

ISTITUTO SUPERIORE INTERNAZIONALE DI SCIENZE CRIMINALI
ATTI E DOCUMENTI

Collana diretta dal Prof. M. CHERIF BASSIOUNI

4

LUISELLA DE CATALDO NEUBURGER

LA GIUSTIZIA PENALE
E LA FLUIDITÀ DEL SAPERE:
RAGIONAMENTO SUL METODO



PADOVA

CEDAM - CASA EDITRICE DOTT. ANTONIO MILANI

1988

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

© Copyright 1988 by CEDAM - Padova

ISBN 88-13-16377-0

A norma della legge sul diritto d'autore e del codice civile è vietata la riproduzione di questo libro o di parte di esso con qualsiasi mezzo, elettronico, meccanico, per mezzo di fotocopie, microfilms, registrazioni o altro.

Stampato in Italia - Printed in Italy

Centrofotocomposizione Dorigo - Padova

COGNIZIONE E METACOGNIZIONE NELL'ATTIVITÀ DEL GIUDICE

ASSUNTO QUADRIO (*), PATRIZIA CATELLANI (***) e
PAOLA DI BLASIO (**)

Il titolo che abbiamo scelto per questa relazione, modificando quello originario, è «Cognizione e metacognizione nell'attività del giudice».

Riteniamo che questo titolo delinei meglio il contenuto che esporremo e soprattutto sottolinei la prospettiva metacognitiva che, a nostro giudizio, è di particolare rilevanza nell'area intellettuale e professionale del giudice.

Nell'affrontare questa tematica ci siamo proposti due diversi obiettivi.

1. - Il primo obiettivo consiste nell'identificare e nel descrivere quei problemi di carattere generale e specifico che qualificano il processo giudiziale sotto il profilo cognitivo.

Sono opportune a questo proposito due diverse precisazioni: la prima consiste nel ricordare che gli aspetti cognitivi non esauriscono la problematica psicologica del processo giudiziario; esso comprende infatti altri aspetti e problemi di carattere psicologico che riguardano il ruolo dei diversi partecipanti al processo, la loro interazione, il valore simbolico della procedura, le valenze emotive connesse alla giustizia, alla decisione, alla pena e così via. Non ci soffermeremo su questi aspetti e concentreremo la nostra attenzione su quei problemi che hanno una peculiare connotazione intellettuale.

(*) Direttore Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica di Milano.

(**) Ricercatrice Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica di Milano.

La seconda precisazione consiste invece nel dichiarare che siamo ben consapevoli della lunga tradizione che la scienza del diritto possiede proprio in quest'area di studio. Sappiamo che esiste una letteratura scientifica approfondita sul *metodo* giuridico e che essa ha anticipato, sia pure usando un diverso linguaggio e diversi modelli interpretativi, alcune delle acquisizioni della moderna psicologia cognitiva.

Nel dibattito sul ragionamento giudiziario è stato dato particolare rilievo allo studio del modello «sillogistico deduttivo» che secondo alcuni autori sarebbe la struttura fondamentale della cosiddetta «logica» giuridica. Secondo questo modello la struttura del giudizio consisterebbe infatti in un sillogismo la cui premessa maggiore è data dalla norma codificata, la premessa minore dal fatto rilevante accertato, la conclusione dalla decisione che si traduce in sentenza.

Secondo altri autori invece il problema del giudizio sarebbe più complesso e il modello deduttivo incompleto; ciò perché, già a livello della costruzione della premessa minore, interverrebbero operazioni di tipo induttivo. Sarebbe quindi più esatto riconoscere che nell'ambito del ragionamento giudiziario intervengono sia processi deduttivi che processi induttivi in rapporto alle varie fasi del processo ed ai vari compiti intellettuali che il giudice è chiamato ad affrontare.

Un altro modello di ragionamento molto studiato è quello «argomentativo-retorico» che si applica agli aspetti giustificativi delle decisioni quali si colgono ad esempio nelle motivazioni delle sentenze.

Dal punto di vista funzionale è riscontrabile nel ragionamento del giudice una distinzione più generale tra *context of discovery* e *context of justification*.

Il primo consiste nel procedimento che conduce a risolvere un problema, il secondo nel procedimento che conduce a giustificare la validità della soluzione stessa. Si tratta di due diverse attività intellettuali di cui l'una ha come risultato una decisione, l'altra una motivazione. Gli studi di metodologia giuridica hanno approfondito la struttura delle due attività rilevando per la prima il carattere di procedimento euristico-ipotetico che segue un modello del tipo *trial and error*, per la seconda il carattere di procedimento prevalentemente retorico.

Nella nostra esposizione noi tratteremo essenzialmente quei problemi cognitivi che riguardano l'area della «scoperta» e cioè quelli legati alla soluzione dei problemi e non quelli che riguardano l'area della «giustificazione» di tale soluzione; non certo per mancanza di interesse

(anzi riteniamo molto stimolante per lo psicologo studiare come viene rielaborato in sede giustificativa il processo di ragionamento compiuto in sede decisoria) ma per delimitare il campo già abbastanza ampio della nostra trattazione.

2. – Il secondo obiettivo che ci siamo posti è stato quello di dare indicazioni su ricerche e programmi formativi che potrebbero essere proposti quale contributo della psicologia alla tematica processuale ed alla formazione dei giovani magistrati. Riteniamo che questa prospettiva formativa possa essere delineata partendo dai contributi più attuali della psicopedagogia.

Da qualche anno ormai la ricerca psicopedagogica si è orientata con successo allo studio delle *strategie metacognitive*, ossia di quelle strategie che consentono di operare una riflessione e un controllo critico sui processi di conoscenza e di memoria. Si tratta di un'impostazione teorica che rivaluta il momento cosciente ed autodirettivo del pensiero e dell'apprendimento.

L'incessante accumularsi di nuove conoscenze e di nuove acquisizioni in campo tecnologico, scientifico e culturale ha posto in primo piano la necessità di rendere le persone capaci di assimilare criticamente sempre nuovi contenuti. L'obiettivo finale dei processi di insegnamento-apprendimento ai vari livelli e nei vari campi è di sviluppare nei soggetti la capacità di «imparare ad imparare» ossia di divenire autonomi nei processi di acquisizione della conoscenza.

Gli studi sulle strategie cognitive e sul loro controllo metacognitivo sono ormai numerosi sia su soggetti in età evolutiva che su soggetti adulti. In quest'ultimo ambito sono state condotte ricerche molto interessanti sui medici (soprattutto per quanto riguarda il problema della diagnosi), sui fisici, gli ingegneri, i programmatori di computer, i giocatori di scacchi ecc. (cfr. Bransford, 1986).

Queste ricerche hanno posto in rilievo come la formazione tradizionale rischi spesso, almeno per una parte, di ridursi ad un accumulo di «conoscenza inerte». È stata definita in questo modo quella forma di conoscenza che, anche se esattamente insegnata ed acquisita, rimane per così dire inaccessibile nel momento in cui potrebbe essere invece utilizzata per la risoluzione di un problema. Bransford et al. (1985), ad esempio, hanno richiesto ad un gruppo di studenti di ricordare ciò che avevano imparato sui logaritmi e di esemplificare delle situazioni problema in cui l'utilizzo dei logaritmi sarebbe risultato utile. I risultati

hanno indicato che gli studenti consideravano i logaritmi come puri esercizi di matematica ma non riuscivano a capire i tipi di problemi per i quali essi potevano essere efficacemente utilizzati.

La corretta formazione è quella invece che consente ai soggetti di divenire consapevoli del significato delle proprie conoscenze e quindi di attivarle quando è necessario.

Su questa stessa linea noi pensiamo che si possa lavorare per individuare le strategie cognitive specifiche che sono impiegate nei vari compiti dell'attività giudiziaria e per favorire un controllo consapevole (e quindi metacognitivo) di tali strategie. È probabile infatti che anche nell'ambito della professione giuridica, così come avviene nell'ambito delle altre professioni, la differenza tra il «novizio» e l'«esperto» consista non tanto nella diversa preparazione culturale di base o nella diversa quantità di esperienza accumulata nell'esercizio professionale quanto nella diversa capacità di autoregolare in modo intelligente e consapevole la propria azione. In altre parole gli esperti sarebbero tali soprattutto per quanto riguarda le capacità metacognitive.

3. - Il tema della metacognizione va inquadrato, per essere più comprensibile, nella tematica più generale della *psicologia cognitiva*.

Ricordiamo in sintesi molto rapida gli elementi caratterizzanti la psicologia cognitiva che più direttamente interessano il nostro discorso.

a) Il primo aspetto è quello di attiva organizzazione delle conoscenze in schemi mentali.

b) Il secondo aspetto riguarda l'enfasi sugli aspetti processuali del funzionamento cognitivo.

c) Il terzo aspetto, che potremmo definire «economico», riguarda la tendenza al risparmio di energie cognitive che si manifesta nella selezione delle informazioni considerate e nell'utilizzo di strategie semplificatrici definite come euristiche. Queste strategie rappresentano delle vere e proprie «scorciatoie di pensiero» che vengono utilizzate dai soggetti nella vita quotidiana ed anche in quella professionale.

Un esempio classico di euristica è il giudizio che si dà di una certa persona basandosi sulla prima impressione e cioè su informazioni parziali e non controllate. Questo modo di procedere, certamente utile sul piano dell'igiene mentale, può comportare anche degli errori gravi quando viene applicato a problemi che richiederebbero un maggiore investimento di energia.

d) Il quarto aspetto a cui la psicologia cognitiva si è più recente-

mente rivolta è quello della cosiddetta validità ecologica della ricerca. Si intende con questo termine sottolineare la necessità di tener conto dei particolari e differenti contesti nei quali i processi cognitivi si applicano, identificando la specificità delle strategie poste in atto. L'attenzione al contesto conduce a ristabilire la connessione tra *cognizione* e *conoscenza*, dove per cognizione si intende l'aspetto generale del funzionamento cognitivo e per conoscenza si intende, invece, l'insieme delle caratteristiche di metodo e di contenuto proprie dei vari contesti cognitivi (Pontecorvo, 1986).

I quattro aspetti che abbiamo ricordato sono rilevanti nello studio delle STRATEGIE COGNITIVE.

Proprio le strategie rappresentano l'aspetto più importante del funzionamento mentale e quindi l'oggetto di studio privilegiato della psicologia cognitiva. Le strategie sono state definite da Bruner (1956), che le ha studiate per primo, come «sequenze relativamente stabili di azioni caratterizzanti il funzionamento cognitivo di un soggetto in un dato compito». Sono in altre parole quelle modalità di azioni e atti mentali che servono a conoscere, a ricordare, a risolvere problemi.

Nei vari momenti dell'attività giudiziaria vengono poste in atto diverse strategie cognitive; fra esse assumono particolare importanza quelle di tipo inferenziale.

Si intende per INFERENZA la derivazione di una conclusione attraverso regole, principi, procedimenti che la collegano ragionevolmente ad una premessa. Questi collegamenti possono essere sia di tipo induttivo che di tipo deduttivo. L'inferenza costituisce in altre parole un processo mentale mediante il quale una persona trae un'informazione nuova da certi dati di partenza; è un processo frequente e quotidiano che avviene ad esempio quando si affronta la soluzione di un problema, quando si ascolta una persona o quando si legge un testo scritto. In tutti questi casi l'inferenza consente di integrare le informazioni iniziali costruendo delle strutture mentali dotate di significato.

Esistono diversi tipi di inferenza e diversi modi per classificarle. Una distinzione classica è quella tra inferenze logiche e inferenze pragmatiche.

Le *inferenze logiche* stabiliscono delle relazioni fra eventi tali per cui la conclusione che ne deriva è vera o falsa a secondo della necessità logica dei collegamenti. Il sillogismo è un caso tipico di inferenza logica.

Le *inferenze pragmatiche* stabiliscono relazioni fra eventi che non

sono fondate su regole logiche e quindi necessarie bensì su regole derivanti dalla conoscenza del mondo e quindi probabilistiche. Il livello di probabilità secondo cui si possono costruire questi tipi di inferenza dipende dall'ambito di conoscenza in cui ci si muove e in particolare dall'esperienza acquisita in quell'ambito; dipende inoltre dal grado di connessione temporale, spaziale e causale che lega gli eventi tra loro.

Ciascuna di queste forme di inferenza non è immune da ERRORI.

Lo stesso sillogismo, che pure è uno degli strumenti ritenuti più validi del ragionamento, può essere errato.

Alcune ricerche hanno dimostrato che la forma dell'argomento sillogistico può indurre in errore. È stato descritto, ad esempio, il cosiddetto «effetto atmosfera» secondo cui premesse affermative favoriscono conclusioni affermative e premesse negative favoriscono conclusioni negative. Non solo, ma se il sillogismo ha una premessa particolare del tipo «qualche», «alcuni» ecc. è più probabile che conduca a conclusioni particolari rispetto a quando, invece, le premesse sono di tipo universale del tipo «tutti», «ogni», «nessuno». Si tratta di un campo di studi molto complesso ed in continua evoluzione. Basterà citare il contributo recente di Johnson-Laird (1983) che ha dimostrato come nell'ambito del ragionamento sillogistico – da sempre ritenuto l'espressione più tipica della logica astratta – possano intervenire, con funzione di mediazione ed interferenza, anche immagini mentali iconiche.

Per quanto riguarda gli errori che possono verificarsi nelle inferenze pragmatiche derivanti dall'esperienza, sembra importante sottolineare un aspetto che si ritrova nelle deformazioni professionali. Ad esempio un medico, che ha frequentemente riscontrato l'associazione di due sintomi clinici, può essere indotto ad inferire da tale associazione, che può essere casuale, una certezza sistematica che non corrisponde alla realtà. Cade allora in quella semplicistica strategia di pensiero che è basata su di una erronea assunzione di *rappresentatività* dell'esperienza (Tversky e Kahneman, 1974). Esistono molti casi analoghi nei quali accade che le persone considerino la propria esperienza come sufficiente a rappresentare l'intera realtà; in pratica dimenticano il carattere probabilistico di questo tipo di inferenze assumendole come inferenze logiche e quindi certe.

Un altro caso di strategia inferenziale semplicistica (o euristica) è quella in cui la *evocabilità* di un evento (ossia la facilità con cui può essere immaginato o richiamato alla memoria) tende a suscitare delle

inferenze di «stima» frequenziale sbagliate. Ad esempio se un poliziotto ha incontrato, nella sua esperienza, alcune truffatrici (donne) particolarmente abili sarà portato a credere che esistano più donne truffatrici che uomini truffatori.

L'elenco potrebbe continuare. Le euristiche ed i *biases* che ne possono derivare sono piuttosto numerosi.

Basterà ricordare qualche esempio. Esiste un tipo di errore che si definisce «egocentrico» ed interviene nei processi di attribuzione come strategia autodifensiva; un altro tipo di errore è quello definito «errore fondamentale» di attribuzione, che consiste nel sottovalutare l'importanza dei fattori interni disposizionali.

Anche nei processi di categorizzazione sociale (ossia di classificazione delle persone in gruppi) sono riscontrabili degli errori inferenziali che si esprimono, ad esempio, nell'atteggiamento etnocentrico che spinge a valutare più favorevolmente i membri del proprio gruppo di appartenenza rispetto alle altre persone.

Si tratta di tematiche di grande interesse sulle quali non ci soffermiamo perché sono già oggetto di altre relazioni.

Un ambito nel quale si fa ampio uso di inferenze è la comprensione di un testo scritto. La lettura infatti non è mai una semplice registrazione di contenuti ma è un costrutto nel quale l'inferenza gioca un ruolo fondamentale con tutti gli errori che ne possono derivare. I modi specifici secondo cui un testo è redatto condizionano notevolmente la sua comprensione; un testo, infatti, consiste in un insieme di enunciati e quindi i nessi fra gli elementi e fra gli enunciati stessi, quando non sono (come spesso accade) apertamente segnalati, possono stimolare il lettore a costruzioni inferenziali sbagliate. Il problema non vale, naturalmente, solo per i testi mal costruiti ma anche per i testi più comuni.

Se ad esempio leggiamo in un testo le seguenti frasi: «Il pomeriggio del lunedì la macchina del signor Rossi era parcheggiata in sosta vietata, la mattina dopo il signor Rossi entrava negli uffici della vigilanza urbana» facilmente inferiamo che il signor Rossi andava a pagare la multa anche se il testo non ne parla esplicitamente. Così se un testo afferma: «L'anziana signora quella sera ebbe una crisi. Il marito si affannò a cercare un medico. Il giorno seguente la signora spirò», è possibile compiere due tipi di inferenze: che il medico non si sia trovato e che proprio per questo la signora sia morta oppure che il medico sia venuto e che nonostante questo la signora sia spirata.

Gli errori in pratica non sono solo attribuibili al testo in quanto tale ma piuttosto al meccanismo cognitivo che viene posto in atto nella comprensione. Alcuni di questi meccanismi sono stati studiati in relazione alla comprensione di vari tipi di testo oppure in rapporto ai diversi obiettivi secondo cui una lettura viene compiuta.

Ad esempio gli elementi che vengono accentuati nella comprensione e nel ricordo sono diversi a seconda che lo scopo della lettura sia di capire oppure di memorizzare. Un altro esempio potrebbe consistere nella differenza fra i meccanismi cognitivi che vengono posti in atto quando si consulta un codice per ritrovare un certo articolo o quando si esamina criticamente lo stesso articolo per interpretarne esattamente alcuni enunciati.

Altrettanti problemi sorgono quando non si tratta di comprendere un testo ma di produrlo: è il caso della redazione della motivazione della sentenza che meriterebbe probabilmente un esame ed una trattazione a sé stante.

In termini generali ricordiamo che ogni attività di redazione del testo implica una serie di processi di decisione: cosa dire, cosa tralasciare, l'ordine da dare all'esposizione, la forma da dare alla singola riflessione, le connessioni da inserire, gli elementi da proporre come subordinate o incisi, la scansione del testo in paragrafi, l'uso della punteggiatura ecc. Tutte queste decisioni presuppongono una attività di pianificazione in cui si recuperano dalla memoria a lungo termine sia conoscenze relative all'argomento sia metacoscienze di tipo procedurale.

4. Dopo aver trattato, sia pure brevemente, il tema delle strategie di tipo inferenziale e degli errori che ne possono derivare, torniamo ora ai problemi – che già abbiamo accennato all'inizio – di eventuali programmi di formazione.

Riconsideriamo in modo più analitico il tema delle strategie metacognitive.

La metacoscienza è stata efficacemente definita come *cognitive monitoring* per sottolineare la sua funzione di controllo e di autoregolazione dei processi intellettuali.

Riconosciamo in essa un aspetto generale, poiché le varie abilità metacognitive relative all'apprendere, al comprendere e al ricordare sono trasferibili da un contesto all'altro. Ciò non toglie che alcune abilità siano particolarmente legate all'ambito specifico a cui si riferi-

scono e che esistano ad esempio abilità metalinguistiche, metamnemoniche e così via. Inoltre è probabile che in ogni professione ed in ogni ruolo esistano delle abilità non solo cognitive ma anche metacognitive di tipo specifico che si affiancano a quelle di tipo generale.

Già nell'ambito delle abilità metacognitive generali è possibile operare alcune distinzioni (Flavell, 1976): esiste anzitutto una *sensibilità* metacognitiva che sta ad indicare la capacità di rendersi conto di quanto sia opportuno impegnarsi in uno sforzo attivo per capire, per ricordare ecc. Accanto a questa generale sensibilità esiste poi la *conoscenza* più analitica delle variabili che sono in gioco in un certo problema cognitivo. Alcune di queste variabili riguardano le persone, altre il compito, altre la strategia.

Le variabili relative alle *persone* riguardano la consapevolezza che ciascuno ha (o dovrebbe avere) del proprio funzionamento cognitivo: ad esempio io posso essere consapevole del fatto che ricordo più facilmente i numeri dei nomi o viceversa.

Le variabili relative al *compito* riguardano invece la consapevolezza delle difficoltà che ogni specifico compito comporta: posso essere consapevole, ad esempio, che è oggettivamente più difficile ricordare dati isolati e sparsi che non dati collegati fra loro.

Le variabili relative alle *strategie*, infine, riguardano la consapevolezza di quel che si può fare per migliorare la propria prestazione intellettuale: ad esempio posso sapere che è più facile memorizzare un testo se prima ne colgo il senso globale.

5. Per applicare il modello metacognitivo alla formazione in ambito giuridico è opportuno, a nostro giudizio, un lavoro preliminare di riflessione che si ponga i seguenti obiettivi:

- descrivere il lavoro del magistrato nelle sue varie fasi, cogliendone la sequenzialità e l'organizzazione ⁽¹⁾;
- analizzare il lavoro del magistrato secondo un modello di

⁽¹⁾ Tale lavoro presuppone tra l'altro la necessità di definire prioritariamente le peculiarità della situazione nella quale opera il giudice: peculiarità definite da alcuni elementi principali; ad esempio dalla necessità che il magistrato ha di ascoltare il contraddittorio delle parti, inoltre dalla difficoltà di avere un feedback che gli confermi la correttezza del suo operare, infine dalla impossibilità di sottrarsi al compito decisionale anche in condizioni di grande incertezza.

interpretazione cognitiva; ciò significa identificare per ogni compito i problemi intellettuali che esso pone, le strategie poste in atto per affrontarlo, gli errori possibili.

Per realizzare questa riflessione noi pensiamo che potrebbero essere opportuni almeno due tipi di ricerca:

a) una ricerca su un campione di magistrati «esperti» e di magistrati «novizi», condotta con la tecnica dell'«*aloud thinking*» per individuare le strategie cognitive utilizzate e gli eventuali errori;

b) una ricerca di analisi dei testi giuridici (ad esempio i testi delle motivazioni) per individuare le caratteristiche dei nessi inferenziali utilizzati per collegare gli eventi esposti.

Per definire meglio questi progetti di ricerca riteniamo necessaria una collaborazione interdisciplinare continua. Dai risultati di questa collaborazione può derivare un programma concreto di formazione che potrebbe valersi anche del suggerimento di qualche esperienza straniera.

Citiamo, per fare un esempio, un'esperienza di formazione che è stata compiuta a Düsseldorf. Si tratta di un programma volto a ridurre quel tipo di errore che nasce dall'adozione di una fra le strategie semplificatorie di pensiero più comuni: la tendenza sistematica ed economica a confermare anziché a falsificare le proprie ipotesi. Su questo argomento già nello scorso anno la collega de Cataldo ha svolto una interessante relazione.

Nell'esperienza di Düsseldorf un gruppo di giovani magistrati era sottoposto ad un compito di decisione giudiziale ed addestrato a ragionare sulle ipotesi utilizzando il metodo della falsificazione di Popper. Dopo un certo periodo di addestramento si è potuto dimostrare che l'errore di «perseveranza nel giudizio» (ossia la tendenza a confermare le proprie ipotesi di partenza) diminuiva a favore di una strategia di ragionamento più critica (Haisch, 1984).

È un'esperienza iniziale ma certamente interessante che riguarda la possibilità di insegnare delle strategie cognitive utili al giudice; si tratta, in altre parole, di una formazione che sposta l'attenzione dai contenuti ai processi.

In realtà la contrapposizione fra contenuti e processi in campo formativo può essere semplicistica e persino dannosa; le ricerche e le esperienze in prospettiva metacognitiva che abbiamo brevemente esposto, proprio perché fanno riferimento a principi generali ma anche a strategie specifiche dei vari contenuti e dei vari contesti, possono a

nostro giudizio ristabilire quella continuità fra cognizione e conoscenza che altri tipi più tradizionali di formazione rischiano di trascurare.

BIBLIOGRAFIA

- BRANSFORD J., SHERWOOD R., VYE N. & RIESER J., Teaching Thinking and Problem Solving, *American Psychologist*, 1986, 41, 1078-1089.
- FLAVELL J.H., *Metacognitive Aspects of Problem Solving*, in RESNICK L.B. (a cura di), *The Nature of Intelligence*, LEA, Hillsdale N.J., 1976.
- FLAVELL J.H. & WELLMAN H.M., *Metamemory*, in KAIL R.V. jr. & HAGEN J.W. (a cura di) *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*, LEA, Hillsdale N.J., 1977.
- HASCH J., Zur Fehlerreduktion im richterlichen Handeln: Anwendung einer metatheoretischen Position als Norm bei der Wahrheitsrekonstruktion in Gerichtsverfahren, *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 1984, 15, 269-277.
- JOB R. & RUMIATI R., *Linguaggio e pensiero*, Il Mulino, 1984.
- JOHNSON-LAIRD P.N., *Mental Models*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.
- MENGONI L., Ancora sul metodo giuridico, *Rivista trimestrale di diritto e procedura civile*, 1984, 321-341.
- PONTECORVO C. & PONTECORVO M., *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 1986.
- TARUFFO M., *La motivazione della sentenza civile*, Cedam, Padova, 1975.
- TVERSKY B. & KAHNEMAN D., Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases, *Science*, 1974, 185, 1124-1131.