

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELL'INSUBRIA
DIPARTIMENTO DI DIRITTO, ECONOMIA E CULTURE
DOTTORATO DI RICERCA IN DIRITTO E SCIENZE UMANE
CICLO XXXIII
*INDIRIZZO SCIENZE UMANE -
S.S.D. M-PSI/04 Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione*



**CAMBIAMENTI EVOLUTIVI
NELLA NARRAZIONE
DEI RICORDI AUTOBIOGRAFICI**

Tesi di dottorato del Dott. Paolo Bozzato

Matricola N. 735198

Coordinatrice del Dottorato di Ricerca: Chiar.ma Prof.ssa Barbara Pozzo

Supervisore Accademico: Chiar.mo Prof. Giulio Facchetti

Anno accademico 2019/2020

Se ricordo chi fui, diverso mi vedo,
e il passato è il presente della memoria.
Chi sono stato è qualcuno che amo,
ma soltanto nei sogni.

È la nostalgia che m'affligge la mente,
non è mia né del passato veduto,
ma di chi abito
dietro gli occhi ciechi.
Nulla, se non l'istante, mi conosce.
Nulla il mio stesso ricordo, e sento
che chi sono e chi sono stato
sono sogni differenti.

Fernando Pessoa, *Odi di Riccardo Reis*

INDICE

RIASSUNTO	6
ABSTRACT	8
RINGRAZIAMENTI	10
INTRODUZIONE	11
CAPITOLO 1: LA MEMORIA AUTOBIOGRAFICA NELLE SCIENZE UMANE	14
1.1 MEMORIA, NARRAZIONE E SÉ	14
1.2 LA TRADIZIONE FILOSOFICA	16
1.3 L'AUTOBIOGRAFIA COME GENERE NARRATIVO-FILOSOFICO E LETTERARIO	21
1.4 L'AUTOBIOGRAFISMO PEDAGOGICO	28
1.5 LA MEMORIA IN PSICOLOGIA: DAL LABORATORIO ALLE RICERCHE ECOLOGICHE	30
CAPITOLO 2: LO STUDIO DELLA MEMORIA AUTOBIOGRAFICA IN PSICOLOGIA	40
2.1 LA MEMORIA AUTOBIOGRAFICA IN PSICOLOGIA	40
2.2 I PRINCIPALI MODELLI TEORICI SULLA MEMORIA AUTOBIOGRAFICA	44
2.2.1 <i>Il modello del Self Memory System di Conway</i>	44
2.2.2 <i>Il modello multi-componenziale di Rubin</i>	47
2.2.3 <i>Il modello dei Self-Defining Memories di Singer</i>	51

2.3 I METODI DI STUDIO DELLA MEMORIA AUTOBIOGRAFICA	55
2.3.1 <i>Le prime tecniche: dal metodo Galton-Crovitz ai diari</i>	56
2.3.2 <i>Gli studi sperimentali in laboratorio e i metodi ecologici</i>	57
2.3.3 <i>Le tecniche di neuroimmagine o neuroimaging</i>	59
CAPITOLO 3: LA RELAZIONE TRA MEMORIA AUTOBIOGRAFICA E CAMBIAMENTI EVOLUTIVI	62
3.1 LA PROSPETTIVA DELLA PSICOLOGIA DELL'ARCO DELLA VITA	62
3.2 LO SVILUPPO DELLA MEMORIA AUTOBIOGRAFICA	66
3.2.1 <i>La prospettiva socio-linguistica</i>	68
3.2.2 <i>La teoria di Howe e Courage</i>	70
3.2.3 <i>L'approccio basato sulla Teoria della Mente</i>	71
3.2.4 <i>La memoria autobiografica nell'arco della vita</i>	72
3.3 IL FENOMENO DELLE TRANSIZIONI SCOLASTICHE	77
3.3.1 <i>Il costrutto di transizione biografica</i>	77
3.3.2 <i>Le transizioni scolastiche</i>	79
3.3.3 <i>I ricordi autobiografici legati alla scuola</i>	85
CAPITOLO 4: LA RICERCA SUL CAMPO	89
4.1. INTRODUZIONE	89
4.2 OBIETTIVI E IPOTESI	89
4.3 METODOLOGIA	94
4.3.1 <i>Campione</i>	94

4.3.2 <i>Strumenti</i>	96
4.3.3 <i>Procedure di raccolta, codifica e analisi dei dati</i>	98
4.4 RISULTATI DELLO STUDIO 1	106
4.4.1 <i>Analisi statistiche dei dati</i>	107
4.4.2 <i>Discussione dei risultati</i>	136
4.5 RISULTATI DELLO STUDIO 2	142
4.5.1 <i>Analisi statistiche dei dati</i>	142
4.5.2 <i>Discussione dei risultati</i>	152
CONCLUSIONI	156
BIBLIOGRAFIA	163
APPENDICE A: Questionario sui ricordi autobiografici	177
APPENDICE B: <i>Classification system and scoring manual for self-defining autobiographical memories</i> (Singler & Blagov, 2000-2001)	182
APPENDICE C: <i>Manual of coding events in self-defining memories</i> (Thorne & McClean, 2001)	216
APPENDICE D: <i>Coding system for contamination sequences</i> (Foley Center for the Study of Lives, 1998)	239
APPENDICE E: <i>Coding narrative accounts of autobiographical scenes for redemption sequences</i> (Foley Center for the Study of Lives, 1999)	244
APPENDICE F: <i>Coding Systems for Themes of Agency and Communion</i> (Foley Center for the Study of Lives, 1999)	253

RIASSUNTO

Fin dal mondo antico filosofi e letterati hanno esplorato quella straordinaria capacità della mente umana che consente di recuperare ricordi, organizzarli nella mente e attribuire a essi un senso al fine di conoscere meglio la persona *che si è*. Nelle moderne scienze umane l'attenzione alla memoria autobiografica emerge nel contesto di un più generale interesse rivolto alla narrazione negli anni '60-'70 del secolo scorso. Secondo la celebre definizione di Baddeley, la memoria autobiografica è "la capacità delle persone di ricordare le proprie vite" (Baddeley, 1992, p. 12). In anni recenti, diversi autori della psicologia hanno concettualizzato la memoria autobiografica come un sistema più complesso di una semplice collezione di esperienze personali. Essa è stata descritta come costituita da episodi specifici, eventi generali, periodi di vita e conoscenza astratta riguardo il proprio passato e il proprio Sé (Brewer, 1988; Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Nel ricordare il proprio passato, gli individui costruiscono ricordi personali della loro esperienza e utilizzano questi significati per dar forma a una storia di vita coerente (McAdams, 2001), per definire la loro identità nel presente e per proiettarsi nel futuro (Conway et al., 2019). Come scrive Fivush (2019) "la memoria autobiografica definisce chi siamo, come lo siamo diventati e chi diventeremo".

La ricerca presentata in questa tesi si inserisce all'interno della prospettiva dell'arco della vita, cogliendo l'invito di Fitzgerald e Broadbridge (2012) di esaminare i cambiamenti evolutivi della memoria autobiografica nell'arco vitale e anche il suggerimento di Bauer (2012) di impiegare la stessa metodologia con campioni di diversa fascia d'età, in modo da rendere più agevolmente confrontabili i dati. L'indagine consta di due studi scientifici differenti. Il primo di essi ha preso in considerazione i ricordi autobiografici valutati come importanti per sé e a contenuto libero di un campione di 242 individui (146 femmine e 96 maschi) di diverse fasce d'età: 68 bambini (9-11 anni), 54 preadolescenti (13-14 anni), 42 adolescenti (16-18 anni) e 78 giovani adulti (19-28 anni). Si è scelto di verificare le differenze nelle caratteristiche dei ricordi e della loro narrazione in base all'età. Il secondo studio ha indagato, nel medesimo campione, le caratteristiche dei ricordi autobiografici relativi all'ultima transizione scolastica che ha visto come protagonista il soggetto che ricorda, operando confronti in base alla fascia d'età.

I partecipanti hanno compilato un questionario sui ricordi autobiografici risultante dalla traduzione in italiano e da un adattamento del “*Self-Defining Memories Questionnaire*” (Singer & Moffitt, 1991) e del “*Memory Rating Sheet*” (Singer & Blagov, 2000-2001). I tre ricordi richiesti (due a tema libero e uno relativo all’ultima transizione scolastica) sono stati poi codificati da due giudici indipendenti, utilizzando i manuali di codifica presenti in letteratura, e l’accordo intergiudice è risultato accettabile.

I risultati del primo studio sono coerenti con la letteratura scientifica, confermando che i ricordi relativi ai primi tre anni di vita sono scarsamente frequenti, mentre vengono ricordati con più facilità i ricordi riferiti ad anni recenti. Un’analisi statistica della mediazione ha dimostrato che l’età predice in parte direttamente il numero di parole usate per descrivere i propri ricordi, in parte indirettamente attraverso la mediazione della complessità narrativa. L’integrazione dei ricordi, ossia la capacità di effettuare un ragionamento autobiografico, è risultata essere tipica degli adolescenti e giovani adulti. Infine, con l’aumentare dell’età diminuisce la produzione di ricordi che suscitano felicità e aumentano quelli associati a emozioni negative.

I risultati del secondo studio sono in linea con gli studi precedenti sui ricordi della scuola e sulle transizioni scolastiche. Senza differenze legate all’età, prevalgono i ricordi specifici (riferiti a singoli episodi), valutati vividi e importanti, contenenti elementi di tensione, ma con un finale positivo anziché negativo. Mediamente i ricordi dei preadolescenti, adolescenti e giovani adulti sono stati associati a emozioni meno intensamente positive, segnalando un maggior disagio ricordato da questi tre gruppi, relativo all’ultima transizione scolastica, rispetto ai bambini della scuola primaria.

Nelle conclusioni della tesi vengono presentati i limiti dei due studi, le possibili implicazioni a livello pedagogico e scolastico e alcune prospettive per la ricerca futura.

Parole-chiave: memoria autobiografica, narrazione, cambiamenti evolutivi.

ABSTRACT

In recent decades, theorists have conceptualized autobiographical memory as a more complex system than a simple recollection of personal experiences. It has been described as constituted of specific episodes, broader events, life-time periods, and abstract knowledge about the past and one's self (Brewer, 1988; Conway & Pleydell-Pearce, 2000). In remembering their past, individuals construct personal meanings of their experience and employ these meanings to create a coherent personal life story, to define their identity in the present, and to project themselves onto the future. As stated by Fivush (2019) "Autobiographical memory defines who we are, how we come to be this way, and what we will become" (p. 12).

Following Fitzgerald and Broadbridge's (2012) suggestion to study autobiographical memory in the life-span, this doctoral thesis examines the evolutive changes in the autobiographical memory and comprises two different scientific studies. While in the first one the participants were asked to produce important recollections for the self, the second study examined memories related to the individual's last school transition. The two studies involved 242 participants (146 females and 96 males) of different age ranges: 68 children (aged 9-11 years), 54 pre-adolescents (aged 13-14), 42 adolescents (aged 16-18), and 78 young adults (aged 19-28 years).

The "Self-Defining Memories Questionnaire" (Singer & Moffitt, 1991) and the "Memory Rating Sheet" (Singer & Blagov, 2000-2001) were translated into Italian, adapted to the purposes of this research, and administered to the sample. Independent evaluators coded the recollections using coding manuals from the literature and inter-reliability demonstrated acceptable values.

The results confirmed that autobiographical memories in the first three years of life are poorly frequent, while recollection of the last years are more common. A mediation analysis demonstrated that age predicts the number of words used to describe one's memories both directly and indirectly, through the mediation of narrative complexity. Integrative memories (i.e., statements that ascribe meaning to the memory described) were present only in the adolescent and young adults. As age increased, memories

causing happiness decreased while a greater number of memories causing negative emotions were recollected.

The results of the second study demonstrated that, independently of age, the more frequent school transition memories were: specific (i.e., related to single events), evaluated as vivid and important, with narrative elements of tension but with a happy ending. On average, early and late adolescents' and young adults' memories, compared to those of children's, were more frequently associated with less intensely positive emotions. This may indicate a greater sense of unease related to the last school transition remembered by the older participants, as compared to the children.

Limitations and educational implications of these two studies are discussed together with some suggestions for future research.

Key-words: autobiographic memory, narrative, evolutive changes.

RINGRAZIAMENTI

Desidero ringraziare tutte le persone che in vario modo hanno contribuito alla genesi e all'elaborazione di questa tesi di dottorato.

Voglio iniziare dal mio supervisore accademico e tutor, il Prof. Giulio Facchetti, linguista e presidente del Corso di Laurea in "Scienze della Comunicazione" dell'Università degli Studi dell'Insubria, per aver supervisionato il mio lavoro in questi anni, ma anche per le molteplici attestazioni di stima e i numerosi incoraggiamenti. Il mio ringraziamento va, inoltre, alla Prof.ssa Barbara Pozzo, coordinatrice del Dottorato di Ricerca in "Diritto e Scienze Umane" dell'Università degli Studi dell'Insubria per i preziosi stimoli forniti attraverso le lezioni per dottorandi e per la passione che mi ha trasmesso per la ricerca scientifica. Voglio ringraziare anche tutto il collegio docenti del Dottorato e in particolare la Prof.ssa Paola Biavaschi per gli innumerevoli consigli.

Un ringraziamento speciale va alla Prof.ssa Paola Pozzolo, docente di Statistica all'Università degli Studi di Torino e al polo universitario "Rita Levi Montalcini" di Asti per la consulenza in tema di statistica e analisi dei dati e per i preziosi suggerimenti.

Ringrazio la Dott.ssa Gabriella Ponti per avermi coadiuvato nell'impegnativo e lungo lavoro di codifica dei ricordi autobiografici del campione della ricerca, il Sig. Matthias Martinelli per l'aiuto fornito nell'inserimento dei dati al computer, la Dott.ssa Giulia Rovelli per la revisione dell'*abstract* in lingua inglese. Un sentito ringraziamento anche ai due professori universitari con funzione di revisori anonimi della tesi per i loro commenti e per l'opportunità che mi hanno offerto di migliorare questo elaborato.

Infine ringrazio la mia famiglia, le mie amiche e amici, i miei colleghi e colleghe, i miei compagni e compagne del Corso di Dottorato e tutte le persone che mi sono state accanto in questi anni di studio e ricerca.

INTRODUZIONE

Tutto, tutto, tutto è memoria.
Giuseppe Ungaretti

La memoria autobiografica è quella straordinaria capacità della mente umana che consente di archiviare, conservare e recuperare dai propri ricordi gli aspetti relativi a se stessi e alla propria vita, compresi gli episodi personalmente vissuti (Baddeley, 1992; Brewer, 1986). È centrale nell'esistenza di ogni individuo e permette a ciascuno di sapere *chi è*, di rimanere orientato nel mondo e di perseguire i propri obiettivi coerentemente alla propria percezione di sé e alla propria storia di vita. Inoltre, la condivisione dei ricordi personali permette alle persone di instaurare relazioni più intime e umane con gli altri (Berntsen & Rubin, 2012).

Ciò che garantisce la possibilità di narrare la propria storia di vita (o solo alcuni frammenti di essa) a se stessi e agli altri, ciò che unisce memoria e autobiografia è il linguaggio. "Autobiografico" contiene la radice graf- (dal greco antico γραφ-) che significa "scrivere o descrivere la propria vita", un'operazione compiuta mediante le parole. Senza negare il ruolo importante svolto dalle immagini mentali nei processi mnestici, c'è una grande convergenza di vedute tra diversi autori nel ritenere rilevante la funzione che il linguaggio svolge nella memoria autobiografica (si vedano per esempio, Greenberg e Rubin, 2003; Nelson, 1993; Vygotskij, 1978). Tuttavia, il rapporto tra ricordi autobiografici e linguaggio è molto complesso. Da una prospettiva costruzionista, è possibile intendere il linguaggio non solo come uno strumento per descrivere la realtà, ma come un modo per costruire ciò che ci circonda e comprendere se stessi e il mondo (Czarniawska, 2004; Neimeyer & Levitt, 2004). I ricordi, inoltre, non sono costruiti nel vuoto ma all'interno di una cornice culturale. Essi sono situati in un tempo e luogo determinati che vengono utilizzati per dare un senso all'esperienza (Nelson, 2003). Molto esemplificativa, a questo proposito, la posizione di Markowitsch e Welzer (2009) secondo cui le narrazioni

autobiografiche sono il *luogo* in cui i ricordi personali e i contesti socio-culturali si incontrano.

L'interesse degli studiosi per la memoria autobiografica è cresciuto profondamente, negli ultimi decenni, in tutte le scienze umane e in psicologia in particolare. Come mettono in luce Bersten & Rubin (2012), a metà degli anni '80 erano stati pubblicati circa 20 articoli scientifici sulla memoria autobiografica. Una recente interrogazione (gennaio 2020) da parte dell'autore di questa tesi di una delle principali banche dati di pubblicazioni scientifiche in ambito psicologico, PsychINFO, ha evidenziato 5.539 pubblicazioni tra articoli scientifici e monografie. Nonostante questo, sono ancora rare le ricerche che confrontano narrazioni di memorie di individui di diversa fascia d'età, soprattutto perché gran parte della letteratura sulla memoria di bambini, adolescenti e adulti sono separate (Bauer, 2012). Invece, secondo diversi autori, è importante assumere una prospettiva dell'arco della vita nella memoria autobiografica (Fitzgerald & Broadbridge, 2012). In particolare, secondo Bauer (2012), nelle ricerche sulla memoria autobiografica con soggetti di diverse fasce d'età dovrebbe essere impiegata la stessa metodologia in modo da rendere più agevolmente confrontabili i dati.

Questi sono i principali spunti teorici e metodologici da cui ha preso avvio questo lavoro di tesi che, partendo da un'ampia prospettiva della memoria autobiografica nelle scienze umane, analizza in modo più specifico questo oggetto di studio in ambito psicologico presentando una ricerca sui cambiamenti evolutivi nella narrazione dei ricordi autobiografici.

Il primo capitolo affronta il tema della memoria autobiografica nel panorama delle scienze umane, nell'ottica interdisciplinare promossa dal Dottorato di Ricerca frequentato dall'autore dell'elaborato; il secondo capitolo esamina più nel dettaglio le teorizzazioni in campo psicologico. Nel capitolo terzo viene approfondito il legame tra memoria autobiografica e cambiamenti evolutivi e vengono passati in rassegna i principali studi su questo argomento svolti da parte degli psicologi dello sviluppo. Il quarto capitolo presenta, infine, la ricerca sul campo che si focalizza sulla stretta relazione tra esperienza, memoria e rielaborazione narrativa degli eventi di vita. La ricerca consta di due studi differenti. Nel primo sono state studiate le differenze nella rievocazione e narrazione di ricordi personali, a tema libero, da parte di quattro campioni di diversa età (bambini, preadolescenti,

adolescenti e giovani adulti). Nel secondo studio, invece, gli stessi campioni sono stati messi a confronto in riferimento alla rievocazione di un tema specifico che è quello delle transizioni scolastiche.

Concludiamo questa introduzione con una breve nota linguistica e stilistica. Quando non è stato possibile utilizzare entrambi i generi nel testo della tesi, l'uso del maschile ("il soggetto", "i partecipanti", "gli intervistati", ecc.) è stato scelto non per perpetuare il sessismo nel linguaggio, ma per motivi di praticità linguistica. In accordo con il supervisore accademico della tesi, lo stile APA è stato impiegato per le citazioni degli autori nel testo e per la bibliografia.

CAPITOLO 1

LA MEMORIA AUTOBIOGRAFICA NELLE SCIENZE UMANE

1.1 Memoria, narrazione e Sé

L'uomo ha sempre avvertito il bisogno di riflettere sulla propria esperienza passata, di narrare i propri ricordi al fine di dare un senso alla propria vita, comprenderla meglio e orientare il proprio futuro. Così filosofi e letterati, già nel mondo antico, hanno esplorato questa straordinaria capacità che consente di recuperare memorie, organizzarle nella mente e attribuire a esse un senso che consenta di conoscere meglio la *persona che si è*.

Nell'ambito della psicologia, l'attenzione alla memoria autobiografica emerge nel contesto di un più generale interesse rivolto alla narrazione nell'epistemologia e nelle scienze umane, a partire dagli anni '60-'70. Nascono così i primi studi sul "pensiero narrativo" che può essere definito, sinteticamente, come una forma di pensiero che consiste nella produzione e nella comprensione delle storie (Fox, 1997). Con la pedagogia contemporanea si afferma il cosiddetto "metodo autobiografico" che annovera ormai numerosi studi ed esperienze internazionali, oltre che applicazioni nel mondo delle relazioni d'aiuto e nell'ambito scolastico e lavorativo, anche all'interno di programmi di educazione del pensiero e dell'intelligenza.

Theodore Sarbin e Jerome Bruner sono stati i due principali sostenitori dell'approccio narrativo in psicologia che ha affiancato lo studio dei processi di elaborazione dell'informazione nell'ambito del Cognitivismo, il paradigma attualmente dominante in questa disciplina. Sorbin (1986), richiamandosi a Vygotskij e alla tradizione contestualista in psicologia (Bronfenbrenner & Morris, 2006), ha sostenuto che l'approccio narrativo costituisce una sorta di "contestualismo", affermando che gli eventi umani possono essere compresi solo all'interno di contesti spazio-temporali. Secondo Sarbin (1986) e Bruner (1986) le strutture narrative sono forme universali con cui le persone interpretano la realtà e comunicano su di essa e, come mette in luce anche Fox (1997), le origini del pensiero narrativo devono essere ricercate nella stessa evoluzione della specie umana. Infatti, la necessità degli esseri umani alla vita di gruppo e alla cooperazione sociale ha portato allo sviluppo di una forma articolata di simbolizzazione,

tradotta poi in termini linguistici, per descrivere gli eventi. È possibile così distinguere la narrazione sia dal linguaggio espressivo (finalizzato alla mera espressione delle emozioni, come la gioia, la tristezza o la paura), sia dal linguaggio comunicativo (costituito da singoli segnali che vengono ricevuti e interpretati, come i gesti d'affetto o le richieste di aiuto). Il linguaggio descrittivo, alla base della narrazione, è sufficientemente articolato da produrre asserzioni su ciò che è stato o no, su ciò che è o non è o su ciò che sarà.

Secondo Bruner (1986) la mente ha una predisposizione a tradurre l'esperienza in termini narrativi e l'autore definisce il pensiero narrativo come una particolare forma di ragionamento, che affianca il pensiero logico-matematico. È proprio il pensiero narrativo che ci consente di costruire *storie* che diventano modelli interpretativi della realtà, strategie conoscitive del mondo che ci circonda. Tuttavia,

“non è facile dire in che cosa una storia consista e, anche in campo linguistico, non si è ancora pervenuti a una definizione univoca” (Smorti, 1994, p.44).

Ciascun tipo di pensiero ha un suo proprio modo di ordinare l'esperienza e possiede le proprie regole che consentono di distinguere ciò che è corretto, coerente e ciò che non lo è. Le argomentazioni logiche sono formulate allo scopo di convincere qualcuno della loro verità; le storie hanno, invece, l'obiettivo di convincere della loro plausibilità, collocando l'esperienza umana nel tempo e nello spazio.

In termini psicologici la funzione narrativa del pensiero è fondamentale non solo nella comprensione della realtà che ci circonda, ma anche alla costruzione del concetto di sé e dell'identità. Secondo Nelson (1989), dopo il secondo anno di vita compare il Sé narrativo che si manifesta con la produzione di monologhi. Esso verrà continuamente ricostruito e ristrutturato per tutto il corso della vita attraverso narrazioni autoreferenziali e autobiografiche. In letteratura il concetto di identità come struttura dalla forma stabile e immutabile in età adulta è stato ampiamente superato e ora si riconosce la presenza di una molteplicità di Sé in ogni essere umano.¹ Come scrive Melucci (1991): “L'identità è un processo di costante negoziazione tra parti diverse de sé” (p. 55). In quest'ottica la

¹ Tale nozione non è certamente nuova in psicologia in quanto già Freud (1932), con la sua “teoria strutturale dell'apparato psichico” concepì una serie di *province* da cui tale apparato sarebbe formato, ossia Es, Io e Super-io.

narrazione autobiografica consentirebbe di scoprire e venire a contatto con le diverse sfaccettature del proprio Sé.

Il rapporto tra narrazione autobiografica e Sé è anche al centro della teoria dell'identità narrativa di McAdams (2001), secondo la quale gli individui costruiscono la loro identità integrando le proprie vicende personali in una storia di vita (*life story*) che garantisce un senso di unità e uno scopo alla propria esistenza, pur subendo continui rimodellamenti nel corso del tempo.

Esamineremo nei prossimi paragrafi come, nello specifico, il rapporto tra memoria, narrazione e Sé è stato affrontato in tre diverse scienze umane: la filosofia, la pedagogia e la psicologia.

1.2 La tradizione filosofica

Fin dall'inizio della storia del pensiero occidentale, i filosofi si sono sempre occupati di quella complessa facoltà umana che è la memoria, attribuendole un ruolo fondamentale nella genesi della conoscenza. Nelle sue opere "*Fedro*" (trad. it. a cura di Bonazzi, 2011) e "*Menone*" (trad. it. a cura di Bonazzi, 2010) Platone fonda sul concetto di memoria ($\mu\eta\eta\mu\eta$) tutta la sua dottrina della conoscenza, ritenendo che dalla reminiscenza o "anamnesi" scaturisca la vera conoscenza. In estrema sintesi, secondo il filosofo greco l'anima di ogni uomo, prima della nascita del corpo, entra in contatto con il "mondo delle idee" e nella vita terrena conosce il mondo grazie a queste verità che sono state apprese in precedenza. Dunque per Platone conoscere equivale a ricordare. Di diverso avviso è Aristotele che nell'opera "*Della memoria e della reminiscenza*" (trad. it. a cura di Laurenti, 2007) sostiene che la conoscenza non dipende dalla reminiscenza delle idee, ma dal ricordo di esperienze vissute e di sensazioni percepite nel passato. Inoltre, sarebbero proprio tali esperienze e sensazioni a favorire la creazione dei concetti da parte della mente. Tuttavia, come mette in luce Demetrio (1995), in entrambi i filosofi il ricordare viene inteso come un'azione pedagogica rivolta a se stessi: attraverso i ricordi l'uomo apprende e si auto-educa.

È poi nella tradizione filosofica latina che alcuni autori iniziano a riflettere sul significato e l'importanza di mettere per iscritto le proprie memorie (Gallo & Nicastrì,

1995). Pur trovando tracce del pensiero autobiografico in Giulio Cesare, Plutarco, Orazio e Cicerone, come sottolinea il filosofo francese Michel Foucault (1984), sono Seneca e Marco Aurelio gli autori nelle cui opere troviamo un coinvolgimento autobiografico insolito negli antichi, unito alla consapevolezza dei benefici terapeutici dello scrivere a proposito di se stessi. Nella sua opera *“Consolatio ad Helviam matrem”* (trad. it. a cura di Cotrozzi, 2004) Seneca, con un coinvolgimento autobiografico narra le emozioni insite in alcuni ricordi autobiografici: il rapporto con la madre (cui riconduce la serenità della sua infanzia), la devozione per la zia, l'amore quasi paterno per la nipote Novatilla e la tenerezza suscitataagli dal nipotino Marco. D'altro canto Marco Aurelio nello scritto intitolato *“Colloqui con sé stesso”* (trad. it. a cura di Civitavecchia, 2017), tradotto anche con *“Pensieri, meditazioni e ricordi”*, raccoglie tutte le memorie affettive relative alle persone più care della sua vita, ricordando con gratitudine la propria famiglia e i propri maestri.

Tuttavia, è solo a partire dall'età moderna e più precisamente con il filosofo empirista inglese John Locke che la memoria inizia ad essere legata al tema dell'identità personale (Maldonado, 2010). In primo luogo, Locke si richiama ad Aristotele sostenendo che la memoria dipende dall'esperienza, rifiutando ogni forma di innatismo. In secondo luogo, egli ritiene che sia la memoria di noi stessi che ci consente di mantenere nel tempo la nostra identità personale. Così, la filosofa contemporanea Ágnes Heller (2017) afferma che Locke, in realtà, ha chiamato “memoria autobiografica” la nostra identità soggettiva. Grazie alla memoria autobiografica l'individuo può percepire un senso di unità e di continuità della propria esistenza. Come ricordano Bodei (2002) e Maldonado (2010), la tesi di Locke, per quanto affascinante, è stata fortemente criticata da altri filosofi sin dal Settecento, ravvisando un paradosso logico: se si afferma che la memoria fonda l'identità, non si tiene conto che l'esistenza di una memoria presuppone che ci sia già un'identità personale. In particolare, nota la Heller (2017), tra i filosofi dell'età moderna Leibniz si oppone alla concezione di Lock. Se infatti si assume che la sede dell'identità personale sia nella memoria, ciò significa che gli individui che presentano una qualche forma di amnesia perdono al tempo stesso la propria identità? Anche se il soggetto non ha ricordi di sé, tutte le persone che avevano conosciuto quella persona continueranno a riconoscerla e ad attribuirle un'identità. Questi argomenti consentono alla Heller (2017)

di distinguere tra due forme di identità: l'identità "soggettiva" o "interna" (trattata diffusamente da Locke) e l'identità "oggettiva" o "esterna" (messa in risalto da Leibniz).

Il tema del rapporto tra memoria e identità, da un lato, e tra identità interna ed esterna, dall'altro, ritorna in auge nella filosofia del Novecento e, soprattutto, con l'esistenzialismo. Secondo Jean-Paul Sartre (1943), l'uomo non è nulla in sé ma è ciò che è *per sé e per gli altri*. Nessuno sa chi è in sé, è lo sguardo degli altri che diventa essenziale nella costruzione dell'identità. L'autore sosteneva, ad esempio, che è lo sguardo dell'antisemita che crea l'ebreo, così come altri esistenzialisti sosterranno che è lo sguardo degli uomini che determina l'identità personale delle donne, quello degli abitanti di un luogo che costruisce l'identità degli immigrati, e così via. Si può dunque sostenere che Sartre afferma il primato dell'identità esterna su quella interna (Heller, 2017). La storia che una persona racconterà di sé si adeguerà all'immagine che lo sguardo degli altri ha creato per lui o per lei. Inoltre, tale individuo non organizzerà soltanto la propria memoria autobiografica secondo tali aspettative, ma le sue stesse esperienze di relazione andranno a costituire le tracce mnestiche che saranno alla base del suo senso di identità soggettiva.

Tra i filosofi contemporanei, è Ágnes Heller che ha dato spazio, all'interno della sua riflessione teorica, al tema dei ricordi personali e del loro rapporto con l'identità specialmente nella sua recentissima opera "*La memoria autobiografica*" (2017). La Heller, nata a Budapest nel 1929 e morta nel 2019, è stata allieva di György Lukács ed è una dei massimi esponenti della cosiddetta "Scuola Filosofica di Budapest". Innanzitutto la filosofa evidenzia come il bisogno di raccontare storie su se stessi sia un bisogno condiviso tra tutti gli esseri umani. Così come per i sogni, soltanto l'individuo ha accesso alle proprie tracce mnestiche e si può supporre che siano solitamente le tracce mnestiche dotate di forte carica emotiva a essere conservate nella mente. Durante l'infanzia, i ricordi vengono fissati, una volta terminata quella fase che Freud chiama "amnesia infantile" (tra i 2 e i 4 anni), se carichi di sentimenti innati e universali, come la gioia, la paura, la rabbia e il dolore. Nelle età successive della vita anche le emozioni più complesse (come la gelosia e l'orgoglio) agiscono da collante dei ricordi. Più frequentemente di altri, i primi ricordi hanno una spiccata componente sensoriale, ossia sono costituiti da immagini, suoni, odori e sapori (la scena di un ambiente domestico, il profumo di un luogo, una

canzone, ecc.). Molto spesso essi sono riferiti anche a qualcosa che è accaduto in prima persona all'individuo (come essere sgridato, apprezzato, toccato, scivolato, ecc.). Una caratteristica tipica dei ricordi personali è il loro emergere dal nulla, cioè essi non necessitano di stimoli per presentarsi alla coscienza. Così, nella vita di tutti i giorni, può capitare che riaffiorino mentre la persona svolge le sue normali attività. Secondo la Heller, l'identità personale soggettiva è, prima di tutto, una presentazione di sé. "Un ricordo che raccontiamo soltanto a noi stessi è già una presentazione della personalità" (Heller, 2017, p. 12). La presentazione di sé è interpretata dalla filosofa ungherese come una manifestazione di autoconservazione e autodifesa. La difesa di se stessi tramite la narrazione implica, inoltre, due aspetti: la conservazione della propria singolarità e la protezione della propria unicità. Per questo, tendiamo a dimenticare ricordi che minacciano la continuità e l'unità della nostra presentazione, lasciamo invece emergere quelle che la favoriscono.

La Heller mette in luce, nella sua analisi, che le persone possono combinare le proprie tracce mnestiche riferite a sé in vari modi, così da presentare a se stesse e agli altri autobiografie differenti. Tuttavia, la narrazione autobiografica è sempre costruita a partire dal presente e prende avvio da come l'individuo è e si percepisce nel momento attuale. Così, le esperienze passate vengono ricostruite e reinterpretate a seconda dello stato psicologico, emotivo in cui si trova il narratore. Anche l'ambiente sociale e politico, così come la visione del mondo dominante in un determinato periodo di tempo, influenzano la narrazione autobiografica. Di conseguenza, le storie della propria vita variano continuamente, assumendo caratteristiche e tratti diversi e, come risultato, anche l'identità è in costante divenire. "In questo senso, si può produrre un'autobiografia definitiva solo al momento della morte. Questo è, tra l'altro, il messaggio contenuto della famosa massima di Heidegger: «Essere-per-la-morte»" (Heller, 2017, p. 13). Questi ragionamenti conducono la filosofa a ritenere che la famosa massima socratica "Conosci te stesso" suoni ai giorni nostri come una prescrizione priva di senso, visto il fluttuante variare della nostra identità. Un discorso diverso riguarda l'identità esterna di una persona, quella definita dagli altri. A differenza dell'autobiografia, le narrazioni esterne sono principalmente basate sui ricordi degli incontri passati (o sulle notizie apprese in passato) con la persona che si intende descrivere. Sono quindi raccontate a partire dal

passato più che dal presente. Per questo motivo si possono descrivere le vite di persone già defunte, anche molti anni o secoli fa. Anche l'identità esterna può mutare nel tempo, benché non necessariamente. Può cambiare sulla scorta di nuovi incontri, nuove informazioni sulla persona o nuovi giudizi legati al pensiero comune e alla società in cui si vive.

C'è una certa somiglianza tra sogno e memoria autobiografica, secondo la filosofa contemporanea. Come accennato più sopra, entrambi sono accessibili al soggetto che sogna o ricorda. Anche la visione del mondo e l'interpretazione che se ne dà in un determinato contesto storico-culturale hanno un ruolo fondamentale sia nella narrazione di sogni che delle proprie memorie personali. Tuttavia, esiste anche un'importante differenza tra le due forme di esperienza. Mentre i principi logici che siamo abituati a rispettare quando parliamo o scriviamo non sono validi nei sogni (avendo essi una propria logica come ha messo in luce la Psicoanalisi), le narrazioni autobiografiche sono effettuate sulla base di principi logici altrimenti perderebbero senso. Per questo motivo, afferma la filosofa, "le narrazioni autobiografiche possono servire come prove davanti a un tribunale, i sogni invece no" (Heller, 2017, p. 44).

La Heller non trascura di interrogarsi sulla veridicità o falsità delle memorie autobiografiche e ritiene che non abbia senso considerare le narrazioni della propria storia di vita come vere o false, ma al massimo come autentiche o inautentiche. Ovviamente solo la persona che sperimenta il ricordo potrà dire se esso è autentico oppure no. Ciascuno, nelle proprie relazioni sociali, sceglie in che misura rivelare o tacere, ma anche quali contenuti esplicitare e quali tenere nascosti. Possono essere taciute non solo informazioni, ma anche reazioni emotive. Il desiderio di risultare gradevoli agli occhi degli altri, di fare una bella figura o di non sconvolgere influenzerà il racconto che si fa di sé. "In una certa misura siamo tutti attori, poiché agiamo su varie scene" (Heller, 2017, p. 36). Da quanto detto ne consegue che una stessa persona può narrare, riguardo a se stessa, diverse centinaia di autobiografie. "Difficilmente si racconta la stessa storia due volte allo stesso modo", conclude la Heller (2017, p. 31).

1.3 L'autobiografia come testo narrativo-filosofico e letterario

L'autobiografia è anche una forma di testo che può assumere una connotazione narrativo-filosofica oppure letteraria. Il concetto di testo rimanda a una forma particolare di relazione tra autore del testo, lettore e linguaggio utilizzato. L'autobiografia è dunque un genere di testo letterario che possiede la particolarità di essere una narrazione che ha come oggetto il Sé e, di conseguenza, ha come effetto una sorta di raddoppiamento dell'autore nel suo personaggio (Smorti, 1997). Solitamente viene messo in chiaro dall'autore stesso la corrispondenza tra narratore e personaggio principale (*narrazione autodiegetica*) e viene utilizzato un linguaggio in prima persona (Grisi, 2011). Dal punto di vista linguistico, la voce narrante (Ricoeur, 1984) è l'autore stesso e la focalizzazione (Genette, 1980) è normalmente *interna* in quanto avviene dal punto di vista di un personaggio particolare del racconto (che coincide con l'autore).

Come nota Lejeune (1975), in senso stretto, l'autobiografia è

“un racconto retrospettivo in prosa che una persona reale fa della propria esistenza, quando mette l'accento sulla sua vita individuale, in particolare sulla storia della sua personalità” (p. 12, trad. it, 1986).

In realtà, questo genere di testo può assumere diverse forme: romanzo, racconto, poesia, opera teatrale, cinematografica o anche la forma di un fumetto. Demetrio e Formenti (1995) mettono in luce il legame tra memoria e autobiografia, essendo quest'ultima

“la ricostruzione della memoria personale che però coinvolge nella rappresentazione anche altri, rivelandosi così talvolta un documento per la ricerca storica dalle preziose implicazioni sociali” (p. 18).

Tuttavia, seguendo il pensiero di Demetrio (1999), fare autobiografia non è soltanto *riattivare memorie*, ma comporta l'impiego di un'ampia gamma di abilità cognitive: classificazione e riordinamento di fatti, introspezione e analisi dei sentimenti, ma soprattutto l'utilizzo di quella straordinaria funzione della mente che è il pensiero narrativo (Smorti, 1994; Demetrio, 1999). Smorti (1997) sottolinea che l'autobiografia ha un'importante funzione psicologica: consente cioè di dare significato agli eventi che riguardano il Sé. Le memorie vengono, infatti, organizzate in modo da dare coerenza e continuità al Sé, a volte modificando la propria storia di vita. Infatti, secondo l'autore,

“il resoconto non è solo la rappresentazione di un testo, non è solo ciò che raccoglie e organizza l'esperienza, ma anche ciò che la produce” (p.32).

E qui cogliamo un interessante punto di contatto tra psicologia, pedagogia e critica letteraria in merito all'autobiografia, ossia il riconoscere come temi fondamentali del genere autobiografico la “verità” (si suppone che chi racconti la propria storia lo faccia seriamente e raccontando fatti e sensazioni interiori che sono realmente avvenuti), e la “menzogna” (la modificazione della realtà operata per vari motivi: psicologici, pedagogici o letterari). Chi racconta la propria vita necessariamente non racconterà tutto e quindi opera una selezione, consapevole ma a tratti anche inconsapevole, della verità della propria vita. Parallelamente, è sempre possibile per ogni autore inventare autobiografie di personaggi immaginari, espresse poi in prima persona, come accade in molti romanzi del Novecento (Grisi, 2011). Come mette in luce Battacchi (1997), si può scrivere un romanzo sotto forma di autobiografia, ma ci sono romanzi molto più intensamente autobiografici di molte autobiografie:

“In definitiva si dice più di sé parlando di altri che di se stessi: la psicoanalisi ce lo aveva già insegnato mettendo in luce i meccanismi di difesa quali rimozione, razionalizzazione, identificazione proiettiva, che sono insieme mezzi di mascheramento e di espressione” (Battacchi, 1997, p. XI).

Scaratti (2000) ha messo in luce come per uno dei maggiori psicologi contemporanei, Jerome Bruner, l'interesse per le storie di vita in seguito alla cosiddetta “svolta narrativa” del suo pensiero, si sia mossa dalla considerazione delle parentele esistenti tra analisi psicologica e analisi letteraria. Per Bruner (1986), infatti, la modalità profonda con cui l'individuo organizza l'esperienza è il racconto, la narrazione, che dà forma anche alle interazioni sociali e alla comunicazione umana.

A differenza del diario, l'autobiografia nasce e si sviluppa, solitamente, come progetto *premeditato* di raccontare la propria storia di vita. Mentre il diario si focalizza sulla dimensione del presente, l'autobiografia è il risultato di una riflessione sul passato che si realizza poi in una narrazione di avvenimenti, pensieri e sentimenti antichi. *Le avventure di Sinuhe*, il cui autore è ignoto, viene considerata dalla critica letteraria la più antica autobiografia della storia dell'uomo (Bresciani, 2007), risalendo al periodo del Medio Regno dell'antico Egitto (2050-1690 a.C.). Essa narra, in prima persona, le vicende di un servitore del Faraone, chiamato Sinuhe. Avendo saputo della morte del sovrano, il

protagonista decide di non fare ritorno nel suo Regno per paura della guerra civile scatenata dalla successione al trono. Egli decide quindi di stabilirsi in terra straniera e solo da anziano farà ritorno in Egitto. La narrazione presenta Sinuhe come un essere umano a tutti gli effetti, con i suoi timori e le sue passioni, non come un eroe perfetto (Bresciani, 2007).

In seguito a questo primissimo esordio e alla letteratura latina di cui si è accennato più sopra, secondo Demetrio (1995) tre filosofi possono essere considerati i veri fondatori dell'autobiografia: Sant'Agostino, Michel de Montaigne e Jean Jacques Rousseau. Seguendo il ragionamento di Demetrio, non è un caso che l'autobiografia nella sua forma più matura compaia nell'epoca della filosofia patristica, un periodo in cui prende forma il concetto di autocoscienza ossia quell'indagine riflessiva rivolta agli aspetti più profondi di sé al fine di renderli consapevoli. Nello scrivere le sue *Confessioni* (trad. it. a cura di Carena, 1984) intorno al 400 d. C., Sant'Agostino si rivolge direttamente a Dio per dichiarare tutte le sue intime debolezze e ritrovarsi quindi cambiato, fungendo da esempio per il cammino di salvezza valido per qualsiasi cristiano. Nel Cinquecento è Michel de Montaigne l'autore più importante a livello autobiografico. I suoi *Saggi* non hanno una vera trama, ma sono una sorta di diario intimo in cui l'autore sembra voler mostrare come funziona la mente recuperando ricordi, sperimentando emozioni e creando collegamenti e spiegazioni razionali. Mentre Agostino si rivolge a Dio, Montaigne scrive per divertimento e puro piacere narrativo (Demetrio, 1995).

Nel Settecento Jean-Jacques Rousseau, con le sue *Confessioni*, è uno dei primi e più esemplari autori del genere detto "romanzo di formazione" in cui l'autore ricostruisce fatti che consentono di capire chi egli è ed è *diventato* (Demetrio, 1995). Sentendosi circondato da contemporanei ostili e non compreso nelle sue idee, Rousseau decide di narrare la sua vita nella speranza che l'umanità futura possa riconoscere la sua purezza interiore anche in alcune sue condotte discutibili del passato. Mentre Agostino si autoaccusa e si rimette nelle mani di Dio, Rousseau utilizza la confessione con uno spirito contrario ossia per dimostrare la sua innocenza (Grisi, 2011). Secondo Grisi (2011)

"Rousseau, nel suo romanzo-confessione, compie un importantissimo passo verso la fusione dei due generi e si pone come modello per il romanzo autobiografico moderno [...]. In lui coincidono

l'uomo e lo scrittore, il sincero e il bugiardo, e la loro voce, il loro coro di voci, non fanno altro che dare risalto alla verità nella sua armonia e, più spesso, nel suo stridore cacofonico”.

Nel corso del Novecento, un gruppo vasto di autori rilancia l'autobiografismo di stampo sia filosofico-narrativo che letterario. Si tratta di James Joyce, Herman Hesse, Robert Musil, per citare alcuni nomi, ma l'esempio migliore è forse quello di Marcel Proust. Tema dominante del suo capolavoro, “Alla ricerca del tempo perduto” (1913), è proprio l'evocazione dei ricordi. Nel celebre brano della *madeleine*² una circostanza causale fa riemergere un ricordo autobiografico rimasto a lungo sepolto. Secondo l'autore, il vero scopo di ricordare non è rivivere il proprio passato ma capire i propri cambiamenti nel tempo e, di conseguenza, il proprio posizionamento nella realtà del presente. E dato che i ricordi emergono in modo involontario e frammentario, anche la trama del romanzo è volutamente non lineare e si caratterizza per lunghe digressioni che partono dai ricordi condivisi dal poeta. Viene attribuita proprio a Proust la genesi dell'espressione “memoria involontaria”: una circostanza fortuita che fa riemergere un ricordo rimasto a lungo sepolto, fenomeno a cui è stato dato il nome anche di “memoria proustiana” o “momento proustiano”. Tuttavia, studi recenti hanno dimostrato che le tesi di Proust non sono esatte dal punto di vista scientifico. In primo luogo, una memoria involontaria non dovrebbe richiedere uno sforzo consapevole, che appare invece nel brano della *madeleine* (Troscianko, 2013). In secondo luogo, stimoli come parole o pensieri sembrano essere più efficaci di quelli che raggiungono l'olfatto. Questi ultimi darebbero vita a ricordi molto intensi, ma non così articolati come quelli descritti da Proust (Mace, 2004).

Come mette in luce anche Ágnes Heller (2017), ai giorni nostri l'autobiografia è un genere di grande successo. Tutti i personaggi famosi (attori, cantanti, sportivi, scienziati, *tycoon* dell'industria, ecc.) scrivono la propria autobiografia o la fanno scrivere a qualcun altro. La filosofa contemporanea si chiede: *per quale motivo?* La prima risposta che si dà è la curiosità, il desiderio morboso, molto diffuso nella nostra società, di conoscere i

² “[...] tutt'a un tratto il ricordo è apparso davanti a me. Il sapore, era quello del pezzetto di *madeleine* che la domenica mattina a Combray (perché nei giorni di festa non uscivo di casa prima dell'ora della messa), quando andavo a dirle buongiorno nella sua camera da letto, zia Leonie mi offriva dopo averlo intinto nel suo infuso di tè o di tiglio. La visita della piccola *madeleine* non mi aveva nulla prima che ne sentissi il sapore; forse perché spesso dopo di allora ne avevo viste altre, senza mai mangiarle, sui ripiani dei pasticceri, e la loro immagine si era staccata da quei giorni di Combray per legarsi ad altri più recenti; forse perché, di ricordi abbandonati per così lungo tempo al di fuori della memoria, niente sopravviveva, tutto s'era disgregato” (Proust, 1913, trad. it a cura di Raboni, p. 83).

dettagli, spesso scabrosi, della vita degli altri. Lo stesso che anima il vasto pubblico dei *reality show* o degli spettacoli di intrattenimento in cui persone comuni si aprono totalmente, condividendo aspetti molto intimi della propria vita privata. Una seconda risposta che offre la Heller è la “fame di realtà” dei nostri tempi. L'autobiografia è una finzione letteraria che i lettori possono prendere per vera. Mentre tutti sanno che un romanzo è il frutto della fantasia del suo autore, siamo portati a credere che quanto scritto in un'autobiografia sia, almeno in parte, realmente accaduto e veritiero, e pertanto più entusiasmante da leggere e scoprire.

Demetrio (2003) ha sottolineato come, oltre all'autobiografia in senso proprio di cui abbiamo parlato sinora, esistano diverse forme narrative in cui l'esperienza personale dell'autore assume un particolare rilievo nell'opera che produce. Innanzitutto citiamo il *diario*, sistematicamente scritto, in cui vengono annotati e riportati in ordine cronologico avvenimenti personali importanti della vita dell'autore e del suo contesto storico, culturale e sociale. È solitamente quella forma dello scrivere di sé che rivela la parte più intima e nascosta dell'autore, paragonabile secondo Gary (1996) a una sorta di “*giardino segreto*”. La scrittura del diario favorisce nell'autore stesso una presa di coscienza rispetto al significato di eventi personali, ma anche di emozioni, sentimenti, desideri, aspirazioni, decisioni (Scrivano, 2004). Il destinatario può essere il diario stesso oppure una persona immaginaria, come nel caso del celeberrimo *Diario* (1947) di Anna Frank dove l'autrice, immaginando di corrispondere con un'amica immaginaria, racconta gli eventi che le accadevano giorno per giorno, ma anche le sue angosce, le piccole gioie, le illusioni e i suoi sogni, durante la permanenza in un alloggio segreto per sfuggire alla persecuzione ebraica messa in atto dai nazisti negli anni della seconda guerra mondiale. A differenza dell'autobiografia, il diario è maggiormente orientato all'espressione emotiva di sé, come nota efficacemente Bolzoni (1999). Il linguaggio, di conseguenza, può risultare oscuro e difficile da decodificare per chi non conosce nel dettaglio la vita privata dell'autore. Un caso esemplare, rimanendo nell'ambito delle scienze dell'uomo, è il *Diario* (1967) di uno dei più noti antropologi di tutti i tempi, Bronislaw Malinowski, mentre soggiornava sulle isole Trobriand per studiare la popolazione autoctona. Come afferma Smorti (1994)

“Se il metodo di Malinowski negli *Argonauti* consisteva nel superare la diversità interculturale *soggetto osservatore-oggetto osservato* attraverso l'immedesimazione mista alla neutralità, questo

non era quanto appariva nel *Diario*, dove emerge un altro osservatore che non racconta per essere letto ma che si rivolge solo a se stesso” (p. 31).

Un altro esempio degno di nota è il *Diario di Frida Kahlo. Autoritratto intimo* (2005), scritto a mano dall’artista messicana per se stessa, non destinato al pubblico, e corredato da settanta acquarelli che includono numerosi autoritratti. I testi e i disegni raccontano l’universo più intimo dell’autrice, fatto di pensieri, sogni, incontri, emozioni, durante gli ultimi dieci anni della sua vita. Sarebbe difficilissimo, o quasi impossibile, da comprendere senza le ricche e preziose note dei curatori del volume. Una forma contemporanea simile a quella del diario è rappresentata dai *blog* pubblicati sul *web* in cui gli scriventi, utilizzando la rete Internet e il suo vastissimo pubblico, condividono esperienze ed episodi di vita datati cronologicamente e in successione temporale.

Un’ulteriore forma narrativa in cui l’esperienza personale dell’autore si rispecchia nella sua opera è il *memoriale* che consiste nella raccolta scritta dei ricordi di un determinato protagonista che possono riguardare sia la sua esperienza personale che l’esperienza del suo popolo in un determinato periodo storico. Esso può assumere sia una forma prosaica che poetica. A differenza dell’autobiografia, il suo autore non è solitamente un personaggio di rilievo storico, letterario, artistico o scientifico, ma è una persona comune che è stato testimone di una serie di avvenimenti storici, politici, di un determinato ambiente sociale. Ne costituisce un esempio il “Memoriale dal carcere svizzero” (1942) di Ignazio Silone, scritto dopo l’arresto in Svizzera per illecito svolgimento di attività politica, e in cui l’autore riferisce le conclusioni a cui è giunto sulla sua epoca, ripensando alle sue esperienze politiche.

L’ultima forma narrativa con riflessi autobiografici che menzioniamo è l’*epistolario*: l’insieme delle lettere scritte da un certo autore e indirizzate a differenti destinatari, solitamente in forma privata e pubblicate in seguito al suo successo letterario. Gli epistolari sono un genere letterario che risale all’antichità (basti ricordare quelli di Plinio il Giovane e di Cicerone) e sono spesso importanti per comprendere meglio la persona dell’autore e alcuni aspetti della sua produzione letteraria. Esempi famosi di epistolari sono quelli di Francesco Petrarca, Giacomo Leopardi e di Emily Dickinson.

Demetrio (2003) nota, giustamente, che esistono anche forme narrative minori centrate sullo scrivente e la sua esperienza personale: dai graffiti, epigrafi ed epigrammi

del mondo antico alla pagina-sfogo, la lettera fino a ogni messaggio di *email*, *SMS* o di ogni servizio di messaggistica elettronica con comunicazioni private. Edgar Lee Master è un poeta americano, vissuto a cavallo tra '800 e '900, autore della celebre “Antologia di Spoon River” (1915) composta da un centinaio di epigrammi che raccontano, in prima persona, la vita di persone comuni vissute in un’immaginaria cittadina della provincia americana.

Sempre secondo Demetrio (2003), è possibile includere nel genere autobiografico ogni espressione orale o in codici extra-verbali (come l’autoritratto, la danza, il mimo, ecc.) in cui sia riconoscibile la presenza di un “lo narrante”. Secondo Brockmeier (1997) persino nella ritrattistica, nata a partire dal Rinascimento, è possibile scorgere una prospettiva autobiografica. Egli ha analizzato una serie di ritratti di uomini e donne, in pose auto-contemplative, mostrando come essi raccontino molto di sé, della propria vita, e anche del proprio carattere che si è andato formando nel corso del tempo. Possiamo, infine, fare un cenno al romanzo autobiografico che secondo la tesi di Grisi (2001) è un ibrido costituito da invenzione e aderenza a fatti realmente accaduti che intensifica la sua presenza nel periodo successivo alla prima guerra mondiale. L’esperienza devastante della guerra porta, infatti, a un cambiamento nel metodo d’introspezione e a un nuovo tipo di ripiegamento dell’uomo su se stesso. Grisi analizza una campionatura di romanzi autobiografici precedenti e successivi alla *Grande Guerre* tra cui “Il Piacere” di Gabriele D’Annunzio, “La luna e i falò” di Cesare Pavese, “Il partigiano Johnny” di Giuseppe Fenoglio.

Anche la nostra epoca 3.0 ha i suoi prodotti autobiografici, come per esempio i video che le persone pubblicano su varie piattaforme *web* su di sé e la propria vita. Ci sono poi le cosiddette “storie”, una funzionalità sempre maggiormente in espansione di servizi di messaggistica e *social network*. Si tratta di immagini o video, anche accompagnati da brevi testi, attraverso i quali, quotidianamente o anche più volte al giorno, le persone raccontano piccoli frammenti della propria vita o esperienza personale, assumendo la prospettiva di un “lo narrante”.

1.4 L'autobiografismo pedagogico

Secondo Scaratti (2000) l'autobiografismo pedagogico di Duccio Demetrio e collaboratori ha le sue radici nella cosiddetta *psicologia culturale* di Fabbri e Munari (1983; 1984) che interpreta il ruolo del soggetto non come osservatore-conoscitore isolato e neutrale, ma come "costruttore di storie" in interazione con gli altri e nella propria cultura di appartenenza. È questo, sempre secondo Scaratti (2000), uno dei punti di contatto tra il suddetto approccio pedagogico e il pensiero del "secondo" Bruner, così definito dopo la cosiddetta "svolta narrativa" all'interno della sua produzione scientifica. Bruner ritiene che l'educazione debba cercare di favorire nelle persone, giovani e adulte, la costruzione di nuovi significati con i quali esse possano regolare le loro relazioni con gli altri e sentirsi parte della propria cultura (Bruner, 1986). A questo scopo sono utili le storie che, secondo Bruner, sono riconducibili a tre macro-categorie: la letteratura, le storie legali e le storie di vita. La narrativa è, secondo l'autore, un modo di pensare e di narrare che non mira a determinare la verità, ma le storie mirano esclusivamente alla verosimiglianza. Le storie si riconoscono per tre caratteristiche: la temporalità, la particolarità e la complicazione. Le storie hanno un ordine che non è necessariamente logico o lineare, ma è quello stabilito dal suo autore, e può comprendere inversioni temporali, *flashback*, anticipazioni del futuro, ecc. (*temporaneità*). Le storie descrivono, inoltre, episodi specifici in un preciso contesto spazio-temporale (*particolarità*) e contengono punti di svolta o colpi di scena che violano le aspettative e generano curiosità (*complicazione*). Mentre le storie legali servono per allontanare l'incertezza e l'ambiguità, facendo riferimento a principi generali e a casi esemplari, la narrativa letteraria consente di esplorare mondi e situazioni possibili e non necessariamente reali. Le storie di vita coincidono, invece, con le autobiografie e sono il modo con cui le persone, attraverso la narrazione, organizzano la propria esperienza. Esse si caratterizzano per la soggettività (vengono raccontate sempre da un punto di vista interno e soggettivo) e dalla coerenza (tendono ad essere coerenti). Analizzando alcune interviste autobiografiche, Bruner (1997) ha individuato alcuni indicatori che consentono di analizzare le storie di vita:

- *agentività*: indica l'azione volontaria del soggetto, le intenzioni che dirigono il comportamento, l'enfasi sulla propria possibilità di scelta;
- *impegno*: segnala l'aderenza tra le intenzioni e il comportamento;

- *risorse interne*: l'energia, la conoscenza, le doti personali;
- *riferimenti sociali*: la famiglia, gli amici e gli altri gruppi di riferimento;
- *status*: la propria posizione sociale;
- *coerenza*: il grado di coerenza nel tempo tra diversi tipi di azioni o sentimenti;
- *qualia* ossia gli stati d'animo soggettivi;
- *valutazioni*: le valutazioni su di sé e sulle proprie condotte;
- *metacognizione*: il grado di riflessione che il soggetto compie su se stesso.

Secondo Bruner (1986), dunque, l'individuo conosce se stesso e il mondo attraverso la costruzione di significati che sono strutturalmente di tipo narrativo. Anche per il pedagogista Demetrio (1999) il pensiero narrativo ha un'importanza fondamentale nella genesi delle autobiografie:

"[...] occorre che i processi della narrazione vengano riconosciuti come eventi di pensiero e generino altri pensieri. Il pensare, insomma, è il luogo profondo dei giochi discorsivi e conversazionali" (p. 9).

È molto stretto, per l'autore, il legame tra pensiero narrativo, narrazione e memoria:

"La narrazione - sorretta da quella particolare attività mentale denominata pensiero narrativo, che si esprime interiormente e nelle relazioni interpersonali - ha infatti bisogno di poter contare sulla memoria e sulla trama, su qualche cosa da raccontare, che obbedisca a qualche regola per rendersi comprensibile" (Demetrio, 1999, p. 10).

Il pensiero narrativo è il precursore del "pensiero autobiografico" che, secondo il pedagogista, è uno "stabilire connessioni tra i ricordi" ed "equivale a ricomporli in figure, disegni, architetture" (Demetrio, 1995, p. 60). In pratica, il pensiero autobiografico è costituito da tante operazioni cognitive insieme. Talvolta esse sono distinguibili l'una dall'altra, talaltra no perché appaiono fuse insieme. Quindi non è un mero ricordare, ma comporta la capacità di descrivere personaggi e situazioni, di collocare episodi nel tempo e nello spazio, stabilire nessi e connessioni tra avvenimenti da un lato e tra fatti e stati d'animo dall'altro, di dare significati unici e personali agli eventi ricordati.

Demetrio è considerato il padre contemporaneo dell'autobiografismo pedagogico in quanto secondo l'autore compito dell'educazione è di aiutare l'individuo a sviluppare il suo pensiero autobiografico e narrativo (Demetrio, 2003). Demetrio (1995) stesso riconosce come padre "storico" dell'autobiografismo pedagogico Rousseau in quanto le sue *Confessioni* possono essere viste, come abbiamo già evidenziato, anche come uno

straordinario esempio di romanzo di formazione in cui l'autore ci spiega *chi è e chi è diventato* attraverso le sue esperienze. L'autobiografia, infatti, secondo Demetrio (1995) è una forma di resoconto, scritto od orale, finalizzata a dare significato agli eventi che riguardano il Sé. Gli eventi, i ricordi, gli stati emotivi devono essere selezionati e organizzati in modo da dare coerenza e continuità al racconto di sé nel tempo. Questa coerenza viene realizzata sia modificando, in parte, la storia che si sta narrando sia rendendo i propri ricordi più aderenti a essa. Il significato pedagogico dell'autobiografia sta nel fatto che essa non fornisce solo uno sguardo sul passato, ma genera anche aspettative future in base alla propria storia e quindi rappresenta una guida per l'azione. Afferma Smorti (1997):

“L'autobiografia considera e costruisce il Sé come testo, un lungo testo sul quale apportare aggiunte e correzioni” (p. 32).

L'educatore, secondo Demetrio, vive immerso nelle storie. Infatti egli o ella ascolta, accoglie, registra mentalmente e restituisce significati. Lo fa sia con materiale orale sia scritto. Fa buone domande finalizzate non a indagare, ma a chiarire, approfondire, fare emergere vissuti. “L'educatore auto(bio)grafo è quindi uno scrivano “critico”, attento e intelligente” (1999, p. 72). Sollecita narrazione, insieme ad altri specialisti rafforza l'identità attraverso la narrazione.

Notevole è la portata positiva, sulla psiche e sulla propria formazione personale, dell'esperienza autobiografica. Tale esperienza procura sentimenti di quiete e di piacere per via dell'ordine interiore che produce, aiuta a crescere e fa crescere. E questo è vero non solo per chi ha fatto della scrittura di sé un passatempo letterario, ma per chiunque abbia provato a tenere un diario o a scrivere frammenti di narrazioni della propria vita. È questo quello che Demetrio chiama il “metodo autobiografico” (Demetrio, 1999).

1.5 La memoria in psicologia: dal laboratorio alle ricerche ecologiche

Per lungo tempo i ricordi personali non sono stati oggetto di studio della psicologia accademica. I primi studi sperimentali sulla memoria, a partire da quelli di Ebbinghaus (1885) alla fine dell'Ottocento, sono stati condotti in laboratorio chiedendo ai soggetti (principalmente adulti, ma anche adolescenti e bambini) di memorizzare sillabe e parole

senza senso per poi misurare risposte esatte ed errori in compiti di rievocazione. Poco è cambiato nei primi decenni del Novecento quando l'obiettivo perseguito dagli psicologi era di far rientrare a tutti gli effetti la loro disciplina nel novero delle scienze, secondo i canoni di scientificità dell'epoca. Proprio per questa ragione, l'epistemologia alla base del movimento psicologico dominante di allora, il Comportamentismo, prevedeva il rifiuto di variabili non direttamente osservabili e del metodo introspettivo (Castiglioni & Corradini, 2011) che sono, invece, alla base dello studio della memoria autobiografica.

In questo panorama, un metodo differente di analisi della memoria (che considerasse maggiormente i ricordi personali) è rintracciabile nei lavori di tre grandi autori: Galton, Freud e Bartlett. Nel 1879 Sir Francis Galton pubblicò sulla rivista scientifica *Brain* quello che può essere considerato il primo studio empirico sulla memoria autobiografica. Egli infatti, anziché utilizzare sillabe o parole senza senso, introdusse il metodo associativo che consisteva nel chiedere ai soggetti dei suoi esperimenti di rievocare ricordi personali a partire da alcune parole stimolo (Galton, 1879). I ricordi personali sono stati attentamente considerati anche da Sigmund Freud, il quale non avendo mai avuto in analisi bambini³, ha basato la sua teoria dello sviluppo psicologico sulla base delle reminiscenze degli adulti relative alla propria infanzia. All'inizio della sua indagine, Freud riteneva che i pazienti raccontassero fatti realmente accaduti nel proprio passato, successivamente si convinse che le persone in analisi raccontavano *ricostruzioni soggettive* di episodi traumatici che avevano causato i loro disturbi psichici. Tali ricostruzioni potevano contenere elementi di verità, ma anche grossolane deformazioni della realtà oggettiva dei fatti, al fine di proteggersi dall'angoscia che l'emergere di ricordi traumatici porta con sé (Freud, 1937). A tale proposito, Smorti (1994) commenta:

“Così vediamo ondeggiare Freud tra una visione della psicoanalisi come scienza dei fatti reali (sia pure da disambiguare dalle coperture difensive), che fanno assomigliare questa scienza all'archeologia, ed una visione della psicoanalisi come romanzo storico, nel quale lo scopo è quello di raggiungere il senso della realtà attraverso la costruzione di un racconto verosimigliante” (p. 34).

³ Il famoso “Caso del piccolo Hans” (1908) è stato studiato da Freud attraverso uno scambio epistolare con il padre del bambino che era un fervente seguace del Maestro.

In ogni caso Freud, per via della sua fiducia in una scienza oggettiva, non abbandonò mai la sua visione della memoria di stampo positivistico come magazzino in cui i ricordi non possono scomparire o essere completamente deformati dalla fantasia. Solo i successivi psicoanalisti svilupperanno un modello narrativo in cui viene messa in primo piano l'abilità dell'analista di decodificare e interpretare le intenzioni comunicative del paziente, al di là della veridicità dei suoi ricordi (Smorti, 1994).

Da ultimo citiamo lo psicologo britannico Frederic Bartlett che criticò l'uso di stimoli senza senso nello studio della memoria e che per primo introdusse un approccio ecologico nell'indagine sui ricordi autobiografici, utilizzando il metodo del racconto di storie passate. Egli notò che nel raccontare storie di vita riferite al passato gli individui omettevano dettagli, semplificavano passaggi, facevano aggiunte personali o tendevano a rendere la narrazione più razionale. Il ricordo viene dunque inteso non come l'immagazzinamento di informazioni del proprio passato, ma come una costruzione o ricostruzione dell'esperienza vissuta a partire da un'elaborazione mentale effettuata nel presente (Bartlett, 1932):

“Il ricordo non è l'effetto della riattivazione di innumerevoli frammenti di esperienze archiviate e immutabili, ma una costruzione o ricostruzione, basata sulla relazione tra le nostre attitudini e un ammasso attivo di esperienze organizzate del passato [...]” (p. 213).

L'interesse e lo studio nei confronti dei ricordi personali si rafforzano e si diffondono con il sopraggiungere della crisi epistemologica del Comportamentismo, tra gli anni Cinquanta e Sessanta, e la comparsa sulla scena non solo di un nuovo orientamento teorico, ma di un nuovo paradigma: il Cognitivismo. Per l'epistemologia cognitivista è infatti possibile esplorare la mente umana attraverso il metodo sperimentale e, di conseguenza, vengono legittimati i metodi che utilizzano i resoconti verbali dei soggetti rispetto a esperienze, ricordi e immagini mentali (Calamari, 1995).

Una delle più grandi innovazioni apportate dagli psicologi cognitivisti allo studio della memoria consiste nell'aver dimostrato scientificamente che essa non è un sistema unico, ma un complesso di strutture interconnesse, ciascuna con le proprie modalità di funzionamento. Si tratta della concezione multiprocesso o multimodalità della memoria umana. Lo psicologo canadese Hebb (1949) per primo aveva ipotizzato l'esistenza di due magazzini di memoria: uno a breve e l'altro a lungo termine. Gli psicologi cognitivi hanno

confermato le sue intuizioni attraverso numerosi dati sperimentali alla base del modello di Atkinson e Shiffrin (1968; 1971). Secondo questi autori, l'informazione che entra nel sistema umano attraverso gli organi di senso permane per un breve periodo in un primo magazzino di memoria detto "*memoria sensoriale*", per poi essere parzialmente ricodificata nella "*memoria a breve termine*" (che permetterebbe il mantenimento temporaneo dell'informazione attraverso il processo della *reiterazione*). Infine, in certi casi, l'informazione viene trasferita alla "*memoria a lungo termine*" che a differenza del serbatoio a breve termine ha una capacità di ritenzione potenzialmente illimitata, anche pari a tutta l'esistenza. Baddeley e Hitch (1974) sulla base dei risultati dei loro studi sperimentali hanno dimostrato l'esistenza della "memoria di lavoro", intesa come sottosistema della memoria a breve termine. Essa consentirebbe di mantenere temporaneamente attive le informazioni necessarie per l'esecuzione di alcuni compiti cognitivi, come la comprensione, il ragionamento e l'apprendimento.

Il modello multiprocesso della memoria umana, illustrato nella figura 1.1, ha ottenuto importanti conferme dalle neuroscienze e oggi viene utilizzato come uno dei riferimenti principali nello studio della memoria da parte degli scienziati di tutto il mondo. La *codifica* avviene quando uno stimolo (per esempio una nuova informazione) crea una traccia di memoria o engramma nel cervello. Queste tracce sono raggruppamenti fisici di neuroni che si formano all'interno delle strutture connesse alla capacità mnestica, come l'ippocampo (Loprinzi, Edwards & Frith, 2017). Durante la fase di *consolidamento*, la traccia mnestica viene stabilizzata attraverso l'assimilazione dell'informazione alla conoscenza a lungo termine già posseduta dal soggetto, rendendo così maggiormente probabile la sua sopravvivenza (Loprinzi, Edwards & Frith, 2017). Lo stadio finale, il *recupero*, si verifica quando vengono richiamati alla mente i ricordi immagazzinati in memoria. Questi ultimi vengono inglobati nella memoria grazie a diverse strutture della neocorteccia cerebrale e possono essere richiamati attraverso diversi metodi come le tecniche di *priming*, l'utilizzo di indizi oppure creando un contesto (fisico, ma anche cognitivo ed emotivo) simile tra la fase di immagazzinamento e quella di recupero (Loprinzi, Edwards & Frith, 2017). Dopo essere stati richiamati i ricordi entrano in uno stato transitorio diventando labili e suscettibili alla distruzione e possono essere

dimenticati o, in alternativa, rinforzati attraverso un processo di *riconsolidamento* (Rodriguez-Ortiz & Bermudez-Rattoni, 2007).

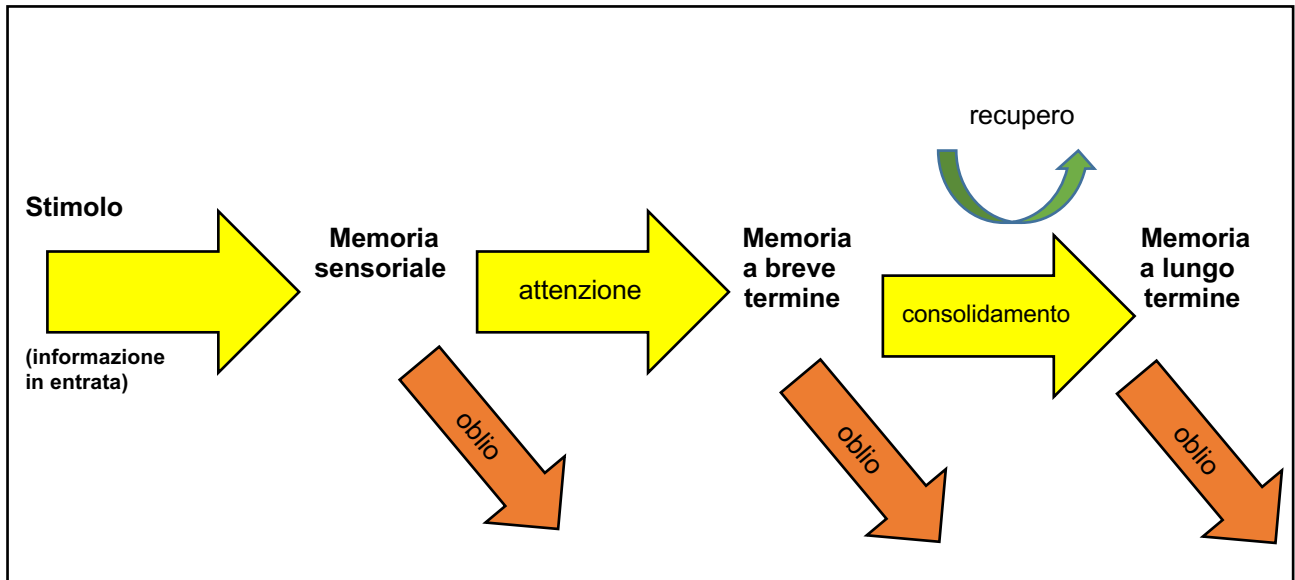


Fig. 1.1 – Stadi di formazione dei ricordi

È Ulric Neisser, considerato il padre fondatore della psicologia cognitivista, colui che introduce all'interno di questo approccio teorico ed epistemologico lo studio della memoria autobiografica, definita dall'autore come l'insieme delle tracce mnestiche riferite alla propria vita passata e che danno forma al Sé. Secondo lo studioso, Sé e memoria sono così intimamente legati che vanno a coincidere. È questo il costrutto del "Sé che ricorda" (*Remembered Self*) o "Sé esteso" (*Extended Self*), ossia il bagaglio di ricordi personali che costituiscono la conoscenza di sé, che si protrae nel tempo e che è basata sulla ricostruzione personale della propria esperienza passata (Neisser, 1988). Citando l'autore, "Il [...] Sé esteso [...] può essere considerato un accumulo di ricordi" (Neisser, 1988, p. 14). Neisser riconosce anche la presenza di diverse componenti all'interno del suo modello di memoria autobiografica: 1) *Sé storico* (*Historical Self*), ossia la conoscenza che si possedeva di se stessi quando sono sopraggiunti gli eventi significativi per sé; 2) *Sé ecologico* (*Ecological Self*), l'insieme delle informazioni riguardanti lo spazio fisico in cui sono avvenute esperienze significative per il Sé; 3) *Sé che ricorda* (*Remembered Self*): le informazioni su di sé possedute nel momento in cui gli eventi

importanti di sé sono rievocati. Il grande merito di Neisser è di aver enfatizzato il ruolo personale e interpersonale della memoria autobiografica e della condivisione di frammenti della propria vita passata (Berntsen & Rubin, 2013).

Endel Tulving è riconosciuto come il più grande studioso vivente della memoria e si è occupato in modo particolare della memoria a lungo termine distinguendo in essa (sulla scorta di indagini sperimentali) due magazzini: episodico e semantico (Tulving, 1972). La *memoria episodica* consente il ricordo di eventi o esperienze passate, come “Sta mattina non ho fatto colazione”, “Sono stato licenziato da quell’azienda due anni fa”, “Cinque anni fa andammo in vacanza in America”. Secondo Tulving (2002), recuperare un ricordo che ha una natura episodica richiede la capacità di collocare se stessi in modo corretto nel tempo e la capacità di spostarsi con la mente nell’arco temporale.

Invece, la *memoria semantica* permette di recuperare nella mente conoscenze non associate a dati spaziali o temporali, come “L’ananas è un frutto”, “10 è maggiore di 5”, “Barack Obama è stato presidente degli Stati Uniti”. Secondo l’autore, mentre la memoria episodica ci permette di accedere all’esperienza del “ricordare”, quella semantica è comunemente associata all’esperienza del “sapere”. Tulving e i suoi collaboratori (Wheeler, Stuss & Tulving, 1997) hanno dimostrato, sulla base di studi che hanno impiegato la tecnica del *neuroimaging*, che sono implicati differenti processi nella costruzione dei ricordi episodici e di quelli semantici. I due sistemi di memoria non solo contengono tipi differenti di informazione, ma sono distinti anche per il tipo di consapevolezza e i processi conoscitivi impliciti nella codifica e nel recupero delle informazioni. Mentre i ricordi episodici generano una *conoscenza auto-noetica* (cioè una conoscenza di sé nel tempo e nello spazio), quelli semantici danno origine a una *conoscenza noetica* (cioè a un’esperienza consapevole di informazioni senza alcun riferimento a se stessi). Le due forme di memoria si differenziano, quindi, non solo in base al contenuto, ma anche in relazione al livello di consapevolezza legato alla codifica del ricordo. Inoltre, la memoria episodica, a differenza di quella semantica, produce la sensazione fenomenologica di rivivere nel presente il passato nel momento in cui si ricorda, partecipando attivamente al ricordo dell’evento. Le conoscenze auto-noetiche della memoria episodica consentono una straordinaria peculiarità della mente umana, cioè quella di compiere “viaggi mentali” nel tempo, come affermato da Wheeler, Stuss e

Tulving (1997). Attraverso la conoscenza di chi siamo stati, siamo in grado di instaurare importanti legami con la nostra identità del presente e con la nostra immagine futura, in un processo che dà continuità al Sé. Dunque, da questo punto di vista, lo studio della memoria episodica-autobiografica e dell'orientamento al futuro (Nurmi, 2005; Seginer, 2009) hanno uno stretto legame. Tra l'altro, in uno studio di Okuda e dei suoi collaboratori (1998) è stato dimostrato che vengono attivate le stesse regioni cerebrali sia quando vengono rievocati ricordi autobiografici del passato (come per esempio: "Cinque anni fa sono stato a Parigi"), sia quando vengono realizzate proiezioni di sé nel futuro (come, ad esempio: "Trascorrerò le prossime vacanze di Natale in Portogallo").

Sempre in riferimento alla memoria a lungo termine, Squire (1987) riprendendo le tesi di autori precedenti (si vedano, per esempio, Ryle, 1949 & Anderson, 1976) ha proposto una distinzione all'interno di questo magazzino tra *memoria dichiarativa* (che comprende la memoria episodica e quella semantica), e *memoria procedurale* che è la conoscenza su come fare qualcosa che si esprime solitamente in modo inconsapevole e non verbalizzato e che caratterizza gesti quotidiani come cucinare, guidare l'automobile, suonare uno strumento musicale, ecc. Secondo il modello di Tulving e collaboratori (Wheeler, Stuss & Tulving, 1997), la memoria procedurale implica una conoscenza *anoetica* cioè automatica e non consapevole. Questi diversi tipi di memoria sono illustrati nella figura 1.2.

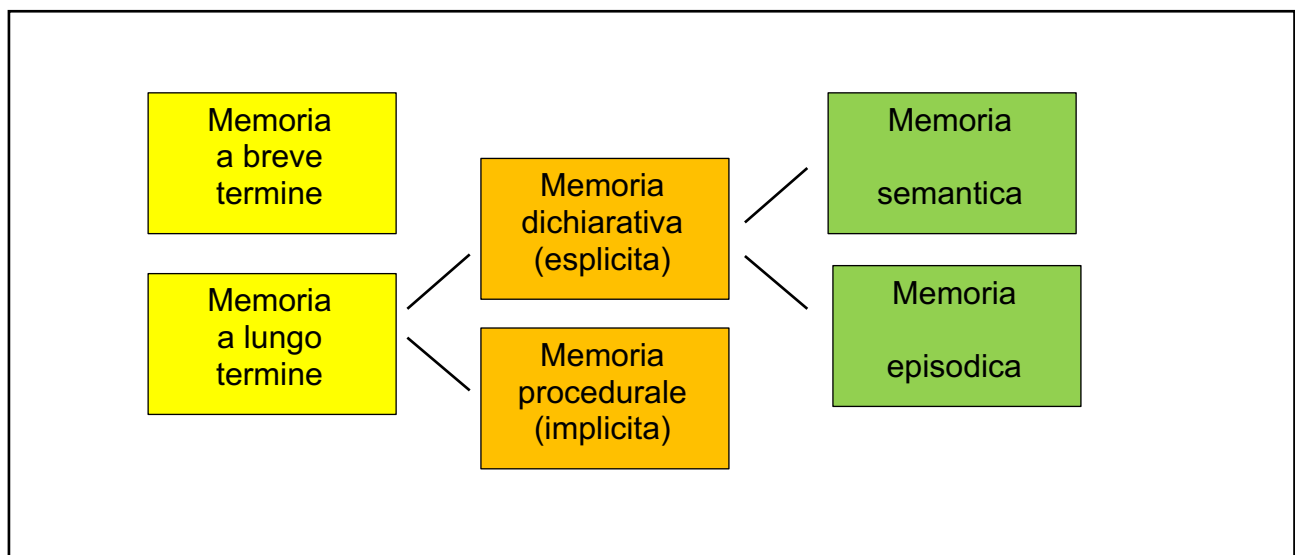


Fig. 1.2 – Tipi di memoria

L'interesse della psicologia cognitiva per la memoria autobiografica, dopo le prime teorizzazioni di Neisser (1988), si sviluppa proprio a partire dallo studio della memoria a lungo termine da parte di autori come Tulving (1992) e Squire, Knowlton e Musen (1993). Secondo la celebre definizione di Baddeley, la memoria autobiografica è "la capacità delle persone di ricordare le proprie vite" (Baddeley, 1992 p. 12) ed essa non sarebbe altro che una componente della memoria episodica. In questa prospettiva, i ricordi autobiografici, al pari di quelli episodici, sono legati a un contesto spazio-temporale e consentono una conoscenza auto-noetica che è alla base della percezione di un Sé continuativo nel corso del tempo (Mace, 2019).

Nei primi anni del Duemila, Tulving (2002; 2005) ha proposto una nuova tassonomia della memoria che distingue tra un magazzino a breve termine e cinque serbatoi a lungo termine, indipendenti l'uno dall'altro a livello di funzionamento e che coinvolgono ciascuno diverse aree cerebrali. Essi sono: 1) la *memoria procedurale*: la conoscenza automatica su come compiere un'azione; 2) la *memoria da innesco (priming)*: un sistema mnemonico inconscio che consente a uno stimolo (verbale, uditivo, visivo) al quale si è stati esposti una prima volta, di essere riconosciuto le volte successive rapidamente e senza averne consapevolezza; 3) la *memoria percettiva*: una forma di memoria consapevole che consente di riconoscere un oggetto, un individuo o una situazione a partire da una configurazione di stimoli e attraverso un confronto interno basato sulla nostra esperienza. Questo tipo di memoria ci consente ad esempio di riconoscere una pesca e di non confonderla con una pera o una mela; 4) la *memoria semantica*: la conoscenza di informazioni svincolate dal contesto spazio-temporale in cui sono state apprese; 5) la *memoria episodica-autobiografica*: consente di rievocare episodi, solitamente con una coloritura emozionale, associati al contesto spaziale e temporale in cui sono stati appresi nel corso della propria vita. Secondo Tulving (2005), quest'ultimo tipo di memoria è il più evoluto, è presente solo negli esseri umani e non appare fino al terzo anno di vita. Egli definisce questo sistema di memoria come l'intersezione tra il tempo soggettivo, la conoscenza auto-noetica e l'esperienza soggettiva di se stessi.

A partire dalla seconda metà degli anni Ottanta del secolo scorso, nasce un approccio allo studio della memoria autobiografica che si rivelerà molto fecondo nei

decenni successivi e che va sotto il nome di prospettiva interattiva e socio-costruzionista. Recuperando alcune idee già espresse da Bartlett (1932), questo approccio individua nella memoria, al di là della sua dimensione neurologica e cognitiva, una componente linguistico-narrativa, rispetto alla quale Nelson (1996) si riferisce con l'espressione "modello di integrazione sociale della memoria autobiografica". Seguendo questa linea teorica e di ricerca, Robyn Fivush (2012) definisce la memoria autobiografica come la costruzione di una narrazione coerente a partire dalle "nuvole" di ricordi delle nostre esperienze passate. Attraverso il racconto e la condivisione della nostra storia di vita con noi stessi e con gli altri, ricostruiamo e reinterpretiamo gli avvenimenti passati in modi che favoriscono la costruzione di una nostra identità narrativa: *chi siamo* nello scorrere del tempo.

Il costrutto di identità narrativa è al centro della teoria di McAdams (2001), secondo la quale gli individui costruiscono la loro identità integrando le proprie esperienze personali in una storia di vita (*life story*) che viene interiorizzata, è in continua evoluzione e garantisce un senso di unità e uno scopo alla propria esistenza. Negli ultimi decenni, una proliferazione di studi psicologici ha fornito numerose verifiche empiriche al concetto, anche da parte della psicologia dello sviluppo e dell'arco della vita. Secondo diversi autori, è solo durante l'adolescenza che l'individuo diventa in grado di unire le proprie esperienze in una coerente storia di vita e di costruire un'identità narrativa (Habermas & Bluck, 2000; Thorne et al., 2004).

La narrazione della propria vita comprende e integra sia le ricostruzioni del proprio passato, sia le percezioni relative al presente, ma anche l'immagine della propria vita futura. Proprio come tutte le storie, anche le storie di vita hanno le loro ambientazioni, i loro personaggi, i loro episodi e le loro trame. Uno dei concetti chiave proposti da McAdams in merito alle storie di vita è quello di "complessità narrativa" (McAdams 1998; McAdams et al., 2008) ossia il grado di articolazione della trama nel racconto. Secondo l'autore, in ogni storia di vita esistono degli "script generativi" (*generative scripts*) ossia degli schemi mentali che permettono all'individuo di dare un senso, un significato e una finalità alla propria storia di vita. Tali schemi sarebbero inoltre plasmati dal contesto socio-culturale, pertanto è plausibile aspettarsi storie di vita differenti narrate da individui provenienti da diverse culture. Il tema della complessità narrativa delle storie è stato

affrontato anche da altri autori. Labov (1997), ad esempio, ha messo in luce che la narrazione di esperienze personali si organizza solitamente in successioni di fenomeni causali che non corrispondono necessariamente all'ordine degli eventi originali, ma che sono legati tra loro in modo soggettivo. Gergen e Gergen (1988) hanno proposto che ciò caratterizza la complessità narrativa sono i legami causali tra gli eventi, i riferimenti a elementi temporali e la presenza di risultati che descrivono l'effetto e le conseguenze degli eventi raccontati. In sintesi, secondo diversi autori contemporanei ogni narrazione presenta degli elementi che consentono di valutare il suo grado di complessità: l'articolazione della trama (con un inizio definito, uno svolgimento e una fine chiara), la presenza di elementi di demarcazione temporale e di nessi causali degli episodi narrati. La complessità narrativa può essere considerata un riflesso, nella narrazione orale e scritta del pensiero narrativo (Smorti, 1997).

Gli studi che hanno preso in considerazione lo sviluppo del pensiero narrativo, hanno messo in luce le sue importanti modificazioni nel corso della vita (Smorti, 1997). Anche la produzione di narrazioni scritte è un processo dinamico che evolve di pari passo alla crescita personale dell'individuo (McLean, 2017). Nello sviluppo psicologico, la capacità di produrre delle storie si evolve in modo parallelo allo sviluppo cognitivo e alla comprensione del mondo sociale e della propria cultura di appartenenza (Fox, 1997). Uno studio che ha analizzato i diari scritti da un campione di 8 persone nel corso di 70 anni della loro vita ha messo in luce che con l'avanzare dell'età le narrazioni diventano più complesse, ma anche meno coesive e più ripetitive (Kemper, 1990). Secondo McKeough (1997), le trasformazioni evolutive del pensiero narrativo seguono uno sviluppo stadiale. Una volta acquisiti i fondamenti del linguaggio, i bambini in età prescolare organizzano gli eventi sotto la forma di "copione" ossia con riferimenti concreti a personaggi, azioni e talvolta tempo e luoghi in cui gli eventi sono accaduti. A partire dalla scuola primaria, le azioni iniziano a essere collegate a stati mentali sottostanti, come emozioni, sentimenti, obiettivi e desideri. A partire dall'adolescenza, le azioni e gli stati mentali dei personaggi vengono interpretati in base alle proprie conoscenze, alla propria storia personale e alla propria personalità. In generale, diversi studi hanno evidenziato un aumento della complessità narrativa nelle produzioni scritte con l'aumentare dell'età.

CAPITOLO 2

LO STUDIO DELLA MEMORIA AUTOBIOGRAFICA IN PSICOLOGIA

Le narrazioni autobiografiche sono costruite da ricordi di eventi della propria vita e da conoscenze personali più astratte, come ad esempio nozioni riguardo ai luoghi in cui si è vissuti. Questo tipo di narrazioni sono parti intricate del sé e complesse forme di cognizione in cui la conoscenza, l'emozione, l'identità e la cultura si intersecano (Conway, 2004). Attraverso le narrazioni autobiografiche, le persone attribuiscono un senso alle loro esperienze, ai loro ricordi, a loro stessi, al mondo che le circonda e alle loro relazioni. Esse sono "storie di vita" (*life stories*) che vengono costruite in modo coerente a una serie più ampia di narrazioni sociali (McAdams, 2001). Secondo Bruner (2001) non vengono create dalla persona solo per se stessa, ma sono un modo per presentare se stessi agli altri. Esse uniscono il presente al passato e spiegano che cosa è accaduto, come, perché, in un modo culturalmente appropriato. I ricordi diventano così importanti strumenti nella costruzione del Sé, anche se – come vedremo nel corso del capitolo – alcune narrazioni autobiografiche sono più significative di altre (Blagov & Singer, 2004; Conway & Pleydell-Pearce, 2000).

2.1 La memoria autobiografica in psicologia

La memoria umana può essere definita come la capacità di immagazzinare, ritenere e recuperare le informazioni che ci interessano (Palladino & Vecchi, 2012). Tra i ricordi che sono conservati nel sistema di memoria ci sono quelli personali e autobiografici che riguardano persone, eventi, episodi, oggetti e relazioni che hanno segnato l'esperienza di vita del soggetto.

Classicamente la memoria autobiografica è stata definita come la capacità di ricordare, in modo consapevole, eventi personali della propria vita passata (Brewer, 1986; Baddeley, 1992; Berntsen & Rubin, 2012). Tuttavia, ad oggi non esiste un accordo unanime tra gli studiosi rispetto alla sua definizione, ma anche riguardo alla sua struttura, alla sua ontogenesi e alle sue relazioni con gli altri sistemi cognitivi umani (Calamari,

1995). Alcuni autori utilizzano i termini “memoria episodica” e “memoria autobiografica” come sinonimi, in realtà per la maggior parte degli studiosi la memoria autobiografica non può essere esaustivamente definita come il ricordo degli episodi del passato (Fivush & Waters, 2019). Conway (2009) ritiene che le tracce mnestiche che danno origine ai ricordi episodici siano delle registrazioni sommarie degli eventi che si sono verificati in un determinato contesto spazio-temporale. Si tratta di ricordi per lo più visivi, che possono essere semplici (ad esempio, cosa ho mangiato a colazione) oppure complessi (la sequenza delle mie azioni mentre ho lavorato stamattina), ma comunque soggetti all’oblio molto facilmente. La loro funzione è essenzialmente quella di gestire la propria vita nel presente: fare bene il proprio lavoro, soddisfare nel miglior modo possibile i propri bisogni attuali e le aspettative degli altri. Al contrario, i ricordi autobiografici sono ricordi di ordine superiore che inglobano non solo alcuni ricordi episodici, ma anche nozioni più generali relative alla propria vita che permettono di unire e dar senso ai diversi episodi accaduti. Tali ricordi rispondono al bisogno di richiamare alla mente la propria storia di vita e gli elementi principali che l’hanno costruita: come i principali apprendimenti e conquiste, le più importanti esperienze relazionali, i cambiamenti intervenuti nel modo di vivere, ecc. Quando i ricordi episodici si uniscono a un ricordo autobiografico diventano più resistenti e meno soggetti all’oblio, in quanto acquistano una maggior importanza per l’individuo.

Brewer (1988) ha distinto la memoria autobiografica in quattro sottotipi: la memoria personale, i fatti autobiografici, la memoria personale generica e lo schema di sé. I *ricordi personali* descrivono singoli eventi o esperienze uniche nella vita di una persona, come ad esempio quando si è imparato ad andare in bicicletta o i ricordi delle prime volte in cui è stata svolta una determinata azione o attività. Solitamente essi producono la sensazione di rivivere quell’esperienza, sollecitando le caratteristiche visive e affettive del ricordo. I *fatti autobiografici* sono ricordi dichiarativi che vengono riferiti senza una componente visiva, come quando si comunica la propria data di nascita. I *ricordi personali generici* riguardano una serie di esperienze che sono state ripetute nel tempo e pertanto non includono la caratteristica dell’unicità presente nei ricordi personali. Un esempio è costituito da narrazioni di ricordi che iniziano con “tutte le volte che...”, e continuano, ad esempio, con “...ho concluso una relazione sentimentale” oppure “...ho lasciato

un'occupazione", ecc. Infine, lo *schema di sé* è costituito da informazioni autobiografiche generiche alla base di credenze sul Sé (ad esempio "io amo giocare a tennis").

Possiamo dunque affermare che la memoria autobiografica non è semplicemente un elenco di situazioni personali, né di episodi unici significativi per il soggetto, ma è un insieme di esperienze e di fatti, generici e specifici, con livelli variabili di vividezza derivanti sia da esperienze uniche che ricorrenti (Fivush & Waters, 2019).

Un altro importante interrogativo che i ricercatori hanno cercato di rispondere riguarda le funzioni della memoria autobiografica. Già Neisser (1982) e Baddeley (1988) suggerirono che la memoria autobiografica potesse svolgere non solo una funzione direttiva, ossia utile per prendere decisioni e pianificare il presente e il futuro, ma anche importanti funzioni socio-emotive. Una posizione condivisa tra i diversi studiosi è quella di ritenere che tali funzioni siano legate al ruolo adattivo della memoria autobiografica (Berntsen & Rubin, 2012).

Secondo Pillemer (1992), la memoria autobiografica è molto più che la registrazione passiva di fatti accaduti nel passato e ha tre tipi di funzioni: direttiva, psicodinamica e comunicativa. La *funzione direttiva* si riferisce al potere dei ricordi autobiografici di guidare o influenzare i pensieri correnti, gli atteggiamenti e i comportamenti presenti o futuri. A tale proposito, Pillemer (2003) e Gerlach, Spreng, Gilmore e Schacter (2011), partendo dalla considerazione che i ricordi autobiografici sono solitamente ricchi di dettagli, hanno ipotizzato che tali particolari siano necessari per simulare scenari riguardanti obiettivi personali, specialmente quando gli individui si confrontano con problemi la cui soluzione non è ricavabile da una regola o un sistema di regole. Quanto più il ricordo è dettagliato tanto più è possibile trovare aspetti di somiglianza con la situazione problematica del presente ed è più probabile giungere a una soluzione soddisfacente. La *funzione psicodinamica* si riferisce all'impatto emozionale e psicologico del passato sull'individuo e su coloro con cui i ricordi vengono condivisi. La rievocazione consapevole di episodi del passato ad alta salienza emotiva permette di elaborarli o rielaborarli, modificando il funzionamento psicologico dell'individuo nel presente. In ambito clinico, questo processo è parte essenziale di qualsiasi percorso psicoterapeutico. La *funzione comunicativa* si esplica quando le conoscenze autobiografiche vengono condivise con gli altri al fine di raggiungere obiettivi

interpersonali (come trasmettere un principio o un valore), oppure dare un significato alle esperienze umane al di là del contenuto specifico dell'episodio narrato (ad esempio, trarre un insegnamento di vita da condividere a partire dal ricordo).

Bluck (2003) attribuisce, invece, ai ricordi autobiografici una funzione direttiva, una funzione del Sé e una funzione sociale. Come Pillemer (1992), egli riconosce come fondamentale l'uso del passato personale per prendere decisioni e orientare il pensiero e il comportamento nel presente e nel futuro (*funzione direttiva*). Attraverso il recupero delle proprie esperienze passate è possibile maturare opinioni e atteggiamenti che influenzeranno le proprie condotte. La *funzione del Sé* corrisponde alla funzione psicodinamica di Pillemer, il quale aveva già sottolineato l'importanza psicologica ed emotiva che il ricordare la propria vita riveste per il Sé. Bluck precisa meglio, in accordo con Conway (1996), il ruolo cruciale della memoria autobiografica nel contribuire alla costruzione dell'identità del Sé. La memoria autobiografica permette la percezione di continuità e lo sviluppo del Sé nel tempo, garantendo alla persona il senso fenomenologico di essere sempre se stessa pur nei cambiamenti continui che avvengono nel corso dell'esistenza. Tale processo inizia nell'infanzia, continua nell'adolescenza e perdura nell'età adulta per tutto l'arco della vita. La *funzione sociale* della memoria autobiografica si riferisce, invece, al suo potere di favorire l'interazione sociale. Le conversazioni quotidiane tra le persone sono sempre ricche di materiale autobiografico (ad esempio, quando si dice: "Una volta a me è successo che...", "Ti ricordi quella volta in cui...?", ecc.) ed è frequente il confronto sulle esperienze personali passate. La condivisione di ricordi personali rende i dialoghi più autentici, coinvolgenti e interessanti e senza l'impiego della memoria autobiografica essi risulterebbero alquanto asciutti e monotoni. Inoltre, dato che le persone hanno spesso vissuto esperienze simili a quelle descritte da chi condivide il ricordo, la memoria autobiografica consente anche di comprendere gli altri e di entrare maggiormente in empatia con loro. Condividere ricordi personali con chi era presente a un determinato evento consente di rafforzare il legame o l'intimità con lui o con lei, mentre parlarne a chi non era presente permette a chi ascolta di conoscere meglio il protagonista del ricordo. Come verrà meglio precisato nel quarto capitolo del presente lavoro di tesi, la funzione sociale della memoria autobiografica è stata messa in risalto da diversi psicologi dello sviluppo a partire da Nelson (1993), la

quale per prima ha riconosciuto l'importanza dei dialoghi tra le madri e i figli piccoli nella genesi della memoria autobiografica in questi ultimi. Secondo Mammarella e Di Domenico (2011) la funzione sociale dei ricordi personali è particolarmente importante in alcuni tipi di relazione: nella relazione tra genitori e bambini, ma anche nella relazione tra nonni e nipoti. La comunicazione dei ricordi personali dei più anziani permette di informare e impartire insegnamenti alle nuove generazioni, trasmettendo anche valori e lezioni di vita e risultando spesso più credibile e persuasiva di altri tipi di comunicazione.

Nella letteratura psicologica contemporanea sono presenti diversi modelli sulla memoria autobiografica che affronteremo nel corso del capitolo e che affondano le loro radici nella storia della psicologia.

2.2 I principali modelli teorici sulla memoria autobiografica

2.2.1 Il modello del Self Memory System di Conway

Nel 2000 Conway e Pleydell-Pearce proposero per la prima volta il modello del *Self Memory System* che, in continuità con Neisser (1988), sottolinea l'importanza della memoria autobiografica in relazione al Sé, non solo per quanto riguarda il passato, ma anche in riferimento al presente e al futuro, ad esempio in vista del raggiungimento dei propri obiettivi personali. Questo modello ha ricevuto importanti conferme da parte degli studi delle neuroscienze (Conway et al., 2019).

Il Self Memory System è definito come un sistema di memoria del Sé composto da due strutture principali: la "conoscenza autobiografica di base" (*Base memory knowledge*) e il "Sé Operativo" (*Working Self*). Chiaramente la definizione di *Working Self* fa riferimento alla *Working Memory* (Memoria di lavoro) descritta da Baddeley e Hitch (1974) dotata di un sistema esecutivo centrale che coordina il funzionamento di altre strutture cognitive mentre il soggetto esegue un compito di qualunque tipo e deve tenere in mente una serie di informazioni. La *conoscenza autobiografica di base* è costituita da conoscenze relative al Sé organizzate in un magazzino di ricordi secondo tre livelli di specificità: 1) periodi di vita (ricordi riferiti ad ampi periodi di tempo: decenni o anni, come per esempio l'infanzia o gli anni di un rapporto di coppia); 2) eventi generali (ricordi relativi

sia ad eventi singoli che ripetuti che si sono svolti per periodi di tempo più brevi: mesi, settimane o giorni. Per esempio, la prima volta in cui si è andati a scuola o i primi tempi in cui si è iniziato a praticare uno sport); 3) eventi specifici (ossia ricordi di episodi unici, dettagliati e specifici, di ore, minuti o secondi, come ad esempio il primo incontro con una persona significativa della propria vita o la festa del diciottesimo anno d'età). Nel complesso, l'informazione personale contenuta in questi magazzini ci permette di sapere *chi siamo* sulla base dei nostri ricordi personali.

Il *Sé Operativo* può essere definito come un insieme gerarchico di processi che si occupano dell'immagazzinamento, dell'organizzazione e del recupero dei ricordi autobiografici, con la funzione di inibire la rievocazione di ricordi in conflitto con la percezione e la rappresentazione attuale che il soggetto ha di sé, oppure di trasformare le nuove esperienze autobiografiche in modo da renderle conformi con le memorie preesistenti. In questo senso, esso opera perseguendo specifici obiettivi legati alla cognizione. La conoscenza autobiografica di base e il *Sé Operativo* agiscono congiuntamente nel recupero dei ricordi che può avvenire secondo due diversi processi: 1) il *recupero generativo* che si ha quando uno stimolo ambientale o interno (un indizio) attiva o un periodo di vita o un evento generale che a sua volta attiva il ricordo di episodi specifici. Il recupero avviene attraverso continui cicli di ricerca e i processi di sorveglianza evitano l'attivazione di memorie irrilevanti rispetto all'indizio; 2) il *recupero diretto* che corrisponde all'esperienza soggettiva di ricordi spontanei e si presenta quando uno stimolo interiore o esterno produce l'immediata attivazione di eventi specifici. Solitamente le esperienze più recenti sono interessate da quest'ultimo processo.

Nel 2004 Conway e i suoi collaboratori hanno aggiornato il modello del Self Memory System, introducendo una nuova struttura che chiamano *Sé a lungo termine (Long-term Self)*, che interagendo con il *Sé Operativo*, interviene nella regolazione degli obiettivi di memoria. Il *Sé a lungo termine* è costituito, a sua volta, da due componenti: la *conoscenza autobiografica di base* (la stessa della prima versione del modello) e il *Sé Concettuale (Conceptual Self)* che corrisponde alla conoscenza astratta di sé (quindi indefinita temporalmente). Quest'ultimo, interagendo con la prima componente, garantisce l'organizzazione della memoria autobiografica in unità gerarchiche e il raggruppamento tematico dei ricordi riferiti a periodi di vita e a eventi generali. In questa

seconda versione del modello, Conway e colleghi (2004) ipotizzano anche un meccanismo di conoscenza della propria storia personale più astratta e generalizzata dei tre livelli temporali del primo modello, che chiamano *Schema della Storia di Vita (Life Story Schema)*. Il costrutto è simile a quello di “storie di vita” di McAdams (2001) e indica l’insieme delle conoscenze che ciascun individuo ha della propria storia di vita, inserite all’interno del contesto storico-culturale in cui è cresciuto. Tale bagaglio di informazioni è ciò che permette di contestualizzare e dare un senso ai propri ricordi. In quest’ultima versione del modello, compito del *Sé Operativo* è di elaborare le informazioni attingendole dalla memoria episodica per poi organizzarle nella memoria a lungo termine. In questo modo vengono archiviate nella memoria autobiografica solo quei ricordi coerenti con la realtà ambientale, con l’immagine di sé, con i propri obiettivi, credenze e valori. Di conseguenza, vengono ricordate esperienze che sono rilevanti per il proprio Sé e lasciate nell’oblio quelle irrilevanti per la definizione di *chi si è*. Tra le esperienze rilevanti per l’individuo ci sono i suoi scopi e recentemente Conway e collaboratori (2019) hanno sottolineato che la rappresentazione di obiettivi personali e memoria autobiografica sono intrinsecamente e reciprocamente legati. Gli obiettivi personali sono definiti da Conway et al. (2019) come rappresentazioni cognitive di stati desiderati o risultati, con una funzione motivazionale e di guida del comportamento dell’individuo. Essi variano in base al grado di astrattezza/concretezza e all’ordine gerarchico (per esempio, “Voglio diventare un musicista” è un obiettivo sovraordinato rispetto a “Desidero prendere lezioni di pianoforte”).

La conoscenza legata agli obiettivi futuri viene rappresentata a diversi livelli del Self-Memory System. Nell’ultima rivisitazione del modello (Conway et al., 2019), sono state, infatti, specificate le strutture di conoscenza implicate nel pensiero orientato al futuro che si situa nel contesto autobiografico. Ci sono infatti evidenze scientifiche che dimostrano che la costruzione di scenari futuri è guidata da conoscenze generali relative a se stessi e alla propria vita. Immagini di sé, obiettivi e altri tipi di conoscenze autobiografiche offrono una cornice per integrare e organizzare gli eventi futuri immaginati (D’Argembeau, 2016). Anche studi condotti con la tecnica del *neuroimaging* forniscono sostegno all’idea che la conoscenza autobiografica (e in particolare quella

relativa agli obiettivi personali) sia una parte integrante del pensiero orientato agli eventi futuri (Conway et al., 2019).

Il modello prevede che ci siano tre tipi di conoscenze alla base del pensiero orientato agli eventi futuri e che esse interagiscono tra di loro: 1) *il Sé concettuale* che contiene anche rappresentazioni astratte di sé al futuro (chi si potrebbe o si vorrebbe diventare o si teme di diventare), oltre a conoscenze semantiche sugli obiettivi personali e caratteristiche personali che si potrebbe sviluppare in futuro; 2) *la conoscenza autobiografica di base* include, invece, rappresentazioni riguardanti la vita futura e anche per quanto riguarda gli eventi futuri è organizzata secondo lo schema della storia di vita (una complessiva rappresentazione dell'intera vita della persona che copre passato e presente), periodi di vita (“Quando mi trasferirò a...”, “Quando avrò cambiato lavoro...”), eventi generali (“Quando andrò in vacanza in Giappone”); 3) *il sistema della memoria episodica* consente, infine, di costruire rappresentazioni anche di eventi futuri, sulla base di esperienze personali passate oppure di informazioni provenienti da altre persone o dai mass media.

2.2.2 Il modello multi-componenziale di Rubin

Rubin è l'autore del primo testo scientifico contemporaneo contenente ricerche sulla memoria autobiografica (Rubin, 1986), seguito da una nuova raccolta di ricerche dieci anni dopo (Rubin, 1996) e da numerosi articoli scientifici.

Il suo modello della memoria autobiografica a sistemi multipli (Greenberg & Rubin, 2003) interpreta i ricordi personali come il risultato dell'attivazione di una serie di processi, distinti dal punto di vista neuronale, che coinvolgono diversi sistemi: quello sensoriale (soprattutto visivo), il linguaggio, la narrazione e le emozioni. Secondo questo modello, la costruzione dei ricordi personali, la loro stabilità nel tempo e il loro cambiamento, sono dovuti all'interazione tra questi sistemi distinti. Alla base della memoria autobiografica non ci sarebbe pertanto una singola e generale struttura cognitiva, ma una molteplicità di sistemi, tra loro interrelati, ciascuno dei quali ha un ruolo specifico nel caratterizzare i nostri ricordi (Berntsen & Rubin, 2012).

Greenberg e Rubin (2003) sostengono l'esistenza di 1) un *sistema multisensoriale* che comprende la componente dell'immaginazione mentale o *mental imagery* a cui

l'autore dedica molta attenzione; 2) un *sistema spaziale multimodale* che permette di identificare i luoghi, le persone e gli eventi nei nostri ricordi; 3) un *sistema narrativo* che consente i legami tra le varie componenti del ricordo attraverso l'uso del linguaggio; 4) un *sistema esplicito di memoria* che coordina le informazioni contenute nelle altre strutture di memoria; 5) un *sistema delle emozioni* che attiva le emozioni specifiche connesse al ricordo. Studi in ambito neuroscientifico hanno dimostrato che ciascun sistema svolge uno specifico ruolo rispetto agli altri nella definizione di un ricordo (Greenberg & Rubin, 2003). Inoltre, in un'ottica neuro-evolutiva, secondo Bauer (2012) alcune delle componenti del sistema si sviluppano più precocemente di altre durante l'infanzia, mentre altre continuano a svilupparsi in adolescenza.

La componente più importante del ricordo è, secondo gli autori di questo modello, la componente visiva, come dimostrano diversi studi che documentano un tipo particolare di amnesia generata dalla lesione della corteccia visiva (Greenberg & Rubin, 2003). Oltre a Greenberg e Rubin, diversi autori hanno ipotizzato che il recupero dei ricordi autobiografici sia regolato dalla capacità di rievocare in modo dettagliato l'insieme dei dettagli visivi che erano presenti al momento della codifica della traccia mnemonica. Queste informazioni visive contribuirebbero a loro volta a riattivare rappresentazioni concettuali ed emotive collegate all'evento, dal momento che definiscono un contesto spazio-temporale ben definito (Greenberg & Rubin, 2003; Bozzato, 2017b). In base alla sua revisione della letteratura scientifica, Brewer (1986) afferma che le immagini mentali sono necessarie alla rievocazione dei ricordi autobiografici. Esse, inoltre, sostengono la memoria nelle sue principali funzioni di codifica, immagazzinamento, organizzazione e recupero delle informazioni. Anche secondo Baddeley (1986) l'immaginazione mentale facilita l'elaborazione delle informazioni nella memoria di lavoro e a breve termine. Secondo Marschark e collaboratori (1987), invece, le immagini mentali facilitano la costruzione e l'archiviazione delle informazioni immagazzinate nella memoria a lungo termine. Diversi autori hanno sostenuto che la componente visiva (ma anche uditiva, olfattiva e degli altri sensi) aumenta la vividezza e l'emozionalità rispetto alla semplice descrizione narrativa di un evento (Pillemer, 1992). Tuttavia, anche se da più parti si conviene che un ricordo vivido e ricco di dettagli a livello sensoriale sia più attendibile (Pillemer, 1992; 1998), questo non è sempre stato dimostrato sperimentalmente

(Winograd & Neisser, 1992; Bell & Loftus, 1989). È fondamentale, pertanto, tenere distinti i concetti di vividezza e di veridicità. Non sempre, infatti, ricordare qualcosa in modo estremamente chiaro è garanzia del fatto che il ricordo sia anche attendibile (Brewer, 1986). Oggi sappiamo infatti che i ricordi non sono recuperati nello stesso modo in cui sono stati immagazzinati, ma vengono almeno parzialmente costruiti dalla nostra memoria e ricostruiti ogni volta che vengono richiamati alla mente (Alberini & LeDoux, 2013; Brewer, 1986). Nella maggior parte delle ricerche sulla memoria autobiografica per l'impossibilità di verificare l'attendibilità dei ricordi tradizionalmente viene eluso il problema, anche se potenzialmente interessante, della loro veridicità (Pillemer et al., 1988).

Nonostante le immagini mentali siano un elemento caratteristico della memoria autobiografica, secondo diversi autori non avrebbe significato considerarle in maniera disgiunta da una qualche forma di narrazione. Secondo Pillemer et al. (1998) l'esperienza percettiva legata a un'immagine viene immagazzinata e rappresentata mentalmente in una narrazione per mezzo di un registro linguistico. Inoltre, sarebbero la narrazione e la sua formulazione linguistica ad influenzare maggiormente l'attendibilità di un ricordo. Proprio per questi motivi, nel loro modello Greenberg e Rubin (2003) attribuiscono un ruolo importante all'interazione tra il sistema multisensoriale (in cui la componente visiva è prevalente) e il sistema narrativo. Essi, inoltre, distinguono tra linguaggio e narrazione, sostenendo che la narrazione può esistere indipendentemente dal linguaggio (ad esempio, una serie di comunicazioni non verbali possono ugualmente costituire una narrazione, come nella cosiddetta "lingua dei segni"). Ad ogni modo, nel caso dei ricordi personali, narrazione e linguaggio sono solitamente strettamente connessi. La narrazione è importante perché organizza la memoria autobiografica in una struttura temporale e causale; proprio per questo motivo le informazioni scarsamente rilevanti per l'individuo cadono facilmente nell'oblio. Già Vygotskij (1978) sottolineava il ruolo fondamentale del linguaggio nella memoria autobiografica, definendo la comunicazione verbale dei ricordi un "linguaggio per sé" che ha alcune caratteristiche peculiari: 1) la scarsa articolazione sintattica e fonemica, perché contiene già in sé dettagli utili alla sua comprensione; 2) la centralità della semantica, cioè il prevalere del significato complessivo sul significato delle

singole parole e quindi il senso del ricordo; 3) la facilità della combinazione dei significati che si influenzano a vicenda.

Silvan Tomkins è un altro autore che ha sottolineato il ruolo della narrazione nello sviluppo della personalità e i suoi lavori vengono frequentemente ripresi dagli studiosi della memoria autobiografica. Secondo Tomkins (1979; 1987) ciascun individuo organizza le proprie esperienze personali in “script” ossia in rappresentazioni, sia cognitive che affettive, le quali assumono una forma narrativa, cioè una sorta di sequenza di eventi, azioni, emozioni. Così alcune scene dalla nostra vita emotivamente rilevanti si trasformano nella mente in schemi sovraordinati o rappresentazioni che ci guideranno nella comprensione della realtà e delle relazioni interpersonali.

L'ultima componente importante della memoria autobiografica nel modello di Greenberg e Rubin (2003) è l'emozione. Talarico, LaBar e Rubin (2004), in seguito ad una revisione approfondita della letteratura, sostengono che le caratteristiche fenomenologiche dei ricordi autobiografici (come la vividezza), sarebbero influenzate dall'intensità emotiva. Gli eventi emotivamente intensi sono solitamente ricordati con maggior vividezza e sono meno soggetti all'oblio. In fase di codifica della traccia mnemonica, l'intensità emotiva dell'evento influenzerebbe il livello di attenzione dell'individuo che condurrebbe a registrare dettagli e particolari che altrimenti sfuggirebbero. È questo il fenomeno alla base delle cosiddette *flashbulb memories* ossia ricordi particolarmente vividi e dettagliati a causa dell'emozione provata al momento della codifica (Brown & Kulik, 1977).⁴ Quando un evento autobiografico viene richiamato alla memoria, il soggetto tende poi a unire le emozioni provate in occasione dell'evento e quelle sperimentate durante il recupero. È stato ipotizzato anche un successivo effetto di moderazione dello stato emotivo, nel senso che emozioni fortemente positive o negative andrebbero incontro a una riduzione della loro intensità durante la narrazione del ricordo (Moffitt & Singer, 1994).

⁴ Per la loro ricerca Brown e Kulik avevano preso le mosse dal caso dell'assassinio del presidente John F. Kennedy il 22 novembre del 1963 a Dallas (Texas). L'indagine aveva riguardato 80 adulti, cui era stato somministrato un questionario complesso e articolato che indagava il ricordo della morte del presidente. I risultati confermarono che, a distanza di tredici anni, il 99% del campione riusciva a riferire con chiarezza non solo quel fatto drammatico, ma soprattutto le precise circostanze in cui si trovava quando aveva saputo dell'uccisione del presidente: “Mi ricordo come fosse adesso”, “Avevo una camicia a quadri blu”, “Ero in garage ed è entrata mia moglie a dirmelo: era scioccata” (Brown & Kulik, 1977).

È presente un esteso dibattito in letteratura sulla maggior tendenza degli individui a ricordare eventi positivi o negativi. Ad esempio, Bernstein (1998) ha rilevato che le persone tendono a ricordare spontaneamente esperienze positive piuttosto che negative e gli studi condotti sui diari personali confermano questo dato, perché i ricordi piacevoli compaiono con una maggior frequenza (Linton, 1986; Wagenaar, 1986). Secondo altri autori, invece, ci sarebbe una tendenza rievocare episodi spiacevoli o traumatici (Brown & Kulik, 1977; Christianson, 1992; Tromp, Koss, Figueredo & Tharan, 1995). In ogni caso, gli studiosi convergono nel ritenere che l'emozione sia una componente fondamentale dei ricordi autobiografici con un ruolo di organizzatore dell'esperienza personale.

2.2.3 Il modello dei *Self-Defining Memories* di Singer

Nell'ambito della ricerca empirica degli ultimi decenni, il rapporto tra memoria autobiografica e Sé è stato preso in considerazione da diversi studiosi attraverso il concetto di *self-defining memories*, che in italiano potrebbe essere reso con "ricordi di autodefinizione", originariamente proposto da Singer e Moffitt (1991-1992) e sviluppato dallo stesso Jefferson Singer e da altri autori (si vedano, per esempio, Singer & Salovey, 1993; Singer, 1995; 1998; 2001; 2005; Thorne & McLean, 2001; McLean & Thorne, 2003; Conway, Singer & Tagini, 2004).

Il fondamento teorico di tale costrutto è fornito dal modello del Self Memory System di Conway e Pleydell-Pearce (2000), dalla teoria degli *script* affettivi di Tomkins (1979; 1987) e dalla prospettiva interattiva e socio-costruzionista (Nelson, 1996; Fivush, 2012) e dagli approcci narrativi alla memoria (McAdams, 2001). Secondo Blagov e Singer (2004), come previsto dal modello del Self Memory System, utilizzando la conoscenza autobiografica di base, il Sé operativo costruisce ricordi episodici di tipo narrativo. Secondo questi autori, una parte delle narrazioni autobiografiche sono più importanti di altre, in quanto ci aiutano a definire *chi siamo*.

I *self-defining memories* o *ricordi di autodefinizione* sono un tipo particolare di ricordi autobiografici che aiutano a definire più chiaramente a se stessi *chi* e *come si è* e a spiegarlo agli altri. Si tratta di ricordi che hanno alcune caratteristiche particolari (Singer e Salovey, 1993):

1) *l'intensità emotiva*: si tratta di memorie che nel momento della rievocazione suscitano sempre forti emozioni, positive o negative;

2) la *vividezza*: sono ricordi estremamente vividi, caratterizzati cioè da una spiccata qualità sensoriale (solitamente visiva), e vengono ricordate con chiarezza anche le sensazioni legate alla situazione originale.

3) la *ripetitività*: si tratta di ricordi a cui si pensa spesso, perché considerati importanti, che consentono di rivivere situazioni passate di cui si prova nostalgia oppure che possono essere utili per auto-motivarsi in periodi di stress e difficoltà emotiva.

4) il *legame con altri ricordi autobiografici*: questi ricordi sono legati ad altri ricordi con cui condividono lo stesso contenuto (ad esempio: un successo, la perdita di una persona cara, ecc.) e la medesima risposta emotiva.

5) la *focalizzazione su temi centrali della personalità dell'individuo o su conflitti irrisolti*: queste memorie hanno spesso un contenuto legato a temi centrali della personalità dell'individuo (ad esempio, desideri, obiettivi, interessi, valori personali), oppure ad alcuni conflitti irrisolti (come, per esempio, il rancore verso una persona oppure l'incapacità di superare un limite personale o un'abitudine negativa).

Tali ricordi possono essere ritenuti il risultato dell'interazione tra i ricordi contenuti nel serbatoio della memoria autobiografica con le sequenze di accadimenti, azioni ed emozioni che secondo la *Script Theory* (Tomkins, 1979) la nostra mente continua ad accumulare nella vita, parte integrante del Sé Concettuale previsto dal modello di Conway e Pleydell-Pearce (2000). I ricordi di autodefinizione sarebbero le espressioni a livello fenomenologico e in forma narrativa e mnestica degli *script* personali. Già Tomkins (1979) aveva sostenuto che rivivere più volte nella mente eventi emotivamente rilevanti per sé e la propria vita aumenta il ruolo di questi ricordi nella costruzione e nell'organizzazione del Sé. Secondo Singer e collaboratori (Singer & Salovey, 1993; Singer, 1995), ciascun individuo conserva una collezione di ricordi autobiografici che si distinguono da tutti gli altri perché "contano", ossia sono ricchi di significato per definire *chi* e *come si è* come persone.

Le tre caratteristiche principali dei ricordi di autodefinizione sono la specificità, l'integrazione e il contenuto del ricordo. Tali dimensioni caratterizzano, più in generale, i ricordi autobiografici essendo state esplorate da diversi autori, indipendentemente dal

paradigma dei *self-defining memories* (si vedano, per esempio, Pillemer et al., 1988 e Conway et al., 2019).

Innanzitutto, tali ricordi possono essere specifici oppure non specifici (Singler & Blagov, 2000-2001):

1) i *ricordi specifici* sono quelli che si focalizzano su un evento unico, accaduto una sola volta, e di breve durata (meno di un giorno).

2) i *ricordi non specifici* sono quelli che si focalizzano su un periodo di tempo maggiore di un giorno e non su un singolo episodio. Essi si distinguono in: a) *ricordi non specifici episodici*: un evento (per esempio una vacanza) o una serie di eventi con una durata superiore a un giorno e solitamente di alcune settimane, mesi o anni (ad esempio, gli anni della scuola materna, dell'università oppure del fidanzamento con una persona). b) *ricordi non specifici generici*: si tratta di ricordi di eventi ripetitivi, accaduti più volte a distanza di tempo, in cui è possibile rintracciare gli stessi personaggi, ambientazione, accadimenti e azioni. La narrazione di tali ricordi può essere del tipo: "Tutte le volte che un uomo entra nella mia vita...", "Ogni volta che guardo il film *Via col Vento...*", ecc. Già Pillemer et al. (1988) avevano previsto la suddivisione dei ricordi autobiografici, in generale, in ricordi specifici e non specifici, prevedendo anche una categoria di "ricordi misti" (con la presenza sia di episodi specifici che di componenti non specifiche).

Il grado di specificità dei ricordi di una persona è stato messo in relazione con le differenze individuali nella personalità (Singer & Salovey, 1993; Williams & Broadbent, 1986). È stato dimostrato da diversi studi che gli individui depressi hanno grandi difficoltà a richiamare ricordi positivi di eventi autobiografici specifici (Williams & Broadbent; Williams & Dritschel, 1988; Moffitt et al., 1994). Williams e collaboratori (1986) suggeriscono che la sovra-generalizzazione di ricordi può riflettere un deficit alla memoria di lavoro, influenzato dalla depressione o da altri disturbi di tipo cognitivo ed emozionale. Singer e Salovey (1993) propongono di considerare che la sovra-generalizzazione dei ricordi può essere legata alla tendenza di certi individui a difendersi dalle forti emozioni suscitate dal ricordo di singoli episodi. Ciò porterebbe tali persone a evitare questi ricordi.

Un'altra dimensione molto studiata dei ricordi di autodefinizione riguarda la capacità del soggetto di effettuare un ragionamento autobiografico nel momento in cui ricorda. Si tratta di un processo cognitivo, che può avvenire oppure no, in seguito al

processo del ricordare e a quello che prevede la trasformazione del proprio ricordo in una narrazione. Quando dobbiamo pensare a chi siamo o comunicarlo agli altri attraverso i nostri ricordi, le esperienze che affiorano favoriscono talvolta la riflessione, l'elaborazione e l'attribuzione di un significato personale a quel ricordo (Blagov & Singler, 2004). Per indicare questa proprietà del ricordo, diversi autori (Pillemer, 1998; Thorne & McLean, 2001; Blagov & Singer, 2000) utilizzano il concetto di "ricordi integrativi", nelle cui verbalizzazioni sono presenti riferimenti espliciti o impliciti a un processo di ragionamento autobiografico. La presenza di tali ragionamenti è indice della capacità del soggetto di attribuire un significato ai propri ricordi, riuscendo a ricavarne una lezione di vita, un insegnamento relativo a se stessi o agli altri, una crescita personale. È anche grazie a questo processo di integrazione che i ricordi contribuiscono alla definizione della propria identità. La capacità di effettuare ragionamenti autobiografici a partire dai propri ricordi richiede un certo grado di maturità socio-emotiva e adattamento personale (Blagov & Singler, 2004).

Citiamo, infine, la dimensione del contenuto dei ricordi di autodefinizione. C'è una lunga tradizione di ricerca in psicologia, che risale all'allievo di Freud Alfred Adler, nell'analisi dei ricordi attraverso il loro contenuto tematico (Singer & Salovey, 1993). Thorne e McLean (2001) hanno svolto una ricerca empirica, su un campione di 600 adulti, da cui hanno sviluppato un sistema di classificazione dei ricordi in categorie che si escludono a vicenda relativo ai temi dei ricordi che definiscono chi siamo. Le categorie individuate sono: 1) *rischi per la propria vita o altrui*: narrazioni di eventi in cui è stata messa a rischio l'incolumità o salute psico-fisica propria o di altre persone (come per esempio, lutti, malattie, molestie, abusi, ecc.); 2) *relazioni e legami sociali*: narrazioni che si riferiscono a eventi legati alle relazioni sociali (come, per esempio, rapporti di amicizia, nascita di fratelli/sorelli, fidanzamenti, separazione dei genitori, ecc.); 3) *successi o fallimenti*: narrazioni che si riferiscono a successi o fallimenti in prove, competizioni, esami, gare, obiettivi o progetti personali (ad esempio la vincita di una partita di calcio o di una gara sportiva, una bocciatura, ecc.); 4) *svago ed esplorazione*: ricordi di esperienze legate al gioco, divertimento, tempo libero o all'esplorazione dell'ambiente (come i ricordi di viaggi, gite, feste o vacanze); 5) *colpa o vergogna*: narrazioni il cui intento è mettere in rilievo la presenza di sentimenti di colpa o vergogna per aver fatto qualcosa di sbagliato;

6) *alcol e droghe*: narrazioni di esperienze legate all'assunzione di alcolici o sostanze stupefacenti per divertimento, abuso o altri motivi; 7) *evento non classificabile*: racconti che non rientrano nelle categorie precedenti.

Singer e Salovey (1993) hanno scoperto che i ricordi di autodefinizione spesso includono temi riguardanti gli incidenti, diplomi o lauree, transizioni biografiche e scolastiche, eventi sportivi, successi e fallimenti, malattie e morti.

Sempre in riferimento al contenuto dei ricordi, secondo Thorne et al. (2004), una delle caratteristiche che può variare nella narrazione dei ricordi autobiografici, compresi quelli di autodefinizione, è la presenza di tensione, ossia un esplicito riferimento ad uno stato di disagio, ansia o malessere psicologico. Inoltre, McAdams et al. (1997) hanno identificato due diverse modalità narrative nei racconti personali: 1) il *riscatto (redemption)* che si ha quando una vicenda inizialmente negativa si trasforma in positiva nel corso della narrazione; 2) la *contaminazione (contamination)* che si ha quando una vicenda inizialmente positiva assume un carattere negativo nel corso del racconto. Numerose indagini empiriche hanno utilizzato questi costrutti per analizzare i ricordi personali (si vedano, per esempio, McAdams & Bowman, 2001 e McAdams et al., 2001) ed è stata dimostrata una relazione tra le sequenze narrative di riscatto con il benessere psicologico (Bauer et al., 2008) e le sequenze narrative di contaminazione con la depressione (McAdams et al., 2001).

2.3 I metodi di studio sulla memoria autobiografica

Nel corso del tempo, la memoria autobiografica è stata indagata dagli studiosi attraverso una molteplicità di tecniche. Galton (1879), uno dei primi studiosi di questo argomento, elaborò una tecnica basata sugli indizi o *cue* per valutare la capacità delle persone di produrre ricordi autobiografici. Tale tecnica è stata poi ripresa da Crovitz e utilizzata ancora negli anni '70 e '80 del Novecento, per questo va sotto il nome di "metodo classico Galton-Crovitz" (Crovitz & Shiffam, 1974). Parallelamente, a partire dagli anni '70, iniziarono a diffondersi gli studi che utilizzavano le annotazioni diaristiche.

Tuttavia, gran parte delle ricerche sulla memoria umana sono state condotte in laboratorio mediante le tecniche del metodo sperimentale. A partire dagli anni '60 molto

diffusi sono i micro-esperimenti effettuati dagli psicologi cognitivisti, condotti su tematiche molto circoscritte e attraverso procedimenti molto controllati. L'interesse degli psicologi che operano in laboratorio non è però rivolto ai ricordi personali. Negli anni '80, sempre nell'ambito della psicologia cognitiva, Neisser attraverso il suo contributo teorico e metodologico anima la cosiddetta "rivoluzione contestuale" che fonda l'approccio ecologico allo studio della memoria e la ripresa degli studi sulla memoria autobiografica. Da allora iniziano a diffondersi ricerche condotte in contesti di vita reali dei partecipanti, attraverso questionari e interviste. Parallelamente, le tecniche di *neuroimaging* consentono di avviare la comprensione di quali strutture cerebrali sono coinvolte nella codifica e nel recupero dei ricordi autobiografici e di ipotizzare i complessi processi che le coinvolgono.

2.3.1 Le prime tecniche: dal metodo Galton-Crovitz ai diari

Per studiare come le persone ricordavano il proprio passato personale, Galton (1879) inventò una tecnica che consisteva nel proporre ai partecipanti delle ricerche una parola-stimolo che fungeva da inizio o *cue* per rievocare un'esperienza personale legata a tale parola. In seguito, egli classificava i vari ricordi sulla base di alcuni parametri come: il tempo di latenza nel fornire la risposta, l'età al tempo del ricordo, il numero di dettagli evocati, la vividezza del ricordo, ecc.

Questa tecnica è stata poi ripresa negli anni '70 e '80 da un altro studioso della memoria, Herbart F. Crovitz (Crovitz & Shiffam, 1974), ed è stata molto utilizzata, tanto da essere denominata "metodo Galton-Crovitz". Da alcuni ricercatori è ritenuta una tecnica ancora valida. Sebbene questa procedura abbia rappresentato il primo metodo sistematico di studio dei ricordi personali e presenti il vantaggio della facile applicabilità, – come notano Mammarella e Di Domenico (2011) – non è esente da alcuni importanti limiti. In primo luogo, ai soggetti viene concessa una grande libertà nella scelta dei ricordi personali da riferire che spesso li porta a scegliere episodi particolari e meno ordinari della propria vita. In secondo luogo, non è possibile valutare l'accuratezza delle rievocazioni che potrebbero essere più o meno precise e più o meno inventate. In terzo luogo, ricerche recenti hanno dimostrato che la rievocazione dei ricordi autobiografici è fortemente influenzata dal tipo di stimolo utilizzato (parola, immagine od odore) e la

componente olfattiva sembra avere un ruolo predominante nella codifica degli eventi accaduti durante l'infanzia, favorendo il recupero delle memorie di quel periodo (Larsson & Willander, 2009).

Un'altra tecnica di studio della memoria autobiografica utilizzata fin dagli anni '70 è l'utilizzo dei diari. In pratica, a un certo numero di soggetti veniva chiesto di annotare su un diario una serie di eventi autobiografici, per esempio due eventi ogni settimana, e poi lo sperimentatore testava la capacità dell'individuo di rievocare tali eventi in modo più o meno preciso.

2.3.2 Gli studi sperimentali in laboratorio e i metodi ecologici

Come già precedentemente ricordato, i primi studi sperimentali sulla memoria di fine Ottocento impiegavano materiale verbale, con o senza senso, da memorizzare per poi misurare le prestazioni dei soggetti in compiti di rievocazione. Il laboratorio è stato dunque per lungo tempo, nel corso del Novecento, il contesto di studio della memoria anche se gli psicologi sperimentali non nutrivano grande interesse per la memoria autobiografica che risultava tra l'altro poco adatta ai rigorosi studi sperimentali. Pertanto, l'interesse prevalente era sui processi di codifica, immagazzinamento e recupero dei ricordi piuttosto che sui contenuti della memoria.

Con Neisser (1988) iniziano a prendere forma le prime ricerche sulla memoria fuori dalla situazione artificiale del laboratorio e sulla memoria autobiografica, utilizzando il questionario e l'intervista come metodologie di preferenza. Tra i tanti questionari realizzati, in tempi recenti Rubin, Shrauf e Greenberg (2003) hanno costruito un questionario sulla memoria autobiografica impiegato poi nelle loro indagini. Basandosi sulle teorie contemporanee, il questionario consente di descrivere le diverse componenti che costituiscono un particolare ricordo personale: immaginazione visiva, immaginazione uditiva, presenza di dettagli, intensità emotiva, ecc.

Anche l'intervista, nelle classiche forme di intervista strutturata, semi strutturata e non strutturata, è stata diffusamente usata per lo studio della memoria autobiografica. Un esempio di intervista strutturata è la cosiddetta "intervista della memoria autobiografica" ideata da Kopelman, Wilson e Baddeley (1989) in cui ai partecipanti vengono poste una serie di domande riconducibili a diversi periodi della propria vita e la cui capacità e

precisione della risposta era confrontabile tra soggetti differenti. Le domande potevano essere, ad esempio, “Come si chiamavano le tue insegnanti della scuola elementare?”, “Qual era l’indirizzo della tua abitazione quando avevi 12 anni?”. Altri ricercatori hanno chiesto ai soggetti delle loro ricerche di rievocare il maggior numero di ricordi rientranti in una categoria specifica, come ad esempio: “tutti gli eventi accaduti negli anni prescolari”, “i nomi dei compagni della scuola media” (Dritschel et al., 1992).

Inoltre, alcuni test sono stati sviluppati da diversi ricercatori per valutare dimensioni specifiche della memoria autobiografica. Un esempio è costituito dall’*Autobiographical Memory Test* (AMT; William & Broadbent, 1986) utilizzato per valutare il grado di specificità dei ricordi autobiografici, cioè quanto essi si riferiscono a episodi specifici anziché a generalizzazioni di eventi. In questo test vengono presentati al soggetto una serie di parole-indizi (*cue words*), come ad esempio “divano”, “vacanza”, “scuola media” ed egli o ella deve rispondere indicando episodi che sono accaduti in un giorno particolare e che non sono durati per più di ventiquattro ore. La somministrazione può avvenire in forma scritta, a mano o al computer, oppure in forma orale. Le risposte vengono poi codificate in base alla loro specificità e sono ritenute: 1) *specifiche* se il ricordo si riferisce effettivamente a un episodio con una durata massima di ventiquattro ore (ad esempio, “il mio primo giorno di scuola”); 2) *generalizzate estese*, se si riferiscono ad un periodo più lungo (ad esempio, “la mia prima settimana di scuola media”); 3) *generalizzate categoriche*, se costruiscono una generalizzazione di un evento che si ripete nel tempo (ad esempio, “Ogni volta che inizio una nuova scuola”).

La stragrande maggioranza degli studi psicologici contemporanei sulla memoria autobiografica utilizza le narrazioni degli individui comunicate in conversazioni quotidiane, durante apposite interviste oppure in forma scritta (McLean, 2017). Una vasta gamma di approcci metodologici permette di analizzare i dati raccolti con queste modalità, dalle classiche ricerche qualitative come i casi di studio, agli approcci misti che combinano dati quantitativi e qualitativi, fino a studi puramente quantitativi in cui vengono quantificati molteplici aspetti e dimensioni delle narrazioni per l’analisi statistica. Molto differenti sono anche le modalità di codifica delle narrazioni dei partecipanti alle ricerche e non esiste un consenso unanime tra i ricercatori su come svolgere tale operazione, anche perché nuove codifiche emergono da nuove domande di ricerca, nuovi campioni

e da differenti tipi di dati. Tuttavia, esiste un certo grado di consenso fra diversi studiosi per quanto concerne alcune dimensioni di base che vengono frequentemente utilizzate negli studi quantitativi (Foley Center for the Study of Life, 1998; 1999; McLean, 2017; McAdams, 2002; Thorne et al., 2004), come: elementi strutturali (numero di parole e complessità narrativa), temi affettivi (tono positivo o negativo della narrazione), temi motivazionali (“agentività” e “comunione”), capacità di svolgere un ragionamento autobiografico (narrazioni “integrate” e “non integrate”), presenza o assenza di tensione nella trama, andamento della trama verso un finale positivo o negativo (“riscatto” e “contaminazione”).

2.3.3 Le tecniche di neuroimmagine o *neuroimaging*

Per *neuroimaging* o *imaging* cerebrale si intende un insieme di tecniche e procedure sperimentali per la visualizzazione del cervello *in vivo*, sia nei suoi aspetti anatomici e strutturali (in questo caso si parla di *neuroimaging* morfologico), sia nei suoi aspetti funzionali durante lo svolgimento di particolari compiti motori e cognitivi (*neuroimaging* funzionale). Queste vengono utilizzate sia per la diagnosi di patologie o lesioni cerebrali sia per la ricerca in medicina, neuroscienze e psicologia. La metodica più antica è l'elettroencefalogramma (EEG), grazie al quale è possibile analizzare il funzionamento normale o patologico della corteccia cerebrale, registrando l'attività elettrica spontanea del cervello che viene poi rappresentata con dei tracciati su carta. I metodi più comuni per l'indagine morfologica sono la TAC (Tomografia assiale computerizzata) e la RM (Risonanza magnetica). La PET (Tomografia ad emissione di positroni) e la fMRI (Risonanza magnetica funzionale) sono, invece, due tecniche radiologiche di *neuroimaging* funzionale che consentono di studiare la localizzazione cerebrale delle funzioni cognitive e motorie.

Uno dei primi studi di *neuroimaging* sulla memoria autobiografica fu condotto da Tulving (1989) usando la PET e consentì di dimostrare un aumento del flusso sanguigno nei lobi frontali in risposta alla richiesta ai soggetti esaminati di pensare a eventi che erano stati vissuti in prima persona. Secondo lo studioso, la spiegazione di questa attivazione andava ricercata nel fatto che i partecipanti all'esperimento rivivevano nella loro mente l'evento ricordato. Questa ipotesi ha ricevuto diverse conferme sperimentali, anche se

nella maggior parte degli studi l'attivazione sembra coinvolgere maggiormente l'emisfero sinistro anziché il destro. Tale risultato sembra essere legato alla natura del materiale usato nelle diverse ricerche: l'emisfero sinistro si attiva maggiormente quando vengono impiegati indizi linguistici (come accade nella maggior parte delle indagini), mentre l'attivazione dell'emisfero destro è maggiore quando viene richiesto di richiamare alla memoria una o più immagini.

Gli studi di *neuroimaging* sulla memoria autobiografica hanno avuto una grande esplosione negli ultimi anni ed essi hanno permesso di indagare i processi mnestici in modo complementare rispetto agli studi di laboratorio. Secondo Mammarella e Di Domenico (2011), sono tre i principali meriti di questi studi. In primo luogo, essi hanno permesso di comprendere meglio la natura complessa del recupero dei ricordi autobiografici. In secondo luogo, hanno consentito di approfondire meglio la componente emotiva e la vividezza dei ricordi, tematiche difficili da studiare con gli esperimenti di laboratorio. In terzo luogo, questi studi hanno permesso di comprendere meglio i processi che portano al recupero di ricordi remoti e lontani nel tempo.

La natura complessa dei ricordi autobiografici genera, durante il recupero di queste memorie, l'attivazione di diverse aree cerebrali che evidenziano una rete molto complessa. Nella loro meta-analisi, Svoboda, McKinnon e Levine (2006) evidenziano che nella maggior parte degli studi da loro presi in considerazione, si registrava l'attivazione della corteccia prefrontale, mediale e ventro-laterale, della corteccia temporale laterale e mediale, della giunzione temporo-parietale e della corteccia cingolata posteriore. Tali regioni sono state identificate come il nucleo cerebrale della memoria autobiografica (Mammarella & Di Domenico, 2011). Altre regioni sono state denominate dagli autori "secondarie", in quanto compaiono solo in una parte degli studi considerati nella meta-analisi. Esse comprendono la corteccia prefrontale dorso-laterale, la corteccia mediale superiore, la corteccia cingolata anteriore, la corteccia orbito-frontale mediale, il talamo e l'amigdala. Le regioni denominate "terziarie" sono quelle che compaiono solo in pochi studi: la corteccia motoria, il giro fusiforme, la corteccia temporale superiore e inferiore, l'insula e i gangli della base.

Tutte le aree cerebrali che si attivano durante la rievocazione dei ricordi autobiografici sembrano lavorare contemporaneamente ed elaborare in parallelo le

differenti caratteristiche della traccia mnestica (Mammarella & Di Domenico, 2011). La corteccia prefrontale ventrolaterale ricerca in maniera attiva le tracce mnestiche, mentre una struttura sottocorticale, l'ippocampo, provvede alla ricomposizione di queste memorie sfruttando le informazioni visive (processate dai neuroni della corteccia occipitale prossima alla giunzione temporo-parietale, semantiche (elaborate dalla corteccia temporale laterale), emotive (processate dall'amigdala) e autoreferenziali (elaborate dalla corteccia perfrontale mediale).

Nonostante i passi avanti della ricerca sulla memoria autobiografica compiuti grazie alle tecniche di *neuroimaging*, ancora tanti sono i punti oscuri relativi alle aree e ai complessi processi cerebrali che si attivano durante il recupero dei ricordi autobiografici. Per citarne alcuni, seguendo Mammarella e Di Domenico (2011): le differenze anatomiche cerebrali tra uomini e donne influenza le strategie di recupero dei ricordi personali? L'attivazione di ricordi autobiografici involontari segue gli stessi processi implicati nella rievocazione esplicita su richiesta? Un ricordo autobiografico comunicato al fine di informare o intrattenere altre persone (quindi recuperato per una funzione sociale), implica l'attivazione delle stesse aree e processi cerebrali?

CAPITOLO 3

LA RELAZIONE TRA MEMORIA AUTOBIOGRAFICA E CAMBIAMENTI EVOLUTIVI

3.1 La prospettiva della psicologia evolutiva dell'arco della vita

Per psicologia evolutiva dell'arco della vita (*Life-Span Developmental Psychology*) si intende una prospettiva teorica e un orientamento di ricerca che affronta fenomeni e processi psicologici che si estendono lungo tutto l'arco della vita, dalla prima infanzia all'adolescenza, fino all'età adulta e alla vecchiaia (Baltes, 1987). Questa prospettiva si è sviluppata nei paesi anglosassoni grazie al contributo di autori come Baltes, Schaie e Nesselroade a partire dagli anni Sessanta del Novecento, nello stesso periodo in cui si affermano i primi studi ecologici sulla memoria. Secondo Andreani Dentici (1986) è importante non confondere la psicologia evolutiva dell'arco della vita con una teoria unitaria o un gruppo di teorie, ma essa va intesa come una prospettiva di studio e ricerca basata su alcuni punti-chiave:

1) Lo sviluppo dura tutta la vita e comporta una serie di adattamenti e di ristrutturazioni dei periodi precedenti.

2) Esso è la conseguenza di principi ontogenetici, ma anche di cambiamenti storici e culturali. Pertanto questo approccio accoglie contributi non solo dalla psicologia, ma anche dalle altre scienze umane e sociali, come la biologia, la sociologia, la pedagogia, la storia e l'antropologia. Talvolta in tali discipline viene usato il termine analogo "corso della vita" o "ciclo vitale" (Baltes & Reese, 1986).

3) Lo sviluppo non è inteso come un cambiamento unidirezionale e cumulativo, ma i diversi tipi di comportamento possono manifestarsi per la prima volta o scomparire in periodi diversi.

4) Anche le spiegazioni dei cambiamenti sono pluralistiche, prendendo in considerazione sia variabili psicologiche (come traumi, perdite, raggiungimento di obiettivi professionali), sia variabili biologiche (patrimonio genetico), sia influenze storiche e sociali.

Baltes e Reese (1986) evidenziano che lo scopo della psicologia evolutiva dell'arco della vita è la descrizione e la spiegazione dei cambiamenti che avvengono, dal concepimento alla morte, sia a livello intraindividuale (ossia nel singolo individuo) sia a livello interindividuale (ossia da un individuo all'altro, nella stessa epoca oppure in epoche diverse). Non si tratta di un approccio totalmente innovativo, in quanto l'idea che lo sviluppo fosse un processo che dura tutta la vita è presente nelle teorizzazioni di diversi autori precedenti ai due, come ad esempio Erik Erikson, allievo di Freud, il quale ha ipotizzato otto stadi nello sviluppo psicosociale dell'individuo che coprono il periodo dalla nascita alla vecchiaia (Erikson, 1959). Il merito di Baltes e Reese (1986) è di aver sistematizzato i principi fondanti dell'approccio psicologico dell'arco vitale.

Secondo i due autori, la prospettiva centrata sull'arco della vita si fonda su alcuni principi di base, in parte già citati, ma che vale la pena riprendere nel dettaglio:

1) Lo sviluppo ontogenetico è un processo che dura lungo tutto l'arco dell'esistenza, non riguarda pertanto solo l'infanzia o l'adolescenza. Esso, inoltre, può essere: a) *continuo* (quando un comportamento successivo può essere previsto sulla base di un comportamento precedente) o *discontinuo* (quando questa previsione non può avvenire); b) *cumulativo* (se i comportamenti precedenti sono incorporati nei successivi) o *innovativo* (quando emergono comportamenti del tutto nuovi); c) *prossimale* (quando un comportamento per essere spiegato non richiede riferimenti alla storia precedente dell'individuo) o *distale* (se necessita di riferimenti a eventi precedenti).

2) Gli schemi di cambiamento che danno forma allo sviluppo sono contrassegnati dal pluralismo. Ciò significa che il corso dello sviluppo varia notevolmente in rapporto alle diverse aree della persona (quali il ragionamento, la memoria, la personalità, l'intelligenza, ecc.). In quest'ottica, non si può parlare di una crescita globale e omogenea della persona. A tale proposito, dai teorici della prospettiva dell'arco della vita vengono usati i termini di multidimensionalità e multidirezionalità. La *multidimensionalità* si riferisce alle varie componenti che insieme costituiscono funzioni complesse, come l'intelligenza o la memoria. La *multidirezionalità* si riferisce alle diverse traiettorie di sviluppo che hanno le diverse componenti della funzione o comportamento studiati. Così, ad esempio, la memoria a lungo termine manifesta un minore declino legato all'età rispetto al magazzino a breve termine.

3) Lo sviluppo psicologico è influenzato dalla plasticità intraindividuale (ossia la modificabilità all'interno dello stesso individuo). Questo principio mette in rilievo che a seconda delle sue condizioni di vita, l'individuo può evolvere e cambiare con esiti differenti. Le conoscenze relative alla plasticità intraindividuale sono tanto importanti quanto quelle relative alla variabilità interindividuale. Di conseguenza, è importante tener conto che qualsiasi osservazione viene fatta a una certa età (ad esempio, nella vecchiaia) è solo uno dei tanti risultati possibili. Le ricerche dimostrano, per esempio, che messi in una condizione adeguata, ossia dopo un apposito training di esercizi cognitivi, molti anziani dimostrano un livello di prestazioni cognitive paragonabile a quello che si osserva in individui adulti più giovani.

4) Lo sviluppo ontogenetico varia in rapporto allo sviluppo filogenetico e alle condizioni storico-culturali: questa prospettiva unisce l'ontogenesi (lo sviluppo individuale) con la filogenesi (l'evoluzione della specie umana), che comprende al suo interno anche l'evoluzione storico-culturale. Ontogenesi e filogenesi sono considerate i due principali sistemi di cambiamento. Gli individui crescono e si sviluppano all'interno di un'evoluzione biologica (che condiziona, ad esempio, il comportamento sessuale e genitoriale), ma anche storico-culturale (che fissa regole, ad esempio, rispetto al comportamento sessuale e procreativo). Le persone evolvono, pertanto, all'interno di un mondo che cambia. Le ricerche condotte nella prospettiva dell'arco della vita hanno individuato dei risultati che differenziano gli individui (ad esempio rispetto ad alcuni tratti di personalità, come l'indipendenza e la motivazione al successo) addirittura in base all'anno di nascita.

5) Lo sviluppo individuale è soggetto a influenze di età, storiche e non normative. Ci sono *influenze legate all'età cronologica*, le più studiate dagli psicologi dello sviluppo, e consistono in determinanti biologiche e ambientali importanti a ogni età, pertanto piuttosto prevedibili e simili tra gli individui. Le *influenze storiche* comprendono determinanti sia biologiche che ambientali legate al tempo storico (caratteristiche dell'ambiente fisico, del clima, eventi come guerre o crisi economiche, situazione politica) e sono scarsamente prevedibili. Ci sono, infine, le *influenze non normative* svincolate dal tempo, sia ontogenetico che storico, e difficilmente prevedibili. Si tratta, ad esempio, di difetti congeniti, traumi fisici oppure dell'appartenenza a un sottogruppo della popolazione

(etnico oppure sociale). Rientrano in questa categoria anche gli eventi, individuali o familiari, che caratterizzano la vita delle persone: relazioni sentimentali, nascite, trasferimenti, periodi di disoccupazione, avanzamenti di carriera, la scomparsa di una persona cara, divorzi, ecc. L'impatto degli eventi normativi non è solitamente lo stesso per tutti, ma è influenzato dal contesto storico-culturale oltre che dalle risorse individuali, familiari e sociali a disposizione.

6) Lo sviluppo psicologico deve essere considerato all'interno di un contesto interdisciplinare e multidisciplinare. A tale proposito, Baltes e Reese (1986) sanciscono l'impegno interdisciplinare della psicologia dell'arco della vita affermando:

“Gli psicologi evolutivi dovrebbero guardare alle altre discipline “focalizzate sul cambiamento”, cioè evolutive, per trovare idee di ricerca e informazioni che possono servire a descrivere e spiegare lo sviluppo del comportamento in maniera esauriente. Conoscenze sull'evoluzione della specie, la crescita biologica, la storia e la struttura sociale, per esempio, sono utili se vogliamo capire più a fondo lo sviluppo cognitivo e sociale” (p. 88-89).

Tra le discipline con cui dovrebbero dialogare gli psicologi, gli autori citano la sociologia, la biologia, l'antropologia, la pedagogia, la storia, l'economia, l'archeologia e l'astronomia. Potremmo aggiungere a questo elenco le neuroscienze (per il ruolo fondamentale che stanno acquisendo oggi nel confermare oppure no alcune posizioni teoriche degli studiosi di scienze umane) e il diritto (perché lo sviluppo dell'individuo e di una società è anche influenzato dall'insieme delle norme giuridiche prodotte e vigenti per un determinato periodo oppure dal loro cambiamento).

In alcune sue opere successive, Baltes (1987; 1993) ha aggiunto un settimo “principio di base” della psicologia evolutiva dell'arco della vita, affermando che il processo di sviluppo nell'arco vitale comporta, a ogni età, sia acquisizioni che perdite. Inoltre, continuamente l'individuo compie delle scelte che comportano conquiste ma anche rinunce. Così, durante l'infanzia e l'adolescenza non ci sono solo passi in avanti ma, ad esempio, si assiste spesso alla perdita/rinuncia al pensiero fantastico e all'immaginazione a favore del pensiero razionale. Le perdite diventano poi solitamente più consistenti con l'invecchiamento, quando vengono meno possibilità fisiche e risorse mentali, anche se ciò non toglie che questa fase della vita comporti anche nuovi apprendimenti, conquiste e il raggiungimento di nuovi obiettivi interiori.

3.2 Lo sviluppo della memoria autobiografica

La letteratura sullo sviluppo della memoria autobiografica evidenzia che l'abilità di ricordare eventi personali del passato inizia precocemente e si sviluppa continuamente nel corso dell'infanzia, dell'adolescenza e della prima età adulta, parallelamente alla capacità di narrare le proprie esperienze. Sebbene la narrazione di un evento e il ricordo di quello stesso evento non siano la stessa cosa, essi sono strettamente connessi (Berntsen & Rubin, 2013). Infatti, la ripetizione e la condivisione dei ricordi con altre persone rafforzano le tracce mnestiche e renderanno quelle memorie più resistenti nel tempo. Non a caso secondo Conway (1996) i ricordi meglio mantenuti nell'arco della vita sono quelli riferiti al Sé, in particolare al Sé in momenti di transizione. Le transizioni biografiche rappresentano di solito, per il loro carattere di novità, "punti di svolta" o *turning point* all'interno della memoria che il soggetto percepisce come quei momenti in cui è avvenuto un cambiamento identitario consistente.

C'è una sostanziale concordanza tra i diversi studiosi della memoria autobiografica nel ritenere che le prime narrazioni relative ai ricordi autobiografici si manifestino attorno ai due anni, ma a questa età il bambino tende a ricordare se sollecitato e in termini molto generali e aspecifici (Berntsen & Rubin, 2013; Markowitsch & Welzer, 2010). I ricordi si riferiscono sostanzialmente alle cosiddette *routine* ossia alle esperienze ripetute con particolari persone, oggetti e situazioni (ad esempio, il momento della colazione, del bagnetto, della passeggiata, dell'addormentamento, ecc.). I ricordi sono tratti per breve tempo e poi dimenticati. Solo intorno ai tre-quattro anni i bambini iniziano a parlare spontaneamente degli eventi passati. Nel periodo tra i tre e i cinque anni, con lo sviluppo della competenza narrativa, essi iniziano a ricordare eventi e situazioni che li hanno particolarmente coinvolti e rispetto ai quali nutrono un certo interesse, oltre a una conoscenza del contesto in cui si sono verificati. Ricordano, in particolare, situazioni inconsuete e non abituarie (Nelson, 1996; Reese, 1999). Tali episodi di rottura della canonicità, marcando una discontinuità nell'esperienza soggettiva, si distinguono da quegli eventi quotidiani ripetuti e simili a se stessi nel tempo che assumeranno la forma di *script* cognitivi riassuntivi.

Secondo Reese (2002), ripresa da Mammarella e Di Domenico (2011) e da D'Alessio e Raffone (2008), è possibile identificare tre approcci teorici recenti che tentano

di spiegare la comparsa della memoria autobiografica nell'infanzia: 1) la prospettiva socio-linguistica proposta da Nelson, Fivush e Reese (Nelson, 1993; Fivush & Reese, 1992); 2) la teoria di Howe e Courage (1993; 1997) basata sullo sviluppo del Sé cognitivo; 3) l'approccio basato sulla Teoria della Mente, proprio di autori quali Perner e Ruffman (1995) e Welch-Ross (1997).

Queste differenti teorie non sono potenzialmente in conflitto tra loro, ma si differenziano perché pongono in rilievo una componente piuttosto che un'altra nello sviluppo della memoria autobiografica. Tuttavia, l'attribuzione di un maggior peso alla dimensione narrativo-linguistica, piuttosto che allo sviluppo del Sé cognitivo o alla Teoria della Mente, ha come implicazione il fatto che la comparsa della memoria autobiografica venga attribuita dai diversi autori a periodi diversi. Mentre il Sé cognitivo emerge attorno ai 18 mesi, le competenze linguistiche e sociali di base previste dalla prospettiva socio-linguistica e la Teoria della Mente emergerebbero più tardi, a partire dai 3-4 anni. Si può però supporre che la formazione dei ricordi autobiografici inizi con l'emergere del Sé cognitivo e che tali ricordi vengano rafforzati e strutturati meglio in memoria grazie alla maturazione di competenze socio-linguistiche e agli scambi verbali con le figure genitoriali ed educative di riferimento.

I diversi approcci teorici sullo sviluppo della memoria autobiografica devono essere messi in relazione ai progressi nelle conoscenze neuroscientifiche. Nella sua revisione della letteratura, Bauer (2006) ha evidenziato la maturazione precoce di diverse aree dell'ippocampo, mentre il giro dentato ippocampale avrebbe uno sviluppo più tardivo, al pari della corteccia prefrontale. Un primo stadio di maturità funzionale di tali strutture sembrerebbe possibile a partire dai 20-24 mesi, un'età simile a quella ipotizzata da Howe e Courage per l'emergere del Sé cognitivo a cui viene attribuito un ruolo chiave nell'emergenza della memoria autobiografica. Solo a partire dalla preadolescenza il numero di sinapsi nel giro dentato sarebbe simile a quello osservato negli adulti, mentre la corteccia prefrontale termina la sua maturazione solo alle soglie dell'età adulta. La maturazione lenta di queste strutture fondamentali nella memoria autobiografica può essere messa in relazione con l'approccio basato sulla Teoria della Mente che prevede uno sviluppo relativamente lento dei processi alla base della codifica e del recupero dei ricordi personali. Bauer propone una sua spiegazione di tipo neuroscientifico dell'amnesia

infantile: la maturazione di circuiti neuronali nella regione temporale mediale (che comprende l'ippocampo) raggiunge il suo culmine solo intorno ai 5-6 anni; prima di essa non sarebbe possibile la codifica e il consolidamento di informazioni ricche di dettagli tanto da aumentare la loro probabilità di distinzione da altri ricordi e quindi di recupero mnemonico. L'autore conclude che gli attuali studi neuroscientifici, relativamente alle differenze tra le diverse età della vita, supportano maggiormente diversità nelle fasi di codifica, di consolidamento e di immagazzinamento dei ricordi, mentre devono essere ancora chiarite le differenze riguardanti la fase di recupero delle esperienze passate.

3.2.1 La prospettiva socio-linguistica

Le prime ricerche svolte sulla memoria autobiografica all'interno della psicologia dello sviluppo risalgono alla seconda metà degli anni '80 del Novecento e si collocano all'interno della prospettiva socio-interattiva e costruzionista (Confalonieri, Gavazzi & Camisasca, 2001). Una delle voci più eminenti di questo approccio è Katherine Nelson che ha introdotto il modello di interazione sociale della memoria autobiografica (Nelson, 1996). Tale modello, chiamato anche sociolinguistico, è stato sviluppato sulla base dei risultati di una ricerca longitudinale condotta su un singolo caso, Emily, una bambina americana di cui vennero audioregistrati i monologhi prodotti di sera prima dell'addormentamento tra i 22 e i 36 mesi d'età (Nelson, 1989). Nelson scoprì che in tali monologhi erano presenti degli interlocutori immaginari della bambina e si poteva assistere a un processo di co-costruzione linguistica della giornata appena trascorsa in quanto Emily riproduceva frammenti di dialoghi prodotti o ascoltati. La ricercatrice conclude quindi che i bambini imparano a *costruire* il ricordo, e il pensiero narrativo è particolarmente importante in questa impresa. Fondamentale risulterebbe il ruolo degli adulti di riferimento che, interagendo con i loro bambini, offrono gli stimoli e gli strumenti linguistico-narrativi necessari per rielaborare gli eventi accaduti e poterli poi ricordare. È in sostanza grazie all'interazione sociale con chi si prende cura di noi da piccoli che nasce e si sviluppa la memoria autobiografica. Una conseguenza di tale scoperta è che, secondo Nelson (1993), la difficoltà degli adulti a recuperare ricordi di eventi autobiografici precedenti ai tre anni è in larga misura da legare a una insufficiente competenza linguistico-narrativa al di sotto di questa età.

I genitori, e specialmente le madri, si differenziano in base al loro stile comunicativo il quale ha delle ripercussioni dirette sullo sviluppo della memoria autobiografica. Se essi utilizzano uno stile comunicativo orale che favorisce la rielaborazione del passato (per esempio formulando diverse domande oppure confermando con la voce le risposte dei bambini), i bambini avranno in seguito uno tipo di rievocazione autobiografica più ricco e articolato rispetto a bambini che hanno avuto genitori con una comunicazione parlata meno ricca e articolata (Hudson, 1993; Peterson, Jesso & McCabe, 1999). Secondo Fivush (1998), una struttura narrativa più ricca e articolata usata da alcune madri influenzerebbe i processi di codifica e di recupero delle memorie autobiografiche da parte dei bambini, favorendo una maggior elaborazione del significato dei diversi ricordi.

Le ricerche all'interno di questo filone hanno anche individuato differenze dello stile comunicativo genitoriale rispetto al genere del figlio: i genitori tendono a parlare in modo più elaborato del passato, e specialmente degli eventi emotivi, con le figlie femmine (Reese & Fivush, 1993). Come suggeriscono D'Alessio e Raffone (2008), è interessante collegare questo risultato sperimentale al fatto che è stato dimostrato che gli individui di sesso femminile fanno, in genere, risalire i loro primi ricordi a un tempo più precoce rispetto ai maschi della stessa età (Mullen, 1994).

Secondo i teorici dell'approccio socio-linguistico, la funzione della memoria autobiografica sarebbe essenzialmente quella di favorire l'emergere di una propria storia di vita, tramite la narrazione ad altri significativi delle proprie esperienze passate. In quest'ottica, Nelson (1993) postula che anche se i bambini iniziano a parlare di eventi specifici all'età di due anni e mezzo, con l'aiuto dei *caregivers*, per arrivare alle prime forme narrative intorno ai tre anni, è solo a partire dai cinque-sei anni che si sviluppa una vera e propria memoria autobiografica che richiede l'emergenza di complesse competenze rappresentazionali connesse al linguaggio.

Un'area di ricerca particolarmente proficua all'interno di questo approccio teorico analizza il peso delle diversità culturali, in particolare confrontando culture occidentali e orientali. Queste ricerche evidenziano l'importanza della dimensione culturale nell'organizzazione dei ricordi autobiografici, con un modellamento che inizia nel corso dell'età evolutiva. Per esempio, è stato dimostrato che le madri statunitensi tendono a parlare di eventi passati con i loro figli tre volte di più delle madri coreane e che i bambini

americani parlano più spesso del loro passato rispetto ai bambini coreani. Inoltre, individui adulti degli Stati Uniti riportano ricordi di vita più remoti nel tempo rispetto ai coreani della stessa fascia d'età (Mullen, 1994; Mullen & Yi, 1995). Pare dunque che le diverse culture influenzino in modo diversificato le modalità e l'intensità con cui i genitori intraprendono conversazioni con i loro figli sugli eventi del passato. Un risvolto particolarmente importante sarebbe lo sviluppo di un differente tipo di Sé negli individui di culture orientali rispetto a quelli dei Paesi occidentali. Mentre i bambini occidentali, a causa delle stimolazioni parentali, svilupperebbero un "Sé indipendente" connotato da una dimensione di individualità, nei bambini orientali si assisterebbe all'emergere di un "Sé interdipendente" ovvero collettivo perché gli eventi ricordati sono riferiti per lo più a episodi di natura sociale legati all'appartenenza al proprio gruppo culturale (Markus & Kitayama, 1991).

3.2.2 La teoria di Howe e Courage

La teoria di Howe e Courage (1993; 1997) si inserisce all'interno di un approccio cognitivo e ritiene l'emergenza della memoria autobiografica successiva allo sviluppo nel bambino di una nozione oggettiva ed esplicita del Sé. Il Sé soggettivo o "io" originerebbe da attività del neonato di tipo motorio, percettivo e sociale che lo conducono progressivamente a distinguere se stesso dagli altri e innanzitutto dalla madre. Il concetto di Sé oggettivo ("Me") richiederebbe lo sviluppo di una coscienza di sé che si sviluppa, secondo gli autori, attorno ai 18 mesi. A questa età l'acquisizione della capacità di autoriconoscimento allo specchio porterebbe all'emergere del Sé cognitivo, in concomitanza con altre importanti conquiste come la permanenza dell'oggetto, l'esplosione del linguaggio e la manifestazione delle prime forme di empatia e altruismo. Howe e Courage fissano a 18 mesi d'età il limite inferiore per la formazione dei ricordi autobiografici che sarebbe resa possibile dalla comparsa del Sé cognitivo. Tale struttura consentirebbe ai ricordi di essere codificati, immagazzinati e recuperati come elementi personali (l'evento ricordato inizia a essere inteso come "qualcosa che è successo a me"). Il Sé cognitivo viene concepito come il più potente organizzatore delle esperienze vissute, permettendo una codifica più ricca e articolata delle informazioni in entrata nel sistema cognitivo. Esso, inoltre, precederebbe l'esplosione dello sviluppo linguistico.

Secondo questi autori, sebbene la comparsa del Sé cognitivo sia un perquisito per la formazione dei ricordi autobiografici, ciò non significa che gli eventi personali vengano necessariamente codificati come “eventi che sono successi a me”. Nei bambini può infatti capitare che alcune esperienze vissute in prima persona vengano codificate in maniera depersonalizzata, perché alcune caratteristiche di sé non sono conosciute o contemplate dal soggetto e quindi non vengono codificate nella traccia mnestica. Con la crescita, man mano che aumenta la conoscenza di sé e delle proprie caratteristiche personali, diventa sempre più probabile che queste vengano codificate nella traccia con la conseguenza che aumenterà il numero dei ricordi autobiografici.

Povinelli (1995) ha obiettato a Howe e Courage che non si può parlare di vero auto-riconoscimento visivo se non c'è una continuità temporale nel riconoscimento di sé (ossia il bambino è in grado di riconoscere se stesso nel tempo) che si verifica solo a partire dai quattro anni di età. Una simile prospettiva, che enfatizza la continuità temporale del Sé, viene proposta da Conway e Pleydell-Pearce (2000) quando affermano che nei primi cinque anni di vita sarebbero prevalenti motivazioni di attaccamento, diverse da quelle che caratterizzano l'identità di bambini più grandi, adolescenti e adulti. Questo diverso complesso di motivazioni sarebbe la causa dell'amnesia infantile, in modo simile all'incongruenza degli schemi postulata da Neisser (1962).

3.2.3 L'approccio basato sulla Teoria della Mente

Perner e Ruffman (1995), nell'ambito di un approccio basato sulla metacognizione e sulla Teoria della Mente, ipotizzano che la memoria autobiografica emerga in seguito ad acquisizioni di tipo metacognitivo, ossia successivamente alla maturazione di consapevolezza relative ai propri processi mentali, tra i 3 e i 5 anni. In questo periodo ci sarebbe il passaggio da una conoscenza noetica degli eventi, cioè relativa ad informazioni sugli eventi passati indipendentemente da sé, ad una conoscenza auto-noetica dove è presente almeno un riferimento a sé nella rievocazione di episodi passati, insieme a dettagli percettivi, affettivi e relativi al contesto spazio-temporale (Tulving, 2001). Così il bambino passa dal *sapere* che qualcosa è accaduto al *ricordare* che qualcosa è avvenuto, e questa pietra miliare nello sviluppo determina la comparsa della memoria autobiografica.

Perner e Ruffman (1995) postulano che attorno ai 4 anni i bambini svilupperebbero la consapevolezza del nesso tra l'evento accaduto nel passato e il ricordo attuale che consente di riviverlo, consapevolezza che implica una capacità di riferimento a sé che non sarebbe possibile più precocemente. Tale prospettiva è coerente con gli studi di Tulving secondo i quali l'emergenza della conoscenza noetica e della memoria semantica precederebbe lo sviluppo della coscienza auto-noetica e della memoria episodica (Wheeler, Stuss & Tulving, 1997). Inoltre, sarebbe l'emergere di queste ultime a condurre alla fine dell'amnesia infantile, in concomitanza con la maturazione significativa della corteccia prefrontale (Wheeler, 1999).

I due autori hanno messo in rilievo, in accordo con l'approccio socio-linguistico, che i dialoghi che i bambini intrattengono con chi si prende cura di loro, a partire dai genitori, siano fondamentali per lo sviluppo della memoria autobiografica. Le conversazioni con i *caregivers* facilitano lo sviluppo della Teoria della Mente e di abilità metacognitive che a loro volta permettono la genesi della memoria autobiografica. È la comparsa della Teoria della Mente che consente ai bambini di impadronirsi dei propri ricordi ossia di riconoscere che gli eventi passati sono stati vissuti proprio da loro.

Welch-Ross (1997), all'interno del medesimo approccio, ha evidenziato il ruolo della comprensione degli stati mentali propri e altrui per lo sviluppo della memoria autobiografica. Per esempio, la comparsa della memoria autobiografica richiede la capacità di distinguere tra eventi basati sull'esperienza diretta e fondati sui racconti degli altri.

3.2.4 La memoria autobiografica nell'arco della vita

Come evidenzia Calamari (1995), una domanda centrale che si sono posti gli studiosi riguarda l'andamento dei ricordi autobiografici nelle diverse fasi della vita. I numerosi studi che sono stati effettuati hanno permesso di condurre al seguente risultato: negli adulti la frequenza dei ricordi diminuisce con la loro età, cioè vengono prodotti molti ricordi recenti e meno ricordi remoti risalenti all'infanzia. A tale fenomeno è stato dato il nome di "effetto recenza" (Fitzgerald, 1995; Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Mammarella e Di Domenico (2011) riferiscono che non ci sono molti studi su questo effetto e che la maggior parte dei ricercatori sostiene che gli eventi recenti sono più

frequentemente richiamati alla memoria nel tempo presente, pertanto verrebbero ricordati meglio. Inoltre, è probabile che si tratti di avvenimenti legati a obiettivi che l'individuo sta ancora perseguendo, pertanto più memorabili proprio perché importanti per il Sé.

Un altro fenomeno caratteristico individuato in molti studi sulla memoria autobiografica degli adulti è noto come "balzo del ricordo" (*reminiscence bump*) e si riferisce alla maggior facilità di recupero dei ricordi riguardanti il periodo tra i dieci e i trent'anni di vita (Rubin, Rahhal & Poon, 1998). Secondo una prima spiegazione del fenomeno riportata da Mammarella e Di Domenico (2011), in questo periodo avverrebbero alcune delle principali esperienze di vita (ad esempio, la scoperta dei propri interessi, la prima relazione sentimentale, la fine degli studi, il primo lavoro, ecc.) che renderebbero i ricordi particolarmente vividi e salienti, considerando anche che "le prime volte" hanno un carattere distintivo rispetto agli episodi abituali e ripetitivi e vengono raccontati e ricordati più spesso. Secondo una seconda spiegazione, il periodo tra i dieci e i trent'anni è il momento in cui si verificano grandi cambiamenti nello sviluppo dell'identità personale e sociale degli individui. È il momento in cui le esperienze che vengono vissute definiscono maggiormente *chi si è* e dunque formano la base della propria conoscenza autobiografica. Secondo Conway & Pleydell-Pearce (2000) in questo periodo di vita emerge un sistema del Sé stabile e duraturo che permetterebbe una codifica particolarmente accurata degli eventi rilevanti per il Sé.

Un altro fenomeno caratteristico che lega la memoria autobiografica e l'arco della vita è costituito dall'amnesia infantile. Con questo termine s'intende la scarsità o assenza di ricordi risalenti ai primi anni di vita (da zero a tre anni circa), indipendentemente dall'età al momento del recupero. Il fenomeno viene documentato per la prima volta in una pubblicazione scientifica da Caroline Miles (1893) che durante una ricerca chiese a 89 adulti a quale loro età appartenesse il ricordo più precoce che avevano e la media fu 3,04 anni. Anche Freud (1905) si interessò del fenomeno, ritenendo che riguardasse la maggior parte delle persone (ma non tutte) in riferimento ai primi ricordi fino a 6-8 anni. Egli fornì la prima e più conosciuta spiegazione dell'amnesia infantile, di matrice psicomotiva, sostenendo che i ricordi dei primi anni di vita fossero inaccessibili alla coscienza in quanto minacciosi e inaccettabili (perché legati a desideri infantili di tipo sessuale) e perciò repressi. Lo psicoanalista Schachtel (1959) propose un'alternativa alla

teoria freudiana dell'oblio difensivo, sostenendo che trascorsa l'infanzia l'individuo non è più in grado di immaginare o provare ciò che ha vissuto da bambino e quindi nemmeno a ricordarlo perché il suo modo di fare esperienza è totalmente cambiato. Egli anticipò così l'ipotesi della specificità di codifica che verrà formulata dagli psicologi cognitivisti. Anche Piaget (1923) ha anticipato le posizioni dei cognitivisti sostenendo che il ricordo di episodi risalenti ai primi anni di vita non è possibile per il cambiamento dei processi rappresentazionali ossia del modo in cui la conoscenza viene rappresentata nella mente.

Wetzler e Sweeney (1986) hanno ipotizzato tre meccanismi cognitivi responsabili dell'amnesia infantile: la specificità di codifica, il deficit di codifica e il fallimento nel recupero. Secondo questi autori, la discrepanza tra le caratteristiche del contesto attuale e di quello all'epoca della codifica renderebbe difficile accedere alla traccia mnestica (*ipotesi della specificità di codifica*). Inoltre, il bambino codificherebbe meno esperienze dell'adulto e in modo meno schematico, per cui le tracce mnestiche si deteriorerebbero facilmente e sarebbero inaccessibili alle strategie di recupero utilizzate in età adulta (*ipotesi del deficit di codifica*). Infine, *il fallimento nel recupero* richiama l'idea della rimozione e della difesa, anche se gli psicologi cognitivisti hanno dato maggior peso alle prime due ipotesi (Calamari, 1995).

Pillemer e White (1989) hanno teorizzato l'esistenza di due processi di memoria indipendenti: 1) un sistema primitivo che contiene informazioni frammentarie, specialmente di natura emozionale, abitudini apprese e conoscenze generalizzate e 2) un sistema che emerge in età prescolare e che contiene informazioni collocabili in modo specifico nel tempo e nello spazio. Mentre i ricordi prodotti dal primo sistema non possono essere esposti verbalmente, ma si esprimono solo attraverso il comportamento, quelli prodotti dal secondo possono essere comunicati a parole e su richiesta da parte degli altri. L'amnesia infantile sarebbe pertanto dovuta al fatto che i ricordi autobiografici precoci non sono stati creati da un sistema elaborato pertanto sarebbero di difficile accessibilità. In contrasto con Pillemer e White (1989), Howe e Courage (1993) hanno proposto che la memoria dei bambini in età prescolare sia già soddisfacente e non imperfetta. Essi spiegano la fine dell'amnesia infantile con l'emergere del Sé attorno ai due anni, argomentando che i ricordi prima dei cinque anni sono frammentari e poco dettagliati per via dei limiti nello sviluppo del linguaggio.

Secondo la Nelson (1993) è scorretto affermare che l'amnesia infantile porti alla perdita dei ricordi personali precoci, perché semplicemente quei ricordi non sono esistiti come tali a quell'epoca. Secondo l'autrice, solo quando iniziano le interazioni precoci con le figure di attaccamento basate sul passato autobiografico i bambini iniziano a formare dei ricordi che si possono definire personali.

La posizione di Conway (2009), la più recente tra quelle fin qui esposte, lega i ricordi dei bambini minori di cinque anni ai bisogni di base come l'alimentazione e l'attaccamento alle figure di riferimento. Si tratterebbe di esperienze non organizzate attorno a un Sé e pertanto non facilmente recuperabili. Con l'emergere e lo sviluppo del Sé, gli obiettivi principali del comportamento cambiano e diventano maggiormente legati alla percezione della propria persona e, di conseguenza, più accessibili ai processi di recupero.

La ricerca ha messo in luce anche alcune importanti differenze nel ricordo e nella narrazione autobiografica nelle diverse età della vita (Berntsen & Rubin, 2012). Ad esempio, le prime narrazioni dei ricordi personali dei bambini non sono né complete né coerenti. A due e tre anni sono soliti omettere molti elementi importanti per comprendere un episodio, come "chi" e "che cosa". Probabilmente gli stessi ricordi sono solo frammentari (Bauer, 2012). A partire dai tre anni il contenuto dei ricordi autobiografici inizia a essere riempito progressivamente sempre di più informazioni e, più si avvicina l'età scolare, più le storie dei bambini sulle loro vite assumono le caratteristiche di una autobiografia dove accanto alla descrizione dell'evento vengono forniti elementi relativi alla sua importanza per il soggetto, al significato che gli ha attribuito, alle emozioni sperimentate, generando talvolta anche drammaticità e suspense (D'Amico & Devescovi, 2013). Secondo diversi autori, è però solo a partire dagli 8-9 anni che la memoria e la narrazione dei ricordi autobiografici iniziano a essere più simili a quelli degli individui più grandi (Andreani Dentici, 1986; Bauer, 2012). La ricerca, inoltre, suggerisce che importanti cambiamenti nella memoria autobiografica avvengano tra l'infanzia e l'adolescenza. Bauer (2012) riporta che tra i 7 e gli 11 anni la quantità di informazioni autobiografiche riportate dai bambini raddoppia. Tuttavia, ancora a 11 anni le loro narrazioni non sono così coerenti e complete come quelle di un adulto. Questo non

significa necessariamente che le tracce mnestiche siano incomplete o inaccurate, ma la povertà della narrazione può contribuire alla perdita di informazioni (Bauer, 2012).

Diversi studi sono stati condotti anche sulla memoria autobiografica degli adolescenti. Dal punto di vista linguistico, l'acquisizione del pensiero formale (Piaget, 1923), insieme all'ampliamento del lessico, allo sviluppo del ragionamento e dei processi inferenziali rendono la narrazione sempre più completa e coerente. In adolescenza la riflessione su di sé e i propri ricordi personali assumono un ruolo di primo piano rispetto al compito di sviluppo tipico di questa età che è la ridefinizione della propria identità. Secondo Erikson (1959) l'adolescente utilizza il proprio passato per costruire un Sé in grado di affrontare la vita adulta. McLean e Thorne (2003) hanno enfatizzato il ruolo della propria storia di vita, raccontata a se stessi e agli altri, per l'emergenza di una nuova e più ricca identità rispetto al periodo infantile. Calamari (1995) sottolinea che per la prima volta ragazzi e ragazze dispongono degli strumenti introspettivi necessari per riflettere sul proprio mondo interno e sono motivati a farlo per comprendere *chi sono* veramente. L'abitudine degli adolescenti di tenere un diario, di scrivere racconti o poesie con rimandi autobiografici risponderebbe a questa nuova esigenza. Alcuni ricercatori sostengono che il ragionamento autobiografico cominci proprio in adolescenza e i tardo-adolescenti saprebbero interpretare il proprio passato sia in termini di "lezioni apprese" sia in termini di "acquisizione di *insight*" (McAdams, 1998; Thorne, McLean & Lawrence, 2004). Le "lezioni apprese" si riferiscono all'apprendimento di specifiche lezioni da un evento passato, in modo da meglio dirigere il proprio comportamento futuro. L'acquisizione di *insight* implica, invece, un cambiamento nel modo di percepire se stessi o gli altri o la relazione con loro in seguito alla consapevolezza improvvisa scaturita dall'auto-riflessione di un evento accaduto in passato. Per esempio, da un certo episodio relazionale accaduto con la propria madre, un adolescente può rendersi conto di provare rabbia nei suoi confronti.

I fenomeni dell'effetto recenza e del "balzo del ricordo", di cui si è parlato in precedenza, sono caratteristici dell'età adulta. Inoltre, le narrazioni autobiografiche degli adulti sono tipicamente caratterizzate da tutti gli elementi di una "buona" storia che include chi, che cosa è successo, dove e quando e perché gli eventi si sono svolti in quel modo (Smorti, 1997). Gli elementi sono presentati solitamente in maniera coerente e

ordinata, permettendo all'ascoltatore di comprendere personaggi e avvenimenti (Bauer, 2012).

Secondo le ricerche condotte da Andreani Dentici (1986), non ci sono sostanziali differenze nella memoria tra adulti e persone all'inizio della vecchiaia e il declino nella capacità mnestiche legate ai ricordi personali si ha specialmente dopo i settant'anni, ma esso è decisamente minore nei soggetti con un'istruzione elevata. Il decadimento riguarderebbe il recupero dei ricordi più lontani, la ricchezza delle narrazioni autobiografiche e la loro coerenza. Gli anziani tendono a ricordare meglio non i ricordi più lontani, come vorrebbe il senso comune, ma gli episodi ripetuti più volte e le conoscenze più spesso utilizzate. Rispetto ai contenuti più frequenti dei ricordi autobiografici negli anziani, dopo i settant'anni diminuiscono i temi riguardanti le relazioni sociali e aumentano quelli relativi ai momenti critici dell'infanzia; tendono inoltre ad aumentare i ricordi di episodi spiacevoli. Pur tenendo conto delle differenze individuali, la spiegazione dell'autrice è che dopo i settant'anni si ha una rassegnazione alla vecchiaia e alla solitudine, unite a un umore più depresso.

3.3 Il fenomeno delle transizioni scolastiche

3.3.1 Il costrutto di transizione biografica

Il termine "transizione" viene usato in psicologia e nelle altre scienze sociali in modi molto differenti tra loro. Alcuni autori lo usano in maniera intercambiabile con il termine "cambiamento", ma Hopson (1981) sostiene che il concetto di "transizione" non sia la stessa cosa di "cambiamento" pertanto invita i ricercatori a non impiegare i due termini come sinonimi. Secondo questo autore, la somiglianza tra i due costrutti sta nel fatto che entrambi comprendono l'idea di discontinuità, ma il concetto di transizione implica qualcosa in più, ossia nuove risposte comportamentali in aggiunta all'autoconsapevolezza del cambiamento. Schlossberg (1981), in modo simile ad Hopson, ha definito la transizione come un fenomeno che si verifica quando un evento o un nuovo stato dell'essere produce un cambiamento nelle assunzioni riguardo a se stessi e al mondo e di conseguenza richiede un cambiamento nel proprio comportamento e

nelle relazioni. Dopo aver esaminato i risultati di numerose ricerche sulle transizioni nel ciclo di vita, l'autrice conclude che non sono le transizioni in sé di primaria importanza, ma come una certa transizione si inserisce nello stile di vita e nel livello di sviluppo psicologico di una determinata persona. Questi assunti sono coerenti con l'enfasi che Levinson et al. (1978) hanno posto sul ruolo dell'individuo nella transizione, sostenendo che l'obiettivo principale di un periodo di transizione è interrogarsi sulla propria situazione di vita per rivalutarla ed esplorare nuove possibilità di cambiamento per sé fino a giungere a scelte cruciali per la propria vita futura.

Mercer, Nichols e Doyle (1989) hanno proposto una definizione ancora più ampia, intendendo le transizioni come punti di svolta o di riferimento a partire dai quali la vita di una persona assume una nuova direzione che richiede un adattamento o un cambiamento comportamentale e una ristrutturazione dei propri ruoli. Oltre al cambiamento nelle risposte comportamentali e nei propri ruoli, la nuova direzione di vita richiede anche un cambiamento nelle responsabilità, negli obiettivi, nei sentimenti e dell'identità in generale. Considerando tutte queste teorizzazioni, una transizione può essere definita come un'esperienza in cui la persona si trova ad affrontare la sfida di dover sviluppare nuove percezioni di sé, obiettivi, cambiamenti nel comportamento e nelle modalità relazionali verso gli altri. Un certo numero di autori (come, per esempio, Clandmm & Connelly, 1994; Hermans & Kempen, 1993; Polkinghome, 1991; Sarbin, 1986) ha sostenuto, invece, che il compito dei ricercatori sia di passare da un livello di studio delle transizioni centrato sull'individuo a un livello psicosociale che comprenda la storia individuale, la struttura narrativa e il modo con cui si attribuisce significato all'esperienza.

Gli studiosi sono soliti distinguere le transizioni biografiche in due grandi tipologie: 1) le *transizioni normative*, ossia esperienze che costituiscono momenti di passaggio culturalmente previsti e che si inseriscono nel percorso evolutivo normativo (ad esempio le transizioni scolastiche, il passaggio scuola/lavoro, il matrimonio, la nascita di un figlio, ecc.); 2) le *transizioni non normative*, vale a dire esperienze traumatiche e improvvise che si configurano come dei *turning point* importanti e di forte impatto per l'individuo e la sua vita (ad esempio, lutti improvvisi, l'espulsione dalla scuola, il licenziamento, l'insorgenza di una malattia mentale, ecc.). Sia le transizioni normative che quelle non

normative conducono l'individuo ad una nuova direzione di vita, sia attraverso la ristrutturazione delle *routine* della quotidianità sia apportando cambiamenti al livello della propria identità personale (Rumbaut, 2005). Ogni transizione genera, inoltre, un'intensa attività di auto-riflessione, nel tentativo di dare senso alle novità intervenute pur mantenendo un senso di continuità all'interno della propria storia di vita (Bauer & McAdams, 2004; Cantor & Kihlstrom, 1987).

Come precedentemente ricordato, le transizioni biografiche rappresentano di solito, per il loro carattere di novità, dei "punti di svolta" o *turning point* all'interno della memoria che il soggetto percepisce come dei momenti in cui è avvenuto un cambiamento identitario consistente (Conway, 1996). Proprio per queste ragioni, i ricordi relativi a tali esperienze sono solitamente particolarmente vividi e percepiti come importanti da gran parte degli individui (Enz & Talarico, 2015).

3.3.2 Le transizioni scolastiche

Le transizioni scolastiche (*school transitions*) possono essere definite come quelle esperienze di cambiamento in cui gli studenti devono rinegoziare e ricostruire il loro ambiente di apprendimento nell'ambito scolastico (Jindal-Snape, 2009). Come per le transizioni biografiche la letteratura suole distinguere tra:

1) *transizioni scolastiche normative o sistemiche*: fasi di passaggio tra i diversi stadi dell'istruzione, da un ordine di scuola a un altro;

2) *transizioni scolastiche non normative*: si hanno quando uno studente viene spostato da una scuola a un'altra, all'interno di un determinato ciclo scolastico, per varie ragioni: trasferimento della famiglia, problemi di apprendimento o comportamentali, difficoltà relazionali oppure per la scelta di cambiare l'indirizzo di studi scelto in precedenza. Sebbene meno comuni delle transizioni scolastiche normative, quelle non normative non sono così rare.

Le transizioni scolastiche normative riguardano tutti gli stadi dell'istruzione (dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, dalla primaria alla secondaria, dalla secondaria all'università o all'inserimento del mondo del lavoro). Per questo motivo, secondo Anderson e colleghi (2000) bisognerebbe parlare di processi più che di momenti di cambiamento. Ogni processo di transizione comincia durante l'anno precedente

all'effettivo passaggio e continua durante tutto l'anno successivo all'ingresso nella nuova realtà educativa. Quindi la sua durata può essere di diversi mesi, prima e dopo il cambiamento effettivo. Le transizioni impattano in modo significativo la vita degli studenti in quanto interrompono la continuità della loro vita quotidiana. Esse determinano un cambiamento in diverse sfere dall'esistenza, non solo nelle *routine*, ma anche nel proprio ruolo e status, nell'immagine di sé e nelle relazioni con gli altri.

Quando sono ben condotte possono predire il successo scolastico e il senso di realizzazione personale, con ricadute positive sul piano sociale. Se invece non vengono adeguatamente curate, possono essere causa di disagio personale e dispersione scolastica.

Data la complessità del fenomeno, le transizioni scolastiche sono state studiate da differenti prospettive. Secondo l'approccio ecologico di Bronfenbrenner e Morris (2006), le transizioni scolastiche avvengono in un contesto caratterizzato dalla presenza di una molteplicità di fattori tra cui gli studenti, la scuola, la composizione delle classi, la famiglia e le caratteristiche della comunità locale e del territorio. Secondo Lucchesi (2008) i fattori che influenzano le transizioni possono essere raggruppati in cinque categorie: individuali, familiari, sociali (gruppo dei pari), scolastici e ambientali (valori e significati). Si veda, a tal proposito, la tabella 3.1. Per quanto riguarda i fattori individuali, la ricerca ha messo innanzitutto in luce che le transizioni scolastiche vengono vissute in modo differente dai diversi studenti. Alcuni le trovano impegnative e stressanti, altri le vivono come un'opportunità di cambiamento e le desiderano ardentemente (Jindal-Snape & Foggie, 2008; Lucey & Reay, 2000). Ad esempio, il passaggio dalla scuola materna a quella primaria può essere difficoltoso per i bambini perché passano da un contesto educativo dove è prevalente il gioco e la libertà di movimento a un contesto più vincolato dalle regole (Jindal-Snape, 2009). In riferimento alla transizione dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado, secondo Topping (2011) il processo coinvolge soprattutto la sfera socio-emotiva ed è un periodo di ansia per molti bambini, intaccando l'autostima, la motivazione allo studio, la frequenza scolastica e il senso di realizzazione personale. Eventuali cadute nel rendimento scolastico, per via della maggior difficoltà percepita nelle richieste scolastiche, possono condurre a un indebolimento dell'autostima e della stabilità dell'identità personale (Jindal-Snape & Foggie, 2008).

Fattori individuali	<ul style="list-style-type: none"> • Identità stabile • Autostima • Senso di realizzazione/efficacia personale • Capacità di relazionarsi con i pari/docenti • Motivazione allo studio e alla frequenza • Aspirazioni • Capacità scolastiche • Genere
Fattori familiari	<ul style="list-style-type: none"> • Condizioni socio-economiche/livello di istruzione • Provenienza etnica • Aspettative dei genitori • Livello di investimento emotivo e di cura dei genitori (soprattutto la madre)
Fattori sociali (gruppo dei pari)	<ul style="list-style-type: none"> • Influenza sulla scelta dell'indirizzo e sulla prosecuzione degli studi • Fiducia reciproca • Aspirazioni e progettualità degli amici • Amici come facilitatori di transizioni • Ambiente, dimensione e distanza da casa • Partecipazione ad attività extracurricolari
Fattori scolastici	<ul style="list-style-type: none"> • Fiducia dei docenti negli studenti • Aspettative, interesse e supporto dei docenti • Stima nelle abilità e potenzialità degli studenti
Fattori ambientali, valori e significati	<ul style="list-style-type: none"> • Contesto territoriale • Gruppo sociale di appartenenza • Opportunità formative/lavorative • Omogeneità/disomogeneità dei riferimenti culturali

Tab. 3.1 – Fattori che influenzano le transizioni scolastiche (tratto da Lucchesi, 2018)

Il declino della motivazione scolastica durante le transizioni è stato riportato da diversi studi, specialmente all'inizio e durante l'adolescenza (Hornstra, et al., 2013; Spinath & Spinath, 2005). Alcuni studi hanno messo in luce il rischio psicosociale che le transizioni possono comportare rispetto all'espressione di comportamenti di delinquenza e di abuso di sostanze (Newman, Myers, Newman, Lohman, & Smith, 2000). Al contrario, il successo nell'adattamento al nuovo contesto scolastico predice il completamento di livelli superiori di istruzione, di migliori prospettive lavorative e di un più elevato benessere psicologico (Kiuru et al., 2019). Secondo Dockett e Perry (2008) una positiva transizione scolastica favorisce successi scolastici e competenze sociali. L'immagine di un bambino come alunno è influenzata dalla sua esperienza scolastica e le esperienze positive influenzano i successivi esiti scolastici e rafforzano la propria immagine personale.

La ricerca si è focalizzata soprattutto sui fattori di rischio, dedicando ancora poco spazio ai fattori di protezione. Ancora poche le indagini che si sono concentrate sulle abilità individuali degli studenti di adattamento al nuovo contesto. Le ricerche hanno messo in relazione le transizioni scolastiche con l'autostima, l'autoefficacia, l'intelligenza emotiva e la resilienza (Jindal-Snape, 2009). Una recente revisione sistematica della letteratura (Gazal, 2019) ha elencato alcuni degli aspetti relativamente ancora poco esplorati e associati a un positivo adattamento alla scuola secondaria: l'ecologia scolastica, il coinvolgimento in attività organizzate, il benessere fisico, l'ordine di nascita, la spiritualità, il senso di sicurezza personale, il tipo di personalità. Sono stati, invece, maggiormente studiati i concetti di "prontezza scolastica" (*school readiness*) e autoefficacia (*self-efficacy*) in riferimento alle transizioni. Come evidenzia Lucchesi (2018) la prontezza scolastica, intesa come la capacità di avere buone *performance* di fronte alle richieste scolastiche, è associata alle transizioni di successo. Le ricerche evidenziano che gli studenti con maggiori difficoltà didattiche (evidenziate da punteggi più bassi nei test di uscita e di ingresso), sono coloro che hanno anche maggiori difficoltà a transitare da una scuola all'altra (Anderson et al., 2000). Tuttavia, la prontezza scolastica non è risultata essere un valido indicatore dell'effettiva riuscita scolastica e dell'adattamento a lungo termine nel nuovo contesto scolastico (La Paro & Pianta, 2003). Il concetto di efficacia personale si riferisce, invece, alle credenze dell'individuo rispetto alla propria abilità di raggiungere un certo risultato desiderato (Bandura, 1977). Alcune ricerche

hanno dimostrato che l'autoefficacia è un predittore fondamentale dell'adattamento positivo in adolescenza e del raggiungimento di risultati in diversi domini di vita, anche di fronte a eventi negativi (Pajares & Urdan 2006). Si tratta di un concetto multidimensionale, nel caso di bambini e adolescenti le ricerche si sono concentrate sull'autoefficacia sociale (la capacità di intraprendere e mantenere relazioni sociali, di affermare le proprie opinioni e i propri diritti) e sull'autoefficacia scolastica (l'insieme delle convinzioni dello studente circa le proprie capacità di pianificare e organizzare le attività scolastiche). Una transizione scolastica richiede agli studenti la capacità di rispondere adeguatamente alle aspettative del nuovo contesto scolastico, e quindi di adattarsi attivamente, sia a livello didattico che sociale. Madjar e Chohat (2016) hanno dimostrato che gli studenti che si percepivano più abili nelle relazioni sociali, sia con i docenti che con i pari, avevano maggiori probabilità di impegnarsi maggiormente nella nuova scuola. Lucchesi (2018), sulla base di questi risultati, ipotizza che quando gli studenti sono fiduciosi nelle loro capacità di socializzazione, saranno più disponibili a impegnarsi nelle sfide legate all'apprendimento. Al contrario, per coloro che sono più preoccupati rispetto alla socializzazione, gli sforzi nel campo delle relazioni potrebbero comportare una diminuzione dell'impegno nella didattica.

Passando ad affrontare i fattori familiari, la transizione scolastica di un bambino o adolescente può essere difficile da gestire anche per i suoi genitori e gli altri familiari. Inoltre, secondo Lucchesi (2018), il loro atteggiamento ha un ruolo importante nel favorire il successo o il fallimento della transizione scolastica. Innanzitutto, le aspirazioni dei figli rispetto alla scuola sono fortemente influenzate dalle aspettative dei genitori (Hossler & Stage, 1992). Quanto più la famiglia sollecita i figli all'impegno scolastico, tanto più probabile sarà il successo della transizione. In particolare, l'incoraggiamento e il supporto delle madri sembrano proteggere i ragazzi da alcuni degli aspetti più complessi delle transizioni (Newman et al., 2000).

Inoltre, il sostegno fornito dalla famiglia è considerato in letteratura uno dei principali fattori di protezione dal rischio di difficoltà e insuccesso nella transizione scolastica. Secondo Rice (1997) ci sono essenzialmente tre modi con cui avviene il sostegno educativo che i genitori forniscono ai figli: 1) il loro livello di interesse e partecipazione alla vita scolastica (ad esempio, aiutando il figlio nei compiti a casa,

interessandosi rispetto alle sue lezioni, partecipando a riunioni e ad altri eventi scolastici, ecc.); 2) la loro capacità di integrare le attività didattiche con attività di apprendimento svolte in famiglia (ad esempio, giochi che stimolano la creatività e il pensiero logico, visita a musei, partecipazione ad eventi culturali, ecc.); 3) il grado di dialogo che riescono ad instaurare con i figli rispetto alle questioni scolastiche. La letteratura mette in luce anche che sono favoriti nelle transizioni scolastiche quei bambini e ragazzi che provengono da famiglie con un maggior livello di istruzione superiore, non in condizioni di povertà e non appartenenti a minoranze etniche (Anderson et al., 2000; Newman et al., 2000; Topping, 2011).

Anche i fattori sociali (essenzialmente il gruppo dei pari), possono influenzare le transizioni scolastiche e il successo nell'apprendimento. Questo è particolarmente vero in adolescenza quando il gruppo dei pari assume un'importanza maggiore per l'individuo rispetto alle relazioni con gli adulti. Gli amici, ad esempio, influenzano la scelta di proseguire oppure no gli studi e la scelta dell'indirizzo degli studi superiori (Fletcher & Tienda, 2009; Sokatch, 2006). Inoltre, lo sviluppo di amicizie fidate costituirebbe un fattore di protezione dal rischio di difficoltà e fatiche nell'adattamento al nuovo contesto scolastico (Jindal-Snape, 2009; Walter, Lester & Cross, 2014).

Nelle transizioni intervengono poi i fattori scolastici. Quanto più il nuovo ambiente scolastico è incoraggiante e fiducioso, tanto più la transizione è facilitata e maggiore è il benessere psicologico (Walter, Lester & Cross, 2014). La ricerca suggerisce l'importanza della dimensione della struttura scolastica e della distanza tra la scuola e la zona di residenza (Anderson et al., 2000), ma anche la partecipazione attiva degli studenti ad attività scolastiche extracurricolari (come sport, uscite didattiche e altre attività ricreative). L'edificio scolastico può essere più grande e più complicato rispetto al precedente e questo può essere causa di spaesamento e difficoltà (Fabian, 2002). Tuttavia il fattore di gran lunga più importante è costituito dal gruppo dei docenti. I problemi maggiori si hanno di solito nel passaggio dalla scuola media a quella superiore, nella quale gli insegnanti sono mediamente meno aperti a un rapporto interpersonale con i loro allievi e utilizzano una comunicazione più distaccata (Topping, 2011). I docenti possono favorire le transizioni scolastiche nel momento in cui sono disponibili a stabilire relazioni aperte e

accoglienti, senza pregiudizi di ogni sorta, fin dall'inizio dell'anno scolastico e per tutta la sua durata (Rosenthal & Jacobson, 1999).

L'autoefficacia degli studenti aumenta quando i ragazzi percepiscono i docenti pazienti e incoraggianti nei loro confronti, comprensivi e rispettosi anche nel caso di mancanze ed errori, capaci di smorzare la competizione nel gruppo classe (Madjar & Chohat, 2016). Il sostegno offerto dagli insegnanti sarebbe particolarmente importante per quegli studenti che non godono della protezione e del sostegno provenienti dalla propria famiglia (Newman et al., 2000).

Secondo Bruner (1996) la scuola è un'istituzione con i propri ruoli e status sociali, linguaggio e cultura. Pertanto, un ultimo gruppo di fattori che incidono sulle transizioni scolastiche e sul successo formativo è rappresentato dalla gamma di significati e valori che l'individuo si costruisce della scuola e del suo futuro lavorativo nel corso delle interazioni con gli altri (famiglia, docenti, pari): che cosa è importante nel proprio contesto? Quali sono le caratteristiche delle persone di successo? Cosa occorre per essere un buono studente? Le risposte saranno diverse a seconda degli individui e dei contesti sociali di riferimento.

Un ulteriore fattore che influenza le transizioni scolastiche è rappresentato dal contesto territoriale di appartenenza che offre opportunità, ma anche crea vincoli e condizionamenti. Per esempio, un luogo a vocazione turistica offrirà opportunità scolastiche e lavorative maggiormente in quest'ambito e meno in altri e questo influenzerà il giovane in procinto di transitare dalla scuola media a quella superiore. Chi vive in aree di svantaggio culturale e degrado può avere una minor propensione agli studi.

Infine, deve essere fatta una menzione a quegli studi che hanno mostrato che indipendentemente dal Paese, dal suo sistema educativo, dall'età dello studente, le sfide a livello pedagogico, psicologico e sociale vissute dallo studente, dai suoi pari, dai suoi insegnanti e dalla sua famiglia è simile (Akos & Galassi, 2004; Jindal-Snape & Foggie, 2008).

3.3.3 I ricordi autobiografici legati alla scuola

Nonostante le persone trascorrono a scuola una significativa parte della loro vita, e di conseguenza conservino generalmente molte memorie degli anni scolari, le indagini

sui ricordi autobiografici legati alla scuola sono ancora limitate e vedono come partecipanti essenzialmente persone in età adulta. Negli studi già svolti le domande di ricerca più frequenti sono state: Cosa ricordano le persone della scuola? Ci sono differenze riguardo all'età del ricordo? Esistono differenze di genere riguardo al tipo di ricordi? Quali sono i temi di questi ricordi?

Gli studi che hanno analizzato i ricordi relativi alla scuola hanno utilizzato un approccio quantitativo oppure qualitativo e sono stati svolti nell'ambito della psicologia dell'educazione e delle scienze dell'educazione.

La ricerca di Rothenberg (1994), di stampo qualitativo, aveva la finalità di aumentare le conoscenze in campo pedagogico e ha utilizzato due domande aperte in cui si chiedeva a un campione di 410 studenti universitari e di laureati di narrare il loro migliore e peggiore ricordo riferito alla scuola. I temi emersi e discussi dall'autrice riguardano esperienze di successo e fallimento in ambito scolastico, le caratteristiche del gruppo-classe, le valutazioni degli insegnanti, l'essere presi di mira da docenti o compagni, le umiliazioni subite da insegnanti o pari e, anche, il passaggio da una scuola all'altra. Le memorie relative agli anni scolari sono ritenute dalla ricercatrice particolarmente importanti per gli insegnanti, in quanto influenzano il loro modo di insegnare e di interpretare il proprio ruolo.

Walls e collaboratori (2010), invece, hanno svolto due ricerche di stampo quantitativo con studenti universitari finalizzate a stabilire le principali categorie di memorie scolastiche e la relazione tra queste e la classe scolastica, il genere, la tonalità emotiva e la salienza del ricordo e l'appartenenza di quest'ultimo a un tema sociale oppure scolastico. In accordo con Rothenberg (1994), i temi più frequenti dei ricordi erano successi e sventure, traguardi raggiunti e transizioni scolastiche (come l'inizio o la fine di un ciclo scolastico, l'ingresso in una scuola nuova oppure il diploma o la laurea). I ricordi relativi a successi e sventure sono risultati essere più frequenti, come emerso anche da altre ricerche tra cui quella di Rothenberg (1994). Sebbene ai partecipanti fosse stato chiesto di recuperare ricordi relativi alla scuola, solo il 13% di essi ha riferito ricordi strettamente legati al contesto scolastico, mentre erano prevalenti le memorie relative all'ambito sociale: nuove conoscenze acquisite a scuola, relazioni interpersonali con i compagni di classe (come rapporti di amicizia, amore o conflitti), feste di classe, senso di

appartenenza o estraneità al gruppo classe, ecc. Gli autori concludono che probabilmente negli anni di scuola gli avvenimenti scolastici (come lezioni, verifiche, interrogazioni, ecc.) sono più numerosi di quelli sociali, ma in confronto a quelli sociali sono meno ricordati per la loro alta frequenza, relativa somiglianza (e quindi scarsa distinzione), minor importanza soggettiva attribuita ai singoli eventi. Gli autori hanno anche trovato alcune differenze legate al genere e all'età del ricordo. Le studentesse universitarie hanno ricordato con una maggior frequenza i successi e le relazioni con i ragazzi, mentre i loro coetanei di sesso maschile hanno ricordato con maggior frequenza le competizioni e i giochi sportivi e i successi scolastici. Inoltre, dalla ricerca è emerso che il rapporto con gli insegnanti era prevalente nei ricordi relativi alla scuola primaria, mentre nei ricordi relativi alla scuola secondaria di primo grado erano più frequenti ricordi relativi al rapporto con i pari.

Lo studio di Turunen (2012) ha analizzato in un piccolo campione di anziani in modo specifico i ricordi dell'inizio della scuola usando come metodologia la narrazione scritta e l'analisi del discorso. La ricerca ha dimostrato che i ricordi relativi alla scuola permangono anche in età avanzata. Uno dei temi principali emersi dall'analisi è stato proprio quello della transizione, con il cambiamento del ruolo e dell'identità da parte del bambino o bambina. Segnali esterni di questo cambiamento sono dati dalla divisa scolastica e dalla cartella. Segnali interiori sono costituiti, invece, dall'incertezza e dalla tensione provocati dalle nuove situazioni. Frequenti sono i riferimenti al "non familiare". Lo stesso spostamento dalla casa alla scuola è ricordato come un momento emotivamente intenso di svolta, in cui avviene il passaggio da una zona di confort a una zona di maggiore stress, dal familiare al non familiare, dall'essere bambino al diventare un allievo. Viene ricordato spesso il momento del saluto con il genitore o un'altra figura di attaccamento, che segna il culmine di questo passaggio.

Pillemer et al. (1998) si sono focalizzati invece sui ricordi sul primo anno di università di 182 ex-studenti (laureati 2, 12 e 22 anni prima della ricerca), usando come metodologia il questionario. Uno degli aspetti presi in considerazione riguarda la specificità dei ricordi: la proporzione di ricordi focalizzati su specifici episodi (piuttosto che su esperienze generali) diminuiva con l'aumentare del numero di anni trascorsi dalla laurea. I risultati suggeriscono tra l'altro che gli eventi che riguardano la transizione dalla

laurea al periodo successivo di studio o lavoro, insieme a quelli ad alta valenza emozionale, hanno maggiori probabilità di persistere nella memoria per molti anni. Gli autori si chiedono anche perché i ricordi di eventi di transizione, come il primo anno di università, siano più vividi e più di lunga durata. La spiegazione avanzata è che l'inizio degli studi universitari può essere sufficientemente distintivo in termini di contenuto e di emozioni associate a tale contenuto da non essere intaccato dall'interferenza causata dagli accadimenti successivi della propria vita. Al contrario, la presenza di eventi ripetitivi rafforza la rappresentazione di ricordi generici e diminuisce l'abilità di identificare ricordi specifici come anche confermato da Brewer (1986) e Linton (1982). Tra i temi più frequentemente riportati dai partecipanti alla ricerca ci sono i "ricordi delle prime volte" come la prima lezione, il primo esame, il primo appuntamento galante con un altro studente o studentessa, o ancora il primo conflitto oppure un avvenimento accaduto il primo giorno di frequenza dell'università.

CAPITOLO 4

LA RICERCA SUL CAMPO

4.1 Introduzione

La ricerca presentata in questa tesi si inserisce all'interno della prospettiva dell'arco della vita, cogliendo l'invito di Fitzgerald & Broadbridge (2012) di esaminare la memoria autobiografica nell'ambito di questo approccio. Abbiamo anche colto il suggerimento espresso da Bauer (2012) di impiegare la stessa metodologia con campioni di diversa fascia d'età, in modo da rendere più agevolmente confrontabili i dati.

L'indagine consta di due studi scientifici differenti. Il primo ha preso in esame i ricordi autobiografici, di qualsiasi contenuto ma valutati come importanti per sé, in un campione di soggetti di diverse fasce d'età, dalla seconda infanzia alla prima età adulta. Il secondo studio ha indagato, nel medesimo campione, un importante ricordo autobiografico a contenuto specifico ossia relativo all'ultima transizione scolastica che ha visto come protagonista il soggetto che ricorda.

4.2 Obiettivi e ipotesi

L'obiettivo principale dello *Studio 1* era di esplorare la presenza di eventuali differenze rispetto alla fascia d'età (dall'infanzia alla prima età adulta) e al genere per quanto riguarda le diverse componenti che costituiscono i ricordi autobiografici importanti per sé (specificità, integrazione, affetto e contenuto del ricordo) e relativamente alla narrazione di tali ricordi (numero di ricordi narrati, tempo trascorso dal ricordo, numero di parole utilizzate nella narrazione di un singolo ricordo, complessità narrativa, presenza di "tensione", "contaminazione" e "riscatto" nella narrazione). A tale proposito, tenendo conto della letteratura esistente, sono state formulate una serie di ipotesi.

Ipotesi n. 1: Rispetto all'età del ricordo ci aspettiamo che per i soggetti di tutte le fasce d'età considerate siano sotto-rappresentati i ricordi relativi ai primi tre anni di vita, per via del fenomeno ampiamente documentato in letteratura (per esempio da Nelson, 1993 e da Pillemer & White, 1989) dell'amnesia infantile.

Ipotesi n. 2: Rispetto al tempo trascorso dal ricordo, maggiore è l'età dei soggetti maggiore sarà presumibilmente il tempo trascorso dai ricordi riportati. Tuttavia, nel campione totale ci attendiamo che saranno ricordati con maggior frequenza i ricordi riferiti ad anni recenti, come riportato da precedenti studi (per esempio, Nigro & Neisser, 1983).

Ipotesi n. 3: Per quanto riguarda la relazione tra età, numero di parole usate nella descrizione del ricordo e complessità narrativa, sulla base degli studi sullo sviluppo del pensiero narrativo (Fox, 1997; McKeough, 1997) e delle produzioni scritte (McLean, 2017; Kemper, 1990), ipotizziamo che con l'aumentare dell'età aumenti anche il numero di parole usate nella narrazione e la sua complessità narrativa. Ci aspettiamo, inoltre, che l'età predica in parte direttamente il numero di parole usate per descrivere il ricordo, e in parte indirettamente attraverso la mediazione della complessità narrativa.

Ipotesi n. 4: In riferimento al contenuto dei ricordi, sulla base del modello di Conway e collaboratori (2009) che intende i ricordi autobiografici come una funzione degli obiettivi attuali dell'individuo, ci attendiamo che a età differenti prevalgano alcune categorie di contenuto del ricordo piuttosto che altre.

Sempre in riferimento al contenuto dei ricordi, Thorne et al. (2004) hanno sostenuto che le narrazioni autobiografiche possono essere caratterizzate dalla dimensione della "tensione", ossia da un esplicito riferimento a uno stato di disagio o malessere. In letteratura, non è mai stata indagata la presenza di tensione nei ricordi autobiografici di bambini e preadolescenti, ma solo in riferimento agli adolescenti e ai giovani adulti. Nelle ricerche con campioni di queste età è emerso che circa il 60% dei ricordi autobiografici riportati conteneva tensione (Thorne et al., 2004; Lardi et al., 2010). Ci aspettiamo quindi che approssimativamente la stessa percentuale dei ricordi riferiti dagli adolescenti e giovani adulti del nostro campione contempli la presenza di tensione e saranno esplorate le differenze tra le diverse fasce d'età.

Rispetto alla dimensione del "riscatto" e della "contaminazione", sulla base di studi precedenti svolti con adolescenti e giovani adulti (McAdams et al., 2001; Lardi et al., 2010) ci aspettiamo che emerga un maggior numero di sequenze narrative con riscatto piuttosto che con contaminazione. In letteratura non sono, invece, state individuate differenze rispetto all'età e al genere, pertanto presumiamo di non trovare differenze per quanto riguarda sia il riscatto che la contaminazione.

Ipotesi n. 5: Per quanto concerne la struttura dei ricordi autobiografici, un tema molto dibattuto in letteratura (si vedano per esempio, Linton, 1986; Singer et al., 2007; Williams & Broadbent, 1986), gli studi precedenti condotti su ricordi spontanei di adolescenti e giovani adulti (Blagov & Singer, 2004; Singer & Blagov, 2000-2001; Singer & Moffitt, 1991-1992; Thorne et al., 2004) mostrano una prevalenza dei ricordi specifici (riferiti a episodi specifici, della durata massima di un giorno) rispetto ai ricordi non specifici o generici (riferiti a periodi di tempo più lunghi).

Ipotesi n. 6: L'integrazione dei ricordi, ossia la capacità di trarne un significato in riferimento a se stessi, alle proprie relazioni significative o alla vita in generale (Blagov & Singer, 2004; Thorne et al., 2004) è riconosciuta da diversi studiosi come una delle caratteristiche fondamentali della memoria autobiografica. Tuttavia, la capacità di effettuare ragionamenti autobiografici a partire dai propri ricordi richiede un certo grado di maturità socio-emotiva e compare solo nella tarda adolescenza (Habermas & Bluck, 2000; Thorne et al., 2004). È ragionevole dunque aspettarsi che i ricordi integrati, se presenti nel gruppo di bambini e preadolescenti, siano riferiti solo a esperienze concrete e siano solo del tipo "lezioni apprese" (McAdams, 1998; Thorne, McLean & Lawrence, 2004). Invece, nel gruppo di adolescenti e giovani adulti saranno riferiti anche a esperienze astratte (ad esempio, a stati emotivi e ad aspetti della personalità) e saranno anche del tipo "acquisizione di *insight*" (McAdams, 1998; Thorne, McLean & Lawrence, 2004).

Ipotesi n. 7: In riferimento alla vividezza del ricordo, ci aspettiamo che su una scala da 0 a 6 punti (dove 0 indica l'assenza di vividezza e 6 una vividezza totale) i ricordi autobiografici riportati siano valutati dagli appartenenti delle diverse fasce d'età come particolarmente vividi ossia con una media non inferiore a un punteggio di 4,00.

Ipotesi n. 8: Riguardo al grado di importanza attribuito al ricordo, ci aspettiamo che i soggetti rispettino la consegna, confermando la percezione di importanza a ciascun ricordo dopo averlo narrato. Mediante l'utilizzo di una scala da 0 a 6 (dove 0 corrisponde a nessuna importanza e 6 al più grande grado di importanza), ipotizziamo che i ricordi siano valutati, da parte dei soggetti delle diverse fasce d'età, in media con un punteggio di almeno 4,00 punti.

Rispetto al tipo di emozione sperimentata al momento della rievocazione dei ricordi, non avendo riscontrato in letteratura effetti attribuibili all'età e al genere, non siamo in grado di formulare una precisa ipotesi. Abbiamo, tuttavia, formulato le due seguenti domande di ricerca:

1) è riscontrabile una differenza significativa nelle emozioni sperimentate al momento della rievocazione da parte di soggetti di diversa età (intesa come variabile continua) e di diversa fascia d'età (intesa come variabile categoriale)?

2) è riscontrabile una differenza significativa nelle emozioni sperimentate al momento della rievocazione da parte dei soggetti maschi e femmine del campione?

Passando ora a considerare lo Studio 2, l'obiettivo di questa indagine era di verificare la presenza di eventuali differenze rispetto alla fascia d'età (dall'infanzia alla prima età adulta) per quanto riguarda alcune caratteristiche dei ricordi riferiti all'ultima transizione scolastica che è stata considerata quella più facilmente recuperabile dalla memoria. Dato il numero limitato di studi quantitativi sui ricordi autobiografici della scuola e la totale assenza di studi sui ricordi delle transizioni scolastiche, in questo secondo studio non è stato possibile formulare precise ipotesi di partenza, ma solo individuare una serie di domande di ricerca:

Domanda n. 1: Nello studio di Pillemer et al. (1988) con campioni di adulti sui ricordi autobiografici degli anni trascorsi a scuola è emersa una leggera prevalenza di ricordi specifici anziché aspecifici. Tuttavia, il numero di ricordi specifici diminuiva con l'aumentare dell'età dei soggetti. Pertanto ci chiediamo se anche nel nostro campione complessivo prevalgano i ricordi specifici relativi all'ultima transizione scolastica e se ci siano differenze in base alla fascia d'età.

Domanda n. 2: In merito al contenuto dei ricordi, lo studio si propone di prendere in considerazione tre aspetti.

In primo luogo, è possibile individuare una differenza tra le diverse fasce d'età rispetto ad una macro-categoria di ricordi con tema "individuale" (riferito a sé) e con tema "interpersonale" ossia riferito alle relazioni con gli altri? In due studi sui ricordi autobiografici della scuola (Pillemer et al., 1986; Walls et al., 2001), condotti con campioni di adulti, è emerso che gli episodi maggiormente ricordati sono quelli relativi a relazioni

interpersonali (ad esempio, amicizie con compagni di classe, rapporti individuali con alcuni insegnanti, conflitti con il gruppo classe, ecc.). Ci chiediamo se questo risultato emerga anche dai nostri dati sui ricordi dell'ultima transizione scolastica e con quali differenze rispetto alla fascia d'età.

In secondo luogo, sulla base di diverse ricerche da cui è emerso che le transizioni scolastiche sono impegnative e stressanti per un gran numero di individui (per esempio, Jindal-Snape & Foggie, 2008; Lucey & Reay, 2000), ci aspettiamo che prevalgano nel campione complessivo ricordi caratterizzati da "tensione", ossia un esplicito riferimento a uno stato di disagio. Ci chiediamo, inoltre, se ci possano essere differenze in base alla fascia d'età e al genere in riferimento a questa dimensione del ricordo.

In terzo luogo, essendo le transizioni scolastiche anche un'opportunità il cui esito è solitamente un adattamento al nuovo contesto scolastico (Jindal-Snape, 2009; Lucey & Reay, 2000), ci aspettiamo un maggior numero di sequenze narrative caratterizzate da "riscatto" (in cui la valenza emotiva della trama passa da negativa a positiva) piuttosto che da "contaminazione" (in cui la valenza emotiva della trama passa da positiva a negativa). Già lo studio di McAdams e colleghi (2001) sulle transizioni biografiche aveva verificato questa ipotesi. Ci chiediamo, tuttavia, se ci siano differenze in base alla fascia d'età rispetto alle dimensioni del riscatto e della contaminazione nelle narrazioni dei ricordi.

Domanda n. 3: la letteratura esaminata nel capitolo precedente evidenzia come le transizioni scolastiche siano un punto di svolta percepito nella maggior parte degli individui come significativo per la propria vita (Pillemer, 1988; Turunen, 2012) al pari di altre transizioni biografiche (Enz & Talarico, 2015). Inoltre, gli episodi che le costituiscono hanno solitamente un carattere distintivo rispetto agli accadimenti successivi (Pillemer, 1988). Ci aspettiamo pertanto che i ricordi relativi alle transizioni scolastiche siano valutati con un alto grado di importanza e vividezza. Ci chiediamo, anche in questo caso, se saranno riscontrate differenze in base alla fascia d'età.

Domanda n. 4: l'ultimo quesito alla base dello *Studio 2* si riferisce all'intensità delle emozioni a valenza positiva (la gioia) e a valenza negativa (paura, rabbia, tristezza o disgusto) sperimentata al momento del ricordo della transizione scolastica. Ci siamo chiesti se, in media, i ricordi sulle transizioni scolastiche suscitino più intensamente

emozioni positive o negative. Coerentemente con quanto sostenuto a proposito della domanda di ricerca n. 2, le transizioni scolastiche sottopongono l'individuo a importanti sfide che, tuttavia, è solitamente in grado di superare per raggiungere un positivo adattamento all'ambiente scolastico (Jindal-Snape, 2009; Lucey & Reay, 2000). Pertanto ci aspettiamo una maggior intensità di emozioni a valenza positiva, provate al momento del recupero, anziché negativa. Intendiamo verificare, anche in questo caso, la presenza di eventuali differenze in base alla fascia d'età.

4.3 Metodologia

4.3.1 Campione

Per l'indagine è stato costruito un campione di convenienza con 4 gruppi di soggetti di differente fascia d'età: infanzia, preadolescenza, adolescenza e prima età adulta. I partecipanti erano iscritti e frequentavano la scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado e l'università.

In totale sono state intervistate 242 persone, per la stragrande maggioranza di nazionalità italiana (93,4%). Solo 16 individui (6,6%) hanno dichiarato di essere di nazionalità estera.⁵

Il campione complessivo risulta a prevalenza femminile, essendo 146 gli individui di sesso femminile (60,3%), mentre i maschi risultano essere 96 (39,7%). La tabella 4.1 mostra la distribuzione delle frequenze e delle percentuali relative ai diversi anni d'età del campione.

L'area geografica di provenienza del campione è il Nord Italia e più precisamente le province di Varese, Como e Milano della Lombardia che, dopo la Provincia Autonoma di Bolzano/Bozen e la Regione a statuto speciale della Valle d'Aosta, è la regione italiana con il più alto reddito pro-capite pari a 38.845 euro (ISTAT, 2020).

⁵ I Paesi di provenienza, con le relative frequenze, sono: Albania (6), San Salvador (5), Romania (4), Brasile (2), Bulgaria (2), Colombia (2), Marocco (2), Polonia (2), Regno Unito (2) ed Egitto (1).

Età	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulativa
9	54	22,3	22,3
10	9	3,7	26,0
11	5	2,1	28,1
13	42	17,4	45,5
14	12	5,0	50,4
16	8	3,3	53,7
17	32	13,2	66,9
18	2	0,8	67,8
19	1	0,4	68,2
20	17	7,0	75,2
21	15	6,2	81,4
22	15	6,2	87,6
23	14	5,8	93,4
24	7	2,9	96,3
25	5	2,1	98,3
26	1	0,4	98,8
27	2	0,8	99,6
28	1	0,4	100,0
Totale	242	100,0	100,0

Tab. 4.1 – *Distribuzione delle frequenze, percentuali e percentuali cumulative degli anni d'età del campione della ricerca.*

Sono state costruite quattro fasce d'età, corrispondenti ai diversi ordini di scuola frequentati dai soggetti del campione: bambini (frequentanti la quinta classe della scuola primaria), preadolescenti (alunni della terza classe della scuola secondaria di primo grado), adolescenti (alunni della quarta classe della scuola secondaria di secondo grado) e giovani adulti (studenti universitari). La tabella 4.2 mostra la distribuzione delle frequenze e delle percentuali delle quattro fasce d'età del campione, con specificato anche il genere per ciascun gruppo d'età.

	<i>Frequenza</i>		<i>Percentuale</i>		Totale
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	
bambini scuola primaria (9-11 anni)	35	33	51,5	48,5	68
preadolescenti scuola secondaria di primo grado (13-14 anni)	20	34	37,0	63,0	54
adolescenti scuola secondaria di secondo grado (16-18 anni)	14	28	33,3	66,7	42
giovani adulti studenti universitari (19-28 anni)	27	51	34,6	65,4	78
Totale	96	146	39,7	60,3	242

Tab. 4.2 – *Distribuzione delle frequenze e percentuali relative alle fasce d'età dei partecipanti suddivisi per genere.*

4.3.2 Strumenti

Per l'indagine è stato utilizzato un **Questionario sui ricordi autobiografici** (si veda l'appendice A).

La parte iniziale del questionario era volta a rilevare alcune informazioni di base relative a variabili socio-demografiche vale a dire: età, sesso, nazionalità, scuola e classe frequentata o anno di corso di laurea. Non sono state poste altre domande socio-demografiche per non appesantire troppo lo strumento, già sufficientemente esteso.

La seconda parte del questionario è la traduzione in italiano⁶ e un adattamento di due strumenti già presenti nella letteratura e utilizzati nelle ricerche internazionali sui ricordi autobiografici: 1) il *Self-Defining Memory Task* o *Self-Defining Memory Questionnaire* (Singer & Moffitt, 1991; Singler & Blagov, 2000-2001; Thorne & McLean, 2001); 2) il *Memory Rating Sheet* (Singer & Blagov, 2001-2002).

Il questionario chiede agli intervistati di scrivere due importanti ricordi personali della propria vita che devono avere le seguenti caratteristiche:

- 1) risalgono ad almeno 1 anno fa;
- 2) sono ricordi che vengono richiamati alla memoria molto chiaramente e ancora importanti per noi;
- 3) possono essere ricordi positivi o negativi;

A ogni singola narrazione è stato chiesto di attribuire un titolo e di indicare l'età posseduta all'epoca del ricordo.

Dopo aver completato la narrazione dei due ricordi autobiografici, ai partecipanti è stato richiesto oralmente di scrivere un terzo ricordo autobiografico non più a tema libero, bensì relativo a un contenuto specifico: l'ultima transizione scolastica che avevano avuto. Pertanto, ai bambini della scuola primaria è stato chiesto di fare riferimento alla transizione tra la scuola dell'infanzia e quella primaria, ai preadolescenti alla transizione tra la primaria e la secondaria di primo grado, agli adolescenti alla transizione tra la secondaria di primo grado e la secondaria di secondo grado e ai giovani adulti alla transizione tra la scuola secondaria di secondo grado e l'università.

Per ogni ricordo i soggetti avevano a disposizione tredici righe ed è stato chiesto loro anche di valutare, secondo una scala Likert a 7 punti:

- 1) quanto il ricordo descritto è vivido nella propria mente;
- 2) quanto è importante;
- 3) come si sentivano in quel momento a ricordare e a pensare a quel ricordo. È stata richiesta una valutazione rispetto a ciascuna delle seguenti emozioni primarie: felicità, tristezza, rabbia, paura, sorpresa e disgusto.

⁶ La traduzione delle istruzioni in italiano è stata effettuata da un professionista bilingue inglese americano/italiano, poi ritradotta in inglese americano e quindi confrontata con la versione originale. Il confronto non ha evidenziato differenze sostanziali.

4.3.3 Procedure di raccolta, codifica e analisi dei dati

Prima di iniziare la raccolta dei dati è stata svolta una pre-ricerca con un campione di 10 bambini di 9 e 11 anni e di 12 preadolescenti di 13-14 anni per accertarsi che comprendessero correttamente la consegna e che riuscissero a eseguirla in modo adeguato. La somministrazione è avvenuta a scuola. I *feedback* orali dei partecipanti, così come l'analisi dei ricordi narrati, hanno dato un esito positivo: il questionario è risultato di immediata comprensione sia per i bambini che per i preadolescenti.

Passando alla ricerca vera e propria, i partecipanti hanno compilato il questionario nella loro abituale aula scolastica, durante un'ora appositamente dedicata all'attività di ricerca. Sono state coinvolte, nel complesso, tre classi di scuola primaria, tre classi di scuola secondaria di primo grado, quattro classi di scuola secondaria di secondo grado (liceo scientifico e linguistico) e i partecipanti a due lezioni universitarie del secondo anno del corso di laurea in Scienze della Comunicazione.

La compilazione del questionario è stata introdotta oralmente dall'autore della presente tesi, informando gli intervistati che avrebbero dovuto ricordare alcuni importanti ricordi personali e narrarli per iscritto e sottolineando che il terzo ricordo personale avrebbe dovuto riguardare l'ultima transizione scolastica. Particolare attenzione è stata prestata al campione di bambini e preadolescenti, con i quali sono stati fatti alcuni esempi di ricordi personali importanti (con le caratteristiche richieste dal compito), accertandosi che avessero compreso pienamente la consegna.

La ricerca è stata condotta nel rispetto del Codice Etico dell'Università degli Studi dell'Insubria, del Codice Etico per la ricerca in psicologia dell'Associazione Italiana di Psicologia (AIP) e del Codice Deontologico degli Psicologi Italiani. Il consenso informato alla ricerca è stato raccolto oralmente dal campione di bambini, preadolescenti e adolescenti e per iscritto dai loro genitori. Per gli studenti universitari è stato raccolto oralmente e per iscritto. Il consenso è stato negato da due genitori di bambini della scuola primaria che si avrebbe voluto includere nel campione, mentre nessun partecipante si è rifiutato di compilare il questionario o vi ha rinunciato durante la compilazione. Nessun questionario è stato lasciato completamente in bianco o è stato compilato in modo provocatorio, pertanto il numero dei partecipanti effettivi coincide con il numero dei questionari raccolti ed esaminati.

I ricordi autobiografici, sia a contenuto libero sia quelli relativi all'ultima transizione scolastica, sono stati analizzati utilizzando cinque manuali di codifica, in lingua inglese, che vengono resi disponibili nelle appendici B-C-D-E-F: 1) *Classification system and scoring manual for self-defining autobiographical memories* (Singler & Blagov, 2000-2001); 2) *Manual of coding events in self-defining memories* (Thorne & McClean, 2001); 3) *Coding system for contamination sequences* (Foley Center for the Study of Lives, 1998); 4) *Coding narrative accounts of autobiographical scenes for redemption sequences* (Foley Center for the Study of Lives, 1999); 5) *Coding Systems for Themes of Agency and Communion* (Foley Center for the Study of Lives, 1999).

Innanzitutto, oltre all'acquisizione delle caratteristiche anagrafiche (età, fascia d'età e genere), per ogni soggetto è stato conteggiato il numero di ricordi evocati (1, 2 oppure 3). Se il terzo ricordo non riguardava il tema della transizione scolastica è stato considerato come mancante ed è stato escluso dalle analisi. È stata quindi calcolata la media dei ricordi per fascia d'età e genere.

Per quanto concerne lo Studio 1, la ricerca ha preso in considerazione le seguenti variabili:

1) **Numero di ricordi a tema libero rievocati e narrati per singolo soggetto:** uno oppure due.

2) **Grado di vividezza attribuito dal soggetto a ogni ricordo evocato:** risultante dall'analisi della relativa scala Likert a 7 punti.

3) **Grado di importanza attribuito dal soggetto a ogni ricordo evocato:** risultante dall'analisi della relativa scala Likert a 7 punti.

4) **Emozioni e intensità emotiva sperimentata al momento della rievocazione di ciascun ricordo:** risultante dall'analisi delle scale Likert a 7 punti per ciascuna delle seguenti emozioni di base o primarie (Ekman, 1999): felicità, tristezza, rabbia, paura, disgusto e sorpresa.

5) **Lunghezza della narrazione:** è stata calcolata attraverso il numero di parole usate per descrivere ciascun ricordo a tema libero. È stato così possibile ottenere la media del numero di parole impiegate per descrivere i ricordi narrati a seconda della diversa fascia d'età e sesso.

6) **Complessità narrativa**: è ritenuta una dimensione importante in letteratura (McAdams, 1988; McAdams et al., 2006), e per la sua misura, valutata per ciascun ricordo a tema libero, è stata costruita una scala Likert a 5 punti, basandosi sui lavori di McAdams (1988), Labov (1997) e di Gergen e Gergen (1988).

Al limite inferiore della scala abbiamo una “descrizione priva di struttura narrativa” mentre al limite superiore “una narrazione completa”.

1. *Assenza di struttura narrativa*: una generica descrizione di pensieri, stati d’animo, eventi o dettagli di eventi senza nessun riferimento a legami causali o temporali tra gli eventi narrati (ad esempio, “Quando ero in prima tutti noi sapevamo scrivere, era arrivato un compagno di lingua ucraina”)

2. *Descrizione narrativa*: una generica descrizione di pensieri, stati d’animo, eventi o dettagli di eventi, con qualche esempio concreto di azioni o di luoghi in cui gli eventi sono accaduti, senza nessun riferimento a legami causali o temporali tra gli eventi narrati e senza che ci sia la possibilità di individuare un esito finale (ad esempio, “Un giorno all’oratorio, dopo pranzo, dei ragazzi mi stavano rincorrendo e mi tiravano i sassi quando mi hanno preso”).

3. *Narrazione sufficiente*: la narrazione di un episodio in cui è possibile identificare i nessi causali tra gli eventi, ma non sono chiari né i legami temporali né l’esito finale. Possono essere presenti descrizioni generali di persone, situazioni e stati d’animo ma non sono identificabili specifici marker temporali. (ad esempio, “Stavamo andando al Lago di Varese, eravamo tutta la famiglia cioè mia mamma, papà, mio fratello e io. Siamo scesi dalla macchina e abbiamo preso le biciclette, siamo saliti sulle biciclette e siamo andati, io andavo lenta invece mio fratello andava veloce. Era bellissimo.”)

4. *Narrazione parziale*: la narrazione di un episodio in cui è possibile identificare nessi causali e legami temporali tra gli eventi, ma l’esito finale della vicenda è confuso o assente. Possono essere presenti descrizioni generali di persone, situazioni e stati d’animo e altri dettagli (ad esempio, “Ero alle elementari, nel dopo mensa e con i miei compagni ci divertivamo a giocare a calcio con quelli dell’altra classe e vincevamo sempre, la B era la classe più forte della scuola già in terza. Giocavamo 90 minuti, come i veri calciatori, ma senza pause.”)

5. *Narrazione completa*: la narrazione di una vicenda in cui sia possibile indentificare nessi causali e legami temporali tra gli eventi, compreso un esito finale come diretta conseguenza degli eventi precedentemente citati. Possono essere presenti anche descrizioni generali di emozioni, persone o altri dettagli (ad esempio, “La prima volta che andavo su una bicicletta piccola senza rotelle, di mia sorella. Ero con mio papà che mi disse nel vialetto prima di casa mia: “Prova ad andare!”. L'ho provata e sono subito riuscita. Questo dice di me che quando voglio una cosa se mi impegno ci riesco.”).

7) ***Tema del ricordo***: i contenuti dei ricordi sono stati classificati utilizzando come riferimento il Manuale di Thorne e McLean (2001) che a differenza di altri metodi di classificazione consente di minimizzare le inferenze dei giudici nell'attribuire una categoria al contenuto del ricordo (Blagov & Singer, 2004).

Sono state utilizzate le seguenti 7 categorie che si escludono reciprocamente:

1. *rischi per la propria vita o altrui*: narrazioni di eventi in cui è stata messa a rischio l'incolumità o salute psico-fisica propria o di altre persone (come, per esempio, lutti, malattie, molestie, abusi, ecc.).

2. *relazioni e legami sociali*: narrazioni che si riferiscono a eventi legati alle relazioni sociali (come, per esempio, rapporti di amicizia, nascita di fratelli/sorelli, fidanzamenti, separazione dei genitori, ecc.).

3. *successi o fallimenti*: narrazioni che si riferiscono a successi o fallimenti in prove, competizioni, esami, gare, obiettivi o progetti personali (ad esempio, la vincita di una partita di calcio o di una gara sportiva, una bocciatura, ecc.).

4. *svago ed esplorazione*: ricordi di esperienze legate al gioco, divertimento, tempo libero o all'esplorazione dell'ambiente (come i ricordi di viaggi, gite, feste o vacanze).

5. *colpa o vergogna*: narrazioni il cui intento è mettere in rilievo la presenza di sentimenti di colpa o vergogna per aver fatto qualcosa di sbagliato.

6. *alcol e droghe*: narrazioni di esperienze legate all'assunzione di alcolici o sostanze stupefacenti per divertimento, abuso o altri motivi.

7. *evento non classificabile*: racconti che non rientrano nelle categorie precedenti.

8) ***Livello di specificità del ricordo***: secondo Singer e Blagov (2000-2001) l'analisi del livello di specificità di un ricordo autobiografico consente di determinare la “struttura del ricordo”. È possibile distinguere tra:

1. *ricordi specifici*: quando l'attenzione si focalizza attorno a eventi accaduti una sola volta e di durata inferiore a un giorno.

2. *ricordi non specifici*: si possono distinguere in: 1) *ricordi non specifici episodici*: una generalizzazione di eventi, percezioni e azioni legati tra loro in un arco temporale lungo (da una settimana a qualche mese). Corrispondono, approssimativamente, agli "eventi generali" del Self-Memory-System del modello di Conway e Pleydell-Pearce (2000); 2) *ricordi non specifici generici*: a un livello ancora meno specifico, i ricordi generici si riferiscono a eventi ripetitivi riferiti a periodi di tempo estesi, che si ripresentano nel tempo con personaggi, ambientazioni, trame ed emozioni simili. Corrispondono, in linea generale, ai "periodi di vita" del Self-Memory-System di Conway e Pleydell-Pearce (2000).

9) ***Livello di integrazione del ricordo***: il livello di integrazione di un ricordo è considerato dalla letteratura una misura dell'abilità del soggetto di svolgere un "ragionamento autobiografico" (Singer & Bluck, 2001; Thorne & McLean, 2001; Blagov & Singer, 2004) ossia della capacità del soggetto di attribuire un significato o un senso compiuto ai propri ricordi, attraverso spiegazioni, interpretazioni, riflessioni relative a se stesso o agli altri. Secondo il manuale di Singer e Blagov (2001) un ricordo autobiografico può dunque essere:

1. *integrato*: quando la narrazione contiene affermazioni che attribuiscono un significato appreso dall'esperienza avuta e ricordata. Ci sono riferimenti espliciti a ciò che un'esperienza ha insegnato, alla sua rilevanza e ai motivi della sua importanza nella propria vita.

2. *non integrato*: quando la narrazione si limita a descrivere un evento o una successione di eventi, senza spiegazioni o riflessioni personali. Pur senza riflettere sul significato della sua esperienza personale, il soggetto può fare riferimenti alle emozioni provate o alle caratteristiche dell'ambiente in cui l'evento si è verificato.

10) ***Tensione***: secondo Thorne et al. (2004) le narrazioni autobiografiche possono essere codificate anche in base alla presenza o assenza di tensione. Pertanto è stata impiegata anche la seguente codifica:

1. *presenza di tensione*: quando nella narrazione del ricordo c'è esplicito riferimento a uno stato di disagio o disappunto da parte di uno dei personaggi principali.

2. *assenza di tensione*: quando nel ricordo sono assenti espliciti riferimenti a stati di disagio o disappunto.

11) **Riscatto**: è un tema classico nelle narrazioni delle storie di vita che si riscontra quando la trama, partendo da una valenza emotiva negativa assume una valenza positiva con il procedere della narrazione. È stata dunque impiegata la seguente codifica suggerita dai manuali forniti dal Foley Center for the Study of Lives (1998; 1999):

1. *presenza di ricatto*: un'esplicita trasformazione della sequenza narrativa del ricordo da un'emozione negativa a una positiva.

2. *assenza di riscatto*: mancanza di un'esplicita trasformazione della sequenza narrativa del ricordo da un'emozione negativa a una positiva.

12) **Contaminazione**: è un altro tema classico nelle narrazioni delle storie di vita che si riscontra quando la trama, partendo da una valenza emotiva positiva assume una valenza negativa con il procedere della narrazione. È stata impiegata la seguente codifica suggerita dai manuali forniti dal Foley Center for the Study of Lives (1998; 1999):

1. *presenza di contaminazione*: un movimento, all'interno della narrazione, da un evento chiaramente positivo a uno veramente negativo.

2. *assenza di contaminazione*: assenza di un movimento, all'interno della narrazione, da un evento chiaramente positivo a uno veramente negativo.

Per quanto concerne lo *Studio 2* sul ricordo dell'ultima transizione scolastica, oltre alle caratteristiche dei partecipanti (età, fascia d'età e genere), la ricerca ha preso in considerazione le seguenti variabili:

1) **Grado di vividezza attribuito dal soggetto al ricordo evocato**: risultante dall'analisi della relativa scala Likert a 7 punti.

2) **Grado di importanza attribuito dal soggetto al ricordo evocato**: risultante dall'analisi della relativa scala Likert a 7 punti.

3) **Valenza e intensità emotiva sperimentata al momento della rievocazione**: risultante dall'analisi delle scale Likert a 7 punti per ciascuna delle seguenti emozioni di base o primarie (Ekman, 1999): felicità (valenza positiva) versus tristezza, rabbia, paura e disgusto (valenza negativa).

4) **Tema del ricordo**: i contenuti dei ricordi sono stati classificati utilizzando come riferimento il *Coding System for Themes of Agency and Communion* di McAdams (2002)

che è ritenuto dallo stesso McAdams particolarmente adatto nell'analisi dei ricordi, delle narrazioni di eventi significativi per il soggetto e dei *turning points* delle storie di vita, come possono essere le transizioni scolastiche. La codifica si basa sui concetti di "agentività" (*agency*) e "comunione" (*communion*) introdotti da David Bakan (1966) per indicare due diverse modalità di approccio alla vita: la prima improntata all'individualità e la seconda alla socialità. Secondo McAdams (2002), tali modalità sono individuabili anche nella narrazione autobiografica di singoli episodi o ricordi e permettono di differenziare gli intervistati tra loro. Seguendo le indicazioni di McAdams (2002), ciascun ricordo di transizione scolastica è stato codificato in base alla presenza (codifica 1) o assenza (codifica 0) di otto differenti temi, quattro sotto la categoria di agentività e quattro sotto la categoria di comunione. Più temi all'interno di ciascuna categoria possono essere presenti, pertanto può essere effettuata una sommatoria dei punteggi per ciascuna categoria, con il punteggio minimo di 0 e il punteggio massimo di 4.

Il costrutto dell'agentività comprende una vasta gamma di dimensioni psicologiche e motivazionali, tra cui quelle di forza, potere, padronanza, autonomia, indipendenza, controllo. Il manuale distingue le seguenti sotto-categorie dell'agentività:

1. *padronanza di sé (self-mastery)*: il protagonista riesce con successo a padroneggiare, controllare o perfezionare se stesso. Attraverso un'azione forte ed incisiva, la maturazione di una consapevolezza o una determinata esperienza l'individuo riesce a rafforzare il proprio Sé, diventando un agente più potente, incisivo o saggio nel mondo.

2. *conquista di uno status o di una vittoria (status/victory)*: il soggetto riceve una speciale riconoscenza o vince un premio oppure acquisisce maggior prestigio o un nuovo status migliore del precedente.

3. *traguardo/responsabilità (achievement/responsability)*: il soggetto riferisce un sostanziale esito positivo o successo nell'esecuzione di un compito, nel raggiungimento di un obiettivo, di un traguardo o nell'assunzione di una responsabilità. A differenza della sotto-categoria precedente, il protagonista ottiene un successo grazie ad un suo sforzo o sacrificio e non attraverso una vincita o un riconoscimento esterno. Pertanto nella narrazione sono spesso presenti emozioni di orgoglio, fierezza, fiducia in sé e sicurezza.

4. *empowerment*: la persona sperimenta maggior potere, ricchezza interiore, forza d'animo, grandiosità, benessere durante una determinata esperienza o grazie all'intervento di qualcuno o qualcosa ritenuto superiore a sé (Dio, la natura, un insegnante carismatico, un mentore, uno psicoterapeuta, il proprio padre, una qualsiasi figura di autorità).

Il costrutto della comunione comprende differenti dimensioni psicologiche e motivazionali, tra cui quelle di amore, amicizia, intimità, condivisione, appartenenza, affiliazione, l'unione, ecc. Il manuale distingue le seguenti sotto-categorie della comunione:

1. *Amore/amicizia (love/friendship)*: il protagonista vive un'esperienza di amore o amicizia con un'altra persona. La sottocategoria non include i sentimenti di amore sperimentati nella relazione con un genitore o altro familiare molto stretto.

2. *Dialogo (dialogue)*: la persona sperimenta un momento d'incontro genuino e autentico con un altro essere umano attraverso una forma dialogica (orale o scritta) senza secondi fini. La comunicazione è reciproca, non ostile, di qualsiasi tipo di contenuto.

3. *Aiuto/assistenza (caring/help)*: l'individuo fornisce cura, assistenza, aiuto, sostegno, incoraggiamento a un'altra persona, a livello fisico, sociale, materiale, morale, emozionale o psicologico. Essere aiutati non rientra in questa categoria.

4. *Unità/solidarietà (unity/togetherness)*: in questo caso viene esplicitata l'idea di sentirsi parte di un gruppo, di una comunità, del genere umano. L'accento è sul senso di appartenenza al gruppo, sull'amare o sentirsi amati da più persone, sulla solidarietà, il sentirsi accettati o il bene comune.

5) **Livello di specificità del ricordo**: come in precedenza specificato, prendendo spunto da Singer e Blagov (2000-2001), è possibile distinguere i ricordi in

1. *ricordi specifici*: quando l'attenzione si focalizza attorno a eventi accaduti una sola volta e di durata inferiore a un giorno.

2. *ricordi non specifici*: si possono distinguere in: 1) *ricordi non specifici episodici*: una generalizzazione di eventi, percezioni e azioni legati tra loro in un arco temporale lungo (da una settimana a qualche mese); 2) *ricordi non specifici generici*: a un livello ancora meno specifico, i ricordi generici si riferiscono ad eventi ripetitivi riferiti a periodi di

tempo estesi, che si ripresentano nel tempo con personaggi, ambientazioni, trame ed emozioni simili.

6) **Tensione**: secondo Thorne et al. (2004) le narrazioni autobiografiche possono essere codificate anche in base alla presenza o assenza di tensione. Pertanto è stata impiegata anche la seguente codifica:

1. *presenza di tensione*: quando nella narrazione del ricordo c'è esplicito riferimento a uno stato di disagio o disappunto da parte di uno dei personaggi principali.

2. *assenza di tensione*: quando nel ricordo sono assenti espliciti riferimenti a stati di disagio o disappunto.

7) **Riscatto**: è un tema classico nelle narrazioni delle storie di vita che si riscontra quando la trama, partendo da una valenza emotiva negativa assume una valenza positiva con il procedere della narrazione. È stata dunque impiegata la seguente codifica suggerita dai manuali forniti dal Foley Center for the Study of Lives (1998; 1999):

1. *presenza di riscatto*: un'esplicita trasformazione della sequenza narrativa del ricordo da un'emozione negativa a una positiva.

2. *assenza di riscatto*: mancanza di un'esplicita trasformazione della sequenza narrativa del ricordo da un'emozione negativa a una positiva.

8) **Contaminazione**: è un altro tema classico nelle narrazioni delle storie di vita che si riscontra quando la trama, partendo da una valenza emotiva negativa assume una valenza positiva con il procedere della narrazione. È stata dunque impiegata la seguente codifica suggerita dai manuali forniti dal Foley Center for the Study of Lives (1998; 1999):

1. *presenza di contaminazione*: un movimento, all'interno della narrazione, da un evento chiaramente positivo a uno veramente negativo.

2. *assenza di contaminazione*: assenza di un movimento, all'interno della narrazione, da un evento chiaramente positivo a uno veramente negativo.

4.4 Risultati dello Studio 1

Vengono qui di seguito presentati i risultati relativi allo Studio 1 sui cambiamenti evolutivi nei ricordi autobiografici a tema libero. È stato scelto di utilizzare i ricordi come unità di analisi, una volta verificata la mancanza di interdipendenza tra i due ricordi dello stesso individuo utilizzando il procedimento statistico di analisi gerarchica.

In totale sono stati analizzati 481 ricordi autobiografici. Solamente 3 soggetti hanno narrato un solo ricordo percepito come importante per sé, il resto del campione (242 individui) ha riferito entrambi i ricordi.

4.3.1 Analisi statistiche dei dati

Affidabilità intergiudici. L'affidabilità intergiudici nella codifica dei dati è stata misurata attraverso la percentuale di accordo e l'indice K di Cohen (1960) per le variabili nominali e attraverso i coefficienti di Spearman (1904) per la complessità narrativa (variabile misurata su scala ordinale). L'autore della presente tesi ha codificato tutti 481 ricordi e una laureata in Psicologia, specializzata in Psicoterapia, dopo un apposito training, ha codificato il 20% dei ricordi selezionati casualmente all'interno dell'intero campione. Al momento della codifica, i giudici erano all'oscuro dell'età, del genere e di tutti gli altri dati sugli autori della narrazione. L'affidabilità, valutata attraverso il k di Cohen (per le variabili categoriali) e R di Spearman (per le variabili ordinali), è risultata essere decisamente buona per il livello di specificità ($k = 0,88$) e il tema del ricordo ($k = 0,80$); buona per la tensione ($k = 0,74$) e discreta per l'integrazione ($k = 0,56$). Inoltre, l'affidabilità tra i giudici è risultata molto buona per le sequenze di contaminazione ($k = 0,84$), buona per le sequenze di riscatto ($k = 0,76$), discreta per la complessità narrativa ($r_s = 0,48$).

Strategia di analisi dei dati. Le tecniche di analisi dei dati impiegate sono molteplici. Oltre alle statistiche descrittive (frequenze, percentuali, medie e deviazione standard, ecc.), al fine di comparare le frequenze alle diverse categorie di risposte è stato applicato il test del Chi Quadro di Pearson. Per comparare le medie sono stati impiegati test parametrici (il test t di Student e l'analisi della varianza o ANOVA), a meno che le assunzioni richieste non fossero violate. In questo caso, sono stati impiegati test non-parametrici corrispondenti. Il legame tra variabili distribuite normalmente è stato testato con il coefficiente di correlazione di Pearson. Se, invece, le variabili non erano distribuite normalmente è stato calcolato l'r di Spearman. Infine, al fine di ridurre il numero delle emozioni suscitate dai ricordi narrati, è stata effettuata un'analisi fattoriale usando il metodo delle componenti principali. La relazione tra genere, età, complessità narrativa e numero di parole usate è stata studiata attraverso l'analisi di mediazione che appartiene

alla famiglia delle tecniche di analisi di regressione. Tutte le elaborazioni dei dati sono state condotte con il software SPSS versione 26.0 per Macintosh, il package più usato per le analisi statistiche nelle scienze umane.

Età al tempo del ricordo: in media i partecipanti hanno fatto risalire i ricordi narrati a un'età di 9 anni (per l'esattezza 9,84, d.s.: 5,26), partendo da un minimo di 1 a un massimo di 26 anni d'età. Il grafico 4.1 mostra le percentuali di ricordi riferite ai diversi anni d'età. Come si può osservare, nel campione totale prevalgono i ricordi riferiti ai 6 e ai 7 anni, quindi alla seconda infanzia (considerando che l'età degli intervistati variava dai 9 ai 28 anni). Le percentuali maggiori, superiori al 5%, sono state ottenute per i seguenti anni d'età al tempo del ricordo: 4 (8,1%), 5 (7,5%), 6 (13,3%), 7 (10,4%), 8 (6,7%) e 10 (7,1%).

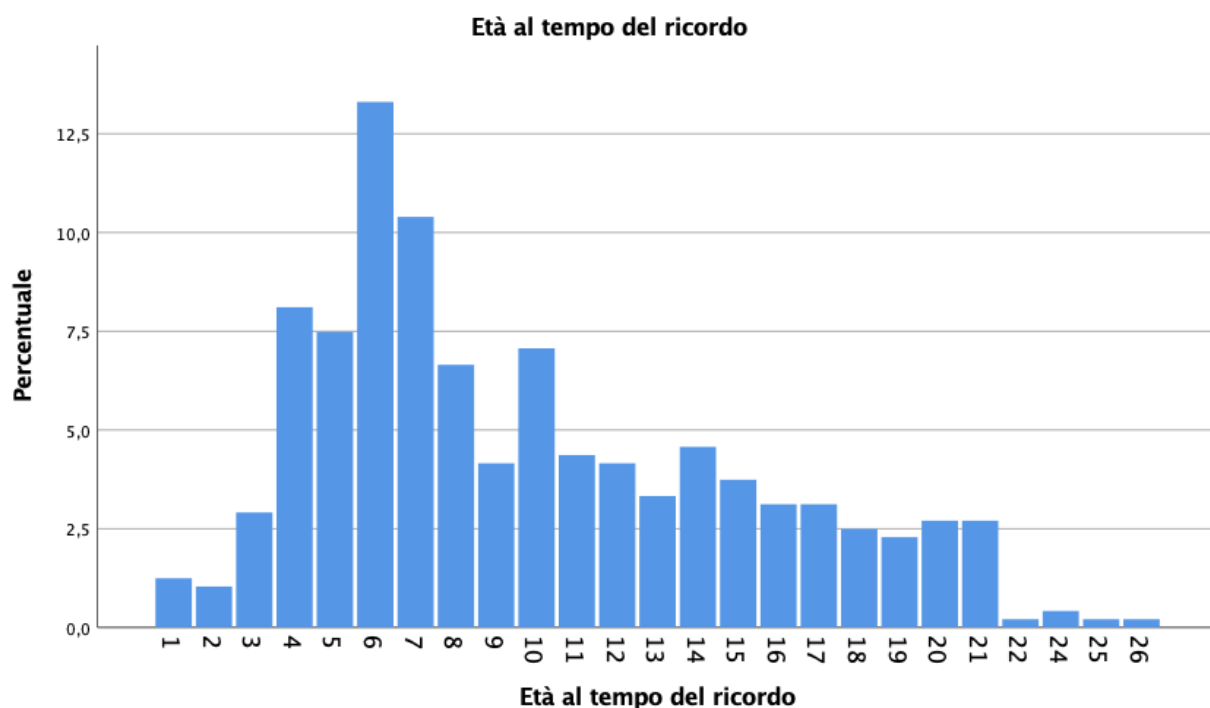


Grafico 4.1 – Percentuale dell'età al tempo del ricordo

Anni trascorsi dal tempo del ricordo: in media i ricordi del campione totale risalgono a 5,8 anni prima (d.s.: 4,00). Come mostra il grafico 4.2, prevalgono dunque i ricordi riferiti ad anni recenti piuttosto che ricordi remoti.

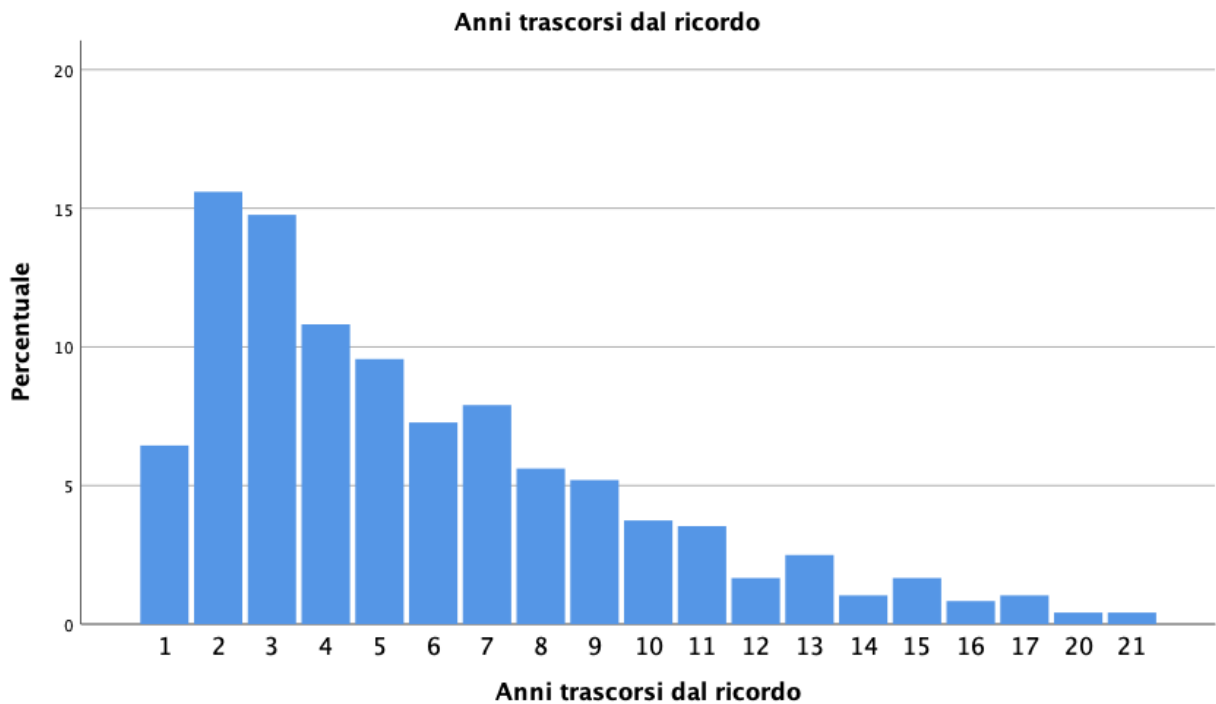


Grafico 4.2 – *Frequenze degli anni trascorsi dal ricordo*

Per verificare l'esistenza di differenze statisticamente significative tra le quattro fasce d'età e i due generi è stata effettuata un'analisi della varianza (ANOVA) eteroschedastica (in seguito alla constatazione di una differente variabilità all'interno delle diverse classi d'età) nel primo caso, e un t-test di Student nel secondo caso. La tabella 4.3 riporta gli esiti dell'applicazione dei due test statistici di Welch e di Brown-Forsythe che hanno prodotto, in entrambi i casi, un risultato statisticamente significativo.

Ciò significa che almeno un gruppo di una determinata fascia d'età ha una media statisticamente differente da quella degli altri gruppi con una classe d'età differente. L'utilizzo dei test *post-hoc* ha evidenziato che i bambini della scuola primaria hanno prodotto ricordi in media più recenti rispetto a tutte le altre fasce d'età, mentre gli universitari hanno in media ricordi più lontani nel tempo rispetto agli altri gruppi e tali differenze sono risultate essere statisticamente significative. Non è risultata, invece, essere statisticamente significativa la differenza tra preadolescenti e adolescenti per quanto concerne le loro medie degli anni trascorsi dal ricordo.

Anni trascorsi dal ricordo				
	Statistica	Gradi di libertà 1	Gradi di libertà 2	Sign.
Welch	26,78	3	222,035	p < 0,001
Brown-Forsythe	26,20	3	344,984	p < 0,001

Tab. 4.3 – Test robusti dell'uguaglianza delle medie

Il grafico 4.3 mostra chiaramente che gli anni trascorsi dal ricordo aumentano con l'aumentare dell'età raggruppata in classi.

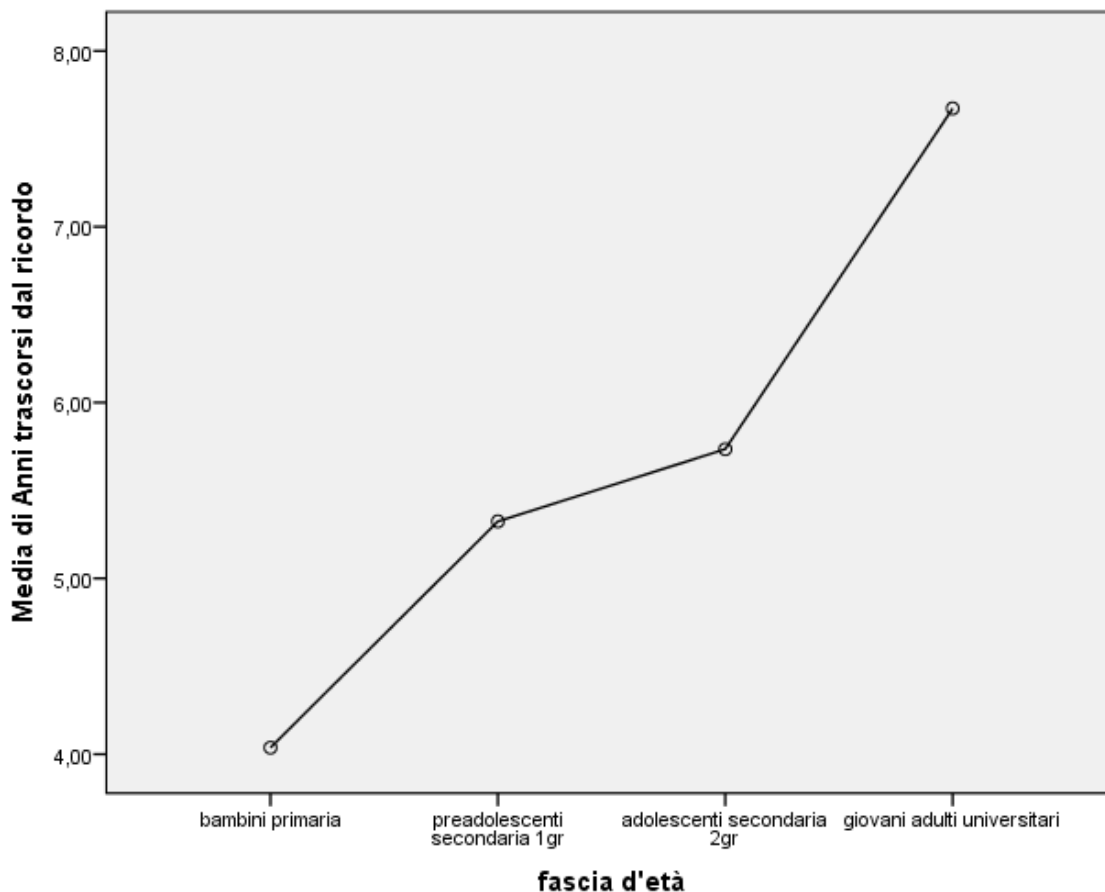


Grafico 4.3 – *Relazione tra anni trascorsi del ricordo e fascia d'età.*

Per quanto riguarda la differenza tra maschi e femmine, in media i ricordi dei maschi risalgono a 5,10 anni prima e quelli delle femmine a 6,25 anni prima. Il t-test ha fornito un risultato statisticamente significativo: $t(470,322) = -3,327$; $p < 0,001$, dimostrando che, senza tener conto dell'età, in media le femmine hanno rievocato ricordi che risalgono più indietro nel tempo rispetto a quelli dei maschi.

Complessità della narrazione del ricordo: Dalle analisi preliminari è emerso che solo 2 ricordi prodotti dal campione mancavano totalmente di una struttura narrativa, mentre 32 avevano una descrizione non narrativa. Pertanto si è pensato di aggregare i due dati in un'unica categoria "descrizione non narrativa/assenza di struttura narrativa". Come evidenziato dalla tabella 4.4 la complessità narrativa cresce con l'aumentare dell'età. Infatti il test dei Chi-Quadro ha rivelato una differenza statisticamente significativa

rispetto ai vari gruppi d'età: $\chi^2(9) = 238,30$; $p < 0,001$. Al contrario, non è emersa una differenza statisticamente significativa tra i due generi per quanto concerne la complessità narrativa: $\chi^2(3) = 8,13$; $p = 0,43$ *n.s.*

<i>Fascia d'età</i>	<i>Descrizione non narrativa / assenza di struttura narrativa</i>	<i>Narrazione sufficiente</i>	<i>Narrazione parziale</i>	<i>Narrazione completa</i>	<i>Totale</i>
bambini (9-11 anni)	33 (24,6%)	41 (30,6%)	24 (17,9%)	36 (26,9%)	134
preadolescenti (13-14 anni)	1 (0,9%)	7 (6,5%)	34 (31,5%)	66 (61,1%)	108
adolescenti (16-18 anni)	0	2 (2,4%)	14 (16,9%)	67 (80,7%)	83
giovani adulti (19-28 anni)	0	0	7 (4,5%)	147 (95,5%)	154
<i>Totale</i>					479

Tab. 4.4 – *Relazione tra complessità narrativa e fascia d'età (frequenze e percentuali)*

Numero di parole usate nella narrazione del ricordo: I soggetti del campione, per narrare i propri ricordi, hanno utilizzato un minimo di 16 parole e un massimo di 246 parole per ricordo. In media sono state utilizzate 85,59 parole per ricordo (d.s. 38,02). Il gruppo delle femmine ha usato in media più parole dei maschi, cioè 89,46 parole per ricordo (d.s. 36,53). Invece, i maschi hanno utilizzato in media 79,47 parole (d.s. 39,55). La differenza è risultata statisticamente significativa al t-test: $t(479) = -2,74$; $p < 0,01$.

Come si può notare osservando la tabella 4.5, il numero medio delle parole usate aumenta con l'aumentare dall'età dei protagonisti dei ricordi.

<i>Fascia d'età</i>	<i>Media numero di parole usate</i>	<i>Deviazione standard</i>	<i>Frequenza (numero di ricordi)</i>
bambini (9-11 anni)	55,66	22,12	134
preadolescenti (13-14 anni)	84,09	38,21	108
adolescenti (16-18 anni)	98,46	37,84	83
giovani adulti (19-28 anni)	105,50	32,04	156
Totale	85,59	38,02	481

Tab. 4.5 – Numero medio di parole usate per la narrazione dei ricordi, con deviazione standard e frequenze assolute, suddiviso per subcampioni in base alla fascia d'età.

Una volta ipotizzato, sulla base dell'analisi descrittiva appena presentata, che il numero medio di parole usate per la narrazione dei ricordi sia influenzato dalla fascia d'età, si è ritenuto che ciò potesse valere verosimilmente anche per l'età espressa in anni. Pertanto nelle analisi successive si è deciso di utilizzare l'età (e non più la fascia d'età) come variabile di riferimento per verificare il suo effetto staticamente significativo sul numero di parole usate.

Relazione tra età, complessità narrativa del ricordo e numero di parole usate nella narrazione del ricordo

Per indagare l'effetto dell'età e del genere sulla complessità narrativa e sul numero di parole usate nella narrazione del ricordo è stata utilizzata la tecnica statistica dell'*analisi della mediazione* che appartiene alla famiglia dell'analisi della regressione. Dalle analisi preliminari sul modello di regressione mediato non è emerso alcun effetto significativo del genere né sulla complessità narrativa, né sul numero di parole usate per descrivere il proprio ricordo nel momento in cui si tiene conto dell'età dei partecipanti, pertanto ci si è concentrati solamente sulla variabile età. Si è proceduto attraverso vari passaggi.

Passaggio 1. Per meglio indagare la relazione tra le variabili “complessità della narrazione”, “numero di parole usate per descrivere il ricordo” ed “età” è stata innanzitutto impiegata la tecnica dell'analisi della correlazione di Spearman da cui è emersa una

correlazione positiva tra età e complessità della narrazione: $r_s(477) = 0,60$, $p < 0,001$ e tra età e numero di parole usate: $r_s(479) = 0,57$, $p < 0,001$.

Pertanto ci siamo chiesti se uno dei motivi per cui osserviamo l'effetto dell'età sul numero di parole sia l'intervento di una terza variabile (la complessità della narrazione) che potrebbe essere responsabile, in parte o del tutto, dell'effetto evidenziato dalla correlazione diretta tra la variabile età e la variabile numero di parole.

Passaggio 2. È stata quindi condotta un'analisi della mediazione per verificare se i soggetti del campione più grandi d'età abbiano utilizzato una maggior complessità narrativa rispetto ai soggetti più giovani e se ciò abbia implicato l'utilizzo di un maggior numero di parole. Sono state verificate tutte le assunzioni richieste da questa tecnica, compresa l'analisi dei residui, constatando l'assenza di violazioni significative. Attraverso la costruzione di un modello statistico, illustrato nella figura 4.1, abbiamo quindi voluto verificare l'ipotesi secondo cui uno dei motivi per cui l'età ha un effetto sul numero di parole potrebbe essere che con l'età aumenti la complessità narrativa e la complessità narrativa comporti a sua volta un aumento del numero di parole utilizzato per descrivere il ricordo.

Il modello di mediazione semplice⁷ prevede, infatti, che il processo per cui una variabile X abbia un effetto sulla variabile Y sia descrivibile come segue: X (nel nostro caso: *l'età*) ha un effetto su M (*la complessità della narrazione*), M ha un effetto su Y (*il numero di parole*), e perciò X (*l'età*) ha un effetto su Y (*numero di parole usate*) anche per via dell'intervento di M (*la complessità della narrazione*). L'effetto totale dell'età sul numero di parole (effetto che possiamo indicare nel modello con la lettera c) è scomponibile in *effetto mediato* (indicato da $a*b$ dove "a" è l'effetto dell'età sulla complessità narrativa e "b" l'effetto della complessità sul numero di parole, i quali complessivamente danno l'effetto mediato) ed *effetto diretto* (ossia non mediato dalla complessità della narrazione e indicato dalla lettera c'). Quindi l'effetto totale è dato dalla somma dell'effetto diretto e dell'effetto indiretto, ovvero $c = a*b + c'$.

⁷ Il modello di mediazione è detto "semplice" per la presenza di un solo mediatore.

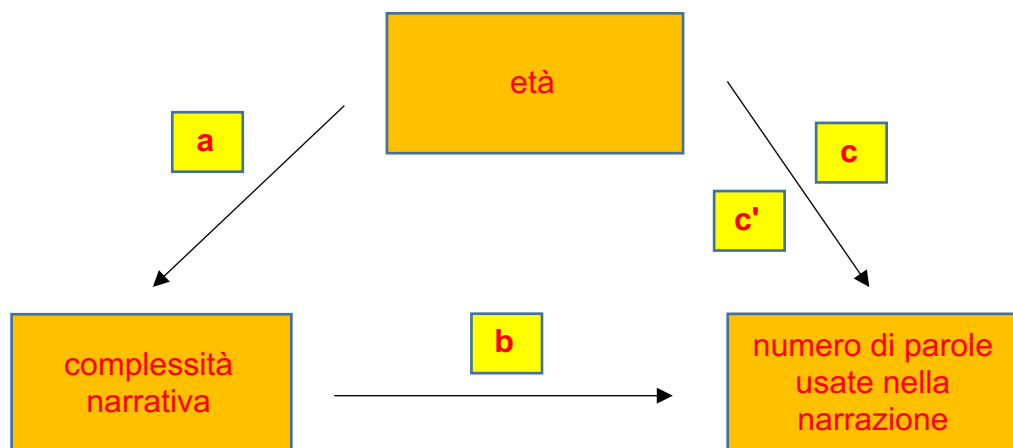


Fig. 4.1 – Modello statistico di mediazione ipotetico rappresentante la relazione tra età, complessità narrativa e numero di parole usate nella descrizione del ricordo

In primo luogo è stata stimata la relazione semplice tra la variabile indipendente (l'età) e quella dipendente (il numero di parole usate) attraverso un'analisi di regressione lineare semplice. La tabella 4.6⁸ riporta gli esiti della regressione lineare che ha evidenziato che all'aumentare di un anno d'età il numero di parole usate per descrivere il ricordo aumenta in media di 3,52 unità. Questo è l'effetto totale (diretto + indiretto) dell'età sul numero di parole e risulta essere statisticamente significativo. In conclusione, possiamo affermare che l'età predice il numero di parole usate nella narrazione del ricordo e, visto il coefficiente positivo, all'aumentare dell'età aumenta il numero di parole che vengono utilizzate dai soggetti del campione.

	Coefficiente	Errore Standard	Statistica t	Sign.	Intervallo di confidenza (95%)	
					Limite inferiore	Limite superiore
Costante	30,58	4,73	6,46	p < 0,001	21,28	39,87
Età	3,52	0,29	12,29	p < 0,001	2,95	4,08

Tab. 4.6 – Risultato della regressione lineare semplice (effetto totale)

⁸ Per completezza si riportano anche i dati della costante anche se in questo studio l'interpretazione di tale parametro non è di utilità dato che nel nostro *dataset* non sono presenti casi con un'età pari a zero o con una complessità narrativa con punteggio zero (punteggio non previsto nella codifica).

Passaggio 3. È stata quindi realizzata una seconda analisi di regressione lineare semplice, per stimare l'effetto dell'età sul mediatore (la complessità della narrazione), inserendo l'età come variabile indipendente e la complessità della narrazione come variabile dipendente. Il modello statistico di mediazione è valido se la variabile indipendente (nel nostro caso l'età) esercita un effetto non nullo sulla variabile mediatrice (la complessità della narrazione). Come si evince dalla tabella 4.7, il coefficiente in questo caso è pari a 0,10 e risulta statisticamente significativo, ovvero non nullo. All'aumentare di un anno di età, la complessità della narrazione aumenta in media di 0,1 punti. In altre parole, all'aumentare di 10 anni di età la complessità narrativa aumenta di 1 punto (si modifica quindi, ad esempio, da "descrizione non narrativa" a "narrazione sufficiente", oppure da "narrazione sufficiente" a "narrazione parziale" oppure ancora da "narrazione parziale" a "narrazione completa"). In conclusione, possiamo affermare che l'età predice la complessità della narrazione e c'è una relazione positiva (visto il coefficiente positivo) tra le due variabili: all'aumentare dell'età aumenta la complessità narrativa.

	Coefficiente	Errore Standard	Statistica t	Sign.	Intervallo di confidenza (95%)	
					Limite inferiore	Limite superiore
Costante	2,79	0,11	25,16	p < 0,001	1,55	2,07
Età	0,10	0,01	15,38	p < 0,001	0,08	0,12

Tab. 4.7 – Risultato della regressione lineare semplice (effetto indiretto a)

Passaggio 4. È stata quindi effettuata una terza analisi di regressione per stimare l'effetto diretto dell'età sul numero di parole (c' nel modello statistico) e l'effetto della complessità narrativa sul numero di parole (ossia l'effetto indiretto del mediatore sulla variabile dipendente: b nel modello statistico). Tali effetti sono stati valutati tramite un'analisi di regressione lineare multipla con la variabile numero di parole usate nella narrazione del ricordo come dipendente, e l'età e la complessità come variabili indipendenti.

Il coefficiente relativo all'età in questo modello indica l'effetto diretto (*non mediato*) dell'età sul numero di parole, a parità di complessità narrativa. Come si può osservare dalla tabella 4.8, il coefficiente di regressione ha il valore di 2,05 e risulta essere statisticamente significativo e pertanto si può parlare di *mediazione parziale*. Il coefficiente di regressione relativo alla complessità della narrazione è invece pari a 14,33 (b).

	Coefficiente	Standard Error	Statistica t	Sign.	Intervallo di confidenza (95%)	
					Limite inferiore	Limite superiore
Costante	4,64	5,61	0,83	p = ns	-6,85	14,17
Età	2,05	0,33	6,18	p < 0,001	1,41	2,91
Complessità	14,33	1,87	7,66	p < 0,001	11,35	17,32

Tab. 4.8 – Risultato della regressione lineare semplice (effetto diretto c' e indiretto b)

Il modello statistico di mediazione è valido se si verifica la seguente condizione: il mediatore esercita un effetto non nullo sulla variabile dipendente, tenendo costante la variabile indipendente. Pertanto, il coefficiente che si ottiene per il mediatore deve essere non nullo. In questo caso, il coefficiente è pari a 14,33 e risulta essere statisticamente significativo (ovvero, non nullo). All'aumentare di uno nel punteggio attribuito alla complessità della narrazione, il numero di parole utilizzato per descrivere il ricordo aumenta in media di circa 14 parole.

Passaggio 5. Per valutare la bontà del modello statistico, ossia per capire quanto il modello di regressione lineare multipla riesce a spiegare bene i dati, si è proceduto a calcolare il coefficiente di determinazione (R^2), ossia l'indicatore della bontà di adattamento che viene usato per i modelli di regressione, compresa l'analisi di mediazione⁹. Nel nostro caso, il valore del coefficiente di determinazione è pari a 0,32. Ciò significa che il 32% della variabilità del numero di parole è spiegato dai nostri dati. Il

⁹ L' R^2 può avere un valore da 0 a 1 e più si avvicina a 1 più il modello spiega efficacemente i dati, più si avvicina a 0 più il modello spiega in modo poco efficace i dati.

modello, nel complesso, risulta essere valido dal momento che il test statistico F risulta essere statisticamente significativo: $F(2,478) = 113,72$; $p < 0,001$. Considerando che il numero di parole utilizzato nella narrazione del ricordo dipenderà sicuramente da tanti fattori, predire tale numero considerando solo l'età e la complessità narrativa può essere ritenuto un buon risultato.

Passaggio 6. Si è proceduto quindi a valutare la significatività dell'effetto di mediazione ($a*b$), cioè quella parte dell'effetto dell'età sul numero di parole che passa per la complessità della narrazione, cioè che è portato dall'età al numero di parole in modo indiretto attraverso la complessità della narrazione. È stata utilizzata la tecnica statistica della simulazione di Bootstrap i cui risultati sono forniti dalla tabella 4.9. Questo metodo permette di ripetere le analisi su un numero ipotetico (in questo caso posto uguale a 5000) di campioni teorici. La tecnica genera una stima degli effetti in un intervallo di confidenza del 95%. Il coefficiente dell'effetto mediato è risultato pari a 1,47 e lo zero non ricade all'interno dell'intervallo di confidenza del 95%. Si può quindi concludere che l'effetto indiretto sia significativamente diverso da zero con $p < 0,05$ e, quindi, che l'effetto della variabile indipendente (l'età) sulla variabile dipendente (il numero di parole usate nella descrizione del ricordo) sia mediata dal fattore di mediazione proposto (ossia la complessità della narrazione).

	Coefficiente	Deviazione Standard	Sign.	Intervallo di confidenza (95%)	
				Limite inferiore	Limite superiore
Età	1,47	0,2	$p < 0,05$	1,09	1,87

Tab. 4.9 – Risultato delle simulazioni Bootstrap (effetto indiretto complessivo: $a*b$)

La proporzione mediata indica quanta parte dell'effetto dell'età sul numero di parole è spiegata tramite il mediatore. In questo caso, l'effetto diretto dell'età sul numero di parole è ridotto di 1,47 rispetto all'effetto totale (3,52). Dividendo 1,47 per 3,52 si ottiene 0,42. Possiamo quindi affermare che 0,42 ovvero circa il 42% dell'effetto dell'età sul numero di parole è mediato dalla complessità narrativa.

In conclusione, possiamo affermare che in parte l'età influenza direttamente il numero di parole usate nella descrizione (indipendentemente dalla complessità narrativa), ma poco meno della metà dell'effetto (circa il 42%) è dovuto al mediatore, ossia alla complessità della narrazione che media la relazione tra età e numero di parole utilizzate. Per questo si parla di *mediazione parziale*. La fig. 4.2 rappresenta graficamente e con i coefficienti il modello di mediazione che è stato ottenuto.

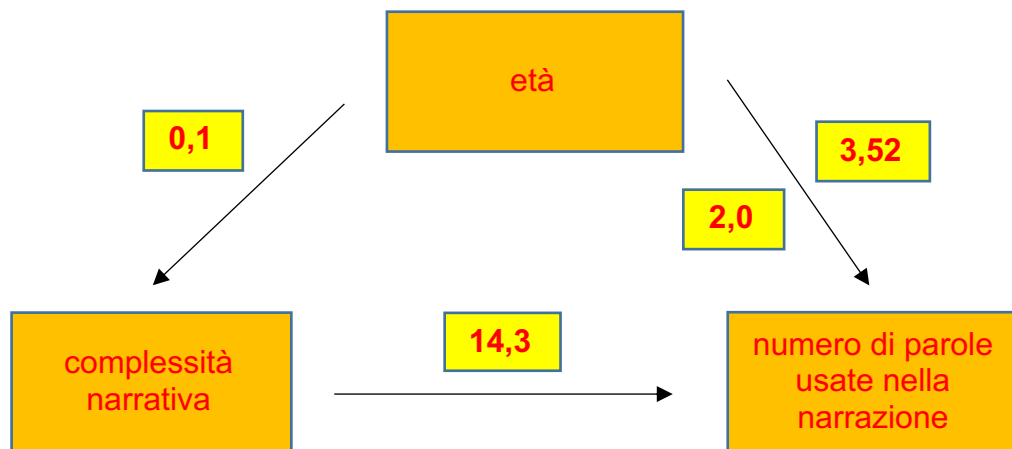


Fig. 4.2 – Modello di mediazione finale rappresentante la relazione tra età, complessità della narrazione e numero di parole usate nella descrizione del ricordo

Al fine di ottenere un'informazione supplementare, si è proceduto a calcolare i coefficienti standardizzati: al valore non standardizzato 0,1 (a) corrisponde il valore standardizzato 0,58, al valore 14,3 (b) corrisponde il valore standardizzato 0,35, al valore 3,52 (c) corrisponde il valore standardizzato di 0,49 e al valore non standardizzato 2,0 (c') corrisponde il valore standardizzato 0,28. Il fatto che il coefficiente standardizzato più elevato risulta essere 0,58 significa che la relazione più forte è quella tra età e complessità narrativa (a), seguito da 0,49 ossia dalla relazione tra età e numero di parole usate nella narrazione (c').

Contenuto del ricordo: Dalle analisi preliminari è emersa una frequenza molto bassa di ricordi il cui tema è stato classificato come “abuso di alcol/uso di droghe” (frequenza: 4; percentuale: 0,8%) e come “colpa/vergogna” (frequenza: 13; percentuale:

2,7%). Pertanto si è pensato di aggregarli ai ricordi con tema “non classificabile”, generando una nuova categoria “altro tema”. La tabella 4.10 mostra la relazione tra il contenuto dei ricordi e le fasce d’età di chi li ha prodotti. Il test del Chi-Quadro ha rilevato una differenza significativa tra i vari gruppi d’età: $\chi^2 (12) = 25,80$; $p < 0,05$. Infatti, osservando la tabella si nota come i bambini della scuola primaria abbiano riferito un numero maggiore di ricordi legati al successo e al fallimento (17,9%) e appartenenti ad altri temi rispetto a quelli considerati (categoria “altro”: 23,9%), mentre i preadolescenti hanno una percentuale maggiore di ricordi legati allo svago e all’esplorazione (34,3%) rispetto ai soggetti delle altre fasce d’età.

Fascia d’età	Tema del ricordo					Totale
	<i>Evento rischioso per la vita</i>	<i>Relazioni</i>	<i>Successo o fallimento</i>	<i>Svago o esplorazione</i>	<i>Altro tema</i>	
bambini (9-11 anni)	7 (5,2%)	38 (28,4%)	24 (17,9%)	33 (24,6%)	32 (23,9%)	134 (27,8%)
preadolescenti (13-14 anni)	10 (9,3%)	32 (29,6%)	13 (12%)	37 (34,3%)	16 (14,8%)	108 (22,4%)
adolescenti (16-18 anni)	11 (13,3%)	25 (30,1%)	13 (15,7%)	19 (22,9%)	15 (18,1%)	83 (17,2%)
giovani adulti (19-28 anni)	20 (12,8%)	67 (42,9%)	20 (12,9%)	32 (20,5%)	17 (10,9%)	156 (32,4%)
Totale	48 (10%)	162 (33,7%)	70 (14,6%)	121 (25,2%)	80 (16,6%)	481 (100%)

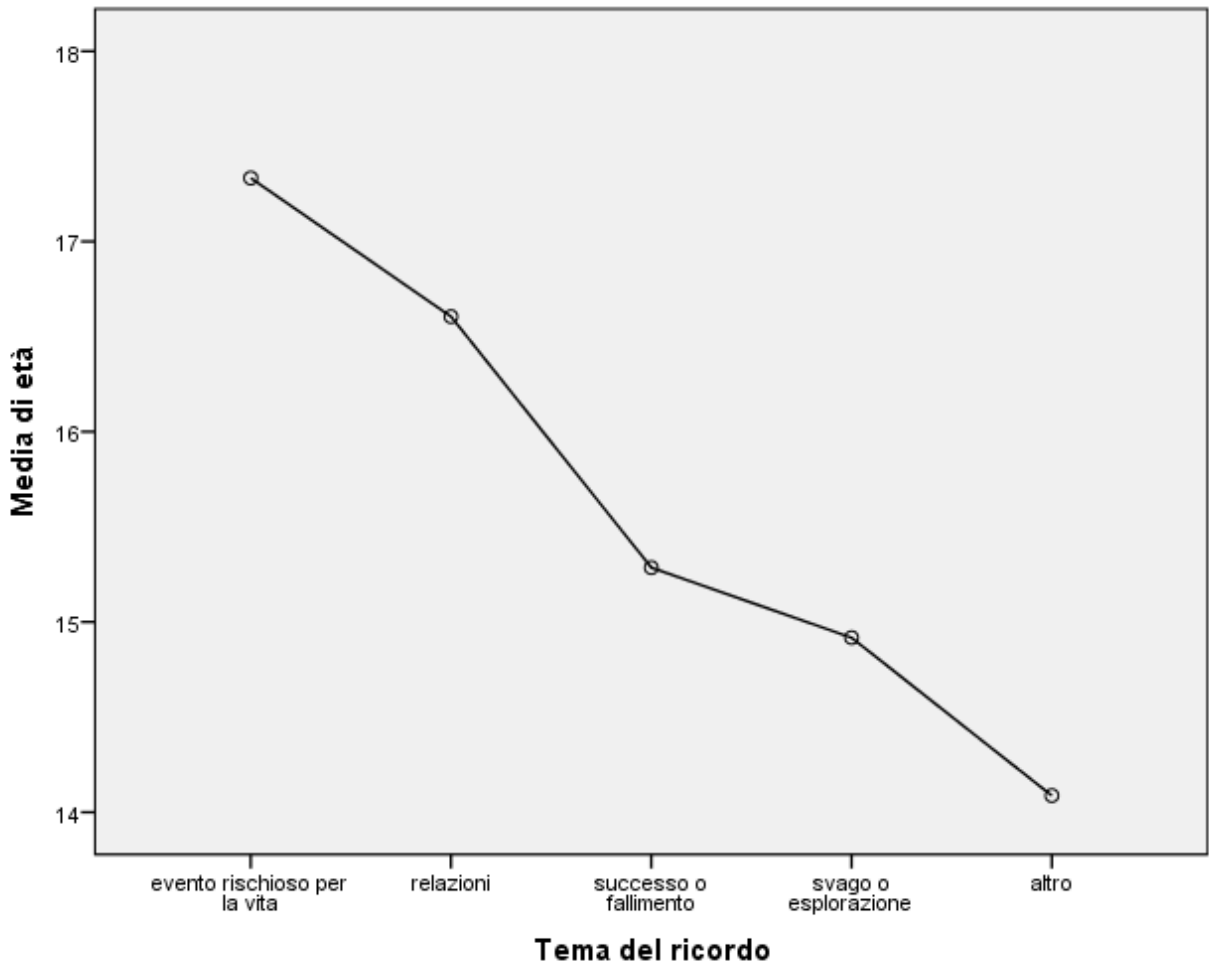
Tab. 4.10 – Relazione tra tema del ricordo e fascia d’età (frequenze e percentuali)

Gli adolescenti hanno un numero di ricordi legati a eventi rischiosi per la vita (13,3%) rispetto agli altri gruppi d'età, mentre i giovani adulti hanno una maggiore percentuale di ricordi riferiti alle relazioni (42,9%) rispetto ai soggetti delle altre fasce d'età.

Per mezzo di un confronto utilizzando le medie dell'età in anni compiuti (anziché le fasce d'età) e il tema del ricordo è stato possibile verificare una differenza tra i ricordi di eventi rischiosi per la vita che sono narrati da intervistati con un'età media superiore rispetto a chi genera ricordi legati a svago ed esplorazione o ad altre categorie. Anche i ricordi legati alle relazioni risultano essere generati da intervistati con un'età media superiore rispetto a chi ha generato ricordi legati ad altre categorie. Tali confronti sono evidenziati dalla tabella 4.11, ma in modo ancora più chiaro dal grafico 4.4.

Tema del ricordo	Frequenza	Media (d.s.)	Errore Standard	Intervallo di confidenza per la media 95%	
				Limite inferiore	Limite superiore
Evento rischioso per la vita	48	17,33 (4,83)	0,70	15,93	18,74
Relazioni	162	16,60 (5,57)	0,43	15,74	17,47
Successo o fallimento	70	15,29 (5,49)	0,65	13,98	16,56
Svago o esplorazione	121	14,92 (4,80)	0,44	14,05	15,78
Altro tema	80	14,09 (4,95)	0,55	12,99	15,19
Totale	481	15,64 (5,29)	0,24	15,17	16,12

Tab. 4.11 – Relazione tra tema del ricordo ed età media degli intervistati



Graf. 4.4 – *Relazione tra tema del ricordo ed età media degli intervistati*

La tabella 4.12, invece, presenta la relazione tra il tema dei ricordi e il genere maschile e femminile da cui emerge che, indipendentemente dall'età, i ricordi legati al tema delle relazioni appartengono in misura maggiore alle femmine piuttosto che ai maschi. Al contrario, i ricordi legati allo svago e all'esplorazione sembrano essere più tipici del sesso maschile. La differenza tra i due generi rispetto al contenuto del ricordo è risultata statisticamente significativa: $\chi^2(4) = 14,95$; $p < 0,01$.

Genere	Tema del ricordo					Totale
	<i>Evento rischioso per la vita</i>	<i>Relazioni</i>	<i>Successo o fallimento</i>	<i>Svago o esplorazione</i>	<i>Altro tema</i>	
maschi	18 (9,5%)	47 (24,7%)	30 (15,8%)	62 (32,6%)	33 (17,4%)	190
femmine	30 (10,3%)	115 (39,5%)	40 (13,7%)	59 (20,3%)	47 (16,2%)	291
Totale	48 (10%)	162 (33,7%)	70 (14,6%)	121 (25,2%)	80 (16,6%)	481

Tab. 4.12 – Relazione tra tema del ricordo e genere (frequenze e percentuali)

Specificità del ricordo: Dalle analisi preliminari è emersa una percentuale simile di ricordi specifici e non specifici tra bambini e preadolescenti da un lato e adolescenti e giovani adulti dall'altro, pertanto si è pensato di aggregare i ricordi specifici e aspecifici creando due sole fasce d'età: bambini/preadolescenti (9-14 anni) e adolescenti/giovani adulti (16-28 anni). Come emerge dalla tabella 4.13, nel campione totale prevalgono di gran lunga i ricordi specifici (405 ricordi su 481 prodotti dei quali solo 76 sono non specifici). Tuttavia, il gruppo di bambini e preadolescenti ha prodotto una percentuale maggiore di ricordi aspecifici (61,8%) rispetto al gruppo di adolescenti e giovani adulti (38,2%). La differenza tra le due fasce d'età non è risultata però statisticamente significativa: $\chi^2(1) = 4,26$; $p = 0,28$ *n.s.*

Fascia d'età	Specificità		Totale
	Ricordo specifico	Ricordo non specifico	
Bambini e preadolescenti (9-14 anni)	195 (48,1%)	47 (61,8%)	242 (50,3%)
Adolescenti e giovani adulti (16-28 anni)	210 (51,9%)	29 (38,2%)	239 (49,7%)
Totale	405 (100%)	76 (100%)	481 (100%)

Tab. 4.13 – *Relazione tra specificità del ricordo e fasce d'età (frequenze e percentuali)*

Integrazione del ricordo: anche per questa variabile, osservando le analisi preliminari, si è deciso di aggregare i ricordi integrati e non integrati creando due fasce d'età: bambini/preadolescenti (9-14 anni) e adolescenti/giovani adulti (16-28 anni). Come mostra la tabella 4.14, i ricordi integrati prevalgono negli adolescenti e giovani adulti (71,4%) rispetto al gruppo di bambini e preadolescenti (28,6%) e la differenza è risultata significativa al test del Chi Quadrato: $\chi^2(4) = 36,12$; $p < 0,001$.

Fascia d'età	Integrazione		Totale
	Ricordo integrato	Ricordo non integrato	
Bambini e preadolescenti (9-14 anni)	40 (28,6%)	202 (59,2%)	242 (50,3%)
Adolescenti e giovani adulti (16-28 anni)	100 (71,4%)	139 (40,8%)	239 (49,7%)
Totale	140 (100%)	341 (100%)	481 (100%)

Tab. 4.14 – *Relazione tra integrazione del ricordo e fasce d'età (frequenze e percentuali)*

Tensione nel ricordo: come illustra la tabella 4.15, la tensione nel ricordo (uno stato esplicito di disagio) è prevalente nel gruppo degli adolescenti e giovani adulti, caratterizzando poco più della metà delle loro memorie (57,9%), rispetto alla fascia d'età bambini/preadolescenti dove si assesta a una percentuale del 42.1%. La differenza è risultata statisticamente significativa: $\chi^2(1) = 9,38$; $p < 0,01$.

Fascia d'età	Tensione		Totale
	presenza di tensione	assenza di tensione	
Bambini e preadolescenti (9-14 anni)	88 (42,1%)	154 (56,6%)	242 (50,3%)
Adolescenti e giovani adulti (16-28 anni)	121 (57,9%)	118 (43,4%)	239 (49,7%)
Totale	209 (100%)	272 (100%)	481 (100%)

Tab. 4.15 – *Relazione tra tensione e fasce d'età (frequenze e percentuali)*

Riscatto e contaminazione: rispetto alle variabili “riscatto” e “contaminazione”, per la stragrande maggioranza dei ricordi non è stato individuato un chiaro passaggio da una valenza negativa a una valenza positiva (riscatto) o viceversa (contaminazione). Inoltre, la tabella 4.16 mostra che nel campione totale è stata rilevata una maggior presenza di ricordi caratterizzati dalla dimensione narrativa del riscatto (14,6%) piuttosto che della contaminazione (5,8%). Ciò significa che sono risultati più presenti sequenze narrative che partendo da una valenza negativa assumono una valenza positiva (anziché viceversa, come accade nella contaminazione). Sia nel caso del riscatto che della contaminazione, non sono state individuate differenze statisticamente significative né in base all'età né in base al genere.

<i>Fascia d'età</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Presenza di riscatto</i>	<i>Presenza di contaminazione</i>
bambini (9-11 anni)	134	21 (15,7%)	8 (6%)
preadolescenti (13-14 anni)	108	10 (9,3%)	6 (5,6%)
adolescenti (16-18 anni)	83	11 (13,3%)	7 (8,4%)
giovani adulti (19-28 anni)	156	28 (17,9%)	7 (4,5%)
Totale	481	70 14,6%	28 5,8%

Tab. 4.16 – *Relazione tra riscatto/contaminazione e fasce d'età (frequenze e percentuali)*

Vividezza del ricordo: i ricordi rievocati dal campione sono stati valutati altamente vividi, con differenze statisticamente non significative tra le diverse fasce d'età e tra i due generi. Come evidenzia la tabella 4.17, su una scala da 0 a 6 punti, la valutazione di vividezza dei ricordi media da parte del campione è stata di 4,86 punti.

<i>Fascia d'età</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Media</i>	<i>Deviazione Standard</i>	<i>Minimo</i>	<i>Massimo</i>
bambini (9-11 anni)	134	4,81	1,23	1	6
preadolescenti (13-14 anni)	108	5,01	0,96	2	6
adolescenti (16-18 anni)	83	4,55	1,17	2	6
giovani adulti (19-28 anni)	156	4,97	1,24	0	6
Totale	481	4,86	1,18	0	6

Tab. 4.17 – *Relazione tra fascia d'età e valutazione della vividezza dei ricordi rievocati*

Importanza del ricordo: come anticipato all'inizio del capitolo, rispettando la consegna i soggetti del campione hanno davvero rievocato e descritto dei ricordi che sono stati, in seguito, valutati come importanti. La tabella 4.18 mostra che, su una scala di importanza da 0 a 6 punti, in media il campione ha valutato i propri ricordi con un punteggio di 4,91. Non sono state riscontrate differenze statisticamente significative tra le quattro fasce d'età e i due generi.

<i>Fascia d'età</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Media</i>	<i>Deviazione Standard</i>	<i>Minimo</i>	<i>Massimo</i>
bambini (9-11 anni)	134	4,97	1,42	0	6
preadolescenti (13-14 anni)	108	4,95	1,23	0	6
adolescenti (16-18 anni)	83	4,49	1,28	1	6
giovani adulti (19-28 anni)	156	5,05	1,18	0	6
Totale	481	4,91	1,29	0	6

Tab. 4.18 – *Relazione tra fascia d'età e valutazione dell'importanza dei ricordi rievocati*

Emozione e intensità emotiva sperimentata al momento della rievocazione:

Al termine del compito di narrazione di ogni ricordo, ai partecipanti è stato chiesto di valutare su una scala Likert a 7 punti (da 0 a 6) l'intensità emotiva sperimentata rievocando quel ricordo, relativamente a sei emozioni primarie: felicità, tristezza, rabbia, paura, disgusto e sorpresa. Dalle analisi delle distribuzioni delle frequenze univariate non sono risultati esserci valori anomali, come si può notare osservando la tabella 4.19.

<i>Emozione</i>	Punteggio							<i>Totale</i>
	0	1	2	3	4	5	6	
Felicità	115 (24%)	26 (5%)	22 (5%)	21 (4%)	33 (7%)	94 (20%)	170 (35%)	481 (100%)
Tristezza	259 (54%)	35 (7%)	33 (7%)	41 (9%)	30 (6%)	37 (8%)	46 (10%)	481 (100%)
Rabbia	320 (67%)	31 (6%)	27 (6%)	24 (5%)	26 (5%)	24 (5%)	29 (6%)	481 (100%)
Paura	302 (63%)	40 (8%)	34 (7%)	29 (6%)	30 (6%)	26 (5%)	20 (4%)	481 (100%)
Sorpresa	204 (42%)	36 (7%)	33 (7%)	56 (12%)	61 (13%)	53 (11%)	38 (8%)	481 (100%)
Disgusto	403 (84%)	22 (5%)	13 (3%)	7 (1%)	8 (2%)	13 (3%)	15 (3%)	481 (100%)

Tab. 4.19 – *Distribuzioni di frequenze e percentuali relative ai punteggi delle sei emozioni provate al momento del ricordo.*

Dall'analisi delle correlazioni, usando la tecnica della correlazione di Spearman, sono emerse correlazioni di media intensità tra felicità, tristezza, rabbia e disgusto. Come si può osservare dalla tabella 4.20, esse sono risultate tutte statisticamente significative ($p < 0,01$ e $p < 0,05$), ad eccezione della sorpresa che non risulta avere una correlazione monotona statisticamente significativa con rabbia e disgusto. La paura e la sorpresa risultano, invece, essere poco correlate con le altre emozioni. Le correlazioni hanno tutte segno positivo, ad eccezione della felicità che ha una relazione negativa con tristezza, rabbia, paura e disgusto. All'aumentare della felicità diminuisce l'intensità di queste emozioni e, viceversa, all'aumentare del livello percepito di queste emozioni diminuisce l'intensità della felicità legata al ricordo.

	Felicità	Tristezza	Rabbia	Paura	Sorpresa	Disgusto
Felicità	1	-0,59**	-0,49**	-0,31**	0,22**	-0,33**
Tristezza	-0,59**	1	0,56**	0,20**	-0,23**	0,34**
Rabbia	-0,49**	0,56**	1	0,36**	-0,23	0,47**
Paura	-0,31**	0,20**	0,36**	1	0,11*	0,26**
Sorpresa	0,22**	-0,23**	-0,23	0,11*	1	0,07
Disgusto	-0,33**	0,34**	0,47**	0,26**	0,07	1

Note: * la correlazione è statisticamente significativa a livello 0,01 (a due code); ** la correlazione è statisticamente significativa a livello 0,05 (a due code)

Tab. 4.20 – *Analisi delle correlazioni tra i punteggi relativi alle sei emozioni provate al momento del recupero del ricordo*

A questo punto, dato che tristezza, rabbia e disgusto hanno raggiunto punteggi non elevati ma risultavano correlate tra loro, si è pensato di ridurre il numero delle dimensioni emotive, in modo anche da evitare problemi di multicollinearità tra variabili. Pertanto, è stata verificata la fattibilità di utilizzare l'analisi fattoriale con il metodo delle componenti principali tramite il test di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin che confronta la grandezza delle correlazioni osservate rispetto alle correlazioni parziali. Questo test ha prodotto un valore di 0,775 che risulta essere accettabile e pertanto è possibile proseguire con le analisi. È stato quindi effettuato il test di sfericità di Bartlett sul determinante della matrice di correlazione. Tale test ha restituito un risultato di 931,65 (con 15 gradi di libertà) che risulta essere statisticamente significativo ($p < 0,001$), indicando che è possibile effettuare l'analisi delle componenti principali.

I punteggi relativi alle valutazioni dello stato emotivo al momento del recupero sono stati quindi sottoposti ad analisi fattoriale attraverso il metodo delle componenti principali, effettuata sulla matrice delle correlazioni. Dalle analisi preliminari non è risultato opportuno dal punto di vista statistico includere la sorpresa nel modello in quanto la prima componente principale era spiegata bene da tristezza, rabbia, disgusto, paura, felicità ma non dalla sorpresa che invece spiegava la seconda e ultima componente estratta, usando come metodo di rotazione Varimax con normalizzazione Kaiser. La convergenza per la rotazione è stata eseguita in tre iterazioni. Si veda a tal proposito la tabella 4.21 che

mostra la matrice delle componenti ruotati dell'analisi delle componenti principali, utilizzando la metodologia appena indicata.

Matrice delle componenti ruotanti		
	Componente	
	1	2
Felicità nel ricordare	-0,812	0,265
Tristezza nel ricordare	0,793	-0,279
Rabbia nel ricordare	0,847	0,052
Paura nel ricordare	0,652	0,341
Sorpresa nel ricordare	-0,026	0,935
Disgusto nel ricordare	0,712	0,133

Note: Metodo di estrazione: analisi dei componenti principali; Metodo di rotazione: Varimax con normalizzazione Kaiser. La convergenza per la rotazione è stata eseguita in 3 iterazioni.

Tab. 4.21 – *Matrice delle componenti ruotanti dell'analisi delle componenti principali.*

Successivamente, appurata la fattibilità con i test prima descritti, si è proceduto alla costruzione di una seconda analisi delle componenti principali, avente la stessa tipologia di estrazione e lo stesso numero di componenti della precedente, ma escludendo la sorpresa. Analizzando i risultati emersi da questo secondo modello si è deciso di eliminare la felicità in quanto, come si vede dalla tabella 4.17, è l'unica variabile con un peso elevato ma con un segno negativo, indicante un andamento opposto rispetto alle altre emozioni (in effetti la felicità è un'emozione a valenza positiva, tutte le altre a valenza negativa). Considerando le emozioni a valenza negativa rimaste (tristezza, rabbia, paura e disgusto), l'analisi delle componenti principali ha restituito come risultati quelli riportati nella tabella 4.22, denominata tabella delle comunalità.

Estrazione	
tristezza	0,601
rabbia	0,767
paura	0,434
disgusto	0,561

Note: Metodo di estrazione: analisi dei componenti principali

Tab. 4.22 – *Tabella delle comunalità derivante dall'analisi delle componenti principali*

Nella colonna estrazione della tabella 4.22 sono indicate le quote di varianza di ciascuna emozione spiegata dalla prima componente principale estratta.¹⁰ Nel nostro caso, la variabile che risulta spiegata peggio dalla prima componente principale è la paura (con un valore pari a 0,434). Tutte le altre tre variabili hanno valori superiori a 0,5, ovvero la quota di variabilità spiegata dalla componente principale è maggiore di quella non spiegata. Si è deciso pertanto di effettuare una nuova analisi delle componenti principali, escludendo la paura. I test di Kaiser-Meyer-Olkin e Bartlett anche in questo caso indicano la fattibilità dell'analisi delle componenti principali, in quanto la misura di Kaiser-Meyer-Olkin restituisce un risultato mediocre (pari a 0,658) ed il test di sfericità di Bartlett è risultato essere 405,70 (3 gradi di libertà), e statisticamente significativo ($p < 0,001$). Come regola di estrazione, si è scelto di basarsi sul criterio di Kaiser Harris che indica di considerare le componenti con autovalore superiore a 1, in questo caso solo la prima componente. Dalla tabella delle comunalità riportata nella tabella 4.23, risulta che le tre variabili sono spiegate piuttosto bene dalla componente estratta, in quanto hanno tutte valori superiori a 0,5.

¹⁰ Valori vicino ad 1 indicano che quella variabile è ben rappresentata dalla componente principale, mentre valori inferiori (ovvero più vicini a 0) indicano quali variabili non sono ben rappresentate dalla componente principale.

Estrazione	
tristezza	0,649
rabbia	0,780
disgusto	0,628

Note: Metodo di estrazione: analisi dei componenti principali

Tab. 4.23 – *Tabella delle comunalità derivante dall'analisi delle componenti principali*

Inoltre, quest'unica componente estratta spiega quasi il 70% della variabilità complessiva delle tre emozioni oggetto di studio, come mostrato nella tabella 4.24.

Componente	Caricamenti delle somme dei quadrati di estrazione		
	Totale	Percentuale di varianza	Percentuale cumulativa
1	2,058	68,595	68,595

Tab. 4.24 – *Varianza totale spiegata dalla prima componente*

La matrice delle componenti, riportata nella tabella 4.25, mostra nella colonna "Componente" i pesi della componente estratta per ogni emozione, ovvero le correlazioni tra la componente e le variabili. L'emozione che ha peso maggiore risulta essere la rabbia (0,833), seguita dalla tristezza (0,806) e dal disgusto (0,793). Tutti i pesi risultano essere positivi, ovvero a valori più elevati della componente corrispondono ricordi associati a un'intensità maggiore di emozioni negative (rabbia, tristezza e disgusto), mentre a valori più bassi della componente sono associati ricordi che hanno un'intensità minore di emozioni negative.

	Componente 1
rabbia	0,883
tristezza	0,806
disgusto	0,793

Note: Metodo di estrazione: analisi dei componenti principali. Una componente estratta.

Tab. 4.25 – *Matrice delle componenti*

A questo punto è stata ricavata una nuova variabile, accanto alle emozioni di felicità, sorpresa e paura che abbiamo denominato “senso di disagio ma non di paura”. Riteniamo, infatti, che sia la rabbia sia la tristezza sia il disgusto implicino un vissuto soggettivo di disagio. Si tratta di una variabile che ha valori più alti quanto più il ricordo ha suscitato nel campione più rabbia, più tristezza o più disgusto. Al contrario, ha valori più bassi quando il ricordo ha provocato meno rabbia, meno tristezza e meno disgusto. Per la stima dei coefficienti di punteggio fattoriale è stato utilizzato il metodo di Bartlett. I punteggi prodotti hanno pertanto per definizione media pari a 0, mentre la somma dei quadrati dei fattori univoci sull'intervallo delle variabili è minimizzata. In conclusione, attraverso l'analisi delle componenti principali, è stato possibile ridurre le sei emozioni di partenza in quattro variabili o fattori emotivi suscitati dal ricordo: felicità, sorpresa, paura e senso di disagio ma non di paura.

Si è proceduto, a questo, punto a confrontare i due generi (senza tener conto dell'età) rispetto a queste quattro variabili. Come mostra la tabella 4.26, i punteggi di maschi e femmine del campione si differenziano in modo statisticamente significativo solo per quanto riguarda l'emozione della sorpresa.

Emozione		Media (d.s.)	t- test (479)	Sig.
Felicità	maschi	3,87 (2,38)	-1,59	p = 0,34
	femmine	3,81 (2,50)		n.s.
Sorpresa	maschi	1,82 (2,15)	-3,42	p < 0,001
	femmine	2,51 (2,11)		
Paura	maschi	1,15 (1,81)	-0,26	p = 0,35
	femmine	1,19 (1,86)		n.s.
Senso di disagio ma non di paura	maschi	-0,06 (0,96)	1,15	p = 0,36
	femmine	0,04 (1,02)		n.s.

Tab. 4.26 – *Relazione tra i quattro fattori emozionali e il genere*

Per confrontare invece la variabile età con i quattro fattori emozionali è stata usata la tecnica della correlazione di Spearman. Come si può osservare dalla tabella 4.27, l'età correla in modo negativo con la felicità (all'aumentare dell'età dei soggetti, diminuiscono i ricordi che suscitano felicità). La paura non è correlata in modo monotono con l'età e la sorpresa presenta una correlazione negativa molto modesta e non significativa. Al contrario, il senso di disagio ma non di paura è correlato all'età in maniera positiva (vale a dire che all'aumentare dell'età vengono generati più ricordi che suscitano emozioni di tristezza, rabbia e disgusto).

Emozione	Età	
	r_s	Sig.
Felicità	- 0,11	$p < 0,05$
Sorpresa	- 0,19	$p = 0,68$ <i>n.s.</i>
Paura	0	$p = 0,10$ <i>n.s.</i>
Senso di disagio ma non di paura	0,09	$p < 0,05$

Tab. 4.27 – *Relazione tra i quattro fattori emozionali e l'età*

Anche utilizzando come variabile di riferimento la fascia d'età dicotomica (bambini e preadolescenti versus adolescenti e giovani adulti) è emerso che le differenze delle medie dei punteggi dei due gruppi d'età ai quattro fattori emozionali sono statisticamente significative solo per quanto riguarda la felicità: $t(474,16) = 3,84$; $p < 0,001$ e le altre emozioni a valenza negativa (tristezza, rabbia e disgusto): $t(429,57) = - 4,00$; $p < 0,001$. Mentre il gruppo bambini/preadolescenti ha una media di punteggi di felicità più alta del gruppo adolescenti/giovani adulti, quest'ultimo ha una media dei punteggi per altre emozioni a valenza negativa più elevata di quella dei più giovani.

4.4.1 Discussione dei risultati

Le analisi statistiche applicate ai dati relativi allo Studio 1 hanno fornito una moltitudine di risultati interessanti. Rileviamo innanzitutto che i partecipanti hanno rispettato la consegna del compito di memoria, generando dei ricordi che, dopo essere stati messi per iscritto, sono stati valutati effettivamente come importanti per sé e con un alto grado di vividezza. In media, per descrivere un ricordo, sono state usate 85,59 parole (d.s. 38,02). Le narrazioni sono state dunque valutate sufficientemente dettagliate da permettere l'applicazione di un'analisi del contenuto relativamente al tema dei ricordi.

Pur considerando che i partecipanti hanno narrato ricordi risalenti all'età compresa tra 1 e 26 anni (quindi con un'alta variabilità), sono stati riscontrati due picchi di percentuali in corrispondenza dei sei (13,3%) e dei sette (10,4%) anni, un'età che contraddistingue l'inizio di quella che secondo Erikson è la fase dell'industriosità-inferiorità, in cui i bambini iniziano la scuola, ampliano le loro conoscenze sul mondo e sulle relazioni, scoprono competenze personali e vivono i primi successi e fallimenti (a livello scolastico, sportivo, amicale, ecc.). Probabilmente queste nuove e importanti esperienze rimangono più impresse di altre in un campione con una giovane età (tra i 9 e i 28 anni) come quello utilizzato in questa ricerca. Come previsto dalla nostra prima ipotesi relativamente al primo studio, i ricordi riferiti ai primi tre anni di vita sono sotto-rappresentati nel campione, raggiungendo una percentuale inferiore al 3%, e questo è spiegabile in base al fenomeno dell'amnesia infantile ampiamente documentato in letteratura. Come predetto dalla nostra seconda ipotesi, prevalgono, inoltre, i ricordi riferiti ad anni recenti piuttosto che i ricordi remoti. Questo dato è in linea con lo studio di Nigro e Neisser (1983) che dimostra che quando le persone attivano una prospettiva in prima persona tendono a rievocare ricordi recenti. Anche altri studi hanno riportato che quando agli adulti si chiede liberamente di recuperare dei ricordi autobiografici, sono riferiti più frequentemente episodi recenti piuttosto che remoti (Rubin, 1982; Rubin & Kozin, 1984). Il cosiddetto "effetto recenza" (Fitzgerald, 1995; Conway & Pleydell-Pearce, 2000) ha interessato dunque anche il nostro campione, composto da individui di diversa età, probabilmente perché anche nell'età dell'infanzia, preadolescenza e adolescenza gli eventi recenti sono più facilmente richiamati alla memoria e pertanto vengono ricordati meglio. Inoltre, presumibilmente a ogni età vengono ricordati con più facilità avvenimenti legati a obiettivi che l'individuo sta ancora perseguendo, pertanto più memorabili proprio perché significativi per il Sé attuale.

Per quanto riguarda l'età al tempo del ricordo, com'era logico aspettarsi, dai risultati è emerso che i bambini della scuola primaria hanno prodotto ricordi più recenti rispetto ai partecipanti di altre età, mentre gli universitari hanno ricordi più lontani rispetto agli altri gruppi. Passando a considerare le differenze di genere indipendentemente dall'età, le femmine hanno narrato memorie che risalgono, in media, a un periodo di tempo anteriore rispetto ai ricordi dei maschi. Sebbene sono ancora pochi gli studi che

hanno affrontato le differenze di genere nella memoria autobiografica, è già stato dimostrato da ricercatori internazionali che gli individui di sesso femminile richiamano alla memoria più facilmente esperienze infantili rispetto ai maschi (Davis, 1999). In letteratura la spiegazione più accreditata a questo dato scientifico fa riferimento ai diversi processi di socializzazioni dei maschi e delle femmine nella nostra cultura che influenzerebbe il contenuto e la complessità delle rappresentazioni nella memoria autobiografica (Davis, 1999; Fivush, 2019).

Uno degli obiettivi del presente lavoro era di valutare l'influenza dell'età e del genere sulla narrazione dei ricordi autobiografici, utilizzando come indici il numero di parole impiegate per descrivere il proprio ricordo e la complessità narrativa. Le analisi dei dati hanno mostrato che sia il numero di parole usate sia la complessità narrativa cresce con l'aumentare dell'età, mentre non sono emerse differenze statisticamente significative tra i due generi (sebbene gli individui di sesso femminile del campione abbiano usato un numero maggiore di parole per narrare i propri ricordi rispetto ai maschi). Come indicato dalla nostra terza ipotesi, le analisi statistiche effettuate hanno confermato che l'età influenza direttamente il numero di parole usate nel descrivere i propri ricordi, ma anche che la sua influenza è mediata, in parte, dalla complessità narrativa. La spiegazione di questo risultato può essere ricercata nelle posizioni teoriche sullo sviluppo cognitivo e linguistico elaborate da vari studiosi, i quali hanno messo in luce come con il passare degli anni si assista a un arricchimento del pensiero narrativo (Fox, 1997; McKeough, 1997), a un uso più adeguato delle risorse di memoria (D'Alessio & Raffone, 2008) e delle capacità di ragionamento (Piaget, 1923) e a un aumento del lessico (D'Amico & Devescovi, 2013) che spiegano il miglioramento nella produzione di testi scritti anche in ambito autobiografico. Con l'aumentare dell'età, inoltre, la narrazione diventa sempre più completa e coerente e vede quindi aumentare il suo livello di complessità (D'Amico & Devescovi, 2013; Kemper, 1990). L'aumento delle conoscenze linguistiche e della competenza narrativa si uniscono, dunque, nello sviluppo psicologico e producono dei cambiamenti nelle narrazioni autobiografiche legati all'età.

In riferimento al contenuto dei ricordi, come suggerito dalla nostra quarta ipotesi basata sulla letteratura esistente, sono emerse alcune differenze in base alla fascia d'età dei soggetti del campione. Secondo il modello di Conway e collaboratori (2009), i ricordi

autobiografici sono funzione degli obiettivi attuali dell'individuo. Pertanto, i bambini del campione hanno riportato maggiormente ricordi legati al successo e fallimento trovandosi nella fase definita da Erikson (1959) "laboriosità-inferiorità" che si caratterizza per la tendenza a mettersi alla prova in compiti e difficoltà e per il tentativo di sviluppare competenze, ricercando successi ed evitando fallimenti. Invece, i ricordi dei preadolescenti si sono concentrati maggiormente attorno al tema dello svago e dell'esplorazione. La spiegazione può essere ricercata nel fatto che uno dei compiti di sviluppo specifici di questa età è dato dall'ampliamento degli interessi e degli orizzonti di vita, favorito da un atteggiamento e comportamento di esplorazione attiva (Erikson, 1959; Bozzato, 2017a). È probabile che i ricordi degli adolescenti siano stati riferiti al tema "eventi rischiosi per la vita" per via della loro attrazione per i comportamenti a rischio (Jessor, 1998). Thorne & McLean (2002) hanno ipotizzato che per gli adolescenti i ricordi relativi a eventi rischiosi per la vita sono particolarmente importanti perché, rompendo la *routine* quotidiana, cambiano in modo permanente la propria vita e quindi risultano fondamentali nel processo di costruzione dell'identità, il compito di sviluppo principale in questa età della vita. Infine, i giovani adulti universitari, come in altre ricerche simili alla nostra (Walls et al., 2001), si sono concentrati maggiormente su episodi sociali e relazionali nei loro ricordi autobiografici. È interessante osservare come, indipendentemente dall'età e con una differenza statisticamente significativa i ricordi di tipo sociale e relazionale siano appannaggio del sesso femminile rispetto a quello maschile, mentre nei ricordi dei maschi prevalgono invece i ricordi legati allo svago e all'esplorazione. Una simile differenza è stata riscontrata anche nella ricerca di Walls e collaboratori (2001) condotta su giovani studenti universitari americani e, ancora una volta, la differente socializzazione di maschi e femmine nelle culture occidentali potrebbe rendere conto di questo risultato. Ad esempio, in riferimento alla prima infanzia, mentre fin da piccole le bambine sarebbero sollecitate a occuparsi degli altri (a partire dai giochi con la bambola, con la cucinina, con i trucchi, ecc.), i maschi verrebbero maggiormente indirizzati verso i giochi di esplorazione e di svago (giochi con la palla e altri giochi motori, ecc.).

Sempre in riferimento al contenuto dei ricordi, sulla base delle ricerche preesistenti avevamo ipotizzato che circa il 60% dei ricordi riportati dagli adolescenti e

giovani adulti avrebbe contenuto un esplicito riferimento a uno stato di disagio o malessere, definito in letteratura “tensione”. Nella nostra ricerca il 57,9% dei ricordi degli adolescenti e giovani adulti (uniti in un’unica categoria) conteneva uno stato di tensione, un risultato paragonabile a quello ottenuto da Thorne et al. (2004) con gli adolescenti (69%) e da Lardi et al. (2010) con i giovani adulti (59%). La percentuale di ricordi con tensione riscontrata nei bambini e preadolescenti è risultata più bassa (42,1%) con una differenza statisticamente significativa rispetto ai soggetti di maggiore età, suggerendo che la capacità di segnalare tensione attraverso le narrazioni scritte potrebbe crescere con l’aumentare dell’età, così com’è stato riscontrato per il lessico psicologico (D’Amico & Devescovi, 2013). Anche i risultati relativi alle dimensioni del “riscatto” e della “contaminazione” nelle sequenze narrative del nostro campione nel suo complesso hanno confermato gli studi precedenti (McAdams et al., 2001; Lardi et al., 2010), avendo evidenziato una maggior presenza di ricordi caratterizzati dal riscatto (14,6%) piuttosto che da contaminazione (5,8%). A tale proposito, non sono emerse differenze statisticamente significative né in base all’età né in base al genere.

Per quanto riguarda la struttura dei ricordi autobiografici, nel campione totale sono prevalsi nettamente i ricordi specifici (84,2%) rispetto a quelli non specifici o generici (15,8%). Tale risultato è coerente con la nostra quinta ipotesi basata su precedenti studi (per esempio, Lardi et al., 2010). Non sono state, inoltre, riscontrate differenze statisticamente significative rispetto alle fasce d’età considerate. La specificità dei ricordi autobiografici è stata legata da alcuni ricercatori alla loro salienza emotiva e importanza soggettiva (Singer & Solovey, 1993). Pertanto, se condotti a riflettere su ricordi importanti per sé gli individui tendono più facilmente a produrre memorie di singoli episodi piuttosto che ricordi generali o aspecifici.

Relativamente all’integrazione dei ricordi, come predetto dalla nostra sesta ipotesi, i risultati confermano che la capacità di effettuare un ragionamento autobiografico è nettamente più diffusa nel gruppo adolescenti-giovani adulti (71,4%) rispetto al gruppo bambini-preadolescenti (28,6%). Dal punto di vista qualitativo, i bambini e i preadolescenti hanno prodotto dei ricordi integrativi solo del tipo “lezioni apprese” (McAdams, 1998; Thorne, McLean & Lawrence, 2004) e riferiti a esperienze molto concrete. Si riporta, a titolo di esempio, i ricordi valutati come “integrativi” di due bambini:

Quel giorno che mi hanno messo in punizione mi sono sentito male perché volevo giocare con gli altri. Non sapevo come reagire poi la maestra mi ha spiegato che non è bello andare in castigo dopo mi ha riportato fuori dopo è arrivato mio papà e gli ho detto perché avevo fatto quella cosa e da quel giorno non l'ho fatto più (maschio, 9 anni).

Un giorno mia mamma mi ha fatto salire su un cavallo del maneggio e da lì mi è partita la passione per i cavalli. Allora le ho chiesto: posso provare a cavalcare anche io? Ha detto di sì e mi sono sentita molto felice ed emozionata. Da allora ho imparato a cavalcare, una passione che mi è rimasta (femmina, 9 anni).

La maggiore maturità socio-emotiva degli adolescenti e dei giovani adulti ha consentito loro di effettuare ragionamenti autobiografici veri e propri, producendo anche ricordi integrativi riferiti ad aspetti astratti e del tipo “acquisizione di insight” (McAdams, 1998; Thorne, McLean & Lawrence, 2004). Si vedano i seguenti esempi:

Una sera, dopo l'allenamento di nuoto, tornavo a casa. Scesi dalla macchina e iniziai a pensare a che cosa si provasse nel chiudersi le dita nella portiera della macchina, provai e fece molto male. Subito pensai che non avrei dovuto, ma uscì molto sangue e mio fratello mi tenne premuto il dito con un fazzoletto. Non trovando niente per medicarmi mio padre uscì per andare in farmacia, mentre io dolorante guardavo il film “Rocky” insieme a mio fratello che continuava a tenere il fazzoletto premuto sul mio dito per bloccare il sangue. Non è stato bello provare quel dolore ma mi rendo conto ora che è stato forse il momento più tenero che io abbia mai condiviso con mio fratello (maschio, 16 anni).

Un giorno io e una mia amica decidemmo di uscire a fare una passeggiata. Di quel giorno mi ricordo poco, ma ad un certo punto avevamo deciso di fare tutta la pista ciclabile a piedi. Ad un certo punto però notiamo che una macchina verde con su un uomo ci stava seguendo. In quel momento avevamo molta paura perché non avevamo neanche i telefoni, da quello che mi ricordo. Allora abbiamo iniziato a correre verso casa. Questo mi ha fatto capire quante brutte persone ci sono nel mondo e che bisogna sempre guardarsi le spalle anche da chi ci fidiamo (femmina, 20 anni).

Rispetto alla vividezza dei ricordi autobiografici narrati, come previsto dall'ipotesi n. 7, essi sono stati valutati dai partecipanti come particolarmente vividi (in media con un punteggio di almeno 4 su una scala da 0 a 6 punti), senza differenze statisticamente significative tra le diverse fasce d'età e tra i due generi. Come è stato documentato nella parte teorica della tesi, alcuni studiosi hanno messo in relazione la vividezza dei ricordi

autobiografici con la loro intensità emotiva e importanza soggettiva per l'individuo stesso (Brown & Kulik, 1977; Talarico, LaBar & Rubin, 2004). La spiegazione che è stata data a questo fenomeno è che quando viene codificata la traccia mnestica, l'intensità dell'emozione provata influenza il livello di attenzione dell'individuo che porterebbe a registrare numerosi dettagli dell'evento che poi renderebbero il ricordo particolarmente vivido.

Come anticipato all'inizio del paragrafo, rispettando la consegna che era stata loro data, i partecipanti alla ricerca hanno rievocato e descritto delle memorie che sono state in seguito valutate come fundamentalmente importanti (in media con un punteggio di almeno 4 su una scala da 0 a 6 punti). È stata dunque confermata anche l'ottava ipotesi del nostro studio.

Rispondere alle due domande di ricerca relative al tipo di emozioni sperimentate dai soggetti del campione nel momento della rievocazione dei ricordi ha comportato una serie di analisi statistiche che hanno condotto a risultati che varrebbe la pena esplorare attraverso successive ricerche. In riferimento alle differenze di genere, maschi e femmine del campione complessivo si differenziano solo in relazione all'emozione della sorpresa che, in media, è stata provata in misura maggiore dalle femmine rispetto che dai maschi. Sebbene sia necessario approfondire questo dato con ulteriori ricerche, sembrerebbe che le femmine tendano a rimanere maggiormente sorprese e incuriosite dalle scoperte autobiografiche nel momento in cui venga loro chiesto di ricordare momenti significativi del proprio passato. I confronti rispetto all'età, invece, hanno messo in luce che all'aumentare dell'età dei soggetti diminuiscono i ricordi che suscitano felicità. Mentre la paura non è risultata correlata all'età, all'aumentare dell'età è stato generato un numero maggiore che suscitano un senso di disagio ma non di paura (ossia le emozioni di tristezza, rabbia e disgusto). Anche in questo caso sarebbero necessari ulteriori studi, soprattutto di tipo longitudinale, ma dai nostri risultati sembrerebbe che crescendo le persone producano un numero minore di ricordi associati alla felicità e un numero maggiore di ricordi associati alla tristezza, alla rabbia e al disgusto.

4.5 Risultati dello Studio 2

4.5.1 Analisi statistiche dei dati

Affidabilità intergiudici. L'affidabilità intergiudici nella codifica dei dati è stata misurata attraverso l'indice K di Cohen (1960). L'autore della presente tesi ha codificato tutti i 226 ricordi e una laureata in Psicologia, specializzata in Psicoterapia, dopo un apposito training, ha codificato il 20% dei ricordi selezionati casualmente all'interno dell'intero campione. I codificatori erano all'oscuro dell'età e di tutti gli altri dati sull'autore della narrazione durante la valutazione delle narrazioni. L'affidabilità è risultata essere molto buona per il livello di specificità ($k = 0,87$), buona per la tensione ($k = 0,68$), le sequenze di contaminazione ($k = 0,72$) e riscatto ($k = 0,66$). Inoltre l'affidabilità tra i giudici è risultata essere discreta per il tema ($k = 0,48$) e l'integrazione ($k = 0,52$).

Strategie di analisi dei dati. Oltre alle statistiche descrittive (frequenze, percentuali, medie e deviazione standard, ecc.), al fine di comparare le frequenze alle diverse categorie di risposte è stato applicato il test del Chi Quadro di Pearson. Per comparare le medie è stata impiegata, invece, l'analisi della varianza o ANOVA. Tutte le elaborazioni dei dati sono state condotte con il software SPSS versione 26.0 per Macintosh.

Specificità del ricordo: Dei 225 ricordi sulle transizioni scolastiche che sono stati narrati, 146 (64,9%) sono risultati specifici, cioè riferiti a un preciso momento nel tempo inferiore alle ventiquattro ore, mentre 79 (35,1%) sono risultati non specifici. La tabella 4.28 mostra frequenze e percentuali di ricordi specifici e non specifici nei diversi gruppi d'età, la cui differenza non è risultata essere statisticamente significativa: $\chi^2(3) = 6,95$; $p = 0,74$ n.s.

Fascia d'età	Struttura dei ricordi	
	Ricordi specifici	Ricordi non specifici
bambini (9-11 anni)	41 (62,1%)	25 (37,9%)
preadolescenti (13-14 anni)	34 (64,2%)	19 (35,8%)
adolescenti (16-18 anni)	22 (52,4%)	20 (47,6%)
giovani adulti (19-28 anni)	49 (76,6%)	15 (23,4%)
Totale	146 (64,9%)	79 (35,1%)

Tab. 4.28 – Relazione tra specificità e fasce d'età (frequenze e percentuali)

Contenuto del ricordo: Innanzitutto si è reso necessario trasformare i punteggi delle sovracategorie “agentività” e “comunione” in variabili dicotomiche, in quanto i punteggi 2 e 3 di entrambe le variabili erano fortemente sottorappresentate nel campione (il che significa che la stragrande maggioranza dei soggetti ha prodotto al massimo un'unità narrativa con tema di agentività o comunione). Dalle analisi descrittive è emerso che, considerando il campione nel suo complesso, il 50,7% dei ricordi sono riconducibili alla dimensione dell'agentività e il 49,8% a quello della comunione. Le statistiche descrittive relative alle diverse fasce d'età sono riportate nella tabella 4.29. Per quanto riguarda l'agentività, il test del Chi-Quadro non ha rilevato una differenza significativa tra i vari gruppi d'età: $\chi^2(3) = 4,28$; $p = 0,23$ *n.s.* Anche per quanto riguarda la comunione, la differenza non ha raggiunto di poco la soglia della significatività statistica ($\chi^2(3) = 7,52$; $p = 0,06$ *n.s.*). Tuttavia, come si può notare dalla tabella 4.29, temi di comunione sembrano essere più frequenti nei ricordi dei più giovani. La dimensione dell'agentività, invece, differenzia maggiormente i ricordi dei giovani adulti (dove è più presente) rispetto a quelli dei bambini (dove è meno presente).

Fascia d'età	Sovracategoria del tema del ricordo	
	Agentività	Comunione
bambini (9-11 anni)	28 (42,4%)	35 (53,0%)
preadolescenti (13-14 anni)	25 (47,2%)	33 (62,3%)
adolescenti (16-18 anni)	23 (54,8%)	20 (47,6%)
giovani adulti (19-28 anni)	38 (59,4%)	24 (37,5%)
Totale	114 (50,7%)	112 (49,8%)

Tab. 4.29 – Relazione tra sovracategoria del tema del ricordo e fascia d'età (frequenze e percentuali)

Analizzando le sottocategorie dell'agentività in relazione alla fascia d'età, come si evince dalla tabella 4.30, non è sempre stato possibile calcolare la statistica del Chi-quadro per il numero troppo basso di frequenze in alcune celle ed è emersa una differenza statisticamente significativa solo nel caso della categoria "traguardo/responsabilità" ($\chi^2(3) = 21,03$; $p < 0,001$) che ha una frequenza maggiore negli adolescenti e nei giovani adulti rispetto ai bambini e ai preadolescenti.

Temi relativi alla sovracategoria dell'agentività	Fascia d'età				Totale	X ² (3) Sig.
	bambini (9-11 anni)	preadolescenti (13-14 anni)	adolescenti (16-18 anni)	giovani adulti (19-28 anni)		
<i>Padronanza di sé</i>	15 (22,7%)	16 (30,2%)	11 (26,2%)	19 (29,7%)	61 (27,1%)	1,13 p = 0,77 n.s.
<i>Conquista di status / vittoria</i>	5 (7,6%)	1 (1,9%)	8 (2,4%)	8 (12,5%)	15 (6,7%)	N.A.
<i>Traguardo/ responsabilità</i>	7 (10,6%)	7 (13,2%)	18 (42,9%)	21 (32,8%)	53 (23,6%)	21,03 p < 0.001
<i>Empowerment</i>	5 (12,8%)	3 (42,9%)	2 (12,9%)	0	10 (4,4%)	N.A.

Tab. 4.30 – *Relazione tra sottocategorie dell'agentività e fascia d'età (frequenze e percentuali)*

Passando a considerare le sottocategorie della “comunione”, come si può osservare nella tabella 4.31, è emersa una differenza statisticamente significativa solo per quanto riguarda la categoria “amore/amicizia” (χ^2 (3) = 11,72; p < 0,005) a cui appartengono maggiormente i ricordi di bambini e preadolescenti rispetto ai ricordi di adolescenti e giovani adulti.

Temi relativi alla sovracategoria della comunione	Fascia d'età				Totale	X ² (3) Sig.
	bambini (9-11 anni)	preadolescenti (13-14 anni)	adolescenti (16-18 anni)	giovani adulti (19-28 anni)		
Amore / Amicizia	28 (42,4%)	22 (41,5%)	13 (31%)	11 (17,2%)	74 (31,9%)	11,72 p < 0,005
Dialogo	3 (4,5%)	9 (17%)	2 (4,8%)	4 (6,3%)	15 (8%)	N.A.
Aiuto/ assistenza	1 (1,5%)	1 (1,9%)	0	0	2 (0,9%)	N.A.
Unità/ solidarietà	8 (12,1%)	7 (13,2%)	6 (14,3%)	10 (15,6%)	31 (13,8%)	0,36 p = 0,95 n.s.

Tab. 4.31 – *Relazione tra sottocategorie della comunione e fascia d'età (frequenze e percentuali)*

Tensione nel ricordo: nel campione complessivo di 225 ricordi il numero di ricordi caratterizzati da tensione è risultato essere 134 (59,6%), mentre quelli senza tensione sono 91 (40,4%). Come indica la tabella 4.32, la percentuale dei ricordi caratterizzati da tensione nelle diverse fasce d'età varia dal 73,6% dei ricordi degli adolescenti al 54,5% dei ricordi dei bambini, ma non è stato possibile individuare differenze statisticamente significative ($\chi^2(3) = 5,75$; $p = 0,12$ n.s.).

Presenza/assenza di tensione nel ricordo		
Fascia d'età	Presenza di tensione	Assenza di tensione
bambini (9-11 anni)	36 (54,5%)	30 (45,5%)
preadolescenti (13-14 anni)	39 (73,6%)	14 (26,4%)
adolescenti (16-18 anni)	24 (57,1%)	18 (42,9%)
giovani adulti (19-28 anni)	35 (54,7%)	29 (45,3%)
Totale	134 (59,6%)	91 (40,4%)

Tab. 4.32 – *Relazione tra tensione e fasce d'età (frequenze e percentuali)*

Riscatto e contaminazione: nel campione totale, la percentuale dei ricordi caratterizzati dalla dimensione narrativa del riscatto (45,2%) è risultata maggiore rispetto a quella dei ricordi caratterizzati da contaminazione (10,2%). Prevalgono dunque le narrazioni dei ricordi che partendo da una situazione negativa evolvono verso un finale più positivo, come si evince anche dalla tabella 4.33. Questo vale per tutte le fasce d'età, in quanto non sono state individuate differenze statisticamente significative né per quanto riguarda la contaminazione ($\chi^2(3) = 5,04$; $p = 0,17$ *n.s.*), né per quanto riguarda il riscatto ($\chi^2(3) = 5,44$; $p = 0,14$ *n.s.*).

<i>Fascia d'età</i>	<i>Presenza di riscatto</i>	<i>Presenza di contaminazione</i>
bambini (9-11 anni) N = 66	22 33,3%	8 12,1%
preadolescenti (13-14 anni) N = 53	27 50,9%	7 13,2%
adolescenti (16-18 anni) N = 42	21 50%	6 14,3%
giovani adulti (19-28 anni) N = 64	32 50%	2 3,1%
Totale N = 225	102 45,3%	23 10,2%

Tab. 4.33 – *Relazione tra riscatto/contaminazione e fasce d'età (frequenze e percentuali)*

Vividezza del ricordo: i ricordi rievocati sulle transizioni scolastiche sono stati valutati dal campione come molto vividi, con differenze statisticamente non significative tra le diverse fasce d'età. Come evidenzia la tabella 4.34, su una scala da 0 a 6 punti, la valutazione di vividezza dei ricordi media da parte del campione totale è stata di 4,67 punti (d.s. = 1,31).

Fascia d'età	Media	Deviazione Standard	Minimo	Massimo
bambini (9-11 anni) N = 66	4,67	1,29	1	6
preadolescenti (13-14 anni) N = 53	4,83	1,16	2	6
adolescenti (16-18 anni) N = 42	4,29	1,43	1	6
giovani adulti (19-28 anni) N = 64	4,80	1,35	0	6
Totale N = 225	4,67	1,31	0	6

Tab. 4.34 – *Relazione tra fascia d'età e valutazione della vividezza dei ricordi sulle transizioni scolastiche*

Importanza del ricordo: Per quanto riguarda la valutazione dell'importanza attribuita al ricordo sulla transizione scolastica, la tabella 4.35 mostra che, su una scala di importanza da 0 a 6 punti, in media il campione ha valutato i propri ricordi con un punteggio di 4,44 punti. La medesima tabella mostra il confronto tra le medie delle diverse fasce d'età e un'analisi della varianza a una via ha evidenziato una differenza statisticamente significativa: $F_{3,221} = 7,96$; $p < 0,001$.

Fascia d'età	Media	Deviazione Standard	Minimo	Massimo
bambini (9-11 anni) N = 66	4,97	1,26	1	6
preadolescenti (13-14 anni) N = 53	3,98	1,70	0	6
adolescenti (16-18 anni) N = 42	3,79	1,60	0	6
giovani adulti (19-28 anni) N = 64	4,72	1,42	0	6
Totale N = 225	4,44	1,55	0	6

Tab. 4.35 – *Relazione tra fascia d'età e valutazione dell'importanza dei ricordi sulle transizioni scolastiche*

I confronti post hoc dell'ANOVA (test di Bonferroni, con livello di significatività pari a $p < 0,005$) hanno mostrato che i ricordi dell'ultima transizione scolastica sono stati valutati dai bambini mediamente in modo più importante rispetto ai preadolescenti e agli adolescenti, ma non rispetto agli adulti. Gli altri gruppi d'età invece non si differenziano tra loro.

Valutazione della tonalità e dell'intensità emotiva del ricordo: l'ultima richiesta per i partecipanti era di valutare l'intensità dell'emozione positiva suscitata dal ricordo (la gioia) e l'intensità dell'emozione negativa suscitata dallo stesso (paura, rabbia, tristezza o disgusto). Non abbiamo considerato nelle analisi la sorpresa in quanto tale emozione può avere una valenza positiva oppure negativa a seconda delle situazioni. In media i ricordi sono stati valutati dall'intero campione con un'alta valenza positiva (punteggio medio: 4; deviazione standard: 1,89) e con una valenza negativa molto bassa (punteggio medio: 0,83; deviazione standard: 1,03). La tabella 4.36 mostra le medie e deviazioni standard, relative sia alla valutazione dell'intensità della tonalità positiva che di quella negativa nelle diverse fasce d'età.

<i>Fascia d'età</i>	<i>Tonalità emotiva positiva</i>		<i>Tonalità emotiva negativa</i>	
	<i>Media</i>	<i>Deviazione Standard</i>	<i>Media</i>	<i>Deviazione Standard</i>
bambini (9-11 anni) N = 66	4,74	1,74	0,82	1,09
preadolescenti (13-14 anni) N = 53	3,66	1,73	0,60	0,60
adolescenti (16-18 anni) N = 42	3,14	1,70	1,07	1,27
giovani adulti (19-28 anni) N = 64	4,09	2,01	0,88	1,05
Totale N = 225	4,00	1,89	0,83	1,03

Tab. 4.36 – *Relazione tra fascia d'età e valutazione della tonalità emotiva dei ricordi sulle transizioni scolastiche*

L'analisi della varianza ha mostrato una differenza statisticamente significativa tra gruppi d'età in merito alla sola tonalità emotiva positiva ($F_{3,221} = 7,51$; $p < 0,001$), ma non per la tonalità emotiva negativa. I propri ricordi relativi all'ultima transizione scolastica hanno suscitato nei bambini mediamente una tonalità positiva più intensa rispetto ai preadolescenti e agli adolescenti, ma non rispetto agli adulti. Gli altri gruppi d'età, invece, non si differenziano tra di loro.

4.5.2 Discussione dei risultati

L'obiettivo dello studio 2 era di esplorare la presenza di eventuali differenze legate alla fascia d'età per quanto riguarda alcune caratteristiche dei ricordi riferiti all'ultima transizione scolastica (quella più facilmente richiamabile nella memoria). La prima domanda di ricerca poneva il problema della prevalenza dei ricordi specifici o aspecifici, in riferimento all'ultima transizione scolastica, e delle eventuali differenze in base alla fascia d'età. I risultati dell'indagine, in accordo con un precedente studio di Pillmer et al. (1988) svolto solo con un campione di adulti sui ricordi della scuola, hanno mostrato una

prevalenza di ricordi specifici (64,9%) rispetto a quelli generici (35,1%) e non sono emerse differenze rispetto alla fascia d'età. Anche in questo caso è possibile supporre che i primi ricordi che vengano alla mente rispetto alle transizioni scolastiche siano quelli più emotivamente salienti, che hanno carattere distintivo rispetto agli altri e che si riferiscono solitamente a episodi (Singer & Solovey, 1993).

La seconda domanda di ricerca, più complessa, poneva tre tipi di interrogativi in merito al contenuto dei ricordi autobiografici riferiti all'ultima transizione scolastica. In primo luogo ci si è chiesti se vengano ricordati maggiormente episodi riferiti a relazioni interpersonali piuttosto che a tematiche individuali. I risultati hanno mostrato che i ricordi del campione nel suo complesso si dividono quasi perfettamente a metà tra ricordi a contenuti individuali (categoria dell'agentività: 50,7%) e ricordi interpersonali (categoria della comunione: 49,8%). Non sono state riscontrate differenze statisticamente significative tra le diverse fasce d'età, mentre alcune particolarità legate all'età sono state individuate in riferimento alle sottocategorie di contenuto "traguardo/responsabilità", che riguarda maggiormente gli adolescenti e i giovani adulti, e la sottocategoria "amore/amicizia" a cui appartengono maggiormente i ricordi di bambini e preadolescenti. Pertanto, nell'adolescenza e nella prima età adulta sarebbero i traguardi e le maggiori responsabilità a rimanere maggiormente impressi nella memoria degli individui del campione rispetto ad altri temi individuali. Del resto, a partire dalla scuola secondaria di secondo grado le sfide scolastiche diventano più complesse (Lucey & Reay, 2000) e forse per questo motivo vengono maggiormente fissati nella mente i traguardi raggiunti e le responsabilità con cui ci si è confrontati. Nell'infanzia e nella preadolescenza tra i diversi aspetti interpersonali sono state, invece, le relazioni di amicizia e quelle affettuose a rimanere più impresse in riferimento all'ultima transizione scolastica. L'amicizia e l'affetto verso i compagni di classe, l'affetto e la comprensione da parte degli insegnanti, l'amore dei genitori danno vita a situazioni relazionali che forniscono sostegno e aiuto durante le transizioni scolastiche (Jindal-Snape, 2009; Lucchesi, 2008). Probabilmente per questo motivo, episodi legati a questo tipo di relazioni vengono più facilmente recuperate dalla memoria.

In secondo luogo, rispetto alla dimensione della tensione, nel campione complessivo sono risultati prevalenti i ricordi contenenti un esplicito riferimento a uno

stato di disagio causato dalla transizione scolastica, raggiungendo una percentuale di quasi il 60%. Questo dato è in linea con la grande mole di studi che hanno documentato la fatica e lo stress delle transizioni per la maggior parte degli individui (Jindal-Snape & Foggie, 2008; Lucey & Reay, 2000). Significativo anche il fatto che non siano emerse differenze in base alla fascia d'età, prova che le transizioni sono frequentemente ricordate con tensione indipendentemente dal fattore età.

In terzo luogo, sempre in riferimento al contenuto del ricordo, sono apparse prevalenti le narrazioni autobiografiche che partono da una situazione negativa ed evolvono verso un finale positivo (risultate essere il 45,2%, mentre le sequenze narrative nell'opposta direzione sono state quantificate 10,2%), senza differenze legate alle fasce d'età. Questo risultato si spiega probabilmente con il fatto che, come rimarcato dalla letteratura (Jindal-Snape, 2009; Lucey & Reavy, 2000), dopo le fatiche iniziali l'esito delle transizioni scolastiche è solitamente un adattamento al nuovo contesto e come tali sono ricordate.

Il terzo quesito alla base di questo studio si riferiva all'esplorazione del grado di vividezza e importanza delle memorie relative alle transizioni scolastiche, anche in questo caso ricercando cambiamenti di tipo evolutivo. I ricordi rievocati sono stati valutati come molto vividi (in media con un punteggio di 4,67 su una scala da 0 a 6 punti), con assenza di differenze statisticamente significative tra le diverse fasce d'età e tra i due generi. Come predetto da studi precedenti, i periodi di transizione biografica hanno solitamente un carattere distintivo rispetto ad altri periodi della vita (Enz & Talarico, 2015; Pillemer, 1988) e pertanto risultano particolarmente vividi. Rispetto all'importanza di queste memorie, mediamente sono state valutate come decisamente importanti (con un punteggio medio di 4,44 su una scala da 0 a 6 punti). Questo dato conferma come le transizioni siano percepite, nella maggior parte dei casi, come un punto di svolta significativo nella vita dell'individuo (Pillemer, 1988; Turunen, 2012).

L'ultimo interrogativo di ricerca chiedeva se, in media, i ricordi sulle transizioni scolastiche suscitino più intensamente emozioni positive o negative. I risultati hanno mostrato che i ricordi del campione nel suo complesso sono stati in grado di suscitare soprattutto emozioni a valenza positiva (in media con un punteggio di 4,00 su una scala da 0 a 6) e molto meno emozioni a valenza negativa, come rabbia, tristezza, paura o

disgusto (con un punteggio medio di 0,83). Inoltre, mediamente i ricordi del gruppo di bambini hanno provocato in media un'intensità di emozioni positive maggiore rispetto al gruppo dei preadolescenti e degli adolescenti. Ciò significa che la transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado e da quest'ultima alla secondaria di secondo grado sono ricordate solitamente con meno gioia rispetto al ricordo che i bambini hanno rispetto al passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria. La spiegazione di questo fenomeno può essere ricercata in quegli studi (per esempio, Akos & Galassi, 2004; Jindal-Snape & Foggie, 2008) che hanno individuato come maggiormente critiche le transizioni scolastiche che avvengono dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado, per via del cambiamento globale del sistema scolastico (edifici più grandi, aumento del numero degli insegnanti e delle discipline, cambiamento delle regole di comportamento). Inoltre, diversi ricercatori hanno individuato nella transizione dalla scuola secondaria di primo grado alla secondaria di secondo grado la più difficile e stressante per gli studenti, per via della molteplicità di nuove richieste e dell'ambiente più impersonale e competitivo (Barber & Olsen, 2004; Eccles et al., 1984; Ellerbrock & Kiefer, 2013).

CONCLUSIONI

Nella prima parte della tesi è stata presentata una sintesi, necessariamente non esaustiva, della vasta letteratura scientifica sui ricordi autobiografici e la loro narrazione. Nella seconda parte del lavoro, attraverso due differenti studi, sono stati esplorati i cambiamenti evolutivi nella memoria autobiografica in individui di diversa età, mettendo in luce, nello Studio 1, anche le somiglianze e le differenze per quanto riguarda i due generi.

I risultati del primo studio sono coerenti con la letteratura scientifica, confermando che i ricordi relativi ai primi tre anni di vita sono scarsamente frequenti, mentre vengono ricordati con più facilità le memorie riferite ad anni recenti. I ricordi narrati dal campione sono risultati sufficientemente dettagliati e valutati come particolarmente vividi e importanti per il soggetto una volta messi per iscritto. I confronti in base all'età hanno messo in luce tre tipi di cambiamenti di tipo evolutivo. In primo luogo, un'analisi statistica della mediazione ha dimostrato che l'età predice in parte direttamente il numero di parole usate per descrivere i propri ricordi, in parte indirettamente attraverso la mediazione della complessità narrativa. Ciò significa che le persone, crescendo, diventano più in grado non solo di narrare i propri ricordi autobiografici in modo più esteso, ma anche attraverso una maggiore complessità narrativa che può essere intesa come un riflesso, nei testi scritti, del loro pensiero narrativo. In secondo luogo, l'integrazione dei ricordi, ossia la capacità di effettuare un ragionamento autobiografico, come già indicato in letteratura, è risultata essere tipica degli adolescenti e dei giovani adulti. Tuttavia, anche i bambini degli ultimi anni della scuola primaria sanno dare un significato ai propri ricordi, ma riferendosi solo a esperienze concrete e principalmente attraverso la modalità cognitiva delle "lezioni apprese". In terzo luogo, con l'aumentare dell'età sembra diminuire la produzione di ricordi che suscitano felicità e aumentano quelli associati a emozioni negative. Riguardo alle differenze di genere, come già emerso in altri studi, le femmine hanno richiamato alla memoria esperienze più remote rispetto ai maschi. Inoltre, hanno prodotto un numero maggiore di ricordi a tema relazionale o sociale rispetto all'altro genere. Infine, mediamente le femmine hanno associato un numero più elevato dei loro ricordi a un'emozione di sorpresa rispetto ai maschi.

Aver condotto questo studio è stato importante per due ragioni principali. Numerose ricerche sulla memoria autobiografica riguardano gli adulti, poche gli adolescenti e spesso queste indagini non sono confrontabili con quelle condotte con bambini e preadolescenti per via delle profonde differenze metodologiche. Con questo studio si è voluto dunque arricchire la letteratura scientifica con un contributo nella prospettiva della psicologia dell'arco della vita (Baltes & Reese, 1986), confrontando i dati raccolti tramite lo stesso questionario da campioni di diverse fasce d'età. Questo ha permesso di individuare, come documentato nella tesi e accennato più sopra, diversi tipi di cambiamenti evolutivi legati sia alla memoria autobiografica sia alla narrazione dei ricordi. Un secondo contributo del primo studio consiste nell'aver esteso alle fasce d'età della seconda infanzia e della preadolescenza alcuni dati empirici riportati in letteratura prevalentemente in riferimento all'adolescenza e all'età adulta (come l'amnesia infantile, l'effetto recenza, la prevalenza dei ricordi specifici e delle sequenze narrative di riscatto e la vividezza dei ricordi autobiografici). I risultati ottenuti incoraggiano nuove ricerche che potrebbero intervistare con lo stesso strumento soggetti di età differenti oltre a quelle da noi considerate, come la media età adulta, la tarda età adulta, la terza e quarta età. Sarebbe interessante verificare la presenza di cambiamenti evolutivi anche nelle diverse fasi dell'età adulta, troppo spesso considerate in letteratura (anche in quella sulla memoria autobiografica) come un'unica fascia d'età senza differenziazioni al suo interno. Sarebbe anche proficuo evidenziare se nell'età adulta e nella vecchiaia alcune "conquiste" rispetto all'infanzia e all'adolescenza (come l'integrazione dei ricordi, la maggior complessità narrativa nel racconto dei ricordi, la diminuzione di ricordi in grado di provocare l'emozione della felicità) siano caratteristiche che rimangono stabili oppure subiscono variazioni in base all'età dei soggetti.

I risultati del secondo studio sono in linea con gli studi precedenti sui ricordi della scuola e sulle transizioni scolastiche. Senza differenze legate all'età, prevalgono i ricordi specifici (riferiti a singoli episodi), valutati vividi e importanti, contenenti elementi di tensione, ma con un finale positivo anziché negativo. Riguardo ai contenuti dei ricordi, i temi relativi ai traguardi e alle responsabilità sono apparsi più comuni negli adolescenti e nei giovani adulti, mentre i temi relativi all'amore e amicizia sono risultati prevalenti nei

bambini e nei preadolescenti. Mediamente i ricordi dei preadolescenti, adolescenti e giovani adulti sono stati associati a emozioni meno intensamente positive, segnalando una maggior difficoltà nel vivere le transizioni scolastiche rispetto a quanto riportato dai bambini intervistati.

È stato importante condurre questo studio per due diverse ragioni. In primo luogo, sebbene la stragrande maggioranza delle persone conservi ricordi personali sulla propria esperienza scolastica e sulle transizioni scolastiche, esiste un numero molto limitato di studi sui ricordi relativi alla scuola e, in particolare, condotti su campioni non statunitensi. La ricerca presentata offre dunque un contributo alla letteratura relativamente a questi due aspetti. In secondo luogo, si tratta della prima ricerca che si è focalizzata in modo specifico sul ricordo dell'ultima transizione scolastica in soggetti di diversa età. Questo ha permesso di mettere in luce alcune differenze specifiche con le quali gli individui ricordano e narrano i ricordi relativi alla transizione scolastica più recentemente vissuta. Conferme a risultati ottenuti potrebbero scaturire da nuove ricerche che studino il ricordo delle transizioni scolastiche in soggetti di diversa età da quelle da noi considerate, indagando la stabilità o i cambiamenti relativi alle diverse caratteristiche dei ricordi e della loro narrazione. Interessante sarebbe anche verificare l'eventuale presenza di differenze di genere nel ricordo nelle transizioni scolastiche, così come mettere in relazione alcune componenti della narrazione del ricordo (come la tensione, la tonalità emotiva, la presenza di riscatto/contaminazione) con alcune variabili psicologiche degli individui come la resilienza, la capacità di *coping* o di far fronte agli eventi, l'autoefficacia.

Riconosciamo che i due studi che compongono la tesi presentano alcune importanti limitazioni. In primo luogo, essi sono basati su un campione di convenienza, limitato a una sola e limitata area geografica. Pertanto non è possibile stabilire la misura in cui il campione rispecchi la rispettiva popolazione e la generalizzazione dei risultati deve avvenire con estrema cautela. In secondo luogo, entrambi gli studi si basano sui ricordi riferiti dai partecipanti e non è possibile verificare la veridicità di tali ricordi. In terzo luogo, le narrazioni analizzate possono aver subito le note distorsioni (*bias*) dovute al recupero dei ricordi e alla desiderabilità sociale dei partecipanti. In terzo luogo, la natura trasversale dei due studi non consente di fare inferenze causali dai risultati. Ulteriori

ricerche di tipo longitudinale sono necessarie per meglio specificare i cambiamenti evolutivi dei ricordi autobiografici, compresi quelli legati alle transizioni scolastiche. Altre limitazioni includono il campione relativamente piccolo e le ampie categorie utilizzate per codificare alcuni dati (come “ricordo integrato” o “tensione”). Un’importante limitazione consiste nel fatto che rispetto alla giovane età adulta sono stati raccolti dati relativi ai soli studenti universitari che non rappresentano statisticamente la popolazione dei giovani adulti italiani. Ciò costituisce una possibile minaccia alla validità interna della ricerca in quanto alcune delle relazioni emerse tra variabili relative a questa fascia d’età potrebbero essere legate a caratteristiche diverse dalla variabile “età”. Le ricerche future potrebbero arginare tutte queste limitazioni ed esplorare meglio il significato di alcuni risultati.

Nonostante queste limitazioni, i risultati dei due studi hanno fornito una mole di dati interessante che potrebbe essere utilizzata anche in ambito pedagogico e scolastico. La letteratura scientifica mostra in modo inequivocabile il ruolo fondamentale della memoria autobiografica per il senso di identità personale, legando al benessere psicologico la conoscenza della propria storia e la consapevolezza di *chi si è e di come* lo si è diventato. Forse un lavoro costante in famiglia e durante l’intero ciclo di istruzione sulla memoria e sull’autobiografia consentirebbe di ridurre l’effetto recenza, emerso anche dalla nostra ricerca, per il quale se richiesto di narrare un ricordo autobiografico si ricorre molto frequentemente a un episodio recente.

Parlando della difficoltà dei giovani a ricordare, non si può tralasciare l’impatto che le nuove tecnologie hanno sulle nuove generazioni. Si fa sempre più fatica a ricordare, a esercitare la memoria (anche quella autobiografica) per via di computer, *tablet*, *smartphone* con le loro note, rubriche, agende elettroniche, immagini e filmati che “registrano” informazioni e le conservano al posto della nostra mente, con il rischio però di non riuscire a trovarli, tra la mole di informazioni archiviate, proprio nel momento del bisogno. Se questi mezzi tecnologici sono utilissimi e hanno cambiato in meglio la nostra vita, uno smisurato affidamento a essi (specie da parte di quei giovani della generazione dei *Millennial* nata e cresciuta a stretto contatto con tali strumenti) può essere rischiosa perché svuota di significato e potere l’autonomia della nostra mente, del nostro pensiero e della nostra memoria.

Il ruolo della scuola nella conoscenza delle potenzialità della memoria autobiografica è fondamentale. Un documento del Ministero della Pubblica Istruzione¹¹ di qualche anno fa recitava testualmente:

“Compito della scuola è educare istruendo le nuove generazioni.
[...] Il nostro compito è di educare “la persona”: un essere unico e irripetibile. [...] Questa persona, unica e irripetibile, può essere aiutata a conoscere, ad accettare, a tirar fuori e costruire sé, solo entrando in rapporto alla realtà che lo circonda. E la realtà è fatta di persone, di fatti, di eventi, del presente e del passato. [...]”

Ciascuna persona è resa unica e irripetibile dalla sua personalità, ma anche dalla sua storia e tra i fatti del passato che aiutano a conoscere e a costruire la propria persona, ci sono certamente le esperienze autobiografiche. Mentre all’asilo nido e alla scuola dell’infanzia sono di solito presenti attività educative volte a richiamare e rafforzare i propri ricordi personali, a partire dalla scuola primaria la forte enfasi data ai programmi scolastici rende meno frequenti attività didattiche finalizzate alla conoscenza di sé attraverso l’esplorazione della propria storia di vita. Marginalmente ciò può accadere durante discussioni di classe, oppure durante le ore di lettere, attraverso letture di antologia o narrativa oppure quando gli alunni si dedicano a componimenti scritti (i cosiddetti “temi”) dove possono affrontare, talvolta, alcune tematiche personali e relative alla propria storia.

È stato analizzato nella parte teorica della tesi come il bisogno dell’uomo di raccontare se stesso e la propria storia attraverso l’autobiografia sia molto antico e alla base della cultura occidentale. La costruzione di unità didattiche sull’itinerario storico e letterario del genere autobiografico, a partire dalla scuola secondaria di primo grado, potrebbe contribuire a generare in preadolescenti e adolescenti una curiosità verso l’approfondimento della propria storia personale. Potrebbero essere realizzate “sperimentazioni” di narrazioni autobiografiche o anche solo racconti di episodi vissuti al fine di conoscersi meglio e, una volta condivise in classe, per farsi conoscere meglio dai

¹¹ Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *Cultura, Scuola, Persona. Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.

propri compagni. Non si deve, infatti, dimenticare l'importanza della funzione sociale della memoria autobiografica e la scuola è una delle principali agenzie di socializzazione.

Le differenze di genere emerse dallo Studio 1 e documentate anche in letteratura suggeriscono che a causa dei diversi processi di socializzazione dei due generi, le bambine e le adolescenti siano in grado di richiamare più agilmente alla memoria esperienze più remote dei maschi, ma anche episodi con tematiche relazionali e a essere maggiormente sorprese e incuriosite dalla produzione dei propri ricordi. Questo significa che attività educative specifiche dovrebbero avere come target il gruppo dei maschi, dalla prima infanzia fino alla tarda adolescenza, in modo da stimolare in loro una maggior curiosità e l'interesse per i ricordi autobiografici, a partire da quelli più antichi. Nel caso di difficoltà a recuperare i propri ricordi, possono essere organizzate attività che prevedano l'utilizzo di fonti per la costruzione o ricostruzione delle memorie autobiografiche: album di fotografie, filmati di famiglia, interviste a testimoni privilegiati (ad esempio, genitori, nonni, fratelli maggiori e altri familiari).

Attività didattiche specifiche possono essere molto utili anche per favorire l'integrazione dei ricordi, ossia la capacità di effettuare un ragionamento autobiografico a partire da essi e di attribuire loro un significato coerente con la propria identità. Come possiamo descrivere la nostra personalità, i nostri interessi, i nostri punti di debolezza a partire dai nostri ricordi? Quali esperienze ci hanno segnato maggiormente? Per rispondere a queste domande possono essere pensate e organizzate attività didattiche da svolgere in modo individuale o in piccolo gruppo con l'uso di immagini, schede, frasi da completare, chiedendo di comporre testi scritti.

I risultati dello Studio 2 forniscono a educatori e insegnanti alcune importanti indicazioni su come le transizioni scolastiche siano vissute e memorizzate da individui di diversa età. Innanzitutto, a tutte le età considerate la tensione è risultata una caratteristica molto presente nelle narrazioni dei ricordi, segnalando che disagio o malessere sono frequentemente vissuti nei processi di transizione scolastica. Nonostante questo la maggior parte delle narrazioni dei ricordi contengono al loro interno un'evoluzione positiva, segnalando un generale adattamento alla nuova situazione dopo le tensioni psicologiche iniziali.

Gran parte dei ricordi dei bambini della scuola primaria si sono focalizzati sull'aiuto e il sostegno ricevuto da genitori, compagni di classi, amici e insegnanti. E questo probabilmente si lega anche al fatto che con maggior frequenza rispetto ad altre età i ricordi sono stati associati dai bambini intervistati a emozioni positive. Ciò significa che in modo particolare nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria il sentirsi parte di un gruppo accogliente e l'atteggiamento amorevole e comprensivo dei familiari e dei nuovi insegnanti incidono profondamente sui bambini, tanto da rimanere nella loro memoria e ciò può essere molto utile per prevenire il disagio personale e il disadattamento scolastico.

Infine, la transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado e da quest'ultima alla secondaria di secondo grado sono state ricordate, in media, con meno gioia rispetto al passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria. Questo significa che maggior attenzione al fenomeno delle transizioni dovrebbe essere prestata dagli insegnanti ed educatori della scuola secondaria, aiutando preadolescenti e adolescenti ad adattarsi al cambiamento ambientale, alle nuove richieste e responsabilità, fornendo loro strumenti per evitare che lo stress conduca a comportamenti disadattivi. Da altre ricerche sappiamo infatti che proprio in corrispondenza della scuola secondaria di secondo grado si verifica una diminuzione della frequenza della scuola e del rendimento scolastico e il rischio della dispersione scolastica diventa più elevato.

BIBLIOGRAFIA

- Agostino. *Confessioni*. Torino: Einaudi, trad. it a cura di C. Carena, 1984.
- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and High School Transitions as Viewed by Students, Parents, and Teachers. *Professional School Counseling*, 7(4), 212-221.
- Alberini, C. M., & LeDoux, J. E. (2013). Memory reconsolidation. *Current Biology*, 23(17), 746-750.
- Anderson, J. R. (1976). *Language, memory, and thought*. Hillsdale: Erlbaum.
- Anderson, L. V., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325-339.
- Andreani Dentici, O. (1986). Presentazione al nucleo monotematico "L'arco della vita come prospettiva in psicologia evolutiva". *Età Evolutiva*, 23, 64-95.
- Aristotele. *Opere. Vol. 4*. Roma: La Terza, trad. it. a cura di A. Russo, & R. Laurenti, 2007.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence, & J. T. Spence (a cura), *Psychology of learning and motivation* (vol 2., pp. 89-195). New York: Academic Press.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225(2), 89-90.
- Baddeley, A. D. (1988). But what the hell is it for? In R. N. Sykes, M. M. Gruneberg, & P. E. Morris (a cura), *Practical aspects of memory: Current research and issues. Memory in everyday life* (vol. 1., pp. 3-18). Oxford: John Wiley & Sons.
- Baddeley, A. D. (1992). What is Autobiographical Memory? In M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler, & W. A. Wagenaar (a cura). *Theoretical Perspectives on Autobiographical Memory* (pp. 13-29). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Baddeley, A., & Hitch, G. (1974). Working Memory. In G. Bower (a cura), *The Psychology of Learning and Motivation* (pp. 47-89). New York: Academic Press.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Boston: Beacon Press.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611-626.
- Baltes, P. B., & Reese, H. W. (1986). L'arco della vita come prospettiva in psicologia evolutiva. *Età Evolutiva*, 23, 66-96.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-205.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescence Research*, 19(1), 3-30.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Battacchi, M. W. (1997). Presentazione. In A. Smorti (a cura). *Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.
- Bauer, J. J., & McAdams, D. P. (2004). Personal growth in adults-stories of voluntary life transitions. *Journal of Personality*, 72(3), 573-602.
- Bauer, J. J., McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2008). Narrative identity and eudaimonic well-being. *Journal of happiness studies*, 9(1), 81-104.
- Bauer, P. J. (2002). Constructing a past in infancy: A neurodevelopmental account. *Trend in Cognitive Sciences*, 10(4), 175-181.
- Bauer, P. J. (2012). The life I once remembered: the waxing and waning of early memories. In D. Berntsen, & D. C. Rubin (a cura), *Understanding autobiographical memory. Theories and approaches* (pp. 205-225). New York: Cambridge University Press.
- Berntsen, D. (1998). Voluntary and involuntary access to autobiographical memory. *Memory*, 6(2), 113-141.
- Berntsen, D., & Rubin, D. C. (a cura). (2012). *Understanding autobiographical memory. Theories and approaches*. New York: Cambridge University Press (trad. it. *La memoria. Studio di psicologia sperimentale e sociale*. Milano: Franco Angeli, 1974).
- Blagov, P. S., & Singer, J. A. (2004). Four dimensions of self-defining memories (specificity, meaning, content, and affect) and their relationships to self-restraint, distress, and repressive defensiveness. *Journal of Personality*, 72(3), 481-511.
- Bodei, R. (2002). *Destini personali. L'età della colonizzazione delle coscienze*. Milano: Feltrinelli.
- Bolzoni, A. (1999). Oltre l'oralità. In D. Demetrio (a cura), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto* (p. 44-53). Milano: Unicopli.
- Bozzato, P. (2017a). *A scuola con la mente e il cuore. Educazione socio-affettiva in preadolescenza*. Varese: Macchione.
- Bozzato, P. (2017b). Personal Memories and Imagery. A Study of Autobiographical Memory through Drawing. *Multidisciplinary Digital Publishing Institute Proceedings*, 1(9), 876.
- Bresciani, E. (2007). *Letteratura e poesia dell'antico Egitto: cultura e società attraverso i testi*. Torino: Einaudi.
- Brewer, W. F. (1986). What is Autobiographical Memory? In D. C. Rubin (a cura), *Autobiographical Memory* (pp. 25-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brockmeier, J. (1997). Il significato di "sviluppo" nella narrazione autobiografica. In A. Smorti (a cura), *Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon, & L. M. Lerner (a cura), *Handbook of Child Psychology. Vol.1: Theoretical Models of Human Development*, VI ed. (pp. 793-828). New York: Wiley.
- Brown, R., & Kulik, J. (1977). Flashbulb memories. *Cognition*, 5(1), 73-99.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge-London: Harvard University Press (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Bari: Laterza, 1988).
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. London: Harvard University Press.

- Bruner, J. S. (1997). A Narrative Model of Self-Construction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 818, 145-161.
- Bruner, J. S. (2001). Self-making and world-making. In J. Brockmeier & D. Carbaugh (a cura). *Narrative and identity. Studies in autobiography, self and culture* (pp. 25-43). Amsterdam: John Benjamins.
- Buck, S. (2003). Autobiographical memory: Exploring its functions in everyday life. *Memory*, 11(2), 113-124.
- Calamari, E. (1995). *I ricordi personali. Psicologia della memoria autobiografica*. Pisa: ETS.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Erlbaum.
- Castiglioni M., & Corradini A. (2011). *Modelli epistemologici in psicologia. Dalla psicoanalisi al costruzionismo. Nuova edizione*. Roma: Carocci.
- Christianson, S. A. (1992). Do flashbulb memories differ from other types of emotional memories? In E. Winograd & U. Neisser (a cura), *Emory symposia in cognition, 4. Affect and accuracy in recall: Studies of "flashbulb" memories* (p. 191–211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. In N. Denzin, & Y. Lincoln (a cura), *Handbook of qualitative research* (pp. 413-427). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational & Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Confalonieri, E., Grazzani Gavazzi, I., & Camisasca, E. (2002). Lo sviluppo della memoria autobiografica. *Bibliografia ragionata. Età evolutiva*, 72, 118-128.
- Conway M. A., Singer J. A., & Tagini A. (2004). The self and autobiographical memory: Correspondence e coherence. *Social Cognition*, 22(5), 491-529.
- Conway, M. A. (1996). Autobiographical memories and autobiographical knowledge. In D. C. Rubin (a cura). *Remembering our past: Studies in autobiographical memory* (pp. 67-93). Cambridge: Cambridge University.
- Conway, M. A. (2004). Memory: Autobiographical. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (a cura), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 9563–9567). Oxford: Elsevier.
- Conway, M. A. (2009). Episodic Memory. *Neuropsychologia*, 47(11), 2305-2013.
- Conway, M. A., Playdell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261-288.
- Conway, M., Justice, L. V., & D'Argembeau, A. (2019). The self-memory system revisited: past, present and future. In J. H. Mace (a cura), *The organization and structure of autobiographical memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Crovitz, H. F., & Shiffman, H. (1974). Frequency of episodic memories as a function of their age. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 4, 17-18.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: SAGE.
- D'Alessio, M., & Raffone, A. (2008). *La memoria nello sviluppo*. Roma-Bari: Laterza.
- D'Amico, S., & Devescovi, A. (2013). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.

- D'Argembeau, A. (2015). Knowledge structures involved in episodic future thinking. In A. Feeney, & V.A. Thompson, a cura. *Reasoning as memory* (pp. 128-145). Hove, UK: Psychology Press.
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Davis, P.J. (1999). Gender differences in autobiographical memory for childhood emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 498–510.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Demetrio, D. (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio, D., & Formenti, L. (1995). La ricerca autobiografica in educazione: dalla teoria alla didattica. In D. Demetrio (a cura). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Franco Angeli.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Dritschel, B., Williams, J. M. G., Baddeley, A. D., & Ninno-Smith, I. (1992). Autobiographical fluency: A method for the study of personal memory. *Memory and Cognition*, 20(2), 133-40.
- Ebbinghaus, H. (1885). *Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*. Leipzig: Duncker & Humblot (trad it. *La memoria: un contributo alla psicologia sperimentale*. Bologna: Zanichelli, 1975).
- Eccles, J. S., Midgley, C., & Adler, T. F. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. In G. Nicholls (a cura). *Advances in motivation and achievement* (vol. 3, pp. 283-331). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & D. Power (a cura). *Handbook of cognition and emotion*. Sussex: John Wiley & Sons.
- Ellerbrock, C. R., & Kiefer, S. M. (2013). The interplay between adolescent needs and secondary school structures: fostering developmentally responsive middle and high school environments across the
- Enz, K. F., & Talarico, J. M. (2016). Forks in the road: Memories of turning points and transitions. *Applied Cognitive Psychology*, 30(2), 188-195.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity in the life cycle*. New York: International University Press.
- Fabbi D., & Munari A. (1983). Per una psicologia culturale. *Studi di psicologia dell'educazione*, 2, p. 16-28.
- Fabbi D., & Munari A. (1984). *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Bari: Dedalo.
- Fabian, H. (2002). Empowering children for transitions. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (a cura), *Transitions in the early years* (pp. 123-134). London: Routledge.
- Fitzgerald, J. M. (1995). Intersecting meanings of reminiscence in adult development and aging. In D. C. Rubin (a cura), *Remembering our past: Studies in autobiographical memory* (pp. 360-383). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Fitzgerald, J. M., & Broadbridge C. L. (2012). Theory and research in autobiographical memory: a life-span developmental perspective. In D. Berntsen, & D.C. Rubin (a cura). *Understanding autobiographical memory. Theories and approaches*. New York: Cambridge University Press.
- Fivush R., & Reese E. (1992). The stories we tell: How language shapes autobiography. *Applied Cognitive Psychology*, 12(5), 483-487.
- Fivush R., & Waters T. E. A. (2019). Development and organization of autobiographical memory form and function. In J. M. Mace (a cura), *The organization and structure of autobiographical memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Fivush, R. (1998). The stories we tell: How language shapes autobiography. *Applied Cognitive Psychology*, 12, 483-487.
- Fivush, R. (2012). Subjective perspectives and personal timeline in the development of autobiographical memory. In D. Berntsen, & D. C. Rubin (a cura). *Understanding autobiographical memory. Theories and approaches*. New York: Cambridge University Press.
- Fivush, R. (2019). *Family narratives and the development of an autobiographical self. Social and cultural perspectives on autobiographical memory*. New York: Routledge.
- Fletcher, J. M., & Tienda, M. (2009). High school classmates and college success. *Sociology of education*, 82(4), 287-314.
- Foley Center for the Study of Lives. (1998). *Coding system for contamination sequences*. Recuperato in data 24 novembre 2019 dal sito Internet: <https://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/contamination/>
- Foley Center for the Study of Lives. (1999). *Coding narrative accounts of autobiographical scenes for redemption sequences*. Recuperato in data 24 novembre 2019 dal sito Internet: <https://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/redemption/>
- Foucault, M. (1984). *Le souci de soi*. Paris: Gallimard (trad. it. *La cura di sé. Storia della sessualità 3*. Milano: Feltrinelli, 1985).
- Fox, R. (1997). Lo sviluppo del pensiero narrativo nell'infanzia. In A. Smorti (a cura). *Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.
- Frank, A. (1947). *Het Achterhuis. Dagboekbrieven van 14 juni 1942 -1 augustus 1944*. Amsterdam: Contact (trad. it *Il diario di Anna Frank*. Torino: Einaudi, 1954).
- Freud, S. (1905). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. Leipzig-Wien: Deuticke (trad. it *Tre saggi sulla teoria sessuale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2012).
- Freud, S. (1908). Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben (trad. it. Caso clinico del piccolo Hans. In S. Freud, *Opere*, vol. V, Torino: Bollati Boringhieri, 1976).
- Freud, S. (1937). Konstruktionen in der Analyse. *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 23(4), 459-469 (trad. it. Costruzioni in analisi. In: Freud S. *Opere*, vol. XI, Torino: Boringhieri, 1979).
- Gallo, I., & Nicastri, L. (a cura). (1995). *Biografia e autobiografia degli antichi e dei moderni*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Galton, F. (1879). Psychometric experiments. *Brain*, 2, 148-162.

- Gary, A. (1996). Grâce à l'écriture comprendre la souffrance. *La faute à Rousseau*, 12, 28-35.
- Gazal, B. (2019). Factors facilitating a positive transition to secondary school: A systematic literature review, *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-20.
- Genette, G. (1980). *Narrative discourse*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1988). Narratives and the self as relationship. In L. Berkowitz (a cura). *Advances in experimental social psychology* (Vol. 21, pp. 17-56). New York: Academic Press.
- Gerlach, K. D., Spreng, R. N., Gilmore, A. W., & Schacter, D. L. (2011). Solving future problems: default network and executive activity associated with goal-directed mental simulations. *NeuroImage*, 55(4), 1816-1824.
- Greenberg, D. L., & Rubin, D. C. (2003). The neuropsychology of autobiographical memory. *Cortex*, 39(4-5), 687-728.
- Grisi, C. (2011). *Il romanzo autobiografico. Un genere letterario tra opera e autore*. Milano: Carocci.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 248-269.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*. New York: Wiley.
- Heller, A. (2017). *Reflections on the dynamics of personal Identity; The role of world view and politics in autobiographical memory* (trad. it. *La memoria autobiografica*. Roma: Castelvecchi, 2017).
- Hermans, H. J., & Kempen, H. J. (1993). *The dialogical self*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hopson, B. (1981). Response to the papers by Schlossberg, Brammer and Abrego. *Counselling Psychologist*, 9(2), 36-39.
- Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2013). Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group-specific differences. *Learning and individual differences*, 23, 195-204.
- Hossler, D., & Stage, F. K. (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students. *American Educational Research Journal*, 29(2), 425-451.
- Howe, M. L., & Courage M. L. (1997). The emergence and early development of autobiographical memory. *Psychological Review*, 104(3), 499-523.
- Howe, M. L., & Courage, M. L. (1993). On resolving the enigma of infantile amnesia. *Psychological Bulletin*, 113(2), 305-326.
- Hudson, J. A. (1993). Reminiscing with mothers and others: Autobiographical memory in young two-year-olds. *Journal of Narrative and Life History*, 3(1), 1-32.
- ISTAT, 2020. *Conti Economici Territoriali. Comunicato stampa del 28 gennaio 2020*. [online] Reperibile all'indirizzo: <<https://www.istat.it/it/archivio/237813>> [Ultimo accesso 8 Dicembre 2020].
- Jessor, R. (1998). *New perspectives on adolescent risk behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Jindal-Snape, D. (2009). *Educational Transitions: Moving Stories from Around the World*. London: Routledge.
- Jindal-Snape, D., & Foggie, J. (2008). A holistic approach to primary-secondary transitions. *Improving Schools*, 11(1), 5-18.

- Kahlo, F. (2005). *Diary of Frida Kahlo. An intimate self-portrait*. New York: Abrams, ed. by Love S.M. (trad. it. *Diario di Frida Kahlo. Un autoritratto intimo*. Milano: Mondadori Electa, a cura di Love S. M., 2014).
- Kemper, S. (1990) Adults' diaries: Changes made to written narratives across the life span. *Discourse Processes*, 13(2), 207-223.
- Kiuru, N., Wang, M.-T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2019). Associations between Adolescents' Interpersonal Relationships, School Well-being, and Academic Achievement during Educational Transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(5), 1057-1072.
- Kopelman, M. D., Wilson, B. A., Baddeley, A. D. (1989). The Autobiographical Memory Interview: A new assessment of autobiographical and personal semantic memory in amnesic patients. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 11(5), 724-744.
- La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R. C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158.
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative & Life History*, 7(1-4), 395-415.
- Lardi, C., D'Argembeau, A., Chanal, J., Ghisletta, P., & Van der Linden, M. (2010). Further characterization of self-defining memories in young adults: A study of a Swiss sample. *Memory*, 18(3), 293-309.
- Larsson, M., Willander, J. (2009). Autobiographical Odor Memory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1170, 318-323.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil (trad. it. *Il patto autobiografico*. Bologna: il Mulino, 1986).
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Linton, M. (1982). Transformations of memory in everyday life. In U. Neisser (a cura), *Memory observed* (pp. 77-91). San Francisco: Freeman.
- Linton, M. (1986). Ways of searching and the contents of memory. In D.C. Rubin (a cura). *Autobiographical memory* (pp. 50-67). New York: Cambridge University Press.
- Loprinzi, P. D., Edwards, M. K., Frith, E. (2017). Potential avenues for exercise to activate episodic memory-related pathways: a narrative review. *European Journal of Neuroscience*, 46(5), 2067-2077.
- Lucchesi, G. (2018). Ammorbidire le transizioni scolastiche per il successo formativo. *Formazione e insegnamento*, XVI(1), 79-91.
- Lucey, H., & Reay, D. (2000). Identities in Transition: Anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education*, 26(2), 191-205.
- Mace, J. H. (2004). Involuntary autobiographical memories are highly dependent on abstract cuing: the Proustian view is incorrect. *Applied Cognitive Psychology*, 8(7), 893-89.
- Mace, J.H. (a cura). (2019). *The organization and structure of autobiographical memory*. Oxford: Oxford University Press.

- Madjar, N., & Chohat, R. (2016). Will I succeed in middle school? A longitudinal analysis of self-efficacy in school transitions in relation to goal structures and engagement. *Educational Psychology, 37*(6), 680-694.
- Maldolado, T. (2010). *Memoria e conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Malinowski, B. (1967). *A diary in the strict sense of the term*. New York: Harcourt, Brace, & World.
- Mammarella N., & Di Domenico, A. (2011). *Memoria autobiografica*. Roma: Carocci.
- Marco Aurelio. *Colloqui con sé stesso*. Firenze: Demetra, trad. it a cura di L. Civitavecchia, 2017.
- Markowitsch, H. J., & Welzer, H. (2009). *Development of autobiographical memory*. Hove-New York: Psychology Press.
- Markus, H. R., Kitayama, S. (1991). Cultural and the self: Implication for cognition, emotion e motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224-253.
- Marschark, M., Richman, C. L., Yuille, J. C., & Hunt, R. R. (1987). The role of imagery in memory: On shared and distinctive information. *Psychological Bulletin, 102*(1), 28-41.
- Master, E. L. (1915). *Spoon River Anthology*. St. Louis: William Marion Reedy (trad. it. *Antologia di Spoon River*. Torino: Einaudi, 1947).
- McAdams D. P., Bauer J. J., Sakaeda A. R., Anydoho N. A., Machado M. A., Magrino-Failla K., White K. W., & Pals J. L. (2006). Continuity and Change in the Life Story: A Longitudinal Study of Autobiographical Memories in Emerging Adulthood. *Journal of Personality, 74*(5), 1371-1400.
- McAdams, D. P. (1988). Power, intimacy, and the life story: *Personological inquiries into identity*. New York: Guilford.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *The Review of General Psychology, 5*(2), 100-122.
- McAdams, D. P. (2002). *Coding system for themes of Agency and Communion*. Recuperato in data 22 febbraio 2020 dal sito Internet: <https://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/agency/>
- McAdams, D. P., & Bowman, P. J. (2001). Narrating life's turning points: Redemption and contamination. In D. P. McAdams, R. E. Josselson, & Lieblich, A. E. (a cura), *Turns in the road: Narrative studies of lives in transition*. Washington: American Psychological Association.
- McAdams, D. P., Diamond, A., de St. Aubin, E., & Mansfield, E. (1997). Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(3), 678-694.
- McAdams, D. P., Reynolds, J., Lewis, M., Patten, A. H., & Bowman, P. J. (2001). When bad things turn good and good things turn bad: Sequences of redemption and contamination in life narrative and their relation to psychosocial adaptation in midlife adults and in students. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(4), 474-485.
- McKeough, A. (1997). Lo sviluppo della conoscenza narrative nell'infanzia e nell'adolescenza. In A. Smorti (a cura), *Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.
- McLean, K. C. (2017). And the Story Evolves: The Development of Personal Narratives and Narrative Identity. In J. Specht (a cura), *Personality Development Across the Lifespan* (pp. 325-338). Amsterdam: Elsevier.

- McLean, K. C., & Thorne A. (2003). Late adolescents' self-defining memories about relationships. *Developmental Psychology*, 39(4), 635-645.
- Melucci, A. (1991). *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- Mercer, R. T., Nichols, E. G., & Doyle, G. C. (1989). *Transitions in a woman's life: Major life events in developmental context*. New York: Springer.
- Miles, C. (1893). A study of individual psychology. *American Journal of Psychology*, 6, 534- 558.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2007). *Cultura, Scuola, Persona. Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.
- Moffitt, K. H., Singer, J. A., Nelligan, D. W., Carlson M. A., & Vyse S. A. (1994). Depression and memory narrative type. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(3), 581–583.
- Montaigne, M. de. *Saggi*. Milano: Bompiani, trad. it. a cura di F. Garavini, & A. Tournon, 2014.
- Mullen, M. K. (1994). Earliest recollections of childhood: A demographic analysis. *Cognition*, 52(1), 55-79.
- Mullen, M. K., & Yi, S. (1995). The cultural context of talk about the past: Implications for the development of autobiographical memory. *Cognitive Development*, 10(3), 407-419.
- Neimeyer, R. A., & Levitt, H. (2004). Constructivism/constructionism: Methodology. In N.J. Smelser, & P.B. Baltes (a cura), *International encyclopedia of social and behavioural sciences* (pp. 2651-2654). Elsevier Science.
- Neisser, U. (1962). Cultural and cognitive discontinuity. In T. E. Gladwin, & W. Sturevant (a cura), *Anthropology and human behavior* (pp. 54-71). Washington: Anthropological Society of Washington.
- Neisser, U. (1982). Memory: What are the important questions? In U. Neisser (a cura), *Memory observed: remembering in natural contexts*. San Francisco: Freeman.
- Neisser, U. (1988). Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology*, 1(1), p. 35-59.
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4(1), 7-14.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2003). Narrative and self, myth and memory: Emergence of cultural self. In R. Fivush & A. C. Hayden (a cura), *Autobiographical memory and the construction of narrative self* (pp. 3-28). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Newman, B. M., Myers, M. C., Newman, P. R., Lohman, B. J., & Smith, V. L. (2000). The transition to high school for academically promising, urban, low-income African American youth. *Adolescence*, 35(137), 45-66.
- Nigro, G., & Neisser, U. (1983). Point of view in personal memories. *Cognitive Psychology*, 15(4), 467-482.
- Nurmi, J. E. (2005). Thinking about and acting upon the future: Development of future orientation across the life span. In A. Strathman, J. Joireman (a cura), *Understanding behavior in the context of time. Theory, research and application*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Okuda, J., Fujii, T., Yamadori, A., Kawashima, R., & Fukuda, H. (1998). Participation of the prefrontal cortices in prospective memory: evidence from a PET study in humans. *Neuroscience Letters*, 253(2), 127-130.
- Pajeres, F., & Urdan, T. (a cura). (2006). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents: a volume in adolescence and education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Palladino P., & Vecchi T. (2012). La memoria. In P. Cherubini, (a cura). *Psicologia Generale*. Milano: Cortina.
- Perner J., & Ruffman T. (1995). Episodic memory and auto-noetic consciousness: Developmental evidence and a theory of childhood amnesia. *Journal of experimental child psychology*, 59(3), 516-548.
- Perner, J., & Ruffman, T. (1995). Episodic memory and auto-noetic consciousness: Developmental evidence and a theory of childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(3), 516-549.
- Pessoa, F. (1946). *Odes de Ricardo Reis*. Barcarena: Presença (trad. it a cura di L. Corsi, *Odi di Riccardo Reis*. Milano: La Vita Felice, 1997).
- Peterson, L. R., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language*, 26(1), 46-67.
- Piaget, J. (1923). *Le Langage et la pensée chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé (trad. it. *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*. Firenze: editrice universitaria, 1955).
- Pillemer, D. B. (1992). Remembering personal circumstances: A functional analysis. In E. Winograd, & U. Neisser (a cura), *Remembering reconsidered: Ecological and traditional approaches to the study of Memory* (pp. 236-264). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pillemer, D. B. (1998). *Momentous events, vivid memories*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pillemer, D. B. (2003). Directive functions of autobiographical memory: the guiding power of the specific episode. *Memory*, 11(2), 193-202.
- Pillemer, D. B., & White, S. H. (1989). Childhood Events Recalled by Children and Adults. In W.R. Hyne (a cura), *Advances in Child Development and Behavior* (vol. 21, pp 297-340). Amsterdam: Elsevier.
- Pillemer, D. B., Goldsmith L. R., Panter A. T., & Sheldon H. (1988). Very long-term memories of the first year in college. *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition*, 14(4), 709-715.
- Platone. *Fedro*. Torino: Einaudi, trad. it a cura di M. Bonazzi, 2011.
- Platone. *Menone*. Torino: Einaudi, trad. it a cura di M. Bonazzi M., 2010.
- Polkinghorne, D. E. (1994). *Narrative approaches in psychology: Theories, methods, and applications*. *History and Philosophy of Psychology Bulletin*, 6(2), 12-17.
- Povinelli, D. J. (1995). The unduplicated self. In P. Rochat (a cura). *Advances in Psychology*, vol. 112. *The Self in infancy: Theory and Research* (pp. 161-192). Amsterdam: Elsevier.
- Proust, M. (1913). *Alla ricerca del tempo perduto*. Milano: Mondadori, trad. it a cura di G. Raboni, 2005.
- Reese, E. (1999). What children say when they talk about the past. *Narrative Inquiry*, 9(2), 215-241.
- Reese, E. (2002). Social factors in the development of autobiographical memory: The state of art. *Social Development*, 11, 124-142.
- Reese, E., & Fivush, R. (1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental Psychology*, 29(3), 596-606.

- Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit II: La configuration dans le récit de fiction*. Paris: Seuil (trad. it. *Tempo e racconto II: La configurazione nel racconto di finzione*, vol. II, Milano: Jaca Book, 1987).
- Rodriguez-Ortiz, C. J., & Bermudez-Rattoni, F. (2007). Memory Reconsolidation or Updating Consolidation? In: F. Bermudez-Rattoni F. (a cura). *Neural Plasticity and Memory: From Genes to Brain Imaging*. Boca Raton (FL): CRC Press/Taylor & Francis. Recuperato in data 3 gennaio 2020 al sito internet: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK3905/>
- Rothenberg, J. J. (1994). Memories of schooling. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 369-379.
- Rousseau, J.-J. *Confessioni*. Milano: Garzanti, trad. it. a cura di C. Cesarano, 1988.
- Rubin D.C. (a cura). (1996). *Remembering our past: studies in autobiographical memory*. New York: Cambridge University Press.
- Rubin, D. C. (1982). On the retention function for autobiographical memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21(1), 21-38.
- Rubin, D. C. (a cura). (1986). *Autobiographical memory*. New York: Cambridge University Press.
- Rubin, D. C., & Kozin, M. (1984). Vivid memories. *Cognition*, 16(1), 81-95.
- Rubin, D. C., Rahhal, T. A., & Poon L. W. (1998). Things earned in early adulthood are remembered best. *Memory and Cognition*, 26(1), 3-19.
- Rubin, D. C., Schrauf W., & Greenberg D. L. (2003). Belief and recollection of autobiographical memories, *Memory and Cognition*, 31(6), 887-901.
- Rumbaut, R. (2005). Sites of belonging: Acculturation, discrimination, and ethnic identity among children of immigrants. In T. Weisner (a cura), *Discovering successful pathways in children's development: Mixed methods in the study of childhood and family life* (pp. 111-164). Chicago: University of Chicago Press, 111-164.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Sarbin, T. R. (1986). (a cura). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- Sarbin, T. R. (1986). *The narrative as a root metaphor for psychology. Narrative psychology*. In T. R. Sarbin (a cura), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (p. 3-21). New York: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'Être et le néant: Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard (trad. it. *L'essere e il nulla*, Milano: Il Saggiatore, 2014).
- Scaratti, G. (2000). L'approccio della psicologia culturale alle tematiche identitarie. In E. Confalonieri, & G. Scaratti, *Storie di crescita. Approccio narrativo e costruzione del Sé in adolescenza* (pp. 21-60). Milano: Unicopli.
- Schachtel, E. G. (1959). *Metamorphosis: On the development of affect, perception, attention, and memory*. New York: Basic Books.
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- Scrivano, F. (2004). *Diario e narrazione*. Macerata: Quodlibet.

- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. New York: Springer.
- Seneca. *La Consolatio ad Helviam matrem con un'antologia di testi*. Roma: Carocci, trad. it a cura di A. Cotrozzi, 2004.
- Silone, I. (1942). *Memoriale dal carcere svizzero*. Cosenza: Lerici, 1979.
- Singer, J. A. (1995). Seeing one's self: Locating narrative memory in framework of personality. *Journal of Personality*, 63(3), 429-457.
- Singer, J. A. (1998). Applying a systems framework to self-defining memories. *Psychological Inquiry*, 9(2), 161-164.
- Singer, J. A. (2001). Living in the amber cloud: A life story analysis of a heroin addict. In D. P. McAdams, & R. Josselson (a cura), *Turns in the road: Narrative studies of lives in transition* (pp. 253-277). Washington, DC: American Psychological Association.
- Singer, J. A. (2005). *Memories that matter: How to use self-defining memories to understand and change your life*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Singer, J. A., & Blagov, P. S. (2000-2001). *Classification system and scoring manual for self-defining autobiographical memories*. Unpublished manuscript, Connecticut College.
- Singer, J. A., & Moffitt, K. M. (1991-1992). An experimental investigation of specificity and generality in memory narratives. *Imagination, Cognition, and Personality*, 11(3), 235-258.
- Singer, J. A., & Salovey, P. (1993). *The Remembered Self: Emotion and memory in personality*. New York: The Free Press.
- Singer, J. A., Rexhaj, B., & Baddeley, J. (2007). Older, wiser, and happier? Comparing older adults' and college students' self-defining memories. *Memory*, 15(8), 886-898.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (a cura). (1997). *Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.
- Sokatch, A. (2006). Peer influences on the college-going decisions of low socioeconomic status urban youth. *Education and Urban Society*, 39(1), 128-146.
- Sommers, M. (1992). Narrativity, narrative identity, and social action: rethinking English working-class formation. *Social Science History*, 16(4), 591-629.
- Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *American Journal of Psychology*, 15(1), 72-101.
- Spinath, B., & Spinath, F. M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction*, 15(2), 87-102.
- Squire, L. R. (1987). *Memory and brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Squire, L. R., Knowlton, B., & Musen, G. (1993). The structure and organization of memory. *Annual review of psychology*, 44(1), 453-495.
- Svoboda, E., McKinnon, M. C., & Levine, B. (2006). The functional neuroanatomy of autobiographical memory: A meta-analysis. *Neuropsychologia*, 44(12), 2189-2208.

- Talarico, J. M., LaBar, K. S., & Rubin, D. C. (2004). Emotional intensity predicts autobiographical memory experience. *Memory & cognition*, 32(7), 1118-1132.
- Thorne, A., & McLean, K. C. (2001). *Manual for coding events in self-defining memories*. Unpublished manuscript. Santa Cruz: University of California.
- Thorne, A., McLean, K. C., & Lawrence, A. M. (2004). When remembering is not enough: Reflecting on self-defining memories in late adolescence. *Journal of Personality*, 72(3), 513-541.
- Topping, K. (2011). Primary–secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools*, 14(3), 268–285.
- transition. *High School Journal*, 96(3), 170-194.
- Tromp, S., Koss, M. P., Figueredo A. J., & Tharan, M. (1995). Are rape memories different? A comparison of rape, other unpleasant, and pleasant memories among employed women. *Journal of Traumatic Stress*, 8(4), 607-627.
- Troscianko, E. T. (2013). Cognitive realism and memory in Proust's madeleine episode. *Memory Studies*, 6(4), 437-456.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving, & W. Donaldson (a cura). *Organization of memory*, 1, 381-403.
- Tulving, E. (1989). Memory: Performance, Knowledge and Experience. *European Journal of Cognitive Psychology*, 1(1), 3-26.
- Tulving, E. (2001). Episodic and common sense: How far apart? *Philosophical Transaction of the Royal Society of London*, B, 356, 1505-1515.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 1-25.
- Tulving, E. (2005). Episodic memory and autonoesis: Uniquely human? In H. S. Terrace, & J. Metcalfe (a cura), *The missing link in cognition: Origins of self-reflective consciousness*. Oxford: Oxford University.
- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and individual differences*, 79, 1-15.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagenaar, W. A. (1986). My memory: a study of autobiographical memory over six years. *Cognitive Psychology*, 18, 225-252.
- Walls R. T., Sperling R. A., & Weber K. D. (2001). Autobiographical memory of school. *Journal of Educational Research*, 95(2), 116-127.
- Waters, S., Lester, L., & Cross, D. (2014). How does support from peers compare with support from adults as students transition to secondary school? *Journal of Adolescent Health*, 54(5), 543–549.
- Welch-Ross, M. K. (1997). Mother-child participation in conversation about the past: Relationships to preschoolers' theory of mind. *Developmental Psychology*, 33(4), 618-629.
- Wetzler, S. E., & Sweeney, J. A. (1986). Childhood amnesia: An empirical demonstration. In D.C. Rubin (a cura), *Autobiographical memory* (p. 191–201). Cambridge: Cambridge University Press.

- Wheeler, M. A. (1999). Varieties of consciousness and memory in developing child. In E. Tulving (a cura), *Memory, Consciousness, and the Brain: The Tallinn Conference* (pp. 188-199). Philadelphia: Psychology Press.
- Wheeler, M. A., Stuss, D. T., & Tulving, E. (1997). Towards a theory of episodic memory: The frontal lobes and auto-noetic consciousness. *Psychological Bulletin*, 121(3), 351-354.
- Williams, J. M. G., & Broadbent, K. (1986). Autobiographical memory in suicide attempters. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(2), 144-149.
- Williams, J. M. G., & Dritchel, B. H. (1988). Emotional disturbance and the specificity of autobiographical memory. *Cognition and emotion*, 2(3), 221-234.
- Winograd, E., & Neisser U. (a cura). (2006). *Affect and accuracy in recall: Studies of "flashbulb" memories* (Vol. 4, pp. 191-211). New York: Cambridge University Press.

APPENDICE A

Questionario sui ricordi autobiografici

Età (anni compiuti) _____ Sesso: M F Scuola/Corso _____
Classe/anno di corso frequentato: 1 2 3 4
Nazionalità italiana altra, cioè _____

In questo questionario ti chiediamo di scrivere **3 importanti ricordi personali della tua vita**. **Ma attenzione:**

1. Devono essere ricordi che risalgono a più di un anno fa.
2. Devono essere ricordi della tua vita che richiami molto chiaramente e ancora importanti per te.
3. Sono ricordi che ti aiutano a definire chi sei come persona e che racconteresti a qualcuno con cui sei in confidenza per farti conoscere meglio.
4. Possono essere ricordi positivi o negativi che ti fanno provare ancora forti emozioni a pensarci.
5. Sono ricordi a cui pensi spesso, tanto da essere diventati familiari come un'immagine o una canzone che conosci molto bene.

Un'avvertenza: *scrivi in modo chiaro e dettagliato, in modo che anche chi non ti conosce possa capire di chi e di cosa stai parlando. Dai tutte le informazioni utili affinché chi legge possa comprendere il tuo ricordo.*

RICORDO N.1 Attribuisigli un titolo: _____

Quanti anni avevi all'epoca del ricordo? _____

Descrivi il tuo ricordo: dov'eri, con chi, cos'è successo, come tu e gli altri avete reagito, come ti sei sentito/a. Includi tutti i dettagli che ti vengono in mente.

1) Quanto è VIVIDO questo ricordo, cioè è chiaro come una fotografia nella tua mente, per te? **(segnalo con una croce nella linea di numeri qui sotto)**

per niente moderatamente estremamente
0 1 2 3 4 5 6

2) Quanto è IMPORTANTE questo ricordo per te?
(segnalo con una croce nella linea di numeri qui sotto)

per niente moderatamente estremamente
0 1 2 3 4 5 6

3) Come TI SENTI oggi a ricordare e a pensare a quel ricordo?

	per niente	moderatamente	estremamente				
FELICE	0	1	2	3	4	5	6
TRISTE	0	1	2	3	4	5	6
ARRABBIATO/A	0	1	2	3	4	5	6
SPAVENTATO/A	0	1	2	3	4	5	6
SORPRESO/A	0	1	2	3	4	5	6
DISGUSTATO/A	0	1	2	3	4	5	6

RICORDO N.2 Attribuisigli un titolo: _____

Quanti anni avevi all'epoca del ricordo? _____

Descrivi il tuo ricordo: dov'eri, con chi, cos'è successo, come tu e gli altri avete reagito, come ti sei sentito/a. Includi tutti i dettagli che ti vengono in mente.

1) Quanto è VIVIDO questo ricordo, cioè è chiaro come una fotografia nella tua mente, per te? **(segnalo con una croce nella linea di numeri qui sotto)**

per niente moderatamente estremamente

0 1 2 3 4 5 6

2) Quanto è IMPORTANTE questo ricordo per te?
(segnalo con una croce nella linea di numeri qui sotto)

per niente moderatamente estremamente

0 1 2 3 4 5 6

3) Come TI SENTI oggi a ricordare e a pensare a quel ricordo?

per niente moderatamente estremamente

FELICE	0	1	2	3	4	5	6
TRISTE	0	1	2	3	4	5	6
ARRABBIATO/A	0	1	2	3	4	5	6
SPAVENTATO/A	0	1	2	3	4	5	6
SORPRESO/A	0	1	2	3	4	5	6
DISGUSTATO/A	0	1	2	3	4	5	6

APPENDICE B

Classification System and Scoring Manual for Self-defining Autobiographical Memories

Jefferson A. Singer and Pavel S. Blagov

Connecticut College

2000 - 2001

Please address any inquiries to Jefferson A. Singer, Ph.D., Professor of Psychology, Department of Psychology, Connecticut College, New London, CT 06320 Email: jasin@conncoll.edu

Contents:

2	Developing the System
4	Level 1: Structure and Specificity
4	Specific narratives
5	Type 1 (The pure specific memory)
6	Type 2 (The specific memory with generalization)
6	Type 3 (The specific memory with multiple single events)
8	Non-specific narratives (Episodic and Generic)
8	Episodic
9	Generic
10	Level 2: Integration of Meaning
11	Non-integrative narratives
11	Type 1 (Pure event; Time Stamp)
11	Type 2 (Categorization by Emotion, Impact, Context, or Attribute)
12	Integrative narratives
12	Type 1 (General lesson; Meaning Not Tied to Self)
12	Type 2 (Self-relevant; Meaning Tied to Self)
13	Relationship meaning
13	Functional meaning
14	Examples
14	By Major Category:
15	Specific
16	Episodic
16	Generic
17	Non-integrative
18	Integrative
19	Cross Category:
25	Specific Non-integrative
25	Specific Integrative
25	Episodic Non-integrative
27	Episodic Integrative
26	Generic Non-integrative
29	Generic Integrative
30	Self-defining memory task
31	Memory scoring sheet
32	Chart
33	Interrater Reliability

Developing the System

Pilot study

The development of the current Self-Defining Memory Scoring System began as an attempt to locate Pillemer's (1998) types of personal event memories within the existing scoring system for the specificity of self-defining memory narratives by Singer and Moffitt (1991-1992). In the summer of 1999, four raters (one psychologist and three undergraduate students) tried to sort over 200 archival self-defining memories into categories based on the specificity (i.e., single-events, episodes, and generic memories; Singer & Moffitt, 1991-1992) an implied function (e.g., originating event, turning point, memorable message, and symbolic message; Pillemer, 1998). It turned out to be difficult for the raters to agree upon the defining characteristics of the different functional types, and the following conclusions were reached:

- (1) The specificity categories are largely independent from the implied function of the memories or the lessons contained in them. For example, both specific and generalized narratives could contain messages about learned lessons about the self.
- (2) More often than not, it was not possible to differentiate between originating events and turning points, even though a number of criteria based on the use of language by participants had been created.
- (3) Instead of trying to distinguish between messages communicated by others (memorable messages) or implied lessons (symbolic messages) it would be more practical to distinguish between memories that contain explicit lessons about the self, others, or the world and memories that do not contain such lessons.

Participants

The sample ($N = 104$) consisted of 80 women and 24 men (ages 17 - 22) from a small U.S. liberal arts college who volunteered for credit toward an undergraduate psychology course. All participants wrote down 10 self-defining memories using the Self-defining Memory Task (page 30) and completed a personality inventory as part of a larger study.

Refinement

Based on the failed attempt to validate Pillemer's (1998) personal event memory types, Singer and Blagov (2000) proposed a scoring system with two separate dimensions. The dimension of structure corresponds to the specificity and temporal organization of the narratives, and meaning is the degree to which participants derive lessons from the memories and integrate them into the self-system. This initial system was tested on undergraduate raters who were trained and scored 500 memories over a 4-month period in 2000-2001. Only fair reliabilities (Cohen's $\kappa = .4 - .5$; Cohen, 1960) were attained, and subsequent clarification and revision of the manual took place, based on these raters' suggestions and the authors' observations.

Establishing reliability

The revised manual was then tested in the summer of 2001 by recruiting a new graduate student rater, blind to hypotheses, who was trained by the authors of the scoring system. The independent rater was trained using self-defining memories from the current sample, selected to represent both clear and difficult examples of all categories. The criteria were explained and examples from each category were presented to the trainee in initial training sessions. He was asked to rate 50 memories overnight, and differences with the other two raters were discussed, followed by rating 50 new memories. Training and reliability rating were done separately for structure and meaning. For establishing interrater reliability, all three raters scored 200 memories for structure. One of the authors of the system and the independent rater scored 245 memories for meaning. Self-defining memories that had not been used for training were selected randomly from the sample pool. Percent agreement and Cohen's κ (Cohen, 1960) were calculated (see Table 1 on p. 33). Cohen's κ ranged from 0.54 - 0.98. Highest reliability was found when scoring for two levels of structure (specific events vs. episodic & generic, $\kappa = 0.80 - 0.98$) and two levels of meaning (integrative vs. non-integrative, $\kappa = 0.70$). Out of 200 memories, 83.5 % were specific and 16.5 % were non-specific; out of 245 memories, 23.7 % were integrative (Blagov, Singer, & Vergnani, 2001). The percentages for structure were quite comparable to the original percentages of 78% specific and 22% summary, found by Singer and Moffitt (1991-92), providing some validation for the current scoring criteria.

Further Support

The entire sample of 1040 self-defining memories from the current sample was scored for structure and meaning in parallel by the two authors of the system, using its updated version. After scoring the memories from every 20 participants, interrater reliability was calculated and disagreements were discussed and settled between the two raters. Agreed-upon scorings were used in later analyses. In order to reduce biases in scoring that could ensue from the raters' recognizing the styles of different participants, the transcripts were mixed so that each participant's memories were maximally dispersed in each pool of 200. The overall Cohen's κ were .828 for two levels of structure and .718 for meaning as shown in Table 2 (p. 33).

References

- Blagov, P. S., Singer, J. A., & Vergnani, M. (2002, March). *Structure and meaning in autobiographical memories: A reliable scoring system*. Poster presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Boston, MA.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational & Psychological Measurement, 20*, 37 - 46.

Pillemer, D. B. (1998). *Momentous events, vivid memories*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Singer, J. A., & Blagov, P. S. (2000, June). *Classification system and scoring manual for self-defining autobiographical memories*. Paper presented at the meeting of the Society for Applied Research on Memory and Cognition, Miami Beach, FL.

Singer, J. A., & Moffitt, K. H. (1991-1992). An experimental investigation of specificity and generality in memory narratives. *Imagination, Cognition & Personality, 11*, 233-257.

Singer, J. A., & Salovey, P. (1993). *The remembered self: Emotion and memory in personality*. New York, NY: Free Press.

Level 1: Structure and Specificity of the Memory Narrative

Specific memory narratives

A specific memory narrative has at least one single-event statement. A single-event statement is a sentence in which the attention of the rememberer is clearly focused upon a happening that meets the following criteria:

1. It is a unique occurrence;
2. It has brief duration of less than one day.

Criterion 1: Unique occurrence.

This means that the rememberer's attention is focused on something that happened on a particular day that could possibly be identified by its date and time.

Criterion 2: Brief duration.

It is clear from the narrative that the single-event statement concerns the happenings of less than one day, or, in some cases, a night and the following morning (i.e., the action of the single-event statement is encapsulated within a 24 hour period). The brevity of the happening also means that it is perceived as an uninterrupted unity.

Note on Speech in the Narrative:

The quoting or paraphrasing of speech or dialogue is always considered a single-event statement when it is clear from the narrative that the focus is on a particular instance of speaking. This should not be confused with memories in which the person remembers, without focusing his or her attention on a particular instance, hearing somebody say the same thing over and over again on different occasions.

Note on Ambiguous Language:

Sometimes the rememberer's use of language makes it difficult for the rater to decide whether a particular sentence is a single-event statement or part of non-specific narrative that does not meet the above criteria. Consider the following sentences: 1. "I remember learning how to bike." 2. "Completing a life-guard course was a significant step for me." 3. "I remember breaking up with my boyfriend." 4. "I will never forget the death of my grandmother." 5. "When my mother remarried, I was totally surprised and confused." 6. "I was happy to be elected captain of the team." In all of these statements, the rememberer might be referring to a specific event that took place in one day, to events that took course over several days or weeks, or to both. For example, sentence 1 might be equivalent to, "I remember the instance when, for the first time, I rode the bike without my sister's help: she remained behind in the street, cheering and congratulating me." It could also mean, "It took me weeks, day after day, trying to learn how to bike. My sister always came to help me, but I was never able to ride without her

aid. I persevered and eventually succeeded, but learning how to bike was a difficult process for me.” Similarly, sentence 2 might refer to the day when the certificate for completion of the course was awarded to the rememberer, but it could also refer to the process of taking and completing the course.

Reading the rest of the six examples carefully will reveal that memories with different kinds of temporal and narrative structure may be hidden behind the ambiguous use of language by the rememberer. In such cases, the single sentence taken out of context is not specific enough to be called a single-event statement. The rater has to consider the entire transcript of the memory in order to decide whether, for example, the rememberer is talking about the death of the grandmother in terms of a specific event on the day of the funeral or about connected happenings over the course of many days as the family mourned the loss.

Looking back at the example of learning how to ride the bicycle, it is important to observe that in some cases “to learn” may only refer to an instance as opposed to a process. By convention, to learn a piece of information through a specific communication (“Learning that I was accepted to college...”) is a single-event statement. Contrary to that, mentions of birth, death, marriage, divorce, an election, etc., must not be taken for single-event statements unless Criterion 2 is met, as these labels could designate unique but lengthy periods of time. In summary, the above discussion concerns kinds of statements that could be parts of single-event statements in certain contexts but aren’t necessarily. Identifying single-event statements is important to the classification of specific memory narratives, whereas narratives that lack such statements are either episodic or generic and will be discussed later.

Discussion of Specific Memories:

Specific memories have at least one single-event statement as described above. Usually, specific memories are made up of several related single-event statements that retell an uninterrupted sequence of perceptions and actions that is unique in time and brief. The time and place are often specified. Often, much detail is provided, making it possible to imagine the setting and the actors of that particular incident. Participants are identified by names or other labels and described through their dialogue, emotional responses, actions, appearance, physical location, and other attributes. The specificity of detail varies from purely descriptive to reflective memories in which the rememberer “steps out” of the narrative to provide contextual information and to make inferences about the significance of the event or the memory itself. Broader contextual information can present the event as embedded in a more general narrative beyond the time and location of the particular incident.

Types of specific narratives:

Type 1 specific narrative (The pure specific memory):

The memory narrative is composed entirely of related single-event statements pertaining to the happenings of one day, or, in some cases, two consecutive days (e.g., a night and the following morning). The rememberer’s attention does not diverge from the incident, and there is no general narrative outside of its timeframe.

Note:

We identified empirically two kinds of statements in specific memory narratives that could arguably be taken as divergences of the rememberer’s attention from the specific instance of the Type 1 specific memory. These two kinds of statements are described below, and the point is made that the presence of one or the other should not disqualify a memory narrative that is otherwise clearly Type 1 from being classified as such. The first reason is coding reliability, which we found to be higher after adding this condition. The second reason is a sort of verbal convention or linguistic necessity that leads to the insertion of these statements in the narratives of otherwise purely specific memories. The first kind of statement is a simple “time-tag” that indicates approximately when the event took place and validates Criteria 1 or 2 for single-event statements. A “time-tag” is a phrase such as “Some time in eight grade” which makes a mention of a period (eight grade) that is not brief and stands outside the specific narrative that follows. This phrase is clearly important only as an assertion that the event happened at a particular time, but it is not an account of any events itself. In other words, it does not significantly reduce the specificity of the narrative. The second kind of statement that usually appears in the beginning or at the end of a specific memory narrative (but might be encountered in the middle) is a statement such as: “This was the first time I rode a bicycle,” or “I remember my last soccer game in high school,” or “I had never done anything like this before.” In both cases, there is an implied link to other events that are outside the rest of the narrative, which satisfies

the Type 1 specific memory conditions. The rater of the memory realizes, that the rememberer probably can recall other cases of riding the bicycle or playing soccer in high school. As long as this arguable distraction from the immediate event is limited to a short phrase such as the above, we assume that the importance of this phrase is to better characterize the specific event and that it does not imply that the rememberer actually is thinking of other events besides the Type 1 specific memory.

Type 2 specific narratives (The specific memory with generalization):

There is one single-event statement or several related single-event statements that pertain to the same incident on one particular day. In addition, a general narrative about other events and the autobiographical context of the memory is provided, but it does not involve single-event statements. Clearly, there is a unique point in time upon which the person's attention focuses in the single-event portion of the memory. An important indicator is the presence of any of the following (a) a statement about the uniqueness of the time; (b) an expression of strong emotion; (c) a declaration of the importance of the single-event portion of the memory; (d) imagistic detail; (e) speech or dialogue.

Type 3 specific narratives (The specific memory with multiple single events):

Both Type 1 and Type 2 specific memories have single-event statements that refer to the happenings of a single 24-hour period. Type 3 specific memories have a different format. A Type 3 memory could be thought of as composed of (a) two or more memories of either Type 1, Type 2 or both, or (b) of at least two specific memories of Type 1 or 2 and one episodic or generic memory. It is organized around a sequential story that extends beyond a single 24-hour period, and there is more than one "cluster" of single-event statements. There is at least one such statement regarding one single event, and at least one more such statement about another single event that does not fall in the same 24 hour period. The series of single events may be assembled into an overall story with an identifiable theme (e.g., "my team's underdog victory at a tournament" or "my first days of college"). Because the timeframe of the memory is more than a day and because the memory relates a sequence of related single occurrences, it resembles an episodic memory, a kind of memories that is discussed next. What differentiates this specific memory from an episodic memory are the single-event statements, which contain details that locate these events in unique moments of time. The single events in the narrative contain any of the following – quoted dialogue, precise details of actions, mention of specific moments in time by hour or date. Further, at least some, if not all, of the single events mentioned in the story sequence are unique occurrences; they are not blended or depicted as repeated in the course of the narrative.

Final Note on the Specificity of Detail:

The specific memory narrative has at least one statement in which the attention of the rememberer is clearly focused upon happenings from a particular day and time. If there is only one such statement and it does not provide any statement of time, emotion, importance, detail, or dialogue about the specific instance, then the memory is not specific. Specific memory narratives must have single-event statements that allow the reader to locate the event in a unique and clear moment of the past. If a one-day single event is mentioned only in passing and the remainder of the narrative takes as its focus extended events that range over days, weeks, or months, the memory cannot be classified as specific.

Non-specific (generalized) narratives (Episodic and Generic):**Episodic narratives:**

These memory narratives lack any single-event statements of the kind that was described previously. If they do mention something happening on a particular day, then it is only as a part of a developing narrative beyond itself, and it is also deprived of imagistic detail, speech, or a statement about strong emotion, importance, or a singling-out statement about the time. The narrative as a whole may have such statements, but they would pertain to a general event with a length of over a day or with unclear duration. The event may be a unity (such as a vacation trip) or it may be composed of several related general events that develop into a story line. Overall, the episodic memory narrative is a generalized narrative of sequential events that fit into a single lengthy timeframe. Narrative of perceptions and actions is generalized, and it merges with the narrative of the context. The span is more than a day, often much longer, for example: junior year in high school, last summer's vacation, a period of unemployment.

Note on Ambiguous Language:

In the discussion of Type 1 memories, it was necessary to discuss some kinds of statements that might appear non-specific but do not disqualify the memories as Type 1. The first kind of such statements, the "time-tag," can be expected to appear in episodic memories to serve the same function as in Type 1 memories. The second kind of statements, the "first time, last time, never before" phrases, can also appear in episodic memories without giving them specific quality. These phrases obviously do not make single-event statements in themselves, as they can refer to long periods of time, but they could be parts of single-event statements in specific memories. In the preliminary discussion of specific memories, six examples of phrases were given, that could refer to either specific events or episodic narratives, depending on the context. It is important to be continually aware of these potential ambiguities. It was said that, for the most part, those statements would be considered non-specific narrative, unless

there is additional “proof” that the attention of the rememberer is fixed upon a unique and brief occurrence. Therefore, these statements may occur in episodic memories only if not accompanied by such “proof” (statement of time, emotion, importance, detail, or dialogue about the specific and unique occurrence). In addition, there is a group of very important statements that have been observed to occur in episodic narratives that could cause some confusion. These are statements such as: “By the time I was hospitalized, my condition had gone worse,” and “We continued to prepare until the very last day.” The point is that, when part of an overall episodic narrative, these phrases are part of it, and do not qualify as single-event statements. They could do so, only if the rememberer went on to tell more about the specific instance of hospitalization or about the specific and unique events on the last day. As long as these moments are mentioned in passing and without additional detail, they remain non-specific in the context of the timeframe of the episodic narrative.

Generic narratives:

The memory is composed of equivalent events that kept occurring over time intervals that are not themselves part of the memory. These separating intervals of time may be of equal duration, especially when they depend on natural cycles. The remembered events themselves blend or fuse together, and they contain the same characters, settings, happenings, and emotions. The narrative may contain an event that stands out as a good example of what all other events in the blend were like, yet the focus remains on the abstraction of repeated experience.

Note:

The generic blend of events that comprises the generic memory narrative may consist of events that would otherwise meet the criteria for either specific or episodic events. For example, the memory could be one of “all summer vacations throughout high school” or “every time I saw the movie ‘101 Dalmatians.’” A narrative is classified as generic only when it consists entirely of the generic narrative. One exception is when a specific vacation or one particular time of seeing the movie may be mentioned by the rememberer as an example of how all the other similar events happened. A complex memory narrative may contain a generic portion but also a portion in which some specific or episodic event is told that is not in itself part of the generic blend of events. In this case, the memory is classified according to this other portion’s characteristics as Type 2 or Type 3 specific or episodic. Memory narratives are classified as generic only if they are “pure” and consist entirely of a generic narrative and possibly an exemplary event that serves to convey that narrative.

Level 2: Memory Integration

This coding system divides memory narratives into two categories of integrative and non-integrative memories. Integrative memories contain statements that ascribe meaning to the memory described. This meaning is usually expressed in statements about what the memory has taught the individual (e.g., “the lesson learned” or “from that point on I realized...”); these insights may be expressed about life in general or specifically about the individual’s own life and sense of identity.

Non-integrative memories may be filled with emotion and may contain generalizations about the individual’s personality, the impact of the memory, or the activities of the individual, but these generalizations do not explain what the memory means to the individual or how the memory has conveyed meaning in the individual’s life. In other words, a memory that contains the generalization, “I was a shy child,” is not an integrative memory unless the individual were to add a statement about how this memory caused this shyness to develop or revealed this attribute to the individual in a new light. Memories that contain no generalizations about the individual or events, and simply have a time-stamp (e.g., “It was my junior year in high school” or “I was eight years old when this event took place”) are clearly non-integrative memories.

Within both the Integrative and Non-Integrative categories, we include subtypes that will help to locate memories within each category. These subtypes are meant as aids and do not need to be scored in their own right. When scoring, one should always score toward the highest level of integration. For example, a memory may contain a time-stamp and a generalization, but if it also contains a meaning statement, it should be coded as integrative.

Non-Integrative Memories

Two Subtypes

1. Pure Narrative of Events, with or without Time-Stamp
2. Categorization by Emotion, Impact or Attribute (Including Personality Attribute)

Non-integrative narratives of Type 1 (Pure Events. Time Stamps):

The narrative describes the events within the timeframe of the specific event, episode, or blended series of events. There is no discussion of any broader context, category of experience, or importance of the events in the memory. If the emotions, thoughts, or attributes of the participants in the memory are discussed, these statements are located in the timeframe of the memory. For example, “When I fell from the tree, I was so scared that I had broken my leg. I thought what would happen if I could never walk or run again.”

Time Stamp - The only statement(s) apart from the description of the events may be a phrase or two that indicates when they happened in the person's life, without giving additional information about the individual's life or a meaning drawn from these events.

Non-integrative narratives of Type 2 (Categorization by Emotion, Impact, Context or Attribute):

The narrative goes beyond the location of the memory in a particular time period to include information about the category of emotion, impact, context, or attribute of the remembered experience. These statements identify the memory as being an exemplar of a type of emotion ("This is one of my happiest memories"), type of impact ("This is one of my most important memories"), type of context ("I was part of the debate team my junior year of high school") or type of attribute ("I was always an angry child"). Beyond locating the memory in this particular memory bin, the narrative makes no interpretative statement about the larger significance or meaning of the memory in general or in the person's life. That is, the narrative does not include any statements about what the individual has learned from the experience described, nor does the individual specify in what particular ways the experience has influenced his or her life.

Individuals may also make generalizations about time in the memory, such as, "This was my first experience with death" or "I recall my first day of school." Though these generalizations or categorizations of the events are not simple time stamps, they are also not integrative unless they contain additional meaning statements that express a meaning or lesson learned from these "First" events. Without such statements, these "First" memories should still be scored as Non-Integrative.

Integrative Memories

Integrative memories step back from narrative events and generalizations described in the memory to make an additional statement about the specific significance or meaning of the memory to the individual. A meaningful statement must extend beyond simple pronouncements that the memory is "important" or "the most painful" or "one that I will never forget," but also include an indication of why the memory holds this quality of importance, emotion or vividness for the individual. There are two subtypes of integrative memories.

The first, "Meaning Not Tied to the Self" encompasses memories that include statements about "lessons learned" or new understandings, but these memories do not link these lessons specifically to the self or the individual's own growth or change. These lessons may be statements about life in general or lessons learned about a particular person, group or institution.

The second, “Meaning Tied to the Self,” encompasses memories that include statements about lessons or understandings that are explicitly connected to the individual self and sense of identity.

Two Subtypes

1. Meaning Not Tied to Self
2. Meaning Tied to the Self

Integrative narratives of Type 1 (Meaning Not Tied to Self):

A narrative at this level has at least one statement that contains an insight or lesson about life in general or some important person from the rememberer’s life. Statements such as “I believe” or “I think” are permissible at this level, as long as the belief or thought (insight or lesson) does not immediately discuss one’s own personality, life, or relationship. Instead, it concerns life in more abstract terms or the personality of an important other.

In offering the meaning found in the memory, the individual may describe how the events serve to reinforce the particular lesson or message stated. On the other hand, the individual may present events that help to explain the termination, reversal or reduction of the individual’s belief in a particular viewpoint or perspective.

In every case, the narrative contains (a) explicit meaning phrases (“It was a turning point;” “I came to realize;” “I learned that...” etc.), (b) explicit or implied connections between the message and the memory. That is, it is clear that the individual is expressing a link between the events in the memory and the meaning statement that is expressed.

Integrative narratives of Type 2 (Meaning Tied to the Self):

The critical characteristic of this subtype is that the memory narrative includes a statement that ties the events of the memory to an important theme or lesson learned about the self. It is not enough that the narrative includes statements about characteristics of the self (e.g., “I am funny,” or “I get sad at sunsets”). The memory narrative must include a statement about what this attribute means to the individual or how the memory exemplifies a change in this attribute. For example, “Ever since I broke up with my girlfriend, I get sad at sunsets. We were watching one when she told me it was over. Now when I think of a sunset, I realize that I can’t always be sure of another person.”

Relationship Meaning

The memory narrative may also include a statement about the importance and significance of a relationship in the individual’s life. This statement would again need to expand beyond a mere statement of the importance of the relationship (e.g., “She was my first love” or “She is my favorite aunt”), but also explain the meaning or

ongoing significance of the relationship in the person's life (e.g., "I always turn to her when I am down," or "She continues to serve as a role model to me years later").

Functional Meaning

One other Self-Meaning statement is the individual's indication that the memory is used in a functional way. For example, "When I am sad, I think of this memory to cheer me up," or "I always recall this memory when I want to remind myself why I keep fighting for social change," or "This memory is a symbol of the relationship my best friend and I have. We share it with each other whenever either of us feels low or isolated."

Examples by Major Category

(Specific. Episodic. Generic. Non-integrative. Integrative.)

Specific:

It was one of those hot and incredibly heavy summer days when you can hardly breathe, and every movement is a pain. Then it suddenly became dark; the air was moist. The whole city came back to life. I remember putting on my swimming suit and a light dress and going outside. I had no shoes on, I was running in the rain, dancing madly in the streets with hundreds of other people who went out to experience this salvation from the heat. I called my boyfriend, and we ran together to the beach and then swam with our clothes on, and there was water everywhere - above and beneath. I felt a moment of unification with Nature.

I remember a night when I canoed out to the middle of a lake at summer camp where I worked with a couple of friends, and we were in such awe of the beauty of the night sky in the middle of the woods on a lake that we sat in our canoes for at least twenty minutes of voluntary silence. This was a very powerful moment.

I remember Halloween Junior year in high school. A group of friends and I went to a graveyard behind my friend's apartment complex. It wasn't a scary night, but it was a terrible one. My friends and I were in a huge fight and all I remember is walking behind my group of friends into the graveyard, and one of the girls gave me a look that set me off. I spent most of the night with my two best friends, crying with them. I felt lonely and betrayed, like I had just lost a whole group of friends. I had to go to therapy soon afterwards, in December.

I remember this camp I would go to in the summer. It was my fourth year there, and I was seeing all of my old friends again. I remember the activities and the events. I remember the dinners, the crushes, and the late night talks. Most of all, I remember hearing the Earl Brooks song "Unanswered Prayers" as a response to a question someone had in Bible Study class. It was some of the best memories from that camp that some of my fondest summer memories come from; the friendships, the weather, the people, and the experiences.

My sister and I were picking corn, not too far from our house. The way we did it was unusual. We'd twist it and pull. Then we would clean the leaves off the corn cob and put it in our bags. As we were doing it, I suddenly heard my sister scream. I glanced at her and noticed her palm covered with blood. Apparently as she was pulling corn cobs, one of the leaves sliced the area between her thumb and the index finger. Blood was

pouring from the wound. I dropped my bag, and with one swing of an arm picked up my little sister and rushed home.

Episodic:

When I was a sophomore in high school, I was in a French class that was notoriously difficult. We had a huge test in the class on the French Revolution, and I completely thought I was going to fail it. I studied so hard, and I aced it. I got 100%.

I remember the relationship I had with my dog, Jack. My parents bought Jack when I was in the seventh grade. He was an adorable black fuzzball who was very easy to love. The two of us quickly bonded and became nearly inseparable. He helped me get through my awkward “coming of age” years. It was very hard for me when he died of cancer last summer. I still miss him even though it has been almost a year since he died. I will always cherish the good times we had together.

One of my favorite memories is second semester high school senior year. I worked relatively extremely hard to finish off my career, a boost I should have begun two years earlier. Classes were a breeze, I was getting straight As, I had so much free time, and once the warm weather came, I bonded with other classmates in a loose/social way, and had the best time with my boys just fucking around, getting cocked, twisting rules, owning our situation. I miss it.

I remember going to Turkey with my best friend and her family the summer after my junior year in high school. I remember going to a beach resort on the Mediterranean sea and lying in the sun. I didn't have any schoolwork to worry about, and my real life was 11 hours away by plane. The phone service wasn't very reliable, and I didn't have a computer, so there were absolutely no interruptions from home. It was so wonderful to just be relaxed for a month. I haven't experienced anything like it before or since, but at least I know it's possible.

I'll never forget the wonderful time I had in Florida with my family and friends. We made friendships while we were down there that would last a lifetime. The memories of the things we did together and the time spent will never be forgotten. It's a time I'll always remember, right before I left home for the first time. It was our last family vacation probably for a long time.

When I was in second grade, my mom had to go to the hospital for two months, because she had my brother, Adam, prematurely. While my mom was in the hospital, I had to help my dad by helping clean, cook, do laundry, and take care of my brother, Josh. Although I was just helping my dad, it was still a lot of responsibility to take care and help with the house.

Freshman year of high school I wanted to play basketball for the team. However, the team was almost full and I didn't feel like they were going to take many players. There were also many people trying out. I have always been a person that never gives up and is always confident, so I practiced and tried out for the team. I was one of the few players that made the team.

Generic:

When I was three or four I had to go to an all-day kindergarten. I was always afraid that my grandfather would never show up to pick me up and that I would be abandoned there all alone. I was a very shy child, so I didn't have any friends there, and I used to spend the whole seven or eight hours just clinging to the green bars of the kindergarten's fence waiting for my grandfather to show up. I used to cry all the time.

I remember, when I was little, going to pick pumpkins with my mother. Every Halloween, we would drive a long way to go to a friend's farm where they grew pumpkins. I loved searching around with her to try and find the perfect pumpkin. It never really mattered how good they were the next day, but it was the fun we had searching for them that I appreciate.

When I was little, I thought I was a princess. When my grandmother used to come and visit, we used to play "Cinderella," and she was the prince and I was Cinderella, and we danced around my basement for hours pretending we were at the ball.

Non-integrative:

I recall playing with my friend outside our building. It was a sunny spring day, and we were wearing bright colors, the air was filled with joy and freedom (at least that is how I always remember it). We were four years old.

I got home from the beach one day and I went into my outdoor shower, which is kind of in the woods. A huge black and orange snake was hanging from the showerhead. I screamed and ran out naked and never took a shower out there again.

Playing with my cousin in my grandfather's study. Then going with my grandma and cousin for a walk in a park. It was wonderful, because the air became cooler and the smell of trees had a very soothing effect. Then we would stand by the water fountain and watch people pass by. We always ended our walks by sitting down for an ice cream at the open cafe in the same park. I still remember the taste of that ice cream. Then we would go back home and play cards or read.

I remember calling my mom to find out my SAT II scores. I had taken Math and Writing several times and not done as well as I had hoped, so I went to a tutor for both once a week for a month. I called my mom from school to see how I had done, and she told me my scores and I was so excited and so relieved that they finally had improved and I wouldn't have to take them again.

In the school play my senior year in high school, I was given a very large and demanding role. On the very last performance of the show, we were dancing in the big finale (I was in the very front and center) when suddenly my knee gave out and I fell on my ass in front of 700 people. I yelled "Whatever!" and got up very quickly and kept dancing.

I remember the first time my boyfriend (now my best friend) told me that he loved me. We were arriving home from a snowboarding trip. We had always asked each other at the beginning of our relationship where we stood in each other's minds, but hadn't done that for awhile. Suddenly, he asked where he stood with me. I remember giving him a funny look. He then continued, "Because I have fallen in love with you." The tears wheeled up in my eyes as he took my hand and kissed it. Things have never been the same.

Integrative:

When I was seventeen, my best friend attempted suicide. She barely made it through, and I went to visit her in the psychiatric hospital every day, even though we hadn't even been talking on a daily basis for over a year. I was the only one who went to visit, and it made us stronger friends today. This influenced the way I am today, because I am now more eager to help and be there for people. During that time, I experienced how good it felt to step in and be a true friend. It lifted my spirits and made me a much better person.

When I was a sophomore in high school, I was confirmed. This event marked the culmination of my elementary Jewish studies and it helped my Jewish identity. Going through the rigorous classes and training of that year provided me with a newfound respect for my Jewish identity and an interest in the history of my people. My family was very proud of me too, which added to my increasing feeling that I was "a Jew." Today, the Jewish identity I acquired from my confirmation still exists.

When my father died, my sister sold some antiques of his that she had been holding for me without even telling me. These were of sentimental value to me, and it hurt me badly. This influenced the way I am today, because I am now more cautious of people and in judging whom I can trust, especially my sister.

When I was eight my family went on vacation to Cape Cod. My brother was three at the time and obviously could not swim. We were walking along a dock, and he tripped and fell in the water. My mother dove in after him but lost her glasses and couldn't see him. I stood there frozen. Thankfully, a nearby fisherman came to the rescue and grabbed my brother out of the water. This is when I learned how precious life is and how important strangers can be.

I remember when my friend Brian left to the Navy. He is older, so he was the first one to leave, and he became my first long distance friend. I realized what an effort it takes and how much someone can really mean to you. He could have faded away, but we have kept in touch. It made me realize how important the past can be, and how precious memories like these can be. It was good practice for my going away to school.

Cross-category Examples

Specific Non-integrative:

- When I got into college. I was at a friend's house and called home to check in. My dad told me that there was a letter from Conn. I asked him to open it, and he told me that I got in. He cried because he was so proud of me, and I almost did too. I felt very proud of myself.

Specific, Type 1. Non-integrative. Time-stamp. Positive.

- In April of my junior year in high school, I had my driver's test. When I passed, I was so excited. I dropped off my mother and picked up a bunch of my friends. It was a warm, sunny day, and I felt older and free.

Specific, Type 1. Non-integrative. Time-stamp. Positive.

- This was on St. Valentine's Day. I went out with my best friend because we wanted to celebrate the wine holiday in Bulgaria. We went to a nice bar, had some wine, and then, suddenly, he told me that he was in love with me. I was shocked and had no idea how to react, because I considered him to be like a brother to me, so I just took SAT flashcards out of my purse and started flipping them over. That was a big mistake. He was very offended, of course. I just didn't know what to do with myself.

Specific, Type 1. Non-integrative. Time-stamp. Negative.

- I remember being about eight years old. I went to a friend's house after school. I remember being so jealous of her things, because her parents had a lot of money and she had a canopy bed and all these toys. What I wanted the most were the crystal animals. These animals were in a glass case, and they rotated around. When she went out of the room, I took three of them and brought them home. A few hours later, I felt so guilty of taking them, that I flushed them down our toilet. I remember feeling really guilty but also really glad that I had taken them from her.

Specific, Type 1. Non-integrative. Time-stamp. Negative.

- It was one of those hot and incredibly heavy summer days when you can hardly breathe, and every movement is a pain. Then it suddenly became dark; the air was moist. The whole city came back to life. I remember putting on my swimming suit and a light dress and going outside. I had no shoes on, I was running in the rain, dancing madly in the streets with hundreds of other people who went out to experience this salvation from the heat. I called my boyfriend, and we ran together to the beach and then swam with our clothes on, and there was water everywhere - above and beneath. I felt a moment of unification with Nature.

Specific, Type 1. Non-integrative. Categorization. Positive.

- The first day of orientation at my new high school, I was feeling really nervous, and I didn't know anyone. After an assembly, I was walking up the hallway to the next activity and I noticed another girl walking next to me. We started talking and decided to skip the next event together. She was the first friend I made there.

Specific, Type 1. Non-integrative. Categorization. Positive.

- I remember one of the few times that my father went to watch one of my high school tennis matches. He was so critical of my playing. He would swear and shake his head when I missed a shot. It made me feel terrible. I wondered why he had even bothered to come if it was upsetting him so much. I really wanted him to leave. I felt as if I had disappointed him so much that I was embarrassed. I felt like I was letting him down, letting myself down, letting my team and coach down every time I made a mistake.

Specific, Type 1. Non-integrative. Categorization. Negative.

- In eleventh grade, I was giving an oral presentation in my Spanish class, and I had somewhat of a panic attack. I've never been good at public speaking, and doing it in another language only made things worse. My throat clenched up and my heart was beating very fast. I managed to pull through but I knew everyone in the class knew how insecure I felt in front of them.

Specific, Type 1. Non-integrative. Categorization. Negative.

- In my ninth grade math class, I had a teacher who was a big fan of ping-pong. At the end of the semester, it looked like I was going to get a B. So when it was time to give out grades, I jokingly proposed a bet to my teacher to play against each other; if I win he gives me an "A," but if I lose, a "C." To my surprise, he agreed with no hesitation. And so that day, after school, we opened the gym and played best out of three. I lost the first one but won the second one. And so the third one was decisive. It was incredibly intense, but I pulled off a victory by two points and... got an "A" in that class.

Specific, Type 2. Non-integrative. Time-stamp. Positive.

- I remember going backpacking on a school trip. It was a lot of fun but also hard work; we fudged through the sand in an area of South Utah called "The Maze," and everyone was so hot and worn out that we thought we were going to die. I remember really clearly the last day of the trip when we all ran up this little mountain area to the head of the trail - we felt like we had conquered "The Maze."

Specific, Type 2. Non-integrative. Time-stamp. Positive.

- I remember going to my senior prom with my boyfriend of a year and a half, who was in college and the time. He didn't bring me a corsage, we didn't go out to dinner, and I had a terrible time with him at the dance itself. I think I realized that night that I didn't love him anymore, or maybe that I had never really loved him at all. I ended up staying with him for a few more months, tough, because I was in denial - I didn't want to have to deal with breaking up and hurting him, and everything else, but the whole time we were together after that, I really felt resentful toward him.

Specific, Type 2. Non-integrative. Time-stamp. Negative.

- When I was sixteen, my younger sister and I were out bike-riding in my street. I took both of my hands off the handle-bars to wave to someone, and my younger sister (who was four) tried to do the same. Well, she biked straight into our neighbors' mailbox with her face and needed stitches in her lip. To this day, she won't admit she was trying to copy me.

Specific, Type 2. Non-integrative. Time-stamp. Negative.

- The first time I kissed a girl, I mean really kissed a girl, was my 8th grade summer. I was 14 and growing up. I had met this girl I liked at a friend's and invited her to my house to hang out. Sitting on the downstairs couch we kissed. It was my first time ever really kissing a girl. It was a great feeling, and since then I have always wanted to.

Specific, Type 2. Non-integrative. Categorization. Positive.

- This memory is very simple. After I had broken up with the boy that I was with for two years, I became very depressed. It took me six months to actually function normally. But, I had had such a hard time with it, that in the spring I remember driving around in my car and in a split second realizing that I was happy again. That was one of the best feelings I've ever had.

Specific, Type 2. Non-integrative. Categorization. Positive.

- After my parents got divorced, I lived with my dad. He did not take the divorce well, and I am the oldest child. So one night in the living room of my dad's house, I found him crying. I had seen my dad cry before that, but when I came in the room he didn't stop. He started talking to me about my mom and the divorce. He literally cried on my shoulder.

Specific, Type 2. Non-integrative. Categorization. Negative.

- I went bowling when I was about 10 for my birthday party with a group of kids from school. I still remember this story because it was one of the most embarrassing events in my life. I started bowling and somehow the ball slipped out of my hand and it landed on the man's foot in the next lane and he had to go to the hospital because his toe was fractured. My friends were not able to let me forget forever, and I still see his hurt, pained face (and mad) whenever I think about it.

Specific, Type 2. Non-integrative. Categorization. Negative.

- Getting my dog. It was a beautiful spring day and that morning there was a knock on our door. It was my neighbors Allee and Jesse with a golden retriever puppy in their arms. At first I thought it was a stuffed animal, but then it moved. It was so cute! They had got her that morning. Of course, my sister and I were very jealous and went off to my mom and dad about how much we wanted a puppy too. My parents were looking into getting a dog, and my mom said she would never live it down with that puppy growing up next door if she didn't get one. So we went to the breeder (the same one) where there were seven puppies running around. We got to choose the one we wanted, which was hard because they all were so cute

Specific, Type 3. Non-integrative. Time-stamp. Positive.

- My sophomore year in high school, my class went to Six Flags Great Adventure Theme Park. On the bus ride home, I was sitting with some friends, who were considered the cool people. They decided that it would be funny to throw these little wax balls at some people who were considered the uncool group. Well of course the people who were getting the balls thrown at them were quite upset and after the trip told the dean of students. So everyone who was at that section of the bus was asked to come to a meeting with the dean. I was asked after that meeting to meet with the dean personally. When I did, he told me that he knew that I didn't throw anything but that the reason I was in trouble was because I didn't stop it from happening, and the kinds who were picked on had thought of me as their friend.

Specific, Type 3. Non-integrative. Time-stamp. Negative.

- We had a bird that was very well trained. We left its cage open all the time, and it would fly around the house at will. It would sit on your shoulder and eat your food. But one day it was on my shoulder as I walked out of the house, and it flew away. I put up lost bird posters in the neighborhood as an attempt to get the bird back. Because it was so well trained, eventually it actually flew down to eat the sandwich of a man who was sitting outside. When he called us, we ran over and got our bird back.

Specific, Type 3. Non-integrative. Time-stamp. Negative.

- I recall being a freshman in high school. The baseball season was just beginning, and we were practicing outside for the second time. I vividly remember an accident occurring that I will always remember. While chasing after a fly ball, I collided with a teammate. The result was a terribly injured knee. I would be unable to participate for the rest of the season. It was quite a disappointment, as I was quite optimistic about the upcoming season. Anyway, I rehabilitated, actually making it back to play in the last game. Yes, I did terrible, and usually I would have been very upset at that, but on this occasion, I was proud of myself.

Specific, Type 3. Non-integrative. Categorization. Positive.

- I remember right after I moved to Illinois, I was so scared of going to school. I knew one girl who was on vacation. She said there was another girl who also knew me from when I lived there before. I didn't remember her but she was supposed to call me. I was so nervous when the phone rang. I was sitting on the edge of the bed. She made me feel so welcome. She met me outside school and stayed with me the whole way through. I just remember sitting there thinking, "This isn't going to be that bad, after all." I like good outcomes.

Specific, Type 3. Non-integrative. Categorization. Positive.

- At the end of tenth grade, I finally got enough nerve to call this girl who I really liked. I was extremely awkward in the conversation and, shortly, she said she had to go to a party or something. I called again about a week later, and, again, after like a minute she said she had to go. I left her my number, but she never called me back. It hurt me a lot. I've never called a girl since then.

Specific, Type 3. Non-integrative. Categorization. Negative.

- In seventh grade, I wanted to make the softball team worse than anything. So every day, after school, for about four months I practiced with my dad. I became really good. On the day of the tryouts, I made a great effort, and I did pretty well. I actually thought I made the team. When the list went up with the names for the first round, I wasn't up there. I was cut just like that. I've hated sports teams since then.

Specific, Type 3. Non-integrative. Categorization. Negative.

Specific Integrative:

- I remember my first day of school after I moved from NJ to MA in fourth grade. We moved midyear, so the whole class already knew each other. When I walked into the room, I was nervous, but I was greeted well. I immediately noticed that there were some big differences between my old school and this one. Tight pants with matching skirts or skirt outfits were the style in NJ, and those were the clothes I had. I walked to a room of jeans and cotton jerseys. I remember going home that day and informing my mom that we had to go clothes shopping - NOW! That was my first experience with peer differences and fitting in, which is an important lesson in life, and applicable when coming to college. It's important to stay true to yourself, but it may be necessary to make some changes.

Specific, Type 2. Integrative. General lesson. Positive.

- The summer before I entered freshman year of high school, I attended a Van Helen concert. It was not just your average concert, though. Eddie Van Helen was my rock idol and a chance to see him live was incredible. He put on a mesmerizing performance, and I remember coming home and trying to learn every Van Helen song I possibly could on guitar. Seeing your idol in person inspires you to work harder towards accomplishing your dreams.

Specific, Type 2. Integrative. General lesson. Positive.

- I remember when one of my close friend's sister died in a car accident. That day my friends and I just sat around in silence and all of a sudden my friend Molly stood up and hugged everyone, saying how much she loved them. We all did the same, and I went home and did this to my family too. It makes you realize how precious life is and how important and "I love you" can be.

Specific, Type 2. Integrative. General lesson. Negative.

- I had been trying to gain the friendship of someone I thought I liked at the time. We had been talking for over a month, and my feelings were becoming increasingly ambivalent, as his crankiness was beginning to get on my nerves. One Sunday afternoon, I saw him online and asked, "Did you go to church with your family this morning," as I knew the family went regularly but he sometimes missed church. He wrote, "Whether I went to church or not is my own business." This was an eye opening experience, because on that day I came up with a simple truth I've been

relying on since then. Don't waste a minute of your time on people who don't treat you well.

Specific, Type 2. Integrative. General lesson. Negative.

- About two years ago, I was at my friend's house with about five other friends. The kid's parents were gone for the weekend. My very good friend had taken a mind altering substance and started to become extremely paranoid. He was ranting about his parents tricking him and how they would come home any second. I spent at least two hours talking to my friend trying to calm him down and talk some sense into him. It was extremely frustrating and taxing on me. Afterward, I realized that I feel most comfortable when I am helping people. I almost help myself by helping others.

Specific, Type 2. Integrative. Self-reference. Positive.

- In sixth grade, I went on my first field trip to an aquarium. The tanks looked huge to me, especially compared to the little fish tank that I had in my house. I was also amazed by the size of the fish. I had never really known that fish could get that big. I learned a lot about all of the different fish that day and it is one of the reasons why I became so interested in fish and want to become a marine biologist.

Specific, Type 2. Integrative. Self-reference. Positive.

- My mother died of cancer when I was ten. As a result of the death, I was forced to grow up and mature much quicker and earlier than most children. I was doing laundry, dishes, cleaning, and cooking all by age ten. My mother was my best friend at the time and, since she didn't work, she was my constant companion. I knew she was sick for one-and-a-half years, but I was in complete denial about it until she got really sick. I remember everything about that day. My sister had taken me to BurgerKing, and I got a crown at the restaurant. It was kind of an escape from my mother's sickness to go out, and when I got home I was so sad. I became angry and, right in front of my mother, who was bedridden and would only say "I love you," I yelled about how I couldn't take the situation anymore. I ran upstairs, and she died about five minutes later. I remember my father telling me to give her a kiss. He was a complete wreck. I was too. I regret what I said that day and always will. This event made me cherish life much more and began my pattern of resentment towards other kids who had mothers.

Specific, Type 2. Integrative. Self-reference. Negative.

- Some time in elementary school (probably in fifth or sixth grade), I asked my Mom to read a paper I wrote for school (I think it was about Benjamin Franklin). When my Mom read the paper, she laughed at something I wrote and I felt horrible. I think I went to my room and cried. Consequently, I rarely let my parents read things I wrote. I think this experience and others similar to it account for some degree of my lack of self-confidence.

Specific, Type 2. Integrative. Self-reference. Negative.

Episodic Non-integrative:

- When I was in seventh grade, I went to California with my family. We rented a van and were driving around in it. I remember how beautiful the scenery in the mountains was and what music was playing. I felt close to my family, because of the shared experience.

Episodic. Non-integrative. Time-stamp. Positive.

- I worked at a summer camp this past year and fell for a girl. We worked very closely all eight weeks, sharing classes and spending free time together. We drove to and fro together and shared music. I saw her perform in a summer arts festival, and we went on a road trip with three other friends, including her boyfriend, my buddy. At the end of the summer, they broke up, as planned, and went off to separate schools. Since then, she and I have found each other intimately, although still remaining causal and very close friends. I have not seen my buddy, her ex, since things started with us.

Episodic. Non-integrative. Time-stamp. Positive.

- I remember being a sophomore in high school and finding out that a guy I was in a relationship with at the time had been cheating on me for two weeks, and all of my friends knew this was going on, but none of them told me about it because they were afraid of hurting me. I felt very naive and used. I wondered what was wrong with me that he liked someone else better and didn't even respect me enough to tell me so.

Episodic. Non-integrative. Time-stamp. Negative.

- I remember coming to college as a freshman and being scared out of my mind. I was incredibly homesick and really wanted to leave. I was afraid of meeting all of the new people I was supposed to be getting to know because I was afraid that they wouldn't like me or would think that I was unintelligent. I was even afraid to talk in classes for the same reason. It was paralyzing. I was depressed because I felt so lonely, but I couldn't bring myself to try to make friends because I thought that being rejected would be even worse than being lonely. It was a terrifying and depressing first semester.

Episodic. Non-integrative. Time-stamp. Negative.

- I remember the relationship I had with my dog, Jack. My parents bought Jack when I was in the seventh grade. He was an adorable black fuzzi-ball who was very easy to love. The two of us quickly bonded and became nearly inseparable. He helped me get through my awkward "coming of age" years. It was very hard for me when he died of cancer last summer. I still miss him even though it has been almost a year since he died. I will always cherish the good times we had together.

Episodic. Non-integrative. Categorization. Positive.

- Sophomore year in high school, my best friend went away to prep school. I had wanted to go with him, but my family couldn't afford it. Anyway, I was back in high school with hardly any friends. I had to make new friends, even eventually a new best friend. Well, I did, successfully, and I remain friends with everyone today. It wasn't as

had as I and thought it would be. I saw other kids with trouble making friends. I felt lucky I was able to succeed.

Episodic. Non-integrative. Categorization. Positive.

- When I was thirteen years old, I went to Junior High, and I started partying and hanging out with older guys. I had always been a straight A student, but I started to really neglect my work, and I got a D- in one of my classes. My parents were extremely disappointed in me, and it changed my relationship with them.

Episodic. Non-integrative. Categorization. Negative.

- When I was about six or seven, our parents sent me and a friend of mine to a YMCA summer camp. We both hated every minute of it and begged our parents not to make us go back. It was boring, very hot outside, and there were mosquitoes everywhere. We still joke about what an awful time we had there.

Episodic. Non-integrative. Categorization. Negative.

Episodic Integrative:

- Throughout my life (since second grade, my brother, Adam, has greatly influenced my life. He was born with Down's syndrome, a spinal condition, and scarred eyes. I never realized how important difference is, until Adam was born. He taught me that difference doesn't matter, that everyone's special and can contribute to the quality of life. He's an amazing person! He taught me to persevere despite what pitfalls should come in the way.

Episodic. Integrative. General lesson. Positive.

- After I graduated from high school, I was sent to a boarding school for one year. As I arrived, I knew few if any people and was very apprehensive to meet more. The school was a place of many rules. It was consuming and budgeting my time for the whole day. I had no time to think - always stressed and on the go. I hated the place, which gave me so much anxiety, and the people, who had different interests from mine. I am much happier now in college, but because of that one year I think it is so important for a young person who is still growing up to have a stimulating and welcoming environment.

Episodic. Integrative. General lesson. Negative.

- The first time I came home from college, my parents began to give me the freedom I had always wanted from them. No curfews, no questions. I came and went at my leisure, but I always gave them respect and made sure I did not abuse my newfound freedom. I'm finally respected and trusted as an adult in their eyes.

Episodic. Integrative. Self-reference. Positive.

- When I was in third grade, I went with my elder brother Nathan to Florida with my aunt an uncle. They took us with them because we are sort of like their kids too (they didn't have any). This made me feel so special, because I knew that they loved and cared

about me very much. While we were there, we did a lot of community service for a shelter. I loved helping the other kids there and giving them food. It taught me to want to give to others the way my aunt and uncle had given to me and Nathan.

Episodic. Integrative. Self-reference. Positive.

- The brother whom I looked up to my whole life left our home when I was fifteen. He was only seventeen at the time and left the house on bad terms with my parents. My dad disowned him, and my mom was hurt and depressed. I was shocked. The most prominent thing I took from the experience, hand in hand with my dad's deployments, was a fear of abandonment. It my family members, who are supposed to provide me with love and be available, are capable of leaving on me, what's to stop anyone else from doing the same thing?

Episodic. Integrative. Self-reference. Negative.

- When I was a freshman in high school, I was cut from my basketball team. This marked the conclusion of my days playing organized basketball and a chapter in my life. For years, spent three to four nights a week playing basketball and the sport was one of my few passions. After being rejected, I was devastated and became burned out with playing basketball. Today, I only play the sport occasionally, and it feels like I have lost a small part of myself.

Episodic. Integrative. Self-reference. Negative.

Generic Non-integrative:

- I remember when I was taking a walk with my brother and we would just talk for very long periods of time. I love walking with my brother, because of everything that we may teach each other long the way. Usually, we would just talk about ideas we had or issues that we cared about. Nothing major ever happened, but we would always have a good time.

Generic. Non-integrative. Time-stamp. Positive.

- I remember, when I was little, going to pick pumpkins with my mother. Every Halloween, we would drive a long way to go to a friend's farm where they grew pumpkins. I loved searching around with her to try and find the perfect pumpkin. It never really mattered how good they were the next day, but it was the fun we had searching for them that I appreciate.

Generic. Non-integrative. Time-stamp. Positive.

- When I was younger my neighbors and I would play flashlight tag at night in the summer in our neighbor's yard. We through it was great as little kids to be out late at night and it was fun and a little scary to be running around in the dark. I love remembering the games of childhood.

Generic. Non-integrative. Categorization. Positive.

- I remember when I was really young all I would draw in art class was abstract pictures of our basement door. I remember being really intrigued by the basement door because you could open one half of it while the other half remained closed, but I don't exactly know why I drew all of these pictures. I guess I was easily amused.

Generic. Non-integrative. Categorization. Positive.

- When I was three or four I had to go to an all-day kindergarten. I was always afraid that my grandfather would never show up to pick me up and that I would be abandoned there all alone. I was a very shy child, so I didn't have any friends there, and I used to spend the whole seven or eight hours just clinging to the green bars of the kindergarten's fence waiting for my grandfather to show up. I used to cry all the time.

Generic. Non-integrative. Categorization. Negative.

- Around elementary school and occasionally afterward, I would have delusions and hallucinations late at night whenever I had a very high fever. I remember little about these experiences. I know that when they are occurring, I am extremely terrified, and whatever is terrifying is clear to me. I always forget what it is that was so frightening the next morning. I don't know the significance of these memories, but recalling them brings back some of that overwhelming terror.

Generic. Non-integrative. Categorization. Negative.

Generic Integrative:

- I remember on Sunday mornings when I was little I would have "Sunday morning dances" with my father before we would have breakfast/brunch. My brother and mother would often laugh or take pictures of us ballroom dancing around the kitchen on Sundays. This memory is important to me because I have always had a passion for dance, and I have always been encouraged to dance by my family.

Generic. Integrative. Self-reference. Positive.

- I had a boyfriend throughout most of my high school years. I was in love with him. He made me feel wonderful and beautiful. He was my best friend. My relationship with him taught me many things. It taught me that I am independent, and a loner; that I need time for myself, and that I love with a steadiness, not a hot intensity.

Generic. Integrative. Self-reference. Positive.

- I grew up in Texas where the social system at school was based on a pecking order in which I figured at the very bottom. I remember many times over the years when the so called popular kids, girls especially, and the clones who wanted to be like the popular ones made fun of me and tortured me in various ways in front of everyone. On several occasions, I complained to my parents, and every time they said it was up to me to be tough and deal. Because of all of this, I had a very disturbed childhood, and even now I still avoid the favorites and the conformists.

Generic. Integrative. Self-reference. Negative.

Self-Defining Memory Task

This part of the experiment concerns the recall of a special kind of personal memory called a self-defining memory. A self-defining memory has the following attributes:

1. It is at least one year old.
2. It is a memory from your life that you remembered very clearly and that still feels important to you even as you think about it.
3. It is a memory about an important enduring theme, issue, or conflict from your life. It is a memory that helps explain who you are as an individual and might be the memory you would tell someone else if you wanted that person to understand you in a profound way.
4. It is a memory linked to other similar memories that share the same theme or concern.
5. It may be a memory that is positive or negative, or both, in how it makes you feel. The only important aspect is that it leads to strong feelings.
6. It is a memory that you have thought about many times. It should be familiar to you like a picture you have studied or a song (happy or sad) you have learned by heart.

To understand best what a self-defining memory is, imagine you have just met someone you like very much and are going for a walk together. Each of you is very committed to helping the other get to know the “Real You”. You are not trying to play a role or to strike a pose. While, inevitably, we say things that present a picture of ourselves that might not be completely accurate, imagine that you are making every effort to be honest. In the course of the conversation, you describe a memory that you feel conveys powerfully how you have come to be the person you currently are. It is precisely this memory, which you tell the other person and simultaneously repeat to yourself, that constitutes a self-defining memory.

On the following pages you will be asked to recall and write ten self-defining memories.

Memory Rating Sheet – Memory 1

Please go back and recall your first self-defining memory. Using the rating scale below, please indicate how you felt today in recalling and thinking about your memory. Please also indicate the vividness and importance of the memory and the approximate number of years ago the memory took place (to the nearest whole number). Please note that you should not put your age when the memory took place, but instead how many years ago it took place.

0	1	2	3	4	5	6
Not at all			Moderately			Extremely

1. Happy _____
2. Sad _____
3. Angry _____
4. Fearful _____
5. Surprised _____
6. Ashamed _____
7. Disgusted _____
8. Guilty _____
9. Interested _____
10. Embarrassed _____
11. Contemptful _____
12. Proud _____

Using the same 0 – 6 scale, please rate how vividly you recalled the memory and how important the memory is to you.

13. Vivid _____
14. Important _____

How many years ago did the memory take place?

15. Years Ago _____ (to the nearest whole number)

PLEASE MAKE SURE YOU HAVE NOT LEFT ANY ANSWERS BLANK. THANK YOU!

The Self-defining Memory (SDM) Scoring System: Memory Types and Key Criteria

Structure

(Captures the duration of the remembered events and their temporal organization as revealed by the SDM narrative.)

SDM Type	Subtype	Key Criteria
Specific Event		1. At least one event that is unique in time
		2. That event has a duration of less than a day
	Type 1	Specific narrative only
	Type 2	Specific narrative with some generalization
	Type 3	Specific narrative about more than one event is embedded in a generalized narrative
Episodic & Generic		Lack specific narrative about unique brief events
	Episodic	Narrative develops over the course of days
	Generic	A blend of repeated similar events

Integration of Meaning

(Captures the extent to which the participants choose to state what the remembered events and the memory mean to them.)

SDM Type	Subtype	Key Criteria
Integrative		1. Semantic appraisal of importance and meaning beyond the immediate events from the memory
		2. Connects the meaning of the past experiences or the memory to the present
	Meaning Tied to Self	Contains a lesson or revelation about the self
	Meaning Not Tied to Self	Contains a lesson or revelation about others and life in general
Non-Integrative		Does not meet the criteria for Integrative SDM
	Pure Event; Time Stamp	Narrates happenings only
	Categorization or	Categorizes the memory by importance, emotion, attribute, but does not elaborate higher meaning.

Table 1

Interrater Agreement between Three Raters after Refinement

			Cohen's κ	% Agreement
Structure	Five Categories	Raters 1 & 2	0.676	82
		Raters 1 & 3	0.574	76
		Raters 2 & 3	0.537	75
		Range	0.54 - 0.68	75 - 82
	Two Categories	Raters 1 & 2	0.982	99.5
		Raters 1 & 3	0.799	95
		Raters 2 & 3	0.816	96
		Range	0.80 - 0.98	95 - 99.5
Meaning	Raters 2 & 3	0.700	89 %	

$N = 104$; 200 memories were scored for Structure and 245 for Meaning.

Table 2

Interrater Agreement between Two Raters for a Large Memory Sample

Variable		% Agreement	Cohen's κ	Number of cases
Structure	Five categories	78.7	.638	940
	Two categories	93.9	.828	104
Meaning		88.4	.718	0

$N = 104$; 1040 memories were scored for Structure and Meaning

APPENDICE C

Manual for Coding Events in Self-Defining Memories

Avril Thorne & Kate C. McLean

University of California, Santa Cruz

October, 2001

We are happy to answer any questions!

Email: avril@cats.ucsc.edu kcmclean@cats.ucsc.edu

Overview: Types of Events in Self-Defining Memories

Event categories were developed by sorting a sample of 600 written self-defining memory narratives. About 80% of the narratives came from white college students (ages 18-22); about 5% came from older adults (ages 40-88). Our questionnaire for collecting self-defining memories can be found at the end this manual. Note that we request a caption for each memory, which can be useful in coding for type of event. Practice narratives precede the questionnaire.

The event categories reflect the primary concern that is emphasized in the narrative. The categories were developed to be mutually exclusive; each narrative is coded into only one category. Of course some narratives reflect multiple concerns, but so far we have found few of these (see the "not classifiable" category).

Life-threatening events should be coded into subcategories. We have not developed subcategories for the remaining events.

<u>Event Type</u>	<u>Primary Concern</u>	<u>page #</u>
1. Life-Threatening Event (LTE)	basic safety; mortality	3
Death or serious illness or		
11. injury		4
of someone else		
Serious accident or illness of		
12. self		4
13. Physical assault to oneself		5
Rape or sexual abuse (to		
14. oneself)		6
19. LTE not classifiable		6
2. Recreation / Exploration	exploration, fun	7
3. Relationship	interpersonal relationship	8
4. Achievement / Mastery	effortful mastery; goal attainment	10
5. Guilt/shame	doing right vs. wrong	12
6. Drug, alcohol, or tobacco use	events centering on such use	14
99		
. Event not classifiable		15

EVENT TYPES: DEFINITIONS AND EXAMPLES

1. LIFE-THREATENING EVENT

Examples: deaths, accidents, assaults, severe episodes of physical or mental illness.

Events in which issues of life and death, or physical well-being, structure the narrative, so that the narrative is built around the life-threatening event. Mortality concerns may not be emphasized, but if the description of the event indicates the plausibility of severe physical injury or death, the event qualifies as life-threatening. The event may involve risk to oneself, or the death or injury of someone else. If emotions are mentioned, the emotions are usually fear (for events threatening oneself) or sadness (in response to someone's death).

In classifying narratives into event categories, it is important to imagine what the event would have felt like. Would it have been scary, given the situations and the age of the person? In the following narrative, the reporter seems to have been very terrified, even though as adults, we know that the event should not have been scary. We therefore coded this event as an LTE. (in the "accident" category).

[Age 6]: My family (mom, dad, brother) and I were at the Grand Canyon with our neighbors. I was running and I fell and I was by myself and I went crying to my mom, she left me with my dad to go find band-aids, because I had scraped my knee really badly. So I was sitting next to my dad and I saw these huge butterflies flying around and I asked my dad why they were so big and he said because they were man eating butterflies and they could smell my blood, and they wanted to eat me. So I ran again screaming trying to get away from them. I could hear my dad laughing.

In the following narrative, the reference to "intense love for my parents" would suggest that the narrative concerns a relationship event; however, because the story is built around the event of her father's surgery, the narrative should be coded as a life-threatening event:

I have a vivid memory of seeing my father in a S.F. hospital recovery room after bypass heart surgery in the early 1980's. I walked into the room with my mother. I remember many emotions all at once: Relief that he was alive, shocked and afraid that he looked so near death, and intense love for my parents.

Please code each life-threatening events into one of the following subcategories, or "LTetypes". With the exception of the first category, all of the LTetypes center on events that threaten oneself rather than another person.

Life-Threatening Event Subtypes:

1. Death or serious illness/injury of someone else (person or animal)

Examples: Death of a family member, friend suffers from AIDs, friend seriously injured in car accident, suicide of a rock star (Kurt Cobain)

Sample narratives:

My friend Juan killed himself with a gunshot through the heart. I remember getting the phone call that he had died, my hands went numb and all I could hear was my heart beating like mad.

My mom, brother, and I were in Salt Lake City and we were crossing the street when a car came flying through the red into the intersection. It slammed on its brakes but it was too late. My brother was struck, full force and thrown across the pavement. The car just sped off. My mom and I ran to him, he was still breathing, called 911. He was in the hospital for six weeks, three broken ribs, a fractured leg bone, and bruises everywhere.

2. Serious accidents or illnesses (to oneself)

Events in which one's own physical well-being is at risk, although others may also be at risk.

Examples: car wrecks, near-drownings, serious biking accidents, severe physical or mental illness, serious surgeries, suicide attempts, severe anxiety attacks with somatic symptoms.

Sample narratives:

[Car accident]: It was the first day of Christmas break. My friend and I were driving to get breakfast. We were going down a hill when a deer ran out. My friend lost control of the car and we spun out of control until we rolled three times.

[Near-drowning]: When I was 15 I played High School water polo. Everyday after practices we had to cover the pool with these heavy blue tarps which helped to keep the pool heated. One night in late fall I was pulling the last tarp. Everyone else had already got out of the pool. I had to make sure one of the tarps was properly attached to the wall. To do this I needed to swim under one of the tarps that was already secured. A friend pulled back a corner of the tarp so that I'd have a little opening to come out at. Just as I dove under the water and began to swim the lights in the pool went out. Because it was dark out anyways and the pool was completely covered it was pitch black under water. I panicked and tried to pop up for air, but when I surfaced there was a heavy tarp over me.

I began swimming underwater feeling for the opening. I began to run out of air, so I pushed with all my might and managed to lift the tarp a little. This created an air pocket where I could breath. I had to stay there treading water alone in the dark until my friend could get the lifeguards to turn the light back on. It was a painfully terrifying experience.

3. Physical assaults (to oneself). Note: Does not include sexual abuse.

Events in which physical aggression is directed at oneself (also possibly others), or could plausibly be felt to be directed at oneself. Perpetrator is usually a parent or peer. Narrative is organized around the aggression and its consequences, which might ultimately be positive or negative. Childhood events involving aggression may seem less severe, but if narrative explicitly refers to feeling afraid, or crying in the face of aggression, the narrative can probably be classified into this category.

Sample narratives:

[Getting beaten up]: In the 9th grade I was eating lunch with my friends when all of a sudden 6 guys entered the building. They began to randomly beat people up, starting with me.

[Domestic violence]: When I was 5, I remember my parents fighting, something about money and a trip to Hawaii. Heard something rip in the kitchen and mom got in the car and drove away. Dad came down the hall very angry and kicked the wall hard and made a hole. I was five and Jenny was two and we cried so hard. Dad hugged both of us and went to the garage and got something to fix the wall. He came in and fixed it and we stopped crying. I remember being lost and terrified. *[Presumably, the kids were terrified when dad came down the hall; they presumably did not know what he was going to do next].*

Marginal case, but counted as an assault:

[Thrown in the water, crying]: When I was 10, we had rented a boat and skis to go water-skiing and we got to the lake and had everything set up, but me and my sisters didn't want to get into the water because it was too cold. My dad got angry since we all wanted to go in the beginning and now we were backing out. So my dad picks me up and threw me in the water crying and made me put on the skis and learn how to water-ski. All the time I was mad, but I learned how to ski and I ended up loving it. This image pops up when I think about my dad and it makes me laugh because I was so pissed that I wouldn't admit that I had fun while I was out there. Even though my dad knew since we ended up buying a boat and everything later on. It makes me think how my parents pushed me to try different things and I appreciate that a lot because I think it made me a more complete person.

At the moment of being thrown in the water, the reporter seemed to have been terrified. The event is now viewed as a growth experience, but at the moment, it was not considered to be one.

Marginal case, but counted as an assault:

[Tickled to the point of sobbing:] When I was growing up, my uncle was always present in our family functions, and still is. He could be considered a “jokester”. He loved to tickle my sister and I. It was fun until the time he pinned me down and left me with no control of the situation, tickling me, ignoring my pleas to let me up. Then it wasn’t funny, but scary (that I had a lack of control over the situation) and I was sobbing. Nobody really understood my feelings and looked down upon me for being a baby about the ordeal.

[Tickling may not seem life-threatening, but the fear and sobbing due to the tickling seemed sufficient to code as a n assault. Note that we did not code as a sexual assault because reporter did not define it as such].

4. Rape, attempted rape, or sexual abuse (to oneself); others may also be injured

Such narratives are not frequent in our sample, but are events that are important in clinical literature.

For that reason, we wanted to be able to tag these special cases.

Narrative must indicate that sexual abuse was involved, e.g., uses terms such as “molested”, “raped”.

Sample narrative:

[molested]: "I'm finally pretty comfortable telling people about this event. It happened when I was in fourth grade—living in Tokyo, Japan where my dad had been transferred by his job (for the state) I didn't know much Japanese at the time—though I had been living there for nearly two years (I stayed for four) I walked to the park by myself and when I got there—a Japanese man showed me a map and rattled off in Japanese asking for directions. He seemed to need my help. He asked me where the Library was—and I told him that I didn't know. He insisted that I find it with him. I felt strange about the situation—and considered trying to duck away behind a bush as we walked deeper into the park. When we got to a bridge he knelt down to rest the map on his knees and take a closer look—but with one hand—he touched my vagina. I stepped back from him thinking that he had done it by accident—and he scooted forward. I stepped back again and he stood up and reached for me again. He continued to ask me for directions. I wanted to scream “tatsukete” (help) but could not remember the Japanese word for it. Instead I just ran away yelling “wakarimasen” (I don't understand).

5. LTE not classifiable: life-threatening event does not fit into any of the above categories.

We did not find any unclassifiable LTE narratives in this sample.

Events that are not Life-Threatening:

1. RECREATION / EXPLORATION

Examples: riding a cow, a lively cake fight, being mischievous for the fun of it, running naked in a field of flowers; a lovely hiking trip, shooting a gun, discovering the pleasures of reading, catching a fish, breaking a toe en route to Hawaii; first time stoned; sneaking into a concert, experiencing skydiving or bungee jumping, experiencing an unexpected spiritual moment, or peak experience.

Narratives center on recreational activities, such as hobbies, parties, dances, traveling, vacationing, or sports. Emphasis is on recreation, play, or exploration, rather than achievement striving, or concerns for safety, or concerns about relationships. If an attempt at recreation is obstructed, can also count as a recreational event so long as the obstruction is not life-threatening (see Hawaii example, below). Spiritual moments that are framed as moments in themselves, and not framed as a decision to redirect one's life, count as recreation/exploration, not as achievement.

Note: If serious injury or fear for safety dominates the narrative, code as life-threatening event.

Sample narrative:

[Graduation party:] Last day of school we all had our graduation party at a fraternity house at UC Berkeley. Everyone was drunk, happy, dancing. It was so much fun and I won't ever forget it. everyone got along, no grudges!

[Obstructed trip to Hawaii]: I walked out of my front door and somehow managed to step on the outer left side of my left foot. I fell, but got up and limped inside. I had just turned 18 and was 1 day away from going to a concert, and 3 days away from going on a trip to Maui (a B-day gift from mom). My mom said "You didn't go and break your foot right before our trip did you?" Of course within minutes I was hysterical and I knew that I would have to go to Maui on crutches.

Note: Do not code as life-threatening event. The primary concern is not the broken foot, but the impingement on enjoyment of the vacation.

[Sneaking in to a Dave Mathews concert]: We had to trek through bushes to find a hole in a fence. Eventually we found it, then we hopped a fence, crossed a stream where somehow only one foot got soaking wet, then we hopped another fence on which I got caught and ripped a whole in my pants, then we hiked up a hill and eventually reached the last fence. Ted and Al jumped over-I followed and got in just as a security guard came. I ran and hid. We lost Sue and Andy -but they got in later and found us.

Note: Do not code as guilt/shame (no such emphasis); do not code as relationship (focus is on the adventure, not on relationships, which are not the focus of this narrative; fun and mischief is the focus).

[Great horned owl] I was on a trail below my house (parents) taking an enjoyable walk alone. While passing a tree which my family and I always call “the big oak tree” I suddenly jerked my head upward—meeting eyes with this owl. My immediate reaction misleading in its eyes and that was what was so refreshing but also alien. I felt lucky, and I wanted to tell someone about it.

[Spiritual moment] I was 13. We were in a McDonald’s on the way to a work project in Mexico. Ben and I sat with an old lady (Anne) to read her comics while we breakfast. She talked to us about what we were doing, she spoke of being lonely and eating in McDonald’s just to see the people. She then said that she wanted to tell us her wisdom because she had no children to pass it on to. She said that people will laugh at you and criticize you, they will put you down and hurt you but you have to smile because your smile is your armor and that’s what Jesus did. We all cried.

[Peak experience] I was hiking in New Mexico for 2 weeks with a large group of my friends. One night I walked out alone on the edge of a large mesa and stared over a huge rocky valley for what seemed like hours. While I was there I gained a new appreciation for nature and began to wonder about my creation. I never believed in religion after that experience.

2. RELATIONSHIP EVENT

Examples: first love, breakup, parents' divorce, reconciliation, intimacy, separation, interpersonal conflict

Events in which a particular interpersonal relationship is emphasized, usually one with a parent or a peer. The relationship should have some history or at least some emotional investment in the other person. Themes in such narratives might emphasize moving toward, away, or against another person(s). Conflict may or may not be present.

Sample narratives:

[parents' divorce:] We had just moved to Monterey and my father away in Korea (army) had just been restationed after Vietnam. My father was due to return home soon, after years of being gone. When he returned he wasn't very close to any of us. My parents argued a lot. And so my mom tells me, I asked my mom "why doesn't dad love me anymore?" Shortly after, my parents were divorced.

Note: Focus is on dad's not loving him anymore.

[dad retaliates; age 8]: I as playing with my dad at some family friends' house and while he was talking to his buddy, I smacked him on the ass really hard and ran away giggling. As I was running upstairs, he grabbed me by the shirt and spanked me. I was scared of him and his reaction.

Not coded as LTE because not sufficiently severe.

[communing with boyfriend]: My boyfriend and I fell asleep together one night at my house. We were curled up facing each other I fell asleep looking at his face. I had a dream that night where I was falling. One of those dreams where you sort of jerk awake. Well I jerked and woke up and he did too. I looked into his eyes and I knew that we were having the same dream. We immediately hugged each other and we both knew what had just happened simply by looking in each others eyes. Then we just sort of fell asleep.

[leaving mom]: It was the first day of kindergarten. I had remembered driving by the school before and my mom telling me that that was where I'd be soon. The school seemed so vast and forbidding. On the first day, I clung to my mother like a virus. I would not let go of her. Eventually all the other mothers and fathers left and the children sat tentatively listening to a story. I still would not let go. Eventually she left and I had so much fun I didn't want to leave. The next day there was a picture of me in the paper by a reporter who was taking "first day" pictures for fillers. I think I was wearing plaid pants. I remember seeing the back of Nancy Miller's head as she listened to a story that day. She had short straight dark hair that curled under. I remember the intense discomfort and fear. Leaving my mom was like getting out of bed early in the morning.

[leaving my high school friends] We were in the parking lot of a coffee shop. The next day everyone was getting on an airplane to go away to college for the first time. It was down to two friends and we just lingered. It was like we knew that one phase of our life was over and when we saw each other again, things would be different. There was a deep appreciation of the past.

Marginal case follows: coded as relationship memory--reporter captioned the memory as "getting in trouble for making a mess," and her making messes with Melanie is also featured as a family story.

["getting in trouble with parents for making a mess"] I was 7 and staying at my friend Melanie's house for the night. The next morning we were up at 6:00 am and decided we wanted to make French toast before cartoons came on. We made a total mess in her kitchen. We had practically no clue to what we were doing, nor had we realized what a mess we had made. The smell of the first trial ones burning was enough to wake up her dad. He was enraged when he saw the kitchen, us standing on chairs above the gas stove and the smoke of the burning toast. we were banished from the kitchen until we could reach the stove without chairs and were able to read cookbooks. Until then we were to wake him up when we were hungry! Melanie's dad told my mom, I remember that! To this day my mom teases me when I make French toast and asks if we should call Melanie to help me make more of a mess!

Note: The following is not a relationship memory, but rather a recreational memory: The relationship with this particular stranger has no significance].

[Kissed by stranger in Paris] I arrived in Paris with a good friend of mine. While sitting in a park a French man approached me, he spoke no words of English to me

and planted a kiss on my lips. I was shocked and pushed him off of me as my friend sat there in amazement. He insisted that I was now his girlfriend through his French, and my friend and I tried to explain to him that this doesn't happen in America. My friend brought up the story to her mother and I was asked to share it. I told them exactly as I told it here. She couldn't stop laughing and couldn't believe this actually happened to me. My reaction was laughter as well.

Tough call: Coded as relationship event because does not concern reporter's own achievement, but rather her love and admiration for her mother.

[How influential my mother has been in my life, Age 10:] My mother who worked full-time, came home from work (with dad who also worked) one night and I remember meeting her in the kitchen and hugging her so hard. I only was tall enough to be belly-button-high with her. She always wore beautiful business suits to work—she was an executive at IBM. My mother demonstrated to me that women can be professionals, be mothers and be role models. Thanks to my mother, I grew up never doubting that women could be as powerful in this world as men.

3. ACHIEVEMENT EVENT

Examples: winning a competition, learning to ride a bicycle or drive a car, passing, failing, or struggling with an important exam; getting into college, reclaiming one's ethnic heritage by climbing the Great Wall of China; laborious but not life-threatening childbirth; embracing a new religion or deciding to live a life of spirituality, mastering the urge to eat (control over body); struggling to be popular; finally getting one's braces off; realizing one wants to have children; pledging a sorority; establishing a new life when the family immigrated

Events that emphasize one's own or group/family effortful attempts at mastery or accomplishment with regard to physical, material, social, or spiritual goals, regardless of the outcome. Event must involve effortful striving to achieve a goal, skill, or direction in life (vocational or spiritual). Commitment to a new way of life counts as an achievement event.

Sample narratives:

[Baseball triumph] Baseball field. If we win this game, we go to state championships. Team relies on me. I pitch real good and get taken for pinch hitter in last inning with coach not realizing I would not be able to pitch final inning. Pitcher after me give up game losing grand slam and everybody's hating it. Everybody had lots of praise for me and I felt really happy about my performance but really sorry for our coach. It was both one of the highest and one of the most humble moments of my life.

[Committing myself to Christ]: I was at my mom's work family conference in Northern California. It was during the time of the highschool/college group meeting and we were given some time for reflection. It was during this conference that I started to feel a conviction that I needed to change things in my life and

while I was sitting on some grass looking out onto the ocean I recommitted my life to Christ and God.

["After 14 years dance training I decided to quit"] I was a professional dancer and I hated it. I went to my instructor's condo with my boyfriend because my family would not support me in my decision. I told my instructor (who was battling cancer) that I was extremely unhappy and I could not go on in this business. I was crying consumed with feelings of guilt and relief. She was surprisingly understanding and I felt like a free person for the first time without the trappings of the complex dynamics of a dance studio (e.g. eating, dressing, acting...).

[Getting into college]: I had just gotten my mail, jumped in my car drove to my boyfriend's house. I was already late to meet him and his parents who had just flown into town. I ran in the door in tears screaming "I got accepted, I got accepted." Everyone was really happy for me. I felt so proud and could tell my boyfriend was really happy for me.

Compare above narrative with this one, which counts as a relationship, not achievement event, because the focus is on the mom, not the admission to college.

[My selfish mom]: I was at work talking on the phone to my mom telling her I wanted to go to UC Santa Cruz. she revoked her offer of paying for school because she didn't want me to go to UCSC. So I told her to have a nice life and hung up on her. I was terribly shaken up. I called my boyfriend to tell him about my mom and how she wasn't going to help with school anymore. I remember how mad and upset I was about the whole thing. My boyfriend's reaction was expected. He was not surprised at the continuously selfish act of my mother.

[Mastery of body]: I was on a scale in my dad's girlfriend's bathroom and the red numbers came up 98 lbs. I was 5'5 and I had decided to take control of my life through not eating. When I saw that I was almost triple digits, I decided I would never let myself weigh over 100 lbs. I would stop eating and never grow up, get fat, develop. All of my stubbornness was resolved to a goal for the next few years I played sports I ate a powerbar every few days I wouldn't pass out and I said I was never hungry. I was so good—nobody ever had any idea. The red numbers on the scale decided how I was going to live my life for the next two years—in fear of being fat. I never wanted to grow up I thought if I was skinny I could be a child forever.

[Deciding to become a performer]: I was performing in a production of "Fiddler on the Roof" at Woodminster Ampitheater, a semi-professional theater in Oakland. We were performing one night. It's an outdoor theater and it was cold as the fog had come in already. We were doing the song "Anaterka" about leaving our home in the time of war. I was really emotional. I started sobbing because I was so thoroughly upset with the situation, the loss, the pain. Once I stepped offstage I realized there were other actors looking at me. One gave me a hug and asked if I was okay. He was concerned. I realized then that theater is what I wanted to do because it lets me connect with people in a powerful way. I loved the thrill of performance and I emotion I draw out of others.

[Deciding to become a writer]: My first relationship was one with a girl named Trinity. Through the course of our times, she sparked inside of me a writing style I never hope to lose. She had folders and folders of writings, of short stories, poems, haikus, screenplays. I had never seen so many writings in one place before, and I was quite enthralled. Naturally, it rubbed off onto me, this inspiration, and ever since then I have aspired to be a writer equal to her.

[Getting a sense of direction, literally!] I was in the back seat of the family car with my mom driving. We were on our way home from kindergarten. I was laying down and looking out the window at the clouds and the trees. I suddenly felt understanding of a greater world than my own. I knew direction, and remembered the road to school and which way home was. I felt greater understanding.

This one is a tough call. We decided to code as achievement event because the focus is on adjusting to going off to college. Seems like a peak experience [recreation], but the moment is strived for. Not a relationship memory because leaving dad is not prominently featured, nor is a relationship with a particular friend:

I remember quite vividly my first hours here at UCSC. My stepdad dropped me off at the East Field house with all my backpacking and college supplies. We hugged, said goodbye, and he drove off. I was totally alone. I knew no one. I was about to start college, and the sun was high in the sky on a beautiful Santa Cruz day. Eventually some other students waiting for Wilderness Orientation to begin, like myself, began arriving or coming back from downtown. I met my first college friends and we walked around campus, went downtown for some food, then came back up to campus and slept under the stars on a pleasantly chilly Santa Cruz night. It was a wonderful time. I remember feeling alive, ecstatic, hopeful, glad to be alive. I felt in tune with the universe like I was where I was supposed to be. I had no worries.

4. Guilt/Shame; Doing right vs. wrong

Examples: Guilt about getting pregnant, about lying, about hurting someone. Deciding not to steal something, or stealing something and feeling remorse. Making a moral or ethical decision to do the right thing in the present, or on future occasions.

Events in which the issue of one's doing right or wrong is emphasized more so than any of the prior concerns; there is an explicit contrast between what one feels is right vs. wrong. Narrative may explicitly uses the term "guilt," "shame," or "ashamed," or in some way clearly convey remorse for one's own actions. Alternately, the narrative may emphasize having chosen to do the right thing, when one could have done the wrong thing. The focus in the narrative is on one's own responsibility for having done right or wrong. Sometimes the reporter resolves to be a better person as a result. The offense may not seem severe to the coder, but the reporter's perspective should be the basis on which the narrative is coded. Note: Embarrassment is usually too mild an emotion to count in this category (see unclassified events). Childhood pranks in which guilt or shame is not emphasized also do

not count in this category, because the issue of morality is not central (such events might count as recreation, or relationship).

Sample narratives:

[The abortion]: One year ago over Thanksgiving break I got pregnant by a guy who I had been seeing for a year and a half. Upon finding out I was not only scared but I was shocked because that was the only time in my life I had ever had unprotected sex. I had always been the responsible, caring friend that took someone else to get tested and gave them a mild lecture on protecting themselves. I was devastated and ashamed and basically became an emotional mess for about six weeks (I had an abortion that x-mas break). My boyfriend freaked out and basically ditched me, and I was afraid of telling my family because I didn't want them to worry about me. Also, I felt like this was something I had done on my own and I needed to take responsibility for my actions instead of leaning on my parents. My close friends were great. They took care of me and supported me 100%. I still am trying to figure out why this happened to me and how exactly it changed me. I do know that this experience has given me strength and made me more aware of my actions.

[The above narrative might seem to be about her relationship--with boyfriend, parents, close friends--or about a life-threatening event--death of the fetus. However, the narrative emphasizes her shame and personal responsibility. One clue that the narrative is not about relationships is that so many relationships are mentioned -- the event is really about her own struggles with herself, with learning to take responsibility for her actions.]

[The abortion]: One year ago over Thanksgiving break I got pregnant by a guy who I had been seeing for a year and a half. Upon finding out I was not only scared but I was shocked because that was the only time in my life I had ever had unprotected sex. I had always been the responsible, caring friend that took someone else to get tested and gave them a mild lecture on protecting themselves. I was devastated and ashamed and basically became an emotional mess for about six weeks (I had an abortion that x-mas break). My boyfriend freaked out and basically ditched me, and I was afraid of telling my family because I didn't want them to worry about me. Also, I felt like this was something I had done on my own and I needed to take responsibility for my actions instead of leaning on my parents. My close friends were great. They took care of me and supported me 100%. I still am trying to figure out why this happened to me and how exactly it changed me. I do know that this experience has given me strength and made me more aware of my actions.

[Returning money that was not one's own]: For as long as I can remember my father has participated in the local Farmer's Market, which I too attend frequently. On one such occasion I found a \$20 bill on the ground between our stand and that of our neighbors (closer to ours). I was thrilled. My mom said I could keep it. My dad told me it was probably our neighbor's but had been blown off the table. He left the decision up to me as to what I did with the money. After hours of contemplation (about 1 1/2 to 2) of what I could do with that much money I decided to give it to the farmer. I felt better

that way. He was quite impressed and gave me a bag full of peaches (my personal favorite). To this day I have a fairly personal friendship with that farmer.

Tough call: The following narrative refers to his family feeling shamed, but the event centers on his failure at achievement.

I was in the university when I received my first “F.” my strongest subject is math. I placed into a higher division class and was excited. But the class hit me extremely hard and I failed it. Nobody knows about it except for the proper officials, I can not show it to anyone in my family because it would shame them.

5. DRUG, ALCOHOL, TOBACCO USE

Examples: First time smoking cigarettes or pot, taking psychedelics or speed, getting extremely drunk, overdosing on pills, getting busted for buying drugs.

Events that center on the use drugs, alcohol, or tobacco for recreational, thrill, or possibly suicidal purposes. The event may have a positive or negative outcome. Although the event may be classified into prior categories, e.g., LTE or recreation, we code such events separately the purposes of another project that we are developing.

Sample narratives:

[enjoying psychedelics]: Great America Amusement park, took about an eighth of shrooms [mushrooms], reacted as if we were having the time of our lives. All of us there, peaking off shrooms, excellent trip—I was telling her (best friend) with enthusiasm the excitement of the day the things that happened. The visuals I had etc. She reacted shocked, excited and wanted to hear more. Initially she thought I was crazy.

[busted while purchasing marijuana]: I was buying some weed and the guy I was getting it from said he didn't have it on him so we had to drive to the “spot” to get it. He has one of his female friends who had three kids with her drive. The car overheated and we had to pullover to the sidewalk. We were in the projects at the time. A police car drove up and two cops came out. An old cop told us to put our hands on the hood of the car while the young cop pointed a 12 gauge shot gun at us. After a body search, continuous assaults, and a computerized police record search, they let us go. I told them that a couple of bitch-ass cops were fucking with me, but I didn't have any shit on me at the time, so they had to let me go. My friends were concerned for my safety. I was still pissed off.

[puking on grain alcohol]: I was at a frat house and I got really drunk from all the fruit punch mixed with grain alcohol. They were playing some stupid-ass music that I don't care to recall. After walking around for a while, I became really nauseous. I went to the back yard. Two people were sitting on the steps. I think it was a frat boy hitting on some chick. I walked halfway down the stairs and all of a sudden I stopped and puked right in front of them. At first they ignored me. I unconsciously I was pissed off. So I stood where

I was and repeated puked in front of them. After a while they became disgusted and walked away. I got the reaction I wanted. God, do I hate frat boys.

[first time smoking a cigar]: I was at these soccer fields by my house with all my old soccer buddies. One of them had stolen a cigar from his dad and we were acting older. We stood in a circle in our uniforms and smoked 1/4 of the cigar. We kinda got sick of being grown up. We tossed. I was nervous about the peer pressure to smoke.

[trying to overdose on pills]: I was standing in my bathroom after school looking at my self in the mirror. My friends were in the other room talking and listening to music I remember standing there with a handful of aspirin (12 or so) debating if I should take them. I hadn't eaten all day long and I had practice in two hours. I was just standing there over my sink daring myself to take them. Completely daring myself. I told myself I was a coward if I didn't do it. I said "what the hell" and took them. Earlier in the day I had taken two Alive and two prosac. I did it. I went out of the bathroom and my friends asked me what I was doing. They knew I had a problem with pills and they started yelling at me when I told them. They sat me down on my bed and just kept asking why. I didn't know what to say. I didn't know. I really just wanted to see if I could do it. I didn't want to die. I told my mom later that night when I started feeling sick. She called the poison control and they said I had to do some stuff, but I would be fine.

6. EVENT UNCLASSIFIABLE. Narrative does not fit well into any of the event categories.

Recreation? Relationship? 108.3

I was at softball practice after school on the baseball. One of the girls hit a ball over a chain wire fence that faced a major street near the school. I ran to get the ball and started climbing over the fence. I fell but the foot slipped and my shirt got caught on the top of the fence. I fell but the front of my shirt was hooked. I ended up hanging with my bare chest (I was only 11 and did not yet require a bra) facing the street. I couldn't get down by myself and eventually a couple of my teammates had to come and unhook me. I was so embarrassed I wanted to die.

Recreation? Relationship? Achievement? 113.3

[Befriending animals]. Age 5: I was camping with my family and was feeding a deer by hand and my other had had food in it. A chipmunk came and started eating out of the other hand. My mom took a picture. I was very content and pleased with myself for being calm, patient, and making friends. ..The only people I've told is probably those who saw the picture, or have commented that I've got a knack with animals.

Recreation? Life-threatening event? 114.3

"Fell asleep at the wheel": When I was 16, my best friend and I drove to Mexico without telling our parents. I drove all the way home while my friend was asleep. I fell asleep at the wheel. The next thing I remember was pulling my friend out of the car and throwing

our sleeping bags onto the lawn of a truck stop where we both fell asleep. I don't remember driving to the truck stop.

Guilt/Shame? Relationship? 133.2

["I farted in my fourth grade class—my most embarrassing moment", involved classmates.]

I was in my fourth grade class, we were taking a test so the room was silent. I farted and was embarrassed because I was sitting next to a boy I had a crush on Ryan Perry. Everyone was looking around wondering who did it cause it was so loud. I wanted to shrink into my seat. So people laughed.

Early memories tend to be difficult to code into events: too cryptic. Not coded as an LTE, because narrative does not indicate possibility of severe injury . 105.1

When I was 4, we were making sugar cookies when the neighbor came to the door. She told my mother the house was on fire and we had to leave. I had bought two pairs of socks the day before with my grandmother, and I asked my mom to let me take them with me. We went outside and watched the neighbor's house burn.We [boyfriend and acquaintance] were talking about remembering childhood. They both said they could not remember far back, maybe only to 10 years old. I was telling them all the things I remembered from being in pre-school. They were surprised I remembered so much, and mostly random things.

Early memory: exploration? Relationship? 167.1

[age 5: "typing in great room"]: I spent a lot of time at my grandparents' when I was very small. My grandmother had a desk set up in their seemingly vast living room. On it was a vintage typewriter. I coveted my time at that typewriter. I could not read or write, but everything I typed, anything on that paper was intensely significant to me. I remember looking at the page I had "written" feeling such pride in my accomplishment, presiding at the "helm" over this immense room, typing up important documents. I felt self-sufficient and creative. My grandmother used these times to dissertate philosophically about life. She played a pivotal role in facilitating this proudly creative time. ...When I was 24, I told my therapist this memory during a session as I was explaining the dynamics of my father's family. And that while my relationship with my father was predominately negative, this frequent time with my Nana shone nostalgically amidst the gloom. This was last year. my therapist expressed his relief/delight that I had had such a potent and positive experience. I felt proud for my creativity and grateful to my grandmother it made me miss her deeply.

Relationship? Lack of all relationships is emphasized. 223.3

I remember coming to Santa Cruz with my car filled with everything I owned packed and unpacked everything from my car to my apartment. I was the only one there. I had never moved in my life. I live in the same house all of my life. It was scary to be in an unfamiliar place that I had to call my home. It was so empty even with all of my things. I cried myself to sleep driven by fear and anxiety. It was so scary to be in a new place.

Early memory: Recreation? Relationship? 306.3

On my 4th birthday party I received as a present a small, stuffed Papa smurf doll. I was so happy with my gift that I ran outside to play with my neighbors. Usually, my

birthday party included only family members and family friends. My neighborhood friends recognized my relatives, especially my uncle, who always had a serious and somewhat scary expression on his face. At that time, my uncle worked in a department regarding national security. He often carried a gun, as it was part of his duties. The particular event occurred as I was playing with the other children. Out of pride, I began to brag about my uncle and how he carries a gun. I got everyone's attention. Everyone begged me to see my uncle's gun. I knew that my uncle would not let me handle his gun, so I led my friends to the front door of our apartment, which was surrounded by glass rectangles. Through which the inside of the apartment could be seen. I remember crowding around one the rectangles and peering through at my uncle and the bulge of the gun on his side. I felt proud having an uncle in such a dangerous employment.

PRACTICE NARRATIVES

[123.1] We took off to Mexico during finals week and stayed for three crazy days. It was raining and ugly in Mexico, but nevertheless, we stocked up on beer and started to drink in the hotel. After drinking, my boyfriend and I didn't want to go out, but the others did. We ended up falling asleep only to be awakened by one of our friends running into the room to say the other person had been caught by the police. We ended up spending hours looking for him. He ended up escaping from the police and bribing them to let him go. It was a really great adventure.

[132.3] I was riding my bike along the sidewalk, I entered the intersection and WHAM!! I got hit by a car running a red light. I got knocked out. I thought I was going to die.

[165.3] Seeing Michelangelo's David for the first time. I couldn't believe it. I had studied and read about this statue. Seen many pictures and replicas. But the real thing was so much better than anything. I was in awe. He was huge. My eye level was with his feet. The detail of his face and hands were amazing, each little vein and muscle was well defined. I went back a couple of times and each time the wonder was still the same. [Note: does not mention any greater significance to this event in terms of life goals].

[210.3] All through life I've been made fun of but when I got to high school, I was still naïve enough to think it would stop. Well, it didn't, at least not in P.E. This guy Tony Arnold used to always call me "man-chick" cause I was such a tomboy. We as a class had to play softball one time. It was my turn up but I didn't want to bat. Coach called me and that's when Tony starts up calling me names. I get up there ready to hit a home run, but totally whiff instead on the first pitch. I was so mad, but really embarrassed because he starts really making cracks then, and the whole class was just watching. So the second pitch comes and I smack it good. A line drive right at his head. He drops to the floor, flat on the floor in the dirt. I could have easily made it to third base but I stopped at second where he was. He was wiping the dirt off of the front of his body like he was so damn cool. I just stood there looking down at him with the biggest smile I've ever had. I was so proud and I'll always remember the sudden look of fear on his face when he realized that big ass softball was coming right at him. I would pay a million dollars to see that look again, to have a picture of it. I consider a triumph, the turning point in my life where I just stop taking everyone's crap because I was too shy not to.

[307.3] I was at home in Chico, CA one afternoon after school. I was alone, waiting for my roommates to return from school when a young man knocked on my door asking for one of my roommates. I said he wasn't home but would be shortly. He left. About 5 min. later there came a second knock at the door. This time I saw three young men standing in front of me. The same one asked for my roommate again, and then proceeded to enter my house, friends behind him. When I told him to get the fuck out of my house, they said, "It's better if you don't fight us." So, naturally, I fought back and lost. I was beaten and thrown around and told how "cute" I was. Fortunately they did nothing to me. They robbed my roommate and left, but not before threatening my life. This experience has definitely made me more aware. I no longer have blind faith in people and I do not succumb to the false sense of security your home can give you.

[333.2] My friends and I were at Joe's house for a party. We were playing water-basketball and being very flirtatious toward each other. Then I went to rinse off the chlorine in a shower and John came in. a few words were exchanged and then he leaned in and kissed me. The kiss seemed magical-or chemical like an explosive reaction taking place. I had no idea how he felt though. I left the party soon after. That night I kept replaying in my mind the scene; feeling the rush of adrenaline each time. That was our first kiss. We've been together almost two years.

[344.2] I was in the market in Nairobi and I saw a necklace that I like so I started to bargain for it with the shop owner. It got the point where we were divided up by twenty shillings and he did not want to lower the price anymore. It was then that I thought to myself, "what am I doing", this was because I was arguing over 30 or so cents when that 30 cents would make a difference in the shopkeeper's life. So I gave him his requested price.

[297.1] The suicide of one of my good friends in high school, probably the event itself would be the moment I found out and the day after. I was in my room and had just finished watching the movie "Hook". I was talking on the phone and got a call through. It was my friend who had also been very close to this boy. She was crying and told me Dan had shot himself in the head. I accused her of lying for a full five minutes but it sunk in. At this point we still had some hope because he hadn't died yet, but he did the next morning. I got to a point where I felt as if I absolutely couldn't deal. Wasn't interested in talking to anyone including my boyfriend. I did return to normal shortly but with a new realization about life. Finally realized we are very very fragile. He was my first boyfriend, my first kiss, an awesome friend and I still miss him everyday of my life.

[244.1]: When I was 7 years old, my family and I moved from the Philippines to the U.S. It was a very difficult decision because my parents were already "established" in the Philippines; my mother was a high-paying professor while my father was assistant principle of a high school. Although I had relatives in San Diego, leaving "home" to start a new life meant starting over, or starting from scratch if you will. I was only 7 years old so I had no idea what was going on. But when we arrived in California, everyone was very hospitable. They helped us get back on our feet and gave my family a place to stay. Eventually my parents' hard work paid off and we were able to get a house of our own. My brother is now a stockbroker, my younger brother is an engineer, and my parents are high school foreign language teachers. Financially, my family is currently well-off. I always wonder what it would be like if we were still in the Philippines. It is only now that I realize that my parents moved not for themselves, but for the future of their children.

[245.3]: I was on a vintage car rally with my friend Dick Weston in Port Townsend Washington. We were driving a 1969 MGC that was fully restored and loaned to us by a good friend. After the 2 day rally we were running low on cash and wanted to get home. We couldn't really afford to stop

in Oregon, but people were telling us we would be crazy to try and drive home in a day. People said it would take 16-18 hours but we thought it was feasible. So we hopped in the little red British convertible and tore off down the road. The speedometer rarely dropped below 95 MPH, and we only stopped for gas and at one BK Lounge where we were offered french fry sauce, blasting salsa music, with our shirts off, through rain and shine, we made it to Oakland in 3 1/2 hours.

[342.1] I met my two brothers for the first time (half-brothers, we actually met them in Santa Cruz, though I am not from here) you could say in eighth grade. (they hadn't been around since I was a toddler so I didn't remember them.) It was a very emotional day for me. We went out to lunch and they talked about old times. That was one of the happiest days for me and I have thought about it numerous times over the years. (I only keep in touch with one of them still) I don't think it meant, or means, as much to my sister, as to me. I could be wrong, but I get that feeling.

[250.3] The night that I tried cocaine for the first time. How unknowing I was what the repercussions would be. I thought it was kinda cool. It was me and my friend (later to become my coke buddy) up in his room, watching a movie. He had just made me a big dinner. He said I could try it, (he had and is still doing it). We sat there for hours just smoking cigarettes and talking. He had always been one of my close friends, but now we were so close. Nobody had that bond that we did. The room, that wall, the chill in the night, the way we talked, he got me a blanket, we were all cozy. It was the perfect night.

Self-Defining Memory Questionnaire

Adapted from Singer & Moffitt (1991-1992)¹, p. 242

A self-defining memory is a personal memory that has the following attributes:

1. It is at least one year old.
2. It is a memory of a specific event¹ in your life that you remember very clearly and that still feels important to you even as you think about it now.
3. It is a memory that helps you to understand who you are as an individual and might be the memory you would tell someone else if you wanted that person to understand you in a more profound way.
4. It may be a memory that is positive or negative, or both, in how it makes you feel. The only important aspect is that it leads to strong feelings.
5. It is a memory that you have thought about many times. It should be familiar to you like a picture you have studied or a song (happy or sad) you have learned by heart.

To understand best what a self-defining memory is, imagine you have just met someone you like very much and are going for a long walk together. Each of you is very committed to helping the other get to know the "Real You." . . . In the course of conversation, you describe several memories that you feel convey powerfully how you have come to be the person you currently are. It is precisely these memories that constitute self-defining memories.

Task

On the next 3 pages, please jot down a caption or one-sentence summary for each of three self-defining memories that come to mind. Then describe each memory with enough detail to help your imagined friend see and feel as you did. Although these memories are anonymous and will only be identified by code name, please do not reveal memories that are so painful as to make you feel uncomfortable describing them.

¹ Singer & Moffitt (1991-1992) used the term "memory from your life". Request at the bottom of each page to describe the past history of telling the event, and for describing a specific episode of having told the event (the "telling narrative") have also been added.

Gender _____ Current Age _____ Ethnicity _____

Memory #1

Caption

(a brief sentence to identify the event)

My age at the time of the original event _____

Other person/persons involved in the event _____

Description of the event: where you were, whom you were with, what happened, how you and others reacted. Include details that will help an imagined friend see and feel as you did.

With about how many different people have you shared the above event, or memory?

If you have a specific memory of telling someone about the above event:

To whom did you describe the event?

About how long after the event did you tell them about it?

Please vividly describe the story of the telling. What led you to tell it, and how did you and the listener(s) react to the telling?

Memory #2

Caption

(a brief sentence to identify the event)

My age at the time of the original event _____

Other person/persons involved in the event _____

Description of the event: where you were, whom you were with, what happened, how you and others reacted. Include details that will help an imagined friend see and feel as you did.

With about how many different people have you shared the above event, or memory?

If you have a specific memory of telling someone about the above event:

To whom did you describe the event?

About how long after the event did you tell them about it?

Please vividly describe the story of the telling. What led you to tell it, and how did you and the listener(s) react to the telling?

Memory #3

Caption

(a brief sentence to identify the event)

My age at the time of the original event _____

Other person/persons involved in the event _____

Description of the event: where you were, whom you were with, what happened, how you and others reacted. Include details that will help an imagined friend see and feel as you did.

With about how many different people have you shared the above event, or memory?

If you have a specific memory of telling someone about the above event:

To whom did you describe the event?

About how long after the event did you tell them about it?

Please vividly describe the story of the telling. What led you to tell it, and how did you and the listener(s) react to the telling?

APPENDICE D

Coding System for Contamination Sequences (Foley Center for the Study of Lives)

Rev. 3/15/98

Background

In a contamination scene, a good or positive event or state becomes bad or negative. That which was good or acceptable becomes contaminated, ruined, undermined, undone, or spoiled. Positive affect gives way to negative affect, so that the negativity overwhelms, destroys, or erases the effects of the preceding positivity. For some narrators who describe very difficult lives, scenes may begin with an acceptable or mildly positive state, but the typical pattern of spoiling or contamination with negative affect follows. One woman describes a rare moment of pleasure when her sister organizes a birthday surprise for her, but spoils the positive memory with the observation that “To me, good things just don’t happen.” Another woman summarizes her entire life story with the comment, “Good things happen, but they are always canceled out by an even worse thing happening next.” In contamination sequences, things may go from very good to bad or from barely acceptable to worse.

The concept of a contamination scene is similar to what Tomkins (1987) termed a “nuclear scene,” wherein an episode of positive affect is quickly transformed into one of strong negative affect, leaving a legacy of ambivalence that may build into a full-blown nuclear life script (see also Carlson, 1988). Tomkins argues that such scenes are most influential when they occur in childhood and are experienced as extremely intensive and confusing. May (1980) describes episodes of enhancement/deprivation in dreams and fantasies, wherein the hero first rises to great prominence (good) and then comes crashing down to earth (bad), as literally depicted in the myth of Icarus. Such a fantasy pattern is noticeable in Thematic Apperception Test (TAT) stories told by men, May suggests, while the opposite pattern of deprivation/enhancement (bad leads to good) is more characteristic of women’s fantasies. The heroic strivings of Icarus are followed by tragic consequences. But the “mistake” of flying too close to the sun offers possible positive interpretations, and might be explained as the impetuosity of youth, or even the endeavor to reach an exalted goal. This kind of optimistic spin, however, does not prevail in the autobiographical reconstruction of contamination scenes. Instead, in contamination sequences the consequences are so negative that sometimes it may have been preferable to forego the preceding positive event. The spoiling or contamination often seems to cling persistently, like rotting food that ruins all it touches, or heavy baggage that cannot be left behind and

affects everything one experiences.

In some ways, a contamination scene is the opposite of a “redemption scene,” in which bad turns to good (McAdams, Diamond, de St. Aubin, & Mansfield, 1997). However, the opposition is not exact. In redemption scenes, the initial bad state or event leads to a good state or event, but the good does not typically undo or erase the bad. For example, a narrator describes the death of her mother, a bad event, followed by her family becoming closer, a good event. Her mother is still dead, and death is bad, even though the family becomes emotionally closer as a result of the death. Mother’s death leads to, or even causes, the closeness to occur, but the closeness does not erase or undermine her death. By contrast, in contamination scenes, the subsequent bad event often does undermine the preceding good one. The good event is ruined or spoiled. It cannot be recalled without pairing it with the bad outcome. Even its original goodness may be lost. For example, (retelling the events out of chronological sequence) a narrator recalls having been beaten by her spouse, and now states that her previously good marriage was never actually so good as she originally thought it was. The whole marriage is retroactively spoiled.

Thus, in some contamination sequences, the initial positive event or state is spoiled. Its positivity is partially or completely erased. As a result, the account of the initial state is often affectively flattened. In coding, it may be difficult to determine how positive the initial state actually was. The essential component is that it deteriorates. Things get worse. The following state or event is less desired, more negative, more painful, more bleak.

The change from good to bad states requires contiguity and chronological sequencing but may vary in other ways. The events or states described must be contiguous in occurrence, with the good preceding the bad. However, frequently the narrator describes the negative outcome or downturn first and then relates the preceding positive event or preferable state. The order of narration is not important, but in chronological time, the good must have preceded the bad.

Also, the relationship between the initial and following event or state may be one of opposition or one of association. The relationship is not necessarily causal.

Example of good and bad events or affective states as opposites:

Receives a gift --> gift is stolen

Wealth --> poverty

Leading the pack in a race --> collapses, finishes last

Pride at graduation --> shame at father’s criticism of her weight

Feels appreciated by teacher --> teacher publicly scolds her

New house is a joy --> repair and bills become a nightmare

Receives help from someone --> receives criticism for needing the help

Believes marriage is good --> partner wants divorce

Examples of states or events associated by their temporal or logical connection:

Is playing happily in a park --> cannot find parents

Enjoys senior class party --> class breaks up, loses contact with friends

Gets a promotion --> new job has many hassles

Describes joy at birth of child --> states that next child died

Looks forward to class trip --> is horrified by the poverty she sees

Finally establishes good relationship with a woman --> they become homeless

Common Themes

In a contamination sequence, many of the negative events, states, or affects could be categorized under general headings. The following list is not exhaustive: for example, the contamination sequence of enjoying a stolen watermelon and then suffering punishment does not fit the categories listed.

Victimization: physical or verbal abuse, theft

Betrayal: affairs, telling secrets

Loss: of significant others, job, money, property, self-respect, respect for another

Failure: in school, sports, job, courtship

Physical or psychological illness or injury

Disappointment: things do not turn out as expected, things go wrong

Disillusionment: correction of a positive misperception, e.g. role model betrays own teachings

Sex: enjoyment turns to guilt, humiliation, etc.

Some common themes overlap (e.g. victimization and betrayal), or a contamination sequence may contain a combination of themes, such as victimization, disillusionment, and loss. To form a sequence, of course, the negative theme must follow a more positive or acceptable state.

Coding

The presence of any contamination sequence in a single scene or critical event (Peak, Nadir, etc.) results in a score of +1. The absence of any contamination sequence in the scene receives the score 0. These are the only scores used.

Multiple contaminations in the same scene still receive the score of +1. Particularly for persons who do not experience much positivity, like the woman who said good things just do not happen for her, one good event may go bad in several ways. For example, one narrator's peak memory is his elation and excitement on the day of his wedding, but, he continues, the civil ceremony was a disappointment, the judge was later convicted of a crime, the video of the wedding turned out blank, and his bride became upset that he had invited old girlfriends. His positive affect is spoiled by four different negative turns, any one of which constitutes a contamination sequence. Alternatively, several different transformations of good to bad may be crammed into a single scene.

In the case of death, a statement such as “my mother died” is not a contamination sequence. There must be some clear statement either:

a) that the death is significant and follows a more positive state; for example, the narrator’s aunt is her role model, best friend, and very important in her life --> her aunt dies suddenly, or

b) that the death leads to a bad outcome; for example, a mother dies and her daughter drops out of school, has a difficult time, and begins using drugs; it is strongly receding state implied that the preceding state was more positive.

This would not be a contamination sequence if the narrator describes equally negative events preceding the death.

Coding Summary

1. Negative events or affects follow positive ones in chronological time.
2. The order in which events are recalled or narrated is not important.
3. The preceding positive event or affect may range from strongly positive to acceptable.
4. The account of the initial state is often affectively flattened, and the degree of positivity may be subtle.
5. It seems that good events cannot be recalled without being paired with negatives.
6. The subsequent negative event, state, or affect may be a downturn, an undermining, undoing, or spoiling of the previous event, state, or affect.
7. The preceding positivity is partially or completely erased or spoiled.
8. The relationship between positive and negative events, states, or affects may be one of opposites, or of temporal or logical association.
9. The common theses of victimization, betrayal, loss, failure, disappointment, disillusionment, or physical or psychological illness or injury may aid in identifying negative events or states.
10. A contamination sequence is not automatically signaled by mention of a death. However, a contamination does occur when the person who dies was a significant positive influence, role model, or friend, or when the death results in clearly negative outcomes and not a mere continuation of an equally negative previous state.

References

Carlson, R. (1988). Exemplary lives: The use of psychobiography for theory development. In D.P. McAdams and R.L. Ochberg (Eds.), Psychobiography and life narratives (pp. 105-138). Durham, NC: Duke University Press.

May R. (1980). Sex and fantasy: Patterns of male and female development. New York: Norton.

McAdams, D.P., Diamond, A., de St. Aubin, E., & Mansfield, E. (1997). Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 678-94.

McAdams, D.P. & Reynolds, J. (Unpublished). Scoring manual for "Redemption Scenes" in Life Story Interviews. Evanston, IL: Northwestern University.

Tomkins, S.S. (1987). Script theory. In J. Aronoff, A.I. Rabin, and R.A. Zucker (Eds.). The emergence of personality (pp. 147-216). New York: Springer.

APPENDICE E

Coding System for Redemption Sequences **(Foley Center for the Study of Lives)**

Redemption is a common theme in both classic and contemporary narratives. In life story research, redemption sequences can be detected in a wide range of accounts that people provide, from their reconstructions of the past events, to their characterizations of what may happen in their lives in the future. The current coding scheme is based on research into the form and content of particular life-story scenes.

Fourth Revision: July 1999

A redemption sequence is a particular narrative form that appears in some accounts of significant scenes in a person's life story. In a redemption sequence, a demonstrably "bad" or emotionally negative event or circumstance leads to a demonstrably "good" or emotionally positive outcome. The story plot moves from a negative to a positive valence, bad leads to good. Therefore, the initial negative state is "redeemed" or salvaged by the good that follows it.

Redemption is a common theme in both classic and contemporary narratives. In life story research, redemption sequences can be detected in a wide range of accounts that people provide, from their reconstructions of the past events, to their characterizations of what may happen in their lives in the future. The current coding scheme is based on research into the form and content of particular life-story scenes. A scene is a circumscribed event or episode in a life story, situated in time and place, and containing particular characters and action. In our research on life stories, we have focused mainly on the following kinds of scenes: life story "high points" (sometimes called "peak experiences"), life story "low points" (sometimes called "nadir experiences"), life story "turning points," "earliest memories," "significant childhood scenes," "significant adolescent scenes," "significant adult scenes," "decision scenes" (an episode in which the protagonist made a major life decision), "morality scenes" (an episode in which the protagonist confronted a moral dilemma), and a catch-all category that we call "significant other scenes" (in response to the question: "Describe one other important scene in your life story"). For each scene, the subject describes what happened, who was there, what he or she was thinking and feeling, and what the meaning of the scene might be in the context of his or her overall life story (e.g., "what does the scene say about who you are or who you were?"). These descriptions can be collected through life-story interviewing or through open-ended questionnaires in which respondents write down or type out their accounts. Each narrated scene is coded as a whole. Thus, the coding unit for redemption sequences is the narrated account of one scene (e.g., a high point, a turning point, an earliest memory).

The coding scheme for redemption sequences is derived from theoretical writings on redemption scenes and commitment scripts (e.g., Carlson, 1988; McAdams, Diamond, de St. Aubin, & Mansfield, 1997; Tomkins, 1987) and the literature on posttraumatic

growth (Tedeschi & Calhoun, 1995). The first literature frames an overall understanding of the movement from bad scenes to good scenes in stories, encoded in the category of "redemption imagery" described below. The second literature speaks to the positive aftermath or growth that may occur in an individual's life once a negative (even traumatic event) leads to a positive outcome, encoded in three subcategories for redemption sequences ("enhanced agency," "enhanced communion," and "ultimate concern") described below. In the overall, then, the redemption sequence coding scheme consists of four theoretically derived thematic categories:

1. Redemption imagery
2. Enhanced agency
3. Enhanced communion
4. Ultimate concerns.

The Prime Test: Redemption Imagery

In scoring a particular narrative account of an autobiographical scene for redemption, the coder must first determine the presence or absence of redemption imagery. If the scene contains redemption imagery, then it receives a score of +1, and the coder continues to look for the presence or absence of each of the three subcategories (enhanced agency, enhanced communion, ultimate concerns) in that particular scene. If the scene does not contain redemption imagery, then it receives a score of 0 and no further subcategory scoring is done for that scene. Thus, if the scene scores 0 for redemption imagery, all redemption scoring of that scene ends, and the coder moves to the next scene.

The essential characteristic of redemption imagery is the movement in the story from a demonstrably negative to a demonstrably positive scene. We may call the negative or bad element of the sequence "A" and the positive or good element of the sequence "B". Thus:

A ---> B

The coder must first determine if there is a negative A state, scene, or situation in the account. Negative scenes are often described in terms of the protagonist's emotional state -- he or she may have felt fear, terror, sadness, grief, anguish, guilt, shame, humiliation, anger, distress, or any of a large number of explicitly negative affective states. Also relevant would be physical pain, injury, and sickness. In other cases, the author may not explicitly describe a negative feeling, but the event itself is an especially negative one -- e.g., death of a friend, divorce, major failure, poverty, addiction, broken relationship, being fired from one's job. The coder should consider a negative A state to be established if the respondent describes a scene in which he or she experienced significant negative affect or pain or if the respondent describes a scene that itself is so

negative that it would most assuredly produce negative affect or pain for most any person experiencing it. The coder should be relatively conservative here. Minor setbacks (e.g., misplacing one's purse, waiting in line, getting a less-than-stellar grade on an exam) and mild negative states (e.g., feeling nervous at the beginning of a competitive event, feeling uncertain about one's skills, lacking direction in life) should not count for A. The event needs to be demonstrably negative. Especially negative scenes are often described in life story low points and turning points, but they can occasionally appear in most any kind of account, including even high points.

Once a negative A state has been determined, then the question of what, if anything, follows that state must be asked. For redemption imagery to be scored, the negative A state must lead to an especially positive scene or state.

Positive states are often indexed by positive emotions, such as feelings of joy, happiness, excitement, satisfaction, love, and the like. But they can also be indicated by certain especially positive cognitive results, such as increased understanding of self-insight, and by descriptions of events that themselves would likely elicit positive feelings in most people (e.g., close relationships, victory, reconciliation, healing, growth, learning). The positive state of B that follows the negative A state does not need to be as positive as the A state was negative. For example, the death of one's father is a very negative scene. The fact that the father's death ultimately led to an enhanced feeling of self-confidence on the part of the respondent is definitely a positive outcome (B), even though its strength or robustness is less, in absolute terms, than the death itself. Or to put it simply, a very dark cloud can still leave a faint silver lining, and such a sequence would score for redemption. Therefore, redemption sequences occur when some kind of positive outcome follows a negative event, even if that positive outcome pails in comparison to the intensity of the negative event. Still, the B state must be demonstrably positive. The author must explicitly describe a state that involves positive emotional or cognitive resolution, or one that is itself so positive as to produce such a result in most people. The coder should not make undue inferences about what the respondent means. The respondent needs to describe clearly a move from a negative A to a positive B.

The movement from A to B can take one of two forms. A may cause B (in the respondent's view) or A may merely immediately precede B in time.

In the first case, A leads to B by virtue of causation. A is the event or factor whose prior occurrence to B is the reason that B occurs. For instance, the death of one's spouse (A: bad) may cause a person to gain insight into his own life (B: good). Or a divorce (A) may eventuate in improvement of one's relationships with one's children (B). Or an especially painful delivery (A) produces a healthy baby (B). (Note the delivery did not have to be "painful" to eventuate in the baby, but the delivery itself still would be viewed as "causing" the baby to be born.) These events are constructed as causal narratives; B would not have occurred if A had not "caused" it.

In the second case, A need not cause B but merely precede B immediately in time. For

example, a losing season (A: bad) is followed immediately by a championship season (B: good). Or a depressive episode (A) is followed immediately by winning the lottery (B). In these instances, the author is not trying to suggest that A caused B. Instead, A and B are juxtaposed in such a way that a very positive event follows on the heels of a very negative one. The link is temporal, but not necessarily causal. It is important to note that by "temporal," we are referring to chronological time in the plot of the narrative itself. B must follow A in the temporal scheme of the story. As an example of the contrary, consider a respondent who describes a bad experience in his life that occurred at age 30 and then proceeds to go back to incident in childhood that is contrastingly positive. Even though the positive event followed the negative one in the telling of the story, the positive event occurred in time long before the negative event occurred. Thus, such an account would not code for redemption imagery.

The content of A ---> B that makes up a redemptive sequence ranges widely. Common examples, though, fall into the categories of sacrifice, recovery, growth, learning, and improvement. Below are examples of each of these five common types ("S" designates subject):

1. Sacrifice. A character in the story willfully accepts or endures an extremely negative A in order to provide a benefit of B. Typically B is a benefit for another, though the self may also benefit. Thus, A is viewed as something of a sacrifice for the good inherent in B. Examples:

pain of delivery ---> birth of beautiful baby

difficult years working in a low-paying job ---> money saved enhanced child's education

S leaves husband because he wants her to have abortion, poverty ensues ---> joy of loving son

2. Recovery. The person successfully obtains a positive state again after losing it, as in healing, survival, regaining, recuperating, etc. Typically, A is a physical (injury, illness) or psychological (depression, trauma) condition and B is the healing outcome.

Examples:

illness ---> cure

depression ---> regained positive outlook on life

near-fatal injuries ---> surprising recovery

alcoholism ---> successful treatment

severe anorexia ---> therapist "saved my life"

3. Growth. A negative experience leads to psychological or interpersonal growth, fulfillment, actualization, strengthening, individuation, etc. Most often, B is a

personal/psychological benefit that results for the person from the occurrence of A.
Examples:

death of father ---> brings family closer together

injury ---> S learns to be self-sufficient

S is lonely as a child ---> because of this S feels he/she more resilient as an adult

unhappy employment situation ---> S quits and finds independence, fulfillment

depression ---> initiated personality change

panic attack ---> self-understanding

failed love affair ---> S becomes more assertive

mother's death ---> S feels closer to her now

episode of anger and crying about father's death ---> S no longer stutters, decreased anxiety

ran away from home, felt bad ---> S gained personal strength

divorce ---> developed better relationships with children

got fired from job ---> comes to see self as a "whole person"

sexual philandering, drunkenness, fear had AIDS ---> S started taking responsibility for life

death of grandson ---> S re-prioritizes life

family stress and pressure ---> S puts life in perspective, come to value friendships more

S is threatened by angry mob ---> becomes more self-confident, resilient

husband has affair ---> S feels enhanced "strength of ego"

fight with mother-in-law ---> S experiences personal growth

illness, radiation therapy ---> S experiences better self-understanding

drugs, dereliction ---> S moves to new place, changes name, "got life together"

uncle dies ---> S experiences greater empathy for others

near-death experience ---> S sheds self-centered qualities

illness forces S to end career ---> S takes up painting and finds the "love and passion" of life

miscarriage ---> S now appreciates "the little things in life"

S feels he is arrogant and hypocrite ---> S becomes humbler, happier

4. Learning. A person gains new knowledge, wisdom, skills, etc. from a negative event. Whereas growth generally refers to psychological or interpersonal benefits, learning refers to benefits that are more instrumental and less concerned with issues of personal and interpersonal adjustment. Of course, the two types overlap somewhat. Examples:

father is dying ---> father gives sage words of advice

S is worn out at work, exhausting work load ---> S realizes life needs more balance

family poverty means S cannot go to the prom ---> learns lessons about honesty, money

severe criticism from co-workers ---> S becomes better employee

frustrations on job ---> S learns patience

tough neighborhood, fights ---> "but I learned a lot"

near-death experience ---> learned to fear death no longer

turmoil in school ---> S learns new perspectives

mother-in-law hates S ---> S learns how to be a good mother-in-law as a result

S is unhappy, quit school ---> S learns value of hard work to achieve goals

5. Improvement (and other). This is something of a catch-all category for the many examples that do not fit into the four types about but in which a bad situation containing negative affect becomes a better situation containing positive affect. Examples:

bad job ---> new, better job

S experiences a period of chaos in life ---> S experiences happiest time in life

infertility ---> a child is born (similar to recovery type)

very bad marriage ---> very good marriage

S experiences job insecurity, doubts ---> S wins award for excellence

girlfriend is depressed about her family ---> S proposes marriage, which lifts her mood

miserable about unemployment ---> stranger gives S a tip, which leads to a good job

divorce, anger ---> S becomes successful in order to prove her own worth to ex-spouse

death of brother, bad grades at school ---> "things then picked up," better grades, S is happy

hated school --> began liking it

fight and injury ---> S becomes friends with his opponent

S is a terrible student ---> summer reading program enhances confidence

very bad year at college ---> S ends up getting grades of "A"

S is terrified of public speaking ---> S improves speaking ability, experiences success

husband is cold, distant ---> S gets help, counseling, marriage improves

lonely, depressed ---> S experiences conversion to Christianity, feels ecstatic

S drifts into drugs ---> S joins track team and gains direction and purpose in life, stops drugs

unwanted pregnancy ---> S gets life focused, she becomes thankful for pregnancy

S is stuck in low-level job ---> S gets promoted and becomes very successful

The Subcategories: Agency Enhancement, Communion Enhancement, Ultimate Concern

Tedeschi and Calhoun (1995) write that three common positive results of posttraumatic growth are (1) improvements in self, (2) improvements in interpersonal relationships, and (3) enhanced spiritual or religious experiences. Employing Bakan's (1966) distinction between agency and communion as well as the language of Paul Tillich and other theologians, we have reformulated these three into the subcategories of

Enhanced Agency

Enhanced Communion

Ultimate Concerns.

For enhanced agency, score +1 if the transformation from negative to positive in the story produces or leads to an additional enhancement of the protagonist's personal power or agency, if it builds self-confidence, efficacy, or personal resolve, or if it provides the protagonist with insight into personal identity. The author must explicitly state that enhanced agency was a result of the redemptive sequence.

For enhanced communion, score +1 if the transformation from negative to positive in the story produces or leads to an additional enhancement of the protagonist's personal relationships of love, friendship, family ties, and so on. The author must explicitly state that the enhanced communion was a result of the redemption sequence.

These two subcategories -- enhanced agency and enhanced communion -- function as "bonus points" for redemption sequences. They are points that are added on to an account that already scores for redemption imagery. However, the coder should use the bonus points sparingly. The rule of thumb is that each of these two sub categories can be scored +1 only if it is expressed as a direct result of the move from negative to positive states. In other words, once an A --> B sequence has been detected (score +1 for redemption imagery), then the coder looks for additional benefits that go beyond the original redemptive move. For example, an account may score for redemptive imagery by virtue of a young man's move from drug addiction (A) to recovery (B). The "good" outcome is the recovery from drug addiction. If in addition to this good outcome, the young man also experiences enhanced friendship or love, then the account gets an extra point for the subcategory of enhanced communion. These two subcategories are value added. They enable the coder to give occasional extra points for accounts that provide multiple benefits or aspects to the good outcome (B) that follows the negative state (A). By contrast, an account in which a young woman's experience of loneliness (A) is followed by an experiences of deep-felt love (B) would not score for the extra point of communion enhancement because the actual move that makes for the redemptive imagery itself (which is, of course, scored) is itself a move from loneliness (no communion) to love (communion). There is nothing to "add" -- the redemptive imagery category capture it all. Thus, the subcategories of enhanced agency and enhanced communion are only added to the score when the minimal content that produced the redemptive imagery to begin with leaves behind other, associated content suggestive of additional agentic or communal benefits in B.

For ultimate concern, score +1 if the transformation from negative to positive involves confrontation with or significant involvement in fundamental existential issues or ultimate concerns. The event brings the protagonist face-to-face with death, God, and or religious/spiritual dimensions of life. A point is added for this subcategory because of our belief that redemptive accounts that include such content have a more powerful and personally meaningful quality to them than do other kinds of redemptive accounts.

Total Scores

The coder simply adds up the scores from the prime test and three subcategories for each scene account. Thus scores for a single scene range hypothetically from 0 to 4. The most common score, by far, is 0. Total subject score is the sum of all scene scores.

References

Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Boston: Beacon Press.

Carlson, R. (1988). Exemplary lives: The use of psychobiography for theory development. In D.P. McAdams and R.L. Ochberg (Eds.), *Psychobiography and life narratives* (pp. 105-138). Durham, NC: Duke University Press. (Published as a special issue of the *Journal of Personality*).

McAdams, D.P., Diamond, A., de St. Aubin, E., & Mansfield, E. (1997). Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 678-694.

Tedeschi, R.G., & Calhoun, L.G. (1995). *Trauma and transformation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tomkins, S.S. (1987). Script theory. In J. Aronoff, A.I. Rabin, and R.A. Zucker (Eds.), *The emergence of personality* (pp. 147-216). New York: Springer.

APPENDICE F

Coding Systems for Themes of Agency and Communion **(Foley Center for the Study of Lives)**

The coding system is designed to detect the salience of agency and communion themes in accounts of discrete life-story episodes, such as life story "high points," "low points," "turning points," and "earliest memories." Such accounts may be collected through life-narrative open-ended questionnaires or through interviews. In general, the coding scheme works best when subjects describe particular events in their lives that they find to be especially personally meaningful -- events that the subjects themselves may see as having had an important impact on their identity. For each event, subjects are typically asked to describe (verbally or in writing) what happened in the event itself, who was involved, what the subject was thinking and feeling during the event, and what (if anything) the event means in the context of the subject's own self-defining life story. Subjects may describe events that are either positive or negative in emotional tone.

Dan P. McAdams

(With assistance from Bonnie Kaplan, Mary Anne Machado and Yi Ting Huang)

Northwestern University

Revised: October 17, 2002

David Bakan (1966) introduced the concepts of *agency* and *communion* in the following passage:

I have adopted the terms "agency" and "communion" to characterize two fundamental modalities in the existence of living forms, agency for the existence of an organism as an individual, and communion for the participation of the individual in some larger organism of which the individual is a part. Agency manifests itself in self-protection, self-assertion, and self-expansion; communion manifests itself in the sense of being at one with other organisms. Agency manifests itself in the formation of separations; communion in the lack of separations. Agency manifests itself in isolation, alienation, and aloneness; communion in contact, openness, and union. Agency manifests itself in the urge to master; communion in noncontractual cooperation. (pp. 14-15).

These two generic "modalities in the existence of living forms" may also be viewed as two thematic clusterings in life narratives, each articulating important life goals, strivings, needs, and desires. Following the work of Bakan and many others, McAdams (1985; McAdams, Hoffman, Mansfield, & Day, 1996) has suggested that agency and communion are the two central superordinate thematic clusterings in life narratives. People's life stories differ with respect to the salience of agency and communion themes, and those differences are measurable. This manual is designed to enable the researcher to capture some of those individual differences in the thematic coding of particular life narrative episodes. It describes a simple and reliable method for coding the salience of agency and communion themes in written or verbal accounts of especially significant autobiographical events, or what McAdams (1985) calls "nuclear episodes" in life stories.

The coding system is designed to detect the salience of agency and communion themes in accounts of discrete life-story episodes, such as life story “high points,” “low points,” “turning points,” and “earliest memories.” Such accounts may be collected through life-narrative open-ended questionnaires or through interviews. In general, the coding scheme works best when subjects describe particular events in their lives that they find to be especially personally meaningful -- events that the subjects themselves may see as having had an important impact on their identity. For each event, subjects are typically asked to describe (verbally or in writing) what happened in the event itself, who was involved, what the subject was thinking and feeling during the event, and what (if anything) the event means in the context of the subject’s own self- defining life story. Subjects may describe events that are either positive or negative in emotional tone. In general, however, the categories described below refer to positively- valenced themes in life narrative.

In coding an account for themes of agency and communion, the scoring unit is the episode itself. Each episode is coded for the presence (score +1) or absence (score 0) of eight different themes, four under the heading of agency and four under the heading of communion. The four agency themes are: (1) *Self-Mastery* (SM), (2) *Status/Victory* (SV), (3) *Achievement/Responsibility* (AR), and (4) *Empowerment* (EM). The four communion themes are: (5) *Love/Friendship*, (6) *Dialogue* (DG), (7) *Caring/Help* (CH), and (8) *Unity/Togetherness* (UT). The coder must determine whether or not the story contains evidence of each of the eight themes. If evidence exists for the theme in the episode, then the theme receives a score of +1 for the corresponding episode. If no evidence exists, the theme receives a score of 0 for that episode. A theme is scored only once per episode. Theme scores may then be summed across agency and across communion categories within an episode, to provide summary scores for agency and communion respectively. Thus, the highest possible score for agency or communion for a given episode would be “4.” The lowest score would be “0.”

The coding system for agency and communion is a conservative scheme. The scorer should not give a point (+1) for a given theme in a given episode unless there is clear and explicit proof of the theme’s existence in the episode. The scorer should be careful not to read anything into the literal description of the account. The scorer should avoid clinical inferences and extensions beyond the written or spoken word.

Two independent coders should score episodes, and then correlation coefficients should be calculated to determine interscorer reliability. Reliabilities may be calculated for each theme score, summed across however many episodes a subject describes, and for the total agency and total communion scores, summed across episodes. Scorers may need to work together in early phases of coding in order to build up a common understanding, so that eventually their independent codings will show acceptable reliability.

Themes of Agency

Agency encompasses a wide range of psychological and motivational ideas, including the concepts of strength, power, expansion, mastery, control, dominance, autonomy, separation, and independence. Most accounts of important autobiographical experiences are couched in agentic terms to one degree or another. After all, the subject is telling the researcher about an importance experience *for the self*, so we should not be surprised if the account entails at least a modicum of self-celebration, self-focus, self- expansion, and so on. The necessary focus on the self, therefore, encourages a rhetoric of agency in most autobiographical accounts, especially among contemporary citizens of Western societies, imbued with an ethic of individualism. For example, many turning point episodes will tell how a person moved from dependence to “autonomy.” The attainment of autonomy in human development is a very common theme among Westerners, especially those in the middle classes. The four agentic themes articulated below, however, go above and beyond the typical agentic rhetoric of autobiographical expression. They express highly agentic ideas that, even by the cultural standards of contemporary self rhetoric, stand out as especially indicative of Bakan’s concept of agency in human lives.

1. SELF-MASTERY (SM).

The story protagonist strives successfully to master, control, enlarge, or perfect the self. Through forceful or effective action, thought, or experience, the protagonist is able to strengthen the self, to become a larger, wiser, or more powerful agent in the world. A relatively common expression of the theme involves the protagonist’s attaining a dramatic *insight* into the meaning of his or her life. The insight may be seen as a transformation in self-awareness or a leap forward in self-understanding that entails the realization of new goals, plans, or missions in life -- a significant insight into one’s *identity*. Another relatively common expression of SM involves the protagonist’s experiencing a greatly enhanced sense of *control* over his or her destiny in the wake of an important event (e.g., divorce, death of a loved one, reaching a life milestone). Other examples of SM typically show up in accounts in which the individual reports that he or she felt “strengthened” by an important event, or in which a person explicitly says that the experience provided him or her with a feeling of *power*.

Examples of SM through "insight":

A man comes into contact with the spiritual dimensions of his life at a weekend retreat designed to stimulate psychological growth.

A man accepts the awful truth that he is indeed an alcoholic.

A subject responds that her most important goal in life is the attainment of wisdom, which she describes as “the re-creation of myself as a better person.”

A woman comes to see her life’s mission as being an artist. She quits her job, sets up a studio, and strives to actualize her dream.

A young man experiences a religious conversion which provides him with new insight into his own life.

A middle-aged man realizes that he is being exploited by his current employer. He breaks away from the firm and embarks upon a new line of work, more in keeping with his life goals.

A woman comes to the conclusion that she has wasted 20 years of her life in a desperate drive for material well-being. She decides to dedicate her life to helping others.

Inspired by reading Freud, a young man comes to the realization that he wants to be a psychotherapist.

After a near-death experience, a man comes to a new understanding of the quality of life. He pledges to slow down, enjoy his family more, take everything one day at a time.

After the death of his son, a man changes his "philosophy of life."

Examples of SM through "control":

A woman reports feelings of deep satisfaction in being able to manage the pain of labor during childbirth. She is able to master the self by controlling her own pain.

A divorce frees up a woman to take control of her own life and the life of her son.

A man feels SM by sticking to a regimen of weight-lifting and dieting; SM is experienced by controlling (and perfecting) the body.

A drug addict kicks the habit; takes control of his life.

A woman argues with her doctor about the method by which she will give birth to her first child. She wins the argument and is able to have the child "naturally," with minimal assistance from medical technologies. She is thus able to control the situation and control her own bodily processes in accord with her image of herself as a powerful agent.

A young White woman defies her family's objections and marries a black man.

A student is able to control his raging emotions in confronting a professor about a perceived injustice in class. The student prevails in convincing the instructor of his point of view, showing that controlling the self can reap significant external benefits.

Though a highly disciplined regimen of reading and study, a professor continues to improve her mind and enlarge her understanding of her chosen field of study.

Other examples of SM:

A married couple go through tremendous hardships in their first year of marriage, experiencing the death of both sets of parents. They emerge from this period strengthened and better able to cope with life's problems.

A musician experiences a sense of power or mastery during a performance.

An army recruit feels "strong" after finishing basic training.

2. STATUS/VICTORY (SV).

The protagonist attains a heightened status or prestige among his or her peers, through receiving a special recognition or honor or winning a contest or competition. The implication in SV is that status or victory is achieved via a vis others. There is always an interpersonal and implicitly competitive context in SV. Typically, the person "wins." There is victory or triumph. SV refers to significant recognition, especially prestigious honors, and various kinds of victories over others. Simply "doing a good job," getting good grades, or successfully achieving a goal is not enough to score for SV.

Some examples:

A young woman is elected homecoming queen.

An actor wins a coveted lead part in an upcoming play.

A student graduates from college with special honors (e.g., magna cum laude).

A person receives an award for outstanding achievement.

The quarterback completes a crucial pass, which gives his team the victory in the football game.

A musician receives a standing ovation.

A professor is honored at a party for receiving tenure at the university.

An aspiring writer is granted admission to a prestigious graduate program.

A swimmer wins a race.

A lawyer wins a case.

A person is granted an important position or awarded a prestigious job.

A high school student gains admission to a good university.

A student wins a scholarship or grant.

3. ACHIEVEMENT/RESPONSIBILITY (AR).

The person reports substantial success in the achievement of tasks, jobs, instrumental goals, or in the assumption of important responsibilities. The protagonist of the story feels proud, confident, masterful, accomplished, or successful in (1) meeting significant challenges or overcoming important obstacles concerning instrumental achievement in life or (2) taking on major responsibilities for other people and assuming roles that require the person to be in charge of things or people. Most often these accomplishments and responsibilities would occur in achievement settings, such as school or work, rather than in more personal settings, such as with reference to spiritual or romantic goals. Rather than “winning” (as under SV), this category requires that the protagonist strive to do things, produce things, or assume responsibilities in such a way as to meet an implicit or explicit standard of excellence. In this sense, AR bears resemblance to the “achievement motivation” scoring categories in McClelland and Atkinson’s coding system for TAT stories (McClelland et al., 1953). (By contrast, SM and SV appear to connect thematically to Winter’s (1973) “power motivation” scoring categories for TAT stories. Power motivation and achievement motivation are two different manifestations of agency.)

Examples of AR:

A student works hard to perfect a short story for a class assignment. He spends hours polishing word choice, getting the imagery right, and so on.

An executive meets his annual goals for the company.

A young boy builds a tree house, and he is very proud of his accomplishment.

A student masters a class on computer programming.

A secretary takes over an office and turns it into a model of efficiency and productivity.

After having their first child, a couple now realizes the significant financial responsibilities they have assumed.

A woman endeavors to interact with her colleagues in a “healthy and productive manner.” Here the explicit reference to being productive in the workplace qualifies the response for AR.

A woman describes her movement from college to graduate school: “I was able to settle down and become focused and to become productive in a much more real way than up until then. I had always produced a lot of stuff academically; I’m also the kind of person who is constantly productive with something, or at least I used to be that way. I would

have six projects going on at once.” But now she was able to become more focused on one project at a time, which enhanced her productivity.

A father reflects: “You’re the head of the family and you’re responsible for a lot more than you were before. It’s a real maturing experience.”

A group of young adults builds a community in the wilderness: “We were building a community. We were really working with our muscles, you know, passing buckets of cement.”

A man is accustomed to failing, but he achieves success in an important business venture, building his confidence.

An author publishes her first short story.

A middle-aged mother reflects on her children, who have recently left for college. She decides that she has done an “excellent job” as a caregiver. Even through this is an interpersonal rather than instrumental task, the writer explicitly couches it in achievement terms -- as a job well done.

A pilot completes his first solo flight.

Studying a foreign culture for many years, an anthropologist comes up with a new way of seeing the culture, solving an intellectual problem which she had puzzled over for a long time.

First day on the job, a nurse confronts a difficult assignment, but she is successful in completing the task.

At the age of 65, a man runs in his first marathon.

A young man is kicked out of his house by his parents. He struggles to survive, but eventually he becomes “a successful and responsible adult.”

A woman is proud of her college achievements -- in academics as well as in clubs and associations on campus.

A man reports after his divorce: “I challenge myself to the limit academically, physically, and on my job. Since that time I have accomplished virtually any goal I set for myself. I have never been happier.”

A woman reports after her divorce: “In order to survive financially and support these children, I decided to enroll in a graduate program in counseling psychology at a major university. I was accepted and began the program with great determination . . . I felt the failure of marriage was reversed by the success of completing a graduate degree through years of difficult and intellectually stimulating study.”

4. EMPOWERMENT (EM).

The subject is enlarged, enhanced, empowered, ennobled, built up, or made better through his or her association with *someone or something larger and more powerful than the self*. The self is made even more agentic by virtue of its involvement with an even more powerful agent of some sort. In EM, the empowering force is usually either (1) God, nature, the cosmos, or some other manifestation of a larger power in the universe; or (2) a highly influential teacher, mentor, minister, therapist, parent, grandparent, or authority figure who provides critical assistance or guidance for the individual.

Some examples of EM:

Many religious experiences qualify, as when a person reports that God or some larger force was made manifest to him or her, putting the individual in touch with a larger power of some kind: "Never in my life had I seen such beauty and glory as I did in that moment. Truly it was the Lord's greatness that gave us that brief mystical beauty of nature."

Certain experiences of empowerment in nature may qualify: On a camping trip in Wisconsin, "we decided to walk around the lake one afternoon. The paths were busy, but not so much as to keep us from noticing the small details of nature. The path was challenging, very rocky. The pine smelled so beautiful. The lake seemed powerful but not frightening. We drank from a fresh water spring. The water was so clear. I was filled with a combination of joy, excitement, self-confidence, and peacefulness about the future. The feeling swelled throughout my body. I felt as if I was about to fly or spin with joy."

A psychotherapist helps a person gain insight into life. (May also score for SM.)

A person feels empowered by contact with a guru or spiritual guide.

After the birth of her niece, a woman experiences a feeling "that life is a force that will go beyond our time on this earth." (Here the empowering force is some kind of life force itself.)

A young Jewish girl feels empowered -- given an adult status -- by her Bat Mitzvah.

A man believes he has communicated with his dead sister, in a shadowy, mystical experience. Paranormal experiences like these -- rarely reported in our data -- suggest a kind of empowerment, in that the protagonist is given special access to unusual or supernatural powers.

Themes of Communion

Communion encompasses psychological and motivational ideas concerning love, friendship, intimacy, sharing, belonging, affiliation, merger, union, nurturance, and so on. At its heart, communion involves different people coming together in warm, close, caring, and communicative relationships. McAdams's (1980) thematic coding system for "intimacy motivation," employed with TAT stories, is explicitly modeled after Bakan's conception of communion, as well as related ideas in the writings of Maslow (being-love), Buber (the I-Thou relation), and Sullivan (the need for interpersonal intimacy). The four communion categories below represent a distillation and sharpening of the ten categories employed by McAdams in the TAT coding system for intimacy motivation. In addition, the four categories for communion draw more generally from Murray's (1938) communal concepts of "need for affiliation" and "need for nurturance."

1. LOVE/FRIENDSHIP (LF).

A protagonist experiences an enhancement of erotic love or friendship toward another person. LF refers primarily to love and friendship between peers, as in heterosexual or homosexual relationships and same-sex as well as opposite-sex platonic friendships. It does *not* include tender feelings of nurturance or caring as experienced in parent/child relationships. In terms of such dimensions as age and status, therefore, lovers and friends are typically relative equals. In order to score for LF, the experience must be centrally about the development of love or friendship in a particular relationship. This holds even if the relationship eventually declines or ends. What is key is that the protagonist experiences love or friendship in the event described. Consequently, an account in which a man says he was in love with a woman but the relationship eventually terminated would still count for LF, because the love was mentioned. However, an account in which a husband focuses on how his marriage was ending would not score for LF because he has not talked about the love he felt for his wife at one time. Simply having fun or enjoying oneself in the presence of a lover or friend does *not* qualify for LF.

Examples of LF:

Two friends feel that they grow emotionally closer to each other after spending time together on a vacation.

A man proposes to a woman. (Or vice versa.)

A woman describes her marriage to a wonderful man as the high point of her life.

A man marvels at the love and commitment his wife has given him over the past 40 years.

A young couple enjoy lovemaking on a Saturday afternoon.

An older woman teaches a young man about sex and love.

A woman is strongly attracted to a man in her class. He finally asks her out. A couple reflects on their happy honeymoon.

A college student takes a friend to a formal dance: "I went to the formal with my friend, Melissa, even though she had a boyfriend. I felt incredibly happy during the slow dance with her. As I held her close and tight, I felt her acceptance and happiness with me. We felt truly comfortable and happy with each other, as friends. Even though there was no direct romantic relationship between us, I sense a mutual true love."

A person remarks on a good friendship he has experienced.

2. DIALOGUE (DG).

A person experiences a reciprocal and noninstrumental form of communication or dialogue with another person or group of others. DG usually takes the form of a conversation between people. The conversation is viewed as an end in itself (justified for its own sake) rather than as a means to another end. Thus, such instrumental conversations as "interviews" or "planning sessions" do *not* qualify for DG because they are undertaken for noncommunal reasons (e.g., to obtain information or make plans). Furthermore, highly contentious or unpleasant conversations -- such as hostile arguments or exchanges in which people do not seem to be listening to each other -- do *not* qualify for DG. In order to score for DG, a conversation need not be about especially intimate topics, though of course it may be. A friendly chat about the weather, for example, would qualify for DG. What is important to note is that the communication between the protagonist and other characters in the story is reciprocal (mutual), nonhostile, and viewed as an end in itself rather than a means to an instrumental end. Note also, that conversations for the express purpose of helping another person (e.g., providing advice, therapy) do qualify for this theme.

Examples of DG:

"We sat across from each other and tossed ideas back and forth, ideas of what we thought the plays were about."

"Sara and I had been writing letters to each other all summer."

"We drank a carafe of wine and had a memorable conversation about love and parents."

"My peak experience was both a time of sadness and joy. Sadness because my friend told me she had cancer. Joy because we had opened up to each other and it was a beautiful experience."

"My mother and I talked in depth about the problems my brother was having. I felt like so much of who I have become is like my mother."

I felt warmth and closeness when we said good-bye.” (also scores for LF).

Sometimes a communication can be nonverbal, as in this example of DG: “She did not have to say a word. I knew instinctively what she meant.”

3. CARING/HELP (CH).

The individual reports that he or she provides care, assistance, nurturance, help, aid, support, or therapy for another, providing for the physical, material, social, or emotional welfare or well-being of the other. Examples of *being helped* (being cared for, being the object of nurturance) do *not* score for CH. Some of these, indeed, would qualify for EM under Agency, in that a strong outside force (e.g., a therapist) may serve to empower the subject.

Examples of CH:

Many accounts of childbirth score for CH, as well as accounts of adoption. In order to score, the subject must express a strong emotional reactions of love, tenderness, care, nurturance, joy, warmth, or the like in response to the event.

Accounts of taking care of children as they grow up, meeting their needs and looking after them during difficult times, typically score for CH. Also included here are accounts of providing needed financial support, as in the role of the family breadwinner.

Providing assistance or care for spouses, siblings, parents, friends, co-workers, and colleagues may be included, as well. Mere technical assistance, however, does not qualify for CH. An emotional quality of caring must accompany the assistance, which is usually associated with providing counseling or therapy concerning life problems or interpersonal difficulties.

Developing empathy for other people, even if it is not acted upon in a given event, scores for CH. In one example, a woman describes reading a particular novel when she was a girl and developing an empathic attitude toward impoverished and oppressed people as a result.

4. UNITY/TOGETHERNESS (UT).

Whereas the communal themes of LF, DG, and CH tend to specific particular relationships between the protagonist and one or a few other people, the theme of Unity/Togetherness captures the communal idea of being part of a larger community. In UT, the protagonist experiences a sense of oneness, unity, harmony, synchrony, togetherness, allegiance, belongingness, or solidarity with a group of people, a community, or even all of humankind. A common manifestation of this theme involves the protagonist’s being surrounded by friends and family at an important event (e.g., a

wedding, graduation), experiencing strong positive emotion because a community of important others have joined him or her at this time. However, there are many other manifestations of UT, as well.

Some examples:

“I was warm, surrounded by friends and positive regard that night. I felt unconditionally loved.” This scores for UT, but not for LF in that no particular friendship or love affair is specified.

A young woman describes a camping experience with a number of friends and acquaintances. The emphasis is on the closeness to the group rather than the development of any particular love affair or friendship.

Some accounts of weddings may qualify for both LF and UT. The developing love relationship between spouses provides evidence for LF while the wedding’s bringing together of many friends and family members may provide evidence for UT.

Examples of being accepted, cherished, or affirmed by friendship, family, or other social groups qualify for UT.

References

Bakan, D. (1966). *The duality of human existence: Isolation and communion in Western man.*; Boston: Beacon Press.

McAdams, D.P. (1980). A thematic coding system for the intimacy motive. *Journal of Research in Personality*, 14, 413-432.

McAdams, D.P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity.* New York: Guilford Press.

McAdams, D.P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self.* New York: William Morrow.

McAdams, D.P., Hoffman, B.J., Mansfield, E.D., & Day, R. (1996). Themes of agency and communion in significant autobiographical scenes. *Journal of Personality*, 64, 339-378.

McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A., & Lowell, E.L. (1953). *The achievement motive.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality.* New York: Oxford University Press.

Winter, D.G. (1973). *The power motive.* New York: The Free Press.

