personal Constructs: Vol.2. Clinical diagnosis and Psychotherapy* (pp. 559-1218). New York: Norton.
- Kelly, G. A. (1969a). Sin & Psychotherapy. In B. Maher (Ed.), *Selected Papers of George Kelly* (pp. 165-188). New York: Wiley.
- Kelly, G. A. (1969b). The Language of Hypothesis: Man's Psychological Instrument. In B. Maher (Ed.), *Selected Papers of George Kelly* (pp. 147-162). New York: Wiley.
- Kelly, G. A. (1969c). The Psychotherapeutic Relationship. In B. Maher (Ed.), *Selected Papers of George Kelly* (pp. 216-264). New York: Wiley.
- Kelly, G. A. (1970). A Brief Introduction to Personal Construct Theory. In D. Bannister (Ed.), *Perspectives in Personal Construct Theory* (pp. 1-29). London: Academic Press.
- Kelly, G. A. (1977). The Psychology of the Unknown. In D. Bannister (Ed.), *New Perspectives in Personal Construct Theory* (pp. 1-19). London: Academic Press.
- Kelly, G. A. (1978). Confusion and the Clock. In F. Fransella (Ed.), *Personal Construct Psychology 1977*. London: Academic Press.
- Leitner, L. (2006). Therapeutic Artistry: evoking experiential and relational truths. In P. Caputi, H. Foster & L. Viney (Eds.), *Personal Construct Psychology: New Ideas* (pp. 83-98). Chichester: Wiley & Sons.
- McCoy, M. (1977). A Reconstruction of Emotion. In D. Bannister, (Ed.), *New Perspectives in Personal Construct Theory* (pp.23-124). London: Academic Press.
- MacGreil, M. (2011). *Pluralism & Diversity in Ireland*. Dublin: Columbia Press.
- McDonagh, R. (2012, February). An Irishwoman's Diary. *Irish Times 27th*. Dublin.
- McDonagh, R. (2013, Gennaio). Travellers should resist collective shame for slavery. *Irish Times 3rd*. Dublin.
- Miller, S. (1996). *Shame in Context*. New Jersey: The Analytic Press.
- Neimeyer, R., & Baldwin, S. (2003). Personal Construct Psychotherapy and the Constructivist Horizon. In F. Fransella (Ed.), *International Handbook of Personal Construct Psychology* (pp. 247-255). London: Wiley.
- Okely, J. (1994). An Anthropological Perspective on Irish Travellers. In S. OSiochain et al. (Eds.), *Irish Travellers: Culture and Ethnicity*. Belfast: Queen's University Press.
- O'Sullivan, B. (2002). *Asking the Experts*. MSc CritPsych Dissertation submitted to Bolton Institute, UK.
- Pattison, S.(2000). *Shame: Theory, Therapy & Theology*. Cambridge University Press.
- Pekkala, D.(2009). The icing on the sausage: The emancipation of constructive alternativism. In R. Butler (Ed.), *Reflections in Personal Construct Theory*. London: Wiley-Blackwell.
- Raskin, J. (2006). Don't Cry For Me George A. Kelly: human involvement and the construing of personal construct psychology. *Personal Construct Theory & Practice, III, 50-61*.
- Robbins, S. (2009). Sauce for the gander. In R. Butler (Ed.), *Reflections in Personal Construct Theory*. London: Wiley-Blackwell.

- Roos, S. (2010). The long road to relevance: disability, chronic sorrow & shame. In J. Kauffman (Ed.), *The Shame of Death, Grief & Trauma*. London: Routledge.
- Stojnov, D., & Procter, H. (2010). Spying on the Self: Reflective Elaborations in Personal and Relational Construct Psychology. In M. Giliberto, F. Velicogna & C. Dell'Aversano (Eds.), *Papers from the XVIII International Congress on PCP*. Padua.
- Stuewig, J. & Tangney, J. (2007). Shame & Guilt in Antisocial & Risky Behaviours. In J. Tracy, R. Robins, & J. P. Tangney, (Eds.), *The Self-Conscious Emotions* (pp.21-27). New York: Guilford Press.
- Tangney, J. P., Stuewig, J. & Mashek, D. (2007). What's Moral About the Self-Conscious Emotions? In J. Tracy, R. Robins, & J. P. Tangney, (Eds.), *The Self-Conscious Emotions* (pp.21-27). New York: Guilford Press.
- Tangney, J. P. (2003). Self-Relevant Emotions. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Self and Identity* (pp.384-400). New York: Guilford Press.
- Tantam, D. (1998). The Emotional Disorders of Shame. In P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), *SHAME: Interpersonal Behaviour, Psychopathology & Culture* (pp. 191-205). Oxford Univ. Press.
- Von Glasersfeld, E. (1984). An Introduction to Radical Constructivism. In P. Watzlawick (Ed.), *The Invented Reality* (pp.17-40). New York: Norton.
- Von Glasersfeld, E. (1988). The Reluctance to Change a Way of Thinking. *Irish Journal of Psychology (Special Issue), IX (1)*, 83-90.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge MA: MIT.
- Wong, Y., & Tsai, J. (2007). Cultural Models of Shame & Guilt. In J. Tracy, R. Robins, & J.P. Tangney, (Eds.), *The Self-Conscious Emotions*. NY: Guilford Press.

Note sull'autore

Bernadette O'Sullivan
VICO Consultation Centre and Clanwilliam Institute Dublin
clanaodh@gmail.com

Bernadette O'Sullivan, come psicologa clinica presso il Servizio Sanitario Nazionale in Irlanda negli anni '70, si è interessata ai principi e alla pratica della Psicologia dei Costrutti Personali. Mentre stava conseguendo il suo diploma in Teoria dei Costrutti Personali presso il *London Centre*, Bernadette ha basato il suo dottorato (*Trinity College*, Dublino 1984) sulla comprensione in termini PCT dell'agorafobia. Come clinico, insegnante e supervisore di programmi terapeutici costruttivisti e sistemici, Bernadette è interessata al modo in cui i principi costruttivisti e sistemici siano di reciproco sviluppo e sfida produttiva, e a come gli utenti dei servizi in cui lavora possano fare esperienze *costruttive*.

Embracing guilt, excavating shame
(English original version)

by

Bernadette O'Sullivan

VICO Consultation Centre and Clanwilliam Institute Dublin

Abstract: George Kelly gave much attention to guilt as a psychological construct of transition and as an important emotional experience centrally involved in the construction of the self. It is argued here that when his writings are read in detail the construct of guilt is seen to bear a remarkable similarity to shame as usually understood. The consequences of working with Kelly's particular construction of guilt are considered and particularly in the light of more recent psychological and bio psychosocial research. Exploring guilt also raises the interesting question of the relationship between core and core role constructs. Finally, it is argued that Kelly's attention to the "other in the self" (relational ontology) is a most valuable contribution and one which his understanding of guilt illustrates, above all else.

Key words: guilt, shame, core constructs, core-role constructs, socio-relational domain.

An inquiry

The Irish proverb *Doras feasa fiafraighe* (*questioning is the door to knowledge*) is a recognition of how important enquiring can be. To question, to enquire, holds the potential for movement and change. My intention in writing this article is to describe my exploration of Kelly's writings on guilt, one which has helped me to clarify ways of responding to particular experiences and more especially in a domain where PCP ideas and practices are not widespread. The wish to revisit Kelly's ideas on guilt arose out of working alongside of, and with, members of an ethnic minority group in Ireland, the Traveller community. Guilt, as we usually understand it, i.e. implying moral culpability, is not especially foregrounded in such work. In contrast, shame is frequently named as a lived experience in research, therapy and "about life" conversations with members of the Irish Traveller community (Hayes, 2006; Irish Government Report, 1995; McDonagh, 2012; Okely, 1994; OSullivan, 2002). Travellers speak with a fine-tuned recognition of how they experience themselves as viewed, largely negatively, by the majority community in Ireland and, very often, as unwelcome outsiders despite being Irish (Helleiner, 2000; MacGreil, 2011). The sense of shame is especially "re-ignited" for individual Travellers when the media carry stories describing difference but especially of wrongdoing (fights, criminality, alcohol abuse, domestic violence) and in a way which seems to assume all Travellers can be so described. And, as Rosaleen McDonagh, a Traveller woman activist, wrote: "an imposed collective shame is difficult to shrug off" (2013).

In view of the resource I have always experienced Personal Construct Theory to be, it was inevitable that I would turn with curiosity to it when questioning my understanding of shame. Kelly makes very few references to shame in any of his writings and, as a construct, it is also largely absent from the indices of PCP literature and in the reports of work by later PCP writers and practitioners, an exception being McCoy (1977). However, I found many resonances between guilt as described in PCT and how shame experiences were being described in the Traveller community. On sharing my emerging enquiries with a psychotherapeutic colleague, who is a member of the Traveller community but not versed in PCP, I experienced a familiar reaction, one which I believe is similar to that described by Button (1996) as "a perplexed look when straying into (such) personal construct theory language" - "even in the psychological community" (p. 142). I also recognised that the use of the word "guilt" may carry with it an accusatory tone, suggesting responsibility for their shame on the part of those who describe experiencing shame e.g. members of the minority Traveller community in their relationships with the majority (settled) community. I was concerned that without revisiting my sense of Kelly's use of the construct of "guilt" and how I wished to use it, that I might, however unintentionally, carry an understanding of guilt as implying moral responsibility, complicating further the power imbalance involved in the consultation process (Foucault, 1980). How could such a response be experienced as supportive by the woman who says "I used to be ashamed of meeting the settled people" or the woman who, both sadly and angrily, describes the need to change a preferred way of dressing in order to "blend in - you'd go on apologizing for yourself" but when "I'd meet a settled woman I'd be ashamed - I knew, I thought - they were still looking down on us" (OSullivan, 2002, p.49).

I was also becoming aware of the growing body of recent psychological research on shame and guilt, amongst other of the self-conscious emotions. Tangney (2003) describes the self-conscious emotions as those "evoked by self-reflection and self-evaluation" and as "fundamentally emotions of self-regulation" (p.384). She includes in this category shame, guilt, embarrassment and pride. I wondered how such work might be informing and how, simultaneously, I could continue to mine a PCP perspective and approach since that is where I am most comfortable, personally and professionally. And so I have been led by these questions to the exploration I am describing here. My hope is to engage in a creative questioning process that may lead to transcending the obvious, e.g. that Kelly or a PCP perspective had little to say on shame. In this exploration I also have in mind Kelly's emphasis (1969a, p.149) on the invitational ("as if this - then what") rather than indicative grammatical mood so that I do not see this exploration as leading to a "real truth" but rather to ways forward that I may take.

Shame and guilt in PCP

In Table 1 I highlight the way Kelly chooses to speak of guilt and how this contrasts with the more usual descriptions and definitions. In the Oxford English Dictionary (OED) definitions of the terms, there is an emphasis on shame as a socially-embedded experience, whereas guilt is defined as involving a sense of responsibility for something regarded as morally wrong, reprehensible etc. For the purposes of his theoretical perspective and its constructivist implications, Kelly provides a particular and restricted definition of guilt which refers "to a condition of the person's construction system" (1955b, p.489). That condition Kelly describes as one embedded in the socio-relational domain so that guilt, in this definition, involves "the loss of status within the core role constructions" (*ibidem*, p.503) and culpability (or a sense of culpability) "may or may not be involved" (Kelly, 1969a, p.179). Core role constructions are described by Kelly as "those frames which enable one to predict and control the essential interactions of himself (sic) with other persons and with societal groups of persons" (1955b, p.502) and constituting one's core role. But such a role is enacted "not merely according to what the other person appears to approve or disapprove" but "according to what he (sic) believes another person thinks". The latter, Kelly proposes, is "one's deepest understanding of being maintained as a social being" (p.502). And so the loss of status within one's core role (an awareness of guilt in Kellyan terms) points very directly I believe to what is more usually described as the experience of shame.

GUILT – Oxford English Dictionary	GUILT as defined by Kelly	SHAME – Oxford English Dictionary
<p>Culpability (responsible); blameworthy; the feeling of being culpable.</p> <p>The fact (sic) of having committed a specified or implied offence.</p>	<p>"Guilt refers to a condition of the person's construction system and not to society's judgement of one's moral culpability" (1955b, p.489).</p> <p>"Guilt is the awareness of dislodgement of the self from one's core role structure" (1955c, p.565).</p> <p>"Guilt, in the personal construct theoretical system, then, becomes the sense of loss of role" (1969a, p.179).</p>	<p>Embarrassment, humiliation, mortification, chagrin, ignominy, shamefacedness, loss of face, abashment.</p> <p>A state of disgrace, discredit or intense regret.</p>

Table 1: Definition of Guilt and Shame

Whilst so rarely mentioning shame, it is also clear that from the outset Kelly held to a fine distinction between moral guilt and guilt as in core role loss. But in one of his most personal articles, *Confusion and the Clock* (1978), Kelly speaks of experiencing shame and guilt. Following a sudden and painful cardiac incident, he wrote (1978, p.222) that "I felt uncomfortably responsible" but that he "still felt rebellious against doing the things that people say would have avoided it. So, not only did I feel ashamed, responsible, and stupid; I also felt unrepentant". I interpret this as Kelly suggesting to us that he felt "ashamed" because he was not being the person, husband or father that he aspired to be within his family or that he believed was expected of him. But he is telling us that he did not feel "guilty" (or repentant) as in morally responsible for a morally reprehensible transgression. I think this paragraph demonstrates Kelly making a distinction between guilt and shame but using the construct "shame" where to be consistent with a PCP perspective one might expect him to speak of "guilt". Indeed, later on in that chapter he writes that:

"The part of the experience that more particularly might be called "guilt" - the sense of loss of role, the failure to live up to my own expectations in relation to those closest to me - was the most difficult to get hold of" (*ibidem*, p.232). Here Kelly is clearly drawing on a PCP definition of guilt.

Paul Gilbert (1998), a researcher and clinical psychologist taking a biopsychosocial position on the self-conscious emotions, has reviewed the wide-ranging field of research and theorising on shame. He concluded that it is difficult "to be clear what kind of affect shame is" because there are "many yet-to-be-resolved issues, including definitional ones" (1998, p.29). He argues however that the experience of shame is about being in the world as a "self one does not wish to be" and sees it as an "involuntary response to an awareness that one has lost status and is devalued" (*ibidem*, p.30). More recently, Gilbert (2007) places an understanding of shame and its development within a "descriptive process model" which attempts to capture a biopsychosocial understanding of the human's need from the earliest days of life for others (to care for us) because we are "exquisitely social from the first days of our lives" (p.303). Others caring for us, this model suggests, influence our survival and so "the self we will become" (p.300). This view points to a developmental understanding of shame as a growing attunement to what is valued in a person in any particular culture, society or family, and so equally as to what may be devalued. It therefore suggests that shame is an important positive social and relational "corrective" experience, ensuring that one has the chance to find a fit with, feel accepted by, the group, community, persons, family, reference groups etc. that are important to one's continued survival. It also follows that the experience of being shamed can be a powerful negative force, threatening one's very existence and survival as a family, group or community member or, where a whole group experiences shame, the very community's existence. I see in Kelly's broad ranging writings and discussions on guilt, and in the very particular focus he gives to core role dislodgement in his construction of guilt, many similarities with shame as it is discussed by Gilbert above.

But within a PCT context, no discussion of shame and guilt, or of PCT and emotions more generally, can progress without referring to McCoy's work (1977). This is a chapter I have returned to many times. Whilst serving as a catalyst to developing an appreciation of how Kelly invited us to construe emotion within PCP, and from a constructivist position (Chiari & Nuzzo, 2010), I have also found it to be unsatisfactory. Kelly proposed that making discriminations (to construe) is neither solely nor uniquely a cognitive or verbalizable activity but rather "can take place also at levels which have been called "physiological" or "emotional" (Kelly, 1969b, p.219). Chiari (2013) argues that "this abandoning of the distinction between cognition and emotion in PCT" is that which "makes PCT a genuinely constructivist theory" (p.258). He provides a strong critique of work to date regarding attempts to elaborate a PCP perspective on emotions and draws attention to the absolute pertinence of taking into account Kelly's explicitly declared philosophical and epistemological positioning, i.e. of constructive alternativism. McCoy (1977) fits with this expectation when she draws attention to Kelly's definition of guilt as emphasising "the importance of social construction" and the basic maintenance of oneself as an integral being which is "not only a self-centred matter" (p.112). She does not comment on Kelly's assertion that his definition of guilt is not referring to society's view of one's moral culpability but rather to the person's construction system. Turning to the experience of shame, McCoy offers a definition of it which she argues is coherent with a PCP approach. Shame, she suggests, is an "awareness of dislodgement of the self from another's construing of your role" (*ibidem*, p.121) and says that it differs from Kelly's definition of guilt in that "the locus is rather more external than internal". She adds that "both, however, involve a phenomenological assessment of the self in a role" (*ibidem*, p.113). These definitions are given in Table 2 below.

Definition of GUILT (Kelly 1955b/McCoy 1997)	Definition of SHAME (McCoy 1977)
Awareness of dislodgement of the self from one's core role structure (a sense of loss of core role)	Awareness of dislodgement of the self from another's construing of your role

Table 2: PCP definition of Shame and Guilt

I became uncomfortable in working with McCoy's approach and in particular with the distinction she was offering regarding shame and guilt. Firstly, I found that McCoy's definition of shame, focusing on "the other's construing of one's role", was not distinctive enough from Kelly's construct of guilt. She does refer to "role" rather than "core role" but it is not clear how much emphasis she wishes to give to that distinction. She offers us her understanding of a PCT description of shame but in its emphasis on the awareness of change in how another viewed or might be viewing one I would argue that we are brought back to Kelly's definition of guilt. Secondly, I could not agree with McCoy since I interpreted the construct she proposes of "internal VS external" locus as inconsistent with the constructivist position implicated in PCP, which recognises all construing, patterns of distinction and meaning, as created by the construer (Kelly, 1955b, p.8). So although McCoy offers a distinction between Kellyan guilt and shame I find it not to be a satisfactory one.

But continuing to create an understanding of guilt (as Kelly defines it in PCP and, in contrast, guilt as including a sense of moral culpability) and so rereading Kelly's chapter "Sin and Psychotherapy" (1969a) a number of times, I came to wonder what indeed was Kelly suggesting to us when he argued that:

"The device of excommunication, whether employed by a church, a political party, a sorority, a household, or a psychotherapist who unnecessarily invokes a dependency transference, is the most powerful device man (sic) has ever invented for bringing about individual conformity and cutting short man's (sic) personal quest for distinguishing good from evil" (p.185).

Kelly (*ibidem*) argues that it is each person's individual enterprise, indeed "singularly the most important undertaking of his (sic) life" to grasp "the fullest possible understanding of the nature of good and evil" (p.186). In that way, one is not "blindly" allowing oneself to repeat mistakes that are such, or even wrongful, in the light of "his own determinations of the difference between good and evil" as opposed to making such decisions on the basis of a fear or awareness of expulsion (excommunication), loss of core role. And so, as I now understand it, it seems that Kelly, in describing guilt, was indeed describing human society's struggle with morality, right and wrong, good and evil. But in order to locate that struggle within a psychological rather than solely ethical, moral or religious frame he draws attention to the experience of guilt as woven into one's identity, one's understanding and belief of who or what or how one is in the eyes of others, as one construes it, i.e. in core role construing. And thus as Kelly argues, culpability may or may not be involved in such a view of guilt but what one construes oneself as being or needing to be in the other's eyes is involved, and that other may be, as he suggests, a God, a religion, a group, parents, a community etc.

In this chapter, there is a sense of reading about shame and the power of shame, not least because of the centrality of the image of the Garden of Eden and how shame is used to invoke the fear of or the actual experience of expulsion, of not belonging, indeed the "social disidentification" and "core role loss" that Kelly speaks about so eloquently. This leads again to the idea that guilt, in Kelly's definition, is closer to shame as more usually understood and that his definition sometimes also subsumes guilt as ordinarily defined. If I understand core role constructs to be involved in guilt as Kelly defined it, which I am suggesting is primarily what we usually call shame, then I would suggest that core constructs rather than core role constructs are more clearly involved in guilt as more usually understood.

I have also been aware that my perspective and the understandings that I have been creating regarding guilt and shame from a PCP perspective are not necessarily shared by others. Experienced workers within the PCP field have written about guilt, most recently in Richard Butler's edited book (2009). In these variously rich and compelling chapters, particularly in the foregrounding of reflexivity and the challenges and assistance that the writers find to be implicit in PCP regarding reflexivity, the writers discussed guilt and sometimes referred to shame (Cummins, 2009; Burr, 2009; Green, 2009; Robbins, 2009; Pekkala, 2009). However, none of these writers describe a dilemma being experienced or a need to explore distinctions between shame and guilt, either as PCP professional transitional constructs or as more usually defined.

But, in discussing Kellyan guilt, an interesting question is raised by Burr (2009). She lays out, with great clarity, examples of her lived experience of dislodgement from core role structure (Kellyan guilt). Each time she draws attention to the importance of others' actions, one's construing of their actions and responses, in order to maintain without embarrassment, or shame, the particularities of one's core role in any situation. Burr (2009) goes on to wonder if "it may be argued that we only specifically experience guilt when the role (e.g. spouse or parent) carries strong moral obligations in the society in which we live" (p.217). She does not provide answers to this speculation and I am unsure whether she was in this comment specifically referring to guilt as Kelly chose to define it or to guilt in the more usual construction of the word. But I cannot but wonder if she is touching on the issue that I am raising, i.e. the distinctions between guilt as related to core role constructs (Kellyan guilt) and guilt as related to core constructs (moral values and beliefs).

Sharing cultural experiences with him, I am taken with the openness with which Cummins (2009) writes about the deeply felt and often uneasy shifts and changes he created and lived out in his relationship to his childhood church and religious faith. Positioning himself in that experience, and describing encounters with and experiences of clients, was made more vivid by his use of Kelly's transitional construct of guilt. However, he does not describe any particular dilemma or apparent confusion when discussing guilt as in its relation to sin and original sin (as understood in the Roman Catholic Church) and in simultaneously discussing guilt as described by Kelly. It is probably inevitable that I ask myself if I am engaged on an empty exploration, what might even be described as an over-allegiance to definition and pre-emption and concerned with a dilemma apparently not experienced by others. There is also an undeniable experience of discomfort but very distinctly of shame, i.e. my construing of "failing to belong" in the eyes of my professional PCP colleagues and friends. And so I find that I am embedded in a lived experience of my own question regarding Kellyan guilt.

I have surely described Kellyan guilt in those last few lines, i.e. awareness of dislodgement of the self from one's core role structure. And I must say that there is no sense of guilt as in "moral responsibility" or "sinful transgression". I would be surprised if there were. If Kelly had said guilt was an awareness of dislodgement of the self from core structures then I would expect that to imply, or at least to include, guilt as more usually defined because the transgression would be one of acting against one's moral positioning. But he is pointing us towards the core role aspect of our identity. However, I wonder if core constructs are indeed ever free of core-role experiencing? How might core constructs become "core" outside of the socio-relational (core-role) realm? My suggestion is that if we take the position that we come into being and continue being constituted in the social realm as well as constituting it (Harré & Gillett, 1994; Harré, 1998; Kelly, 1955b; Vygotsky, 1962), core role constructs will not always be synonymous with core constructs but that the latter will surely always involve, bring into play, core role constructs.

A playful or a clever ploy?

In providing us with PCP-specific definitions, as with guilt or even role, was Kelly being playful, leading us a merry dance, or is this a more serious ploy? He does it most particularly with regard to transitional professional constructs, e.g. anxiety, guilt, hostility and adds the rider that: "the commoner definitions of these terms are not abrogated by their being given limited meanings within our system" (1955b, p.489). I understand Kelly to be saying that if we are to remain coherent with the philosophical assumptions underlying PCP then we approach his provided definitions as one way of construing an event or experience which can be construed differently by others. However, Kelly (1969a) also argued that he did not see "one's personal construct system as wholly private, nor do I see it as free to regenerate itself into some monstrosity completely oblivious to external reality" (p.177). And yet Kelly took the freedom to provide commonly used terms with particular and, one might even say, idiosyncratic meanings. Why did he do this?

I am aware of an apparent paradox of, on the one hand, interrogating Kelly's chosen definition of guilt and, on the other hand, taking a constructivist epistemological approach to knowledge. The latter involves us in

understanding all knowledge as not leading “to a certain and true picture of the world, but only to conjectural interpretation” which may allow us to find a “fit and not a match” but one which may open “the way to the particular goal we want to reach” (Von Glasersfeld, 1984, p.32). And so, in providing us with his chosen definitions of certain transitional professional constructs, Kelly was remaining coherent with a constructivist position. But I believe that in order to avoid confusion there is a need to clarify which definition we are choosing to attach to a word at any particular time. Von Glasersfeld (1988) argues that from a constructivist perspective:

“there can no longer be the claim that the meanings of words must be shared by the users of a language because these meanings are derived from fixed, external entities. Instead there is at best a relation of fit” (p.89).

It is inevitable that since language and construing are fluid and changing, we are constantly faced, in our languaged interactions together, with the challenge of how not only to act well together but how to explain ourselves to each other, how to keep achieving a “fit”. Choosing, as Kelly did, to proffer alternative definitions to some apparently familiar concepts may be seen as an interesting ploy or, at times, a confusing one.

Bannister (1977) offers the plausible idea that, since Kelly probably “did little without malice aforethought”, this transposition of terms (“a curious strategy”) was deliberately undertaken so that “in every case what Kelly is pointing to is the meaning of the situation for the person to whom the adjective is applied” (p.28). A PCP perspective on “shame and guilt”, and accepting Bannister’s explanations as others do (e.g. Chiari, 2013), may involve the following questions. Does Kelly’s particular definition of guilt draw our attention to it and in contrast to the usual understanding? Does his strategy lead to an understanding of the experience under examination “from the person’s point of view”? And does it serve to do this more than might have been the case if he had held to the more usual (OED) definitions?

As this article demonstrates, Kelly’s strategy drew my attention to the contrast between his definition of guilt and that most usually given. This lived example of constructive-alternativism-in-action could be said to have woken up this reader and to have led me to focus in some detail on what Kelly was suggesting to us by his very particular definition of guilt. It influenced me to try to hear again with great care what those describing shame and guilt may be experiencing. I can identify three themes which are highlighted by my exploration of Kelly’s particular definition of guilt. These are:

- the importance of distinguishing between shame and guilt;
- the centrality Kelly gives to the socio-relational domain from infancy onwards in the development of identity, subjectivity (self constructs); and
- the distinctions to be made between core constructs and core role constructs.

I will summarise my observations below in relation to each of these themes.

Importance of holding a distinction between shame and guilt

Kelly quite clearly distinguishes between guilt and shame experiences. Time and again Kelly (1969a) makes it clear that in describing guilt (in PCP terms) he is not talking about moral culpability (p.178). As he says there can also be the experience of “feeling-guilty-for-being-good” (p.180). I am persuaded and find it useful to construe Kelly as choosing to use an alternative definition of guilt to draw us towards a psychological understanding of the deeply felt challenge involved in core role change which is not always “bad” even if challenging, leaving other understandings of guilt and evil or wrong-doing to different domains, e.g. philosophical and moral domains. And so he puts forward his definition of guilt as an eventful psychological experience which is evoked when the sense of whom one understands oneself to be in the eyes, thoughts, of “certain other people” (Kelly, 1955b, p.503) is threatened or changed, a form of social disidentification and exile or indeed of potential emancipation (Kelly, 1955c, p.836). And thus as he

argues, culpability may or may not be involved in such a view of guilt but what one construes oneself as being, or needing to be, in the other's eyes is involved.

Making a distinction between guilt and shame is indicated as fruitful by recent psychological research and commentary (Miller, 1996; Roos, 2010; Tangney, Stuewig & Mashek, 2007; Tantom, 1998) with a recognition that there are important cultural differences not yet understood. By his continuous reference to moral culpability as not necessarily involved in his construction of guilt, Kelly recognised that it was at least useful if not necessary to make a distinction between the experiences of guilt (as in core role loss) and guilt as involving moral culpability (core construing). It does seem however that, unless one is vigilant, the adoption of Kelly's transitional construct of guilt (and his provided definition) may involve one in an apparent acceptance of a conflation of shame and guilt. A distinction is important since, at the least, shame and guilt touch on somewhat different phenomenological experiences and, at the most, they may involve and challenge very different personal constructions at all levels of construing, cognitive, emotional and physiological. Tangney and her colleagues (2007) also provide corroboration, as does Gilbert (2007), for the hypothesis that a sense of shame is very often experienced as more serious and personally difficult than is guilt (as usually defined). Other studies (reviewed by Stuewig & Tangney, 2007) also point to the usually greater psychotherapeutic challenges presented by shame experiences than by guilt. All of this is a fit with Kelly's description of the involvement of core role constructs in PCT guilt.

Socio-relational domain and Kelly's construct of guilt

Guilt in PCP terms is what we may describe as an explicitly relational transitional construct in the sense that it arises out of, or is consequent on, the understanding or the sense a person may have, or may want to have, of themselves in the eyes of significant others or significant societal discourses. Thus it points to the centrality of the socio-relational domain in the experience of, and in the continued maintenance of (a sense of) the self. This emphasis on the socio-relational in the creation of self, reminiscent of e.g. George Mead's work, is surely an innovative and exciting move in psychology of the 1950s. It is a vision of persons, according to Neimeyer & Baldwin (2003), "as authors of their own biographies, but in a way that acknowledged their anchoring in the social realm - to a far greater extent than most psychologists of his day" (p.248). It is as if Kelly is referencing us, in his discussion of guilt, to a central PCP tenet, i.e. that there cannot be a sense of self without a sense of the other's view of one. As Stojnov and Procter (2012) argue:

"Kelly made the otherness a prerequisite of our existence. In order to be persons, we have to be construed as persons by others; in order to construe us others have to be construed as persons - by others or by us. Thus, he irretrievably moved psychology towards relational ontology!" (p.12).

To experience guilt in Kelly's terms is to experience the loss or the threatened loss of who or what one has learnt to know oneself to be, through and in the relational and social domains. Indeed he argues (1955c) that "it is genuinely difficult to sustain life in the face of guilt. Some people do not even try" (p.909). Social disidentification, social exile, can have that kind of life threatening effect whilst the obverse is to heighten a recognition of "the identity-defining nature of core-roles that the person constructs with reference to others" (Neimeyer & Baldwin, 2003, p.248).

Making a distinction between core constructs and core role constructs

When speaking about the experience of guilt (as defined within PCP) Kelly does not speak of core constructs but rather of core role constructs. And so the term guilt is used to point not so much to a sense of violating *core constructs* as it is to a sense of threatening *core role constructs*. It is the deeply felt loss, or threatened loss, of the relational self because, Kelly says (1955b) "we are dependent for life itself on an understanding of the thoughts of certain other people" (p.503). This strongly resonates with the importance given to attachment in developmental psychological theorising and in the recognition of how change at any age may involve a sense of loss of core role(s) as indeed Green (2009) rather beautifully

illustrates in his anticipatory meditation on occupational retirement. Core role loss (and so Kellyan guilt) is also clearly something one may experience albeit that the change involves something desired and construed as positive. Such an experience of severe discomfort, of loss and guilt, despite the desire to move into a new core role, was well demonstrated many years ago by Dana Breen (1981) in her PCP study with pregnant women.

When Kelly speaks of core constructs (as opposed to core role constructs specifically), I understand him to be referring to important values and beliefs, centrally important to the person, indeed governing "a person's maintenance processes - that is, those by which he maintains his identity and existence" (Kelly, 1955b, p.482) and very often validated by "group expectancies" or by the use of "the very same dimensional system" (*ibidem*, p.176) of usually significant others, e.g. parents, cultural group etc. This suggests that the construction of core constructs may often involve core role constructs. I have puzzled over the distinction between core constructs and core role constructs and questioned if it is useful that I hold such a distinction. Ultimately, whilst acknowledging the permeability of one with the other, I have found it a useful distinction to continue to hold in conversations over the years, therapeutic, professional and personal. By useful here I mean that, by drawing that distinction (a propositional construction), it has offered me a temporary guiding map whilst exploring possible ways through the entanglements of construing, emotional and otherwise, that attend each and all of our daily lives and enquiries together. As a therapist, I find continuing to hold a distinction between core construing and core role construing, despite the complicated interweaving of one with the other, to be very helpful to my own positioning in therapy conversations where role relationships (both in and outside of therapy) are so central to the process (Leitner, 2006; Button, 1996). I have in mind here the many times I have found it helpful to offer a distinction between ideas, beliefs or values and "in relation to whom" such values etc. were important. Another example has been the letters I receive on approximately a yearly basis from a former client. I construe this as her way of continuing to include me, her partner in the therapy relationship and conversations, in her core role reference group and in relation to issues of importance to her (core constructs).

Did Kelly's strategy work, i.e. of transposing terms or providing them with alternative meanings without denying the usual definitions? As so often with Kelly, his deconstruction and reconstruction of meanings and terms is both a playful and a clever ploy. I have indeed been led a merry dance but one which has helped to draw me back into a re-appreciation of PCT as "not only the oldest but also the most sophisticated and rigorous constructivist theory" (Chiari, 2013, p.251) which demands of us to be continuously mindful of its prior philosophical assumption of constructive alternativism (Kelly, 1955b, p.15). I have also been led to a re-appreciation of Kelly's theory as even more deeply relationally embedded and prescient about future developments in psychology than I have always recognised.

This exploration influences me to argue for the position that Kelly's perspective on guilt is one that is both elaborated by, and in turn frees one to draw on, the major work being carried out today in the complex area of the self-conscious emotions of guilt and shame. In transposing the terms guilt and shame, Kelly did achieve his possible aim of drawing attention to the experience from the experiencer's rather than the commentator's point of view. But to my naïve eye it initially seemed that Kelly conflated the experiences of shame and guilt. I would now say that, from a PCP perspective, Kelly's transitional construct of guilt is itself referring to shame experiences as more usually described. As mentioned above, recent psychological research indicates that the experience of shame is very often more challenging for the person(s) experiencing it, as well as for the professionals wishing to understand and respond to it. Kelly's emphasis on the depth of the experience involved in core role loss, or the threat of such, agrees with that. Rather than conflating guilt and shame, I now believe that Kelly is inviting us to recognise that moral culpability and the guilt related to that (as usually understood) is a different experience and one that may or may not involve core role loss (Kellyan guilt). And so I believe the distinctions Kelly offers us between core constructs and core role constructs are part of the pattern of meaning-making involved in the experience of shame and guilt.

Going on

But returning to the incident which set me venturing forth on this search, i.e. my colleague's negative reaction to the word guilt being proffered as a possible way of thinking about shame, leads me to ask if it matters which "term" we use, how we name something? My response now is that, having engaged in the search that I have been describing here, I am more reluctant than ever to abandon a PCP understanding (and a PCP definition of guilt) as a guide to possible community searches and therapeutic explorations in any work I might do in response to descriptions of experiences of shame. However, I hope I am also more sensitised to the need to monitor my language and, perhaps, to becoming a great deal more skilled in moving across language-communities whether these be between one psychological theoretical domain and another, between professional and nonprofessional groups or between cultural and diverse ethnic communities. As William James wrote:

"All our mental categories without exception have been evolved because of their fruitfulness for life, and owe their being to historic circumstances, just as much as do the nouns and verbs and adjectives in which our languages clothe them" (1987, p.551).

The constructed nature of our mental categories and the constitutive force of our languaging must not be forgotten. The door to knowledge is indeed questioning (*Doras feasa fiafraighe*).

And so although the experience of shame, of guilt as described by Kelly, is often profoundly painful, Kelly did say (1970) that "Guilt is thus a concomitant risk in any creative social process by which man (sic) may seek to transcend blind obedience" (p.27). So it is truly about change and adventure. Thus not only may Kellyan guilt (shame) not be avoided but it can play a very positive role in somebody's life. It may not be "all bad". I resonate with Cummins when he writes (2009) that "one of the things that PCP has done for me is to value the experience of guilt. It tells me that there is some sort of change going on inside me" (p.182). The challenge for me, in the work I do, will be to invite us to respond to the experiences, described as shame, as ones potentially pointing us towards events, relationships and encounters involving change and movement but always in relation to others and how we construe others construing us. I am hopeful that learning to work with shame as a guilty experience (in PCP terms) may open that possibility for members of the Traveller community with whom I may work and most especially in their relationship with the majority community.

But I cannot close this article without referring to Raskin's (2006) argument that relying on quotations is an inappropriate form of Kelly-worship, from a constructivist's perspective, as if somehow what Kelly said could or should be read as "fact" rather than propositionally. Furthermore, he argues (2006) that it is a task doomed to failure simply because "Kelly can be interpreted as saying different things in different places of his work" (p.51). More seriously perhaps, reliance on quotations as if to establish a "truth" means that the writer resorting to that discursive strategy is doing so as a form of argumentation (drawing on an authoritative voice) whilst simultaneously obscuring or not acknowledging her/his own active involvement in how one is actually and unavoidably involved in the meaning making. But I believe there are other, and good, reasons for using quotations as indeed Raskin himself does in that article. In my own case, I have drawn on many Kellyan and other quotations above but my intention in doing so is to track and describe more clearly how I draw on PCP practices as propositional guidelines and as one way of remaining coherent with a constructivist perspective.

In conclusion, I hope that I have shown that there is a richness to be found in *Embracing Kellyan Guilt* but also, and simultaneously, in *Excavating Shame*, both where the latter is embedded in Kelly's work and where it is worked on more overtly, above ground as it were, by other psychological theorists. Only thus with such a marrying of understandings, it seems to me, can we ensure that Kelly's ideas are continuously being drawn on for their usefulness in enabling definition, extension and constructive aggression, in challenging us to engage with the immediacy of others' experiences, and in helping us to sometimes, as Kelly (1977) would have it, "transcend the obvious"(p.11).

Acknowledgments

I am especially grateful to my long-time colleagues and co-adventurers, Sheila Greene, Vincent Kenny, Imelda McCarthy, Aine O'Reilly, Dusan Stojnov, and Mia Van Doorslaer, above all for their resistance to shaming practices, their apposite comments, challenging conversations, consistent encouragement, and readiness to give time to reading my efforts even when they do not always agree with what I am saying. They are the best possible kind of dialogical partners to have and so I am entirely responsible for the conclusions presented here.

As always I am indebted to the people, from all communities, that I work alongside. Sometimes we need no translation and at other times we despair at what it is not possible to say, what is so often unspeakable even when sayable, and yet we do together become energised and renewed for another day.

References

- Bannister, D. (1977). The Logic of Passion. In D. Bannister (Ed.), *New Perspectives in Personal Construct Theory* (pp. 21-37). London: Academic Press.
- Breen, D. (1981). *The Birth of a First Child*. London: Tavistock Institute.
- Burr, V. (2009). The teacher, the singer and the personal construct theorist: an unlikely but fruitful dialogue. In R. Butler (Ed.), *Reflections in Personal Construct Theory*. London: Wiley-Blackwell.
- Butler, R. (Ed. 2009). *Reflections in Personal Construct Theory*. London: Wiley-Blackwell.
- Button, E. (1996). Validation and Invalidation. In J. Scheer & A. Catina (Eds.), *Empirical Constructivism in Europe* (pp.142-148). Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Chiari, G., & Nuzzo, M. L. (2010). *Constructivist Psychotherapy*. London: Routledge.
- Chiari, G. (2013). Emotion in Personal Construct Theory: A controversial question. *Journal of Constructivist Psychology*, 26:4, 249-261. doi:10.1080/10720537.2013.812853.
- Cummins, P. (2009). The guilty choice: reflections on dislodgement, extension and definition. In R. Butler (Ed.), *Reflections in Personal Construct Theory*. London: Wiley-Blackwell.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. Brighton: Harvester.
- Gilbert, P. (1998). What is Shame? Some core issues and controversies. In P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), *SHAME: Interpersonal Behaviour, Psychopathology & Culture*. Oxford: University Press.
- Gilbert, P. (2007). The Evolution of Shame as a Marker for Relationship Security: a bio psychosocial approach. In J. Tracy, R. Robins & J. P. Tangney (Eds.), *The Self-Conscious Emotions* (pp. 283-309). New York: Guildford Press.
- Green, D. (2009). Mirror man. In R. Butler (Ed.), *Reflections in Personal Construct Theory*. London: Wiley-Blackwell.
- Harré, R. (1998). *The Singular Self*. London: Sage.
- Harré, R., & Gillett, G. (1994). *The Discursive Mind*. London: Sage.
- Hayes, M. (2006). *Irish Travellers: Representations & Realities*. Dublin: Liffey Press.
- Helleiner, J. (2000). *Irish Travellers: Racism & the Politics of Culture*. Toronto: University of Toronto Press.
- Irish Government Report (1995). *Commission on the Irish Travelling Community*. Dublin: Government Stationery Office.
- James, W. (1987). *Essays, Comments and Reviews*. Cambridge MA: Harvard UP.
- Kelly, G. A. (1955a). Ontological Acceleration. In B. Maher (Ed.), *Selected Papers of George Kelly* (pp. 7-45). New York: Wiley.
- Kelly, G. A. (1955b). *The Psychology of Personal Constructs: Vol.1. A theory of personality* (pp. 1-556). New York: Norton.

- Kelly, G. A. (1955c). *The Psychology of Personal Constructs: Vol.2. Clinical diagnosis and Psychotherapy* (pp. 559-1218). New York: Norton.
- Kelly, G. A. (1969a). Sin & Psychotherapy. In B. Maher (Ed.), *Selected Papers of George Kelly* (pp. 165-188). New York: Wiley.
- Kelly, G. A. (1969b). The Language of Hypothesis: Man's Psychological Instrument. In B. Maher (Ed.), *Selected Papers of George Kelly* (pp. 147-162). New York: Wiley.
- Kelly, G. A. (1969c). The Psychotherapeutic Relationship. In B. Maher (Ed.), *Selected Papers of George Kelly* (pp. 216-264). New York: Wiley.
- Kelly, G. A. (1970). A Brief Introduction to Personal Construct Theory. In D. Bannister (Ed.), *Perspectives in Personal Construct Theory* (pp. 1-29). London: Academic Press.
- Kelly, G. A. (1977). The Psychology of the Unknown. In D. Bannister (Ed.), *New Perspectives in Personal Construct Theory* (pp. 1-19). London: Academic Press.
- Kelly, G. A. (1978). Confusion and the Clock. In F. Fransella (Ed.), *Personal Construct Psychology 1977*. London: Academic Press.
- Leitner, L. (2006). Therapeutic Artistry: evoking experiential and relational truths. In P. Caputi, H. Foster & L. Viney (Eds.), *Personal Construct Psychology: New Ideas* (pp. 83-98). Chichester: Wiley & Sons.
- McCoy, M. (1977). A Reconstruction of Emotion. In D. Bannister, (Ed.), *New Perspectives in Personal Construct Theory* (pp.23-124). London: Academic Press.
- MacGreil, M. (2011). *Pluralism & Diversity in Ireland*. Dublin: Columbia Press.
- McDonagh, R. (2012, Febbraio). An Irishwoman's Diary. *Irish Times 27th*. Dublin.
- McDonagh, R. (2013, Gennaio). Travellers should resist collective shame for slavery. *Irish Times 3rd*. Dublin.
- Miller, S. (1996). *Shame in Context*. New Jersey: The Analytic Press.
- Neimeyer, R., & Baldwin, S. (2003). Personal Construct Psychotherapy and the Constructivist Horizon. In F. Fransella (Ed.), *International Handbook of Personal Construct Psychology* (pp. 247-255). London: Wiley.
- Okely, J. (1994). An Anthropological Perspective on Irish Travellers. In S. OSiochain et al. (Eds.), *Irish Travellers: Culture and Ethnicity*. Belfast: Queen's University Press.
- O'Sullivan, B. (2002). *Asking the Experts*. MSc CritPsych Dissertation submitted to Bolton Institute, UK.
- Pattison, S.(2000). *Shame: Theory, Therapy & Theology*. Cambridge University Press.
- Pekkala, D.(2009). The icing on the sausage: The emancipation of constructive alternativism. In R. Butler (Ed.), *Reflections in Personal Construct Theory*. London: Wiley-Blackwell.
- Raskin, J. (2006). Don't Cry For Me George A. Kelly: human involvement and the construing of personal construct psychology. *Personal Construct Theory & Practice, III, 50-61*.
- Robbins, S. (2009). Sauce for the gander. In R. Butler (Ed.), *Reflections in Personal Construct Theory*. London: Wiley-Blackwell.

- Roos, S. (2010). The long road to relevance: disability, chronic sorrow & shame. In J. Kauffman (Ed.), *The Shame of Death, Grief & Trauma*. London: Routledge.
- Stojnov, D., & Procter, H. (2010). Spying on the Self: Reflective Elaborations in Personal and Relational Construct Psychology. In M. Giliberto, F. Velicogna & C. Dell'Aversano (Eds.), *Papers from the XVIII International Congress on PCP*. Padua.
- Stuewig, J., & Tangney, J. (2007). Shame & Guilt in Antisocial & Risky Behaviours. In J. Tracy, R. Robins, & J. P. Tangney, (Eds.), *The Self-Conscious Emotions* (pp.21-27). New York: Guildford Press.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. (2007). What's Moral About the Self-Conscious Emotions? In J. Tracy, R. Robins, & J. P. Tangney, (Eds.), *The Self-Conscious Emotions* (pp.21-27). New York: Guildford Press.
- Tangney, J. P. (2003). Self-Relevant Emotions. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Self and Identity* (pp.384-400). New York: Guildford Press.
- Tantam, D. (1998). The Emotional Disorders of Shame. In P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), *SHAME: Interpersonal Behaviour, Psychopathology & Culture* (pp. 191-205). Oxford Univ. Press.
- Von Glasersfeld, E. (1984). An Introduction to Radical Constructivism. In P. Watzlawick (Ed.), *The Invented Reality* (pp.17-40). New York: Norton.
- Von Glasersfeld, E. (1988). The Reluctance to Change a Way of Thinking. *Irish Journal of Psychology (Special Issue), IX (1), 83-90*.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge MA: MIT.
- Wong, Y. & Tsai, J. (2007). Cultural Models of Shame & Guilt. In J. Tracy, R. Robins, & J. P. Tangney, (Eds.), *The Self-Conscious Emotions*. NY: Guildford Press.

About the author

Bernadette O'Sullivan
 VICO Consultation Centre and Clanwilliam Institute Dublin
 clanaodh@gmail.com

Bernadette O'Sullivan, a clinical psychologist in the Irish health services in the 1970s, became interested in Personal Construct ideas and practices. Undertaking the PCT Diploma course in the London Centre, she simultaneously focused her doctoral work (Trinity College, Dublin 1984) on exploring a PCT understanding of agoraphobia. As a practitioner, teacher and supervisor on systemic and constructivist therapy programmes, Bernadette is interested in how constructivism and systemic ideas are mutually informing and challenging, and experienced constructively by users of services where she is working.

**Didattica costruttivista in psicoterapia costruttivista:
il modello dell'*Institute of Constructivist Psychology*.
Quando il post-moderno incontra l'antico**

di

Francesca Del Rizzo
Institute of Constructivist Psychology

Abstract: La didattica della psicoterapia è una disciplina giovane sulla quale non esiste una riflessione teorica imponente. Balzani et al. (2011) hanno tentato di delineare il modello di formazione dell'*Institute of Constructivist Psychology* (d'ora in poi ICP) di Padova che cerca di dedurre la sua prassi didattica direttamente dai presupposti epistemologici della Psicologia dei Costrutti Personali di George Kelly (1955). Questo articolo tenta una riflessione ulteriore su quel modello di didattica in psicoterapia grazie ad un parallelismo con i principi e le modalità attraverso i quali veniva insegnata la filosofia ai tempi dell'antica Grecia. Vengono evidenziate alcune analogie e viene particolarmente sottolineato il ruolo del didatta.

Parole chiave: didattica della psicoterapia, didattica della filosofia, costruttivismo, psicoterapia costruttivista, Kelly, G.A..

Teaching psychotherapy in constructivist psychotherapy: the model of the Institute of Constructivist Psychology. When the post-modern meets the ancient

Abstract: Teaching psychotherapy is a new discipline. The literature on this issue is very scarce. Balzani et al. (2011) tried to illustrate the formative model created by the *Institute of Constructivist Psychology* in Padua. This model stems directly from the epistemological assumptions of Personal Construct Psychology (Kelly, 1955). In this paper a further reflection on ICP model is made thanks to references at the art of teaching philosophy in Ancient Greece. Some analogies are highlighted and the role of the teacher is particularly underlined.

Key words: psychotherapy - study & teaching, teaching philosophy, constructivism, constructivist psychotherapy, Kelly, G.A..

1. Introduzione

Qualche anno fa io, Laura Balzani e Federica Sandi abbiamo scritto un articolo, che poi è stato presentato al Congresso dell'EPCA a Belgrado nel 2010 e pubblicato negli atti di quel congresso (Balzani et al., 2011), sul percorso che conduce uno psicoterapeuta costruttivista a diventare un didatta in psicoterapia ad orientamento costruttivista. Riflettevamo, in quel nostro scritto, su come fosse possibile pensare un percorso formativo che fosse coerente con i presupposti del costruttivismo, in particolare il costruttivismo kelliano, e ci trovavamo anche e doverosamente a tentare di esplicitare cosa fosse e in che cosa consistesse l'insegnamento della psicoterapia.

Sulla scorta degli insegnamenti dei nostri maestri, Gabriele Chiari e Massimo Giliberto *in primis*, descrivevamo l'insegnamento come un processo relazionale ed in particolare come una relazione di ruolo strategicamente orientata a favorire la formazione degli psicoterapeuti in erba:

teachers have to construe the student's constructions personally and professionally in order to be able to anticipate how they can construe their training experience and which directions their personal construct system will move in. (Balzani et al., 2011, p. 172)

E fondavamo questa nostra definizione su quanto avevano scritto Gabriele Chiari e Maria Laura Nuzzo:

the peculiar epistemological assumption of personal construct theory leads to a radically new way of understanding knowledge and learning and consequently the process of teaching, seen as the struggle to enlarge mutual comprehension between people who have different world views. (Chiari & Nuzzo, 2010, p. 15)

Recuperando la metafora della persona come scienziato, descrivevamo inoltre il gruppo classe come un laboratorio ed il didatta come un supervisore al complesso esperimento condotto in prima persona dallo psicoterapeuta in formazione. Affermavamo inoltre, citando Mary Frances, che in questo la formazione in psicoterapia poteva diventare una "lived experience of constructivism" (Mary Frances, 2008): un'esperienza relazionale nel corso della quale e grazie alla quale gli studenti avrebbero potuto fare esperienza in prima persona di alternativismo costruttivo, accettazione e relazione di ruolo.

Una citazione di Kelly riportata da Dusan Stojnov ci ha aiutato a definire ancor meglio l'obiettivo della didattica costruttivista in psicoterapia costruttivista:

Kelly himself has said that "the primary object of the school is not to control behaviour, or even to 'give' the child experience" (Kelly, 1966/1970, p. 261). He stated that "in a society convinced that freedom is more than a happy personal convenience, it also enables persons to make the most of their capacity to help each other " (Kelly, 1966/1970, p. 261). He was convinced that the object of school is to give each learner the opportunity to discover through her own venture who she is and what she may become [...] (Stojnov, 2008)

Le riflessioni che qui intendo proporre ripartono dal testo scritto con Balzani e Sandi e sviluppano in particolare il tema dell'atteggiamento, degli obiettivi, dei compiti, del ruolo del didatta. Esse sono il risultato della mia riflessione personale sulla mia esperienza di codidattica, sulla mia relazione di apprendimento con i didatti della mia scuola e sulla lettura di alcuni testi filosofici incentrati sul ruolo dell'educatore, del pedagogo, del formatore "di anime". In particolare tenterò di sviluppare il tema della didattica costruttivista in psicoterapia costruttivista leggendo e confrontando assieme George Kelly, Platone, Pierre Hadot e Michel Foucault. È chiaro che questo testo non vuole essere una trattazione sistematica o completa - si tratta infatti di un primo passo in un lavoro di ricerca che vuole essere più organico e comprensivo - quanto piuttosto offrire alla riflessione di chi lo leggerà alcuni spunti che io per prima ho trovato interessanti.

2. La formazione in psicoterapia

Per delineare i tratti fondamentali della formazione in psicoterapia costruttivista farò riferimento in particolare al modello didattico proposto da Massimo Giliberto (vedi Frances e Giliberto, 2014) ed elaborato, sotto la sua direzione, dal gruppo di didatti e co-didatti dell'ICP, me compresa. Utilizzerò, pertanto, come fonti i documenti ufficiali della scuola che recepiscono peraltro, per quanto di comune fra tutte le scuole di specializzazione in psicoterapia, le direttive del MIUR.

In riferimento al 1° anno di corso il Programma della scuola afferma testualmente:

Il primo anno ha la finalità per gli allievi di *introdursi ai presupposti* del Costruttivismo e delle Psicoterapie Costruttiviste, nonché apprendere la teoria di base formulata da George A. Kelly (1905-1967) in termini di Psicologia dei Costrutti Personali (PCP). Sul piano dello *sviluppo personale*, al fine di elaborare i temi individuali che incideranno sull'interpretazione della professione, *si avvieranno gli allievi a una conoscenza di sé* - ovvero dei propri presupposti e del proprio sistema di costrutti - e del Gruppo; ciò avverrà utilizzando gli strumenti teorici della PCP e un *approccio esperienziale* all'interno del Gruppo-Classe. (Corsi miei, ICP, 2008)

Già da questa prima sintetica e chiara formulazione si ha modo di vedere come la formazione in psicoterapia costruttivista implichi necessariamente sia una riflessione sui presupposti personali e quindi un approfondimento della conoscenza di sé sia una riflessione sui presupposti della teoria di riferimento.

Ma cosa sono i "presupposti"? Cosa si intende quando si fa riferimento ai presupposti della teoria?

Al di là dei contenuti specifici - di quali siano i presupposti delle teorie costruttiviste ed in particolare della PCP - mi sembra di poter affermare che i presupposti di una teoria sono l'orizzonte concettuale ultimo e primo all'interno del quale quella teoria si sviluppa, ne costituiscono contemporaneamente il limite ed il punto di partenza. Sono ciò che non viene messo mai in discussione, ciò che non viene mai negato all'interno della teoria e ciò che differenzia quella teoria da altre teorie che vogliono dare conto dello stesso campo fenomenico.

Allora "introdurre ai presupposti del Costruttivismo" significa probabilmente esplicitare quali essi siano, approfondirne significato ed implicazioni, porli a confronto con i presupposti di altri orientamenti teorici individuando somiglianze e differenze, rispettivi limiti e potenzialità.

Fino a qui il tutto assume l'aspetto dell'illustrazione di uno sfondo teorico. Ma all'allievo si chiede di padroneggiare quello sfondo teorico e gli strumenti che esso racchiude, "interpretando" anche grazie ad essi la sua professione (come emerge in particolare dal programma dei successivi anni di corso). Il che sembra significare che, in una certa misura, per quanto riguarda l'ambito professionale, l'allievo dovrà fare propri questi presupposti, condividerli, o, per utilizzare una terminologia costruttivista, incarnarli. Come si può giungere a questo obiettivo? Il testo è chiaro e per ulteriore chiarezza preferisco riprenderlo:

[...] al fine di elaborare i temi individuali che incideranno sull'interpretazione della professione, *si avvieranno gli allievi a una conoscenza di sé* - ovvero dei propri presupposti e del proprio sistema di costrutti - e del Gruppo; *ciò avverrà utilizzando gli strumenti teorici della PCP e un approccio esperienziale* all'interno del Gruppo-Classe".

All'allievo si chiederà quindi di elaborare alcuni aspetti di sé lavorando sulla conoscenza di sé come persona-in-relazione utilizzando i costrutti della teoria e l'esperienza delle relazioni instaurate con i suoi compagni di corso e con i didatti.

Mi sembra di poterne dedurre che ciò che si chiede all'allievo è di cambiare come persona per poter interpretare rigorosamente la professione. Gli si chiede di esplicitare e di mettere alla prova il suo sistema personale, la sua teoria ingenua di sé, degli altri e delle relazioni, leggendo i risultati di queste prove, di questi esperimenti, grazie agli strumenti concettuali messi a disposizione dalla teoria formale.

Gli si chiede, in termini tecnici, di sviluppare, a partire dal proprio sistema personale di costrutti, un sistema di costrutti professionale che sia in grado di sussumere, di comprendere sovraordinandoli, il proprio personale sistema di costrutti, quello del paziente, quello dei colleghi e, volendolo, di ogni eventuale altra persona. Inoltre, e coerentemente con la struttura assiomatica della PCP, gli si chiede di instaurare le sue relazioni professionali sulla base di questa comprensione.

Procedendo oltre con il processo deduttivo mi sembra di poter inoltre affermare che, in virtù di questo cambiamento, all'allievo è chiesto anche un cambiamento a livello dei suoi presupposti personali - che, come minimo, devono essere in grado di integrare, grazie ad una personale elaborazione, i presupposti della teoria.

Cioè: nel corso della loro formazione in psicoterapia gli allievi modificheranno i loro presupposti personali,

l'orizzonte ultimo e primo grazie al quale danno significato al mondo, agli altri ed a sé stessi. E questo cambiamento non avverrà tanto perché studieranno nei manuali dei contenuti specifici ma soprattutto perché faranno esperienza in prima persona delle implicazioni che incarnare un tipo piuttosto che un altro di presupposti può avere all'interno delle relazioni.

Ne consegue pertanto che il ruolo del didatta, coerentemente con i presupposti del costruttivismo, è quello di facilitare *"the students' path to both personal and professional growth by proposing specifically designed experiments, construing an environment that can promote different kinds of interactions between students, by valuing students' proposals and initiatives"* (Balzani et al., 2011, p. 173). Per fare ciò egli deve costruire i processi di costruzione degli studenti come persone e della classe come gruppo, anticipando le loro direzioni di movimento e agendo nei loro confronti in modo strategicamente orientato a stimolare l'autoriflessività, la conoscenza di sé, la messa in atto di esperimenti con sé e con gli altri, il cambiamento dei presupposti nella direzione indicata dai presupposti della PCP.

Ciò che ci si propone di fare e che in effetti si fa all'interno di una scuola di specializzazione in psicoterapia - in particolare ad orientamento costruttivista - non ha pertanto nulla a che fare con l'insegnamento così come comunemente ed attualmente inteso in contesto scolastico ed universitario e, salvo rare e preziose eccezioni, nemmeno in altri contesti di "apprendimento" quali possono essere l'ambito sportivo, artistico o musicale. Mi sembra infatti che in quei contesti prevalga l'idea dell'insegnamento come trasmissione di conoscenze, saperi, capacità, come addestramento o come perfezionamento di abilità, ma mai come relazione in cui ad essere in gioco sono - almeno - due persone e ciò che le rende tali, l'intero mondo di significati che esse sono. Non a caso, credo, sempre più raramente si parla di "maestri" e sempre più frequentemente di "professori", "formatori", "educatori", "insegnanti", "trainer", "coach"... Ma, nell'intendimento di una scuola ad orientamento costruttivista, la relazione fra didatta ed allievo dovrebbe piuttosto assomigliare a quella, appunto, fra maestro ed allievo, presente nella nostra tradizione da millenni. Ed è a quella tradizione che ho pensato di rivolgermi, alla ricerca di spunti e utili esperienze.

3. Diventare filosofi nella Grecia antica

Nel mio peregrinare, più o meno ordinato, fra testi filosofici, mi sono imbattuta in un libro particolare: "Esercizi spirituali e filosofia antica" di Pierre Hadot (2002/2005). La quarta di copertina recita "Il libro ricostruisce la storia di un sistema di pratiche filosofiche che si proponeva di *formare gli uomini* piuttosto che informarli, attraverso un *lavoro su se stessi che coinvolgeva non solo il pensiero, ma anche l'immaginazione, la sensibilità e la volontà*" (corsivi miei). Ed il *focus* del libro è proprio questo: Hadot dimostra come, per la maggior parte, i testi filosofici dell'antichità siano da intendere come strumenti di lavoro utili al maestro per integrare un insegnamento prevalentemente orale, creato nel dialogo e nella discussione, il cui obiettivo era trasformare la personalità dell'allievo. I testi non venivano quindi scritti con l'intento di esporre un sistema ma con quello di dare vita ad opportuni ausili alla didattica filosofica - che si svolgeva poi nella relazione vissuta ed attraverso l'oralità. E questa didattica filosofica non era intesa tanto come insegnamento di contenuti, di concetti, di teorie, ma primariamente come un continuo stimolo alla cura di sé, alla riflessione su di sé ed alla conoscenza di sé. In questo senso fare filosofia corrispondeva a "vivere filosoficamente", vivere amando e ricercando la sapienza innanzitutto attraverso un profondo lavoro su di sé.

La riflessione di Hadot fu di stimolo anche per Foucault, che a sua volta si dedicò all'argomento in varie pubblicazioni sostenendo ipotesi molto simili (ad es. Foucault, 1984/1985, 1985/1992, 1984/1998, 2001/2003). Per entrambi la filosofia antica

non si esauriva in un pur straordinario impianto teoretico capace di indagare e definire verità ma si caratterizzava soprattutto per la sua portata *"eto-poietica"* capace di trasformare la verità in *ethos* praticato, ossia, in tratto caratteriale, costume di vita, specifica "modalità di esistenza di un individuo" (Foucault, 2001/2003, p. 209). (Montanari, 2009, p. 11)

Ora, la formazione di un filosofo, tanto antico quanto contemporaneo, è tutt'altra cosa dalla formazione di uno psicoterapeuta, tuttavia sono certa che la sapienza accumulata nei secoli dalla tradizione filosofica possa essere utile anche per la didattica in psicoterapia. È chiaro che quello a cui mi rivolgo nella tradizione filosofica non sono i contenuti, ma il metodo. Mi spiego: l'obiettivo di un "maestro filosofo" era duplice e

circolare: formare all'attività filosofica e tramandare una teoria che fosse anche condotta di vita, poiché la ricerca della verità ed il rapporto con la verità avevano senso in quanto in grado di trasformare l'esistenza della persona (Foucault, 2001/2003). Ciò avveniva attraverso pratiche ed esercizi che incidevano profondamente sul sé dell'allievo. Sia Foucault che Hadot sono infatti d'accordo nel ritenere che nell'antichità la filosofia non consistesse

nell'insegnamento di una teoria astratta, e meno ancora in un'esegesi di testi, ma in un'arte di vivere, in un atteggiamento concreto, in uno stile di vita determinato che impegna tutta l'esistenza. L'atto filosofico non si situa solo nell'ordine della conoscenza, ma nell'ordine del "Sé" e dell'essere [...]. (Hadot, 2002/2005, pp. 31-32)

Se già Eraclito affermava "l'essere sapienti è la virtù più grande: e la sapienza è dire il vero e agire dando ascolto alla natura" (22 [B112] DK), Hadot cita anche Porfirio: "la contemplazione beatificante non consiste di un'accumulazione di ragionamenti né di una massa di conoscenze apprese, ma *occorre che la teoria divenga in noi natura e vita* (*ibidem*, p. 16, corsivo mio)". Per i greci non aveva senso contrapporre teoria e pratica, poiché, come afferma Natoli "per i greci il termine *a-praktikos* - non pratico - non era affatto opposto a teoretico, ma significava semplicemente sbagliato" (Natoli, 2006, p. 1). Tutto ciò mi sembra avere forti aspetti di comunanza con la concezione di conoscenza incarnata caratteristica degli approcci costruttivisti.

L'obiettivo circolare di un didatta in psicoterapia è formare all'attività psicoterapeutica attraverso l'insegnamento di una teoria che è anche prassi psicoterapeutica. Nel caso di una formazione in psicoterapia costruttivista l'obiettivo del didatta comprende pertanto anche la prassi, la pratica, l'esercizio dell'autoriflessività, dell'accettazione, della presenza, dell'ascolto, della comprensione, della messa in discussione di sé e dei propri presupposti. Ed è proprio qui che, a mio avviso, didattica della psicoterapia e didattica antica della filosofia si incontrano.

Come già accennato, entrare in una scuola filosofica ed esercitarsi alla filosofia significava, nell'antichità, innanzitutto modificare la propria visione del mondo. Hadot scrive: "Questo cambiamento di visione è difficile. È precisamente lì che dovevano intervenire gli esercizi spirituali, al fine di operare a poco a poco la trasformazione interiore che è indispensabile" (Hadot, 2002/2005, p. 33). Questi esercizi avevano, secondo il Nostro, un triplice scopo: "trascendenza della centratura egoica nella ricerca della verità, trascendenza nel rapporto con il cosmo, trascendenza nel rapporto con gli altri" (Màdera, 2006, p. 93):

questo è appunto il cuore di tutti gli esercizi spirituali della filosofia antica: insegnare a trascendere il proprio punto di vista per abbracciare quello del tutto, sino a concepirsi ed a sentirsi parte di esso, riconoscendosi non tanto come risultato di relazioni estrinseche, quanto come intrinsecamente relazione. (Montanari, 2013, p. 26)

Per quanto tali pratiche fossero diffuse già all'interno della scuola pitagorica, è al periodo ellenistico che risalgono i testi che vi fanno riferimento in modo sistematico. Riprendendo uno studio di Paul Rabbow del 1954, Hadot elenca gli esercizi utilizzati all'interno della scuola stoica e tramandati grazie a Filone di Alessandria (cfr. il trattato "Sulla vita contemplativa"). Suddivisibili in "esercizi letterari, dialogici, monologici ed immaginativi" (Horn, 1988/2004, p.45), fra di essi troviamo: "la ricerca, l'esame approfondito, la lettura, l'ascolto, l'attenzione, il dominio di sé, l'indifferenza alle cose indifferenti, [...] le meditazioni, le terapie delle passioni, i ricordi di ciò che è bene, il compimento dei doveri" (Hadot, 2002/2005, p. 34).

A titolo di esempio riporto quanto Hadot scrive a proposito dell'attenzione, sicuramente una "virtù" da coltivare anche nello psicoterapeuta in formazione:

L'attenzione è l'atteggiamento spirituale fondamentale dello stoico. Sta in una vigilanza ed in una presenza di spirito continue, una coscienza di sé sempre desta, una costante tensione dello spirito. Grazie ad essa il filosofo sa pienamente ciò che fa in ogni istante. [...] Questa stessa vigilanza mentale permette di applicare la regola fondamentale alle situazioni particolari della vita, e di fare sempre 'a proposito' ciò che si fa. Si può anche definire tale vigilanza come la concentrazione sul momento presente. [...] L'attenzione permette di rispondere immediatamente agli eventi come a domande che ci fossero bruscamente poste (*ibidem*, pp. 34-35).

Gli stoici infatti fornivano ai discepoli un principio fondamentale da tenere sempre in mente nel corso dell'intera giornata e nel corso di qualsiasi attività, di modo da poterlo applicare di volta in volta ai vari casi

della vita. Questa continua vigilanza su di sé, sui propri pensieri, permetteva ai discepoli di essere continuamente concentrati sul momento presente, consapevoli di sé e del proprio agire.

È chiaro come questo tipo di esercizi non conducessero tanto all'acquisizione di un certo particolare sapere, quanto ad una trasformazione della personalità, tanto che Hadot può scrivere: "l'immaginazione e l'affettività devono essere associate all'esercizio del pensiero" (*ibidem*, p. 35).

Come già accennato tali esercizi non erano appannaggio della sola scuola stoica ma ad esempio si ritrovano, con varianti dovute alla differenza della teoria filosofica di riferimento, anche nell'epicureismo, perché "il fatto è che per Epicuro, come per gli stoici, la filosofia è una terapia: 'La nostra sola occupazione deve essere la nostra guarigione'" (*ibidem*, p. 39).

Mi sembra quindi si possano identificare alcune non casuali somiglianze fra la didattica in psicoterapia e la didattica antica della filosofia.

1. Il presupposto che un cambiamento nella prassi possa avvenire solo attraverso un cambiamento nella teoria che la persona incarna. E quindi la considerazione della teoria non come qualcosa di intellettuale e razionale, ma come qualcosa che coinvolge la persona nella sua interezza, poiché, anche per i greci, per accedere ad un sapere realmente trasformativo e destinato ad incarnarsi in uno stile di vita non basta comprendere [...] ma è necessario sperimentare "una serie di pratiche che permettono di acquisire, assimilare la verità e di trasformarla in un principio permanente dell'azione" (Foucault, 1988/1992, p. 32). (Montanari, 2009, p.14)

2. L'obiettivo di favorire il cambiamento - almeno in parte - della visione del mondo dell'allievo. Lo psicoterapeuta in erba viene chiamato a leggere gli eventi relazionali alla luce di una teoria psicologica; il filosofo in erba viene stimolato a guardare al mondo attraverso la lente della teoria filosofica di riferimento. Foucault esprime la circolarità del rapporto tra il mondo e la persona attraverso la metafora della vita come *prova*:

Che il *bios*, che la vita - intendendo con ciò il modo in cui il mondo si presenta immediatamente a noi nel corso della nostra esistenza - sia una prova, è un asserto che dovrà essere inteso in un duplice senso. Prova, nel senso di esperienza, sta innanzitutto a significare che il mondo viene riconosciuto come ciò attraverso cui facciamo l'esperienza di noi stessi, ciò attraverso cui conosciamo e scopriamo noi stessi, ciò attraverso cui ci riveliamo a noi stessi. Ma prova sta inoltre a significare che tale mondo, tale *bios*, è anche un esercizio, ovvero che costituisce ciò a partire da cui, ciò attraverso cui, ciò nonostante cui, o ciò grazie a cui, potremo formare noi stessi, potremo trasformarci, potremo muovere verso uno scopo o verso una salvezza, andare verso la nostra propria perfezione. (Foucault, 2001/2003, p. 435)

3. Lo strumento principale attraverso il quale questo obiettivo viene perseguito, che è l'approfondimento della conoscenza di sé, di tutto ciò che costituisce il proprio mondo interiore ma anche di tutto ciò che riguarda la propria azione nel mondo. Le tecniche che permettono di volta in volta di migliorare la conoscenza di sé servono ad esercitare l'attenzione, la concentrazione, la presenza a se stessi, la consapevolezza, la riflessione su di sé. Secondo Foucault, esse sono, nel caso della filosofia,

le tecnologie del sé, che permettono agli individui di eseguire, coi propri mezzi o con l'aiuto degli altri, un certo numero di operazioni sul proprio corpo e sulla propria anima - dai pensieri, al comportamento, al modo di essere - e di realizzare in tal modo una trasformazione di se stessi allo scopo di raggiungere uno stato caratterizzato da felicità, purezza, saggezza, perfezione o immortalità. (Foucault, 1988/1992, p. 13)

4. L'attenzione per la dimensione "sistemica" e per una prospettiva che superi la propria "centratura egoica". Nei molti esercizi che invitavano i filosofi in formazione ad osservare se stessi e la vita "dall'alto" di una prospettiva cosmica o a partire dall'attualizzazione della loro stessa morte, possiamo riconoscere lo sforzo di favorire "l'uscita da se stessi", l'adozione di una prospettiva rispetto alla quale la propria vita, i propri desideri e le proprie sciagure vengono viste all'interno di un contesto più ampio che comprende anche la vita, i desideri e le sciagure altrui. Gli psicoterapeuti in formazione vengono continuamente sollecitati ad assumere la prospettiva dell'altro, per poterlo comprendere, ma anche una prospettiva sovraordinata ai punti di vista individuali ed in grado di sussumerli vedendone le reciproche interrelazioni.

Ma vi è un altro importante aspetto di comunanza fra la didattica antica della filosofia e la didattica della psicoterapia ed è, a mio avviso, nella natura e nella qualità della relazione fra maestro ed allievo. A questo punto credo sia utile riflettere su una straordinaria figura filosofica: Socrate.

4. Socrate educatore attraverso lo sguardo di Platone

Se del Socrate storico poco di certo può essere detto, l'immagine che di Socrate ci danno Aristofane, Platone, Senofonte ed Aristotele è invece ben chiara, sebbene non sempre univoca.

Di questo secondo Socrate sappiamo che affermava di non aver nulla da insegnare a quelli che fra i suoi contemporanei si fermavano a dialogare con lui, ma che, come un tafano che tormenta un cavallo, non smetteva di portare la loro attenzione su loro stessi, come dice Alcibiade nel Simposio:

Socrate mi costringe a confessare a me stesso che, mentre sono così carente per tanti punti, persisto a non curarmi di me stesso. [...] Più volte ha fatto sì che mi trovassi in uno stato tale da non ritenere possibile vivere comportandomi come mi comporto. (Platone, Simposio, 216a e 215e)

Quando ci si avvicina troppo a Socrate e ci si è addentrati nel dialogo con lui, anche se dapprima si è iniziato a parlare con lui di tutt'altro, di necessità egli ci trascina incessantemente in un discorso che presenta ogni specie di giri, di deviazioni, di tortuosità, finché non si giunga a dover rendere conto di sé, sia quanto al modo in cui si vive attualmente che a quello in cui è vissuta la propria esistenza passata. Quando si è arrivati a questo punto, Socrate non vi lascerà prima di avere sottoposto tutto ciò alla prova del suo controllo, ben bene e a fondo. (Platone, Lachete, 187e-188a)

E Socrate stesso afferma: "ho cercato di persuadere ognuno di voi di non curarsi di alcuna delle proprie cose prima che della propria persona, del modo di diventare il più possibile buono e saggio" (Platone, Apologia di Socrate, 36c).

L'invito pressante di Socrate nei confronti dei suoi contemporanei è a prendersi cura di sé e ciò si traduce, dal suo punto di vista, nel sottoporsi al continuo esame della propria condotta per verificare quanto essa sia coerente e ben fondata. Egli chiede agli ateniesi di rendere conto di ciò che dicono ma soprattutto di ciò che fanno e di essere consapevoli e responsabili delle ragioni che danno una direzione al loro agire. L'imperativo delfico "Conosci te stesso" è lo strumento principale di questa radicale ricerca di coerenza. Socrate lo incarna quando interroga i suoi concittadini e li invita all'esame di coscienza ed all'attenzione a sé, ma ciò avviene solo attraverso il dialogo e nel dialogo. "Un dialogo è un itinerario del pensiero la cui via è tracciata dall'accordo, costantemente mantenuto, tra una persona che interroga ed una che risponde" (Hadot, 2002/2005, p. 47).

Hadot sottolinea come nella concezione socratico-platonica sia essenziale la dimensione dell'interlocutore:

Quando due amici, come tu ed io, hanno voglia di discutere, occorre farlo in maniera meno aspra e più dialettica. E mi pare che 'più dialettica' significhi che non solo si danno risposte vere, ma che si fonda la propria risposta su ciò che l'interlocutore riconosce di sapere egli stesso. (Platone, Menone, 75 c-d)

Socrate adatta la sua comunicazione all'interlocutore e procede per piccoli passi monitorando costantemente la comprensione dell'altro. L'obiettivo non è quello di 'dire qualcosa', l'esposizione non è mai dogmatica o puramente teorica. Il dialogo è un esercizio in cui Socrate fa lo sforzo di costruire la mossa discorsiva più utile ad accompagnare il corso del pensiero di chi dialoga con lui che, a sua volta, accetta di farsi condurre là dove non avrebbe mai immaginato di poter andare. "Ciò che conta non è la soluzione di un problema particolare, è il cammino percorso per raggiungerla, cammino dove l'interlocutore, il discepolo, il lettore formano il loro pensiero, lo rendono più atto a scoprire da solo la verità" (Hadot, 2002/2005, p. 48). In questo, forse, il metodo (dialogico) conta ancor più dei contenuti espressi, della verità "scoperta", poiché in questo modo, attraverso l'esperienza vissuta del dialogo, attraverso lo sforzo condiviso della costruzione di significato, la comprensione di sé cui il dialogante giunge non è una mera comprensione intellettuale ma "una comprensione che costituisce il movimento e la conversione fondamentale di tutto il nostro essere umano, vale a dire, verso ciò che per l'essere umano è più fondamentale" (Patocka, 1947/2003, p. 375).

Dal punto di vista di Socrate maestro, quindi, l'intento non è quello di parlare con l'allievo per trasmettergli una sua verità, ma quello di dialogare, inter-agire con lui, perché egli possa trovare la propria verità ed al contempo imparare un metodo per la ricerca della verità, poiché il dialogo con il maestro è solo l'esempio di quel che sarà poi il dialogo del filosofo con se stesso. Hadot sottolinea come

questa intima connessione fra il dialogo con altri ed il dialogo con sé ha un significato profondo. Solo colui che è capace di un vero incontro con gli altri è capace di un autentico incontro con se stesso, e l'inverso è ugualmente vero. (Hadot, 2002/2005, p. 46)

In maniera molto simile a quanto Socrate fa nella conversazione con il suo interlocutore, il didatta in psicoterapia deve conoscere e comprendere l'allievo e costruire la sua didattica sulla base di questa conoscenza e di questa comprensione, in un processo comunicativo in cui il modo della comunicazione stessa è al contempo il veicolo ed il "veicolato" dell'insegnamento.

Come la formazione filosofica anche la formazione psicoterapica non è una lezione che si fa allo studente ma un'esperienza che didatta ed allievo fanno assieme nel qui ed ora della relazione educativa. È un cammino trasformativo per l'allievo ed un impegno sempre nuovo e diverso per il didatta che, nell'incontro con persone sempre diverse, sceglie di rimettere in discussione sé e la teoria che come insegnante incarna. Il dialogo è poi lo strumento per eccellenza della psicoterapia e gli psicoterapeuti non possono che formarsi ed auto-formarsi attraverso la 'dialettica' con i propri maestri, i colleghi e se stessi. Nel corso della formazione devono imparare anche a costruire una comunicazione autentica con il paziente in cui essi, come supervisori alla ricerca - rimanendo all'interno della metafora kellyana dell'uomo come ricercatore (Kelly, 1955/1991) - accompagnano il paziente stesso alla costruzione di sé, della sua 'verità', attraverso un'esperienza di profondo contatto e coinvolgimento umano reciproco, dove non c'è nulla da imparare né da insegnare.

Le peculiarità di Socrate come maestro tuttavia non si limitano all'uso del metodo dialogico. Il Socrate che conosciamo attraverso i dialoghi di Platone è anche il maestro dell'ironia (*eijrwneiva*), un artista della dissimulazione e della maschera. Ed è proprio nel dialogo che l'ironia socratica si realizza.

Se esaminiamo i testi di Platone, di Aristotele e di Teofrasto, in cui compare il termine *eijrwneiva*, ne possiamo inferire che l'ironia è un atteggiamento psicologico secondo cui l'individuo cerca di parere inferiore a quello che è si svaluta da solo. Nell'uso e nell'arte del discorso, questa disposizione si manifesta come una tendenza a fingere di dare ragione all'interlocutore, a fingere di adottare il punto di vista dell'avversario. (Hadot, 2002/2005, pp. 93-94)

Ma la finzione di Socrate è una finzione del tutto particolare. Come ha evidenziato Otto Apelt (1912), il meccanismo dell'ironia socratica si basa su scissione e sdoppiamento. Socrate si sdoppia perché da un lato conduce il colloquio come chi sa già dove la discussione andrà a parare ma dall'altro accetta di percorrere tutto il cammino assieme al suo interlocutore a partire dalla conoscenza iniziale di questi che, alla fine della conversazione, si trova scisso fra il se stesso di prima ed il se stesso di dopo il dialogo. Tipicamente egli si trova a riconoscere di non sapere davvero quel che inizialmente era certo di sapere e lo fa grazie all'interrogare magistrale di Socrate, che asserendo di non sapere, chiede conto al suo interlocutore dei fondamenti del suo proprio "sapere". Quindi, alla fine della conversazione, questi non solo non ha appreso nulla ma anzi non è più nemmeno certo di quanto sapeva prima, e "nel corso di tutta la discussione ha sperimentato cosa sia l'attività dello spirito, anzi è stato egli stesso Socrate, ossia l'interrogazione, il mettere in questione, il distacco da se stesso. [...] Tale è il senso profondo della maieutica socratica" (Hadot, 2002/2005, p. 96).

Come è noto, Socrate nel *Teeteto* paragona la sua arte a quella della levatrice (come era sua madre):

perché, sotto questo aspetto, io sono davvero nella stessa situazione delle levatrici: non genero sapienza. Ed è vero ciò che molti ormai mi hanno rimproverato: che, pur interrogando gli altri, non mi pronuncio mai riguardo a nulla, con la motivazione che non sono affatto sapiente. È a causa di tutto ciò che il dio mi spinge ad esercitare l'arte maieutica, ma mi ha impedito di generare. Io, di conseguenza, non sono sapiente in nulla, né mai una scoperta geniale ha visto la luce, come un figlio nella mia anima: tuttavia, di quelli che mi frequentano, all'inizio, alcuni almeno sembrano davvero ignoranti. Poi però, con l'aumentare della confidenza, tutti quelli a cui il dio lo conceda raggiungono risultati così stupefacenti che se ne rendono conto sia loro sia gli altri. Ed è evidente che ciò avviene senza che loro abbiano imparato assolutamente nulla da me: è da se stessi che hanno tratto i molti splendidi pensieri che partoriscono. (Platone, *Teeteto*, 150c-d)

Come ha sottolineato Kierkegaard, la maieutica socratica rovescia i rapporti fra maestro e discepolo:

Poiché essere un maestro non significa dire: 'È così', non significa neanche impartire lezioni, e simili; no: essere un maestro significa, in verità, essere discepolo. L'insegnamento comincia

quando tu, maestro, impari dal discepolo, ti trasferisci in ciò che ha compreso e nel modo in cui ha compreso. (Kierkegaard, 1951, p. 40)

Lo sdoppiamento di Socrate non può non essere quello del didatta in psicoterapia (così come non può non essere in parte quello del terapeuta stesso). Il didatta ha un obiettivo e, comprendendo il suo allievo, sa dove il percorso formativo metterà alle corde il suo sistema personale; come Socrate, quindi, sa già anticipare "il punto di crisi" dell'allievo e, come Socrate, accetta di compiere tutto il cammino che porterà quell'allievo alla messa in discussione dei suoi presupposti di partenza - a partire proprio da quei presupposti - trasferendosi, come afferma Kierkegaard, momento per momento "in ciò che ha compreso e nel modo in cui ha compreso". Ed ancora, analogamente a Socrate, il didatta, nel momento della crisi, si fa carico della situazione di turbamento (ansia, minaccia, colpa) dell'allievo, facendosi garante in prima persona della possibilità di costruire una via d'uscita per lo spaesamento e la confusione, senza tuttavia proporre o imporre alcuna soluzione preconfezionata. Il ruolo del maestro nel processo trasformativo che ha l'allievo come protagonista è infatti di prendersi "cura della cura che di se stesso può avere chi egli guida", poiché è maestro non chi "si preoccupa di insegnare [...] delle attitudini o delle capacità, come sarebbe se gli insegnasse a parlare. Il maestro è invece chi si prende cura della cura che il soggetto ha di sé stesso" (Foucault, 2001/2003, p. 54). E di quale cura si tratti in questo contesto ci può essere suggerito da Heidegger:

i modi positivi dell'aver cura hanno due possibilità estreme. L'aver cura può in un certo modo sollevare gli altri dalla loro 'cura', sostituendosi loro nel prendersi cura, *intromettendosi* al loro posto. Questo aver cura assume, per conto dell'altro, il prendersi cura che gli appartiene in proprio. Gli altri risultano allora espulsi dal loro posto, retrocessi, per ricevere, a cose fatte e da altri, già pronto e disponibile, ciò di cui si prendevano cura, risultandone del tutto sgravati. [...] Opposta a questa è quella possibilità di aver cura che, anziché porsi al riparo degli altri, li *presuppone* nel loro essere umano estensivo, non già per sottrarre loro la 'Cura', ma per inserirli automaticamente in essa. Questa forma di aver cura, che riguarda essenzialmente la cura autentica, cioè l'esistenza degli altri e non *qualcosa* di cui essi si prendano cura, aiuta gli altri a divenire consapevoli e *liberi per la propria cura*. (Heidegger, 1927/1990, pp. 157-158)

5. Epilogo

Vi è un ultimo aspetto della saggezza socratica che considero importante evidenziare: Socrate, il filosofo che, come maestro, appunto nel dialogo, e quindi nell'uso del linguaggio, giocava non poche delle sue carte migliori, era tuttavia estremamente consapevole dei limiti di questo strumento. Nei *Memorabili* Senofonte immagina che Ippia dica a Socrate: anziché interrogare sempre sulla giustizia, sarebbe meglio dirci una buona volta che cosa essa sia. E Socrate risponde: "Ma come, o Ippia? Non capisci che io non smetto mai di *mostrare* quello che a me pare essere giusto?" e precisa: "Se non con le parole, con i fatti, però, lo *dimostro*; o non ti pare che il fatto abbia valore probante maggiore delle parole?" (Senofonte, *I memorabili*, IV; 4, 36, corsivi miei).

Cosa significa questo? Significa che colui che non sa niente in realtà 'sa' qualcosa ma non ce la vuole dire? O forse non significa invece che, per usare le parole della celeberrima proposizione di Wittgenstein, "su ciò, di cui non si può parlare, si deve tacere" (*Tractatus Logico-philosophicus*, prop. N° 7)? Wittgenstein sosteneva che ci sono alcune realtà della vita umana che le parole non possono definire, che non possono essere espresse con il linguaggio. Non è qui il luogo per addentrarci nel pensiero del filosofo austriaco, quel che mi preme è sottolineare come egli sostenesse che esistono cose che trascendono il linguaggio ed il pensiero, nel senso che ne costituiscono il presupposto ed il limite, come la logica e l'etica. La logica dal linguaggio può essere solo *mostrata*. Dell'etica, che ha a che fare con ciò che ha valore assoluto, si può avere un "sentimento", ma non vi possono essere proposizioni dell'etica: "l'etico non si può insegnare. Se io potessi spiegare a un altro per il solo tramite di una teoria l'essenza dell'etico, allora l'etico non avrebbe proprio alcun valore" (Wittgenstein, 1965/1967, p. 24).

Hadot sottolinea che:

Socrate, è vero, è appassionato della parola, del discorso orale e del dialogo. Ma sta di fatto che non meno appassionatamente vuole mostrare i limiti del linguaggio. Non capirà mai la giustizia chi non la viva. (Hadot, 2002/2005, p. 97)

Come maestro quindi, sembra voler comunicare Socrate, scelgo di insegnarvi la giustizia attraverso il mio sforzo di essere giusto ed invito voi, allievi, ad imparare cosa sia la giustizia cercando di essere giusti. Ma Socrate non sa *niente* e non ha *nulla* da insegnare e forse non sta facendo un'eccezione solo per la giustizia perché si tratta di qualcosa di speciale. Se è così, allora le sue risposte ad Ippia possono voler dire che *tutto* ciò che egli 'sa' ce lo fa vedere attraverso ciò che fa. Allora *tutto* ciò che Socrate *sa* è ciò che Socrate *fa* ed è ciò che Socrate *è*.

In questo modo la ricerca di Socrate, la sua interrogazione scendono al più profondo delle scelte esistenziali dell'interlocutore mettendolo di fronte alla necessità di 'essere' prima di 'sapere', di 'scegliere' prima di 'dire', di 'fare' e non di 'delegare'. Come filosofo Socrate sembra volerci dire che non c'è sapere, non c'è conoscenza che non sia anche essere, che non sia agire.

Inutile forse dire quanto questo sia in estrema consonanza con la concezione della conoscenza e dell'azione nell'ambito costruttivista - a partire da Piaget (1948/1991) e Kelly (1955/1991) fino ad arrivare alla teoria dell'autopoiesi di Maturana e Varela (1984/1999) ed alla teoria dell'enziazione di Varela (1991/1992) - ed inutile dire quanto questa equivalenza fra conoscenza ed azione sia il cuore dell'essere psicoterapeuta costruttivista e quindi non possa che essere anche ciò che il didatta in psicoterapia "in mancanza di parole" fa "vedere con le sue azioni" ai suoi psicoterapeuti in erba.

Si può imparare a conoscere gli uomini? Sì, qualcuno può farlo. Non però attraverso un corso d'insegnamento, ma attraverso l'*esperienza*. Può un uomo insegnarlo ad un altro? Certo. Di quando in quando può dargli il *suggerimento* giusto. - Questo è l'aspetto, qui, dell'*insegnare* e dell'*imparare*. - Ciò che si impara non è una tecnica; si imparano giudizi corretti. Esistono anche regole, ma non formano un sistema e solo l'esperto può applicarle correttamente. A differenza delle regole di calcolo. (Wittgenstein, 1953/1967, p. 297)

Bibliografia

Adorno, F. (1999). *Introduzione a Socrate*. Laterza, Bari.

Apelt, O. (1912). *Platonische Aufsätze*, Berlino.

Balzani, L., Del Rizzo F., & Sandi, F. (2011). *The journey as constructivist learner-teachers: how to become teachers of constructivist psychotherapy*. In: D. Stojnov, V. Dzinovic, J. Pavlovic & M. Frances, *Personal Construct Psychology in an accelerating world*. Serbian Constructivist Association EPCA Publications, Belgrado.

Chiari, G., & Nuzzo, M. L. (2010). *“Constructivist Psychotherapy. A Narrative Hermeneutic Approach”*. Routledge, London.

Diels, H., & Kranz, W. (1951). *Die Fragmente der Vorsokratiker*, Berlin 1903 (a cura del solo Diels); Berlin 1951-1952; (trad. it. A cura di G. Reale, *I presocratici* (3^a edizione), Bompiani, Milano 2008).

Epting, F. (1984). *“Personal Construct Counselling and Psychotherapy”*. Wiley and Sons, Chichester (trad. it. *“Psicoterapia dei costrutti personali”*, 1990, Psycho, Firenze).

Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité 2. L'usage des plaisirs*. Gallimard, Paris (trad. it. *L'uso dei piaceri. Storia della sessualità 2*, Feltrinelli, Milano, 1998).

Foucault, M. (1984). *Le souci de soi*. Gallimard, Seuil. (Trad. it. *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano, 1985).

Foucault, M. (1988). *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault*. The University of Massachusetts Press, Amherst. (Trad. it. *Tecnologie del sé. Un seminario con Michel Foucault*. Bollati Boringhieri, Torino, 1992).

Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France 1981-1982*. Gallimard, Seuil. (Trad. it. *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France 1981-1982*, Feltrinelli, Milano, 2003).

Frances, M. (2008). *“Being a constructivist teacher - reflections and questions”*. 1st ECTN Teachers Meeting, Padua, 1st- 2nd February 2008.

Frances, M., & Giliberto, M. (2014). *Teaching Constructivism or being a Constructivist Teacher?*. Paper presentato all' European Personal Construct Association Conference, Brno (Repubblica Ceca), 20-23 giugno 2014.

Hadot, P. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Editions Albin Michel, Paris. (trad. it. *Esercizi spirituali e filosofia antica*. Einaudi, Milano, 2005).

Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen. (trad. it. *Essere e tempo*. Longanesi, Milano, 1990)

Horn, C. (1988). *Antike Lebenskunst: Glück und Moral von Sokrates bis zu den Neoplatonikern*. Verlag C. H. Beck, München (trad. it. *L'arte della vita nell'antichità*. Carocci, Roma, 2004).

ICP (2008). *Programma formativo della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia dell'Institute of Constructivist Psychology*, Consultabile presso la Segreteria dell'ICP, Padova.

Kelly, G. A. (1955). *“The Psychology of Personal Constructs. Volume One: Theory and personality”*. Routledge, London, 1991a.

- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs. Volume Two: Clinical diagnosis and psychotherapy*. Routledge, London, 1991b.
- Kelly, G. A. (1966). "Behaviour is an experiment" in Bannister, D. (ed.). *Perspectives in Personal Construct Theory*. Academic Press, London 1970.
- Kierkegaard, S. (1951). *Der Gesichtspunkt für meine Wirksamkeit als Schriftsteller*. In *Die Schriften über sich selbst. Gesammelte Werke*, vol. XXXIII, Dusserldorf-Koln.
- Màdera, R. (2006). *Che cos'è l'analisi biografica ad orientamento filosofico?*. In Brentari, C., Màdera, R., Natoli, S. e Tarca, L. V. (Eds.) (2006). *Pratiche filosofiche e cura di sé*. Bruno Mondadori, Milano.
- Montanari, M. (2009). *Hadot e Foucault nello specchio dei greci. La filosofia antica come esercizio di trasformazione*. Mimesis Edizioni, Milano – Udine.
- Montanari, M. (2013). *Vivere la filosofia*. Mursia, Milano.
- Maturana, H., & Varela, F. (1984). "El árbol del conocimiento". Editorial Universitaria (trad. it. "L'albero della conoscenza", Garzanti, Milano, 1999).
- Natoli, S. (2006). *Prefazione*. In Brentari, C., Màdera, R., Natoli, S. e Tarca, L. V. (Eds.) (2006). *Pratiche filosofiche e cura di sé*. Bruno Mondadori, Milano.
- Patocka, J. (1947). *Sòcratés*. Praha, (trad. it., *Socrate*. Bompiani, Milano, 2003)
- Piaget, J. (1948). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé, Neuchatel. (trad. it. *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Giunti e Barbera, Firenze, 1991).
- Platone (1986). *Simposio*. Traduzione di Vincenzo Di Benedetto. BUR, Milano.
- Platone (1993). *Apologia di Socrate Critone*. Traduzione di Maria Michela Sassi. BUR, Milano.
- Platone (1994). *Teeteto*. Traduzione di Luca Antonelli. Feltrinelli, Milano.
- Platone (1997). *Teage Carmide Lachete Liside*. Traduzione di Bruno Centrone. BUR, Milano.
- Platone (2000). *Menone*. Traduzione di Giovanni Reale. Bompiani, Milano.
- Senofonte (1989). *I Memorabili*. BUR, Milano.
- Stojnov, D. (2008). Report from ECTN Teachers Meeting 2008, consultato da <http://www.pcp-net.org/ectn/events..>
- Varela, F.J., Thompson E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MA: MIT Press. (trad. it. *La via di mezzo della conoscenza*. Feltrinelli, Milano, 1992).
- Wittgenstein, L. (1967). *Lezioni e conversazioni sull'etica, l'estetica, la psicologia e la credenza religiosa*. Adelphi, Milano.
- Wittgenstein, L. (1999). *Ricerche Filosofiche*. Einaudi, Torino.
- Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*. A cura di Amedeo G. Conte, Einaudi, Torino.

Note sull'autore

Francesca Del Rizzo
Institute of Constructivist Psychology
francesca.delrizzo@tin.it

Laureata in Psicologia Generale e Sperimentale presso l'Università di Trieste, specializzata in Psicoterapia ad orientamento Costruttivista con Gabriele Chiari presso il CESIPc di Firenze, Master in Psicologia dello Sport e Master Universitario di II Livello in Psiconcologia, iscritta al 3° anno della Laurea Triennale in Filosofia dell'Università di Venezia, operatore certificato ANIRE, Didatta in Psicoterapia presso l'ICP.

**Attraverso gli occhi di una figlia:
uno sguardo sulla vita e sul lavoro di Gregory Bateson.
Intervista a Nora Bateson**

A cura di Elena Bordin* e Carlo Capuzzo**

* ICP - Institute of Constructivist Psychology

** CPTF - Centro Padovano di Terapia della Famiglia

Nora Bateson è una *media producer* e un'insegnante. Il suo lavoro include documentari, rubriche e produzioni multimediali. Sviluppa inoltre piani formativi per studenti delle scuole primarie e secondarie. Nora, che attualmente vive a Vancouver, dedica la propria esperienza professionale per incoraggiare bambini e giovani adulti a notare e comprendere, attraverso i mezzi di comunicazione di massa, le interconnessioni tra il mondo della natura e quello "dell'uomo". Il suo lavoro è centrato sull'utilizzo dei *media* e della narrazione per incoraggiare l'apprendimento culturale, la giustizia sociale, la consapevolezza ambientale. In questo momento il progetto principale di Nora risulta essere sia la promozione del film *Un'Ecologia della mente* sia la stesura di un libro sui lavori non pubblicati di Gregory Bateson.

Parole Chiave: Nora Bateson, Gregory Bateson, pensiero cybernetico, teoria sistemica, documentario, pensiero ecologico, *Un'Ecologia della Mente*.

Through daughter's eyes: a glance on life and work of Gregory Bateson. Interview to Nora Bateson

Nora Bateson is a media producer and educator. Her work includes documentaries, magazine columns and multimedia productions. She also develops curriculum for elementary and high school students. Nora, who currently lives in Vancouver, dedicates her expertise to encourage children and young adult to see and understand the interrelatedness of the natural world with that of the "human-made" world using all media. She is focused on utilizing media and storytelling to encourage cultural understanding, social justice, and environmental awareness. Actually, the main Nora project is to promote and accompany the film *An Ecology of Mind* as well as compiling a book of her father's unpublished works.

Keywords: Nora Bateson, Gregory Bateson, cybernetic thinking, Systemic theory, documentary, ecologic though, *An Ecology of Mind*.

Questa intervista⁷ è stata condotta a Padova durante il seminario "Verso un'ecologia della mente: il pensiero di Gregory Bateson", 29 Novembre 2013⁸.

Professoressa Bateson, la ringraziamo di aver accettato questa intervista per il quarto numero della Rivista Italiana di Costruttivismo.

Grazie a voi per l'invito.

Cosa le ha fatto decidere di produrre un film⁹ su Gregory Bateson?

Nel 2004 abbiamo festeggiato il centenario della sua nascita con vari eventi di commemorazione, ed io, come *film maker*, ho contribuito con un documentario su di lui. Una volta iniziato, mi sono resa conto che Gregory Bateson era più della somma dei singoli fermo-immagine su cui stavo lavorando, e che essi non rendevano a pieno il suo carisma e la sua personalità. Inoltre, guardando i filmati delle sue lezioni, ho cominciato a pensare che molti dei suoi studenti non avessero colto gran parte delle sue articolate e complesse idee. Ma non solo, se si osserva l'epoca in cui viviamo, si incontrano crisi multiple e in svariati settori, da quello socio-economico e politico a quello intra-famigliare, e ho notato come la cultura separi tutti questi aspetti, limitando anche la nostra capacità di comprendere che anche noi siamo parte di questo sistema.

Proprio per questi motivi, riguardando le lezioni di mio padre, ho capito che c'era davvero la necessità di fare un film sul suo pensiero. Ma quando ho intrapreso questa avventura, molti registi me l'hanno sconsigliato, facendo riferimento ad un primo tentativo fallimentare degli anni '70; anche molti accademici esperti dell'opera di Bateson ne sostenevano l'impossibilità, in quanto si trattava di rappresentare idee non lineari in un formato molto lineare. Per me invece le sue idee non erano paroloni difficili appresi in qualche seminario accademico, ma insegnamenti che mi hanno accompagnata fin da bambina, facevano parte della mia giornata e della mia vita. Per me non era possibile pensare che qualcuno potesse non capire Gregory. Ero nella posizione migliore per fare un film su di lui, che potesse arrivare alle persone e favorire un'esperienza collettiva di apprendimento.

Quali sono state le sfide più grandi nel produrre il film?

Le sfide sono state numerose e su più livelli: prima fra tutte il fatto che l'editore con cui ho lavorato, David Sieuburg, non aveva mai sentito parlare di Gregory Bateson. Questo è stato stimolante perché mi ha spinto a cercare il modo più semplice, ma non semplificato, di introdurlo alle sue idee, muovendomi con il duplice intento sia di evitare l'utilizzo del linguaggio accademico sia di accennare alla teoria in modo sommario. Inoltre mi sono dovuta scontrare con il fatto che David ed io non avremmo potuto lavorare solo su un piano astratto ma avremmo dovuto anche illustrare il tutto. Così, insieme, siamo partiti dall'idea che nel mondo in cui viviamo ci sono solo sistemi in relazione tra loro; tuttavia la nostra lingua, l'istruzione, il contesto e il nostro *background* culturale, come un "velo" davanti ai nostri occhi, ci impediscono di vederli. Quindi ci siamo chiesti: come facciamo a togliere questo "velo" in modo che le relazioni passino in primo piano? Come facciamo poi verbalmente, visivamente, a livello musicale, intellettuale, a livello emotivo o anche attraverso la poesia, a rendere più accessibili i vari sistemi tra loro in relazione? Porsi queste domande e cercare le risposte sono state davvero una sfida!

Relativamente al rapporto con Gregory Bateson, com'è stato essere sua figlia?

Quando sono nata lui aveva 64 anni ed è morto quando io ne avevo 12. All'università non riuscivo a mantenere l'anonimato in quanto professori e colleghi si aspettavano che possedessi già molte conoscenze. Ma non era vero!

⁷ Questo lavoro sarà pubblicato anche in *Connessioni. Rivista di Consulenza e Ricerca sui Sistemi Umani*, al Numero 34.

⁸ L'evento è stato reso possibile grazie alla collaborazione tra il Centro Padovano di Terapia della Famiglia (CPTF) e l'*Institute of Constructivist Psychology* (ICP).

⁹ Bateson, N. (2011). *An Ecology of Mind*. Bullfrog Films

Ho deciso così di cambiare strada e di fare la regista. Avrei potuto viaggiare, imparare cose nuove, vedere posti diversi, e sarei stata in grado di esprimermi in maniera artistica. Sembrava perfetto! Ho deciso che mi sarei separata dal lavoro di mio padre e che sarei scappata il più lontano possibile, volevo essere una ribelle, una *punk*, così sono andata nell'Asia Sud Orientale per fare dei documentari.

Quando sono arrivata lì mi sono accorta che era proprio quello che aveva fatto mio padre, quando si ribellava contro suo padre... sembrava esserci una sorta di continuità.

E questo è l'aspetto più complesso con cui ancora oggi mi devo confrontare: "sto facendo il mio lavoro o il lavoro di mio padre?", "sono il prolungamento del suo lavoro o sono me stessa?".

Allo stesso tempo, durante una presentazione, un critico che conosceva il mio lavoro su Gregory Bateson, una volta mi disse: "spero tu capisca quante cose tuo padre ha imparato da te". Questa è stata l'osservazione più profonda che qualcuno avesse detto sul film, e lui non l'aveva nemmeno visto. Posso dire che ciò che ho imparato su mio padre l'ho capito dai miei figli e questi aspetti inter-generazionali richiamano la relazione tra sistemi, di cui Gregory parlava. Penso che per me non sia possibile fare qualcosa che non sia influenzato da lui, ma allo stesso tempo se tornassi in Nuova Guinea e tentassi di fare il suo stesso lavoro, di sicuro non ci riuscirei.

Tutto è in relazione, il film parla di questo attraverso la storia di una relazione.

Parlando della relazione tra lei, figlia, e Bateson, padre, cosa i suoi occhi di bambina coglievano di lui?

All'epoca non potevo immaginare che gli altri bambini non vivessero le mie stesse esperienze. Ne ho avuto però un indizio, quando a scuola non mi piaceva il modo in cui gli adulti parlavano con me. Non mi piaceva a tal punto che dissi ai miei genitori che non ci volevo più tornare. Anche mio padre sembrava percepire questa differenza: la mattina egli veniva con me alla fermata dell'autobus, quando mi allontanavo lui mi salutava con la mano, una lacrima scendeva sulla sua guancia e diceva a mia madre: "le rovineranno la mente!" Ma non l'hanno fatto!

Per me questo gesto è stato molto significativo: lui sapeva che attraverso quell'esperienza avrei potuto perdere qualcosa, e mostrando la sua vulnerabilità in qualche modo mi stava proteggendo: quando si separa il mondo in pezzi, inevitabilmente si perde qualcosa.

Come si inserisce la figura di sua madre in questa storia?

La prima cosa da dire è che è stata proprio mia madre (Lois Cammack, *N.d.R.*) a raccontarmi la storia, quindi noi lo vediamo attraverso i suoi occhi. Lei proveniva da un contesto culturale più tradizionale rispetto alle origini di Gregory, basti pensare che non aveva avuto il beneficio di vivere a Bali o in Nuova Guinea con Margaret Mead, ed in un certo senso le era difficile lasciar andare i valori o le convenzioni tradizionali, certo non del tutto visto che ha sposato Gregory. Si può dire che entrambi hanno contribuito in egual misura a costruire la mia educazione, lei attraverso indicazioni maggiormente tradizionali ("devi essere brava, devi andare a scuola, devi fare questo e quello"), lui fornendo l'altra metà della narrazione attraverso il suo pensiero ("sì vai a scuola però non prenderla sul serio"). Credo che non saprò mai cosa avrebbe fatto Gregory se lei non avesse sostenuto l'altra parte della storia. Forse proprio perché lei credeva nel sistema, ha dato a lui la possibilità di metterlo in discussione, in modo da trovare un equilibrio.

Parlando di storia di relazioni, cosa ha scoperto di suo padre attraverso il progetto cinematografico?

Se si analizzasse la vita di Gregory si potrebbe dire che era un uomo senza una carriera precisa, con molte false partenze in vari settori, e che non fosse in grado di scegliere cosa voleva fare. Egli iniziò a studiare zoologia, poi antropologia, comunicazione, psicologia, ecologia, il sacro per poi finire a lavorare con i delfini. In realtà sapeva cosa stava facendo: si reinventava, ricominciava, senza appartenere a nessuna disciplina specifica. Per lui l'importante era guardare la vita attraverso diversi punti di vista, tentando di imparare il vocabolario di queste varie prospettive.

Inoltre durante le sue lezioni Gregory faceva impazzire i suoi studenti: iniziava dando l'impressione di arrivare velocemente al punto, ad esempio parlare dell'ecologia della mente, ma proprio quando gli studenti pensavano che stesse dicendo cos'è l'ecologia della mente, deviava completamente parlando di antropologia. Quasi al dunque, cambiava di nuovo argomento parlando di cacciatori in Inghilterra, e proprio alla fine della metafora iniziava a parlare di qualche teoria matematica astratta, concludendo poi con la descrizione del funzionamento di una famiglia di San Francisco.

Forse all'inizio sembrava di assistere ad una lezione del tutto disorganizzata ma era una lezione che riguardava il tutto, che non diceva quello che voleva dire, non arrivava al punto, ma cercava di creare uno spazio per mettere "quel punto", per dare spazio alla vita e all'incertezza. Mirava alla comprensione delle relazioni dinamiche complesse della vita, come fossero una sorta di filigrana delicata, che non avrebbe mai calpestato. Questo è quello che io ho riscoperto di lui e che non volevo violare, egli sosteneva proprio questa inter-dipendenza e voleva che rimanesse intatta e con una propria dignità. Questo è totalmente diverso dai nostri schemi di comunicazione usuali e dalla nostra comprensione di ciò che è la conoscenza, e come si arriva alla conoscenza. Era un'idea davvero radicale e molto bella.

Parlando, invece, di Psicologia quali sono le idee di Bateson che potrebbero arricchirla?

Credo che l'aspetto più tralasciato fino ad ora sia l'intersezione tra contesti, e per questo io mi chiederei in che modo le sue idee possano fornire alla psicologia una visione diversa dei vari sistemi.

Al meeting dell'*European Family Therapy* ad Istanbul¹⁰ ho partecipato ad un incontro sull'ambientalismo dove un famoso esperto di ecologia parlava dei reali problemi del riscaldamento globale, della difficoltà di far capire alle persone la sua reale gravità, e di come spesso nessuno se ne assuma la responsabilità. Quando gli ho chiesto se avesse mai notato che i *pattern* della crisi ecologica possono essere visibili anche in settori diversi come l'economia, l'istruzione o la vita di una ragazzina con un disturbo alimentare, lui mi ha risposto che preferiva non commentare in quanto questi elementi non appartenevano al suo campo di studi.

Ritengo che questa risposta sia la più grande crisi ecologica a cui si possa assistere!

Se non abbiamo la possibilità di parlare di diverse questioni in contesti differenti, rischiamo di non coltivare quella "leva mentale" che ci permette di vedere le cose in maniera sistemica. E spesso ci arrestiamo, in silenzio, di fronte all'autorità.

Il nostro compito è quello di superare i confini dei vari contesti, parlare magari senza competenze specifiche, quasi offendendo le autorità, tendendo però verso la possibilità di un apprendimento più grande e sistemico.

E dove sviluppiamo le nostre idee ad esempio sulla natura, su ciò che mangiamo, su ciò che diciamo, se non in famiglia? La famiglia sembra davvero il luogo dove tutto ciò si incontra, dove avviene questo scambio tra sistemi diversi. Possiamo organizzare seminari filosofici e specialistici per sempre, ma poi quello che conta succede in famiglia!

E credo che questo sia proprio l'aspetto fondamentale!

Relativamente al doppio vincolo, in che contesto pensa che suo padre possa averlo vissuto, se l'ha vissuto?

Nel film non c'è nessun riferimento al doppio vincolo perché secondo Gregory questa teoria era stata travisata, essendo vista unicamente come la causa della schizofrenia invece di un principio evolutivo, ed era molto difficile discuterne la natura uscendo da questo punto di vista.

Noi viviamo in una cultura in cui è molto complesso esplicitare quali sono i *pattern* della comunicazione e Gregory sperimentava proprio questa difficoltà: diceva cosa vedeva e quali erano, secondo lui, i *pattern*. Se non l'avesse fatto avrebbe contribuito allo sviluppo di *pattern* negativi ma, facendolo, non è stato capito.

Il modo in cui la teoria del doppio vincolo è venuta alla luce è un doppio vincolo a sua volta. La cultura voleva che il doppio vincolo fosse una causa, perché alla cultura piacciono le cause, ma il doppio vincolo non ha niente a che vedere con il rapporto causale.

Tornando alla teoria, quali sono i limiti del pensiero Batesoniano?

Molte persone pensano che le sue idee siano astratte e difficilmente utilizzabili nella realtà. Io, avendoci vissuto assieme, non sono d'accordo e penso che non siano una serie di concetti puramente teorici ma è più un modo di vivere, un modo di vedere la vita. Non possiamo pretendere di indossare, come un paio di occhiali, il pensiero di Bateson per lavorare e poi togliercelo quando torniamo a casa!

¹⁰ EFTA - *European Family Therapy Association* - 24-27 Ottobre 2013.

Un altro limite è che Bateson non ci ha dato dei ponti costruttivi per comprendere meglio il suo pensiero. Se leggete *Mente e Natura*¹¹ o *Verso un'ecologia della Mente*¹² non ci sono dei modi semplici per entrare in quel mondo e capirne il funzionamento. Lui ci entra direttamente e non è così facile seguirlo.

La teoria sistemica è un luogo culturale, ma a volte è molto facile utilizzare il suo linguaggio in modo non sistemico. Non c'è niente di sbagliato in questo, penso sia nella natura umana ragionare e comportarsi in maniera lineare. Siamo così abituati a vivere in un mondo dove la domanda è spesso "qual è il problema e come lo risolviamo?", che non ci poniamo domande maggiormente sistemiche, come "qual è il *pattern* e come possiamo destabilizzarlo?". L'idea alla base è che non sappiamo cosa succederebbe se si destabilizzasse il *pattern* ma quello che sappiamo è che quel *pattern*, così com'è, è tossico, patologico.

In che modo il pensiero cibernetic ha influenzato le relazioni personali e professionali di Gregory Bateson?

Bisogna fare attenzione, non è il pensiero sistemico che cambia le persone ma sono le persone che utilizzano il pensiero sistemico. Quando Gregory parlava con me bambina, quando giocava con un cane o quando teneva una conferenza, non voleva mettersi in cattedra ma aveva un interessamento profondo per quello che faceva, un'abilità interiore nel vedere e cercare la bontà di sistemi complessi o di un altro essere umano, lui teneva profondamente alle piccole cose che si interconnettono tra di loro e ci connettono alla vita.

Come lavorava suo padre e come si relazionava con le altre persone?

Posso raccontarvelo attraverso un episodio, anche se per molti risulterà piuttosto complesso. Negli anni '50 Gregory lavorava in un ospedale psichiatrico, è da ricordare che non era un medico e questo aveva un'implicazione importante: egli non poteva cambiare le regole dell'ospedale, e le regole dell'ospedale non si applicavano a lui, in quanto professionista esterno. Un giorno un uomo con diagnosi di schizofrenia entrò nel suo ufficio e Gregory gli offrì una sigaretta - negli anni '50 tutti fumavano ed era assolutamente normale - e successivamente i fiammiferi. L'offrirsi al paziente dei fiammiferi era un messaggio chiaro: "sappiamo tutti e due che è contro le regole, ma mi fido". Quindi l'uomo accese la sigaretta, fece un paio di boccate e poi la gettò sulla moquette, che iniziò a prendere fuoco. Nessuno dei due si abbassò a prendere la sigaretta e rimasero seduti a guardarla. Alla fine Gregory condivise un'ipotesi con il paziente: "se fossi così arrabbiato con un altro uomo, glielo direi" ma lui non disse nulla, e la sigaretta rimase sul pavimento. Dopo un po' il paziente si pronunciò dicendo: "l'uomo vorrebbe andare a fare una passeggiata". Così Gregory lo accompagnò in giardino mentre la sigaretta rimaneva per terra. Usciti in giardino, Gregory decise di tornare in ufficio per spegnerla, perché qualcosa di terribile sarebbe potuto accadere.

All'incontro successivo, si verificò lo stesso gioco: sigaretta, fiammifero, un paio di boccate, sigaretta sulla moquette, l'osservazione di Gregory: "se fossi così arrabbiato con qualcuno glielo direi", la replica del paziente: "l'uomo vorrebbe andare a fare una passeggiata", in questo caso Gregory raccolse la sigaretta e la spense.

Al terzo incontro accadde la medesima dinamica: sigaretta, fiammifero, un paio di boccate, sigaretta sul pavimento, l'osservazione di Gregory e la replica dell'uomo. In questa occasione mentre stavano uscendo, Gregory senza farsi vedere raccolse la sigaretta e mostrandola all'uomo disse: "mi scusi signore, credo che questa sia sua" e l'uomo ebbe la grazia di sorridere - come era solito raccontare Gregory.

Quando l'uomo sorride, la comunicazione si conclude: è uno scherzo ed entrambi i partecipanti l'hanno compreso. Tuttavia sono serviti tre incontri per essere parte di questo scherzo.

Per molte persone è difficile comprendere cosa stia succedendo nella storia: in circostanze normali in primo luogo non sarebbero stati dati fiammiferi ai pazienti - primo gesto di fiducia - in secondo luogo al comportamento dell'uomo si sarebbe risposto in modo correttivo, non costruendolo come una richiesta di fiducia (ti fidi ancora di me se infrango le regole?).

Gregory non si è fatto distrarre da tutto questo, ha lasciato proseguire l'azione decidendo di comunicare con l'altro a livello di contesto, impegnandosi per capire cosa stava cercando di dire, e considerandolo come un essere umano, degno di essere tale. Considerare tutto quello che sarebbe potuto succedere per

¹¹ Bateson, G. (1984). *Mente e Natura*. Milano: Adelphi.

¹² Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della Mente*. Milano: Adelphi.

Gregory era una distrazione, e sapeva che se fosse intervenuto con un'azione diretta e correttiva, avrebbe sacrificato il tentativo di comprendere che l'uomo gli stava proponendo un tipo diverso di comunicazione, più complessa.

Un'altra storia per comprendere quello che Gregory vedeva negli altri e quanto fosse incline a porsi su un livello comunicativo differente con le persone è la seguente: a Gregory piaceva dare passaggi agli autostoppisti, una volta eravamo in macchina assieme e lui decise di far salire un giovane, con lo zaino, dall'aspetto *hippy*. Una volta ripreso il viaggio, il ragazzo estrasse un coltello ma Gregory nemmeno per un minuto fece sì che in macchina l'adrenalina salisse: guardò l'arma puntata sul suo fianco, esclamando: "Beh ciao! Cosa stiamo facendo qui?". Sapendo che non c'era niente che avrebbe potuto fare se non decidere di avere una crisi di nervi o meno, Gregory iniziò a parlare con il ragazzo, a chiedergli del suo viaggio, della sua vita e delle condizioni del mondo, senza considerare minimamente il coltello che sentiva sul fianco. Molto presto il ragazzo mise via l'arma e iniziarono a chiacchierare. Arrivò poi la possibilità di accostare la macchina ma Gregory non si fermò e continuarono a parlare. Dopo circa mezz'ora, arrivati alla destinazione del giovane, ci fermammo. Gregory gli offrì dei soldi dicendo: "questi mi servono per la benzina, però quest'altri te li posso dare, sarei contento se li accettassi, e se hai bisogno di qualcosa non esitare a contattarmi". Si strinsero la mano e il ragazzo scese.

Secondo lei cos'era importante per Gregory?

Lui non ha risposto al coltello, ha risposto all'essere umano, non ha risposto alla sigaretta ma ha comunicato con l'essere umano. Per lui era importante avere la consapevolezza di essere visti non come qualcosa di rotto ma come qualcosa di nobile e significativo. Tutto questo mi fa pensare a quanto male possa fare l'essere visti in modo sbagliato, o il non essere visti affatto, l'essere descritti in modo incongruente, o l'aver qualcuno che ti trasforma in qualcosa che non sei. Nel fare il mio lavoro (e il film su mio padre) era veramente importante pensare a cosa significa descrivere un altro essere umano e quanto possa fare male essere descritti in un modo in cui non siamo.

Quale aspetto del lavoro di Gregory Bateson potrebbe essere di ispirazione per chi lavora in ambito psicologico?

Il Gioco: durante le sue lezioni Gregory giocava, si divertiva e si divertiva nel partecipare a questo gioco; faceva esperimenti con il senso dello *humor*, e questo non escludeva il trattare anche la tragedia. Nel suo lavoro, Gregory osserva quanto il gioco sia una cosa seria e quanto esso possa offrire delle vie per trovare modalità d'azione alternative e vedere aspetti nuovi, sperimentando i limiti delle cornici in cui si opera.

Concludendo, cosa vorrebbe fosse ricordato di Gregory Bateson?

Vorrei che di lui si ricordasse il modo diverso che aveva di dare e ricevere rispetto. Spesso in quest'epoca chi è in una posizione di autorità non può sbagliare, deve essere rispettato, avere sempre ragione, mantenendo così la propria credibilità e l'autorità. Gregory invece era apertissimo ad avere torto, quando ero piccola mi mostrava in modo esplicito quando apprendeva qualcosa, c'era apertura nella sua autorità, io non dovevo dimostrare il mio valore ed ero autorizzata a dare un contributo significativo. In questo modo facevamo esperienza insieme: apprendevo ciò che lui stava apprendendo. Egli lo metteva in pratica sia nelle grandi sia nelle piccole cose: stava imparando e mi mostrava come.

Questo comportava che lui fosse una persona in grado di cambiare idea e nella nostra famiglia la cosa importante non era chi aveva torto o ragione ma ciò che si era appreso... una conversazione completamente diversa.

Pensando al futuro, spero che i miei figli possano vedere cosa succede quando qualcuno è aperto all'apprendimento, qualcuno che ha già tutta l'autorità possibile. È attraverso questo che si vede il rispetto per me.

Dr.ssa Bateson La ringraziamo per questo scorcio sulla vita e sul pensiero di Gregory Bateson e per aver condiviso il proprio lavoro con noi.

Grazie a voi.

Recensione

***"Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie.
Nuove applicazioni della didattica costruttivista nella scuola"***
a cura di Anna Carletti e Andrea Varani

Book Review

***"Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie.
Nuove applicazioni della didattica costruttivista nella scuola"***
edited by Anna Carletti and Andrea Varani

di

Giovanni Stella**Institute of Constructivist Psychology**

Qualche anno fa, quando ho incontrato il costruttivismo e ho implicitamente deciso che sarebbe stato l'approccio che avrei utilizzato nella mia professione di psicologo e poi di psicoterapeuta, l'aspetto che più di ogni altro mi ha appassionato è stato il suo risvolto pragmatico. Raramente nella mia vita avevo incontrato una teoria che mi permettesse di individuare in maniera così immediata e naturale idee su ciò che si può "fare" partendo dai suoi presupposti teorici. Anche oggi, che affronto la lettura di questo libro dedicato invece alla didattica, la teoria costruttivista mi appare più che mai una "teoria della prassi".

Il testo curato da Anna Carletti e Andrea Varani, edito dalla casa editrice Erickson nel 2007, si presenta come una raccolta di contributi di diversi autori, tutti insegnanti in scuole di diverso ordine e grado, uniti dalla comune volontà di documentare le proprie attività in aula e di esercitare sulla propria esperienza uno sguardo autoriflessivo. Il testo descrive le caratteristiche e le implicazioni di una didattica progettata su premesse costruttiviste. Non solo riguardo alle caratteristiche degli ambienti di apprendimento - ossia situazioni costruite dal docente al fine di favorire nel modo più efficace possibile l'apprendimento - ma soprattutto all'uso delle tecnologie dell'informazione nella pratica dell'insegnamento e in generale della formazione. Una delle più radicali implicazioni consiste per esempio nel fatto che le prassi e le dinamiche della scuola tradizionalmente intesa vengano sovvertite: l'alunno assume un ruolo responsabile, partecipativo, di promozione dell'autonomia personale, di controllo del proprio apprendimento e di autodefinizione degli obiettivi. Per l'insegnante non è facile: egli può perdere il ruolo spesso rassicurante di detentore di una verità da trasmettere attraverso l'esercizio della propria autorità e diventa invece uno stratega che "prepara attentamente un ambiente vivente, come uno scienziato prepara nel laboratorio la soluzione in cui l'organismo potrà vivere e crescere" (Cousinet, 1949/1971, citato da Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C., 2004, citato da Carletti & Varani, 2007, p. 32).

Nel primo dei due capitoli che formano l'ossatura del libro sono trattati in maniera molto articolata suggerimenti utili a progettare ambienti costruttivisti di apprendimento riprendendo in parte contenuti già

presenti nel precedente testo "Didattica costruttivista" (a cura di Carletti e Varani, 2005). Non si tratta ovviamente di una ripetizione ma di una rielaborazione di alcuni concetti fondamentali imprescindibili per un'attività didattica costruttivista. Sono inoltre aggiunti suggestioni e spunti molto originali, come ad esempio una serie di attenzioni molto concrete che il docente può tenere in considerazione per realizzare nel modo più efficace possibile il suo ruolo di sostegno (dal concetto bruneriano di *scaffolding*, 1976), ossia di colui che guida in modo discreto e maieutico l'esperienza di apprendimento dell'allievo. I curatori del libro, che sono anche autori di alcune parti introduttive e teoriche dei capitoli, propongono riflessioni sui grandi temi della scuola (il rapporto tra le varie discipline, il programma, il ruolo del gruppo, la valutazione, ecc.), affrontandoli in modo molto coerente con le premesse epistemologiche costruttiviste. Ne risultano pagine molto ricche e stimolanti che delineano la possibilità di una didattica nuova e a tratti radicalmente diversa da quella tradizionale. Facilmente questa prima parte suscita nell'insegnante l'entusiasmo di ripensare al proprio ruolo, metodo e stile, per costruire interventi formativi sempre più efficaci. Dopo la parte teorica viene proposta una consistente raccolta di esperienze didattiche, ossia di lezioni condotte dai diversi autori del libro nei rispettivi contesti scolastici, esperienze in cui tutto ciò che è stato prima trattato a livello teorico si realizza in forme concrete che possono essere facilmente prese da esempio da parte degli insegnanti lettori del libro.

Il secondo capitolo, quello che tratta appunto il tema dell'utilizzo delle tecnologie nella didattica, rappresenta forse la parte più innovativa. L'intento degli autori è di descrivere come le tecnologie possano essere utilizzate come vere e proprie occasioni di apprendimento, superando l'errore di molte scuole di considerarle invece come dispositivi che l'alunno deve semplicemente sapere usare se vuol far parte di un mondo sempre più "informatizzato". Innanzitutto sono analizzate le connessioni tra l'avvento delle nuove tecnologie e la modificazione dei processi cognitivi. Ritrovando tra le righe l'"*approccio enattivo alla cognizione*" di Francisco Varela (1994), che individua il principio secondo cui "le strutture cognitive emergono dai modelli sensomotori ricorrenti che consentono all'azione di essere percettivamente guidata" (p. 157), gli autori ci guidano in una feconda riflessione su come le esperienze digitali, consentendo nuove strategie di "operare sul mondo", canalizzano il modo di "conoscere il mondo" e di "intendere il mondo". Conoscendo quindi alcune caratteristiche peculiari delle tecnologie dell'informazione e l'esperienza che lo studente può fare attraverso il loro utilizzo - come la possibilità di operare delle simulazioni (di costruzione di un testo, di realtà virtuale) oppure di sperimentare la logica di collegamenti e condivisione di informazioni che sta alla base della ricerca in internet - il docente può strategicamente facilitare l'acquisizione di particolari abilità, concetti o *strutture cognitive*.

La raccolta di esperienze che segue la parte teorica rappresenta nuovamente un'esemplificazione di come tutto ciò è stato concretizzato in attività didattiche. Un'altra parte molto utile del testo riguarda la sezione degli "strumenti per il docente" - presente alla fine sia del primo che del secondo capitolo - che propone del materiale (*role playing*, modelli di scrittura digitale, giochi collaborativi *on line*, siti internet per generare cacce al tesoro *on line* e questionari di riflessioni sul lavoro svolto da far compilare agli alunni) che anche l'insegnante meno esperto può leggere e utilizzare per propri lavori in classe.

La consistente parte dedicata alle esperienze e agli strumenti per il docente - oltre metà del libro, se contiamo il numero delle pagine - conferma l'intento pragmatico di questo volume. Il testo può facilmente rappresentare un manuale pratico che l'insegnante può leggere e poi consultare per la propria attività in aula, un punto di riferimento per utilizzare al massimo le potenzialità delle nuove tecnologie dell'informazione nella didattica.

È già stato detto che il volume è una raccolta di saggi di sedici diversi autori. Capita a volte che l'articolazione dei contributi, organizzati in parti teorico-discorsive e parti invece più esperienziali e metodologiche, faccia perdere al lettore l'omogeneità del discorso. Le varie parti sembrano a volte a sé stanti e, per quanto coerenti tra loro, risultano non sempre integrabili. Le parti introduttive dei capitoli rappresentano sicuramente un efficace sforzo per ovviare a questo limite, fungendo da ombrello che figurativamente accoglie sotto di sé i diversi sottocapitoli successivi.

Data la ricchezza e la varietà dei contenuti raccolti nel volume risulterebbe utile al lettore la presenza di un buon indice analitico.

L'impressione complessiva è che il testo possa essere utile non solo agli insegnanti di scuola ma anche a tutti coloro che svolgono attività formative, poiché offre un quadro completo e generale degli *ingredienti fondamentali* da utilizzare per promuovere strategicamente l'apprendimento in generale. Soprattutto le

parti teoriche e introduttive offrono riflessioni e spunti che possono risultare preziosi per progettare qualsiasi ambiente di formazione.

Bibliografia

Carletti, A., & Varani, A. (Eds.) (2005). *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*. Trento: Erickson.

Carletti, A., & Varani, A. (Eds.) (2007). *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie. Nuove applicazioni della didattica costruttivista nella scuola*. Trento: Erickson.

Cousinet, R. (1971). *Un metodo di lavoro libero per gruppi*. Firenze: La Nuova Italia. (Pubblicazione originale: *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris: Les éditions du cerf, 1949).

Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2004). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.

Varela, F. J. (1994). Il reincanto del concreto. In P. L. Capucci (Ed.), *Il corpo tecnologico. L'influenza delle tecnologie sul corpo e sulle sue facoltà* (pp. 143-159). Bologna: Baskerville.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89 – 100.

Note sull'autore

Giovanni Stella
Institute of Constructivist Psychology
 gio_stella@yahoo.it

Psicologo e psicoterapeuta ad indirizzo costruttivista. Durante gli studi universitari ha svolto attività di insegnamento nelle scuole elementari statali per oltre quattro anni. Oggi lavora privatamente come psicoterapeuta nella provincia di Treviso e coordina una comunità terapeutica residenziale del Dipartimento di Salute Mentale. Svolge inoltre attività di docenza nei corsi di formazione per gli operatori socio-sanitari e nei corsi di aggiornamento per il personale sanitario che opera nell'ambito della salute mentale. È co-didatta della scuola di psicoterapia dell'*Institute of Constructivist Psychology* di Padova e consigliere della *Società Costruttivista Italiana*.

Recensione ai Video
"Introduction to Qualitative Grids"
 con il Professor Harry Procter, PhD
 a cura della *Personal Construct Psychology Association (PCPA)*

Video Review
"Introduction to Qualitative Grids"
 with Professor Harry Procter, PhD
 edited by *Personal Construct Psychology Association (PCPA)*

di
Chiara Centomo
 Institute of Constructivist Psychology

La *Psicologia dei Costrutti Personali (PCP)* è nota soprattutto per le *Griglie di Repertorio (Repertory Grid)*; esse, tuttavia, non costituiscono l'unico strumento sviluppato entro questa cornice teorica.

Ce ne parla il Professor Harry Procter¹³ (2014a; 2014b; 2014c; 2014d; 2014e) in cinque video curati dalla *Personal Construct Psychology Association*¹⁴ (PCPA) e disponibili gratuitamente sul sito www.youtube.com: si tratta di brevi lezioni in inglese dedicate all'esplorazione del panorama delle griglie a carattere qualitativo in PCP e all'approfondimento di alcune di esse (Tabella 1).

Video 1	<i>Personal Construct Psychology and Qualitative Grids</i> Psicologia dei Costrutti Personali e Griglie Qualitative	28'53"
Video 2	<i>Exercise: how to use the Perceiver Element Grid (PEG)</i> Esercizio: come usare la <i>Perceiver Element Grid (PEG)</i>	17'16"
Video 3	<i>Interpreting the Perceiver Element Grid</i> Interpretare la <i>Perceiver Element Grid</i>	18'36"
Video 4	<i>Using the Event Perceiver Grid (EPG)</i> Usare la <i>Event Perceiver Grid (EPG)</i>	10'13"
Video 5	<i>Relational Grids</i> Griglie relazionali	21'45"

Tab. 1: Contenuti dei video

¹³ Per approfondire il lavoro di Harry Procter: <https://herts.academia.edu/HarryProcter>.

¹⁴ Il sito internet della PCPA è <http://www.pcpassociation.net>.

Non spaventi l'uso della lingua straniera e non ci si aspetti un insegnamento frontale, cattedratico. Harry Procter e il suo intervistatore Peter Cummins, presidente della PCPA, ci accolgono in un'atmosfera familiare e ci coinvolgono nel loro dialogo, comprensibile anche a chi padroneggia un livello medio di inglese grazie al loro stile chiaro, fluido, e all'ausilio di *slides* e immagini. C'è spazio per la teoria, ma anche per qualche aneddoto personale: scopriamo così che Harry ha iniziato a utilizzare questo tipo di griglie a scopo di ricerca (al tempo si occupava dei processi comunicativi tra pazienti con diagnosi di schizofrenia e le loro famiglie), cercando di dare senso a quello che sostenevano altri autori entro la PCP.

Secondo questa prospettiva epistemologica, ogni evento può essere costruito in molti modi: gli esseri umani non sono recettori passivi di stimoli, ma ognuno guarda a se stesso, agli altri, ai propri problemi in modo unico. Ecco perché occorre elaborare strumenti che aiutino tanto i ricercatori quanto i clinici ad esplorare i modi in cui le persone danno significato alla propria esperienza; il Professor Procter si è occupato specificatamente dell'ideazione e dello sviluppo di *griglie qualitative* (Tabella 2).

<i>Perceiver Grids</i>	- Perceiver Element Grid (PEG) - PEG with different "selves"
<i>Temporal and Situational Grids</i>	- Episode Element Grid (EEG) - Event Perceiver Grid (EPG) - Situation Element or Perceiver Grid (SEG or SPG)
<i>Relational Grids</i>	- Perceiver Dyad Grid (PDG) - Perceiver Triad Grid (PTG)
<i>Other Specially Designed Grids</i>	- Reflective Practice Grid - Supervision Grid

Tab. 2: Alcuni tipi di griglie qualitative (da *Film 4. Using the Event Perceiver Grid (EPG)*; Procter, 2014d).

Prima di entrare nel vivo di alcune di queste griglie, Procter specifica due aspetti fondamentali. Primo, occorre che chi le usa conosca la cornice che le rende praticabili e utili, prima ancora del metodo: parafrasando, nessuna tecnica può *da sola* raggiungere una comprensione di qualche tipo, ma è sempre subordinata allo sguardo di chi la interpreta. Le griglie proposte forniscono una "grammatica" per esplorare i processi di costruzione di una persona senza fornire alcun contenuto: non scattano la fotografia di uno stato di cose ma riflettono *un* punto di vista (quello dell'intervistato), che per sua natura è sempre in cambiamento. Uno strumento, perciò, è utile nella misura in cui è in grado di produrre elaborazione e movimento.

Secondo, i termini *qualitativo* e *quantitativo* non sono in competizione bensì complementari: una metodologia qualitativa può essere integrata con un'analisi di tipo quantitativo, e viceversa; ne sono un esempio le Griglie di Repertorio, che vengono usate in entrambi i modi, spesso insieme. È proprio da una "traduzione" di queste griglie che Procter ha elaborato una delle sue tecniche più conosciute, la *Perceiver Element Grid (PEG)*, quando ha realizzato di poterle usare anche senza statistiche computerizzate "soltanto chiedendo alle persone e mettendo quello che dicevano nelle caselle" (Procter, 2014a) - parole, in certi casi disegni, anziché numeri - e osservando anche *come* parlano, scrivono, disegnano, si relazionano.

Dopo una breve introduzione sulla PCP, i primi tre video si focalizzano sulla struttura e sull'utilizzo della PEG, il cui scopo è esplorare le proprie percezioni e *come ci si anticipa* percepiscano gli altri: ad esempio *io e mio marito* (griglia 2x2) o *io, mio padre e mia madre* (griglia 3x3, come in Figura 1).

ELEMENTS

PEG →	Yourself	2 nd Person	3 rd Person
PERCEIVERS Yourself			
2 nd Person			
3 rd Person			

Fig. 1: Esempio di PEG 3x3 (da *Film 2: Exercise: how to use the Perceiver Element Grid (PEG)*; Procter, 2014b).

Gli esempi sono molti: le griglie di Aaron (12 anni) e di suo padre, compilate all'interno di un disegno di ricerca sulla relazione tra bambini con diagnosi di ADHD e i loro padri (video 1); un'intervista a Peter Cummins riguardo come immagina si costruiscano reciprocamente lui e i suoi figli in una situazione specifica, dando modo allo spettatore di vedere *in vivo* come può essere condotta questa tecnica (video 2); l'analisi di un passo del romanzo *Mrs. Dalloway* di Virginia Woolf (video 3). In particolare quest'ultimo caso dimostra come le griglie siano adattabili ad ogni tipo di contesto e di materiale: dal *setting* clinico a quello di ricerca, dalla terapia individuale a quella di coppia o familiare, dall'analisi letteraria all'*assessment* durante le riunioni d'*equipe*.

Nel video 4 il Professor Procter presenta la *Event Perceiver Grid (EPG)*, che permette di collocare su scala temporale le anticipazioni riguardo se stessi e gli altri (Figura 2).

Time Scale: Seconds Minutes Hours Days Months Years

PERCEIVERS

EPG →	Self	Other
EVENTS or EPISODES Time 1 <small>(e.g. When we first met)</small>		
Time 2 <small>(e.g. Now)</small>		
Time 3 <small>(e.g. How we hope it will be in future)</small>		

Fig. 2: Esempio di EPG (da *Film 4: Using the Event Perceiver Grid (EPG)*; Procter, 2014d).

Infine nel video 5 Procter presenta le *Griglie Relazionali*, che traducono operativamente il fulcro del suo lavoro, il *Corollario della Relazione*: "nella misura in cui una persona costruisce le relazioni tra i membri di un gruppo, può prendere parte in un processo di gruppo con loro" (Procter, 2014e). Infatti, poiché ogni gruppo è composto dalle prospettive di molte persone, nelle loro relazioni reciproche è rilevante (anche) come ognuna di esse costruisce i rapporti tra gli altri: ad esempio le proprie anticipazioni e i propri comportamenti in famiglia cambiano molto se tra i propri genitori si percepisce rabbia piuttosto che amore. Una griglia come quella di Figura 3 "fotografa" la complessità di queste prospettive e delle interazioni tra le persone.

ELEMENTS

	→	Mother/Peter	Ruth/Peter	Mother/Ruth/ Peter
PERCEIVERS	Mother			
	Ruth			

Fig. 3: Esempio di *Relational Grid* (da *Film 5: Relational Grids*; Procter, 2014e).

Al termine dei video l'impressione è di poter padroneggiare degli strumenti utili in una varietà di situazioni diverse; come ci ricordano i due protagonisti, non ci resta che fare tanta pratica. Ma è soprattutto l'attenzione all'aspetto della *socialità*¹⁵ che fa da filo rosso alle cinque lezioni e dà senso all'utilizzo delle tecniche: tutte le griglie presentate, infatti, propongono all'intervistato di mettersi nei panni di qualcun altro, sia esso il *partner*, un genitore, un figlio. Si tratta di *provare* a pensare quello che *l'altro* pensa, sentire quello che sente, fare quello che fa: per Harry Procter questo tentativo, anche quando non rispecchia completamente il punto di vista dell'altro, è l'ingrediente irrinunciabile di ogni relazione, in cui entrambi gli attori sono impegnati in qualche misura a sbirciare il mondo con gli occhi dell'altro.

¹⁵ Kelly (1991, p.85) parla di socialità nell'omonimo Corollario: "nella misura in cui una persona costruisce i processi di costruzione di un'altra, può giocare un ruolo in un processo sociale che coinvolge l'altra persona".

Bibliografia

- Kelly, G. A. (1991). *The psychology of personal constructs: Vol. 1. A theory of personality*. London: Routledge.
- Procter, H. G. (2014). Qualitative Grids, the Relationality Corollary and the Levels of Interpersonal Construing. *Journal of Constructivist Psychology*, 27 (4), 243–262.

Filmografia

- Procter, H. (2014a, 19 Settembre). *Film 1: Personal Construct Psychology and Qualitative Grids* [Video file]. Visionato da <https://www.youtube.com/watch?v=z3uS7UAoP9M>
- Procter, H. (2014b, 19 Settembre). *Film 2: Exercise: how to use the Perceiver Element Grid (PEG)* [Video file]. Visionato da <https://www.youtube.com/watch?v=hjhw1zKBYAw>
- Procter, H. (2014c, 19 Settembre). *Film 3: Interpreting the Perceiver Element Grid* [Video file]. Visionato da https://www.youtube.com/watch?v=o-js3yfi_Fc&feature=youtu.be
- Procter, H. (2014d, 19 Settembre). *Film 4: Using the Event Perceiver Grid (EPG)* [Video file]. Visionato da <https://www.youtube.com/watch?v=wOROKnwdmw&feature=youtu.be>
- Procter, H. (2014e, 19 Settembre). *Film 5: Relational Grids* [Video file]. Visionato da <https://www.youtube.com/watch?v=ltlcTj1h1pl&feature=youtu.be>

Note sull'autore

Chiara Centomo
Institute of Constructivist Psychology
 chiaracentomo@gmail.com

Psicologa e Psicoterapeuta in formazione, lavora privatamente con bambini, adolescenti, adulti e famiglie. Svolge attività di formazione nell'ambito della genitorialità, dell'insegnamento e nelle scuole. I suoi interessi di ricerca riguardano principalmente il rapporto tra linguaggio (in particolare quello metaforico), realtà personali e cambiamento, e lo sviluppo del bambino nella prima infanzia. È membro della *Società Costruttivista Italiana* e caporedattrice del periodico scientifico *Rivista Italiana di Costruttivismo*.

La lunga marcia verso una teoria della personalità. Struttura e cambiamento alla luce della teoria delle implicazioni costruttive

**The long march towards a theory of personality.
Structure and change in the light of theory of constructive implications**

di
Simone Cheli
Università di Firenze

In questa breve introduzione vorrei rispondere ad una domanda che credo ogni lettore si ponga nell'affrontare un testo così complesso: ha senso leggere una teoria delle implicazioni costruttive scritta cinquanta anni fa? Ed inoltre, come possiamo collocare tale teoria all'interno del costruttivismo e della psicologia moderna in genere?

Per rispondere a queste domande dobbiamo partire da un momento, a mio avviso, fondamentale nell'evoluzione della psicologia: il cambio di paradigma che George Alexander Kelly ha introdotto nel ridefinire il concetto di resistenza sino ad allora patrimonio incontrastato della psicoanalisi. "Dato che non utilizziamo una teoria difensiva della motivazione umana, il termine non riveste il significato centrale che deve necessariamente assumere per gli psicoanalisti. Piuttosto, noi riconosciamo delle limitazioni necessarie in vari sistemi di costruito delle persone. Noi riconosciamo minaccia e ansia." (Kelly, 1955, p. 1101). La teoria kellyana assume che la nostra vita sia una forma di movimento derivante dalle nostre possibilità (e limitazioni) nel dare senso a noi stessi ed al nostro mondo. Così nel far fronte alle nostre esperienze possiamo incorrere in varie forme e livelli di difficoltà nel conservare intatti (o ridefinire) i nostri sistemi di significato. Simili affermazioni presuppongono una visione della psicologia e dell'uomo fortemente innovativa per gli anni in cui è stata formulata. Si assume che i nostri problemi abbiano a che fare con le costruzioni degli eventi, piuttosto che con gli eventi stessi. Si assume che la psicologia debba offrire una formulazione che, per quanto approssimativa e parziale, ambisca a parlare di e con la persona nel suo insieme e non con singole funzioni o patologie. Per far questo è però necessaria una teoria della personalità che spieghi in termini processuali e transdiagnostici come le nostre scelte al contempo ci impongano infiniti vincoli e ci dischiudano infinite possibilità. "Molto tempo fa, come racconta la storia, l'uomo prese una faticosa decisione. Scelse di vivere la sua vita comprendendo, piuttosto che obbedendo" (Kelly, 1969, p. 207).

In questo lungo viaggio si colloca la storia personale e professionale di Dennis Hinkle (2000). Una storia che trova un suo punto di svolta nella scelta del relatore e dell'oggetto della sua tesi di dottorato. Hinkle scelse di formulare e testare una teoria delle implicazioni costruttive sotto la supervisione di Kelly. Da oltre 10 anni il gruppo formatosi attorno all'ideatore della Psicologia dei Costrutti Personali (PCP), alla Ohio State

University, stava sviluppando una teoria della personalità che ambiva a definire dei processi costruttivi comuni a tutti gli uomini e a tutte le cosiddette patologie. Per favorire il cambiamento auspicato da pazienti e terapeuti, dovremmo innanzitutto considerare quale sia l'impatto che tale cambiamento possa avere sul sistema di significati, sulle soggettive teorie della personalità, che ognuno di noi ha sviluppato e che spesso assume immutabili (Kelly, 1955, p. 489; Landfield, 1955, p. 434). In tale contesto si origina la domanda guida della tesi: "Cosa determina la resistenza relativa al cambiamento dei costrutti personali?" (Hinkle, 2010b, p. 3). Cosa rende più o meno percorribile un cambiamento anticipato, cosa rende più o meno vincolante un sistema od un sottosistema di significati per le possibili scelte di una persona? A distanza di 50 anni tali domande penso possano accomunare ogni terapeuta nella sua pratica quotidiana, al di là degli indirizzi e delle terminologie utilizzate per formulare una diagnosi ed impostare un trattamento. E così Hinkle si addentrò in quella che all'epoca gli parve una semplice riflessione teorica forse priva di risvolti pratici e innovativi (Hinkle, 2010a, p. viii). Lasciamo al lettore ogni considerazione su come il suo personale percorso, la sua dilaniata ricerca di un senso possa aver vincolato tale considerazione (Hinkle, 2000, p. 136). Quello che possiamo assumere è che sia lo sperimentatore che i soggetti arruolati nello studio di questa tesi ormai famosa, abbiano incarnato un principio fondante dell'epistemologia costruttivista: "le osservazioni sono fatte da un soggetto vivente (*experiencing*) e pertanto dipendono dal suo modo soggettivo di percepire e concepire" (Glaserfeld, 2007, p. 22).

Alla luce di quanto detto, possiamo inquadrare l'opera di Hinkle all'interno di un'evoluzione teorica ed applicativa della psicologia che ancora oggi è a mio avviso viva e vitale. Un'evoluzione che travalica i confini della PCP e che tali confini dovrebbe sempre più abbattere. A noi la scelta se estendere alle nostre teorie professionali o soltanto alle teorie personali dei pazienti quanto segue: "una teoria è quindi vincolata soltanto dal sistema costruttivo della quale si comprende che ne sia una parte; e certamente il vincolarsi è soltanto temporaneo, dura solo fin quando tale particolare sistema sovraordinato è utilizzato" (Kelly, 1955, p. 19).

Negli ultimi 30 anni la psicologia ha sempre più fatto propri due principi derivati da altre discipline: (i) l'assunto della biologia per la quale i sistemi viventi sono strutture autopoietiche la cui organizzazione circolare "costituisce un sistema omeostatico la cui funzione è di produrre e mantenere proprio tale organizzazione circolare" (Maturana & Varela, 1980, p. 9); (ii) l'assunto della cibernetica secondo la quale "il cambiamento nella direzione dell'apprendimento, dell'adattamento e dell'evoluzione sorge dal controllo del controllo, piuttosto che da un cambiamento incontrollato per sé" (Keeney, 1983, p. 71). Questi due modelli hanno arricchito i presupposti originari di tutti quegli autori che nel campo della psicologia avevano cercato di formulare una teoria strutturale e processuale della personalità. Ci permettono di identificare in Hinkle un pioniere della moderna psicologia, che ha dovuto aspettare alcuni decenni prima di vedere le sue teorie o teorie affini ritornare al centro della riflessione clinica. Dobbiamo riconoscere ad autori come Watzlawick (Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1974), Guidano (Guidano & Liotti, 1983) ed Efran (Efran, Lukens, & Lukens, 1990) il merito di aver portato avanti un tentativo sostanziale di affrontare la psicoterapia nei termini di una visione comprensiva e de-patologizzata della persona e della sua esperienza. I due fili conduttori restano i principi biologici e cibernetici precedentemente riportati, che ante-litteram si ritrovano nella teoria delle implicazioni costruttive. Da un lato la tendenza omeostatica dei nostri sistemi di significato e delle nostre scelte, dall'altro la possibilità di favorire un movimento tramite una comprensione dei processi di costruzione piuttosto che dei loro contenuti. Al giorno d'oggi questa visione della psicologia non è più confinata in autori o indirizzi di nicchia, ma bensì è oggetto di costante riflessione teorica e applicativa. Al di là dei modelli e delle terminologie, paradigmi come la *Metacognition* (Dimaggio, 2007), la *Mindfulness* (Didonna, 2008), la *Narrative CBT* (Rhodes, 2014), la *Relational Frame Theory* (Hayes, Barnes-Holmes, & Roche, 2001), prendono le mosse dalle medesime domande e dalle medesime ambizioni che animarono Dennis Hinkle nel 1965. Cosa vincola l'esperienza umana, come possiamo promuovere una consapevolezza dei processi che fanno di noi ciò che siamo?

Sebbene le risposte fornite dagli autori qui citati spesso divergano, spero che il lettore possa cogliere l'invito implicito ad applicare l'alternativismo costruttivo di George Kelly (1955, pp. 3-46) non solo ai pazienti, ma anche ai colleghi. Le barriere che noi costruiamo nel rincorrere un senso irraggiungibile di

coerenza, sono la via verso l'ortodossia professionale e la sofferenza personale. Questa è forse la maggiore eredità di Dennis Hinkle, o almeno quella che io ho scelto di portare con me.

P.S.

Ritengo che un sentito ringraziamento da parte di tutti noi lettori in lingua italiana sia dovuto a Francesca Del Rizzo, che ha scelto di offrire gratuitamente il suo tempo ad una simile, complessa impresa di traduzione. Il rigore e la creatività logica di Hinkle sono certo un duro banco di prova per un traduttore.

Bibliografia

- Didonna, F. (Ed.). (2008). *Clinical Handbook of Mindfulness*. New York: Springer.
- Dimaggio, G., Semerari, A., Carcione, A., Nicolò, G., & Procacci, M. (2007). *Psychotherapy of Personality Disorders. Metacognition, States of Mind and Interpersonal Cycles*. London: Routledge.
- Efran, J. S., Lukens, M. D., & Lukens, R. J. (1990). *Language, Structure and Change. Frameworks of Meaning in Psychotherapy*. New York: Norton.
- Glaserfeld, E. (von) (2007). *Key Works in Radical Constructivism*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Guidano, V. F., & Liotti, G. (1983). *Cognitive Processes and Emotional Disorders*. New York: The Guildford Press.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (2001). *Relational Frame Theory. A Post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition*. New York: Kluwer.
- Hinkle, D. (2000). *Burning Point*. Tajiique, NM: Alamo Square Press.
- Hinkle, D. (2010a). A brief glance backward. *Personal Construct Theory & Practice*, 7, Suppl. 1, vii-ix.
- Hinkle, D. (2010b). The change of personal constructs from the viewpoint of a theory of construct implications. *Personal Construct Theory & Practice*, 7, Suppl. 1, 1-61.
- Keeney, B. P. (1983). *Aesthetics of Change*. New York: The Guildford Press.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Kelly, G. A. (1969). Psychotherapy and the nature of man. In B. Maher (Ed.), *Clinical Psychology and Personality*, (pp. 207-215). New York: John Wiley & Sons.
- Landfield, A. W. (1955). Self-predictive orientation and the movement interpretation of threat. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 434-438.
- Maturana, H. R., & Varela, F. (1980). *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*. Dordrecht: Kluwer.
- Rhodes, J. (2014). *Narrative CBT*. London: Routledge.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1974). *Change. Principles of Problem Formulation and Problem Resolution*. New York: Norton.

Note sull'autore

Simone Cheli
 Scuola di Scienze della Salute Umana, Università di Firenze
 simone.cheli@unifi.it

Psicologo, psicoterapeuta, si interessa principalmente di psiconcologia, formazione organizzativa ed epistemologia della complessità.

Tradurre Hinkle

Translating Hinkle

di

Francesca Del Rizzo

Institute of Constructivist Psychology

Tradurre in italiano la famosissima dissertazione di Hinkle è stato un lavoro lungo, molto impegnativo ma anche estremamente interessante e stimolante. Il testo è infatti complesso sotto vari punti di vista. Esso è un testo scientifico e quindi in molti punti estremamente rigoroso: ha pertanto bisogno di una traduzione che sia precisa ed altrettanto rigorosa. In altri passi però, ha l'andamento del testo autobiografico e lo stile cambia completamente, il periodare si fa più vario e libero, giochi di parole, metafore e riferimenti colti abbondano. Nella riflessione più squisitamente teoretica, poi, il testo assume le caratteristiche del saggio filosofico e vi è la necessità di rendere in maniera estremamente fedele l'andamento dell'argomentazione e la *consecutio* dei nessi logici.

Per fortuna ho avuto la possibilità di godere dell'aiuto, come revisore, di Simone Cheli. È grazie a lui, alla sua grande padronanza della lingua inglese, alla sua sofisticata sensibilità linguistica ed al suo acume teorico, che ho potuto sistemare non pochi punti particolarmente complicati, almeno per me.

Non ho avuto la possibilità di conoscere di persona Dennis Hinkle, ma addentrarmi in profondità nella sua dissertazione mi ha forse permesso di incontrarlo e conoscerlo un po'. Probabilmente ciò che mi ha colpito di più è stata la sua creatività come scienziato. Con ciò intendo proprio la sua capacità di passare dal restringimento all'allentamento e poi ancora al restringimento in un'alternanza che non sacrifica nulla: né il rigore estremo necessario per definire precisamente un costrutto, né lo slancio associativo che consente di creare nuovi significati e, come scrive lui stesso, di "precipitare in una nuova esperienza".

Egli mi è parso però anche un grande clinico e della sua sensibilità clinica, del suo modo di raccontare gli studenti che ha intervistato, del suo sguardo professionale mi hanno colpito il grande rispetto umano, la profonda capacità di comprensione, analitica e sintetica al tempo stesso, la benevolenza e la leggerezza, l'umiltà e l'ironia.

Nel raccontarci abbastanza dettagliatamente la genesi, lo sviluppo e la conclusione di questa sua ricerca, credo ci abbia fatto un grande dono e ci abbia al contempo messi di fronte ad una responsabilità che talvolta ci sfugge, o meglio, rispetto alla quale spesso scegliamo di costringere: la responsabilità di essere clinici con il rigore e la precisione di uno scienziato e scienziati con la sensibilità, il rispetto e l'umiltà del clinico.

Spero che questa traduzione riesca a trasmettere tutto questo.

Alcune note tecniche alla traduzione

La traduzione di alcuni passaggi della dissertazione di Dennis Hinkle è stata parecchio laboriosa ed a tratti problematica. Ho talvolta dovuto compiere delle scelte tentando di conciliare la correttezza del testo in italiano - garanzia di una sua immediata comprensibilità - con la necessità di rispettare il rigore del pensiero dell'autore e le sue stesse scelte espressive. Questa premessa intende avvertire il lettore rispetto ad alcune di tali scelte, spiegarne il rationale e quindi, spero, rendere più scorrevole la lettura.

La dissertazione è centrata sulle implicazioni di costruito (*construct implications*) ed Hinkle afferma di considerare il termine implicazione sinonimo di anticipazione, predizione, aspettativa ("*Here, 'implication', 'prediction', 'anticipation', and 'expectation' are regarded as being synonymous terms.*"). Tuttavia il termine ha una sua specificità. Introdurre il termine implicazione significa infatti scegliere di focalizzare l'attenzione sull'interconnessione fra i costrutti e quindi sulla struttura organizzata del sistema di costruzione e sul modo strutturato di fare esperienza delle persone. Come avrà modo di apprezzare chi si avventurerà nella lettura della dissertazione, questo particolare *focus* appare chiaramente nelle modalità che Hinkle inventa ed utilizza per esplorare il sistema di costrutti della persona (in particolare la griglia delle implicazioni e la griglia di resistenza al cambiamento). Nella traduzione ho quindi cercato di mantenere ovunque fosse possibile il sostantivo "implicazione".

Hinkle usa molto spesso anche l'aggettivo *implicative*, che in italiano non ha un corrispondente: non esiste l'aggettivo "implicativo" e se esistesse avrebbe un significato molto diverso da quello desumibile dal testo inglese. Quando infatti Hinkle parla di *implicative grid* o *implicative network* intende più o meno: griglia delle implicazioni e rete di implicazioni. In italiano l'aggettivo "implicativo" deriverebbe dal verbo implicare e significherebbe all'incirca "che implica", così come accade negli aggettivi comunicativo (che comunica), probativo (che prova), celebrativo (che celebra) e così via. Pertanto ho scelto di tradurre l'aggettivo usando delle locuzioni che contenessero "implicazione" o "implicazioni". In due occorrenze ho scelto una forma diversa: ho tradotto *implicative loss* con l'espressione "perdita di predittività" ed *implicative utility* con "utilità predittiva", inserendo comunque il termine in inglese fra parentesi. Mi è sembrato in questo modo di conservare il significato rispettando anche la scorrevolezza dell'italiano.

Implicative dilemma è già stato tradotto in italiano come "dilemma implicativo" ed ovviamente è stato mantenuto anche in questa sede.

Per quanto riguarda il sostantivo *implicativeness* ho invece mantenuto la forma in inglese. Un analogo in italiano infatti non esiste ed utilizzare una perifrasi mi sembrava estremamente macchinoso.

Note sull'autore

Francesca Del Rizzo
Institute of Constructivist Psychology
francesca.delrizzo@tin.it

Laureata in Psicologia Generale e Sperimentale presso l'Università di Trieste, specializzata in Psicoterapia ad orientamento Costruttivista con Gabriele Chiari presso il CESIPc di Firenze, Master in Psicologia dello Sport e Master Universitario di II Livello in Psiconcologia, iscritta al 3° anno della Laurea Triennale in Filosofia dell'Università di Venezia, operatore certificato ANIRE, Didatta in Psicoterapia presso l'ICP.

Il cambiamento dei costrutti personali dal punto di vista di una teoria delle implicazioni di costrutto¹⁶

Dissertazione presentata a parziale completamento dei requisiti per il dottorato in filosofia nella *Graduate School* della Ohio State University

**The change of constructs from the viewpoint of a theory of construct implications
Dissertation presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University**

di

**Dennis Neil Hinkle, B.A., M.A.
Ohio State University**

Traduzione a cura di
Francesca Del Rizzo e Simone Cheli

Ringraziamenti

L'autore vorrebbe esprimere il suo più profondo senso di gratitudine per l'ispirazione fornita dal suo consigliere, il Dott. George A. Kelly. Facendolo egli si unisce a quelle schiere di persone che per decenni riconosceranno i loro debiti nei confronti di questo paziente profeta. Sono state molto apprezzate le numerose ore di piacevole conversazione con il Dott. Don Bannister e con il Sig. Ralph Cebulla così come è stato per l'interesse manifestato da Ed Moore e da Jack Adams-Webber. Infine, è stata Joyce, mia moglie, che ha reso possibile questa esperienza.

¹⁶ Fonte: Hinkle, D. N. (2010). The change of personal constructs from the viewpoint of a theory of construct implications. (PhD dissertation, Ohio State University, 1965). *Personal Construct Theory & Practice*, 7, Suppl. No 1, 1-61, 2010.

Il testo originale è disponibile *online* all'indirizzo <http://www.pcp-net.org/journal/pctp10/hinkle1965.html>.

Ringraziamo gli editori di *Personal Construct Theory & Practice* per aver gentilmente concesso la pubblicazione della traduzione sulla *Rivista Italiana di Costruttivismo*. Pochi mesi prima della sua scomparsa, in un'e-mail alla Redazione Dennis Hinkle si era detto entusiasta del nostro progetto di tradurre in italiano il suo lavoro (N.d.R.).

Indice

1. Introduzione
2. Rassegna della letteratura
3. Una teoria formale dell'implicazione e del cambiamento di costrutto
 - 3.1 Background e prima formulazione
 - 3.2 Corollari
 - 3.3 Glossario
 - 3.4 L'iniziale formulazione di una teoria del cambiamento di costrutto
4. Procedura, strumenti, *scoring* e specifiche ipotesi sperimentali
 - 4.1 Introduzione ed ipotesi generali
 - 4.2 Soggetti
 - 4.3 Procedura
 - 4.4 *Scoring*
 - 4.5 Le ipotesi definite operazionalmente
5. Risultati
6. Discussione ed implicazioni per ulteriori ricerche
7. Una breve autobiografia della presente ricerca
8. Riepilogo
- Appendici¹⁷
- Istruzioni
- Dati
- Bibliografia

1. Introduzione

Il rasoio di Ockham è uno strumento tagliente e sanguinario. Nell'incisione chirurgica della complessità, la mano poco ferma di chi lo utilizza conserva troppo spesso i tessuti dell'iper-semplificazione oltre a quelli della semplicità. Nel frattempo le vite umane rimangono sospese in equilibrio mentre i "guaritori" discutono sui meriti delle rispettive - e rispettabili - microscopiche prospettive. Il dott. Don Bannister (*Visiting Professor* all'Ohio State University, primavera del 1965, comunicazione personale) ha recentemente osservato che in tutte le altre scienze, eccettuata la psicologia, la spiegazione data da uno scienziato ad un fenomeno è considerevolmente più complessa della spiegazione che dello stesso fenomeno fornisce un profano. Il persistere di un ingordo riduzionismo nella teorizzazione psicologica con la sua derivante "psicologia dell'uomo minimale" sarà comunque rigettato per essere una spiegazione peggiore del profano, che ha sicuramente il buon senso e la saggezza necessari per farlo. La Psicologia dei Costrutti Personali del Prof. George A. Kelly, però, ha come punto di partenza le complesse costruzioni che ogni uomo, a partire dal suo personale punto di vista, ha sul mondo. Ha anche l'audacia di essere autoriflessiva, cioè si occupa degli psicologi e del loro "psicologizzare" tanto quanto di coloro che vengono "psicologizzati". Il suo *focus* di pertinenza riguarda le anticipazioni di *ogni singolo* essere umano sulle costruzioni alternative della sua vita che egli può elaborare. Il suo obiettivo psicoterapeutico è favorire il *movimento psicologico costruttivo*. Essa assume che le persone non siano condannate dal loro passato. Pertanto essa ambisce ad essere "una psicologia dell'uomo ottimale" - non "dell'uomo minimale", ma dell'uomo ottimale - l'uomo impegnato nel *processo* di essere umano (Kelly, 1980).

¹⁷ È stato scelto di pubblicare le appendici (i dati sperimentali e le relative istruzioni di lettura) nel loro formato originale in lingua inglese, sia per salvaguardare i sistemi di significati dei partecipanti alla ricerca (per i quali non è indifferente utilizzare una lingua o un'altra), sia per offrire al lettore la possibilità di "toccare con mano" almeno una parte del manoscritto di Hinkle. Mentre nel testo originale le appendici si collocano tra il testo e la bibliografia, in questa sede vengono proposte a fine articolo e a parte (*N.d.R.*).

Dal punto di vista della teoria dei costrutti personali l'Uomo è esplicitamente visto come uno scienziato: un Uomo che prevede, scommette, anticipa, costruisce aspettative ed implicazioni allo scopo di continuare a predire, scommettere, anticipare, costruire aspettative ed implicazioni. La filosofia dell'alternativismo costruttivo, sulla quale la teoria dei costrutti personali è fondata, asserisce che il modello dell'Uomo come scienziato è solo una delle possibili costruzioni alternative che si possono elaborare sull'Uomo. Quindi la teoria dei costrutti personali non si occupa di formulare giudizi su cosa sia l'uomo ma si focalizza su cosa l'uomo stia cercando di essere e sul processo del suo divenire, cioè sul processo che riguarda il suo movimento psicologico costruttivo.

L'argomento principale di questa dissertazione è il processo di cambiamento dei costrutti personali: ricostruzione e movimento psicologico. Il principale quesito che essa si pone è: "*Cosa fa sì che ci sia una certa resistenza al cambiamento dei costrutti personali?*".

In aggiunta ad alcuni risultati empirici rilevanti riguardo a tale quesito, si propongono inoltre i seguenti contributi:

1. *Una formulazione iniziale di una teoria delle implicazioni di costrutto.* In breve questa teoria sviluppa l'idea che la definizione di un costrutto debba comprendere l'esplicitazione della collocazione di una dimensione di costrutto nel contesto della sua rete gerarchica di implicazioni di costrutto. Qui consideriamo i termini implicazione, previsione, anticipazione ed aspettativa sostanzialmente come sinonimi. La teoria offrirà alcune definizioni provvisorie dei termini tecnici della teoria dei costrutti personali rilette grazie ad una prospettiva che considera le relazioni fra costrutti come una rete di relazioni di implicazione. Da questo punto di vista si considereranno i costrutti come aventi una sola caratteristica, qualità o proprietà e cioè: un costrutto ha *implicazioni differenziali* in un dato *contesto* gerarchico.

2. *Una metodologia per l'esplorazione delle implicazioni di costrutto.* Questa ricerca ha a che fare con la *relativa resistenza al cambiamento* dei costrutti personali in un *contesto gerarchico* dal punto di vista della teoria delle *implicazioni di costrutto*. Saranno presentate le seguenti tre metodologie:

a. *Il metodo gerarchico per l'elicitazione dei costrutti sovraordinati*, che è stato sviluppato per verificare parecchie ipotesi riguardanti il livello gerarchico di sovraordinazione dei costrutti.

b. *La griglia di resistenza relativa al cambiamento per spostamento sul polo di contrasto.* Dal momento che la resistenza al cambiamento dei costrutti personali è la principale variabile dipendente dello studio, questa tecnica rappresenta la procedura che la definisce operazionalmente.

c. *La griglia delle implicazioni.* Questa procedura presenta, in forma sistematica, la rete delle implicazioni che collegano un insieme di costrutti in un dato contesto gerarchico. Questo punto verrà sviluppato estesamente in seguito.

d. *Domande e suggerimenti per ulteriori ricerche.* L'approccio generale di questa ricerca ha generato un gran numero di quesiti teorici, metodologici ed empirici. Si auspica che il lettore li consideri come i "risultati" più significativi di questa dissertazione.

2. Rassegna della letteratura

In considerazione degli obiettivi di questa ricerca, per come sono stati presentati nel capitolo precedente, la presente rassegna sarà limitata agli studi condotti nell'ambito della teoria dei costrutti personali che sono collegati all'area generale del cambiamento dei costrutti. Le dissertazioni di Landfield (1951) e Levy (1954) forniscono importanti rassegne che includono anche altri orientamenti. Levy, per esempio, esamina ricerche condotte nell'ambito della teoria dell'informazione, dell'estinzione sperimentale, dell'apprendimento discriminativo, dell'intolleranza dell'ambiguità e della rigidità.

Qui si è presa in rassegna l'intera letteratura costruttivista e gli studi rilevanti sono stati scelti secondo i seguenti due criteri: (1) i costrutti indagati o utilizzati nella ricerca dovevano essere teoricamente collegati al cambiamento dei costrutti; (2) la ricerca doveva poter essere interpretata alla luce di una teoria della

rete delle implicazioni fra i costrutti e doveva ispirare ulteriori ricerche lungo questa linea.

Molti degli indici derivati dalla Griglia di Repertorio e correlati al processo di ricostruzione psicologica sono misure di costellatorietà, permeabilità e proposizionalità. Bennion (1959) e Levy (1954) si sono occupati di esplorare gli effetti dell'invalidazione su costrutti proposizionali e costellatori. Essi hanno definito operazionalmente i costrutti costellatori come quelli che erano significativamente saturati sul fattore generale in una analisi convenzionale di una Griglia di Repertorio. Flynn (1959) ha indagato la correlazione fra la variabilità del ruolo e la costellatorietà dei costrutti e la complessità cognitiva. Egli ha utilizzato la potenza esplicativa del primo fattore di *costrutto* come misura di complessità cognitiva ed ha definito come grado di costellatorietà della struttura la potenza esplicativa del primo *fattore-figura*¹⁸ su una variazione della Griglia di Repertorio. Ha evidenziato che la variabilità del ruolo era significativamente correlata alla costellatorietà dei costrutti ma non alla complessità cognitiva.

Dal punto di vista della teoria delle implicazioni di costrutto, la costellatorietà si riferisce alla relazione fra un dato costrutto ed alcuni altri, relazione tale per cui un posizionamento sui poli del primo costrutto implica precisi posizionamenti sui poli degli altri costrutti. Con prelatività, all'interno di questa cornice di riferimento, si intende il fatto per cui il posizionamento su un polo di un dato costrutto implica l'impossibilità di collocarlo sotto determinati poli di alcuni altri costrutti, o perché l'elemento si trova al di fuori del loro campo di pertinenza, o perché esso deve essere collocato sul polo opposto di quegli stessi costrutti, ad esempio una precedente relazione costellatoria: "Gli psicologi sono utili, non iperbolici e non illetterati".

Una questione interessante è cosa intendiamo con l'espressione *grado* di costellatorietà o prelatività. Il polo di contrasto di costellatorietà e prelatività potrebbe sembrare proposizionalità, tuttavia questi termini possono forse più utilmente essere visti come gli estremi di un continuum che descrive il livello di certezza - espresso come una funzione di probabilità - in riferimento *all'utilità* dell'implicare, o prelativamente non implicare, certe relazioni fra i costrutti secondo il principio della massimizzazione del numero totale delle implicazioni di costrutto all'interno del sistema dei costrutti personali. Il pensiero proposizionale quindi implica la sospensione del giudizio (i.e. una costruzione sovraordinata) relativo al guadagno in termini di implicazioni di ciascuna delle costruzioni alternative in considerazione. Costellatorietà e prelatività indicano l'aspettativa di un'alta probabilità che certi *pattern* di costruzione più di altri aumentino il numero totale delle implicazioni del sistema. Proposizionalità, costellatorietà e prelatività non sono quindi viste come proprietà di un singolo costrutto ma piuttosto come un'anticipazione sovraordinata di tipo probabilistico relativa al guadagno totale in termini di implicazioni che risulterebbe se due o più dimensioni di costrutto fossero poste in una relazione di implicazione l'una con l'altra. È un'affermazione sovraordinata sulla probabile utilità di una determinata rete di implicazioni. Quando viene definita in questo modo, una rete di costrutti può essere sia proposizionale che costellatoria. Le definizioni di costellatorietà utilizzate da Bennion, Levy e Flynn sono basate sul principio della *frequenza* della co-occorrenza; così se un'ampia varietà di oggetti viene inclusa nella griglia di repertorio come elementi e vengono elicitati costrutti di colore, forma, altezza, peso e durezza e se molti degli oggetti sono costruiti come pesanti, duri, corti, verde pallido, parallelepipedo, allora, per il principio della frequenza della co-occorrenza, questi costrutti verrebbero detti costellatori. In questo esempio la costellatorietà è chiaramente una funzione del campione utilizzato. Dire, quindi, che questi particolari costrutti si implicano l'un l'altro è un'assunzione molto debole - per quanto non del tutto irragionevole. Alla luce di tutto ciò la tecnica della griglia delle implicazioni sviluppata in questa dissertazione fornisce uno strumento promettente per esplorare il problema generale della costellatorietà e proposizionalità dei costrutti personali.

I costrutti di permeabilità e campo di pertinenza sono teoricamente correlati al cambiamento dei costrutti. Binner (1958) e Gottesman (1962) hanno permesso alle persone di indicare con il valore zero su una Griglia

¹⁸ Tale espressione fa riferimento alla struttura matematica dello spazio psicologico formulata da Kelly. In tale cornice la diagnosi (attraverso la griglia di repertorio) corrisponde ad un'analisi fattoriale in cui i casi sono rappresentati dai costrutti e le variabili dai ruoli, altrimenti chiamati figure o elementi [Nota del Revisore].

di Repertorio la situazione in cui né un costrutto né il suo polo di contrasto potevano essere applicati ad un elemento, ed hanno usato questo come misura di permeabilità/impermeabilità. Hess (1959) ha usato la stessa strategia come misura del campo di pertinenza dei costrutti. Questo suggerisce che forse sarebbe più utile definire come permeabile un costrutto il cui campo di pertinenza è relativamente inesplorato. Una volta che il suo campo di pertinenza è stato pienamente elaborato e chiarito, il costrutto diventa impermeabile. Secondo la teoria alla base di questa ricerca, la pertinenza - o la non pertinenza - di costrutti correlati è una funzione degli effetti che questa relazione ha sulle rispettive reti di implicazioni. Per esempio, se io combino un costrutto geometrico ed un costrutto zoologico e ne esco con un rospo parabolico - la prole di una madre esponenziale e di un padre iperbolico - allora il mio problema nello stabilire l'utilità predittiva (*implicative utility*) di questa unione consiste nel trovare punti di compatibilità fra le rispettive implicazioni. Cosa dice il significato di "rospo" riguardo al significato di "parabola" e viceversa? Per contrasto, quali sono i punti di compatibile somiglianza fra le implicazioni dei costrutti di rotondità e palle da biliardo? O palle da biliardo cubiche? O ricerca psicologica compassionevole?

Il significato di tale bizzarro rospo per questa ricerca rimane comunque in certa misura oscuro, per cui torniamo alla citazione dei sacri testi. Gli studi di Isaacson (1962) e Cromwell e Caldwell (1962) riportavano che le valutazioni effettuate utilizzando costrutti personali erano significativamente più estreme di quelle effettuate utilizzando costrutti forniti dallo sperimentatore. Questi risultati potrebbero essere previsti dalla teoria delle implicazioni di costrutto se si dimostrasse che le implicazioni differenziali dei costrutti personali sono significativamente maggiori di quelle dei costrutti forniti. Il che significa che sarebbe più importante risolvere l'ambivalenza costruttiva su costrutti di ampia rilevanza predittiva - dovuta alla minaccia potenzialmente maggiore di un errore di costruzione - piuttosto che su costrutti di bassa significatività.

Resnick e Landfield (1961) nel loro studio sul Corollario della Dicotomia hanno distinto fra costrutti dicotomici logici (ad esempio maturo-immaturo) e costrutti dicotomici "inusuali" (ad esempio intelligente-cattivo). Gli autori sostengono che i costrutti dicotomici "inusuali" rappresentano una relazione altamente costellatoria fra due costrutti (ad esempio, intelligente-stupido e buono-cattivo). Un modo per verificare se i costrutti inusuali rappresentano una relazione fra due dimensioni di costrutto potrebbe essere chiedere ai soggetti se tutti gli eventi che vengono descritti dalla negazione di un polo del costrutto devono necessariamente essere descritti anche dal polo opposto di quel costrutto.

Validazione, invalidazione, campo di pertinenza, tipo e lunghezza dell'interazione sociale, *focus* dell'attenzione del costruente, movimento personale percepito, costellatorietà, proposizionalità ed ostilità sono dimensioni che sono state utilizzate nelle numerose ricerche sul Corollario dell'Esperienza. Questo corollario afferma che il sistema di costruzione di una persona varia con le costruzioni successive delle repliche degli eventi. Queste ricerche, pertanto, sono rilevanti per il problema generale del cambiamento dei costrutti. Bieri (1953) e Lundy (1952) hanno valutato gli effetti dell'interazione sociale sul processo costruttivo. In uno studio successivo Lundy (1956) ha specificato altre dimensioni che determinano la direzione del cambiamento nella percezione interpersonale. Egli ha dimostrato una relazione tra *incorporazione* e *differenziazione* (il *focus* dell'attenzione nel primo caso è su di sé, nel secondo sull'altra persona) e le nozioni di *proiezione assimilativa* e *accuratezza differenziale*. È possibile che questi studi definissero con precisione alcune delle possibili costruzioni sovraordinate relative al processo di costruire l'altro, ad es. "Lui è come me; diverso da me. Come lo vedo io; come mi vede lui; come lui vede se stesso; come io vedo la mia relazione con lui; come la vede lui; come lui vede il modo in cui io vedo la nostra relazione - o me stesso - o lui?"

Poch (1952) ha studiato lo *shift change* (cambiamento da una dimensione all'altra) ed ha visto che questo tipo di cambiamento è maggiore per i costrutti invalidati che per quelli validati. Newman (1957) ha misurato il cambiamento dei costrutti sulla base del numero di elementi che cambiavano posizione su varie dimensioni di costrutto. Fra le altre cose ha scoperto come fosse più probabile che il cambiamento - definito in questi termini - seguisse un'invalidazione su quei costrutti rispetto ai quali la persona sentiva di essere in movimento rispetto a quelli usati per costruirsi in maniera più stabile.

Usando la tecnica della griglia delle implicazioni, ci si aspetterebbe di trovare che, in caso di cambiamento per spostamento sul polo di contrasto, i costrutti che riguardano il sé-in-movimento implicano un numero significativamente minore di cambiamenti su altri costrutti rispetto ai costrutti che riguardano il sé-stabile. L'ipotesi generale è che il cambiamento delle implicazioni subordinate (spostamento degli elementi) sia facilitato dallo stabilizzare le implicazioni sovraordinate di un costrutto. Per esempio sarebbe più minaccioso dire ad un terapeuta principiante "non capisci cosa il tuo paziente sta tentando di dirti" piuttosto che dirgli "sembra che tu possa diventare un clinico competente e sensibile, ma in questo momento non comprendi cosa il tuo paziente sta cercando di dirti". Questo sembra un principio importante che necessita di essere sperimentalmente dimostrato.

In aggiunta all'interpretazione in termini di minaccia dello studio di Newman, è anche probabile che i costrutti di sé-stabili siano quelli lungo i quali il movimento è limitato dall'assenza di una alternativa sufficientemente elaborata. Quindi il movimento sui costrutti legati al sé-stabile può essere limitato sia dalla possibilità di una invalidazione estensiva delle loro implicazioni - minaccia - o dall'assenza di un'alternativa sufficientemente elaborata - ansia. Il contrario dovrebbe essere vero per i costrutti che riguardano il sé-in-movimento.

Il principio generale della massimizzazione del numero totale delle implicazioni all'interno del sistema di costrutti può essere anche correlato agli studi di Bieri (1953) e Lemcke (1959). Il gradiente di generalizzazione di Bieri - supportato anche dalla dissertazione di Lemcke - indica che la generalizzazione del cambiamento dei costrutti non segue il classico gradiente di generalizzazione che viene riscontrato negli studi sul condizionamento.

L'invalidazione di un costrutto tende a stabilizzare i costrutti che sono più simili ad esso. Questo effetto potrebbe essere spiegato da una teoria delle implicazioni di costrutto se viene dimostrato che la somiglianza fra i costrutti è direttamente correlata al grado di interrelazione delle loro reti di implicazioni. Così, quando l'invalidazione di un costrutto minaccia di invalidare la rete delle implicazioni con un'invalidazione, la stabilizzazione dei costrutti simili avrà la funzione di conservare l'utilità predittiva (*implicative utility*) della rete alla quale essi sono correlati. Per esempio, se sia essere un ricercatore produttivo che un efficiente terapeuta implicano per qualcuno essere utile come psicologo, allora l'invalidazione di uno di questi criteri probabilmente porterà la persona a tentare di stabilizzare l'altro per poter mantenere l'idea di sé di essere uno psicologo utile. Questa strategia non è riflessa nella professione oggi giorno?

La relazione fra queste ipotesi e la ricerca nel campo della dissonanza cognitiva è probabilmente abbastanza chiara da non necessitare una ulteriore elaborazione. La griglia delle implicazioni è uno strumento promettente per mettere alla prova queste ipotesi.

L'articolo di Howard e Kelly (1954) - basato sulla dissertazione di Howard (1951) - sosteneva che i cambiamenti nel comportamento di una persona devono seguire il cambiamento della sua costruzione. Questo consegue dal Postulato Fondamentale della teoria dei costrutti personali. In termini di implicazioni, questo significa che la persona non si può muovere lungo dimensioni prive di significato e che quindi di conseguenza non può comportarsi in modo per lei privo di senso.

Il lavoro già citato di Levy (1956) riportava che, dopo un'imponente invalidazione, il processo di ricostruzione era più ampio sui costrutti costellatori (definiti così sulla base della loro saturazione sul primo fattore del Rep test), e che con una invalidazione crescente l'incremento del cambiamento dei costrutti costellatori era maggiore dell'incremento del cambiamento dei costrutti proposizionali. Egli ha ipotizzato anche che in condizioni di minore invalidazione il cambiamento dei costrutti proposizionali potesse essere maggiore del cambiamento dei costrutti costellatori. I risultati andavano in questa direzione senza però essere significativi.

Anche Bennion (1959) si è interessato a questa stessa questione. Egli ha riscontrato differenze individuali costanti nel tempo: alcune persone resistevano al cambiamento dei costrutti costellatori mentre altre resistevano al cambiamento dei costrutti proposizionali. Sebbene Landfield fosse interessato ad una interpretazione della minaccia in termini di movimento piuttosto che al problema dei costrutti costellatori, il suo lavoro - assieme alle ricerche di Levy e Bennion - può essere interpretato alla luce delle implicazioni di costrutto. Secondo questo punto di vista la persona contrasterà il movimento psicologico - il cambiamento dei costrutti - quando anticipa che questo cambiamento conduca ad una imminente e comprensiva riduzione del numero totale delle implicazioni predittive del sistema di costrutti personali (minaccia), oppure crei una relativa assenza di implicazioni predittive relative agli eventi che sta affrontando (ansia).

Detto in una forma non difensiva, questo corrisponde al corollario che asserisce che una persona cambia sempre nella direzione in cui anticipa che potrà massimizzare il numero totale di implicazioni predittive nel suo sistema. Ciò può essere ottenuto sia grazie all'espansione che alla definizione del suo sistema, oppure grazie ad entrambe. Landfield, fra le altre cose, ha scoperto che una persona tende a percepire come minacciose quelle persone che sono come lei era in passato ma come non desidera più essere e quelle persone che si aspettano che lei sia come era in passato ma non desidera più essere, e che quella stessa persona si percepirà come meno anticipabile nelle relazioni sociali che coinvolgono persone minacciose piuttosto che in quelle che coinvolgono persone non minacciose. Questo suggerisce che vi è una incompatibilità inferenziale fra la costruzione, ora respinta, che la persona aveva di sé nel passato e la costruzione di sé nel presente o nel futuro, di modo che la persona stessa anticipa che l'accettazione della costruzione passata possa produrre una riduzione, anche drastica, delle implicazioni predittive del suo sistema.

Si assume anche che quando un sub-sistema di costrutti viene validato, invalidato o si scopre che il suo campo di pertinenza non comprende gli eventi in questione, allora questa stessa caratteristica possa essere attribuita ai costrutti sovraordinati che governano il *processo di costruzione* del sub-sistema in questione.

Costellatorietà e proposizionalità sono viste come una classe particolare di queste costruzioni sovraordinate e non come caratteristiche di specifiche dimensioni di costrutto. Le costruzioni che determinano le modalità che caratterizzano il processo di costruzione delle persone costituiscono un'area di ricerca vitale. Ci si auspica che alcuni adattamenti della griglia delle implicazioni possano essere utili in questi ambiti.

Infine, in riferimento all'articolo di Landfield sulla prossimità degli opposti - formazione reattiva, trasformazione comportamentale estrema, ecc..., così come essa viene vista dal punto di vista della teoria dei costrutti personali, l'ipotesi sopra elaborata permette di prevedere che la trasformazione comportamentale (cambiamento per contrasto) possa aver luogo solo in quei costrutti che hanno reti di implicazioni ben elaborate per entrambi i poli del costrutto. Elencare le implicazioni di ciascun polo dei costrutti può quindi facilitare previsioni differenziali in riferimento alla direzione ed alla facilità del processo di ricostruzione psicologica.

3. Una teoria formale dell'implicazione e del cambiamento di costrutto

Questo capitolo illustra i presupposti e la formulazione iniziale di una teoria delle implicazioni di costrutto, definisce vari corollari e termini ed infine applica questa stessa formulazione al problema del cambiamento dei costrutti.

3.1 Presupposti e formulazione iniziale

Questa teoria, la teoria delle implicazioni di costrutto, è nata in risposta a tre considerazioni. La prima ha a che fare con la rappresentazione visiva dei sottosistemi di costrutto. Kelly rappresenta un

costrutto come un segmento diritto con un punto o un piccolo cerchio a ciascuna delle estremità. Un sottosistema consiste in un gruppo non connesso di queste rappresentazioni disposte nello spazio secondo varie angolature. Forse a causa di un passato nell'elettronica, io tendevo a visualizzare i sottosistemi come circuiti binari tridimensionali interconnessi e li disegnavo nella forma di alberi genealogici tridimensionali.

La seconda osservazione ha a che fare con la concettualizzazione di costellatorietà e proposizionalità. Kelly (1955, p. 155) scrive: "un costrutto che permette ai suoi elementi di appartenere contemporaneamente ad altre dimensioni, ma prescrive a quali può appartenere, potrebbe essere chiamato costrutto costellatorio" e "un costrutto che lascia i suoi elementi liberi di poter essere costruiti da tutte le altre dimensioni di significato può essere chiamato costrutto proposizionale". Il grado di costellatorietà di un costrutto mi sembrava - per *analogia* - essere in qualche modo simile alla forza di un campo magnetico che origina da ciascuno dei due poli di un costrutto. Maggiore è la forza del campo di un polo, maggiore è il numero di costrutti raggruppati attorno ad esso. E, sempre per analogia, la lassità e la strettezza dei costrutti mi sembravano avere qualcosa a che fare con l'elasticità della linea che univa i due poli.

La terza questione è relativa alla definizione di costrutto. Un costrutto sovraordinato è "un costrutto che include un altro costrutto come uno degli elementi nel suo contesto"; un costrutto subordinato è "un costrutto che è incluso come elemento nel contesto di un altro" (*ibidem*, p. 532). Con l'eccezione dei costrutti al vertice ed alla base della gerarchia, tutti gli altri costrutti sono sia sovraordinati che subordinati. Inoltre, se un costrutto può essere, a seconda del momento, lasso o stretto, permeabile o impermeabile, proposizionale o costellatorio, allora da che cosa un costrutto viene in effetti definito?

Tali considerazioni costituiscono il punto di partenza fondamentale per questa dissertazione.

Secondo Kelly proposizionalità, prelatività, costellatorietà, lassità, strettezza, permeabilità, impermeabilità, etc. sono qualità o proprietà di un determinato costrutto. L'unica caratteristica immutabile di un costrutto è la sua natura dicotomica. Ora, se noi accettiamo il Corollario della Dicotomia ma rifiutiamo che tutte queste altre nozioni possano essere definite qualità di un costrutto, allora esse come possono essere utilmente definite? Questa questione verrà discussa a breve.

Secondo la Teoria dei Costrutti, la funzione di un costrutto è permettere l'anticipazione. Il Corollario della Scelta afferma che noi anticipiamo gli eventi (cioè altri costrutti) al fine di espandere o specificare il nostro sistema di anticipazioni. Quindi, la teoria dei costrutti assume che una persona sceglie sempre le costruzioni che anticipa massimizzeranno il numero totale di anticipazioni all'interno del suo sistema personale di costrutti. Il Postulato Fondamentale afferma che il sistema di anticipazioni di una persona canalizza psicologicamente i suoi processi anticipatori - il suo costruire. La base epistemologica di questa teoria implica che i costrutti anticipino o sussumano sempre altri costrutti, non le "cose-in-sé". Quindi la teoria si focalizza sulle anticipazioni dei costrutti. Nella teoria che qui viene proposta, il termine "implicazione" sostituisce il termine "anticipazione".

Il posizionamento sul polo di un dato costrutto dicotomico implica il posizionamento sui poli di certi altri costrutti. Quel primo posizionamento può, a sua volta, essere implicato dai posizionamenti sui poli di altri costrutti. I posizionamenti di costrutto che un dato costrutto implica sono chiamati *implicazioni sovraordinate* di quel costrutto; quando i posizionamenti sui poli del dato costrutto sono implicati dai posizionamenti sui poli di altri costrutti - sia singolarmente o in combinazione (disgiunzione o congiunzione) - queste relazioni di costrutto sono chiamate *implicazioni subordinate* del dato costrutto. Ne segue che per la comprensione di una specifica dimensione di costrutto è necessaria l'esplicitazione sia delle implicazioni sovraordinate che di quelle subordinate di ciascuno dei suoi poli. In un dato contesto esse costituiscono il *campo delle implicazioni* di quel costrutto. Esso è la somma dei suoi campi sovraordinati e subordinati di implicazioni. Il numero totale delle implicazioni nel campo delle implicazioni di un costrutto può essere usato come misura della significatività di quel costrutto. Il campo subordinato delle implicazioni fornisce una misura del *livello di sovraordinazione* del costrutto. Il campo di pertinenza di un costrutto (*ibidem*, p. 137) comprende tutti i contesti in cui la persona può trovare utile l'applicazione di quel costrutto.

Invece il campo delle implicazioni di un costrutto è un indice dell'estensione delle sue reti sovraordinate e subordinate di implicazioni in un determinato contesto. Dovrebbe quindi essere possibile indagare i campi (plurale) delle implicazioni di un dato costrutto in vari contesti.

Facciamo velocemente il punto sulle varie forme di implicazioni possibili fra due costrutti. Per esempio consideriamo il costrutto A-B ed il costrutto X-Y. Sono possibili varie combinazioni di implicazioni ma i quattro pattern più comunemente osservati sono il parallelo, l'ortogonale, il reciproco e l'ambiguo, che sono descritti come segue:

1. *Parallelo*: A implica X e B implica Y (ad es., amore-odio, piacevolezza-spiacevolezza).
2. *Ortogonale*: A implica X ma B non implica Y; oppure A implica X e B implica X ma nessuno dei due implica Y (ad es. impiegato-disoccupato, ha un reddito-non ha un reddito; buono-cattivo, valutato-oggettivo).
3. *Reciproco*: A implica X e B implica Y e X implica A e Y implica B (ad es. nervoso-calmo, teso-rilassato). Questo tipo di relazione suggerisce una equivalenza funzionale delle etichette di costrutto. Il significato delle implicazioni reciproche in termini di analisi fattoriale di una griglia delle implicazioni sarà discusso nel capitolo 6.
4. *Ambiguo*: A e B implicano X e B implica Y; oppure A implica X e B implica X e Y. Una persona, ad esempio, collegando desiderabile-indesiderabile e realismo-idealismo, disse che sia realismo che idealismo implicavano aspetti desiderabili e non desiderabili per lei. La teoria del conflitto e la teoria del doppio legame sono correlate a questi *dilemmi implicativi*. Queste situazioni sembrano risultare da 1) un'incompleta astrazione delle differenze fra i contesti in cui il costrutto è utilizzato o 2), come nel caso dell'esempio di cui sopra, la persona usava una unica etichetta di costrutto per due costrutti indipendenti, cioè realismo-idealismo nel senso di mettere alla prova delle idee-non mettere alla prova le idee e realismo-idealismo nel senso di non avere obiettivi-avere obiettivi. Dopo aver chiarito questa confusione, la persona poteva collegare ciascuno di questi utilizzi di realismo-idealismo a desiderabile-non desiderabile grazie ad implicazioni di tipo parallelo e non ambigue. In questo senso il movimento psicologico, la soluzione del conflitto e l'*insight* dipendono dall'individuazione di queste forme ambigue di implicazione e dalla loro risoluzione in forme parallele o ortogonali. Le combinazioni logiche fra i poli, il numero delle implicazioni e la direzione delle implicazioni suggeriscono la possibilità che vi siano altre forme di implicazione ma quanto già discusso può essere sufficiente ad indicare quale ambito di ricerca si possa aprire esplorando questa questione all'interno della teoria dei costrutti.

3.2 Corollari

Fino a questo punto abbiamo affermato che:

- i costrutti sono dicotomici, ovvero hanno implicazioni differenziali e, in ogni determinato contesto di utilizzo, ciascun polo ha un campo sovraordinato ed un campo subordinato delle implicazioni che possono assumere le varie forme sopra descritte;
- il campo di pertinenza di un costrutto si riferisce al numero di contesti in cui il costrutto si è rivelato utile. È importante mantenere salda la distinzione tra il simbolo di un costrutto (etichette verbali, etc.) ed il costrutto stesso in quanto dimensione di significato utilizzata in un preciso contesto;
- l'esplicitazione del campo delle implicazioni di un costrutto è considerata una condizione necessaria per la comprensione della dimensione di significato rappresentata dal costrutto stesso.

Sulla base di questi concetti, rivediamo ora alcuni degli undici corollari della teoria dei costrutti personali (*ibidem*, p. 103).

1. *Corollario dell'Organizzazione*: "ogni persona sviluppa in modo caratteristico, per sua convenienza nell'anticipare gli eventi, un sistema di costruzione che comprende relazioni ordinali fra costrutti". Questo corollario asserisce che l'implicazione di un costrutto è generalmente unidirezionale, cioè A implica X ma X non implica A. I costrutti quindi variano in funzione del numero di costrutti che li implicano e del numero di costrutti che essi implicano. Si noti che i costrutti possono essere usati sia in congiunzione che in disgiunzione per implicare la posizione sul polo di un dato costrutto, ad es. A e B implicano assieme X e né

A né B da soli implicano X; e o A o B o entrambi implicano X.

2. *Corollario del Campo*: “un costrutto è idoneo ad anticipare soltanto un numero finito di eventi”. Cioè, i posizionamenti sui poli di un dato costrutto sono implicati da un numero finito di posizionamenti sui poli di altri costrutti. Questi sono definiti campi subordinati delle implicazioni di un costrutto. I campi sovraordinati delle implicazioni sono limitati allo stesso modo.

3. *Corollario della Scelta*: “in un costrutto dicotomizzato le persone scelgono per sé quell'alternativa per mezzo della quale anticipano la maggiore possibilità di elaborazione (sia in termini di estensione che di definizione) del loro sistema”. Dal momento che sia l'estensione che la definizione del sistema danno luogo ad un aumento del numero delle implicazioni, il corollario potrebbe essere riformulato dicendo che, in un costrutto dicotomizzato, la persona sceglie per se stessa l'alternativa per mezzo della quale anticipa la maggior possibilità di aumentare il numero totale delle implicazioni del suo sistema. Il che equivale a dire che la persona sceglie sempre nella direzione che anticipa possa aumentare la significatività globale della sua vita. Vista in un'ottica difensiva: la persona sceglie in modo da evitare l'ansia generata dal caos e la disperazione per una certezza assoluta.

Questo corollario, che asserisce che le persone tendono a massimizzare il numero totale di implicazioni predittive nella rete delle implicazioni del loro sistema, fornisce il fondamento teoretico per questa tesi.

4. *Corollario della Frammentazione*: “una persona può impiegare di volta in volta una varietà di sottosistemi di costruzione che sono deduttivamente incompatibili gli uni con gli altri”. Letto alla luce del Corollario della Scelta discusso più sopra, il Corollario della Frammentazione suggerisce che le incompatibilità inferenziali saranno risolte solo quando la persona anticiperà che questa risoluzione possa massimizzare l'*implicativeness*²⁹ globale del sistema di costruzione personale. Ciò evidenzia quanto per la questione generale del cambiamento dei costrutti sia importante considerare le costruzioni personali relative al processo di costruzione.

5. *Corollario della Modulazione*: “la variazione nel sistema di costruzione di una persona è limitata dalla permeabilità dei costrutti entro il cui campo di pertinenza giacciono le varianti”. Un costrutto è permeabile “se ammette nel suo campo di pertinenza nuovi elementi che non sono ancora stati costruiti all'interno della sua cornice” (*ibidem*, p.79). Quindi la permeabilità - “la capacità di accogliere nuovi elementi” (*ibidem*, p.80) rappresenta il campo di pertinenza non ancora esplorato di un costrutto. Dal punto di vista della teoria delle implicazioni di costrutto permeabilità e compatibilità inferenziale sono termini equivalenti. Pertanto si può dire che la variazione del sistema di costruzione di una persona sia limitata dalla compatibilità inferenziale fra le varianti e quei costrutti all'interno dei cui campi di pertinenza giacciono le varianti. (La variazione è limitata anche dal principio della massimizzazione dell'*implicativeness* totale del sistema.)

3.3 Terminologia

La formulazione iniziale di questa teoria delle implicazioni di costrutto suggerisce anche un numero di definizioni provvisorie di altri termini della teoria dei costrutti personali:

1. Un *costrutto*. Abbiamo in precedenza indicato come la definizione di un costrutto dovrebbe includere l'esplicitazione delle sue implicazioni sovraordinate e subordinate. Il problema è: quanto possono cambiare da contesto a contesto queste implicazioni prima che l'identità del costrutto sia perduta? Essenzialmente un costrutto è la base per poter formulare anticipazioni o risposte differenziali. Dal momento che il

²⁹ Con tale termine Hinkle indica la tendenza quantitativa e probabilistica di un determinato costrutto o sistema di costrutti a generare implicazioni costruttive. Ha inoltre una specifica rilevanza nei termini di un possibile cambiamento: la sostituzione o l'abbandono di un determinato costrutto è prevedibile che porti infatti alla riduzione della probabilità di generare implicazioni costruttive del sistema nel suo insieme. Per cui si assume che la persona nell'operare una scelta cercherà un criterio di massimizzazione dell'*implicativeness*, nei termini di maggiore predicibilità degli eventi alla luce del suo sistema di costrutti [*Nota del Revisore*].

simbolo di un dato costruito può rappresentare una varietà di diverse basi (costrutti), è importante che un costrutto ed il suo simbolo non vengano confusi. Per esempio, quel che una persona considera sia "onesto" in un contesto criminale può essere enormemente diverso da ciò che considera onesto all'interno del contesto dei suoi amici intimi. Dal momento che ci si può aspettare che le implicazioni subordinate e sovraordinate di "onesto-disonesto" differiscano grandemente in questi due contesti, in che senso possiamo dire che si tratta dello stesso costrutto usato in due situazioni diverse? L'identità trans-contestuale di un costrutto può essere forse definita sulla base dei punti di identità delle implicazioni sovraordinate e subordinate. Per esempio, se in un contesto X, A, B e C implicano onestà, ed onestà implica 1, 2 e 3, mentre nel contesto Y, A, D ed E implicano onestà ed onestà implica 1, 4 e 5, allora l'identità trans-contestuale di onestà consiste di A e 1. Questa definizione è decisamente una definizione provvisoria.

2. *Lassità-strettezza*. Questa dimensione si riferisce alla variabilità delle previsioni fatte grazie ad un costrutto. Può essere definito come lasso un costrutto le cui implicazioni sovraordinate, o le cui implicazioni subordinate, o entrambe, variano da contesto a contesto, ad esempio, i suoi criteri di classificazione e/o il suo significato possono variare. Si noti che è possibile allentare o restringere indipendentemente le implicazioni sovraordinate o quelle subordinate, così come allentare o restringere entrambe. Quindi è possibile per una persona esser lassa in riferimento ai costrutti che implicano il suo posizionamento su di un dato costruito e stretta rispetto a ciò che tale posizionamento implica - o viceversa - o entrambe. Definita in questo modo, la dimensione strettezza-lassità descrive l'ammontare della variabilità o le relazioni fra i costrutti e non la qualità di un particolare costrutto. Anche questa definizione è provvisoria e necessita di perfezionamento - specialmente in riferimento ai limiti che la compatibilità inferenziale pone ad allentamento e restringimento ed al mantenimento dell'identità trans-contestuale dei costrutti.

3. *Costrutti sovraordinati e subordinati*. In una relazione di implicazione fra due costrutti il costrutto che implica i posizionamenti sui poli dell'altro costrutto è chiamato costrutto subordinato; il costrutto i cui posizionamenti polari sono implicati dall'altro costrutto è chiamato costrutto sovraordinato.

4. *Costrutti nucleari e periferici*. Questa distinzione differenzia i costrutti sulla base della perdita netta del numero totale di implicazioni che risulterebbe dalla rimozione del costrutto dal sistema di costruzione. I costrutti periferici sono quelli la cui eliminazione - o aggiunta - non altererebbe apprezzabilmente l'utilità predittiva (*implicative utility*) del sistema.

5. *Permeabilità-impermeabilità*. La permeabilità di un costrutto si riferisce al numero dei nuovi costrutti con cui esso è inferenzialmente compatibile. In questo senso essa è il campo di pertinenza non ancora esplorato di un costrutto.

6. *Proporzionalità, costellatorietà e prelatività*. Queste dimensioni sono state discusse estesamente nel capitolo 2. In riferimento al principio della massimizzazione della significatività totale del sistema di costruzione, questi termini si riferiscono al grado di certezza che una persona ha in merito all'utilità predittiva del correlare fra di loro (o non correlare nel caso della prelazione) alcune dimensioni di costruito. Come tali, essi sono costrutti sovraordinati che si riferiscono a varie reti di costruito e non a qualità di specifici costrutti. Adottare un pensiero proposizionale significa sospendere il giudizio relativamente al significato ultimo dei vari pattern di costrutti in considerazione. Costellatorietà e prelazione significano che quello stesso giudizio è stato emesso. Si possono collegare fra loro frequentemente certe dimensioni di costruito perché si è certi dell'utilità di una particolare relazione o perché non si sono prese in considerazione relazioni alternative.

7. *Ansia*. L'ansia è la consapevolezza di una relativa assenza di implicazioni in riferimento ai costrutti con cui la persona ha a che fare.

8. *Minaccia*. La minaccia può essere vista come la consapevolezza (cioè una costruzione sovraordinata e

l'anticipazione relativa al sistema di costrutti) di una riduzione imminente e comprensiva del numero totale di implicazioni predittive del sistema personale di costrutti. Landfield (1951), per esempio, utilizzando un approccio di contenuto alla minaccia, ha scoperto - fra le altre cose - che la possibilità di accettare una passata - ed ora abbandonata - costruzione di sé era minacciosa. Fare propria una costruzione di sé del passato ora abbandonata non lascerebbe la persona priva di implicazioni predittive, ma - presumibilmente - la persona anticiperebbe che accettare quella costruzione risulterebbe in una riduzione netta del numero totale di implicazioni predittive rispetto all'attuale rete delle implicazioni, a causa delle incompatibilità inferenziali tra le costruzioni di sé passate e attuali. La minaccia, allora, è l'anticipazione di una perdita netta in termini di implicazioni. (Inoltre, si potrebbe formulare una teoria della depressione a partire dalla costruzione del disturbo o come conseguente alla costruzione da parte della persona di una perdita di predittività sostanziale ed irrimediabile del suo sistema personale di costrutti, oppure come conseguenza dell'anticipazione da parte della persona che il sistema stesso non sia ulteriormente estendibile).

3.4 Formulazione iniziale di una teoria del cambiamento dei costrutti

All'interno del contesto generale del cambiamento dei costrutti personali, possono essere delineati 3 tipi di cambiamento.

Il cambiamento per spostamento (*shift change*) si riferisce al cambiamento da una dimensione di costrutto ad un'altra, per esempio vedere una persona lungo la dimensione matura-immatura e poi passare ad una dimensione onesto-disonesto. Il cambiamento da una alternativa di un costrutto dicotomico all'altra è chiamato cambiamento per spostamento sul polo di contrasto (*slot change*), ad esempio vedere una persona come matura e poi come immatura. Il cambiamento scalare (*scalar change*) è un cambiamento per contrasto nell'ordine di grandezza usato per descrivere una alternativa di costrutto, ad esempio costruire una persona come *meno* matura o *più* matura piuttosto che immatura. Il campo di pertinenza di questa dissertazione riguarda il cambiamento per spostamento sul polo di contrasto.

Dal punto di vista delle implicazioni di costrutto, il Corollario della Scelta afferma che una persona sceglie per sé quella alternativa, all'interno di un costrutto dicotomizzato, grazie alla quale anticipa la maggiore possibilità di aumentare il numero totale delle implicazioni del suo sistema. Quindi la persona si opporrebbe al movimento nella direzione di una minor anticipabilità (minaccia) o di una relativa assenza di implicazioni (ansia). Il Corollario della Modulazione indica che la variazione nel sistema di costruzione di una persona è limitata dalla compatibilità inferenziale fra le varianti e quei costrutti all'interno dei cui campi di pertinenza giacciono le varianti stesse. Ne consegue, quindi, che il movimento per contrasto dovrebbe accadere più probabilmente all'interno di quei costrutti che hanno un numero di implicazioni simile per ciascun polo, implicazioni che sono ugualmente compatibili con il resto del sistema, piuttosto che all'interno di quei costrutti che hanno un numero molto diverso di implicazioni sui due poli, o di quei costrutti per cui la costruzione dell'elemento sul polo opposto condurrebbe a un'ampia incompatibilità inferenziale con il resto del sistema. Inoltre, il movimento per contrasto è più probabile nei costrutti con un numero minore di implicazioni, perché in questo caso la minaccia e l'ansia anticipate sarebbero proporzionalmente inferiori.

Il Corollario dell'Organizzazione asserisce che l'implicazione fra i costrutti è tipicamente unidirezionale, cioè che i costrutti ad un certo livello implicano una posizione sui poli dei costrutti al livello successivo e questi costrutti, a loro volta, implicano posizioni sui poli dei costrutti ad un livello ancora superiore, e così via, in modo da costituire gerarchie di costrutti. Più alto è il livello della gerarchia su cui un costrutto è collocato, maggiore sarà il numero delle implicazioni nel suo campo subordinato delle implicazioni, cioè maggiore sarà il numero dei costrutti necessari a definire i suoi poli. Quindi se una persona conosce il suo posizionamento sui poli di un costrutto operante ad un alto livello di sovraordinazione, potrà probabilmente anticipare i suoi posizionamenti sui poli dell'ampia varietà di costrutti subordinati che implicano quel posizionamento. Cioè, il posizionamento sui poli di un costrutto sovraordinato può essere usato per monitorare probabilisticamente i posizionamenti sui poli dei costrutti che si trovano all'interno del suo campo subordinato delle implicazioni.

Dal momento che i posizionamenti sui poli dei costrutti che operano ad un alto livello di sovraordinazione dovrebbero avere un più ampio campo di implicazioni, ci si aspetta che essi mostrino una maggiore resistenza al cambiamento per contrasto rispetto ai costrutti operanti ad un più basso livello della gerarchia. Questo perché si assume che i livelli di ansia e minaccia varino in funzione del numero delle implicazioni disponibili.

La relativa resistenza al cambiamento per spostamento sul polo di contrasto dei costrutti personali è la variabile dipendente principale della ricerca discussa nei capitoli seguenti. Essa sarà correlata alle implicazioni dei poli dei costrutti ed al loro livello gerarchico. Oltre ad un certo numero di questioni che saranno discusse in seguito, questa ricerca fornisce un test sull'utilità di alcune delle definizioni che sono state proposte in questo capitolo, in particolare quella del Corollario della Scelta.

4. Procedura, strumenti, *scoring* e specifiche predizioni sperimentali

4.1 Introduzione ed ipotesi sperimentali

Questa ricerca ha 3 obiettivi: innanzitutto tenta di sviluppare una metodologia per mezzo della quale una persona possa comunicare alcune caratteristiche delle sue reti di implicazioni di costrutto in un modo standardizzato e sistematico. Si auspica che queste rappresentazioni sistematiche forniscano poi spunti fertili per generare nuove ipotesi da esplorare in ulteriori ricerche. In secondo luogo lo studio vorrebbe fornire l'informazione necessaria per una analisi interna delle caratteristiche della metodologia della griglia delle implicazioni stessa. In effetti, molte delle caratteristiche importanti della griglia delle implicazioni non sono state comprese fino a che non sono stati raccolti i dati. Infine vengono messe alla prova specifiche predizioni relative al cambiamento dei costrutti personali, predizioni ricavate dalla teoria delle implicazioni di costrutto. Questo potrebbe fornire una dimostrazione dell'utilità della teoria e della metodologia ad essa associata.

Le quattro ipotesi generali ricavate dalla teoria delle implicazioni di costrutto e poste a verifica in questa ricerca sono:

1. che la relativa resistenza al cambiamento per contrasto dei costrutti personali sia direttamente correlata al campo sovraordinato delle implicazioni di questi costrutti. Questo deriva dal principio della massimizzazione dell'*implicativeness* totale del sistema e dall'idea che il livello di minaccia anticipato sia funzione diretta del numero delle implicazioni coinvolte nel cambiamento;
2. che i costrutti operanti ad un alto livello di sovraordinazione all'interno di un contesto gerarchico abbiano un campo sovraordinato di implicazioni più ampio rispetto ai costrutti che si trovano ad un basso livello. Questo non viene previsto per i costrutti che si trovano *al più alto* livello di sovraordinazione nella gerarchia;
3. che i costrutti operanti ad un alto livello di sovraordinazione in un contesto gerarchico abbiano un campo subordinato di implicazioni più ampio rispetto ai costrutti che si trovano ad un basso livello;
4. che i costrutti operanti ad un alto livello di sovraordinazione all'interno di un contesto gerarchico mostrino una maggiore resistenza al cambiamento per contrasto rispetto ai costrutti operanti ad un livello inferiore. (Questa ipotesi assume la validità dell'ipotesi 2).

Sebbene i dati permettano la verifica di un certo numero di ulteriori ipotesi (che saranno elaborate nel capitolo 6), queste erano quelle di maggiore interesse in questa esplorazione iniziale dell'implicazione di costrutto. Le esatte definizioni operazionali di queste ipotesi saranno presentate dopo l'esposizione della procedura generale, degli strumenti e dei metodi di *scoring*.

4.2 Soggetti

I soggetti di questo esperimento erano studenti universitari frequentanti un corso introduttivo di psicologia. Come parte delle richieste del corso, ad ogni studente era richiesto di partecipare come soggetto a quattro ore di sperimentazione in psicologia. Il consenso scritto per questo studio affermava semplicemente che si trattava di quattro ore di intervista intensiva sulla loro personalità, che i risultati sarebbero stati strettamente confidenziali e che ciascun soggetto, se lo avesse voluto, avrebbe avuto l'opportunità di avere la spiegazione dell'analisi matematica relativa ai dati della sua intervista. All'esperimento hanno partecipato un totale di 28 persone - 11 maschi e 17 femmine. L'età media era di 20 anni con un minimo di 18 ed un massimo di 31. Molti dei soggetti erano al primo o al secondo anno di college.

4.3 Procedura

1. *L'introduzione.* Quando una persona arrivava per la sua "intervista sulla personalità", le veniva comunicato che eravamo interessati a che lei raccontasse se stessa in un modo particolare che in seguito potesse essere analizzato matematicamente. I risultati dell'intervista le sarebbero stati spiegati in seguito se lo avesse voluto e sarebbero rimasti completamente confidenziali. Inoltre le veniva esplicitato che sarebbe stata libera di andarsene e che avrebbe ottenuto comunque i crediti formativi come se avesse completato le quattro ore di l'intervista. (In realtà la durata media dell'intervista per soggetto è stata leggermente inferiore alle 3 ore). La persona veniva infine informata che ci sarebbero stati 5 minuti di pausa dopo ciascuna delle fasi dell'intervista e che altre pause sarebbero state possibili ogni volta che ne avesse avuto bisogno.

2. *Elicitazione delle figure.* Al soggetto veniva quindi richiesto di fornire i nomi propri di 9 persone che conosceva bene e che in quel momento giocavano un ruolo importante nella sua vita. Come possibili elementi venivano suggeriti genitori, fratelli in età vicina alla sua, fidanzati, fidanzate, datori di lavoro e compagni di stanza. Le uniche limitazioni poste sulla scelta degli elementi erano che il soggetto doveva conoscere la persona da almeno 6 mesi e che quella persona svolgeva al momento presente un ruolo importante nella sua vita.

3. *Elicitazione di dieci costrutti subordinati.* Dal momento che il contesto gerarchico utilizzato in questa ricerca doveva essere la costruzione da parte del soggetto di se stesso per come avrebbe desiderato essere (il sé ideale [NdT]), le triadi sono state create usando tutte le nove figure ed il soggetto stesso come uno degli elementi in ogni triade. Usare il soggetto come elemento in tutte le triadi garantisce che i costrutti elicitati siano rilevanti per il sé. Per generare il primo costrutto subordinato al soggetto veniva detto: "Siamo interessati a comprendere te e le persone che giocano un ruolo importante nella tua vita. Ora pensa per un momento a queste tre persone: te stesso, X (il nome della persona), ed Y (il nome della persona). C'è un modo importante in cui due qualsiasi di queste persone sono simili fra di loro e diverse dalla terza?". Il processo veniva ripetuto altre nove volte utilizzando in ciascun caso nuove triadi. Dopo che il soggetto aveva generato il suo primo costrutto gli veniva chiesto di non ripetere più lo stesso costrutto, cioè gli veniva richiesto in effetti di generare 10 costrutti che fossero chiaramente diversi l'uno dall'altro. Quando aveva elicitato 10 costrutti usando se stesso e tutte le altre nove figure, gli veniva chiesto di rileggere la lista per essere sicuro che nessuno dei costrutti fosse semplicemente un rinominare uno degli altri. Se, dopo di ciò, allo sperimentatore alcuni dei costrutti sembravano simili fra di loro, lo sperimentatore stesso chiedeva al soggetto di spiegare le differenze fra gli specifici costrutti in questione. Quando sia il soggetto che il ricercatore erano certi che i 10 costrutti elicitati fossero chiaramente diversi l'uno dall'altro allora procedevano verso il passo successivo.

4. *Polo preferito dei costrutti subordinati.* A questo punto al soggetto veniva chiesto di indicare quale polo di ciascuna dimensione di costrutto fosse chiaramente descrittivo del tipo di persona che lui avrebbe desiderato essere. Gli veniva detto che non gli era richiesto di indicare il polo che lo descriveva in quel

momento ma quello che descriveva come avrebbe preferito essere. Talvolta un costrutto sembrava non avere un chiaro polo preferito (cioè entrambi o nessuno lo erano), in questo caso dalle triadi venivano generati nuovi costrutti fino a quando sia i criteri della fase 3 che quelli di questa erano soddisfatti. La richiesta che vi fosse una chiara preferenza per uno dei due poli dei costrutti veniva fatta per assicurarsi che i poli avessero implicazioni nettamente diverse. Questi 10 costrutti venivano inseriti nella griglia delle implicazioni come costrutti da 1 a 10 e costituivano i costrutti subordinati della gerarchia della costruzione del sé ideale.

5. *La tecnica gerarchica per l'elicitazione delle costruzioni sovraordinate della gerarchia del sé ideale.* Al soggetto veniva ora chiesto di costruire le implicazioni sovraordinate dei suoi costrutti subordinati. Veniva scelto il suo primo costrutto subordinato e gli veniva detto così: "in questo costrutto tu hai preferito questo lato all'altro. Ciò che ora voglio comprendere è perché tu preferisci essere qui piuttosto che lì (indicando). Quali sono, per come li vedi tu, i vantaggi di questo lato in contrasto con gli svantaggi di quest'altro?". Il soggetto generava allora una dimensione di costrutto che aveva un lato preferito. (Il soggetto 8, ad esempio, disse che preferiva essere riservato piuttosto che emotivo perché essere riservato implicava essere rilassato mentre essere emotivo implicava essere nervoso; quindi rilassato-nervoso era il primo costrutto sovraordinato nella gerarchia del sé ideale.) Il soggetto veniva fermato e la stessa domanda veniva posta in riferimento al costrutto appena generato. (Il soggetto 8 aggiunse che essere rilassato implicava una prestazione migliore mentre essere nervoso implicava una prestazione peggiore; quindi miglior prestazione-peggior prestazione è il secondo costrutto sovraordinato). Il soggetto generava di nuovo un costrutto con un lato nettamente preferito. La stessa domanda veniva posta ora per questo costrutto. Il processo continuava fino a quando (1) il soggetto non riusciva più a generare una nuova dimensione di costrutto o (2) fino a quando non aveva generato 10 di questi costrutti sovraordinati che egli considerava essere nettamente diversi l'uno dall'altro, sebbene fra loro correlati, e all'interno dei quali aveva indicato una chiara preferenza per uno dei poli. Se egli raggiungeva l'apice della sua gerarchia prima di generare dieci diversi costrutti, allora veniva scelto il secondo costrutto subordinato ed il processo veniva ripetuto fino a quando non venivano elicitati dieci costrutti sovraordinati.

Un precedente studio pilota aveva mostrato che le persone possono tipicamente generare da 8 a 12 costrutti sovraordinati di questo tipo (utilizzando come punti di partenza costrutti subordinati elicitati così come illustrato) prima di raggiungere il vertice della gerarchia. Nello studio pilota erano state elicitate le gerarchie complete per tutti e dieci i costrutti subordinati. Sebbene questo rendesse possibile ottenere informazioni estremamente interessanti, si doveva perdere molto tempo. Fortunatamente si è visto - come si poteva teoricamente prevedere in base alla teoria dei costrutti personali - che la catena dei costrutti sovraordinati nella gerarchia generata a partire dal primo costrutto subordinato veniva ripetuta praticamente sempre nelle gerarchie relative agli altri costrutti subordinati. Cioè stavamo intercettando la gerarchia generale di costrutti riguardanti il sé ideale in vari punti subordinati. Il Corollario dell'Organizzazione prevede che le linee di implicazione di questi costrutti debbano convergere ai più alti livelli di sovraordinazione, e questo è esattamente quello che si è trovato. Dovrebbe essere sottolineato che la specifica informazione fornita dall'utilizzo di questa tecnica fornisce enormi spunti per ulteriori ricerche. I soggetti erano estremamente interessati e coinvolti da questa fase della procedura sperimentale perché - in effetti - veniva loro chiesto di esplicitare alcune delle questioni principali della loro vita presente. Essi allo stesso tempo ordinavano queste questioni sulla base di una scala di valori o globali criteri di scelta. Sfortunatamente, il contenuto di queste gerarchie è solo tangenzialmente collegato agli interessi della presente dissertazione, ma permettetemi di invitare caldamente il lettore a spendere un po' di tempo nell'esplorare il suo stesso sistema di costrutti - o quello di un amico - con questa tecnica. I costrutti che si trovano a questo livello di sovraordinazione sono di importanza fondamentale; esserne consapevoli è essenziale per comprendere il mondo di un altro essere umano - o noi stessi. (Per mantenermi all'interno della filosofia dell'alternativismo costruttivo, permettetemi di aggiungere velocemente un "forse" proposizionale alla precedente affermazione! L'invito, comunque, vale in ogni caso.)

I temi della realizzazione personale e dell'appartenenza si trovavano spesso all'interno delle gerarchie di costrutti elicitati dai soggetti. Ciò riflette le preoccupazioni lavorative e interpersonali che sembrano caratterizzare la tarda adolescenza in questa subcultura. Il seguente è un esempio dei costrutti all'apice

(cioè i costrutti più sovraordinati) delle gerarchie dei soggetti: ottenere di più-ottenere di meno dalla vita; avere uno scopo nella vita-non avere uno scopo nella vita; realizzare di più-realizzare di meno; felice-infelice; vita-morte; divertirsi-passarsela male; soddisfazione-frustrazione; sentirsi voluti-sentirsi non voluti; stimolante-insulso e noioso; idee nuove-le stesse idee; avere obiettivi-non avere obiettivi; freddezza-calore emotivo; chiarezza-confusione; più divertimento-meno divertimento; lunatico-stabile; le persone ti aiuteranno-le persone non ti aiuteranno; perdere occasioni-godersi la vita; avere il rispetto degli altri-essere un reietto sociale; più conoscenza-meno conoscenza; cambiamento-identità; essere di valore-essere senza valore; essere appagato nella vita-non essere appagato nella vita.

Per Kelly, il principio che sussume tutti i momenti di scelta è il principio della Scelta Elaborativa, il Corollario della Scelta. Detto in forma di costrutto esso potrebbe essere espresso così: espande o chiarifica la mia visione del mondo versus riduce o oscura la mia visione del mondo. La teoria dei costrutti personali assume che questo sia il criterio definitivo per la scelta. L'alternativismo costruttivo implica che potrebbero essercene degli altri.

Ai soggetti veniva a questo punto chiesto di rivedere la loro lista di costrutti sovraordinati per assicurarsi che fossero diversi l'uno dall'altro. I 10 costrutti sovraordinati venivano quindi inseriti nella griglia delle implicazioni come costrutti da 11 a 20.

6. *La determinazione della relativa resistenza al cambiamento per spostamento sul poli di contrasto dei costrutti elicitati.* I 20 costrutti elicitati venivano presentati ai soggetti a due a due in modo tale che ogni costrutto fosse accoppiato con tutti gli altri. Erano scritti su cartoncini di 3" x 5", ed il lato preferito di ciascun costrutto era evidenziato con un apposito segno grafico. I costrutti 1 e 2 venivano presentati al soggetto. Gli veniva detto: "Osserva questi due costrutti. I segni indicano i lati sui quali hai detto che preferiresti collocarti. Ora, assumiamo per il momento che tu debba spostarti dal lato preferito al lato non preferito di uno di questi costrutti, ma potessi rimanere dove preferisci sull'altro. Su quale di questi due costrutti preferiresti rimanere là dove ti trovi? Ricordati, dovrai cambiare sull'altro. Ciò che stiamo cercando di scoprire qui è: se tu dovessi cambiare, quale dei due cambiamenti sarebbe meno indesiderabile per te? Preferiremmo che tu facessi una scelta ogni volta che è possibile ma ci sono un paio di circostanze in cui troverai impossibile farlo. La prima è quando due cambiamenti sembrano essere entrambi non desiderabili allo stesso modo. In molti casi, tuttavia, dovresti essere in grado di individuare qualche differenza fra i due che ti possa permettere di prendere una decisione. Il secondo caso è quando non è logicamente possibile cambiare su un costrutto rimanendo lo stesso sull'altro. Questo è il caso in cui il cambiamento su di un costrutto implica logicamente che dovresti essere cambiato anche sull'altro costrutto. Fammi sapere quando accade una di queste due cose. Qualche domanda?"

A quel punto il costrutto 1 veniva accoppiato con tutti gli altri e poi rimosso dal mazzo ed il costrutto 2 veniva accoppiato con tutti i costrutti rimanenti, quindi veniva rimosso. Il processo continuava fino a quando tutti i costrutti erano stati appaiati l'uno con l'altro. La relativa resistenza al cambiamento per contrasto dei 20 costrutti poteva quindi essere determinata ordinandoli per ranghi grazie ad un calcolo che teneva in considerazione il numero di volte che ciascuno costrutto aveva resistito al cambiamento nel corso della sequenza di accoppiamenti e scelte. La procedura esatta verrà discussa in seguito. La griglia di resistenza al cambiamento di ciascun soggetto è inclusa nell'appendice.

7. *La tecnica della griglia delle implicazioni.* Essenzialmente, la griglia delle implicazioni è una matrice delle implicazioni sovraordinate e subordinate che correlano un insieme di costrutti. In questa ricerca sono state incluse solo le relazioni di implicazione di forma parallela o reciproca. Al soggetto venivano date le seguenti istruzioni: "Considera per un momento questo costrutto (costrutto 1). Ora se tu dovessi spostarti avanti ed indietro da un polo all'altro - cioè, se tu ti svegliassi una mattina e realizzassi che saresti meglio descritto da un polo di questo costrutto mentre il giorno prima ti descriveva meglio il polo opposto - se tu realizzassi di essere cambiato in quest'unico aspetto - su quali altri costrutti dei rimanenti 19 sarebbe probabilmente cambiata la tua collocazione grazie al cambiamento in quest'unico costrutto? Cambiare avanti ed indietro in questo unico costrutto su quali altri costrutti potrebbe probabilmente farti cambiare? Ricorda, il cambiamento su questo unico costrutto è la causa, mentre i cambiamenti su questi altri sarebbero gli effetti conseguenti al cambiamento da un polo all'altro del primo. Ciò che mi piacerebbe

scoprire, allora, è su quale di questi costrutti tu ti aspetteresti che avvenisse un cambiamento come risultato del sapere che ti sei spostato da un polo all'altro di quest'unico costrutto. La conoscenza della tua collocazione su questo primo costrutto potrebbe probabilmente essere usata per determinare la tua collocazione su quale di questi costrutti rimanenti?"

Il costrutto 1 veniva quindi accoppiato con ciascuno dei rimanenti. Il soggetto allora indicava effettivamente le implicazioni sovraordinate di forma parallela o reciproca del costrutto 1 in riferimento a tutti gli altri. Lo stesso processo veniva ripetuto per ciascuno dei 20 costrutti in modo da elencare le implicazioni sovraordinate di ciascun costrutto in riferimento all'insieme dei rimanenti 19. Dopo aver completato la griglia delle implicazioni, il soggetto aveva - in effetti - costruito 21 diverse personalità per se stesso. Ciascuna delle 20 colonne della griglia delle implicazioni rappresenta una possibile costruzione di sé alternativa che il soggetto ha preso in considerazione. La 21^a personalità è la sua costruzione del sé ideale ed è rappresentata dalle sue preferenze sui poli dei 20 costrutti. La facilità con cui le persone completavano questo compito è notevole; essa dà un indizio della complessità e della moltitudine di costruzioni di sé alternative che ciascuno di noi può anticipare per se stesso - così come per gli altri. La variabilità di ruolo all'interno delle persone è potenzialmente enorme. Perfino tra persone che potrebbero stare utilizzando gli stessi costrutti (definiti sulla base di implicazioni subordinate identiche) ci può essere comunque una grande differenza individuale nelle implicazioni sovraordinate di questi costrutti.

Le griglie delle implicazioni di ogni soggetto sono incluse nell'appendice (dal momento che ciascuno dei 28 soggetti ha costruito 21 personalità, la collezione ritrae 588 costruzioni di sé anticipate dai partecipanti). I *pattern* sulle colonne rappresentano le implicazioni sovraordinate dei vari costrutti. I *pattern* sulle righe, comunque, non corrispondono ai relativi *pattern* sulle colonne. I *pattern* sulle righe rappresentano le implicazioni subordinate dei vari costrutti in riferimento all'insieme dei costrutti. Cioè, un *pattern* di riga indica quei costrutti dell'insieme che potrebbero essere usati per implicare la posizione di una persona sui poli di un dato costrutto. Il dato costrutto, pertanto, è l'implicazione sovraordinata comune (di forma parallela o reciproca) di questi costrutti. Questi *pattern* di riga e di colonna dell'Impgrid (e perché no!) sono analoghi ai *pattern* dei costrutti e degli elementi nella Repgrid. La Repgrid è una matrice di costrutti riguardo a diversi costrutti (gli elementi), mentre l'Impgrid è una matrice delle reti delle implicazioni sovraordinate e subordinate che collegano uno specifico insieme di costrutti all'interno di un dato contesto. Il contesto in questa ricerca era le costruzioni di sé anticipate dalla persona, ma sono possibili molte modifiche del contesto. Sono possibili anche molti metodi di *scoring* ed analisi fattoriale della griglia delle implicazioni ed alcuni di questi verranno discussi più oltre.

8. *Intervista post sperimentale e debriefing.* Dopo il completamento della griglia delle implicazioni a tutti i soggetti veniva chiesto di commentare l'esperimento, in particolare in riferimento allo scopo che loro pensavano esso avesse. La grande maggioranza disse che era stato molto coinvolgente ed interessante e che aveva avuto la sensazione di essere intimamente compresa. Spesso i soggetti riportarono anche di aver ottenuto, come risultato della loro partecipazione, una maggior comprensione della loro visione del mondo. (In effetti la procedura sperimentale piacque così tanto che più di una dozzina di amici dei soggetti chiesero allo sperimentatore se anche loro potevano partecipare. Molti non erano studenti del corso introduttivo di psicologia). Quasi tutti i soggetti dissero di non avere alcuna idea di quale fosse lo scopo dell'esperimento. Tre soggetti azzardarono l'ipotesi che l'esperimento fosse pensato per testare la "coerenza logica" del loro pensiero. Ai soggetti venne poi chiesto nel dettaglio quali criteri avevano utilizzato per prendere le decisioni riguardo a quali costruzione di sé preferivano conservare nel corso della fase sperimentale in cui veniva determinata la relativa resistenza al cambiamento (Fase 6). Nessuno fu in grado di fornire una spiegazione su quali fossero i criteri delle proprie decisioni. Cioè, come sapevano quale scegliere? La risposta solitamente era "Non lo so; mi sembrava semplicemente di saperlo; sembrava la cosa giusta". Questo tipo di domanda lasciò la maggioranza dei soggetti abbastanza perplessa. Lo sperimentatore poi rispose in dettaglio a ciascuna delle domande che i soggetti fecero relativamente all'esperimento. Il tempo necessario per completare l'esperimento in media fu di 2 ore e 53 minuti, con un minimo di 1 ora e 5 minuti ed un massimo di 4 ore e 40 minuti.

4.4 Scoring

Per i dati delle griglie di resistenza al cambiamento e delle griglie delle implicazioni è possibile utilizzare un'ampia gamma sistemi di *scoring*. Ne furono provati alcuni ed i loro risultati si avvicinano molto a quelli ottenuti con il metodo di *scoring* descritto più sotto. Il sistema utilizzato in definitiva in questo studio fu sviluppato principalmente nel tentativo di eliminare i punteggi pari.

1. Metodo di scoring della griglia di resistenza al cambiamento.

Lo scopo di questo metodo è di ordinare i 20 costrutti sulla base della loro relativa resistenza al cambiamento per contrasto. Poiché ai soggetti il cambiamento su alcune coppie di costrutti sembrava (1) ugualmente indesiderabile o (2) logicamente incompatibile, il numero effettivo di scelte per ciascuno dei costrutti variava. Si osservò anche che, non infrequentemente, gli appaiamenti di 3 o più costrutti avrebbero violato il principio di transitività, cioè, se A è maggiore di B e B è maggiore di C, allora A è maggiore di C. Per esempio, nelle coppie di costrutti A-B, B-C, A-C i soggetti potevano talvolta dire che sarebbero potuti cambiare su B piuttosto che A, cambiare su C piuttosto che B, ma avrebbero anche preferito cambiare su A piuttosto che C. Questi esempi potrebbero indicare che i costrutti A, B e C sono praticamente uguali per il soggetto quanto ad importanza relativa. (Vale la pena di notare che il tempo di latenza fra la presentazione di una coppia di costrutti e la decisione finale era molto più lungo per le coppie di costrutti molto simili; quindi i tempi di latenza potrebbero essere utilizzati come indicatori di resistenza in ricerche successive). La questione importante qui è che forzare un ordinamento per ranghi di costrutti molto simili (e questo accade soprattutto in strutture cognitive piuttosto semplici) aumenta la varianza dell'errore. Dal momento che il metodo di *scoring* usato forza l'ordinamento per ranghi dei costrutti lungo una scala a 20 livelli, dobbiamo valutare cautamente i risultati di questo studio. Per ordinare i 20 costrutti sono state applicate le seguenti regole in ordine di importanza:

I. Per ciascun costrutto ottenere il numero totale di volte in cui aveva resistito al cambiamento (il punteggio di resistenza). Ottenere il numero di scelte effettive per ciascun costrutto (il suo effettivo punteggio di scelta). Il punteggio di scelta effettivo è 19 meno la somma dei numeri di coppie logicamente incoerenti e delle coppie di costrutti ugualmente indesiderabili.

II. Collocare tutti i costrutti per i quali i soggetti non hanno mai scelto di cambiare polo. Di questi, a quello con la maggior resistenza viene assegnato il rango 1, i rimanenti sono quindi ordinati nei termini di punteggi di resistenza decrescenti. (Quando accadeva che due costrutti avessero lo stesso punteggio, a ciascuno di loro veniva assegnato come rango il valore della media dei ranghi che avrebbero ottenuto se non fossero stati pari).

III. I rimanenti costrutti venivano ordinati in ordine di punteggio decrescente di resistenza a meno che:

a. due o più costrutti non avessero uguale punteggio di resistenza. Questi costrutti erano quindi ordinati considerando quanto ciascuno di essi avesse resistito più spesso al cambiamento nei confronti diretti con gli altri che avevano lo stesso punteggio. Se questo non poteva essere determinato sulla base della griglia (ad esempio nessuna scelta effettiva aveva avuto luogo all'interno di quell'insieme), allora erano ordinati secondo il punteggio crescente delle scelte effettive (al costrutto che aveva resistito al cambiamento in 9 delle 13 scelte effettive veniva dato un rango numericamente più basso - indicante una maggior resistenza al cambiamento - rispetto ad un costrutto che aveva resistito al cambiamento 9 volte su 19. La logica qui è che il punteggio di resistenza del primo costrutto sarebbe potuto essere più grande se il numero delle scelte effettive fosse stato uguale);

b. due costrutti avessero punteggi di resistenza che differivano solo di un punto. Se il punteggio delle scelte effettive è uguale o maggiore del punteggio delle scelte effettive dell'altro costrutto, l'ordine dei ranghi fra questi due costrutti viene determinato sulla base dei loro accoppiamenti sulla griglia, cioè, quello che resisteva al cambiamento nel confronto diretto riceveva un rango minore indicante quindi una maggiore resistenza al cambiamento. Se l'accoppiamento era indeterminato, allora venivano ordinati in funzione del punteggio di resistenza.

Un metodo più semplice ma in qualche modo meno accurato di assegnazione dei punteggi per la griglia di resistenza al cambiamento sarebbe stato ordinare i costrutti in funzione della percentuale di volte in cui ciascuno aveva resistito al cambiamento. Questo però avrebbe fatto aumentare il numero dei punteggi pari. È da notare che gli ordinamenti prodotti da ciascuno di questi metodi riflettono una gerarchia approssimativa dei valori o degli investimenti del soggetto. Le coppie di costrutti logicamente incompatibili probabilmente indicano costrutti ad elevata somiglianza nella struttura fattoriale.

2. Metodo di scoring per la griglia delle implicazioni.

Devono ancora essere esplorati tutti i modi in cui è possibile analizzare la griglia delle implicazioni. Alcuni di questi saranno discussi nel capitolo 6. In questo studio il metodo usato è stato il seguente:

- a. per ciascun costrutto sono state sommate le colonne ad indicare il campo sovraordinato di implicazioni di primo ordine. Poi sono stati sommati i campi sovraordinati di implicazioni per gli specifici costrutti nel campo sovraordinato di implicazioni di un dato costrutto. Questa somma rappresenta il campo sovraordinato di implicazioni di secondo ordine per il costrutto dato. I 20 costrutti sono stati quindi ordinati in ranghi sulla base delle loro implicazioni sovraordinate di secondo ordine. Il rango 1 significava che quel costrutto aveva il maggior numero di implicazioni di secondo ordine. Si è scelto di utilizzare il secondo ordine di implicazioni per minimizzare i casi in cui due costrutti potevano avere punteggio uguale. In effetti la correlazione fra i punteggi delle implicazioni di primo ordine e quelli delle implicazioni di secondo ordine era estremamente alta, quindi la scelta di usare le implicazioni di secondo ordine piuttosto quelle di primo è stata probabilmente ininfluenza sui risultati finali. (Si noti che i campi sovraordinati delle implicazioni comprendono relazioni fra costrutti di forma sia reciproca che parallela);
- b. i campi sovraordinati delle implicazioni dei costrutti subordinati [e dei costrutti sovraordinati] erano, rispettivamente, la somma delle somme delle colonne da 1 a 10, e la somma delle somme delle colonne da 11 a 20;
- c. i campi subordinati delle implicazioni per i costrutti subordinati e sovraordinati erano, rispettivamente, la somma delle somme delle righe da 1 a 10 e la somma delle somme delle righe da 11 a 20.

4.5 Ipotesi formulate operazionalmente

1. L'ordine di rango dei costrutti così come derivato dalla griglia di resistenza al cambiamento dovrebbe essere positivamente correlato in maniera elevata con l'ordine di rango derivato dalla griglia delle implicazioni.
2. La somma, nella griglia delle implicazioni, delle somme delle colonne da 1 a 10 dovrebbe essere significativamente minore della somma delle somme delle colonne da 11 a 20.
3. Nella griglia delle implicazioni la somma delle somme delle righe da 1 a 10 dovrebbe essere significativamente inferiore della somma delle somme delle righe da 11 a 20.
4. I costrutti da 11 a 20 dovrebbero avere ordine di rango medio di resistenza al cambiamento inferiore (indicante una maggior resistenza al cambiamento per spostamento sul polo di contrasto) rispetto ai costrutti da 1 a 10.

5. Risultati

I migliori risultati di questa ricerca hanno poco a che fare con le ipotesi avanzate nell'ultimo capitolo. Questa ricerca ha fornito una serie di osservazioni su (1) il processo del "fare" ricerca in sé, (2) le persone che hanno partecipato allo studio, (3) le costruzioni delle persone su cosa questo studio concernesse e (4) le caratteristiche delle tecniche impiegate. Queste osservazioni hanno sollevato una miriade di domande e sono proprio queste domande che costituiscono i migliori risultati della ricerca. Come esempio permettetemi di citare le prime due persone che hanno partecipato (Appendice, soggetti 1 e 2). Il soggetto 1 era una ragazza di 19 anni, intelligente, calma, molto attraente, ben vestita, appartenente ad una delle "migliori" associazioni universitarie femminili. Notando la vistosa ostentazione di un anello di diamanti

piuttosto grande, lo sperimentatore chiese se si fosse recentemente fidanzata - domanda a cui lei rispose con un raggianti e caldo "Oh sì, domani sono due settimane!" In risposta ad una domanda rispetto a quando il lieto evento avrebbe avuto luogo lei disse - con pari splendore - "Appena fra due anni e mezzo!" Questo fu abbastanza sconcertante, ma l'esperimento proseguì fluidamente; infatti eravamo in anticipo e per tre volte con comodo ci eravamo presi dieci minuti di pausa. Poi, al costrutto 16 della griglia delle implicazioni, oltre a dare le risposte riportate nella griglia, questo soggetto ebbe un episodio di enuresi. Avete letto correttamente, questo fu sconcertante: che ciò potesse accadere non era stato preso in considerazione nella programmazione della dissertazione. Per risparmiare alla ragazza l'imbarazzo dell'essere vista da tutti, completammo rapidamente l'esperimento ed escogitammo uno stratagemma di modo che lei potesse andarsene con *aplomb* - e con il di dietro bagnato. Si discusse a lungo riguardo al fatto se quanto accaduto fosse o meno l'espressione di una costruzione preverbale. È interessante notare che il costrutto 3, volersi sposare-non volersi sposare, implica realisti-ingenuo (numero 9), prospettiva centrata sul sé-prospettiva più ampia (numero 16), e di mentalità retta-di mentalità aperta (numero 17). Esso è implicato dal costrutto di cui si ha bisogno-di cui non si ha bisogno (numero 15), utile-inutile (numero 20) e prospettiva centrata sul sé-prospettiva più ampia (numero 16). Quindi i costrutti 16 e 3 sono reciprocamente collegati e questa è l'unica implicazione reciproca del costrutto 3. Il costrutto 16, comunque, ha un'alta correlazione reciproca con gli altri costrutti della griglia, mentre il 3 no. Sembra che il soggetto non abbia elaborato le implicazioni del volersi sposare, dal momento che un'implicazione reciproca è indice di un altro grado di somiglianza funzionale fra costrutti. Quindi, estendere le implicazioni del costrutto 16 può averle permesso di elaborare il significato del volersi sposare. In ogni caso, lei produsse "risultati" interessanti.

Dopo di questo episodio, e con molta trepidazione, lo sperimentatore un po' titubante cominciò l'intervista con il soggetto 2. Si trattava di un maschio di 23 anni, magro, non rasato, spettinato, sospettoso, meditabondo. Sembrava molto interessato al compito e spesso fu profondamente assorto nei suoi pensieri, soprattutto in riferimento al concetto buddista di unità (vedi il costrutto 14, unito-isolato). Grazie ad un processo fatto di lunghe ed intellettualistiche argomentazioni relative a ciascuna implicazione, egli produsse una griglia delle implicazioni con un *pattern* notevolmente simmetrico. Alla fine dell'esperimento chiese di vedere la sua griglia delle implicazioni. La osservò attentamente per un po' di tempo e quindi ne commentò la simmetria e l'interconnessione. Chiese se l'esperimento era teso a verificare la "coerenza logica" del suo pensiero e gli si rispose di no. Allora disse: "È un po' paranoico, no?" ed a questo lo sperimentatore rispose "Non sono sicuro di comprendere cosa intendi per paranoico". Disse: "Se c'è veramente rispetto della privacy qui, te lo dico. Sono in una specie di terapia - con uno psichiatra - una terapia di gruppo. La conosci? Lui dice che sono schizo-paranoide. Sono isolato, paranoico e tossicodipendente - soprattutto dalla marijuana, ma è da un po' che non mi faccio più". Raccontò che negli ultimi 5 anni aveva fatto una vita piuttosto ritirata e sulla base di questo si spiegava la coerenza del suo pensiero. "Se non hai niente altro da fare - se sei così isolato come io lo sono stato - allora ti rimangono solo i tuoi pensieri. È quello che faccio io, li metto in ordine, è tutto quello che faccio... oh, spesso sono depresso. Non si può mai cambiare il mondo, quindi credo di aver semplicemente rinunciato, è tutto". La sua unica ambizione nella vita era diventare uno scrittore (costrutto 12). Il suo commento suggerisce che il mantenimento di una struttura così stretta e semplice ha bisogno delle seguenti tattiche: l'uso di costrutti molto strani, lassi o permeabili; la frequente estorsione di validazioni - ostilità; un generale ritiro da situazioni potenzialmente invalidanti (cioè costrizione del campo percettivo). Si noti che l'invalidazione di solo uno di questi costrutti produrrebbe un cambiamento massivo delle implicazioni nella direzione della minaccia; è forse per questa ragione che egli non può concepire un mondo che cambia, che evolve. La sua griglia delle implicazioni è insolita nella misura in cui non ci sono differenze significative tra i suoi costrutti sovraordinati e subordinati rispetto ai loro campi delle implicazioni sovraordinate (Chi quadrato = -0.15), o subordinate (Chi quadrato = +0.04). (Un segno negativo significa che i costrutti subordinati hanno più implicazioni dei sovraordinati.) I risultati relativi all'ipotesi della minaccia (la relativa resistenza al cambiamento per contrasto correlata con l'ampiezza del campo delle implicazioni sovraordinate), comunque, erano nel suo caso molto significativi ($Rho = +0.82$, $p < .0005$, test ad una coda).

Forse anche il soggetto 15 dovrebbe essere citato. Era una matricola di 18 anni, un giocatore di *baseball*,

alto, allampanato, con i capelli a spazzola. Si descrisse come "il figlio unico - e viziato! Non sono davvero bravo in nulla ma ho bisogno che le persone mi dicano che sono importante; mi piace vedere il mio nome sul giornale. Penso che sia per questo che mi attacco con le unghie e con i denti al baseball... Io e mamma - noi siamo assieme! Credo che lo usiamo, papà. A lui non piace il baseball, ma mamma - a lei piace qualsiasi cosa io faccia. È veramente grande, è la mia più grande *fan*. Viene a tutte le partite. Lo sai quale è il mio obiettivo? (timidamente) lo voglio fare l'università e quando mi laureo dare a mamma la mia felpa ufficiale, così lei la può mettere al suo *club*. Ne sarebbe orgogliosa, me l'ha già detto". E più tardi: "Avere successo e potermi sentire importante, questa è la cosa principale che io voglio dalla vita". Oltre a ricordare una scena morbosa della commedia di Edward Albee *The American dream*, egli produsse una griglia delle implicazioni interessante. Il costrutto 20 - sentirsi importante-sentirsi non importante - mostra la maggiore resistenza al cambiamento per contrasto ed il più alto numero di implicazioni sovraordinate. Esso ha anche un numero piuttosto grande di implicazioni subordinate. Questa dimensione sembra rappresentare un punto instabile di equilibrio - o di *feedback* positivo - in questo sottosistema, perché può essere sia la causa che la conseguenza di molti cambiamenti. Pertanto un movimento per contrasto su questo costrutto produrrebbe probabilmente una spirale di euforia o di depressione. Il costrutto 8 - ebreo-presbiteriano - è interessante perché ha mostrato il secondo grado di resistenza al cambiamento per contrasto, ma non ha implicazioni sovraordinate - il che è esattamente il contrario di quanto ci si potrebbe aspettare sulla base dell'ipotesi della minaccia. Quando gli venne chiesto cosa sarebbe accaduto se avesse fatto un movimento nella direzione di diventare ebreo, egli rispose che gli piacevano gli alberi di Natale ed il maiale e quindi non vedeva alcun vantaggio nel diventare ebreo. Raccontò di aver una volta conosciuto una persona ebrea che non gli era molto piaciuta. L'ovvia scarsità di costrutti correlata al polo "ebreo" del costrutto suggerisce che l'elevata resistenza al cambiamento per spostamento sul polo di contrasto rappresenti qui l'evitamento dell'ansia piuttosto che della minaccia. Essere ebreo è un contesto che si trova al di fuori del campo di pertinenza del suo sistema, fatta eccezione per alcune connotazioni vagamente sfavorevoli.

Un altro costrutto che funzionava in modo simile su parecchie altre griglie era il costrutto maschile-femminile. Qui parecchi maschi mostravano punteggi di alta resistenza al cambiamento per questa dimensione, ma le loro griglie delle implicazioni rivelavano che femminile-maschile aveva poche implicazioni differenziali (fatta eccezione alla resistenza opposta al movimento verso il polo femminile). Forse, in parte, la stabilità di personalità, ruoli, atteggiamenti morali ed opinioni consegue alla relativa assenza di implicazioni correlate al movimento verso il polo di contrasto; come dire che la strategia di censura ed altre forme di controllo repressivo sono basate, in parte, sul mantenimento di condizioni d'ansia in riferimento a numerosi cambiamenti per contrasto. Virtù, da questo punto di vista, è sinonimo di ignoranza. Si dovrebbe notare che la presenza in questo studio di costrutti in grado di generare una transizione d'ansia costituisce una fonte considerevole di varianza legata all'errore in riferimento all'ipotesi della minaccia che viene testata: essi non erano stati anticipati. La tecnica di collocare costrutti che sono molto resistenti al cambiamento, ma hanno poche implicazioni, dovrebbe essere di interesse nella futura ricerca relativa all'ansia. Si auspica che queste considerazioni possano dare al lettore alcune indicazioni sulle ipotesi che si possono formulare grazie ad un esame accurato dei dati riportati in Appendice.

L'analisi statistica dei dati riferita alle ipotesi sperimentali ha dato i seguenti risultati:

Ipotesi 1. La relativa resistenza al cambiamento per spostamento sul polo di contrasto dei costrutti personali sarà direttamente correlata al campo sovraordinato di implicazioni di quei costrutti. Utilizzando l'ordine di rango relativo alla resistenza al cambiamento e l'ordine di rango relativo alle implicazioni sovraordinate di secondo ordine si sono calcolate le correlazioni Rho di Spearman per i 20 costrutti. Esse sono riportate in Appendice. Le 20 correlazioni sono state poi convertite in punti Z di Fisher per poter calcolare la Rho di Spearman media per il gruppo. A dispetto della presenza dei 52 costrutti potenzialmente generatori d'ansia prima discussi, l'effetto della minaccia è sostanziale e molto significativo (Rho medio = +0.59, $t = 3.708$, $p < .0005$, ad una coda, $df = 26$).

Ipotesi 2. I costrutti ad un alto livello di sovraordinazione in un contesto gerarchico avranno un campo sovraordinato di implicazioni maggiore dei costrutti ad un basso livello. La significatività della differenza

nella frequenza dei costrutti sovraordinati e subordinati è stata determinata utilizzando la distribuzione Chi quadrato per ciascuno di loro. I risultati individuali sono riportati in Appendice. Considerati complessivamente, i costrutti sovraordinati hanno almeno il 18% di implicazioni sovraordinate in più rispetto ai costrutti subordinati (17.89%, chi quadrato = 618.34, df = 27, p molto significativamente inferiore a .001, dal momento che il valore di Chi quadrato richiesto per questa probabilità è 55.48).

Ipotesi 3. I costrutti ad un alto livello di sovraordinazione in un contesto gerarchico avranno un campo subordinato di implicazioni maggiore dei costrutti ad un basso livello. I punteggi di Chi quadro individuali si trovano in Appendice. Si è trovata una differenza di circa il 19% – in più relativamente alle implicazioni subordinate per i costrutti sovraordinati (18.89 %, chi quadrato = 1012.65, df = 27, p molto significativamente inferiore a .001, dal momento che il valore di Chi quadrato richiesto per questa probabilità è 55.48.)

Ipotesi 4. I costrutti ad un alto livello di sovraordinazione in un contesto gerarchico mostreranno una maggiore resistenza al cambiamento per contrasto dei costrutti che si trovano ad un basso livello. Per ogni soggetto si è calcolato il rango medio di resistenza per ciascuno dei due gruppi di costrutti subordinati e sovraordinati. I ranghi vanno da 1 a 20 dove 1 indica una resistenza maggiore. Nel complesso, l'ordine di resistenza medio dei costrutti sovraordinati è 7.86; l'ordine di resistenza medio dei costrutti subordinati è 13.14, la differenza media di 5.28 è davvero altamente significativa ($t = 10.369$, $p < .0005$, ad una coda, df = 27). Ulteriori analisi dei dati verranno discusse nel capitolo che segue.

6. Discussione ed implicazioni per ulteriori ricerche

I risultati di questa ricerca hanno fornito prove iniziali sostanziali a favore dell'utilità della teoria delle implicazioni di costrutto e delle associate metodologie del metodo gerarchico, della griglia della resistenza al cambiamento e della griglia delle implicazioni. Il significato teoretico più ampio di questi risultati è che essi forniscono sostegno sperimentale ai Corollari della Scelta e dell'Organizzazione della teoria dei costrutti personali. Inoltre essi sottolineano di nuovo l'importanza del primo principio di Kelly: "se non sai, chiedi alla persona: potrebbe semplicemente risponderti!". Le metodologie di questo studio sono semplicemente i mezzi grazie ai quali una persona può spiegare la sua visione del mondo, in modo sistematico, ad un ricercatore ottuso.

Ora, in un capitolo come questo, è forse un po' ridondante dire che una dissertazione sulle implicazioni ha delle implicazioni per ulteriori ricerche, ma questo è proprio il caso. Queste idee al momento non sono fra loro integrate, quindi verranno presentate senza un ordine preciso:

1. Il razionale e la metodologia della teoria delle implicazioni di costrutto necessitano ovviamente di una validazione sperimentale che si avvalga di numerose condizioni di confronto fra i soggetti e forse anche di correlati non verbali. Questo studio è uno studio correlazionale.
2. Dal momento che un cambiamento scalare è un cambiamento nell'ordine di grandezza utilizzata per descrivere un'alternativa di costrutto, l'approccio generale di questa ricerca potrebbe essere utile per esplorare questa intrigante forma di cambiamento dei costrutti. È interessante notare che ad una ricostruzione scalare può, o meno, conseguire un cambiamento nelle implicazioni; pertanto, in combinazione con altri fattori, i cambiamenti scalari possono essere usati per stabilizzare o modificare una rete di implicazioni. L'uso di costruzioni scalari sembra correlare con il processo di allentare e restringere sottosistemi di costruzione. Il cambiamento scalare sembra essere determinato dall'aumento o dalla diminuzione del numero di costrutti subordinati che possono essere usati per implicare un certo posizionamento sui poli di un certo costrutto.
3. Il Corollario della Scelta e l'interpretazione del Corollario della Modulazione basata sull'incompatibilità inferenziale suggeriscono una modalità per determinare il grado di permeabilità dei costrutti. Se è così,

questo potrebbe permettere al terapeuta di anticipare le conseguenze del collegare fra di loro vari costrutti. (Il termine inferenza si riferisce qui all'inferenza psicologica: essa non è necessariamente equivalente all'inferenza logica).

4. Costellazioni, prelatività e proposizionalità sono stati definiti in precedenza come una particolare classe di costrutti sovraordinati riguardanti vari sottosistemi di costrutti. L'interconnessione fra i costrutti non è stata in alcun modo considerata come una misura di costellatorietà o proposizionalità. Una definizione come quella qui proposta fornisce un nuovo punto di partenza per future ricerche.

5. L'importanza dei costrutti sovraordinati di una persona, costrutti che riguardano i sottosistemi e il processo di costruire in sé, è enorme e relativamente inesplorata. Il capitolo 7 è stato scritto per illustrare questo punto. L'interesse per la posizione gerarchica dei costrutti presente in questo scritto riflette un forte interesse nel comprendere la rete di costrutti molto sovraordinati che riguardano il processo del costruire, cioè il processo ricostruttivo. Impulsività, rigidità, proposizionalità, presa di decisione e cicli della creatività, sembrano tutti collegati a questi costrutti sovraordinati che riguardano la gestione del processo costruttivo e l'anticipazione della condizione del sistema di costrutti risultante. Quest'idea relativa al monitoraggio del processo di costruzione ha fornito la base per le ipotesi sul movimento per contrasto esplorate in questa ricerca. Il Corollario della Scelta e l'associata ipotesi della minaccia sono costruzioni che in una certa misura sembrano governare i processi costruttivi della maggioranza delle persone che hanno partecipato all'esperimento. In ogni caso, abbiamo bisogno di comprendere molto di più riguardo alle anticipazioni delle persone ed alle loro costruzioni sul processo di costruire - i loro principi di "gestione del sistema", per così dire. La creatività può essere vista come un insieme di questi principi sovraordinati; se è così, questi principi possono essere comunicati e modulati.

6. Ad illustrazione della questione appena sollevata, l'ipotesi seguente ha ricevuto un certo sostegno in uno studio pilota: il cambiamento nelle implicazioni subordinate di un costrutto (cioè allentamento e restringimento) sarà favorito da una precedente stabilizzazione delle implicazioni sovraordinate del costrutto; allo stesso modo, il cambiamento nelle implicazioni sovraordinate di un costrutto sarà favorito da una precedente stabilizzazione delle implicazioni subordinate del costrutto. Questa idea deriva dall'ipotesi della minaccia e dal principio della massimizzazione della *implicativeness* totale del sistema già più volte citati in questa dissertazione. Un caso analogo in psicoterapia è la risoluzione del *transfert* grazie all'uso della rassicurazione. Ciò corrisponde all'idea che una riorganizzazione nei costrutti può aver luogo solo da una posizione di relativa stabilità. La tecnica della griglia delle implicazioni sarà presto usata per verificare formalmente queste ipotesi.

7. La griglia delle implicazioni sembra essere una tecnica promettente per individuare le dimensioni di costrutto lungo le quali con grande probabilità potrebbero avere luogo una formazione reattiva o un'estrema trasformazione comportamentale.

8. In questa ricerca con la griglia delle implicazioni sono state analizzate solo le forme parallele e reciproche delle implicazioni di costrutto ma anche le forme ambigue ed ortogonali possono essere studiate con questa tecnica. Le relazioni ortogonali possono indicare i punti di transizione da un sistema gerarchico all'altro. I dilemmi implicativi relativi alle implicazioni di tipo ambiguo sembrano collegati al conflitto ed alla teoria del doppio legame, e sono, quindi, di particolare interesse clinico.

9. Il mantenimento dell'identità trans-contestuale dei costrutti è stato precedentemente citato come un problema bisognoso di risoluzione. Forse in questo caso potrebbe essere utile l'esplicitazione analitica dei campi delle implicazioni del dato costrutto.

10. L'eccellente dissertazione di Jennings (1963) riguardava la modifica sperimentale delle fasi di allentamento e restringimento del ciclo della creatività. La teoria dell'implicazione di costrutto suggerisce che le implicazioni subordinate, o le implicazioni sovraordinate di un costrutto, o entrambe, possano essere allentate o ristrette. Gli effetti sistematici di queste variazioni devono ancora essere esplorati (vedi

anche 6, più sopra).

11. Molti ricercatori si sono interessati alle differenze fra costrutti personali e forniti dallo sperimentatore. Isaacson (1962) e Cromwell e Caldwell (1962), per esempio, hanno scoperto che i costrutti personali davano origine a punteggi più estremi che i costrutti forniti. La distinzione è tuttavia arbitraria perché tutte le costruzioni sono costruzioni personali. Questa dissertazione sostiene l'ipotesi che la minaccia potenziale relativa al cambiamento di un costrutto è una funzione della sua importanza in termini di implicazioni. Ora, se può essere dimostrato che le implicazioni sistematiche differenziali dei costrutti "personali" sono significativamente maggiori delle implicazioni dei costrutti "forniti dagli sperimentatori", allora ci si potrebbe aspettare che sarebbe chiaramente più importante risolvere l'ambivalenza costruttiva di questi costrutti di elevata importanza in termini di implicazioni piuttosto che di quelli con una bassa importanza.

12. Resnick e Landfield (1961) nella loro ricerca sul Corollario della Dicotomia hanno distinto fra costrutti logici (ad esempio maturo-immaturo) e costrutti "inusuali" (ad esempio intelligente-cattivo). Forse i costrutti "inusuali" rappresentano una relazione di implicazione altamente costellatoria fra due dimensioni di costrutto (ad esempio intelligente-stupido e buono-cattivo). Un modo di andare a verificare se i costrutti "inusuali" rappresentano una relazione di questo tipo sarebbe chiedere al soggetto se tutti gli eventi che sono descritti dalla negazione del polo di un costrutto devono necessariamente e in tutti i casi essere descritti dal suo polo di contrasto.

13. La distinzione di Newman (1957) fra costrutti del sé-stabile e costrutti che riguardano il sé-movimento suggerisce - in termini di implicazioni di costrutto - che il movimento sui costrutti del sé stabile potrebbe essere limitato o dall'ampia invalidazione delle implicazioni (minaccia) o dall'assenza di una alternativa sufficientemente elaborata (ansia). L'inverso si dovrebbe prevedere in riferimento ai costrutti che riguardano il sé in movimento. La metodologia dell'Impgrid potrebbe essere usata per verificare questa ipotesi.

14. Questa stessa metodologia potrebbe essere usata per chiarire il significato dell'affascinante gradiente di generalizzazione di Bieri (1953). Questo effetto potrebbe essere spiegato se fosse dimostrato che la somiglianza dei costrutti è direttamente correlata al grado di interconnessione delle loro implicazioni sovra-ordinate in un dato contesto gerarchico. Quindi, quando l'invalidazione di un costrutto minaccia di invalidare la rete gerarchica delle implicazioni, la stabilizzazione di costrutti simili avrebbe la funzione di preservare l'integrità implicativa di questa rete.

15. L'esplicitazione delle implicazioni di entrambi i poli dei costrutti dovrebbero permettere di differenziare più chiaramente tra costrutti che possono generare ansia e costrutti che possono generare minaccia. Dovrebbe inoltre fornire una base per anticipazioni differenziali riguardanti il grado relativo di minaccia o di ansia, dal momento che questi sono concepiti come funzione del campo delle implicazioni dei costrutti disponibili.

16. I costrutti nucleari e periferici possono essere distinti sulla base del numero delle implicazioni nei rispettivi campi delle implicazioni. Questa informazione potrebbe essere di particolare interesse per lo psicoterapeuta.

17. Nel corso dell'elicitazione delle gerarchie di costrutti mediante il metodo gerarchico si è osservato che occasionalmente una specifica etichetta di costrutto poteva essere attribuita a costrutti collocanti a diversi livelli della gerarchia, ad esempio se i costrutti A, B e C implicano X, ed X implica D, E ed F, allora talvolta D, E, ed F potrebbero implicare X di nuovo, e questo, a sua volta, potrebbe implicare G, H ed I. Il costrutto che si comportava più spesso in questo modo era il costrutto felice-infelice. Il significato teorico di questo fenomeno non è stato ancora chiaramente compreso. Esso potrebbe significare semplicemente che le etichette di costrutto devono essere indicizzate al modo della Semantica Generale, con dei pedici che indicano la loro posizione nella gerarchia.

18. Con i dati della Impgrid è possibile utilizzare le varie tecniche per l'analisi fattoriale che sono state utilizzate per la Repgrid. Il gran numero di indici che si possono ricavare dall'analisi fattoriale sia per le righe che per le colonne della Impgrid è ancora in fase di elaborazione. Si è programmato di rianalizzare nel prossimo futuro i dati di questo studio alla luce di queste ulteriori analisi. Auspicabilmente, allo stesso modo, sarà possibile verificare alcune ulteriori ipotesi.

19. Sono possibili numerosi confronti fra i dati dell'Impgrid e della Repgrid. Ad oggi, abbiamo solo un numero limitato di protocolli da persone che hanno completato entrambe le griglie. Gli studi pilota di J. R. Adams-Webber e di E. L. Morse (The Ohio State University, 1965) gettano luce - fra le altre cose - su questo aspetto della ricerca sulla teoria dei costrutti. I vantaggi di usare i dati di queste due tecniche combinandoli assieme non sono stati ancora sfruttati.

20. Mentre sono possibili molte modifiche della Impgrid, essa in questo studio è stata usata per indicare le forme parallele e reciproche delle implicazioni fra costrutti all'interno della gerarchia del sé ideale. È possibile anche analizzare i *pattern* delle relazioni reciproche e parallele separatamente. Sulla Impgrid, le celle che indicano relazioni reciproche sono nei punti di simmetria fra righe e colonne di ciascun costrutto. Si suppone che una relazione reciproca fra due costrutti indichi un alto livello di somiglianza funzionale fra i due costrutti. È da notare che il rimanente dei *pattern* della griglia delle implicazioni per i due costrutti reciprocamente correlati può differire ampiamente, come era il caso dei costrutti 16 e 3 per il soggetto 1 citato nel Capitolo V, o potrebbero essere quasi identici. Come suggerito dall'esperienza del soggetto 1, *pattern* marcatamente diversi possono avere un significato clinico. Ora, se le relazioni reciproche implicano una somiglianza funzionale, allora sembra chiaramente probabile che (1) il numero di tali relazioni reciproche e (2) le specifiche relazioni reciproche per ciascun costrutto possano essere facilmente utilizzati per predire la similarità fattoriale - o l'appartenenza ad un cluster - di tutti i costrutti sulla Impgrid. Cioè il costrutto che mostra il più alto numero di relazioni reciproche con gli altri costrutti dell'Impgrid dovrebbe apparire come il centro del primo cluster in una analisi fattoriale della griglia. La Impgrid per il soggetto 8 (vedi Appendice) ne fornisce forse la più chiara illustrazione. Sono da notare particolarmente i due blocchi di implicazioni reciproche per i costrutti 17, 18, 19 e 20 ed i costrutti 10, 11, 12, 13, 15 e 16. Quando analizzati questi dovrebbero apparire come due differenti cluster. È da notare come i costrutti 11 e 16 abbiano il più alto numero di implicazioni reciproche all'interno della matrice dell'Impgrid: essi dovrebbero quindi avere i maggiori pesi in una analisi fattoriale. Quello che si suggerisce qui è che forse potrebbe essere psicologicamente più vantaggioso analizzare solo i *pattern* di relazioni reciproche. Questa variante è al momento in fase di esplorazione.

21. La metodologia della griglia delle implicazioni è stata sviluppata principalmente come strumento per esplorare direttamente le relazioni fra costrutti. Sono possibili molte varianti. Per esempio si possono generare molte griglie delle implicazioni per un'ampia varietà di contesti e condizioni di somministrazione (sarebbe interessante vedere se il numero totale delle implicazioni su una griglia varia in funzione della credulità dell'esaminatore, per esempio). Una variante interessante potrebbe essere chiedere ad un soggetto di pensare ad una particolare persona (ad esempio uno degli elementi della Repgrid). Poi chiedergli di dire quali altre posizioni sui vari costrutti le attribuirebbe se solo conoscesse la sua collocazione su di un dato costrutto e non sugli altri. L'Impgrid risultante ritrarrebbe la rete delle implicazioni relative alla costruzione di quest'altra persona. La procedura potrebbe essere poi ripetuta usando di volta in volta diverse figure. Ci si aspetta che certi costrutti possano essere correlati nel contesto di certe persone ma non nel contesto di altre persone. Queste variazioni della Impgrid potrebbero essere di particolare interesse clinico. La procedura potrebbe essere usata come misura di costruzioni allentate, o, forse, della formazione di percezioni impersonali controllando alcuni parametri come l'ammontare ed il tipo di informazione fornita. Essa offre anche un approccio possibile al problema della costellatorietà e della proposizionalità. Ai soggetti si potrebbe chiedere di valutare il loro grado di certezza relativo all'utilità di ciascuna delle implicazioni di costrutto che essi producono (le istruzioni della Impgrid dovrebbero rafforzare l'idea di un'implicazione probabile - non necessaria). Queste valutazioni dovrebbero poi indicare le aree di potenziale allentamento e restringimento, dal momento che sono considerate misure di costellatorietà e di proposizionalità. Come tali, esse sono uno degli indicatori di movimento psicologico. I

fattori che influenzano la loro formazione ed il loro cambiamento saranno esplorati sperimentalmente nel prossimo futuro. L'Impgrid può essere usata anche per individuare la rete delle implicazioni sovraordinate che sussume vari sottosistemi di costrutti.

22. Anche le procedure di *scoring* della Impgrid sono molto variabili (vedi i punti 18 e 20, più sopra). È possibile calcolare un indice di incoerenza logica per ciascuna Impgrid. Questo sistema di *scoring* è basato sul principio di transitività: cioè se A implica B e B implica C, allora A dovrebbe anche implicare C. Quindi, se il costrutto 1 implica i costrutti 3, 7 ed 8, allora dovrebbe pure implicare tutto ciò che è implicato da 3, 7 ed 8; dovrebbe implicare anche altri costrutti ma dovrebbe almeno implicare i costrutti implicati da 3, 7 e 8. Gli esempi in cui questo non accadeva - dove le probabili implicazioni non erano state estese - sono di particolare interesse clinico e teorico. Questo indice di incoerenza logica potrebbe essere usato come definizione operativa di insight. I dati di questo studio saranno analizzati nuovamente usando un fattore di correzione per la relativa mancanza di estensione logica delle implicazioni dei costrutti, dal momento che la non estensione delle implicazioni di un costrutto può creare un errore considerevole nell'ordine di rango delle implicazioni sovraordinate di quel costrutto. Sarà di notevole interesse teorico vedere se la correlazione fra i ranghi relativi alla resistenza al cambiamento per spostamento sul polo di contrasto e i ranghi delle implicazioni sovraordinate (cioè l'ipotesi della minaccia) può essere incrementata da una correzione per la mancanza dell'estensione delle implicazioni.

23. Le righe della Impgrid indicano quei costrutti che possono essere usati dal soggetto per implicare la sua collocazione su di un polo di un dato costrutto A; cioè, il costrutto A monitora i cambiamenti nei costrutti che si trovano all'interno del suo campo delle implicazioni subordinate. Le righe, quindi, sono correlate al relativo campo di pertinenza dei costrutti. Ora, il Corollario della Scelta della Teoria dei Costrutti Personali implica che di volta in volta la persona scelga l'alternativa in un costrutto dicotomico sulla quale deve aver prima preso una decisione relativa al fatto che la scelta possa o meno elaborare il suo sistema. Quindi ci si aspetta che le persone abbiano una teoria o filosofia personale relativa a quali possano essere per loro i migliori percorsi di elaborazione. È a questi costrutti che fanno riferimento quando operano delle scelte fra alternative di costrutto: cioè, le loro scelte devono essere almeno compatibili con questi personali criteri generali di scelta. Per poter funzionare in modo efficace questi criteri devono avere un campo di pertinenza estremamente ampio, dal momento che presumibilmente monitorano tutte le scelte fra le possibili alternative di costrutto. Pertanto se i pattern delle righe indicano il relativo campo di monitoraggio per ciascun costrutto, allora ne consegue che quei costrutti che hanno il più ampio campo delle implicazioni subordinate dovrebbero essere proprio quelli che costituiscono tali criteri pervasivi di scelta elaborativa all'interno dell'insieme per quella specifica persona. Leggere i costrutti della griglia delle implicazioni sulla base dell'ordine dei loro pesi in riga fornirà un quadro della disposizione gerarchica dei principi che la persona sta usando per elaborare la sua vita. A titolo esemplificativo, i costrutti che seguono sono un esempio dei costrutti che, nel caso delle persone che hanno partecipato allo studio, hanno il campo delle implicazioni subordinate più ampio: più responsabilità-meno responsabilità, felice-infelice, nervoso-con autocontrollo, più amici-meno amici, che realizza di più-che realizza di meno, soddisfatto-non soddisfatto, più facile cavarsela-più difficile cavarsela, interessi ampi-interessi ristretti, comprendere le persone-non comprendere le persone, maturo-immaturo, vita piena-vita media, sentirsi bene-essere frustrato, fare di più-fare meno, ottenere più ricompense-ottenere meno ricompense, autocentrato-generosità, sciolto-preoccupato, scoprire di più su se stesso e la vita-scoprire di meno, più opportunità di lavoro-meno opportunità di lavoro, ottenere il rispetto degli altri-perdere il rispetto degli altri, avere successo-avere poco successo. Il significato personale di queste etichette può essere compreso dalle rispettive implicazioni nelle righe e nelle colonne. Questo fornisce uno strumento per individuare e chiarire le direzioni lungo le quali la persona sta elaborando la sua vita. In questo senso sono in qualche modo correlate al concetto adleriano di Stile di Vita. Rimane da vedere se queste ipotesi sul significato delle righe della Impgrid saranno confermate dalle prossime ricerche.

24. Le misure relative alle differenze individuali come il numero totale delle implicazioni, il numero delle implicazioni reciproche, l'incoerenza logica (cfr. 22, più sopra), il rapporto fra le implicazioni dei costrutti sovraordinati e subordinati, gli indici di somiglianza fra costrutti, ecc. potrebbero essere utili per le ricerche

future.

25. Il metodo gerarchico di elicitazione dei costrutti e l'analisi delle righe della Impgrid permettono l'esplicitazione di gerarchie di costrutti relativi ai temi della riuscita e dell'affiliazione. Tali tecniche possono quindi essere utili a chi è interessato a questo tipo di costruzioni.

26. Se consideriamo la ricerca nel campo della dissonanza cognitiva come l'analisi del processo che va dall'elicitazione di costrutti inferenzialmente incompatibili alla successiva riduzione dell'incompatibilità attraverso una opportuna ricostruzione, allora, grazie all'uso della tecnica della griglia delle implicazioni, dovrebbe essere possibile prevedere quali coppie di costrutti personali potrebbero essere "dissonanti" e in che grado. L'uso della griglia dovrebbe anche permettere di fare alcune ipotesi relative alla direzione della "riduzione della dissonanza".

27. Infine, l'implicazione più importante per le future ricerche è l'asserzione che per comprendere una persona si deve comprendere la rete delle implicazioni che collegano e definiscono i suoi costrutti personali relativi agli specifici contesti. La prossima fase della ricerca sarà applicare l'approccio generale di questo studio ai rimanenti due aspetti del problema del cambiamento dei costrutti, cioè, il cambiamento per spostamento ed il cambiamento scalare dei costrutti personali. Alla fine, la teoria del cambiamento dei costrutti che ne risulterà si occuperà del problema dell'analisi del processo di ricostruzione che ha luogo all'interno di un contesto di sistemi di costrutti interagenti - cioè il processo che ha luogo in una relazione sociale fra due persone.

L'autore sarà lieto di ricevere qualsiasi comunicazione da altri ricercatori i cui interessi di ricerca possono essere correlati alle questioni avanzate in questa dissertazione.

7. Breve autobiografia della presente ricerca

Questa dissertazione rappresenta sia il punto finale sia il punto di partenza di un ciclo di esperienza. Lo scopo di questo capitolo è di presentare una breve panoramica autobiografica del ciclo dell'esperienza durato sei mesi che è terminato con la scrittura di questo testo. I punti di partenza di un possibile nuovo ciclo dell'esperienza sono stati delineati nel capitolo VI nell'ambito della discussione delle implicazioni per le future ricerche. Dal momento che il *focus* di pertinenza della ricerca ha a che fare con il problema generale del cambiamento dei costrutti - il processo ricostruttivo -, la necessità aggiuntiva di autoriflessività del teorizzare psicologico implicita nella Teoria dei Costrutti Personali suggerisce che una simile sezione autobiografica è in sé rilevante per l'argomento generale di questa dissertazione.

Se non altro essa documenta che l'esperienza non viene fuori in maniera compiuta dalla testa di Giove²⁰. L'esperienza - nel senso della Teoria dei Costrutti Personali - è un intreccio di eventi e costrutti, quindi questo stralcio autobiografico documenta un ciclo d'esperienza che riguarda l'interazione fra persone ed idee.

Le radici culturali di questa ricerca sono complesse e difficili da ripercorrere, ma essa sembra riflettere la convergenza di quattro correnti di pensiero fra loro interrelate. Mentre stavo inizialmente considerando l'idea di "fare" una dissertazione, (ora so che essa è qualcosa di vivo), era della massima importanza per me sapere che in questa ricerca sarei stato in grado di formulare alle persone domande significative riguardo al senso della loro vita, domande le cui risposte sarebbero state significative per me e per loro e che avrebbero - a loro volta - condotto ad ulteriori domande. Questa affermazione si collega alle seguenti quattro aree di interesse:

1. significato e senso in psicologia
2. le nozioni di cambiamento e processo

²⁰ In questa frase Hinkle fa riferimento al mito greco della nascita di Atena/Minerva dalla testa di Zeus/Giove. La metafora vuol sottolineare la concezione costruttiva dell'esperienza, in contrapposizione alla contemporanea concezione della mente come *black box* formulata dal comportamentismo. [Nota del Revisore].

3. i modelli di uomo
4. la relazione della scienza con l'uomo.

La parola "interesse" è usata per indicare queste ampie aree di coinvolgimento personale. Era essenziale per me che l'esperienza della dissertazione avesse a che fare con molto di più che il suo stesso completamento. Il tema del significato e del senso divenne saliente per me dopo aver ultimato la preparazione per l'esame generale in psicologia clinica. Tralasciando la questione della significatività teoretica dei vari studi che enfatizzano la progressione geometrica della ricerca psicologica, per me il tema più importante divenne quello della significatività umana della ricerca psicologica. Certo, il termine "significatività umana" manca dell'eleganza - e della semplicità mentale - di una definizione operativa, ma non c'era modo di negare che esso fosse pieno di significato - e io non ero per nulla sicuro che il suo significato fosse semplicemente un sovrappiù. È interessante notare che il concetto più eccitante che io ricordi dalle mie giornate dedicate alla psicologia S-R ed alla teoria dell'apprendimento era *l'm (meaning)* di Clyde Nobel, definita come il numero di associati ad un dato stimolo. Qui, pensai io, c'era una strada per l'interno della persona. Parecchie altre questioni mi interessavano. Perché molti autori non usavano le loro teorie in maniera autoriflessiva? Cioè, perché per sé e per i loro familiari usavano un certo sistema di concettualizzazioni e ne usavano un altro per i loro "soggetti sperimentali"? Non c'era nessuna psicologia degli psicologi? Quale era il guadagno dell'usare l'espressione "soggetti sperimentali" come un eufemismo per "oggetti sperimentali"? Che cosa ci si guadagnava nell'abbandonare l'ambizione ipotetico-deduttiva di dedurre l'Uomo? Che cosa potevamo guadagnare se consideravamo come scopo della psicologia il creare l'Uomo piuttosto che il ridurre l'Uomo? Che cosa guadagnavamo se esaminavamo il positivismo logico ed il materialismo dialettico come le varianti moderne di una antica moneta - il problema dell'Essere e del Divenire? Dal momento che ogni filosofia può essere usata per costruire l'altro, non ci sono costruzioni alternative al costruire? Può la dicotomia struttura vs processo essere utilmente risolta guardando l'uomo come una struttura-in-divenire? Se uno psicologo fosse Dio - onnisciente ed onnipotente - in grado di prevedere e controllare tutto perfettamente - cosa farebbe come psicologo? Nel senso del realismo ingenuo, lo scopo della scienza della psicologia dovrebbe essere scoprire i segreti dell'Uomo alzando la camicia da notte della Natura? Questa è l'oggettivazione dell'Uomo - Uomo come oggetto. Non riconoscere l'esistenza dell'altro - non è la forma ultima che può assumere l'ostilità? Cosa succede se la scienza viene vista come l'attività umana di espansione ed articolazione delle anticipazioni? In che senso possiamo considerare come obiettivi della scienza la libertà umana, la comunità umana - nel senso della comunione di persone - ed infine una crescente consapevolezza della bellezza e della meraviglia dell'esistenza umana?

Quel che avete appena letto illustra bene il tipo di pensieri che caratterizzavano le abbastanza nebulose e generali origini di questa dissertazione. Era uno stile di pensiero dilatato, lasso, proposizionale, invitativo ed esprimeva coinvolgimento personale ed un interesse sentito in modo molto profondo. In maniera davvero importante questi temi costituiscono il perimetro concettuale del presente lavoro. Realizzando che i perimetri concettuali non producono dissertazioni, un George Kelly molto paziente borbottò che una dissertazione sulla natura dell'uomo sarebbe stata perfettamente accettabile - ed io replicai che non avevo ancora finito di riflettere sulla natura di dio e dell'universo! Saggiamente egli allora mi concesse abbastanza corda per impiccarmi, questo mi comunicò fiducia e mi chiari quali fossero le mie responsabilità. Da questo punto in poi il processo di costruzione fu essenzialmente costituito da fasi successive di prelazione e scelta, restringimento e ricerca e riconoscimento di conferme e disconferme. Una citazione da John Dewey - "I convenzionalisti e gli estremisti non fanno ricerca" che lessi durante le elezioni nazionali, fornì un importante punto di svolta. Feci l'equazione fra ricerca e cambiamento e decisi di focalizzarmi sul cambiamento in sé. Un campione dei costrutti riferiti a questo problema e che stavo elaborando include: cambiamento-stabilità, ambiguità-cerchezza, relativismo-assolutismo, libertà-limitazione, ricercare-evitare, espressione-repressione, creatività-conformismo, futuro-passato, processo-entità, espansione-costrizione, flessibilità-rigidità, aperto-dogmatico, identità-perdita dell'identità, stabilità statica-stabilità dinamica, consonanza-dissonanza, coerenza-incoerenza, equilibrio-squilibrio, smussare-inasprire, *locus* del cambiamento interno-*locus* del cambiamento esterno, assumere molti rischi-assumere pochi rischi, alta abilità di *role playing*-bassa abilità di *role playing*, anticipabilità dell'equilibrio

della persona *versus* anticipabilità dell'ambiente, variabili sociologiche, e la dimensionalizzazione temporale dei livelli della cucina.

A questo livello la prelazione mi aveva salvato dal mare aperto ma mi aveva abbandonato in una palude ateorica. E fu a quel punto che decisi di provare gli occhiali sorprendenti che mi offrì liberamente George Kelly e vidi la terra e montagne da valicare! Magnifiche montagne! Il problema a quel punto divenne comprendere quale cambiamento ciò implicasse in termini di teoria, ricerca e correlata metodologia. Divenne piuttosto evidente - sebbene avessi letto Kelly - che la significatività della Teoria dei Costrutti Personali non può essere davvero colta fino a quando uno non abbia tentato di vedere il mondo grazie ad essa. Essa è fertilità - significatività non ancora concepita. Ma vedere non è abbastanza: è necessario essere coinvolti con le persone che sono i soggetti di questa scienza. Il mio armamentario ora consisteva di nozioni come sovraordinazione-subordinazione, validazione-invalidazione, densità di costrutti, complessità, proposizionalità, prelazione, costellatorietà, permeabilità-impermeabilità, lassità-strettezza, dilatazione-costrizione, griglia di repertorio, invalidazione seriale, etc. e questi costrutti ora si collocavano in una rete nomotetica. Durante questa fase della ricerca ero coinvolto in un ampio numero di interviste estensive e in piccoli, intensivi studi pilota. La più grande lezione qui fu imparare come porre le domande relative al cambiamento in modo da mettere le persone nelle condizioni di spiegarsi a me in maniera sistematica. In questo periodo le mie concettualizzazioni erano ingombrate da molte ipotesi sulle differenze individuali che oscuravano il concetto di struttura-in-processo verso il quale stavo lavorando. Sostanzialmente esploravo le cose che potevo fare per produrre un cambiamento e la varietà dei modi in cui una persona costruisce il cambiamento nella sua vita. Dal momento che l'idea era di essere auto-riflessivo, divenni il mio più utile soggetto. La pressione del tempo divenne un fattore decisivo, dal momento che mi stavo preparando per un progetto di ricerca a Londra previsto per l'anno successivo. Mentre stavo lì, osservando la massa delle ipotesi, microteorie, protocolli, e appunti che avevo preso, riconobbi che era il momento di stringere, costringere, operare una prelazione e fare una scelta. È importante dire che in quel momento feci esperienza di un senso di depressione perché per me stringere implicava una perdita di implicazioni, significato e senso. Non fu se non quando i miei soggetti sperimentali erano abbastanza avanti nel loro compito di spiegarsi sistematicamente a me che realizzai - profondamente - che il *chiarimento* ed una anticipazione *non equivoca* sono gli strumenti grazie ai quali ci precipitiamo in una nuova esperienza, in nuovi significati ed in un nuovo senso. Molte delle caratteristiche della griglia delle implicazioni erano totalmente inimmaginati fino a quando esse non furono completate ed i dati raccolti. Il senso di mistero dell'esistenza non veniva perso per colpa della chiarezza e dell'impegno, anzi era proprio così che poteva essere colto. Ora, in maniera specifica, avevo focalizzato il problema sulle implicazioni di costrutto nel cambiamento per contrasto. Elaborai l'idea che per la piena comprensione di una dimensione di costrutto sia necessario esplicitare le sue implicazioni sovraordinate e subordinate - il *focus* ed il campo delle implicazioni - così come il suo *focus* ed il suo campo di pertinenza. L'ultima questione riguardò le tecniche di misura e la metodologia. A quel punto ero divenuto sensibile alla successione delle fasi di allentamento e restringimento ed ero in grado di modulare il processo, di modo che il metodo gerarchico e la tecnica della griglia delle implicazioni evolvettero rapidamente. Le interviste con i soggetti si rivelarono molto intime e piene di significato. Non poteva essere diversamente dal momento che stavo esplorando i costrutti personali più significativi e le rispettive reti di implicazioni di 28 esseri umani. Il susseguirsi di soggetti rappresentò la chiusura di un ciclo dell'esperienza, ma il contatto intimo e la prospettiva che questo ciclo mi aveva offerto adesso delineava un'impareggiabile visione. In questo senso, *determinazione* ed *iniziativa* sono inesorabilmente collegate.

Una nota finale: questa ricerca è stata un'esperienza umana vissuta. La scienza non è un'entità disincarnata - un mero esercizio di oggettivizzazione voyeuristica; è un'attività umana - forse l'attività umana.

8. Riepilogo

Questa dissertazione si colloca nell'ambito della Teoria dei Costrutti Personali e si rivolge alla questione generale del cambiamento dei costrutti personali. Più specificamente, essa presenta una formulazione iniziale di una teoria delle implicazioni di costrutto che è stata poi applicata all'analisi della relativa

resistenza al cambiamento per spostamento sul polo di contrasto dei costrutti personali. Al fine di mettere alla prova numerose ipotesi relative alle implicazioni sovraordinate, ai livelli di sovraordinazione, ed alla resistenza al cambiamento per contrasto sono stati usati il metodo gerarchico per l'elicitazione dei costrutti sovraordinati, la griglia di resistenza al cambiamento e le metodologie delle implicazioni. Le scoperte sono state sostanziali, molto significative, e forniscono evidenza all'utilità dei Corollari della Scelta e dell'Organizzazione della Teoria dei Costrutti Personali. Sono state inoltre sollevate molte questioni teoriche, metodologiche ed empiriche e sono state presentate molte idee per ulteriori ricerche.

Bibliografia

- Bannister, D. (1963). A genesis of schizophrenic thought disorder: a serial invalidation hypothesis. *British Journal of Psychiatry*, *109*, 680-686.
- Bennion, R. C. (1959). *A study of relative readiness for changing anticipations following discredit to situational behaviors: Hostility and the constellatoriness of personal constructs*. Unpublished master's thesis Ohio State University.
- Bieri, J. (1953). *A study of the generalization of changes within the personal construct system*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Ohio State University.
- Binner, P. R. (1958). *Permeability and complexity: Two dimensions of cognitive structure and their relationship to behavior*. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Colorado.
- Bonarius, J. C. J. (1965) Research in the Personal Construct Theory of George A. Kelly. In B. Maher (Ed), *Progress in experimental personality research, Vol. II*. New York: Academic Press.
- Cromwell, R. L., & Caldwell, D. F. (1962). A comparison of ratings based on personal constructs of self and others. *Journal of Clinical Psychology*, *18*, 43-46.
- Flynn, J. C. (1959). *Cognitive complexity and construct constellatoriness as antecedant conditions of role variability*. Unpublished master's thesis, Ohio State University.
- Gottesman, L. E. (1962). The relationship of cognitive variables to therapeutic ability and training of client centered therapists. *Journal of Consulting Psychology*, *26*, 119-125.
- Guilford, J. P. (1950). *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. New York: McGraw-Hill.
- Hess, H. F. (1959). *Level of cognitive awareness: Its measurement and relation to behavior*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Colorado.
- Howard A. R. (1951). *Psychological change as revealed by self-descriptions*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Ohio State University.
- Howard, A. R., & Kelly, G. A. (1954) A theoretical approach to psychological movement. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *49*, 399-404.
- Isaacson, G. (1962). *The meaningfulness of personal and cultural constructs*. Unpublished master's thesis, University of Missouri.
- Jennings, C. L. (1963). *Personal construct theory and the creativity cycle*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Ohio State University.
- Kelly, G. A. (1953). Man's construction of his alternatives. In G. Lindzey (Ed.), *The assessment of human motives*. New York: Rinehart.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. 2 Voll. New York: Norton/London: Routledge.
- Kelly, G. A. (1957a). *Interdisciplinary collaboration*. Presidential address, Consulting Division, American Psychological Association. Unpublished.
- Kelly, G. A. (1957b). *Personal construct theory and the psychotherapeutic interview*. Unpublished manuscript.

Kelly, G. A. (1959a). Is treatment a good idea? In A. R. Howard (Ed.), *Therapeutic roles in patient treatment*. Sheridan, Wyoming: Veterans Administration Hospital (mimeographed).

Kelly, G. A. (1959b). *The function of interpretation in psychotherapy*. Three unpublished papers for institute sponsored by the Los Angeles Society of Psychologists in Private Practice and the University of California at Los Angeles.

Kelly, G. A. (1961). Theory and therapy in suicide: The personal point of view. In Schneidman, E. & Farberow, M. (Ed.), *The cry for help*. New York: McGraw-Hill.

Kelly, G. A. (1962a). *A further explanation of factor analysis*. Unpublished manuscript, The Ohio State University.

Kelly, G. A. (1962b). Europe's matrix of decision. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Kelly, G. A. (1962c). The abstraction of human processes. In G. S. Nielson & S. Coopersmith. (Eds.), *Proceedings of the XIV International Congress of Applied Psychology, Vol. 2: Personality Research*. Copenhagen: Munksgaard.

Kelly, G. A. (1963). Nonparametric factor analysis of personality theories. *Journal of Individual Psychology*, 19, 115-147.

Kelly, G. A. (1964). The language of hypothesis. *Journal of Individual Psychology*, 20, 137-152.

Kelly, G. A. (1965). *The strategy of psychological research*. Paper presented at Brunel College, London. *Bulletin of the British Psychological Society*, 18, 1-15.

Kelly, G. A. (1969a). A mathematical approach to psychology. In B. Maher (Ed.), *Clinical Psychology and Personality*. New York: Wiley.

Kelly, G. A. (1969b). Hostility. Presidential address, Clinical Division American Psychological Association. Now in B. Maher (Ed.) *Clinical Psychology and Personality*. New York: Wiley.

Kelly, G. A. (1969c). In whom confide? On whom depend for what? Now in B. Maher (Ed.), *Clinical Psychology and Personality*. New York: Wiley.

Kelly, G. A. (1969d). Psychotherapy and the Nature of Man. Paper read at a symposium on the nature of man during meetings of the American Psychological Association in Philadelphia. In B. Maher (Ed.), *Clinical Psychology and Personality*. New York: Wiley.

Kelly, G. A. (1969e). Sin and psychotherapy. In B. Maher (Ed.), *Clinical Psychology and Personality*. New York: Wiley.

Kelly, G. A. (1969f). The autobiography of a theory. In B. Maher (Ed.), *Clinical Psychology and Personality*. New York: Wiley.

Kelly, G. A. (1969g). The threat of aggression. Paper presented at Conference on Humanistic Psychology. In B. Maher (Ed.), *Clinical Psychology and Personality*. New York: Wiley.

Kelly, G. A. (1977). The psychology of the unknown. In D. Bannister (Ed.), *New Perspectives in Personal Construct Theory*. London: Academic Press.

- Kelly, G. A. (1980). A psychology of the optimal man. In A. W. Landfield & L. M. Leitner (Eds.), *Personal Construct Psychology: Psychotherapy and Personality*. New York: Wiley.
- Kelly, J. V. (1963). *A program for processing George Kelly's Rep Grids on the IBM 1620 Computer*. Unpublished MS, Ohio State University.
- Ladwig, G. A. (1960). *Slot-movement under conditions of threat*. Unpublished master's thesis, The Ohio State University.
- Landfield, A. W. (1951). *A study of threat within the psychology of personal constructs*. Unpublished Ph.D. Dissertation, The Ohio State University.
- Landfield, A. W. (1954). A movement interpretation of threat. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *49*, 529-532.
- Landfield, A. W. (1955). Self-predictive orientation and the movement interpretation of threat. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *51*, 434-438.
- Landfield, A. W. *The closeness of opposites. A synthesis and reorientation*. Unpublished manuscript, Purdue University.
- Landfield, A. W., & Fjeld, S. P. (1960). Threat and self-predictability with predictability of others controlled: An addendum. *Psychological Reports*, *6*, 333-334.
- Lemcke, F. E. S. (1959). *Some aspects of change process in personal construct systems*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Ohio State University.
- Levy, L. H. (1954). *A study of the relative information value of constructs in personal construct theory*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Ohio State University.
- Levy, L. H. (1956). Personal constructs and predictive behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *51*, 54-58.
- Lundy, R. M. (1952). *Changes in interpersonal perceptions associated with group psychotherapy*. Unpublished master's thesis, Ohio State University.
- Lundy, R. M. (1956). Assimilative projection and accuracy of prediction in interpersonal perceptions. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *52*, 34-38.
- Mitsos, S. B. (1958). Representative elements in role construct technique. *Journal of Consulting Psychology*, *22*, 311-313.
- Newman, D. K. (1957). A study of factors leading to change within the personal construct system. Unpublished Ph.D. Dissertation, *Dissertation Abstracts*, *17*, 1597-1598.
- Pedersen, F. A. (1958). *A consistency study of the R.C.R.T.* Unpublished master's thesis, Ohio State University.
- Poch, S. M. (1952). *A study of changes in personal constructs as related to interpersonal prediction and its outcome*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Ohio State University.
- Resnick, J., & Landfield, A. W. (1961). The oppositional nature of dichotomous constructs. *Psychological Records*, *11*, 47-55.

Siege, A. (1956). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York: McGraw-Hill.

Slater, P. (1965). *The principal components of a repertory grid*. Blomfield St. London, EC 2.: Vincent Andrews & Co.

Note sull'autore

Dennis Hinkle²¹

Nato nel 1935, Dennis Hinkle conobbe Kelly alla fine degli anni cinquanta all'università dell'Ohio a Columbus, dove egli, dopo la laurea, aveva vinto una borsa di studio per completare i suoi studi di psicologia con il dottorato di ricerca. Kelly era il direttore del programma di psicologia di quell'università e divenne, nelle parole di Dennis, il suo "padre spirituale".

Quando nel 1965 Kelly accettò la prestigiosa Riklis Chair of Behavioral Science all'Università di Brandeis, nei pressi di Boston, Dennis lo seguì. Tuttavia la salute di Kelly non era buona. Egli era sopravvissuto ad un attacco di cuore nel 1959 ma nel 1966 soffriva di nuovo di angina. Nel 1967 le sue condizioni si deteriorarono ed egli morì. Dopo la morte di Kelly, Dennis insegnò psicologia a livello postuniversitario in molte università fino al 1975 quando aprì uno studio privato nella zona della Baia di San Francisco.

Fu sposato con Joyce ed ebbero tre figli. Quando divorziarono Dennis andò a vivere con Gary, un suo ex studente e, non appena lo stato della California ebbe legalizzato i matrimoni omosessuali, lo sposò. Dennis e Gary si costruirono una casa ai piedi delle montagne della Sierra Nevada, a Placerville, vicino a Sacramento, dove andarono a vivere definitivamente dopo il pensionamento. Dopo un breve periodo di malattia Dennis morì, nel gennaio del 2014.

Born in 1935, Dennis Hinkle met George Kelly in the late fifties in Columbus, at the Ohio University, where at the end of his undergraduate degree he had won a scholarship to complete his postgraduate clinical studies in psychology. The head of the psychological program of the university was George Kelly who became, in Dennis' words, his 'spiritual father'.

When Kelly accepted the prestigious Riklis Chair of Behavioral Science at Brandeis University, near Boston in 1965, Dennis followed him. However Kelly's health was not good. He had survived a heart attack in 1959, but by 1966 was again experiencing angina pain. Early in 1967 his condition deteriorated and he died. After Kelly's death, Dennis taught doctoral level psychology at several universities until 1975 when he established an independent practice in the San Francisco Bay area.

He had been married with Joyce and they had three sons. When they divorced Dennis moved in with Gary, his former graduate student and, when California legalized gay marriage, they married. Dennis and Gary built a house in the foothills of the Sierra Nevada mountains, in Placerville, near Sacramento, where they retired.

Denny had been in ill health for some time and died in 2014, January.

APPENDICI

²¹ Per una biografia completa dell'autore in lingua inglese: Hinkle, D. N. (2000). *Burning Point*. New Mexico: Alamo Square Press. (N.d.R.)

Instructions

This appendix presents the complete data for each subject who participated in the study. The following instructions apply to the interpretation of these tables:

1. The sex of each subject is indicated after the subject number.
2. Constructs 1-10 are the subordinate constructs; constructs 11-20 are the superordinate ones. The side of the construct which is typed first is the side which the subject preferred for his self-construction.
3. The matrix at the top of the page is the relative resistance to slot change grid. The number of each of the twenty constructs is indicated along the side and bottom of the grid. The rank order of each construct is indicated directly below its number on the bottom of the grid. The rank order of 1 designates the highest relative resistance to slot change. A dash under a rank order number means that 0.5 is to be added to the indicated whole number rank order. An "x" in a column indicates those constructs on which a subject preferred to make a slot change in order to remain the same on the given constructs indicated by the column. A blank in a column indicates, therefore, those constructs which a subject preferred not to make a slot change, but was willing to change the column construct in order to do so. An "x" or a blank in a row, however, has just the opposite meaning. The letter "i" is used to indicate those construct pairs for which a change on one while remaining the same on the other is logically incompatible. Construct pairs for which no choice could be made, because both changes were equally undesirable, are indicated by the letter "e."
4. The bottom matrix is the implication grid. The number of each of the twenty constructs is indicated along the side and bottom of the grid. The rank order of each construct is indicated directly below its number on the bottom of the grid. The rank order of 1 designates the highest number of second order superordinate implications. A dash under a rank order number means that 0.5 is to be added to the indicated whole number rank order. An "x" in a column indicates the parallel superordinate implications of the column construct. An "r" in a column indicates the reciprocal superordinate implications of the column construct.
5. The Spearman's rho for each subject for hypothesis 1 follows the letter "A" at the bottom of the page. The correlations for various p values using a one-tailed t test and an N of 20 are as follows:

rho	p
0.378	.05
0.515	.01
0.561	.005
0.679	.0005

6. The data for each subject for hypothesis 2 follows the letter "B" at the bottom of the page. The first number is the sum of the sums of columns 1-10; the second the sum of the sums of columns 11 - 20. The third number is the chi square value for each subject. A negative sign means the sum for columns 1 - 10 was greater than the sum for columns 11 - 20. The p values the individual chi square values, $df = 1$, are as follows:

chi square	p
------------	---

2.71	.10
3.84	.05
5.41	.02
6.64	.01
10.83	.001

7. The data for each subject for hypothesis 3 follows the letter "C" at the bottom of the page. The first number is the sum of the squares of rows 1-10; the second, the sum of the sums of rows 11 - 20. The third number is the chi square value for each subject. A negative sign means the sum for rows 1 - 10 was greater than the sum for rows 11 - 20. The p values are the same as in 6, above.