

CAPITOLO 4: IL SE' E L'IDENTITA'

1. I contorni e la sostanza del problema

Chi è l'**attore sociale**? (La definizione è tratta dalla sociologia)

Una persona che entra in contatto con la realtà, se la rappresenta, la conosce, agisce su di essa, ma contemporaneamente riflette su di essa e su se stesso. **Io** e **Sé** sono le definizioni date a quella parte dell'organizzazione della persona che rappresenta la sua soggettività e le sue risposte alle sue azioni.

William James

(1890)

Introdusse la nozione di **Sé**.

Nel **Sé** vanno distinti due componenti: l'**Io** e il **Me**: l'**Io** consapevole e Me come **Sé** conosciuto dall'**Io**. L'**Io** (parte attiva, conoscitrice) coincide con il soggetto consapevole, capace di conoscere, di prendere iniziative nei confronti della realtà esterna e di riflettere su se stesso. Agisce attraverso tre modalità:

continuità → sentimento di identità

distinzione → sentimento di individualità

volizione → sentimento di partecipare attivamente alla propria esperienza

il **Me** (parte passiva, rappresentata dall'accumulo di conoscenze ed esperienza) è quello che l'**Io** conosce del **Sé** (= quello che vedo di me, percepisco di me, il modo in cui mi vedo): contiene le caratteristiche materiali (come il soggetto vede il suo corpo e le altre cose possedute), quelle sociali (come il soggetto si vede nel rapporto con gli altri) e quelle spirituali (il sapersi capace di riflessione e pensiero). Queste caratteristiche sono organizzate in una struttura gerarchica: il Me corporeo è in fondo alla gerarchia, i vari Me extracorporei e sociali al centro e il Me spirituale alla sommità.

Le relazioni sociali hanno un ruolo importantissimo nella definizione del **Sé**: specie nella componente del Me sociale. Il Me sociale viene percepito dal soggetto attraverso "l'opinione del club", cioè del gruppo di persone significative per lui, e si regola sulla base delle opinioni degli altri, apprezzati o no.

Qualche anno dopo, **Cooley** (1908) ha introdotto il concetto di **Sé rispecchiato** (*looking glass self*): comprendiamo quel che siamo in base al modo in cui gli altri ci percepiscono ed elaborano un'idea su di noi.

Mead

(1934)

Filosofo comportamentista e sociologo, ipotizza che il **Sé** non esiste alla (1934) nascita, perché per il suo emergere sono necessarie due condizioni:

la capacità di produrre e rispondere a simboli (simbolizzazione)
la capacità di assumere gli atteggiamenti degli altri

Solo quando un individuo può riferirsi con i simboli (e dunque con il linguaggio) agli oggetti del proprio mondo, può riconoscere e definire anche il **Sé** (vedi l'uso dei pronomi: io, me, il mio) Il linguaggio è lo strumento che permette di partecipare agli atti sociali.

Prima di acquisire capacità linguistiche complete, il linguaggio è **conversazione di gesti**, scambio coordinato di azioni: in questa fase i gesti sono simbolici (= indicano dei significati). Quando l'individuo usa intenzionalmente i simboli ha acquisito la **mente**, la capacità di controllare il proprio gesto per **comunicare**.

Per Mead la mente è sociale, perchè nasce dall'interazione, dalla comunicazione con gli altri e dalla capacità di immedesimarsi con gli altri, guardando se stessi da quel punto di vista (**divenire oggetto a se stesso, nel processo di assunzione dei ruoli altrui e della prospettiva altrui**): il bambino osserva il comportamento degli altri nei suoi confronti e comprende chi è.

Questa coscienza di sé avviene in due stadi successivi:

fase del **gioco semplice** (*play*) → il bambino progressivamente assume i ruoli delle persone e degli animali che fanno parte della sua vita: gioca a fare la mamma, la maestra, il dottore, ecc., cominciando a divenire oggetto a se stesso e costruendosi dei Sé parziali

fase del **gioco organizzato** (*game*) → il bambino impara ad assumere contemporaneamente i ruoli di tutti gli altri coinvolti nell'attività comune, gli atteggiamenti del gruppo.

In questo modo si costruisce l'**Altro generalizzato**, cioè l'intera gamma dei ruoli del gruppo sociale organizzato. Questo gli permette di costruire l'unità del suo Sé. Assumendo l'universalità dei ruoli e comunicando questa esperienza, il bambino acquisisce la sicurezza che il mondo ha la stessa apparenza anche per gli altri e può così distinguere e trascendere la sua esperienza personale.

Gli atteggiamenti degli altri interiorizzati e la struttura sociale costituiscono il **Me**

L'**Io** è invece il principio dell'azione, che permette all'individuo di agire creativamente sulla società operando dei cambiamenti: in genere limitati, ma dirompenti nel caso di individui geniali o leader.

Il Sé emerge dall'interazione tra Io e Me: i processi di scambio tra queste due realtà sono equivalenti a quelli tra l'individuo e gli altri. In pratica, **la manifestazione del Sé implica sempre la presenza di un "altro"**; il Sé è perciò una **costruzione sociale**.

Dato che il Me è un riflesso della società, su di esso confluiscono aspettative sociali complesse. Per questo motivo il rapporto tra Me e Io produce azioni che sono il risultato di spinte contraddittorie tra conformismo e innovazione.

L'IO e il SE' nella prospettiva gestaltista

(approccio olistico)

ASCH

(1952)

L'**Io (Io reale)** è un'individualità distinta, un'organizzazione di dati che appartengono all'organismo come distinto dall'ambiente e necessari per rapportarsi all'ambiente.

Il **Sé** è l'**Io fenomenico**: comprende gli aspetti fisici e psichici di se stessi di cui si ha coscienza e l'insieme dei vissuti e delle qualità che si percepiscono relativi a se stessi e che si *segregano* (= distinguono) nel campo percettivo globale.

Il Sé (Io fenomenico) va distinto dall'Io (Io reale) come il mondo fenomenico va distinto da quello fisico.

L'**Io transfenomenico** (= l'Io nella sua completezza) è quindi più ampio del Sé.

Ma il Sé è unico ed originale, perché è contemporaneamente oggetto e soggetto dell'esperienza: L'Io può rivolgersi a se stesso come a un Tu ed essere nei suoi confronti amichevole o critico. Di conseguenza ciascuno elabora un **Sé ideale** che corrisponde a come vorrebbe essere ai propri occhi e a quelli del mondo.

L'azione sociale (= il rapporto con il mondo fisico e con gli altri) precede il Sé e fornisce il materiale per esso. Affacciandosi nel mondo in modo attivo, il bambino esprime i propri bisogni e desideri e, a seconda delle risposte che riceve, sperimenterà sentimenti di gratificazione, fiducia, amore o rabbia, e aggressività. Questi sentimenti sono in riferimento sia a sé che agli altri: e gli altri si rivolgono al bambino come ad un essere pensante e cosciente. Dato che percepisce di avere un'esistenza per gli altri, cioè di essere oggettivo per gli altri, il bambino diventa oggettivo per se stesso. Inoltre, nel rapporto con le altre persone l'individuo diventa cosciente della sua specificità, cioè di quanto è diverso dagli altri.

(**Impostazione interazionista** di Asch)

In sintesi: mentre James e Mead distinguono due componenti del Sé, ossia Io e Me, i gestaltisti considerano il Sé come io fenomenico distinto dall'Io transfenomenico

Koffka: Il sistema permanente dell'Io: (1935) L'Io deve sempre essere considerato nel contesto dell'ambiente fisico e sociale in cui è inserito. Questo contesto cambia continuamente: l'Io risente dei cambiamenti ma non ne è cambiato necessariamente. Mantiene un proprio equilibrio.

Koffka si rifà ad una tesi di Lewin: il comportamento è funzione contemporanea della persona e dell'ambiente

$$C = f(P \cdot A) \text{ (Lewin 1935)}$$



Lewin (1926): Ogni volta che l'individuo è motivato a raggiungere uno scopo, il suo apparato psichico entra in uno stato di tensione che si risolve solo quando l'obiettivo viene raggiunto. Questi processi motivazionali non sono isolati tra loro, perché l'apparato mentale è un'entità attiva continuamente motivata a raggiungere obiettivi di adattamento e di realizzazione.

Lo stato di tensione relativo ad un'intenzione specifica non riguarda l'Io nella sua totalità, ma solo una parte di esso: uno o più sottosistemi.

Infatti l'**Io** è un **sistema costituito da una molteplicità di sottosistemi** organizzati tra loro ma relativamente indipendenti, perché dotati di confini più o meno fluidi.

Bluma Zeigarnick: le sue ricerche hanno permesso di validare le tesi di Lewin. L'**effetto** (1928) **Zeigarnick** è la dimostrazione che le attività non completate si ricordano in modo migliore di quelle completate.

L'esperimento condotto dalla Zeigarnick prevedeva una serie di compiti da eseguire affidati ai soggetti, alcuni dei quali venivano lasciati ultimare mentre altri erano interrotti dallo sperimentatore, che invitava a passare al compito successivo. Al termine della prova, quando veniva chiesto agli attori sociali di elencare le attività svolte, quelle interrotte erano ricordate meglio: prova che gli stati di tensione per i compiti incompleti permangono nei sottosistemi mentali.

L'io è il centro del mondo?

Gestalt (Asch)	Comportamentismo
<p>L'esperienza umana non è tutta necessariamente legata all'io: anche se tutte le nostre esperienze dipendono dalla nostra struttura neuropsicologica, non tutte si riferiscono a noi che le viviamo.</p> <p>Noi non confondiamo il nostro campo percettivo con noi stessi.</p> <p>Anche le motivazioni ad agire non sono finalizzate solo al piacere.</p>	<p>I bisogni a cui ogni organismo tenta di rispondere sono sempre riferiti all'organismo stesso e l'ambiente non è che una massa di materiali e mezzi per soddisfare tali bisogni.</p> <p>La conoscenza del mondo è la reazione dell'individuo ad uno stimolo</p>

La questione è affrontata dagli studiosi della Gestalt in polemica con le tesi comportamentiste.

2. Forme molteplici di conoscenza del Sé

Ancora **Lewin** (1935) Il Sé (Io fenomenico) mostra confini variabili: gli oggetti o le persone possono essere percepiti come “prolungamenti del Sé”.

Orientamento

interazionista → Si ispira a James e Mead e non affronta lo studio delle forme di conoscenza del Sé: il Sé è un prodotto mentale continuamente rielaborato nel rapporto con gli altri .

Impostazione

cognitivista: → In questo ambito la psicologia dello sviluppo e la psicologia sociale hanno approfondito le ricerche sul tema, ispirandosi sia a James e Mead (tesi pragmatiste) sia alle riflessioni gestaltiste.

Neisser (1988), uno dei padri fondatori del cognitivismo, presenta **cinque tipi di conoscenza di sé:**

1. il Sé ecologico

è in relazione a come il Sé è percepito in rapporto **all'ambiente fisico**: io sono la persona che è qui, in questo luogo, impegnato in questa particolare attività. **Ha origine dalla percezione che ogni individuo ha delle parti che può vedere del proprio organismo posto fra altri oggetti dello spazio percettivo.** Il Sé ecologico compare verso i 3 mesi di età, epoca in cui il bambino arriva a percepire il mondo come costituito di oggetti distinti, solidi e permanenti di cui il proprio Sé è uno, come lo percepiscono gli adulti.

La percezione ecologica di Sé è cosciente, ma non di immediata consapevolezza: si sviluppa con l'aumento dell'età e delle competenze.

Gli aspetti del Sé ecologico sono quindi definiti da due fattori: **l'esistenza di un corpo** articolato e controllabile, specificata dalla percezione visiva (la più importante: infatti i bambini ciechi dalla nascita sviluppano più lentamente il senso del sé ed usano tardivamente i pronomi "Io" e "Tu" → Fraiberg 1977) dalla percezione motoria e da ciò che l'individuo sente di sé.

l'esistenza di una entità che percepisce, definita soprattutto dalla percezione visiva, ma anche da tatto e udito.

Importante: il Sé ecologico non sempre coincide con il corpo. Ne fanno parte gli abiti, ad esempio: la scarpa che calcia la palla sono sempre io, e così pure la giacca che indosso, su cui un amico appoggia la sua mano. Tutti gli oggetti che si muovono con il punto di osservazione possono diventare componenti del Sé ecologico, anche l'automobile. E' per questo che in caso di incidente si può dire "mi è venuto contro".

2. il Sé interpersonale

Viene riconosciuto grazie a segnali specie-specifici riguardanti rapporti emozionali e comunicativi. **E' il Sé coinvolto in un'interazione immediata con gli altri.** Come il Sé ecologico **si origina nella prima infanzia, e compare quando il bambino è in grado di percepire lo svolgersi di una relazione intersoggettiva con la madre.** Le informazioni che riguardano il Sé interpersonale sono principalmente cinetiche. Quando natura, ritmo, direzione e intensità della nostra azione si incontrano con qualità appropriate dell'azione altrui, si crea **intersoggettività**. Chi vi è coinvolto (ma a volte anche osservatori esterni) percepisce la reciprocità dei comportamenti: vede e sente

come interattive le risposte dell'altro e in questa corrispondenza specifica il proprio Sé interpersonale.

L'intersoggettività non si basa sulla reciprocità degli stati mentali, che possono venire attribuiti più o meno accuratamente. Si fonda sulla percezione diretta e non su un processo cognitivo.

Gli studi di Trevarthen (1983) e di Murray e Trevarthen (1985) sui bambini di 2-3 mesi mostrano che madre e figlio interagiscono (= si rispondono reciprocamente) sia nell'azione che nei sentimenti in modo immediato e coerente: il risultato è un'azione coordinata e partecipata in cui entrambi si divertono.

La consapevolezza del Sé interpersonale è strettamente connessa a quella del Sé ecologico e per questo è difficile sperimentarli distinti: ad esempio, solo nel caso di contatto interpersonale intenso e intimo (ad es. fra amanti) l'attenzione è talmente centrata sull'esperienza intersoggettiva che nessuno dei due coglie le informazioni riferite al Sé ecologico.

Ma la percezione interpersonale si accompagna ben presto, nel bambino, ad altre forme di conoscenza: egli impara che gli altri non interagiscono soltanto, ma hanno credenze, intenzioni e sentimenti propri. Tra i 2 e i 4 anni acquisisce una **teoria della mente** (Wellman 1985; Leslie 1987)

3. il Sé esteso

E' il Sé com'era nel passato e come ce lo aspettiamo nel futuro, **dunque è basato su ricordi del passato e anticipazioni per il futuro.** Non tutti i ricordi riguardano il Sé esteso: la cosiddetta **memoria procedurale** (= il "sapere come si fa") è indipendente dalla memoria delle esperienze personali: ad esempio, in caso di amnesia si possono recuperare competenze motorie anche maggiori di quelle possedute precedentemente, ma non è possibile ritrovare il ricordo delle proprie esperienze passate in relazione a quelle competenze (Parkin 1982). L'amnesia è per eccellenza una patologia del Sé esteso.

A tre anni il Sé esteso è già attivo: il bambino ricorda come si svolgono molte delle routine familiari (alzarsi, fare colazione, uscire, ecc.). Esso diventa sempre più importante crescendo. Il ricordo e il racconto delle esperienze passate è fondamentale per esprimere la nostra specificità.

Ma dal momento che la memoria è soprattutto ricostruttiva, i ricordi dipendono non solo da quanto abbiamo immagazzinato ma anche da quel che crediamo nel momento presente: dunque **il Sé esteso è correlato al Sé concettuale.** Infatti scegliamo di ricordare ciò che corrisponde alle nostre teorie su noi stessi.

4. il Sé concettuale (o concetto di Sé)

Comprende assunzioni e teorie concernenti il corpo, i ruoli sociali e i tratti individuali significativi dell'individuo. E' un concetto, dunque si basa sulla rete di teorie in cui è inserito e sulle sub-teorie che lo compongono: alcune di esse riguardano i ruoli sociali (che cosa implica per me essere marito, padre, ecc.), altre riguardano entità interne più o meno ipotetiche (l'anima, la mente, l'inconscio, ecc), altre ancora dimensioni differenziali significative (intelligenza, ricchezza, ecc). C'è una grande varietà in quel che si crede e non tutto è vero: ma ognuno ha un concetto di sé come persona particolare in un mondo sociale. In ogni cultura vi sono concetti di sé specifici, ma all'interno della stessa cultura ognuno definisce in modo diverso il proprio concetto di sé, pur con limitate variabili.

Il concetto di sé influenza il comportamento: ad esempio, le credenze dei bambini sulla propria intelligenza influisce sul rendimento scolastico (Dweck 1986)

Il Sé concettuale si distingue dagli altri quattro aspetti del Sé perché si costruisce soprattutto su idee elaborate nel sociale ed espresse verbalmente: e inoltre, in questo aspetto del Sé sono rappresentati anche gli altri quattro, perché nella teoria del Sé rientrano anche le nostre idee sul corpo (Sé ecologico), la comunicazione con gli altri (Sé interpersonale), i nostri ricordi e le previsioni (Sé esteso) e infine il significato dei nostri pensieri e sentimenti.

3. il Sé privato

Si manifesta quando il bambino si accorge che certe esperienze sono esclusivamente sue (circa 4 anni e mezzo): solo lui può provare quel particolare sentimento (gioia, paura, dolore, ecc.). Abbiamo esperienze private, ma le possiamo **ricordare** (arricchendo il Sé esteso) e **rivivere interiormente** (in modo indipendente dal Sé ecologico e dal Sé interpersonale). Nel Sé privato sono comprese anche le esperienze soggettive particolari descritte da scrittori e filosofi esistenzialisti.

Le conclusioni di Neisser:

Come possiamo sperimentarci come individui unici e coerenti se esistono cinque aspetti del Sé? Essi sono strettamente interconnessi e spesso impegnati nelle stesse attività:



Ognuno di essi viene caricato di valore (*valued*): infatti le persone fanno il possibile non solo per salvare la propria vita, ma anche per salvaguardare le proprie relazioni, i propri ricordi e progetti per il domani, e l'integrità del Sé definito culturalmente che hanno adottato. Ecco perché il Sé diviene un oggetto privilegiato nell'esperienza quotidiana di ognuno.

3. La prospettiva della SOCIAL COGNITION

Il Sé è concepito come una struttura cognitiva che organizza in memoria tutte le informazioni riguardanti la rappresentazione mentale dei propri attributi, ruoli, esperienze passate e prospettive future. Anche la *social cognition* riconosce vari componenti nel concetto di Sé.

Kihlstrom e Cantor (1984) sostengono che in tale rappresentazione di sé entrano diverse concezioni parziali, specifiche per i diversi contesti in cui l'individuo è inserito. Ad esempio, una persona può avere in ambiente lavorativo un'immagine di sé come lavoratore dipendente senza spirito d'iniziativa, e in ambito ludico può avere di sé l'immagine di uno sportivo impegnato e pieno di entusiasmo (vedi **concetto di Sé operativo**).

Markus (1977): **il concetto di Sé è costituito da un insieme di schemi di sé (positivi e neg.)**

Lo **schema di sé** è una struttura affettivo-cognitiva che si costituisce quando l'individuo usa una dimensione specifica per descriversi in un determinato contesto e rappresenta l'esperienza in quell'ambito. Grazie allo schema di sé, la persona può recuperare rapidamente dalla memoria le informazioni relative ed orientare il proprio comportamento.

Come le altre strutture cognitive, lo schema di sé è caratterizzato da **disponibilità** (effettiva presenza dello schema in memoria) e da **accessibilità** (rapidità di recupero dello schema).

Le dimensioni dello schema di sé sono diverse da persona a persona, perché i vari tratti considerati possono essere rilevanti per alcuni e irrilevanti per altri. Tali schemi non sono sempre positivi (ognuno ha precise concezioni anche dei suoi lati negativi) e sono difficilmente modificabili, cosa funzionale al proprio sentimento di identità (non basta non aver pagato una volta un biglietto dell'autobus per mettere in crisi il proprio schema di persona onesta).

Gli schemi di sé aiutano anche ad elaborare altri generi di informazioni, specie quelle che riguardano gli altri: ad esempio ricordiamo meglio un numero di telefono se possiamo ricondurlo a dati che ci riguardano in prima persona (la nostra data di nascita, la nostra età).

Altre caratteristiche:

1. Gli schemi di sé sono più ricchi e più immediatamente accessibili in memoria rispetto agli schemi degli altri: questo effetto si attenua per le persone familiari (Prentice 1990)
2. la conoscenza di sé è memorizzata soprattutto in forma verbale, quella degli altri prevalentemente in forma visiva; la conoscenza di sé è organizzata intorno a stati interni, quella degli altri intorno a caratteristiche osservabili (conseguenza del tipo di esperienza che possiamo fare con noi stessi e con gli altri)
3. la conoscenza di sé è più intensa sul piano emotivo
4. le informazioni su di sé vengono utilizzate anche per elaborare informazioni sugli altri (fungono da **quadri interpretativi**): quando si possiede un determinato schema di sé, si è in grado di dare rapidamente analoghe descrizioni anche degli altri.

Il Sé operativo

La *social cognition* ha studiato le **funzioni regolatrici del Sé**, il modo in cui ci si riferisce al proprio Sé per controllare e dirigere le proprie azioni (Markus e Wurf 1987).

Esperimento di Markus e Kunda (1986)

Due situazioni sperimentali in cui i soggetti erano indotti a sentirsi unici e originali oppure del tutto simili agli altri presenti. Veniva quindi chiesto ai soggetti di entrambi i gruppi di completare diverse prove di autodescrizione: ciò veniva fatto usando gli stessi termini, ma variava il tempo di latenza nelle risposte e il giudizio di somiglianza con il gruppo di riferimento.

I soggetti "unici" tendevano a valorizzare concezioni di sé come "uguali agli altri" e, viceversa, quelli "simili" mettevano in risalto la propria originalità.

Conclusione: le persone calibrano la loro immagine di sé secondo la pressione sociale. Il sé ha un certo grado di

Non tutta la conoscenza di sé è sempre accessibile: **lo è un sottoinsieme di informazioni, attivato secondo la situazione contingente → il Sé operativo o *working-self*.**

Altri elementi della funzione regolatrice del Sé

Sentimento di efficacia del Sé: L'aspettativa di essere in grado di affrontare e superare

certi compiti.

Bandura (1986) sostiene che l'attore sociale **vi si impegna quando pensa di poterlo fare con successo** e quanto più si sentirà efficace tanto più si sforzerà e sarà tenace. Chi invece si sentirà inadeguato, ben presto abbandonerà l'impresa: ma il suo stesso atteggiamento prepara l'insuccesso.

Il sentimento di efficacia del Sé è dunque la condizione per promuovere un comportamento finalizzato al superamento degli ostacoli.

Compiti vitali:

Sono i **problemi cruciali** sui quali una persona si impegna in un momento particolare della sua vita (Cantor e Kihlstrom 1985): sono generati dalla conoscenza del Sé, comprese abilità, valori e preferenze.

Presentazione di Sé:

Per dare una buona impressione di sé, le persone controllano il proprio comportamento in modo che sia appropriato al contesto e conforme alle norme situazionali implicite. Goffman (1959) ha studiato la presentazione di sé facendo riferimento alla **metafora del teatro**: nella vita quotidiana le persone si comportano come attori sul palcoscenico, selezionando cosa mostrare agli altri e cosa nascondere dietro le quinte.

Self-handicapping:

Per evitare di non riuscire in un particolare compito perdendo la stima di se stesse, le persone possono arrivare a crearsi un handicap che “copra” l’insuccesso o il rifiuto ad impegnarsi, con un’attribuzione meno minacciosa per il proprio Sé. Jones e Berglas (1978) spiegano in questo modo il consumo di alcool e droga.

Chiaramente, se la tattica difensiva del self-handicapping è utilizzata abitualmente le conseguenze negative a lungo termine possono farsi pesanti, anche in termini di giudizi svalutativi.

Sé possibili e discrepanze del Sé

Nel concetto di Sé sono comprese anche immagini ipotetiche di se stesso, che si desidera realizzare o evitare. Altre possono essere immagini corrispondenti alle attese della famiglia.

Secondo le ricercatrici **Markus e Nurius** (1986) i Sé possibili rappresentano le idee degli individui circa quello che possono diventare, che vorrebbero diventare e che temono di diventare. Funzionano come incentivi per il comportamento rivolto al futuro e sono componenti cognitivi di speranze, paure e scopi.

In genere il contenuto dei Sé possibili è positivo e risente dell’effetto detto di **ottimismo irrealistico** (Weinstein 1980), cioè la tendenza a sottostimare la probabilità che capitino proprio a noi gli eventi negativi pur tanto frequenti. Questa distorsione sistematica è spiegata in termini motivazionali come risposta al bisogno di ridurre l’ansia del rischio e mantenere un buon livello di autostima illudendosi di poter controllare gli eventi (Weinstein e Klein 1996).

Le interpretazioni cognitive, invece, fanno riferimento all’euristica della disponibilità: se si deve formulare la stima di probabilità di un evento futuro, ci si richiama alle proprie esperienze passate e dunque si sottostimano le eventualità sfavorevoli. In effetti le ricerche mostrano che il grado di ottimismo irrealistico si abbassa in chi ha già subito esperienze negative.

Secondo **Higgins** (1987) l’individuo ha una rappresentazione di come è (**Sé reale**) di come gli piacerebbe essere (**Sé ideale**) e di come dovrebbe essere (**Sé normativo**)

E’ evidente che esistano delle **discrepanze** tra questi diversi **stati del Sé**, e ogni discrepanza provoca un coinvolgimento emotivo più o meno rilevante.

discrepanza tra **Sé reale e Sé ideale** → emozioni connotate da scoraggiamento, tristezza e delusione

discrepanza tra **Sé reale e Sé normativo** → paura e ansia

A volte questo stato cognitivo-emotivo spinge a mettere in atto azioni costruttive per ridurre la discrepanza.

Higgins (1989) ha anche considerato come il soggetto può valutare il rapporto futuro tra Sé reale e Sé ideale o normativo, evidenziando che alcuni pensano di riuscire a superare queste discrepanze, in realtà senza avere successo (risultato: un’esperienza di tipo depressivo caratterizzata da **senso di affaticamento e svogliatezza**), mentre altri pensano che, malgrado l’impegno, non vi riusciranno mai (risultato: risposta depressiva caratterizzata da bassa autostima e demoralizzazione).

4. Il Sé nelle culture Oyserman e Markus (1998)

Lo sviluppo del concetto di Sé avviene in stretta relazione con le idee (proprie del gruppo e del contesto culturale) relative a cosa significhi essere una persona come si deve (= **le rappresentazioni sociali del Sé**). Secondo **Oyserman e Markus** (1998) queste forniscono una struttura primaria per il Sé di coloro che vivono in un determinato contesto:

Nelle **culture individualiste** il Sé è l'unità di base: la società è vista come un insieme di individui autonomi. L'identità si costruisce attorno all'elaborazione della propria specificità; il principale compito di sviluppo individuale è il raggiungimento di un senso di realizzazione personale. **Valorizzate indipendenza e autonomia.**

- ★ tendenza a sopravvalutare il proprio controllo sull'ambiente
- ★ aumento dell'autoefficacia
- ★ valorizzazione di intelligenza, ideazione, competenza
- ★ qualità precipua: essere brillanti

Standard del giudizio su sé e sugli altri: raggiungimento del successo personale. Fondamentale la **distinzione tra Sé e non Sé**: solo in seconda battuta gli altri sono categorizzati come appartenenti all'**ingroup** o all'**outgroup**.

Immagine di Sé: in relazione con i propri stati interni (pensieri e sentimenti)

Motivazioni: comportamenti e scelte dipendono dagli attributi interni (es.: se mi sento creativa scelgo di dipingere malgrado le aspettative del mio ingroup).

Piano emotivo: vissute positivamente le emozioni che fanno riferimento agli attributi individuali (*ego-focused emotions*) e derivano dall'affermazione di sé in pubblico e dalla conferma in privato; **handicap: timidezza.**

Nelle **culture collettivistiche** (specie orientali) l'unità di base è il gruppo e la società è un insieme di gruppi sociali: il compito di sviluppo è raggiungere armonia e completezza nelle relazioni con gli altri membri del gruppo. Assumono grande importanza il rispetto delle norme e dei doveri per raggiungere obiettivi comuni. L'identità è organizzata intorno al senso di affiliazione e l'unicità individuale deriva dalle relazioni che egli intrattiene.

- ★ tendenza a sopravvalutare destino e fortuna: fatalismo
- ★ valorizzazione di costanza, impegno, sforzo
- ★ qualità precipua: essere caparbi

Standard del giudizio su sé e sugli altri: appartenenza ad un gruppo, posizione nel tessuto sociale.

Fondamentale la **distinzione tra ingroup e outgroup**: sospetto e ostilità nei confronti dei secondi.

Immagine di Sé: in relazione con gli altri, interdipendenza.

Motivazioni: comportamenti e scelte sono finalizzate a rinsaldare i legami sociali (es.: accetto di sposare un compagno che rinforza i vincoli con una famiglia amica).

Piano emotivo: vissute positivamente le emozioni che hanno l'Altro come referente (empatia); handicap: solitudine.

Nella società di oggi, ad alta mobilità, il passaggio da un contesto culturale collettivista a quello individualista costringe a riconcettualizzare il senso di sé in seguito alle pressioni sociali. L'individuo può cercare di conciliare le contraddizioni oppure scegliere un quadro di riferimento dominante, che in genere rimane quello di provenienza: in questo caso possono nascere conflitti tra le esigenze di una vita quotidiana che mantiene la matrice collettivista e quelle lavorative nell'ottica individualista.

5. Identità come qualità relazionale del Sé

Erikson (1968) usa per primo il termine **identità**, fondendovi il concetto di **personalità di base** e quello di **carattere nazionale** (componenti individuali e collettive). Chiama inoltre **identità dell'Io** la consapevolezza della propria coerenza di significato per sé e per gli altri, dovuta alla funzione sintetizzante dell'Ego. **Acquisire l'identità è il risultato positivo dei conflitti vitali che ritmano l'esistenza, specie nei suoi passaggi critici (adolescenza, transizione da single a sposato, da scuola a lavoro, ecc.) → modello di sviluppo epigenetico dell'individuo.**

Quando questi conflitti si risolvono in modo negativo si assiste alla **diffusione del Sé**, l'incapacità di impegnarsi in un ruolo preciso.

J. E. Marcia approfondisce le tesi di Erikson studiando i diversi stati dell'identità elaborati dagli adolescenti. Ogni stato ha due dimensioni:

esplorazione (delle possibili alternative di scelta: lavoro, politica, religione, sessualità)

impegno (il coinvolgimento verso l'alternativa prescelta)

Gli stati sono quattro:

acquisizione dell'identità = dopo un'esperienza di esplorazione delle alternative possibili (crisi) si assume un impegno preciso. La capacità di sintesi dell'Ego regola il processo.

blocco dell'identità = si evita la fase di esplorazione e di crisi adottando ruoli e valori ispirati ai modelli familiari. Non essendosi sviluppata una identità originale ci si può solo identificare con altri significativi.

moratoria = manca un impegno preciso verso la realtà ma la fase esplorativa procede, sia pur lentamente.

diffusione dell'identità = si vaga da un'identificazione momentanea all'altra, incapaci di impegnarsi in un ruolo preciso.

Esiste una stretta interdipendenza tra i concetti di **Sé** e di **identità**.

Modello di Codol (1980):

Il Sé come oggetto unico, il sentimento della differenza: perché vi sia rappresentazione di Sé, l'individuo deve identificare un certo oggetto

come se stesso, differente dagli altri oggetti. Il confronto con gli altri è imprescindibile.

Coerenza dell'immagine di Sé, il sentimento dell'unità e dell'identità con se stesso: l'identità di un individuo, la sua stabilità e costanza, viene dall'essersi definito come oggetto originale rispetto agli altri.

Tajfel

L'identità è intesa come **identità sociale**, cioè la *parte dell'immagine di sé* che nasce dalla consapevolezza di appartenere ad un gruppo sociale, con il valore emotivo che vi si attribuisce.

Integrato in questo modo (indirettamente) da Tajfel, il modello di Codol presenta una **concezione costruttivista dell'identità**, che si fonda sulla percezione di sé come oggetto originale distinto dagli altri oggetti del mondo fisico e sociale ma radicato in una collettività sociale.

Tipizzazione dell'identità (Berger e Luckmann 1966): l'immagine pubblica di un individuo che occupa un posto preciso nella società. Ad esempio, un americano ha un'identità diversa da quella di un italiano, un dirigente ne ha una diversa da quella di un barbone, ecc.

CAPITOLO 5: LE RELAZIONI SOCIALI

1. Le relazioni significative

Lo studio delle relazioni affettive ha origine nelle tesi di **Lewin**: le relazioni non possono essere studiate a partire dagli individui che le intrattengono, ma dall'**interazione fra le caratteristiche dei partner e quelle della situazione** (ambiente sia fisico che sociale). L'insieme è interdipendente, dunque ogni cambiamento si riflette su tutte le parti che lo compongono.

Oggi lo studio delle relazioni affettive vede due prospettive teoriche:

Sviluppi della **Teoria dell'interdipendenza**

(Kelley e Thibaut, 1959 - Kelley e coll. 1983)

Il dato qualificante di una relazione sta nell'influenza di ciascun partner sull'altro, cioè sulla **interdipendenza**, considerata però in relazione all'ambiente (→ Lewin)

La ricerca deve porsi l'obiettivo di individuare i fattori causali e i processi che spiegano la regolarità dell'interazione.

Bisogna considerare le caratteristiche di ciascun partner (personalità), quelle comuni (es.: somiglianza di atteggiamenti), l'ambiente sociale e fisico.

Gli eventi che si verificano nell'interazione modificano gli elementi in gioco e fanno evolvere sia i partecipanti che la relazione.

Approccio cognitivo alle relazioni

(Fletcher e Fincham, 1991)

Lo **schema della relazione** si compone di tre elementi:

la rappresentazione del **Sé in relazione**; **le credenze che riguardano il partner**; **lo script interpersonale**, cioè la sequenza attesa delle interazioni (per lo più automatica)

Le ricerche hanno mostrato che gli schemi degli altri significativi sono più complessi di quelli che riguardano semplici conoscenti e che spesso lo schema di sé e quello del partner sono integrati nella memoria.

Tipi di relazione

Secondo Kelley e colleghi una **relazione è significativa** quando si basa su una forte interdipendenza dei partner (= i partner influenzano i comportamenti reciproci, l'influenza è estesa a vari contesti e caratterizza l'interazione da tempo).

Gli attuali stili di vita facilitano la possibilità di un grande numero di interazioni nel corso della vita: per questo la **scelta d'elezione** (= sulla base dei sentimenti e delle affinità percepite) è più rilevante di quella basata sull'opportunità. Inoltre, le categorie perdono i loro confini ben definiti: la demarcazione tra amore e amicizia non è sempre così netta e i rapporti familiari non sono sempre classificabili come rilevanti.

Sono quindi state messe a punto **scale per quantificare i sentimenti**.

Rubin (1973) ha predisposto due scale: la **Liking scale** e la **Love scale**.

Liking scale

Si propone di registrare il grado di piacevolezza attribuito al partner in termini di affetto e rispetto. Gli item sono del tipo: "Questa persona è il genere di persona che io vorrei essere", "Questa persona è una delle persone più piacevoli che conosca"

Love scale

Si propone di operationalizzare tre componenti:

l'attaccamento (bisogno della presenza fisica e del sostegno della persona amata)

il prendersi cura (interesse e desiderio di aiutare verso la persona amata)

l'intimità (desiderio di contatto stretto e confidenziale con la persona amata)

Esempi di item: "Sento che posso fidarmi di questa persona praticamente in ogni ambito", "Perdonerei a questa persona praticamente tutto".

Una delle più famose classificazioni è quella di **Sternberg e Barnes** (1988):

Triangolo dell'amore (Triangle of love):

L'amore ha tre componenti: una di **natura emotiva** e riguarda **l'intimità**.
Implica comprensione reciproca, complicità e sostegno emotivo.

una di **natura motivazionale** e riguarda la **passione**.
Comprende attrazione fisica, desiderio sessuale, sentimento di essere innamorati.

una di **natura cognitiva** e riguarda il livello di impegno/ decisione nei confronti del partner.

Le tre componenti assumono un ruolo differenziato rispetto allo **stadio di sviluppo della relazione**: ad esempio, la passione può emergere inizialmente e declinare in seguito, lasciando il posto all'impegno. Le tre componenti si combinano tra loro originando 7 classi di sentimenti:

	intimità	passione	Impegno/decisione
Attrazione	sì	no	no
Infatuazione	no	sì	no
Amore abitudinario	no	no	sì
Amore romantico	sì	sì	no

Amicizia profonda	sì	no	sì
Amore fatuo	no	sì	sì
Amore completo	sì	sì	sì

Secondo **Hazan e Shaver** (1987) il tipo di **legame di attaccamento** che le persone formano nell'infanzia con gli adulti (specie con i genitori) influenza gli stili di relazione che adotteranno in futuro:

I bambini che avranno sperimentato uno stile di **attaccamento sicuro** avranno fiducia nella possibilità di stabilire rapporti significativi e stabili, pronti all'impegno e alla dipendenza reciproca;

i bambini che avranno conosciuto uno stile di **attaccamento evitante (avoidant)** tenderanno a sentirsi insofferenti rispetto alle relazioni troppo strette e alla dipendenza reciproca e si mostreranno distaccati;

i bambini che hanno formato un **attaccamento ambivalente** saranno adulti molto preoccupati di non essere sufficientemente amati, incerti e ansiosi, desiderosi di fondersi completamente con il partner.

Questi stili di relazione sono piuttosto stabili, anche se potrebbero cambiare in base alle esperienze sentimentali incontrate: anche gli individui "sicuri" sentono vacillare le loro sicurezze dopo esperienze amorose negative (e viceversa).

La formazione delle relazioni

Anche se le scelte individuali hanno assunto sempre maggiore rilevanza nello sviluppo delle relazioni, resta il fatto che sono rese più o meno probabili dalle **caratteristiche fisiche e sociali dell'ambiente**:

Primo fattore: **la prossimità fra le persone**

Una ricerca condotta da Festinger, Schachter e Back (1950) ha mostrato che i legami di amicizia si formano dieci volte più frequentemente tra inquilini dello stesso edificio piuttosto che tra persone abitanti in edifici differenti, anche vicini. In più, le persone che occupano gli appartamenti più vicini ai luoghi maggiormente frequentati (es., le buchette della posta) diventano le più popolari.

La prossimità fisica delle persone facilita l'avvio delle interazioni, ma provoca anche l'**aumento della familiarità dei potenziali partner** (= come si è visto, l'esposizione ripetuta ad uno stimolo produce un atteggiamento positivo → vedi pag. 12 dei capitoli 1-3)

Lo sviluppo di relazioni può avvenire sia in positivo che in negativo: tra vicini diventano probabili anche rapporti fortemente conflittuali.

Secondo fattore: **la percezione di somiglianza**

Byrne (1971) ha enunciato la **legge dell'attrazione**: il fattore principale dell'attrazione è la percezione di somiglianza.

Nell'esperimento in cui era manipolato il grado di somiglianza tra le opinioni dei soggetti sperimentali e quelle di eventuali partner (fittizi), si evidenziò che più i partecipanti percepivano il partner come **simile nelle opinioni**, più esprimevano attrazione nei suoi confronti.

Altre ricerche condotte da Newcomb (1961) hanno dimostrato che nella formazione di relazioni significative la prossimità prevale rispetto alla percezione di somiglianza:

Era stato offerto un alloggio gratuito ad un campione di studenti, chiedendo loro di condividere la stanza con un compagno stabilito dal ricercatore. Egli

aveva poi formato coppie di studenti molto diversi per atteggiamenti, religione ed esperienze precedenti, e ciononostante erano nate molte vere amicizie tra chi condivideva lo stesso alloggio.

Di fronte a questi risultati contraddittori Rosenbaum (1986) rivede il ruolo della percezione di somiglianza, sostenendo che si tratti invece di una **legge della repulsione**: non siamo tanto attratti dalle persone simili a noi, piuttosto non ci piacciono le persone troppo diverse da noi.

Terzo fattore: **la bellezza fisica del partner**.

Le persone più piacevoli sul piano fisico sono meno sole, più popolari, hanno maggiori abilità sociali ed esperienza sessuale (Feingold 1992)

Ciò si può interpretare in termini di profezia che si **autoavvera**: alla bellezza fisica si associano automaticamente altre qualità positive, dunque le persone attraenti hanno più possibilità di ricevere feedback positivi, sviluppando una maggiore competenza sociale.

Dall'incontro tra due persone all'avvio di una relazione significativa intercorre una fase in cui assume grande importanza lo scambio di informazioni su di sé (**l'apertura all'altro = self-disclosure**). E' una condizione indispensabile per conoscersi approfonditamente e contribuisce alla percezione di attrazione reciproca. Più precisamente:

le persone che si aprono più facilmente sono più apprezzate;

ci si apre più facilmente con chi ci attrae;

quando una persona si apre con qualcuno, tenderà ad apprezzarlo di più.

La maggiore o minore facilità di apertura all'altro dipende dalle tendenze individuali, ma l'iniziativa di uno dei partner induce reciprocità nell'altro. Quando ciò non avviene la relazione causa disagio.

Infine, gli uomini tendono a parlare meno di sé, specie nelle relazioni maschili: aprirsi può comportare il rischio di rivelare debolezze personali. Per l'uomo, quindi, la rivelazione di sé tende ad essere **selettiva**, destinata alle donne ma non agli uomini.

Stabilità e soddisfazione nelle relazioni

La ricerca sugli elementi che rendono una relazione soddisfacente ha il limite di aver studiato solo le coppie sposate e non le relazioni tra amici o tra genitori e figli (più facili da studiare → inizio e fine segnati da atti formali).

Modello economico del comportamento umano:

l'individuo rimane nella relazione finché questa gli assicura il massimo dei benefici con il minor costo.

Secondo **Homans** (1961), che ha formulato la **Teoria dello scambio**, il principio del *Modello economico* è applicabile a tutte le relazioni sociali: l'individuo sta nella relazione finché ne è soddisfatto. Tre fattori influenzano la percezione di soddisfazione e sono associati alla durata delle relazioni:

profitti: non solo materiali, ma anche simbolici, derivano dalla sottrazione dei costi ai benefici. I **costi** sono tutto ciò che l'individuo valuta negativamente nell'altro (le assenze, le cattive abitudini, i tradimenti, gli obblighi, ecc.). I **benefici** sono le ricompense che l'altro ci fornisce (affetto, allegria, status, regali, ecc.). La valutazione di benefici e costi dipende:

dalle norme sociali (come dev'essere un "buon matrimonio")

dalle aspettative personali (come dev'essere il partner)

ma anche dal confronto con le possibili

- alternative:** nella loro valutazione gioca un ruolo decisivo **l'autostima:** chi la possiede in grado maggiore avrà alte aspettative personali, valuterà meno negativamente l'alternativa della solitudine e quindi sarà meno disposto a rimanere in una relazione non pienamente soddisfacente. Valutare le alternative significa anche ridurre l'impegno nella relazione: quando esso è assunto pienamente, l'esplorazione delle alternative viene sospesa.
- investimento:** quale ammontare di tempo, sforzo, risorse gli individui hanno posto sulla relazione.

Critiche alla Teoria dello scambio: è difficile applicare un principio economico alle relazioni umane; spesso i conti nelle coppie non "tornano" eppure esse hanno una relativa stabilità; infine, la Teoria non tiene conto del ruolo delle emozioni intense, che possono far saltare ogni bilancio.

La **Teoria dell'equità** (Walster, Walster e Berscheid, 1978) è uno sviluppo della Teoria dello scambio. Ipotizza che l'individuo valuti soddisfacente la relazione quando il suo bilancio costi/benefici (anche simbolici) è positivo ed è condiviso anche dal partner. Nelle relazioni in cui uno dei due membri riceve molto di più di quanto offre, la stabilità è fortemente a rischio, e lo squilibrio percepito spinge al cambiamento. Hartfield e colleghi (1985) hanno messo a punto una scala per valutare il **livello di equità percepito**, osservando che vi sono differenze nel modo in cui si fa fronte all'iniquità: le donne tendono a sentirsi a disagio quando sono eccessivamente beneficiate, gli uomini quando lo sono scarsamente. Gli studi transculturali mostrano che il principio dell'equità è tipico delle società individualiste, ma non viene utilizzato allo stesso modo in quelle collettiviste (Barman, Murphy-Berman e Singh, 1985)

Le considerazioni su scambio ed equità possono indurre aspettative ideali sulla relazione, che una volta frustrate possono non solo causare la rottura del rapporto, ma avere anche altri esiti:
ricerca di soluzioni compensative al di fuori della relazione,
stati depressivi,
aumento della conflittualità.

In questi casi, oltre alle motivazioni al cambiamento e agli obiettivi individuali, giocano un ruolo cruciale:

- le abitudini consolidate,
- la resistenza al cambiamento,
- la difficoltà a rappresentarsi in un futuro alternativo incerto,
- le pressioni sociali e culturali

Secondo Clark e Mills (1993) la regola dello scambio si applica solo alle **relazioni di scambio** (di lavoro e con estranei) ma non alle **relazioni di condivisione** (*communal relationship*, come quelle intime), in cui prevale l'interesse per il **benessere dell'altro**.

Influenze culturali

Le culture (Hofstede, 1984) si possono considerare su una dimensione che va da **individualismo a collettivismo** (→ pag.10) Il modo in cui sono concepite le relazioni è uno dei criteri fondamentali di differenza tra culture.

Nelle **culture individualiste** la scelta del partner è tesa a soddisfare i bisogni personali dei partner, mentre le pressioni familiari hanno un ruolo marginale.

Nelle **culture collettiviste** la scelta è effettuata dalla famiglia e il margine di libertà individuale è esiguo.

Cambia il ruolo dell'**amore romantico come pre-requisito alla formazione della coppia**: nelle culture individualiste è necessario e sufficiente (ma solo da poco più di un secolo), in quelle collettiviste no.

2. La comunicazione

Se è vero che i fenomeni sociali si originano nelle interazioni comunicative tra le persone, i processi della comunicazione costituiscono un oggetto di studio di grande interesse.

La comunicazione è un comportamento intenzionale? Tra i ricercatori c'è differenza di posizioni.

Chi sostiene di sì ha una **concezione strumentale della comunicazione**: è un'interazione in cui almeno uno dei partecipanti ha l'intenzione di indurre una risposta altrui.

Chi opta per il no sostiene che la comunicazione è un processo che assume un significato per chi lo osserva, sia essa intenzionale o meno. L'esempio più famoso di questa posizione è il **modello pragmatico della comunicazione** (Watzlavick, Beavin e Jackson, 1967) secondo il quale è **impossibile non comunicare** (anche tacendo o isolandosi si veicola un messaggio).

Shannon e Weaver (1949) hanno ipotizzato che la comunicazione comprenda tutti i processi tramite i quali una mente può influenzare un'altra: non solo linguaggio, ma anche arte, musica, danza e ogni altro comportamento umano.

Burgoon, Hunsaker e Dawson (1994)) considerano in modo differenziato la comunicazione, costituita da diversi elementi: l'eventuale intenzionalità della fonte e del ricevente e la percezione di tale intenzionalità:

	La fonte ha intenzione di comunicare	La fonte non ha intenzione di comunicare
Il ricevente percepisce un'intenzione di comunicare	A. Comunicazione	B. Comunicazione attribuita
Il ricevente non percepisce un tentativo di comunicare	C. Tentativo di comunicare	D. Comportamento

A è la condizione ideale: **è la comunicazione → la fonte ha intenzione di comunicare e il ricevente percepisce tale intenzione.**

In D l'intenzione della fonte e la percezione coincidono in negativo. Le posizioni B e C sono intermedie.

La struttura e le funzioni della comunicazione

Il primo a concepire la comunicazione come un processo che lega alcuni elementi strutturali è stato Aristotele.

Nel 1948 il sociologo Harold Laswell sostiene che per descrivere tale processo si debba rispondere alle domande: Chi? Dice cosa? A chi? Attraverso quale canale? Con quali effetti?

Shannon e Weaver (1949) elaborano un modello del processo di comunicazione in cui è presente il concetto di **rumore**, l'elemento di disturbo:

una **fonte** → **codifica** un pensiero (= lo traduce in un **codice**) → e grazie a un **canale**
 →
 lo veicola verso il **ricevente** → il quale lo **decodifica** (retro-traduce il codice in pensiero)

In questo processo è sempre associata una certa quota di **rumore**, che impedisce la corretta interpretazione del messaggio da parte del ricevente e che può essere **rumore** fisico (es.: interferenze telefoniche) o **rumore** psicologico (stati mentali e sentimenti che ostacolano la decodifica).

Critiche al modello: non tiene conto del fatto che le discrepanze tra codifica e decodifica dipendano dall'utilizzo di **mondi simbolici differenziati** da parte dei parlanti: essi vengono condivisi, riprodotti e modificati.

Allo stesso modo, nella comunicazione la relazione tra i parlanti viene negoziata e rinegoziata utilizzando diversi sistemi che entrano in gioco in modo coordinato: primi tra tutti, il **sistema verbale** e il **sistema non verbale**.

Il sistema verbale

Comprende il **linguaggio**, codice simbolico presente in tutte le società umane, strutturato su regole che governano i **fonemi**

fonemi
(suoni elementari)

i fonemi si compongono in unità significative: **i morfemi**

morfemi
(parole elementari o parti di parole)

I morfemi e le parole si associano in sequenze, secondo le **regole della grammatica:** **i periodi**

periodi
(sequenze di morfemi)

I periodi si articolano tra loro seguendo le **regole della sintassi**

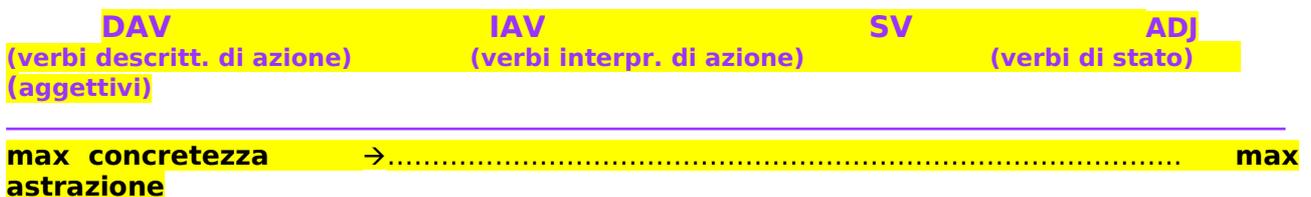
Infine, la **semantica** governa relazione complessiva tra parole, frasi, periodi, oggetti e significati.

Il linguaggio viene usato come risorsa strutturante nell'interazione comunicativa. La sua funzione è stata approfondita da **Semin e Fiedler** (1988; 1991) nel **modello delle categorie linguistiche**, che considera il linguaggio come **mediatore tra cognizione e realtà sociale**.

Semin e Fiedler distinguono 4 categorie di termini utilizzati nell'ambito interpersonale:

<p>DAV - verbi descrittivi di azione (es.: A aiuta B) (Descriptive Action Verbs)</p>	<p>descrivono obiettivamente un'azione specifica e osservabile, senza dare alcuna interpretazione. Non hanno connotazione negativa o positiva. (camminare, cucinare)</p>
<p>IAV - verbi interpretativi di azione (es.: A aiuta B) (Interpretive Action Verbs)</p>	<p>descrivono e interpretano un'azione, dandone una valutazione positiva o negativa. Si riferiscono a categorie generali di comportamenti intenzionali e volontari.</p>
<p>SV - verbi di stato (es.: ad A piace B) (State Verbs)</p>	<p>fanno riferimento a stati psicologici e danno informazioni sul soggetto più che sulla situazione. Quando si afferma che ad A piace B si ritiene che questo comportamento sia indipendente dalla situazione specifica.</p>
<p>ADJ - aggettivi (es.: B è estroverso) (Adjectives)</p>	<p>fanno riferimento a disposizioni astratte e permanenti del soggetto. Non fanno riferimento ad una situazione specifica ed hanno una forte connotazione positiva o negativa</p>

Le quattro categorie possono essere collocate lungo un continuum che va da una massimo di astrazione a un massimo di concretezza:



Le 4 categorie si differenziano tra loro per l'oggetto della loro descrizione: disposizioni personali del soggetto (**ADJ**), stati psicologici (**SV**) o azioni osservabili (**DAV, IAV**).

DAV e **IAV** sono molto difficili da distinguere tra loro: gli **IAV** sono sempre interpretativi ed hanno una connotazione positiva (es.: divertirsi, aiutare) o negativa (es.: colpire, attaccare) mentre i **DAV** no.

Rifacendosi a queste categorie, Semin e Fiedler hanno analizzato la causalità implicita nei verbi e gli stili attribuzionali di attore e osservatore:

Fonte causale espressa dal verbo:

se viene usato uno **IAV**, la fonte causale è il soggetto → Francesco aiuta Paolo
 (= Francesco è in grado di farlo)
 e dato che gli IAV si riferiscono alla situazione osservabile,
 l'azione viene espressa secondo la **prospettiva dell'osservatore**;

se viene usato un **SV**, la fonte causale è l'oggetto → A Claudio piace Luisa
 (= è Luisa ad essere carina)
 e dato che gli SV si riferiscono agli stati mentali ed
 emozionali non osservabili, l'azione viene espressa
 secondo la **prospettiva dell'attore**.

Semin, Rubini e Fiendler hanno anche studiato come la risposta sia influenzata dal modo di porre la domanda. In questo caso il linguaggio è visto come mezzo per presentare strategicamente un'idea in modo da influenzare il ricevente. L'interazione in cui si formulano domande e risposte è uno scambio asimmetrico, in cui chi chiede struttura la situazione sui propri scopi, obbligando in un certo senso il ricevente a riconoscere la realtà evocata dalla domanda.

Il sistema non verbale

Nella comunicazione, l'uso della lingua è integrato da altri simboli non verbali, divisi in tre categorie:

segnali paralinguistici sono prodotti con la voce: intonazione, congiunzione o sottolineature di unità del discorso, volume;
 vocalizzazioni: riso, pianto, sospiri, pause. Consentono di capire lo stato d'animo di chi parla e di **regolare l'avvicendamento dei turni di parola**.

espressioni del volto sono i segnali più importanti con cui vengono espressi emozioni e atteggiamenti. Importantissimo il **contatto visivo**, cioè gli occhi negli occhi: molte informazioni passano attraverso lo sguardo, e la prima di tutte è il grado di interesse reciproco. Il contatto visivo ha una soglia oltre la quale diviene causa di ansia e imbarazzo: tale soglia dipende dal grado di intimità dei parlanti.

Le espressioni della parte superiore del volto indicano al parlante quanto sia corretta la decodifica del ricevente.

comportamento spaziale posizione del corpo, gesti, contatto fisico tra i parlanti: la forma più primitiva di comunicazione, che precede il linguaggio verbale.

Importantissimo il ruolo del **contatto fisico**: le ricerche hanno evidenziato che influenza la valutazione dell'interlocutore e dell'ambiente, oltre ad aumentare la probabilità di soddisfare richieste.

In una interazione tra estranei, un breve contatto tattile porta chi è stato sfiorato a farsi un'idea positiva del suo interlocutore e dell'ambiente in cui si svolge l'azione, oltre che a migliorare il proprio umore.

Se poi, nel momento in cui una persona avanza una richiesta, sfiora brevemente un braccio o una spalla del suo interlocutore, ha maggiori probabilità di vedersi soddisfatto, anche se la

richiesta resta implicita (ad es., il cameriere riceve mance più elevate, Hornik 1992) Questi risultati sono stati ottenuti in contesti culturali differenti, anche se il segnale varia notevolmente su base culturale: esistono infatti **culture di contatto** (= comunicazione centrata su fattori tattili e olfattivi → es.: America Latina, paesi del Mediterraneo) e **culture di non contatto** (= comunicazione centrata su aspetti visivi → es.: paesi anglosassoni) (Hall 1966)
 Inoltre, di solito è la persona di status più elevato a sfiorare: anche gli osservatori tendono ad attribuire uno status sociale superiore alla persona che prende l'iniziativa di sfiorare l'altro.

La **distanza** tra i parlanti regola il grado di intimità tra le persone.

Hall (1966) individua 4 zone di distanza progressiva a cui mantenere gli altri, secondo il grado di intimità:

zona intima → vi sono ammesse solo persone in relazione molto stretta

zona personale → (circa 1 metro/1 metro e mezzo) è la distanza che si mantiene quando gli interlocutori sono due

zona sociale → è quella occupata da un gruppo di persone che comunicano tra loro

zona pubblica → è quella che separa un oratore dal suo pubblico

L'eccessivo avvicinamento di una persona che non si percepisce come intima o l'eccessivo allontanamento di una persona percepita come tale, provocano un certo stress e il tentativo di ristabilire l'equilibrio.

I vari segnali non verbali vengono "dosati" in modo automatico e coordinati tra loro. Una ricerca di Argyle e Dean (1965) condotta osservando interazioni di coppia in cui uno dei due partner era un complice dello sperimentatore (istruito a comportarsi in un modo definito), mostrarono che il livello di intimità viene mantenuto in equilibrio: se il complice accorciava la distanza interpersonale, l'interlocutore riduceva la durata e la frequenza del contatto visivo. Inoltre, nelle copie miste il contatto visivo risultava di minor durata e frequenza rispetto alle coppie dello stesso sesso.

Quanto ai **gesti** (= i movimenti delle braccia e delle mani espressi nello spazio discorsivo comune ai parlanti), Argyle (1975) ne distingue vari tipi:

gesti illustratori e altri segnali correlati al linguaggio
 (esempio, il dito che indica una direzione)

segni convenzionali e linguaggio dei segni
 (es.: il pollice verso l'alto che indica incoraggiamento)

movimenti che esprimono stati emotivi e atteggiamenti interpersonali
 (es.: sfregarsi le mani)

movimenti che esprimono la personalità
 (i gesti che tendiamo a ripetere come stile personale)

movimenti usati nei rituali e nelle cerimonie
 (es.: stringere la mano destra quando ci si presenta)

Tuttavia, Contento e Ricci Bitti (2001) affermano che non sia possibile isolare unità discrete di gesti e attribuirvi significati assoluti.

Concludendo, le espressioni non verbali costituiscono uno **stile personale di comunicazione**, ma variano in relazione a fattori culturali. Hanno diversi scopi:

⇒ **facilitare la comprensione del messaggio**, riducendone l'ambiguità (se dico: “non fare lo stupido!” solo l'espressione del viso e l'intonazione della voce faranno capire se sto scherzando o se sono arrabbiato)

⇒ **fornire informazioni sullo stato d'animo** dei parlanti: infatti, messaggi verbali e non verbali non sempre coincidono. I primi si possono facilmente controllare, mentre i **segnali del corpo, le espressioni del viso** e tutti gli altri messaggi non verbali, tradiscono le reali emozioni (perchè difficilmente restano sotto il controllo personale). Il messaggio che passa attraverso i comportamenti non verbali risulta **più visibile e più saliente, per l'interlocutore, rispetto al parlato**.

⇒ **definire il tipo di relazione che intercorre fra i parlanti**: ogni comunicazione, infatti, veicola due componenti: una di **contenuto** e una di **relazione** → è l'**aspetto di metacomunicazione**, lo scambio che accompagna i parlanti a definire insieme la relazione che li lega (es.: dire “non usare quel tono con me”, distogliere lo sguardo, ritrarsi all'avanzare dell'interlocutore o al contrario, avvicinarsi, ecc., sono tutti modi per ridefinire continuamente la relazione, usati da entrambi i parlanti)

⇒ **regolare l'avvicinarsi dei turni di parola**

⇒ **presentare se stessi**

3. La comunicazione cooperativa

Dunque, gli scambi comunicativi non sono costituiti da elementi casuali, ma avvengono in modo ordinato e coordinato tra i partecipanti.

Secondo **Grice (1975)** la **conversazione comporta un'azione cooperativa**, nella quale gli attori sociali riconoscono almeno uno scopo comune o un insieme di scopi comuni, ed è regolata da quattro massime:

massima di quantità	Dà tutte le informazioni richieste ma non più di quelle richieste. (se chiedo “Che film danno all'Odeon?” troverei strana la risposta “All'Olimpia c'è ‘L'ultimo bacio di Muccino!’”, anche se l'informazione è vera)
massima di qualità	Non dire ciò che ritieni essere falso e non dire ciò per cui non hai prove adeguate. E' la presunzione di verità: si dà per scontato che la probabilità che l'interlocutore ci dica cose vere è maggiore di quella che ci dica cose false o in malafede.
massima di relazione	Sii pertinente.

	(tornando all'esempio del cinema, se mi sento rispondere come indicato sopra, posso pensare che la risposta sia pertinente, magari l'invito a vedere quel film)
massima di modo	Sii breve, non essere oscuro né prolisso, sii ordinato nell'esposizione.

Quando l'interlocutore infrange una di queste massime, può venir meno il principio di cooperazione e interrompersi lo scambio, oppure la risposta irregolare può essere interpretata come pertinente e costituire un messaggio implicito.

Un filone di studi avviato in Francia da Ghiglione e proseguito con Bromberg e Trognon (2000) si occupa della **psico-socio-pragmatica della comunicazione**, la psicologia sociale dell'uso del linguaggio. Secondo questa prospettiva, l'uomo, in quanto individuo comunicante, diviene attore sociale: è allo stesso tempo

intralocutore (detentore di conoscenze, atteggiamenti, ruoli, rappresentazioni del mondo, status, ecc.)

interlocutore (attore coinvolto in un'interazione comunicativa)

Da qui il **modello del contratto di comunicazione**, che si basa su due principi fondamentali:

- 1) ogni interazione comunicativa è una situazione in cui i parlanti stabiliscono implicitamente un **contratto** fondato su un insieme di **regole**: l'insieme dei diritti e doveri di ciascuno, gli obblighi sociali a cui sono vincolati gli interlocutori (vedi sotto).
- 2) il contratto si stabilisce implicitamente fra gli attori sociali in riferimento ad **una posta in gioco**, perché non esiste una comunicazione senza scopi. I parlanti co-costruiscono una realtà comune attraverso i segni verbali e non verbali.

Le regole del contratto:

principio di pertinenza	il riconoscimento reciproco delle competenze necessarie (come interlocutori) per lo svolgimento dello scambio comunicativo
principio di coerenza	gli attori sociali riconoscono di funzionare secondo logiche simili
principio di reciprocità	gli attori sociali si riconoscono reciprocamente il diritto di entrare in comunicazione (regole dei turni di parola)
principio di influenza	dato che ogni scambio comunicativo è portatore di poste in gioco e co-costruttore di realtà, ciascun interlocutore tenta in qualche modo di imporre la propria visione del mondo

La comunicazione implica conoscenza di sé, conoscenza dell'altro e mondo sociale co-costruito

Secondo Davidson (1993) quando interpretiamo ciò che una persona vuole dirci con le sue parole, ci costruiamo una teoria di ciò che crede e desidera. Il contratto di comunicazione fornisce una **trama interpretativa**. Comunicare è un'attività complessa, che comporta lo sviluppo di una **competenza comunicativa** da parte degli interlocutori: in primo luogo l'acquisizione del linguaggio (nel duplice aspetto di codifica e decodifica: saper tradurre i pensieri in frasi e saper interpretare le parole degli altri in significati), per saperlo utilizzare per agire nel proprio ambiente

fisico e sociale (**competenza performativa**); ma anche saper riconoscere le regole che governano l'interazione in un certo contesto (es.: la presa di parola) e saper influenzare l'interlocutore.

CAPITOLO 6: L'AGGRESSIVITA' E L'ALTRUISMO

1. Gli esseri umani sono naturalmente buoni o cattivi?

Freud affermava che l'aggressività umana è il frutto della tensione tra due istinti primari, quello di autoconservazione, che fornisce energia vitale (**Eros**) e quello di autodistruzione (**Thanatos**) da cui deriva un'energia distruttiva che deve essere in qualche modo indirizzata verso l'esterno. Il comportamento aggressivo è una strategia di riorientamento di questa energia negativa. Per poter vivere in società, però, l'individuo è costretto a rinunciare ad una parte della manifestazione delle pulsioni aggressive (**frustrazione civile**), sublimandole attraverso la creazione artistica e la produzione scientifica o ideologica.

L'approccio etologico condivide con Freud l'idea della naturale aggressività umana. Studiando il comportamento degli animali si possono comprendere anche le ragioni del comportamento umano. In particolare:

Konrad Lorenz sosteneva che l'aggressività è inevitabile e finalizzata ad assicurarsi sopravvivenza e possibilità di riproduzione: è quindi funzionale non solo all'individuo ma alla continuità della specie.

Entrambi gli approcci ritengono che i comportamenti aggressivi rispettino la **logica del modello idraulico**: l'energia istintuale deve essere indirizzata e manifestata, altrimenti si accumula e può scoppiare in modo incontrollato. Per questo, la società ha tutto l'interesse ad indirizzare le energie negative dei singoli verso **forme di scaricamento socialmente accettabili**. Ma questa posizione è contraddetta dalle ricerche: chi ha possibilità di scaricare le proprie pulsioni negative non ne diminuisce affatto la carica. Ugualmente non si può sostenere la tesi che osservare i comportamenti violenti altrui provochi un **effetto di catarsi** in grado di eliminare la pulsione aggressiva: al contrario, i comportamenti aggressivi vengono adottati.

2. Livelli di spiegazione del comportamento antisociale

La frustrazione

I primi ad abbandonare l'idea dell'aggressività come inevitabile sono stati **Dollard, Miller e colleghi** (1939). Secondo questi autori l'aggressività è indotta da una pulsione nata dalla **frustrazione** (= condizione che si verifica quando uno o più ostacoli si frappongono tra l'individuo e i suoi obiettivi).

L'aggressività nasce sempre dalla frustrazione, così come ad ogni frustrazione segue sempre una risposta aggressiva (relazione biunivoca): ma **l'aggressività non è sempre rivolta verso la causa della frustrazione.**

Critiche

Punto debole: la relazione biunivoca tra frustrazione e aggressività. Spesso la frustrazione trova altri modi per scaricarsi (pianto, fuga, apatia) e molti comportamenti aggressivi si manifestano anche in assenza di frustrazione.

La teoria dell'apprendimento sociale

Berkowitz e LePage riconsiderano l'ipotesi di Dollard e colleghi alla luce della teoria dell'apprendimento sociale e **concludono che ogni sentimento negativo può indurre aggressività e questa è una delle tante risposte comportamentali possibili.** Diventa dominante solo in determinati casi.

Frustrazione e aggressività esperimento di Berkowitz e LePage (1967)

Ai soggetti sperimentali viene indotto inizialmente un senso di frustrazione oppure no (**prima variabile indipendente**) tramite la comunicazione di un falso feedback ad un compito. Poi gli stessi soggetti vengono condotti in un laboratorio dove hanno la possibilità di somministrare piccole scosse elettriche ad un altro (in verità un complice dello sperimentatore) in base alle sue prestazioni nello stesso compito.

A questo punto vengono differenziate tre condizioni sperimentali (**seconda variabile indipendente**):

- nella **prima** i soggetti vedono sul tavolo un fucile da caccia;
- nella **seconda**, alla vista del fucile, lo sperimentatore dice che è del complice;
- nella **terza** invece del fucile c'è una racchetta

Variabile dipendente: il **numero delle scosse** elettriche somministrato al complice, in conseguenza dell'iniziale frustrazione e in presenza o meno di stimolo aggressivo (il fucile).

Risultati: **i soggetti precedentemente frustrati erano più propensi a somministrare le scosse, specie in presenza dell'arma,** associata o no al complice. **L'arma da sola, senza iniziale frustrazione, non era sufficiente ad attivare una risposta aggressiva** (questo basta però a far riflettere sull'opportunità di tenere le armi a portata di mano, come avviene di norma negli Stati Uniti).

L'imitazione

L'idea che l'aggressività si origini dall'imitazione si può far risalire alla **psicologia delle folle** (inizio del '900), che tenta di dare una spiegazione ai nuovi fenomeni di massa.

Le Bon (1895): l'aggressività è indotta dalla suggestione, una specie di ipnosi collettiva

Tarde (1904): l'aggressività nasce dall'imitazione.

Entrambi: l'individuo, di per sé capace di razionalità e censura, nella folla perde tale controllo e tramite suggestione e imitazione adotta reazioni socialmente incompatibili. In queste condizioni le persone sono facilmente manipolabili da leader carismatici.

(Freud: **il disagio della civiltà**)

L'ipotesi di un ruolo dell'imitazione nella genesi dell'aggressività è stata formalizzata alcuni anni più tardi nella **Teoria dell'apprendimento sociale**.

Teoria dell'apprendimento sociale

(**Bandura** e collaboratori, anni '60)

L'aggressività, comportamento sociale, viene acquisita e mantenuta a determinate condizioni:

Il comportamento aggressivo deve essere associato ai suoi esiti, positivi o negativi

Questa associazione può essere appresa nell'infanzia attraverso l'**esperienza diretta** (un bambino dà una spinta all'altro e gli porta via il giocattolo) oppure mediante l'**osservazione** di qualcun altro che la attua (un terzo bambino osserva la scena: il giorno dopo darà una spinta ad un compagno e gli prenderà il giocattolo).

Se il comportamento osservato ha gli esiti desiderati, si avrà un **rinforzo** per quel tipo di risposta e aumenterà la probabilità di ripeterla, sia per i bambini che per gli adulti.

In un famoso esperimento, un adulto maltrattava un pupazzo davanti ad un gruppo di bambini (condiz. sperimentale) oppure giocava normalmente con esso (condiz. di controllo). Quando usciva dalla stanza, **i bambini che avevano assistito al maltrattamento tendevano a riprodurlo**, mentre quelli che avevano assistito al gioco normale giocavano col pupazzo in modo tranquillo (Bandura, Ross e Ross 1961; 1963).

Le ricerche mostrano che c'è una relazione tra l'esposizione a programmi televisivi violenti e manifestazione di comportamenti aggressivi, ma è difficile stabilire se le persone aggressive preferiscono i programmi violenti o se tali programmi causano comportamenti imitativi. E' probabile che le risposte non si escludano a vicenda. Si può dire che questo tipo di programmi provocano più facilmente un'attivazione emozionale e una conseguente risposta aggressiva in quelle persone che hanno già ottenuto, in passato, risultati positivi da comportamenti di questo tipo; e che essa è più forte quando:

- lo spettatore si identifica col personaggio violento
- le conseguenze delle violenze appaiono trascurabili
- la violenza osservata è realistica.

Le norme sociali

Nei suoi famosi esperimenti **Stanley Milgram** (1963) ha studiato altre caratteristiche situazionali che hanno un ruolo nella genesi di comportamenti aggressivi. Egli intendeva dimostrare che anche persone normali e non aggressive possono improvvisamente collaborare alla violenza.

Obbedienza all'autorità

Stanley Milgram (1963)

I partecipanti vennero reclutati con un annuncio sul giornale in cui si chiedeva la partecipazione ad un esperimento su **memoria e apprendimento** in cambio di una piccola somma.

L'esperimento prevedeva che un partecipante alla volta impersonasse il "maestro", che avrebbe letto coppie di parole, mentre un altro partecipante (in realtà un attore) sarebbe stato "l'allievo" che doveva ripeterle a memoria, seduto su una sedia con elettrodi ai polsi, in una stanza adiacente. Per ogni errore di memorizzazione, il maestro doveva infliggere all'allievo una scossa elettrica progressivamente maggiore (in realtà simulata). Egli aveva a disposizione un quadro con 30 interruttori contrassegnati dal livello di carica elettrica che si sarebbe inflitta azionandoli: andavano da 15 volt ("scossa molto leggera") a 450 volt ("scossa molto pericolosa").

Il soggetto sperimentale sentiva i lamenti e le grida di dolore simulate dall'allievo. Ad ogni sua esitazione lo sperimentatore lo esortava in modo sempre più pressante a proseguire.

Furono condotte 21 repliche utilizzando lo stesso paradigma sperimentale e introducendo variazioni che permisero di focalizzare le condizioni dell'obbedienza all'autorità.

Risultati: le stime iniziali prevedevano che solo l'1% dei partecipanti sarebbero giunti ad azionare l'ultimo interruttore (quello letale): invece, arrivò a farlo **il 65%**.

Ma la percentuale variava notevolmente in relazione a due fattori:

distanza tra il soggetto sperimentale e la sua vittima: i partecipanti si trovavano in conflitto tra la norma dell'obbedienza e quella della responsabilità sociale nei confronti della vittima. Quando tra maestro e allievo c'era un contatto fisico, la percentuale di obbedienza scendeva al 30%.

distanza tra il soggetto sperimentale e lo sperimentatore (autorità): la sottomissione diminuiva (fino al 20,5% dei casi) quanto più aumentava la distanza tra sé e l'autorità.

Secondo Milgram la condizione sperimentale aveva attivato nei partecipanti uno **stato eteronomico** (= prevalenza della norma di obbedienza ad una autorità che si assumerà tutte le responsabilità). Infatti:

- 1) nel suo laboratorio lo sperimentatore incarna l'autorevolezza della scienza → **percezione di legittimità dell'autorità**
- 2) l'educazione all'obbedienza è una esperienza molto rilevante → **adesione al sistema di autorità**
- 3) contravvenire alle richieste altrui significa metterne in discussione le doti o non tener fede agli impegni presi in precedenza → **pressioni sociali**

Non furono evidenziate differenze nel grado di obbedienza che potessero dipendere da tratti di personalità o da esperienze di frustrazione.

I risultati sperimentali sono stati usati per sostenere la tesi che anche eventi storici tragici come l'Olocausto non sono frutto della follia criminale, ma di processi tipicamente umani, elaborati per garantire l'ordine sociale. L'obbedienza è uno di questi.

In ogni cultura sono presenti **norme sociali** alle quali obbedire. Nelle società pluraliste come la nostra, le norme sono particolarmente numerose e talvolta contraddittorie (alcune, ad esempio,

legittimano l'espressione dell'aggressività in risposta a certi stimoli: nel caso, ad esempio, della difesa dei propri diritti di fronte alla sopraffazione, quando lasciar perdere equivarrebbe a mostrarsi vili). Quando le norme sono in contrasto, la probabilità di attuare un comportamento aggressivo dipende dalla norma che l'individuo percepisce **pertinente al contesto** in cui si trova.

I gruppi sociali generano i propri sistemi normativi: possono accettare o rifiutare il quadro normativo convenzionale: ad esempio nei **gruppi devianti** diventa una norma altamente rilevante la ribellione all'autorità → **comportamento normativo adeguato**.

Esso è la condizione per essere accettato dal gruppo.

Si possono spiegare in questo modo anche i fenomeni collettivi di inizio secolo: non come situazioni in cui l'individuo deroga la sua capacità razionale ma come adesione a norme specifiche per mantenere il senso di appartenenza ad una collettività.

3. La dinamica del comportamento aggressivo

Per attivare una risposta aggressiva, l'attore deve dare una **interpretazione** a situazione ed evento, per i quali è sempre possibile un certo margine di ambiguità (sull'autobus affollato una gomitata potrebbe essere accidentale o intenzionale).

Importante è l'**attribuzione di intenzionalità**, cioè l'analisi della volontarietà di quel che sta avvenendo. Se l'evento è giudicato provocatorio, si attiva la scelta della risposta tra un ventaglio di possibilità: chiedere spiegazioni, lamentarsi, restituire il colpo, ecc.)

La scelta della risposta è influenzata dalla **percezione delle conseguenze**, dal **livello di attivazione emotiva negativa** suscitato dalle **norme** pertinenti al contesto (nell'autobus tutti i passeggeri devono impegnarsi per limitare i disagi altrui)

4. Livelli di spiegazione dei comportamenti prosociali

L'altruismo

La ricerca sui fattori causali dell'altruismo è molto più recente di quella sulle cause dell'aggressività.

Secondo Moscovici, nelle società in cui egoismo e individualismo sono la norma, l'altruismo è un fenomeno altamente costoso e dunque improbabile. La psicologia sociale ha cominciato ad occuparsene dopo un caso di cronaca: l'omicidio di Kitty Genovese a New York, accoltellata da uno sconosciuto in strada. L'aggressione, durata circa mezz'ora, aveva avuto molti testimoni, ma nessuno aveva preso iniziative per soccorrere la ragazza. **E' l'effetto di diffusione di responsabilità: se i testimoni sono numerosi, non potendo osservare i comportamenti reciproci, i presenti finiscono per pensare che qualcun altro abbia già provveduto al soccorso.**

La diffusione di responsabilità

Latané e Darley (1968)

I ricercatori ipotizzarono che la possibilità di attuare comportamenti altruistici dipendesse anche da fattori relativi alla situazione e non solo da quelli socialmente patologici, come la mancanza di valori, o dalle tendenze individuali ad essere più o meno soccorrevoli.

Effettuarono un esperimento in cui i soggetti erano invitati a parlare delle loro esperienze di vita in una grande città: per ragioni di privacy avrebbero dovuto parlare all'interno di un cubicolo (= una piccola stanzina) in cui erano soli. Ogni soggetto credeva che altri partecipanti si trovassero nei cubicoli adiacenti: infatti poteva comunicare con un interfono in modo ordinato: ciascuno aveva due minuti di tempo e non poteva essere interrotto. In realtà il vero soggetto sperimentale ascoltava delle registrazioni. In una di queste registrazioni uno dei finti partecipanti raccontava le sue difficoltà di vita a New York, aggravate dal fatto di essere epilettico. Al secondo giro di interventi, il primo partecipante si sente male "in diretta" e chiede aiuto.

Variabile indipendente: la numerosità dei presunti partecipanti.

In una condizione sperimentale il soggetto era convinto che i partecipanti fossero **due** (lui e il partecipante ammalato); nella seconda che fossero **tre**; nella terza che fossero **sei**.

Risultati: quando il soggetto pensa di essere l'unica persona presente nella situazione, si precipita a soccorrere l'altro nell'**85%** dei casi; quando c'è anche un terzo partecipante si attiva nel **62%** dei casi; quando pensa che altre 4 persone stiano assistendo alla scena interviene solo nel **31%** dei casi.

E' la diffusione di responsabilità che fa la differenza.

Alcuni etologi hanno sostenuto che i **comportamenti prosociali** animali sono funzionali alla conservazione della specie.

Ma per gli umani? Gli studi hanno dimostrato che la **personalità altruista** è associata ad un insieme di altri tratti di personalità come:

- alta stima di sé
- alta competenza morale
- tendenza ad attribuire a fattori interni le cause degli eventi (*locus of control*)
- basso bisogno di approvazione esterna
- forte senso di responsabilità sociale

Per misurare questi tratti sono state messe a punto delle scale: un esempio è quella di Penner e colleghi (1995) che comprende 56 item raggruppati in due gruppi: "empatia verso gli altri" e "propensione all'aiuto". Le ricerche hanno dimostrato che il fattore più predittivo del comportamento di aiuto è la percezione della propria efficacia (= la convinzione di essere in grado di agire positivamente nelle situazioni).

L'empatia

Secondo Hoffman (1975) l'**empatia** è un elemento che precede la risposta di aiuto. E' un'attivazione emotiva che fa riferimento a tenerezza, compassione, simpatia nei confronti dell'altro in difficoltà; ed è associata al processo cognitivo che ci fa assumere la prospettiva della persona in difficoltà, mettendoci "nei suoi panni".

Questo processo è favorito dalla **percezione di somiglianza** (si aiuta più facilmente chi percepiamo simile a noi) e dalla medesima **appartenenza di gruppo**.

Sulle motivazioni ai comportamenti prosociali non c'è unanimità tra gli studiosi: alcuni sostengono che nascano dal desiderio di rimuovere il disagio personale, altri che dipendano dall'empatia:

Cialdini, Darby e Vincent (1973) sostengono l'**ipotesi del sollievo negativo**: le persone che si trovano in uno stato d'animo negativo manifestano comportamenti altruistici non tanto per aiutare gli altri, quanto per migliorare il proprio umore.

Nel primo esperimento condotto, un gruppo di soggetti veniva coinvolto in un piccolo incidente (fittizio) nell'ufficio del ricercatore → stato d'animo negativo. Alcuni di essi ricevevano una ricompensa per la partecipazione all'esperimento (ripristino dello stato d'animo positivo). A tutti veniva poi proposto di aiutare un secondo ricercatore (non in relazione col primo) a fare delle telefonate, ma accettavano più frequentemente di collaborare coloro che non avevano risolto il proprio stato d'animo negativo. Secondo gli autori, anche l'altruismo muove da motivazioni egoistiche: il desiderio di rimuovere l'angoscia provocata dal dolore altrui.

Batson e colleghi (1989) hanno dimostrato che alcune persone scelgono di prestare il loro aiuto anche quando la fuga sarebbe possibile e funzionale: dunque, che esiste l'autentica empatia.

In un esperimento i partecipanti, dietro uno specchio direzionale, vedevano una ragazza (complice dello sperimentatore) ricevere scosse elettriche (fittizie) eseguendo un compito. Dopo un paio di scosse la ragazza si mostrava molto provata e spaventata: lo sperimentatore precisava al partecipante che poteva eventualmente prendere il posto di lei.

Prima variabile indipendente: in una condizione veniva chiesto ai partecipanti di assistere ad almeno due scosse; nell'altra che erano tenuti ad osservarne una decina. In questo modo si potevano operazionalizzare diverse **possibilità di fuga**.

Seconda variabile indipendente: in una condizione veniva detto ai partecipanti che la ragazza aveva molto in comune con loro; nell'altra che sugli stessi aspetti la ragazza era molto diversa da loro.

Risultati: nella condizione di somiglianza la maggioranza dei soggetti accetta di sostituire la ragazza anche quando avrebbero possibilità di fuga. Viceversa, nella condizione di non somiglianza, quando hanno possibilità di fuga i soggetti la utilizzano.

I risultati portano Batson e colleghi a formulare il **modello dell'empatia-altruismo**: **il comportamento altruistico è più probabile quando chi presta aiuto percepisce la vittima come simile a sé**. La preoccupazione per le sofferenze altrui è una motivazione sufficiente a spiegare i comportamenti prosociali gratuiti.

Cialdini e colleghi (1997) hanno ripreso le proprie tesi cercando di dimostrare che anche nelle ricerche di Batson e colleghi non sia l'empatia il fattore motivante, ma il **senso di unità interpersonale** derivato dalla percezione di somiglianza.

Le norme sociali

La convivenza civile impone di aderire ad alcune norme sociali che prescrivono aiuto verso chi si trovi in difficoltà.

1. Principio di reciprocità → le persone devono restituire l'aiuto a chi lo ha offerto loro o potrà farlo in futuro. Questa norma è universale, presente in tutte le società. Anche nella coppia, quando uno dei partner avverte maggiori benefici che riceve rispetto a quelli che dispensa, sperimenta un senso di disagio, mentre nel caso contrario prova rabbia e frustrazione.

Teoria dell'altruismo reciproco (Dawkins, 1976)

Grazie alla simulazione al computer, questo autore ha dimostrato che individui incondizionatamente altruisti sono destinati a soccombere ben presto a favore di individui incondizionatamente egoisti: ma anche questi, una volta rimasti senza i primi, non riescono a sopravvivere.

Buunk e Schaufeli (1999) partono da questa teoria per sostenere che l'altruismo puro è il risultato di un processo evolutivo: esso è **fonte di benessere** (c'è infatti una stretta associazione tra la **reciprocità** nelle relazioni e gli indicatori di soddisfazione e salute mentale).

2. Norma di responsabilità sociale → l'individuo è tenuto a prendersi cura di chi dipende da lui. I membri più deboli vengono assistiti (bambini, malati, anziani).

3. Norma di protezione della privacy → la tendenza a pensare che i conflitti interni alla famiglia debbano essere regolati dai membri stessi. E' appunto uno dei casi in cui le norme di convivenza civile appaiono in contraddizione con altre.

Ma quando una norma influenza il comportamento sociale?

Deve essere appresa e interiorizzata nel corso della socializzazione: ad esempio, un individuo socializzato in un ambiente in cui sia saliente la **credenza in un mondo giusto** (= tendenza a credere che gli eventi negativi accadono a chi ne ha qualche responsabilità), avrà difficoltà a fare riferimento alla norma di responsabilità sociale.

Deve essere percepita come pertinente nella situazione: cioè adatta all'interpretazione che si è data dell'evento.

L'altruismo secondo Moscovici (1994)

Secondo questo autore le forme dell'altruismo sono tre:

altruismo partecipativo

i comportamenti che favoriscono la vita di una comunità: le persone dedicano energia e risorse agli altri, i benefici ricadono sull'intera collettività.
(ad es.: il volontariato)

altruismo fiduciario

sacrificio finalizzato a stabilire un legame di fiducia con l'altro: i benefici si riflettono sia su chi riceve l'aiuto, sia su chi lo dà.
(ad es.: relazioni di buon vicinato)

altruismo normativo

aiuto istituzionale alle persone in difficoltà: in ogni società ci sono norme che descrivono chi ha bisogno e chi è deputato a fornirlo.
(ad es.: cassa integrazione, pensione sociale, sussidio di disoccupazione)

5. La dinamica del comportamento altruistico

Riassumendo:

1. Definizione dell'evento:

prima fase: la situazione va interpretata in modo da risolverne l'ambiguità (vedi esempio della gomitata sull'autobus)

In questa fase è importante il modo in cui l'osservatore si rappresenta la persona bisognosa d'aiuto: la probabilità di aiutare qualcuno è strettamente connessa con le **attribuzioni di causa**. Infatti si tende ad aiutare chi lo merita: a parità di azione richiesta per aiutare, le persone sono più propense ad agire quando le cause della situazione non dipendono dalla vittima (si aiuterà più facilmente una signora anziana che cade, piuttosto che un ubriaco che cade → ne è responsabile lui stesso).

Ma abbiamo visto che nell'attribuzione causale possono intervenire alcune distorsioni:

errore fondamentale di attribuzione

(Ross, 1977)

diffusa tendenza a sopravvalutare le cause **interne** nella spiegazione dei comportamenti altrui (di fronte alla persona che barcolla e cade si tende a pensare alla sbornia più che al malore → minore probabilità di offrire aiuto)

credenza in un mondo giusto

(Lerner, 1971)

tendenza a pensare che gli eventi negativi capitino a chi li merita (→ minore probabilità di aiuto)

attribuzioni causali dei beneficiati

Anche chi viene aiutato attua un processo di attribuzione causale, e spesso i due processi non coincidono. Mentre offrire aiuto contribuisce all'aumento della propria autostima, riceverlo ha l'effetto opposto, evocando un'idea di inferiorità e scarso controllo della situazione. Chi riceve aiuto, dunque, tende a sottostimarli: se poi il ricevere aiuto viene percepito come minaccia al sé, il beneficiario può mettere in atto risposte negative verso il benefattore, per ripristinare la propria efficacia (questo non avviene nelle relazioni di scambio e sostegno reciproco, in cui i ruoli sono intercambiabili).

attribuzioni causali degli astanti

Nell'interpretazione dell'evento ha peso anche il comportamento degli altri presenti: se credo di aver visto un tale rubare dalla borsetta di una signora ed ho il dubbio che sia il marito di lei che cerca il biglietto, propenderò per la seconda ipotesi se tutti quelli che assistono alla stessa scena si mostrano indifferenti.

Ancora un esperimento di Latané e Darley (1970)

Degli studenti universitari erano convocati al laboratorio per partecipare ad uno studio sulla vita nelle grandi città. Venivano fatti accomodare in una sala d'attesa dove compilavano un questionario. Le **condizioni sperimentali erano tre:**

nella prima, in quella sala d'aspetto c'erano altre due persone, complici dello sperimentatore;

nella seconda, due persone ignare;

nella terza, nessuno.

(a mio parere, la **variabile indipendente** è la presenza o meno di terzi nella sala d'attesa).

Mentre i soggetti compilavano il questionario, da una fessura cominciava ad uscire del fumo bianco che in breve riempiva la stanza.

Risultati: quando i soggetti erano soli, la maggioranza di loro si attivava in pochi minuti andando a cercare un ricercatore nel corridoio. Al contrario, quando si trovavano in gruppi di tre ignari, solo il **38%** dei partecipanti si alzava per avvertire qualcuno (entro i primi 6 minuti);

e più o meno la percentuale rimaneva la stessa anche in caso di presenza dei complici dello sperimentatore (istruiti per mostrare indifferenza). Quindi, di fronte ad un evento ambiguo, le persone osservano il comportamento degli altri per interpretare correttamente gli avvenimenti, senza considerare che anche gli altri fanno lo stesso (effetto di **ignoranza pluralistica**).

Una volta definito l'evento come un'emergenza:

2. Valutazione del costo attribuito all'aiuto:

seconda fase: intervenire significa anche perdere tempo, rischiare la propria immagine o perfino la propria vita. Per giunta, la valutazione non viene effettuata in condizioni ottimali, ma sulla spinta dell'emergenza, dunque le caratteristiche della situazione vengono percepite in modo inconsapevole

Esperimento del "buon samaritano"

(Darley e Batson, 1973)

Protagonisti: studenti di teologia.

In una sessione preliminare all'esperimento, essi discutevano in gruppo un tema che per metà di loro riguardava il futuro professionale, mentre per l'altra metà riguardava la parabola del Buon Samaritano (**a mio parere, la prima variabile indipendente**)

L'esperimento si svolgeva subito dopo, ma in un altro edificio del campus.

Tre condizioni sperimentali (**a mio parere, la seconda variabile indipendente**):

1. prima di partire, lo sperimentatore avvisava che si era già in ritardo (condizione di pressione temporale);
2. oppure che sarebbero arrivati giusto in tempo;
3. oppure che potevano prendersela con calma perché si era in anticipo.

Lungo la strada si trovava steso al suolo un complice dello sperimentatore, forse scivolato.

Risultati: la frequenza di coloro che accorrevano era leggermente superiore tra gli studenti che avevano discusso la parabola (**debole effetto**) ma la variabile relativa alla pressione temporale provocava le maggiori differenze di comportamento (nessuno di quelli che erano in ritardo si fermò)