

Regole ed eccezioni: a proposito del ruolo delle interazioni sociali nei processi di apprendimento e nello sviluppo cognitivo

di Antonio Iannaccone e Anne-Nelly Perret-Clermont

1. Avvertimento ai lettori

La ricerca, come si sa, è un processo continuo. Costruzioni e de-costruzioni di nozioni e prove empiriche si succedono incessantemente. Anche quelle che appaiono delle solide certezze, ottenute faticosamente ad un dato momento della storia della conoscenza umana, sembrano destinate ad un inevitabile declino, soppiantate da nuove acquisizioni empiriche o da nuovi modi di concettualizzarle. Insomma raccontare i percorsi scientifici è un po' come raccontare una storia nota con un finale perennemente aperto. Proprio per questo, nelle pagine seguenti, che costituiscono una ricostruzione, seppur sommaria, delle ricerche dedicate agli effetti delle interazioni sociali sull'apprendimento e lo sviluppo cognitivo, i due autori, che attualmente si trovano in una fase di profonda revisione e riconcettualizzazione dei risultati ottenuti fino ad ora nelle loro ricerche in questa area, si interrogano sul tipo di "conclusione provvisoria" da offrire al lettore. Essi perciò, tenendo conto dell'ennesimo profondo mutamento dell'attuale quadro concettuale che viene utilizzato per dar conto della funzione delle interazioni sociali in psicologia, propongono, in questa sede, una lettura che limita ragionevolmente l'analisi ad alcuni fondamentali aspetti delle così dette "prime due generazioni di ricerca". L'attuale scenario epistemologico annunciato da queste generazioni di ricerca richiede, a parere degli autori, un ulteriore lavoro di stabilizzazione e di disambiguazione concettuale che è tuttora in corso.

2. Regole ed eccezioni in psicologia dello sviluppo

Nelle pagine che seguono gli autori di questo contributo esaminano, potendolo fare ovviamente in maniera solo parziale, il complesso

rapporto fra regole ed eccezioni nell'ambito degli approcci teorici ed empirici utilizzati in psicologia dello sviluppo e con particolare riferimento alle ricerche sugli effetti delle interazioni sociali nello sviluppo cognitivo.

Analogamente a quanto Brecht intende mostrare ne "L'eccezione e la regola", testo dal quale hanno preso spunto i contributi di questo volume, gli autori del presente capitolo intendono mettere in luce, nel panorama della ricerca contemporanea sulle interazioni sociali (e ben inteso, da un angolo di indagine diverso da quello brechtiano), una forma di antinomia "necessaria" fra visioni dello sviluppo fondate sulla ricerca di elementi di tipo generale (regole) e approcci che, diversamente, pongono alla base del ragionamento scientifico il valore fondamentale della soggettività (che qui si intende considerare alla stregua di "eccezioni"). In altre parole una prospettiva centrata sulla soggettività che, come nel caso dell'inatteso comportamento del portatore, nel pezzo teatrale di Bertold Brecht, non può essere ricondotta linearmente ad un evento prevedibile in un più ampio sistema di riferimenti nomotetici generali.

Il significato che gli autori intendono dare al termine antinomia nel presente contributo si riferisce sostanzialmente all'opposizione fra una prospettiva di studio delle interazioni che si potrebbe definire *nomotetica* (Perret-Clermont, Iannaccone, 2005), che tende a definire le leggi generali dello sviluppo psicologico, ed una visione *interpretativa* della stessa classe di fenomeni¹. Quest'ultima, in effetti, considera l'esperienza individuale come irripetibile e inalienabile, in quanto frutto di una costruzione identitaria che vede la persona attivamente definirsi e rappresentarsi la realtà in una complicata rete di relazioni interpersonali, sociali e culturali. In questo senso l'esperienza individuale costituirebbe l'elemento di unicità ed eccezionalità che confermerebbe

¹ Jerome Bruner, nella conferenza tenuta a Ginevra nel 1996, in occasione del centenario della nascita di Jean Piaget e di Lev Vygotskij ha sostenuto che gli essere umani posseggono due diverse modalità di rappresentare la realtà che, a loro volta implicano due diversi tipi di comprensione del mondo. La prima viene definita da Bruner *nomotetica* (costituita da Piaget) e la seconda *interpretativa* (rappresentata da Vygotskij). A partire da questa distinzione l'idea di base di questo capitolo è che questi due modi di indagine non vadano ricondotti ad un'inesistente matrice comune ma piuttosto compresi nelle loro tensioni.

la regola (come dice il motto tradizionale) della generalità dei processi di sviluppo ma solo a patto di articolare le specificità e la regola in una determinata prospettiva teorico-empirica della quale si darà conto nelle pagine che seguono.

Questa proposta nasce anche da una constatazione a proposito degli attuali orientamenti di una larga parte del *mainstream* della psicologia contemporanea che sembra sottostimare la dimensione “interpretativa” della natura umana considerata invece, dagli autori del presente contributo, essenziale nella comprensione dei processi di apprendimento e dei contesti nei quali tali processi si realizzano. In effetti, diversamente da quanto gli autori di questo contributo auspicano, nel panorama contemporaneo della psicologia, l’antinomia fra dimensioni nomotetiche e dimensioni interpretative sembra radicalizzarsi sempre più dando vita ad una polarizzazione delle ricerche e delle posizioni teoriche intorno a due “stili” di indagine, salvo rare eccezioni, sempre più differenziati e scarsamente capaci di articolarsi. Da una parte si aggregano quanti si orientano, in maniera più o meno esclusiva all’individuazione di leggi e di caratteristiche presupposte “universali” dello sviluppo psicologico e dall’altra coloro che considerano inaggirabile la specificità dell’essere umano sempre concepito come inseparabile dal suo contesto sociale, storico e culturale, e che rifiutano sistematicamente ogni visione “generalizzabile” dello stesso sviluppo psicologico.

In effetti, guardando le cose dal punto di vista della metafora Brechtiana, si potrebbe considerare questa duplicità come la radicalizzazione (in larga parte artificiosa se non addirittura dannosa) di un doppio piano di indagine scientifica che, nelle giuste condizioni, mostrerebbe molteplici aspetti convergenti: ad un livello si tratterebbe dell’orientamento alla ricerca delle “regole generali” dello sviluppo psicologico (non dimenticando che queste “regolarità” possono anche essere il risultato delle metodologie adoperate, dei presupposti dei ricercatori con aspettative teoriche molto precise, dei rapporti interpersonali che i ricercatori stabiliscono con i loro soggetti, ecc.) mentre ad un altro livello più specifico vi sarebbe la focalizzazione sulle “costanti” eccezioni a queste regole generali, costituite dagli elementi di conoscenza forniti dai casi individuali e da una specifica attenzione alla dimensione interpretative del lavoro psichico della persone nelle loro attività umane quotidiane (Di Cori, Pontecorvo, 2007).

Metafora a parte, una simile visione delle cose, pur affascinante, pone evidentemente non poche difficoltà nella definizione di un quadro epistemologico di base nello studio dello sviluppo psicologico². Ma è davvero inopportuno immaginare una reinterpretazione di questi livelli nomotetico e interpretativo? Fino a che punto li si possono immaginare in interazione? Basti pensare a Bruner (1997) che mostra come le narrazioni culturali possano diventare esse stessi delle norme che successivamente obbligano gli individui a tenerne conto.

Nelle pagine che seguono, questa problematica verrà discussa con uno specifico riferimento alla storia scientifica delle ricerche condotte a proposito degli effetti delle interazioni sociali sull'attività cognitiva e sui processi di apprendimento, a partire dagli anni '80.

In sostanza, gli autori di questo capitolo muovono dalla convinzione che tali ricerche, per la loro stessa natura, abbiano costituito un'area di indagine che non ha potuto (né voluto) evitare di prendere in conto la tensione fra approcci nomotetici e approcci interpretativi giungendo, nell'arco di un trentennio, ad evidenziare le risorse, i limiti e le contraddizioni fra epistemologie nomotetiche ed interpretative. In effetti, come le pagine seguenti cercheranno di dimostrare, le interazioni sociali, in quanto oggetto di indagine, appaiono particolarmente sensibili all'antinomia fra le due dimensioni e ciò per molteplici ragioni, alcune delle quali verranno prese in conto qui di seguito.

Innanzitutto il costrutto stesso di interazione sociale si fonda logicamente su un presupposto che è la base stessa dell'architettura del

² È chiaro che la distinzione appena evocata, sebbene appaia un'artificiosa soluzione al problema dello studio dello sviluppo psicologico, in realtà è il risultato di epistemologie ispirate a principi profondamente diversi. Ci sarebbero alla base di questa contesa due visioni radicalmente diverse dello sviluppo umano? Tali visioni avrebbero alimentato apparati teorici e metodologici i cui fondamenti sono in una certa misura non riconducibili ad una matrice comune? Gli autori del presente capitolo non intendono, ovviamente, sottovalutare questo elemento di base ma più modestamente mostrare come in talune aree della ricerca sullo sviluppo psicologico sia possibile (se non necessario) articolare le conoscenze desunte dalla individuazione delle "regole" generali con quelle che derivano dalla presa in conto dei sforzi della persona, per reagire al suo ambiente, per interpretare, passo dopo passo, le attese e le reazioni di coloro con i quali interagisce, giustificare le sue azioni, rendere prevedibile gli eventi, basandosi su elementi di narrazione della propria storia personale o della storia sociale e culturale delle quali sente di far parte.

sociale: come è evidente, lo studio delle interazioni sociali si situa ad un livello di analisi della realtà necessariamente più ampio di quello intra-individuale (Doise, 1982). Ciò indipendentemente dal fatto che le interazioni possano svolgersi in compresenza degli attori o in luoghi e spazi mediati: le interazioni stesse hanno una storia, vengono interpretate e re-interpretate e a volte anche istituzionalizzate diventando matrice di nuove condotte con le loro regole e eccezioni.

Questo dato di fatto ha come prima conseguenza la necessità di prendere in conto, al tempo stesso, i processi interattivi che fondano la comunicazione e danno vita ai complessi eventi di regolazione interpersonale, espliciti ed impliciti, che la letteratura ha progressivamente messo in luce. L'accesso dei ricercatori a queste forme di regolazione sociocognitiva, attraverso molteplici metodologie per lo più (ma non solamente) fondate sull'analisi degli scambi verbali, ha dovuto spostare l'attenzione da quelli che si potrebbero definire i *prodotti* dell'interazione sociale ai *processi*. Ad esempio, nel caso dei lavori condotti dai due autori del presente contributo nell'arco di un trentennio (Iannaccone, 2010, per una rassegna) il focus dell'indagine si è spostato progressivamente dagli esiti delle situazioni di conflitto socio-cognitivo³, in

³ Il costrutto di conflitto sociocognitivo (e l'ampio panorama di ricerche che ha stimolato nell'arco degli ultimi 40 anni) nasce dall'esigenza di un gruppo di ricercatori ginevrini di ricollocare la nozione piagetiana di conflitto cognitivo in una prospettiva sociale. In tal senso, nell'idea di conflitto socio-cognitivo, la ricerca continua di equilibrio fra individuo e ambiente, che è alla base dello sviluppo cognitivo secondo Piaget, viene ricollocata in un meccanismo più ampio di confronto interpersonale. In altri termini sarebbero anche (e soprattutto) quelle situazioni di interazione sociale che richiedono (o esigono) un confronto di punti di vista diversi ad alimentare aspetti fondamentali dello sviluppo psicologico e dei processi di apprendimento. Il paradigma sperimentale prototipico del conflitto sociocognitivo consiste nel sollecitare la contrapposizione delle opinioni di due o più partner (di solito bambini) in problemi logici di conservazione delle quantità, delle lunghezze, ecc. I due partner sono solitamente di diverso livello cognitivo rispetto al problema della conservazione (per esempio un bambino ha quasi raggiunto la conservazione mentre l'altro ne è ancora lontano). L'opposizione tra centrazioni cognitive, e la necessità di trovare un accordo sociale, producono un cambiamento che in certi casi si sostanzia in un avanzamento di livello cognitivo. Per una rassegna ampia delle ricerche iniziali e degli sviluppi teorici ed empirici del costrutto di conflitto socio-cognitivo, in lingua italiana, si suggerisce Iannaccone (2010).

termini di “progressi nei livelli logici esibiti”, ad un’analisi via via più dettagliata delle modalità attraverso le quali i partecipanti ristrutturano il loro pensiero e/o co-elaborano una risposta.

L’ottica processuale ha mostrato, a sua volta, l’assoluto rilievo, nella determinazione dei livelli cognitivi esibiti dei partecipanti alle interazioni, di una serie di elementi contestuali e non ultimo il ruolo delle disposizioni individuali e sociali a sentirsi autorizzati ad avere un punto di vista proprio e a difenderlo.

In molti di questi lavori è possibile osservare anche come il significato del compito proposto dai ricercatori costituisca un elemento essenziale: la situazione diviene, a seconda dei casi, una questione di comprensione reciproca, di gestione dell’ordine sociale, di difesa della propria immagine. Tutto ciò appare coerente con una prospettiva “processuale” di analisi delle interazioni e, in tal senso centrata sull’analisi di quanto avviene nello spazio-tempo comunicativo degli interagenti. Uno spazio di interazione che costituisce una articolata dimensione psicologica e sociale nella quale gli attori definiscono progressivamente le proprie posizioni in virtù dei loro ancoraggi identitari, dei loro sistemi di conoscenze e della interpretazione che danno di ciò che accade loro, sia durante l’incontro che in successive fasi di “presa di coscienza” della situazione vissuta.

Questa attenzione agli spazi sociali costituisce, fra l’altro, un elemento rilevante del più ampio dibattito che si svolge da qualche decennio in psicologia, a proposito delle condizioni contestuali che entrerebbero a diverso titolo nella protezione e nella promozione delle attività di pensiero in interazione (ed in maniera complementare nella determinazione delle condizioni che invece indeboliscono e ostacolano tale attività). Ogni spazio è definito inoltre dalle cornici (Perret-Clermont, 2011) che non soltanto ne delimitano la geografia psicologica e culturale ma forniscono anche le regole e scripts (spesso istituzionali) da rispettare (anche se vanno anch’esse parzialmente ri-negoziate in ogni incontro).

Sebbene auspicato da una lunga tradizione di spunti proposti dalle scienze sociali, filosofiche e psicologiche, si tratta, in complesso, del riconoscimento, piuttosto recente, di come l’attività di pensiero affondi le sue radici nelle situazioni sociali e culturali nelle quali essa si attualizza.

Certo il pensiero sembra in molti modi oltrepassare la specifica situazione immediata per anticipare, spiegare, razionalizzare, dare sen-

so, argomentare sulla base di presupposti logici, valoriali o dipendenti dalla necessità di stabilire una coerenza narrativa. Anche quando il pensiero sembra appoggiarsi su degli argomenti normativi, lo fa in un contesto preciso (con un scopo, un'udienza, un set di regole di comunicazione, ecc...). Considerare il pensiero come un'attività di simbolizzazione coordinata con quella delle altre "voci" (Bahktin) invita a una vera e propria svolta (Valsiner, Van deer Veer, 2000; Valsiner, 2012). Senza questa svolta la concettualizzazione dello sviluppo psicologico e dei processi di apprendimento rimarrebbe condizionata da una insoddisfacente focalizzazione sugli aspetti strutturali e/o adattivi e da una astrazione impropria di quello che alcuni definiscono la "densità della quotidianità"⁴ fatta di obblighi e di aspettative, di ruoli e di scripts, di prescrizioni sociali e di scopi personali che l'individuo ha sperimentato nel passato e poi interiorizzato. Insomma di un insieme di elementi che egli tenta di capire e che deve contemporaneamente gestire nel presente della sua azione.

3. La tensione fra la dimensione nomotetica e quella interpretativa nella cronologia delle ricerche sulle interazioni sociali realizzate dagli autori

Per le ragioni appena addotte, nella storia delle ricerche che investigano gli *effetti delle interazioni sociali sullo sviluppo cognitivo* (Iannaccone, 2010), a partire dai lavori seminali degli anni '80 (Perret-Clermont, 1979/2008; Doise, Mugny, Perret-Clermont, 1976), la tensione fra la dimensione nomotetica e la necessità di un approccio interpretativo ai quadri epistemologici e alle opzioni metodologiche che si sono avvicendate ha giocato un ruolo essenziale. Si può ragionevolmente pensare che essa abbia alimentato quella sorta di cambiamento paradigmatico,

⁴ Della quotidianità "affascina l'apparente inesauribile ricchezza delle sue manifestazioni e, inoltre, la continua mescolanza, sovrapposizione, amalgama, tra routine e ripetitività da un lato e tutto ciò che la contrasta, la interrompe e la stravolge dall'altro..." (Di Cori, 2007, p. 10). Per la sua stessa natura essa tende a sottrarsi all'eccessiva formalizzazione del metodo sperimentale mentre si lascia meglio ricostruire assumendo prospettive di ispirazione etnografica, qualitative e storico-sociali.

o quanto meno una significativa riflessione, sul modo in cui la psicologia sociogenetica potesse dare delle risposte alla questione scientifica di base (Psaltis, Duveen, Perret-Clermont, 2009).

Questa tensione è resa possibile dalla constatazione evidente che i modelli teorici che sono stati proposti per rendere conto dello sviluppo psicologico possono essere posizionati in relazione ad orientamenti più marcati verso l'individuazione di meccanismi e strutture universali (alla maniera di Piaget), oppure concepiti per mettere in evidenza i processi di interpretazione che gli individui mettono in atto a proposito degli eventi ai quali prendono parte. Questa opzione è dunque manifestamente attenta alla peculiarità contestuale (sia essa microsociale, sociale, culturale e così via) degli elementi alla base del suo sviluppo.

Lungo il corso dell'intero novecento nella evoluzione storica della psicologia dello sviluppo si è assistito ad un ampio e costante dibattito fra i due tipi di orientamento ma non sempre tale confronto ha dato vita a fruttuosi tentativi di articolazione.

Un buon esempio della mancanza di un adeguato confronto è quello della classica opposizione, in educazione, fra epistemologie che hanno messo in evidenza il contributo di "auto-equilibrato" dell'individuo nella costruzione delle sue conoscenze e dall'altra quelle (ispirate alle teorie vygotskiane) che hanno invece evidenziato la funzione essenziale delle partecipazioni ad esperienze sociali e culturali nella costruzione di tali conoscenze. In un caso come nell'altro i tentativi di articolazione sono stati vanificati da un più ampio processo di radicalizzazione delle rispettive posizioni scientifiche. Processo al quale non sono estranee anche ragioni politiche o di moda.

Il pensiero di Vygotskij, ad esempio, ha manifestamente rivelato lo straordinario ruolo della socialità e della cultura nello sviluppo psicologico, senza tuttavia trascurare il ruolo delle componenti individuali (Brossard, 2004). Cionostante, tanti lavori contemporanei che si collocano nella tradizione Vygotskiana sembrano sottostimare proprio questo aspetto della teoria. In modo analogo la teoria di Piaget, che negli anni trenta anticipava posizioni chiaramente sociogenetiche, ad opera dello stesso Piaget ha successivamente mutato direzione, optando per la nota ipotesi parallelista per dar conto della corrispondenza fra elementi dello sviluppo sociale ed elementi dello sviluppo cognitivo. Tuttavia, in una parte della letteratura cognitivista contemporanea, che si ispira fra

l'altro, alle teorie di Piaget, la distanza da una visione sociocognitiva appare comunque amplificata e l'eventuale presa in conto del contesto sociale sembra confinata nella categoria delle influenze di "variabili" – cosiddette "esterne" sull'attività psicologica.

Ciononostante, come è stato già detto, *taluni specifici oggetti di indagine* in psicologia dello sviluppo e dell'educazione hanno sollecitato, più di altri, una diversa lettura del rapporto fra dimensioni nomotetiche e dimensioni interpretative della ricerca. Qui di seguito, attraverso la presentazione di un certo numero di lavori empirici, viene ripresa ed ampliata l'idea, annunciata nelle pagine precedenti, secondo la quale lo studio delle interazioni sociali nello sviluppo cognitivo e nei processi di apprendimento, costituisca effettivamente un ambito nel quale queste due contrapposte visioni del fare ricerca psicologica consentono non una sintesi ma piuttosto una interessante forma di dialettica.

La complessità dell'oggetto di ricerca e l'individuazione, alla fine degli anni '70, di un nuovo meccanismo di base per dar conto dello sviluppo psicologico e dei processi di apprendimento (il conflitto sociocognitivo), ha alimentato, tra l'altro, una visione microgenetica dello sviluppo che ha permesso ai ricercatori di focalizzarsi, al tempo stesso, sugli esiti delle interazioni sociali e sui processi che preludono a tali esiti. Ciò per ragioni che rinviano anche ad aspetti fondamentali dell'epistemologia piagetiana della quale gli studi sul conflitto sociocognitivo sono in parte eredi: innanzitutto, sebbene le basi teoriche divergano in alcuni punti essenziali, la nozione di conflitto sociocognitivo rappresenta, in qualche modo, il naturale proseguimento delle idee iniziali di Piaget nel 1934 a proposito della sociogenesi del giudizio morale e della funzione dell'educazione e della cooperazione nella costruzione di una società democratica⁵.

Inoltre la nozione di conflitto sociocognitivo emerge negli anni '70, quando, allo stesso tempo, le ricerche dirette da Piaget e da Inhelder, sebbene in prospettiva intraindividuale, evidenziano alcuni impor-

⁵ Soprattutto nelle posizioni assunte rispetto alle questioni educative Piaget (che aveva ben conosciuto le idee di Claparède, Bovet e Ferrière) sostiene la necessità di un'educazione attiva che dovrebbe permettere al bambino di sviluppare una capacità critica ed costruttiva per partecipare alla vita politica e sociale. Elementi che Piaget (e non solo) pone a più riprese alla base di ogni società democratica (Perret-Clermont, 2008; 2011).

tanti elementi dialettici che sembrano costituire i meccanismi di base dello sviluppo psicologico. Ne sono un esempio le ricerche sulla presa di coscienza (Piaget, 1974a) e sulla contraddizione (Piaget, 1974b) che caratterizzano la fase più tardiva dei contributi empirici della scuola piagetiana e, collateralmente, i lavori sul conflitto cognitivo (Inhelder, Sinclair, Bovet, 1974). Sebbene si tratti di una interessante concomitanza, frutto probabilmente di una visione dialettica dello sviluppo umano che si consolida in questa fase storica, i presupposti sociogenetici di base del conflitto socio-cognitivo restano sostanzialmente diversi dalla direzione che le ricerche piagetiane assumono in questa fase.

Del resto l'idea di conflitto cognitivo, nella sua accezione largamente decontestualizzata degli anni '70 non sembrava dare conto, in maniera soddisfacente, del ruolo che un certo numero di elementi (inizialmente definiti, in una prospettiva nomotetica, variabili extralogiche) giocherebbe nella determinazione dei risultati delle ricerche.

Analogamente a quanto veniva addebitato al modello epistemologico-genetico nel suo insieme, anche l'idea di conflitto cognitivo, proposta da Inhelder e collaboratori negli anni '70, non appariva congruente con i risultati e le osservazioni condotte nell'ambito della allora nascente prospettiva sociogenetica. Nella fase iniziale delle ricerche ispirate al modello sociogenetico è piuttosto il *confronto interpersonale* che costituisce la condizione determinante per destabilizzare l'equilibrio cognitivo che il bambino ha raggiunto ad un momento dato, innescando di conseguenza forme di sviluppo e di ristrutturazione profonda delle conoscenze precedentemente possedute.

In realtà nella prospettiva assunta dalle ricerche sul conflitto cognitivo, che si potrebbe altresì definire monologica (Linell, 2009)⁶, l'ac-

⁶ Analizzando il dialogismo nella ricerca psicologica, Linell (2009, pp. 390-394) contrappone le posizioni epistemologiche «monologiche» che presuppongono, fra l'altro, un individuo disconnesso dal suo contesto sociale e culturale, alle posizioni «dualistiche» che, a loro volta vanno ulteriormente distinte in relazione al grado di articolazione fra gli elementi della dualità presi in esame. In tal senso le concezioni dualistiche (*dualism*) e duali (*duality*), sebbene presentino delle affinità etimologiche, in realtà corrispondono a due punti di vista epistemologici ben distinti. Il dualismo, pur presupponendo una relazione fra i partecipanti all'interazione in una determinata situazione, li considera come indipendenti o come opposti. La prospettiva duale, alla base delle moderne prospettive dialogiche, presuppone invece una essenziale interdipendenza fra questi elementi.

cento viene posto sul ruolo della contrapposizione fra le aspettative del bambino (determinate dal livello di sviluppo cognitivo) e la resistenza offerta da certe caratteristiche del compito o del contesto accuratamente predisposte dal ricercatore. In tal modo, le caratteristiche del bambino, come quelle della situazione empirica vengono sottomesse ad una serie di astrazioni operate quasi interamente dal punto di vista del ricercatore; astrazioni che finiscono inevitabilmente per sottovalutare (o addirittura negare) il ruolo che le esperienze sociali e culturali svolgono in ogni processo di attribuzione di significato.

4. La sociogenesi del pensiero

È proprio in questo contesto che emerge l'idea di conflitto sociocognitivo (Perret-Clermont, 1979; Doise, Mugny, 1981) che apre la pista ad una innovativa prospettiva dello sviluppo psicologico, sensibile ai processi che mediano l'articolazione fra dimensioni sociali e dimensioni cognitive. Nel classico dispositivo sperimentale, questo tipo di ricerche ha dimostrato come dei bambini non-conservatori e intermediari (alle prove piagetiane di conservazione), interagendo in appositi *settings* sperimentali, concepiti per favorire il confronto di opinioni diverse con partner di livello cognitivo diverso (e anche inferiore) dal proprio, possano nel post test manifestare dei livelli logici superiori a quelli dei pre test. In altre parole, il conflitto sociocognitivo, in questi dispositivi inteso come situazione di confronto interpersonale nell'*hic et nunc* e occasione di impatto con punti di vista diversi dal proprio, sembra efficacemente indurre i partecipanti a quella che si potrebbe definire come una *ristrutturazione cognitiva*. Tale ristrutturazione sarebbe innescata, in una situazione di co-presenza, dalla contemporaneità delle diverse soluzioni del compito proposte dai partecipanti. La conseguenza, sorprendente all'epoca, è l'osservazione di significativi progressi cognitivi di tipo operatorio, troppo rapidi per essere in accordo con i principi teorici piagetiani di maturazione e di lenta auto-equilibratura.

In queste ricerche, accanto al ruolo giocato dall'esperienza nel mondo fisico, ben evidenziato dalle ricerche sul conflitto cognitivo, viene sostanzialmente affiancata un'attenzione a quei processi di sviluppo del pensiero che chiamano in causa *l'esperienza sociale*. Il valore aggiun-

to della nozione di conflitto sociocognitivo rispetto ad altri meccanismi ispirati al *social learning* (come l'apprendimento per imitazione) è proprio la sua capacità di creare delle condizioni di progresso cognitivo nel corso di interazioni dei partecipanti con partner dello stesso livello operatorio se non addirittura inferiore, mettendo in questione, in tal modo, la centralità dei meccanismi imitativi nello sviluppo cognitivo.

Nella lunga tradizione di ricerche che hanno preso origine da questi lavori preliminari sul conflitto sociocognitivo, molti altri contributi hanno confermato, successivamente, gli effetti legati all'interazione sociale di tipo conflittuale sia in prove operatorie che in compiti di decentrazione spaziale come anche in altre nozioni e in situazioni diverse (a titolo di esempio: Perret-Clermont, Nicolet, 2001; Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny, Butera, 2008; Buchs, Pulfrey, Gabarrot, Butera, 2010; Iannaccone, 2010).

Nella prima fase delle ricerche sul ruolo delle interazioni sociali nello sviluppo cognitivo e nei processi di apprendimento, i risultati appaiono globalmente molto incoraggianti ma contemporaneamente sollevano delle questioni metodologiche collaterali che spingono i ricercatori ad integrare l'iniziale approccio ai risultati di tipo *Nomotetico* con lavori che si focalizzano sulle *interpretazioni* dei compiti da parte di coloro che prendono parte alla situazione sperimentale. Ad esempio, se i risultati stabiliscono fin da subito e con una certa chiarezza che si può "apprendere" da partner meno esperti, meno evidente appare l'individuazione delle condizioni effettive che determinano tali risultati e che possono darne una spiegazione completa ed affidabile.

In queste prime ricerche, la quota di quella che si potrebbe definire un sorta di "varianza non spiegata" (in prospettiva nomotetica) spinge i ricercatori ad interessarsi ai processi comunicativi che si stabiliscono nel corso di queste interazioni e ai significati che i partecipanti attribuiscono tanto ai compiti proposti e ai ruoli giocati dai partner dell'interazione, quanto alla congruenza fra l'attività di pensiero esibita dai bambini e il complesso di esperienza sociale che sembra abitare inevitabilmente e in svariate forme i *setting* sperimentali. In questa vicenda una funzione fondamentale viene giocata dalla progressiva scoperta del ruolo che giocano le dimensioni implicite dell'interazione. Al di là degli aspetti manifesti della conversazione appare sempre più chiaro come le dinamiche di interazione prendano forma a partire da una complessa serie

di elementi impliciti che dipendono tanto da fattori legati al quadro sociale e istituzionale quanto da assunti personali dei differenti partner.

Nelle analisi che i ricercatori conducono sulle dinamiche di comunicazione emerge, fra l'altro, il ruolo fondamentale dei prerequisiti linguistici e cognitivi, delle strategie di pensiero, delle rappresentazioni della situazione, degli aggiustamenti "affettivi", dell'appartenenza socioeconomica e delle diverse connotazioni sociali di ciascuno dei partner; insomma di una serie di condizioni che possono indurre i partecipanti ad assumere *condotte di difesa del proprio punto di vista* (e/o di influenza) più o meno efficaci. A render più complicata la situazione appare anche evidente come queste condotte di difesa possono avere differenti matrici: se ad esempio la "difesa" si fa sul piano cognitivo (e relativamente ad aspetti strategici del compito) allora può costituire una fonte probabile di progressi; se diversamente la difesa si sviluppa piuttosto su un piano sociale (fare una buona figura, salvare la faccia, salvare l'amicizia, sentirsi più o meno capace del partner o, più radicalmente metter in atto condotte che possono giungere alla prevaricazione dell'altro, fino alla sua umiliazione) allora gli effetti sui progressi cognitivi possono essere davvero poco apprezzabili o dar vita addirittura a situazioni controproducenti, nonostante l'esibizione (e forse lo sviluppo) di condotte sociali molto sofisticate durante le interazioni.

5. Il contesto come componente dell'attività di pensiero: qualche esempio empirico

Nell'ambito degli studi sulle condizioni contestuali in grado di influenzare gli esiti del conflitto sociocognitivo, fra i numerosi contributi che possono essere citati, sicuramente interessanti appaiono quelli dedicati allo studio dei legami da una parte, fra l'origine socio-economica e appartenenza di genere dei partecipanti, e, dall'altra, i livelli cognitivi che si registrano nelle diverse fasi di un tipico dispositivo di ricerca del tipo "conflitto sociocognitivo".

Come è ben noto, nella gran parte delle ricerche di questo tipo, i partecipanti (in genere bambini), nella fase preliminare del dispositivo (pre-test), attualizzano delle competenze operatorie, correlate alla provenienza socioeconomica, come dimostrano numerose ricerche sul

testing. Ad esempio, in una classica ricerca condotta alla fine degli anni '70 (Perret-Clermont, 2008), i bambini e le bambine provenienti da livelli socioeconomici meno agiati mostrano competenze operatorie significativamente inferiori a quelle dei partecipanti di origine sociale più agiata. Se questo dato non è di per se sorprendente, posta la sua ampia ricorrenza in letteratura, è invece interessante notare come, nella stessa ricerca, dopo una interazione sociale di tipo conflittuale (dunque al post-test) queste differenze in molti casi si ridimensionino o spariscono del tutto.

In maniera analoga, in un altro lavoro degli anni '80 (Perret-Clermont, Schubauer Leoni, 1981), le differenze emerse nella comparazione fra bambini e bambine al pre-test non sono più evidenti dopo una sessione di interazione sociale. In particolare i risultati di questa ricerca mostrano come le pratiche di socializzazione di genere (almeno per quel che riguarda lo specifico ambito territoriale e temporale nel quale la ricerca è stata realizzata (il Canton Ticino negli anni '80) costituiscano una sorta di quadro di riferimento per l'attività psicologica che sembra autorizzare stili di attività diversi per bambini e bambine. In particolare, le bambine, probabilmente socializzate a specifiche modalità di esibizione, appaiono inizialmente meno disponibili ad assumere una posizione diversa da quella evocata dal ricercatore nelle fasi di controsuggestione⁷. In altri termini le bambine appaiono reticenti ad ingaggiarsi in posture conversazionali che in qualche modo si oppongono al punto di vista dell'adulto/ricercatore. In tal modo esse finiranno per esibire, evidentemente, dei livelli di competenza più modesti di quelli dei bambini che nel confronto con l'adulto appaiono meno inibiti. Quando le bambine sono invece poste davanti ad un compito più familiare (dividere dello sciroppo fra bambini della stessa età⁸) attua-

⁷ Nella intervista clinico-critica, che Piaget utilizza largamente nelle sue ricerche, vi è una fase – detta appunto di controsuggestione – nel corso della quale il ricercatore fornisce al bambino una giustificazione opposta alla sua (ad esempio: 'prima di te un altro bambino mi ha risposto diversamente dicendomi...'). L'idea è di verificare la sensibilità del bambino alla compresenza di affermazioni contraddittorie e consentire al ricercatore di valutare più in profondità la sua attività logica.

⁸ La "divisione dello sciroppo" fa riferimento al classico dispositivo che Piaget ha proposto per investigare la nozione di conservazione dei liquidi. Si tratta di un adattamento "sociale" della classica situazione nella quale Piaget chiedeva ai singoli bambini

lizzano modalità di soluzione del compito del tutto identiche a quelle dei bambini. In altre parole, nel corso della breve interazione sociale, le differenze di genere scompaiono largamente e, al post-test, anche nel confronto con l'adulto, non riappaiono. In realtà, nelle ricerche citate, tutto questo rilevante cambiamento nella esibizione delle condotte logico-operatorie sembra avvenire nello spazio di qualche minuto di interazione e, ancora una volta, ciò in palese contraddizione con buona parte delle teorie classiche – nomotetiche – dello sviluppo psicologico (compresa quella di Jean Piaget) secondo le quali i progressi cognitivi non possono che realizzarsi in un arco temporale più o meno esteso e necessariamente caratterizzato da fasi intermedie.

La questione si sposta dunque sulla *natura di questi cambiamenti* e, indirettamente, sulla natura dello sviluppo e sul funzionamento dell'attività di pensiero. È chiaro che, nelle situazioni descritte in precedenza, il manifestarsi del cambiamento da parte dei bambini non coincide con un processo di ristrutturazione delle operazioni logiche esteso temporalmente ma si evidenzia piuttosto come una sorta di “presa di coscienza”⁹ di punti di vista diversi dai propri e presumibilmente fondamentali per l'interpretazione di quanto avviene nella situazione sperimentale.

Questa constatazione ha orientato le ricerche al riconoscimento del ruolo fondamentale dei processi interpretativi che sono alla base dell'attribuzione di significati (non soltanto cognitivi ma anche sociali) alla situazione e al compito. Se i partecipanti evidenziano livelli più avanzati nel post-test, è difficile pensare ad un processo “maturativo” (in qualche minuto!) ma piuttosto sembra plausibile che ci si trovi di fronte ad una importante ristrutturazione della iniziale interpretazione del

di valutare la conservazione della quantità di liquido durante travasi in contenitori di forma diversa. Nel caso delle ricerche sul conflitto sociocognitivo ai bambini viene chiesto di valutare la conservazione dei liquidi in una situazione di interazione sociale nella quale i travasi sono operati, in genere, per distribuire dello sciroppo ai partecipanti ai quali sono attribuiti bicchieri di forma identica o diversa a seconda della fase del disegno sperimentale.

⁹ L'intenzione degli autori nel riferimento alla nozione di “presa di coscienza” non è certamente quella di difendere una posizione “logocentrica”. Essi sono ben consapevoli del rilievo che, in queste situazioni assumono le dimensioni non linguistiche e le caratteristiche sociali ed istituzionali (persino materiali) dei diversi setting nei quali le interazioni si svolgono.

compito, dei rapporti interpersonali e dell'oggetto sul quale si focalizza l'attenzione e la conversazione. L'accento investigativo dovrà spostarsi allora sulla comunicazione tra i due partner e sui processi psicosociali che governano questa comunicazione. Fra questi un posto speciale viene assunto dalle modalità attraverso le quali i partecipanti si rappresentano il partner dell'interazione e il tipo di "gioco relazionale" che può essere con loro stabilito.

Alcuni interessanti risultati sono emersi, fra l'altro, in ricerche condotte in collaborazione con Grossen qualche anno fa (Grossen et al., 1996): in tali ricerche è stata manipolata la *rappresentazione della competenza* del partner in una situazione di interazione sociale per verificarne gli effetti in prove di orientamento spaziale. Indipendentemente dalle competenze reali dei bambini, il dispositivo di ricerca ha messo i partecipanti (inconsapevoli) in situazioni dove il partner appariva più o meno competente (rendendo la prova artificialmente più facile o più difficile per uno dei due). In questi casi interagire con qualcuno percepito come *più esperto* o come *meno esperto* influenzerà in modo significativo gli esiti dell'interazione sociale. In particolare il confronto dei punti di vista, alla base di ogni forma di conflitto sociocognitivo, appare visibilmente inibito dalla percezione dell'altro come *esperto*.

Come è possibile constatare dalle osservazioni condotte dai ricercatori, gli argomenti proposti dalla persona "esperta" tendono ad essere accettate in maniera quasi incondizionata. Al contrario, la percezione di una simmetria nel confronto delle proprie competenze con quelle del partner, agevola la difesa del proprio punto di vista salvaguardando forme più attive di coinvolgimento centrate su una dimensione di sfida cognitiva.

I lavori di Tartas, Perret-Clermont (2008), Tartas, Baucal, Perret-Clermont, (2010), Psaltis, Duveen (2007), Darnon, Butera, Harachiewicz (2008) mostrano, chiaramente, da un parte, il legame fra il modo in cui i partecipanti valutano le competenze dei partner con i quali interagiscono, ne comprendono i ruoli e le funzioni che essi svolgono, interpretano la situazione sociale nel suo complesso e, dall'altra, gli stili e le caratteristiche che assumono l'interazione e i progressi cognitivi.

Questo tipo di ricerche mette ben in evidenza la necessità di analizzare, nel corso delle varie tappe dell'interazione, le rappresentazioni della situazione che i partecipanti elaborano e, al tempo stesso, l'utilità

di investigare, nella misura del possibile, le modalità che essi adottano sia nell'affrontare la situazione sociale, sia nel selezionare un certo tipo di strategie sociali e cognitive. In altre parole diventa essenziale per la comprensione dei risultati di questo genere di ricerche una modalità di analisi che consenta al ricercatore di salvaguardare la dimensione *interpretativa* della situazione sperimentale stessa¹⁰.

Negli anni seguenti, proprio per queste ragioni, la ricerca sul ruolo delle interazioni sociali nello sviluppo e nel funzionamento del pensiero si orienterà verso forme di descrizione sempre più accurate della architettura dell'intersoggettività¹¹ e della elaborazione dei contesti (di ricerca o educativi) dal punto di vista dei partecipanti. Il risultato più evidente di questo complesso di ricerche (vedi Iannaccone, 2010, per una rassegna in lingua italiana) è la constatazione che in molti casi le interazioni in ambito di ricerca (e in quello didattico) vengono percepite in maniera evidentemente dissimile dal ricercatore e dai partecipanti (i così detti soggetti). In realtà, come emerge chiaramente da questi lavori, i partecipanti, siano essi adulti o bambini, entrano nel setting preparato dal ricercatore o nella classe scolastica con esperienze individuali e sociali precostituite che avranno degli effetti non trascurabili sul modo in cui ciascuno capirà e finalizzerà la sua attività e stabilirà

¹⁰ In questa stessa prospettiva, è stata anche proposta (Perret-Clermont, 1993) una ridefinizione concettuale dei dispositivi di ricerca impiegati nello studio degli effetti delle interazioni sociali sui processi di sviluppo e di apprendimento. Anche alla luce di osservazioni come quelle precedentemente esposte, è apparso inopportuno continuare a considerare le fasi canoniche della situazione sperimentale (pre-test, fase sperimentale, post-test) semplicemente come momenti indipendenti del disegno sperimentale. Le osservazioni condotte ripetutamente in questo ambito di studi impongono effettivamente una riconsiderazione metodologica alla luce delle interpretazioni che ne fanno i partecipanti. È evidente, difatti, che questo genere di situazioni, particolarmente per i bambini, viene ad essere considerata alla stregua di una "storia" sperimentale nella quale ci sarebbero diversi momenti (tempi) appartenenti ad una stessa trama narrativa (T1, T2, T3 ecc.). In questo caso sembra ragionevole affermare che i bambini, per dare senso alla esperienza (anche un po' strana perché non così frequente nella quotidianità) che stanno vivendo *hic et nunc*, farebbero ricorso ad una interpretazione narrativa degli avvenimenti che ovviamente condiziona, in maniera non trascurabile, alcuni aspetti della presupposta indipendenza fra le diverse tappe dell'esperimento.

¹¹ In questo caso si tratta di una rivisitazione dell'interessante nozione proposta inizialmente da R. Rommetveit.

delle relazioni con l'altro/gli altri. Queste stesse differenze danno normalmente vita (se vi è spazio per questo) a specifici *eventi di confronto e di negoziazione del significato* ma possono anche costituire, in certi casi, *ostacoli difficilmente sormontabili alla costruzione di una comprensione condivisa* della situazione e dei suoi presupposti. In particolare quando le condotte del partner (perché ad esempio è un bambino) vengano valutate come cognitivamente “meno sviluppate”, di “basso livello” ecc., questo può indurre i partecipanti ad una rielaborazione, più o meno consapevole, delle loro rappresentazioni iniziali del contesto nel quale le interazioni si svolgono.

In tal senso i contesti di attività non possono essere ricondotti ad un insieme, pur sofisticato, di fonti di variazione esterne, come nel caso, ad esempio, delle cosiddette “variabili extralogiche” (Carugati, 1983). Le cornici dell'attività di pensiero appaiono chiaramente come elementi “integrati” (interpretati, ri-negoziati) nell'attività cognitiva e non separabili da essa.

Ciò pone naturalmente un problema che va ben al di là delle pure questioni metodologiche e che è stato in più occasioni sollevato anche in relazione a modelli teorici ben consolidati come quello della “ecologia dello sviluppo” (Bronfenbrenner, 1979; 2005). Gli approcci sistemici applicati allo sviluppo psicologico, pur avendo prodotto interessanti risultati in termini di spiegazioni contestualistiche (si veda ad esempio la versione più recente della teoria di Bronfenbrenner: Process-Person-Context-Time – PPCT), ed aver mostrato una importante sensibilizzazione alle dimensioni culturali dello sviluppo (Harkness, Super, 1996; Harkness, Super, Sutherland, Marjolijn, Blom, Moscardino, Mavridis, Axia, 2007; Sinha, 2009), in realtà non danno conto, se non in maniera indiretta, del ruolo che la dimensione interpretativa gioca nella ridefinizione dei contesti stessi, collocandosi in tal modo in una prospettiva piuttosto nomotetica.

In accordo con i risultati delle ricerche sul conflitto sociocognitivo presentate in precedenza, le interazioni sociali, in quanto processi fondanti dell'attività e dello sviluppo del pensiero costituiscono effettivamente un elemento importante nella spiegazione scientifica nomotetica dello sviluppo psicologico e dell'apprendimento ma il loro valore euristico dipende dalla capacità del ricercatore di “situarle” (nel senso di Iannaccone, Ligorio, 2001) in contesti. In tali contesti i partecipanti

sono costantemente attivi nello sforzo di dare senso a quello che osservano, fanno e pensano, e tutte le azioni dei partecipanti e le caratteristiche simboliche e materiali della situazione vengono interpretate da tutti (partecipanti, partners e anche ricercatori) nel corso di laboriose e complesse dinamiche sociali e comunicative. Tutto ciò mette in questione, almeno in parte, la validità di quelle spiegazioni (anch'esse di tipo contestualistico) nelle quali l'idea di "cornice di attività" viene intesa come un sistema di variabili che sono identificabili unicamente in elementi che pre-esistono alle interazioni sociali. Come si è visto, gli effetti prodotti dagli elementi contestuali agiscono sempre in una dimensione processuale non solo relativa alla loro sensibilità alle dimensioni temporali, culturali e sociali esterne (ben chiarito nei modelli ecosistemici ed ecoculturali) ma anche alle modalità con le quali i partecipanti elaborano congiuntamente, nell'*hic et nunc* dell'interazione, il significato dei contesti stessi; in modo particolare quando reagiscono alle prese di posizione degli altri, dando vita così alle interazioni stesse.

A conclusione di questo capitolo, ripensando nuovamente allo scritto didascalico Brechtiano, emerge un altro aspetto interessante che sembra costituire un elemento chiave anche nell'evolversi delle ricerche sulle interazioni sociali. Esso, che si potrebbe definire "la presa di coscienza della ordinarità", appare del tutto congruente con il testo del coro finale de "l'eccezione e la regola" quando gli attori cantano: "... *Avete ascoltato e avete veduto ciò ch'è abituale, ciò che succede ogni giorno. Ma noi vi preghiamo: se pur sia consueto, trovatelo strano! Inspiegabile, pur se normale! Quello che è usuale, vi possa sorprendere!...*".

In effetti, alla base della riformulazione profonda che ha caratterizzato le ricerche sulle interazioni sociali, e della quale le pagine precedenti hanno restituito una descrizione necessariamente incompleta, si ritrova, fra l'altro, il rinnovato riconoscimento dello statuto scientifico della così detta ordinarità. Attenzione all'ordinarità che, pur con gli evidenti limiti sopra menzionati, si è manifestata nelle preoccupazioni ecosistemiche che hanno svolto un ruolo notevole nella ricerca in psicologia dello sviluppo a partire dagli anni '80.

Oggi le nuove sfide epistemologiche, alimentate fra l'altro dai contributi delle prospettive socioculturali (Valsiner, 2012), vanno in una direzione che, pur condividendo il presupposto contestualista, sentono l'esigenza di comprendere lo "strano" e l'"inspiegabile" cantato dal coro

Brechtiano, senza svuotare di senso, come troppe volte è stato fatto dalla ricerca psicologica (Iannaccone, 2013), l'ineluttabile storicità del cosiddetto soggetto e delle condizioni che ne fanno un interprete costante e largamente inafferrabile in una prospettiva unicamente nomotetica e monologica.

6. Al di là del confronto tra dimensione nomotetica e dimensione interpretativa

Negli esempi riportati sopra gli autori hanno inteso riflettere su una generazione di ricerche nella quali essi si sono confrontati con risultati che, in parte, apparivano contraddittori: tutte le volte che una spiegazione dei fenomeni osservati ci sembrava soddisfacente e apriva vie nuove per altre affascinante ricerche empiriche, l'analisi dei "dettagli" lasciava trasparire delle "eccezioni".

Queste eccezioni, a loro volta, apparivano molto interessanti spingendo a rivisitare le ipotesi avanzate inizialmente per tenere conto di una realtà psicologica inevitabilmente più complessa del previsto, essa stessa incastonata in una realtà sociale che appariva sempre diversa da quella inizialmente presupposta nei modelli teorici di riferimento o più semplicemente nelle attese dei ricercatori.

Ad esempio, la scoperta del sorprendente ruolo del "conflitto sociocognitivo" nello sviluppo del pensiero appariva affascinante perché permetteva di spiegare come persone ugualmente "prive di adeguate conoscenze" potessero apprendere cose nuove, interagendo nelle giuste condizioni (proprio quello che fanno i ricercatori ogni giorno: imparano cose nuove ma non dall'imitazione dei più esperti, né dall'appropriazione di elementi già noti, ma in un atto creativo dalle potenzialità fondamentalmente incerte).

Fin dalle fasi iniziali di queste ricerche, è apparso chiaro come la situazione di così detto "conflitto sociocognitivo" non poteva costituire di per sé l'elemento "determinante" dei progressi cognitivi osservati. In realtà si trattava, come si è cercato di mostrare nelle pagine precedenti, solo di uno dei numerosi elementi che, in una dimensione di articolata complessità, possono dar conto dei risultati di queste ricerche (accanto al problema dei prerequisiti necessari per capire il compito proposto dal

ricercatore, a quello della competenza linguistica necessaria per discutere insieme, al grado di condivisione delle finalità della situazione, alle modalità relazionali stabilite con il partner, ecc.).

Più le ricerche sono andate avanti, più numerosi sono apparsi gli elementi coinvolti e i modelli teorici nomotetici necessari per renderne conto. Al tempo stesso anche le “eccezioni” diventavano più numerose e complesse: progressi osservati in apparente assenza di conflitti, mancati apprendimenti osservati quando tutte le condizioni sembravano predire il progresso, risultati contraddittori rispetto ad acquisizioni stabilite con presunta certezza (come, per esempio, quando si vede scomparire, nello spazio di qualche minuto, la “solida” correlazione tra livello socio-economico e risultato ai test). Il primo impulso è stato allora quello di migliorare il modello teorico in modo da poter contemplare tutte le dimensioni (o almeno le “variabili fondamentali”) in gioco. Si è trattato, in altre parole, della ricerca del modello nomotetico “più adatto” che ha finito per alimentare la convinzione “meno nomotetica” che anche il ricercatore interpreta a modo suo (attraverso la sua storia personale e culturale, la sua formazione accademica, e i suoi scopi) ogni elemento dell’interazione con i partecipanti, sia essa metodologicamente pianificata o non pianificata.

In tal senso, il setting sperimentale costituisce un incontro fra ciò che il ricercatore intende fare, le sue aspettative e quelle dei “soggetti”. Questi ultimi in realtà non possono essere costretti nell’astratta dimensione di “soggetti” trattandosi appunto di persone che hanno le loro buone (o meno buone) ragioni per partecipare alla ricerca, che hanno scopi personali e dispongono di un certo numero di strategie per far fronte a quelle che immaginano possano essere le attese del ricercatore (strategie in molti casi utilizzate per salvarsi la faccia in una situazione di subordinazione!).

In effetti non solo i ricercatori cercano di stabilire quali siano le “regolarità” e le “regole” della vita psicologica o sociale. Anche i bambini (e gli altri “soggetti”) cercano costantemente di capire in che tipo di spazio si stanno muovendo, di prevedere ciò che accadrà, di dare senso ai comportamenti degli adulti, degli psicologi, degli insegnanti o di altri partners. Insomma si tratta di persone che tentano di “ben giocare il proprio ruolo” in situazioni delle quali hanno cercato, nel frattempo, di afferrare le regole di funzionamento (o, se implicite, di

inferirle per comprendere gli aspetti inizialmente opachi dei contratti di comunicazione o dei contratti didattici con i quali si sono trovati a dover fare i conti).

Del resto nelle ricerche sono apparsi evidenti i tentativi, da parte di bambini e ricercatori, per stabilire il tipo di posizionamento rispetto alle dimensioni esplicite e a quelle implicite delle regole. A rendere la questione ancora più complessa sono le stesse istituzioni, all'interno delle quali tali attività si svolgono, che prescrivono (o inducono implicitamente) determinate condotte, a loro volta interpretate e frequentemente ri-negoziate dai partecipanti. Si tratta della elaborazione di una sorta di rappresentazione "in azione", in molti casi inconsapevole, di scripts culturali e di obblighi sociali. Rappresentazione che partecipa, essa anche, alla definizione delle situazioni nelle quali si svolgono le interazioni generando dinamiche che non sempre appariranno come il prodotto condiviso dei partecipanti.

Alla fine di questo capitolo la questione della contrapposizione fra aspetti nomotetici ed interpretativi resta dunque aperta e forse il prossimo passo di questo lungo itinerario di ricerca sarà proprio quello di distanziarsi di questa visione "binaria" alla ricerca di altre modalità per dar conto degli aspetti ancora da chiarire in questo vasto ambito della psicologia.

È in qualche modo ciò che anche Bruner propone in un contributo del 1995 quando, illustrando le modalità di cui dispone l'essere umano per attribuire significato al mondo complesso che lo circonda (il mantenimento dell'*intersoggettività* legato alla necessità di comprendere e dare senso agli stati intenzionali, l'organizzazione delle *azioni* che costituiscono il tessuto delle vicissitudini umane, la delimitazione *normativa* di ciò che è conveniente e appropriato), sente la necessità di introdurre il *modo narrativo*, ulteriore elemento di coerenza fra questi tre forme di rappresentazione del mondo. Come nelle pagine che precedono, egli avverte verosimilmente lo stesso disagio verso una secolare tradizione di pensiero che ha radicalizzato la distanza fra dimensioni nomotetiche e interpretative della conoscenza umana e delle sue immense possibilità.

Bibliografia

- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development: Experiments in nature and design*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bronfenbrenner U. (2005), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Brossard M. (2004), *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Asq.
- Bruner J. S. (1995), "Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives?", *Revue Française de Pédagogie*, 111, 73-84.
- Bruner J. S. (1997), "Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky", *Human development*, 40, 63-73.
- Buchs C., Darnon C., Quiamzade A., Mugny G., Butera F. (2008), "Régulation des conflits socio-cognitifs et apprentissage", *Revue Française de Pédagogie*, 163, 105-125.
- Buchs C., Pulfrey C., Gabarrot F., Butera F. (2010), "Competitive conflict regulation and informational dependence in peer learning", *European Journal of Social Psychology*, 40, 418-435.
- Carugati F. (1983), "Dalle variabili extra-logiche al conflitto socio-cognitivo nello studio del pensiero", *Studi Urbinati*, B2, LVI, 135-150.
- Darnon C., Butera F., Harackiewicz J. (Eds.) (2008), *Toward a clarification of the effects of achievement goals*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Di Cori P. (2007), "Quotidiano & Co", in P. Di Cori e C. Pontecorvo (a cura di), *Modernità e vita quotidiana: tra ordinario e straordinario*, Carocci, Roma, 7-16.
- Di Cori P., Pontecorvo C. (a cura di, 2007), "Modernità e vita quotidiana: tra ordinario e straordinario", Carocci, Roma.
- Doise W. (1982), *L'explication en psychologie sociale*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Doise W., Mugny G. (1981), *Le développement social de l'intelligence*, Interéditions, Paris.
- Doise W., Mugny G., Perret-Clermont A.-N. (1976), "Social interaction and cognitive development: further evidence", *European Journal of Social Psychology*, 6(2), 245-247.
- Grossen M., Iannaccone A., Liengme Bessire M.-J., Perret-Clermont A.-N. (1996), "Actual and perceived expertise: the role of social comparison in the mastery of right and left recognition in novice-expert dyads", *Swiss Journal of Psychology*, 55(2/3), 176-187.
- Harkness S., Super C. M. (1996), *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*, Guilford, New York.

- Harkness S., Super C. M., Sutherland M. A., Moscardino U., Axia V., Blom M. J. M. (2007), "Culture and the construction of habits in daily life: Implications for the successful development of children with disabilities", *Occupational Therapy Journal of Research*, 27, 33-40.
- Iannaccone A. (2010), *Le condizioni sociali del pensiero*, Unicopli, Milano
- Iannaccone A. (2013), "Est-ce que la psychologie aurait oublié ce que les êtres humains font vraiment?" *Cahiers de Psychologie et éducation*, 49, 3-11.
- Iannaccone A., Ligorio B. (2001), "La situated cognition in Italia", *Revue Suisse de Sciences de l'éducation*, 23(3), 439-452.
- Inhelder B., Sinclair H., Bovet M. (1974), *Apprentissage et structures de la connaissance*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Linell P. (2009), *Rethinking language, mind and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*, Information Age Publishing, Charlotte, NC.
- Perret-Clermont A.-N. (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Per Lang, Berne. (Volume riedito ed integrato nel 1996 in collaborazione con M. Grossen, M. Nicolet, M.-L. Schubauer-Leoni).
- Perret-Clermont A.-N. (1993), "Sviluppo e apprendimento: che cosa si sviluppa?" In C. Pontecorvo (A cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze, 45-55.
- Perret-Clermont A.-N. (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Peter Lang, Berna (trad. it. *La costruzione dell'intelligenza nell'interazione sociale*, Firera & Liuzzo Group, Roma, 2008).
- Perret-Clermont A. N. (2011), "Social relationships and thinking spaces for growth", *Cahiers de psychologie et éducation*, 47, 7-17.
- Perret-Clermont A.-N., Iannaccone A. (2005), "Le tensioni delle trasmissioni culturali : c'è spazio per il pensiero nei luoghi istituzionali dove si apprende?" In T. Mannarini, A. Perucca e S. Salvatore (a cura di), *Quale psicologia per la scuola del futuro?* Edizioni Carlo Amore, Roma, 59-70.
- Perret-Clermont A.-N., Nicolet M. (Eds.). (2001), *Interagir et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (Nouvelle édition mise à jour ed.), L'Harmattan, Paris, Budapest, Torino.
- Perret-Clermont A.-N., Schubauer-Leoni M. L. (1981), "Conflict and cooperation as opportunities for learning", in W. P. Robinson (Eds.), *Communication in Development*, London, Academic Press, 203-233.
- Piaget J. (1974a), *Réussir et comprendre*, Presses Universitaires de France, Paris
- Piaget J. (1974b), *Recherches sur la contradiction*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Psaltis, C., Duveen, G., Perret-Clermont, A.-N. (2009), "The social and the psychological: Structure and context in intellectual development", *Human Development*, 52, 291-312.

- Psaltis C., Duveen G. (2007), "Conservation and conversation types: Forms of recognition and cognitive development", *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 79-102.
- Sinha C. (2009), "Language as a biocultural niche and social institution", in V. Evans and S. Pourcel (Eds.) *New Directions in Cognitive Linguistics*, John Benjamins, Amsterdam, 289-310.
- Tartas V., Perret-Clermont A.-N. (2008), "Socio-cognitive dynamics in dyadic interaction: How do you work together to solve Kohs cubes?", *European Journal of Developmental Psychology*, 5(5), 561-584.
- Tartas V., Baucal A., Perret-Clermont A.-N. (2010), "Can you think with me? The social and cognitive conditions and the fruits of learning", in K. Littleton, C. Howe (Eds.), *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction*, Routledge, London, New York, 64-82.
- Valsiner J. (Eds. 2012), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*, University Press, New York, Oxford.
- Valsiner J., Van der Veer R. (2000), *The Social Mind: Construction of the Idea*, University Press, New York, Cambridge.