

QUESTIONI EPISTEMOLOGICHE IN PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO E DELL'EDUCAZIONE

Anne-Nelly Perret-Clermont

Michel Nicolet

Divagazione onirica

A volte ci piace sognare che l'insegnamento sia un'impresa facile... Immaginiamo una fila di volti sorridenti e attenti, pronti a entusiasmarci per ogni sorta di sapere da noi offerto e a restituircelo "più bello di prima" perché arricchito da alcune domande pertinenti, testimoni del loro intelligente interesse. E immaginiamo, naturalmente, che noi insegnanti sappiamo rispondere a queste domande, con soddisfazione di tutti e facendo così opera utile!

Il nostro sogno può estendersi fino all'ambiente universitario: la scienza psicopedagogica susciterebbe, solo a esporla, tali slanci di creatività in studenti brillanti... che essi si organizzerebbero da soli per raccogliere con acume – e con metodologie rigorose, rispettose della deontologia e non intrusive – dei dati in grado di dimostrare, in modo avvincente e senza preconcetti, l'evidenza del valore educativo dell'insegnamento e la competenza dei suoi protagonisti!

Ma il sogno finisce lì... perché colui che sogna ha perso il filo conduttore. Di che cosa si tratta? Perché questo sogno di un insegnamento come travaso? Perché immaginare una presunta scienza di un maestro e un'altrettanto ipotetica ignoranza di discepoli convocati per l'istruzione d'obbligo? Quale scopo si prefigge l'incontro maestro-alievi? Che cosa si comunicano coloro che vi prendono parte; e quando si parlano, si capiscono? E in che maniera?

Accade più spesso di quanto sembri che questioni di ordine educativo e interrogativi sul significato e i valori da trasmettere alle giovani generazioni sottendano la ricerca in psicologia. È probabile che cercando di riprodurre il proprio sapere, gli adulti e i gruppi sociali tentino anche di preservare la propria identità. Ma come garantire questa trasmissione? Come ritrovare, nel bambino che cresce, la propria immagine di adulto? È una questione di natura o di cultura?

Che cosa si impara e che cosa si sviluppa?

Il nostro secolo ha visto l'accrescersi della consapevolezza del ruolo e dell'importanza, nello sviluppo intellettuale e sociale, delle esperienze che il bambino vive durante i primi anni di vita. Fin dalla nascita, il piccolo è provvisto di competenze più estese di quanto si pensasse. Questa evoluzione nella rappresentazione del bambino ha avuto parecchie conseguenze: da un punto di vista pedagogico, alcuni insegnanti, sentendosi responsabili di dover trasmettere conoscenze che paiono sempre più numerose e complesse, si sono impegnati nello studio di ciò che potremmo definire "l'arte di approntare le conoscenze" per renderle assimilabili dall'alunno. Altri, nello spirito della pediatria nascente, affascinati dalla scoperta dell'alterità infantile e del ruolo dell'individuo nell'elaborazione del sapere, hanno costruito una scienza degli stadi dello sviluppo del bambino. Entrambi gli approcci hanno avuto i loro momenti di gloria senza riuscire però, da soli, a descrivere i processi estremamente complessi implicati nella trasmissione e nell'appropriazione delle conoscenze.

In effetti, rimangono sostanzialmente senza risposta gli interrogativi fondamentali sollevati da questi approcci ormai classici: perché s'impara? Come e perché l'umanità elabora le conoscenze? Quando un'abilità, un'osservazione, un racconto, una teorizzazione ecc. acquisiscono lo statuto di "conoscenza"? In che modo vengono selezionati i saperi che saranno o meno trasmessi da una generazione all'altra? Che cosa conferisce loro un'apparente o reale credibilità? Che cosa motiva gli individui ad acquisire tali saperi? E questi ultimi si modificano durante il processo di trasmissione-appropriazione?

Ancora, si tratta di un accumularsi di informazioni, di un estendersi di competenze o di abilità, oppure di un accrescersi di intelligenza?

Numerosi psicologi parlano di “sviluppo” infantile. Ma *che cosa* si sviluppa? Gli uni, con Piaget, avanzano l'ipotesi di una progressiva costruzione di possibilità di strutturazioni logiche sempre più potenti. Altri vedono lo spiegamento di competenze “motorie, mnemoniche, linguistiche, sociali, logiche...” presenti, seppur allo stadio embrionale, nell'essere umano fin dalla nascita. Altri ancora considerano lo sviluppo come un insieme di acquisizioni, più o meno strutturato dall'esterno (tramite genitori, insegnanti e altri agenti culturali), comprensivo di abilità, procedure euristiche, sistemi di simbolizzazione, modi di ragionare ecc. Per altri, infine, lo sviluppo è essenzialmente una ricerca di significato e di identità, e si dipana attraverso varie tappe di costruzione della personalità e di gestione di scambi simbolici. Tuttavia, anche in questa prospettiva, non è definito univocamente *che cosa* si sviluppa: significati, intelligibilità o mezzi socializzati di simbolizzazione, di espressione e di azione condivisa?

Possiamo d'altronde chiederci se si tratta proprio di sviluppo (nel senso di un processo costruttivo foriero di novità) o di spiegamento di potenzialità preesistenti, della costruzione progressiva, priva di direzioni precostituite, di un modo di essere e di pensare, a partire da dati ed esperienze provenienti dalla cultura e dal contesto sociorelazionale. Un altro interrogativo concerne che cosa si impara e quali sono le competenze che un individuo acquisisce in quanto le attinge da altri che ne sono detentori. Si tratterà di un processo d'imitazione, di scoperta o di ricostruzione? E in che misura questi comportamenti appresi sono veramente gli stessi e hanno lo stesso significato che avevano per colui che li ha trasmessi?

Sviluppo endogeno dell'individuo o costruzione nell'ambito di una trasmissione culturale e sociale?

È chiaro che il progetto pedagogico è fortemente condizionato dalla comprensione dei processi soggiacenti ai fenomeni di trasmissione e di acquisizione delle conoscenze. Ci si può domandare se la dinamica di questi processi si riferisce essenzialmente a uno sviluppo endogeno dell'individuo, oppure a interazioni sociali che ruotano intorno a motivazioni concrete e simboliche all'interno di una collettività.

Posta in questi termini, la questione può sembrare irrisolvibile o troppo filosofica per essere affrontata con i mezzi della psicologia. In effetti, bisognerebbe poter studiare empiricamente l'individuo al di fuori di qualsiasi sfera di trasmissione culturale, in modo da isolarne la dinamica peculiare. Ovviamente si tratta di un compito impossibile: la sua vita, dalla nascita fino alla morte, è un intreccio di relazioni interpersonali, di parole e gesti coordinati, scambiati e confrontati. D'altra parte, è parimenti impossibile considerare le dinamiche sociali e culturali senza tener conto dei comportamenti e delle strategie delle persone che li agiscono. Fin dai suoi primi scambi con coloro che lo circondano, il neonato impara come si comportano i suoi partner e che cosa può aspettarsi da loro. Egli forgia la propria identità nell'incontro tra le esigenze avanzate e le possibilità consentite da tutti i protagonisti dell'ambiente sociale in cui sta crescendo. Il discorso diventa ancora più complesso se si considera la facoltà propria dell'individuo d'*interpretare*, in modo più o meno idiosincratico, la realtà sociale che sperimenta, anche quando gli altri pretendono di imporgli una lettura particolare di tale realtà. Reciprocamente, tradizioni culturali diverse possono indurre le persone a conferire dei significati contrastanti a una stessa manifestazione comportamentale. Gli psicologi dello sviluppo fanno osservare che una stessa influenza sociale eserciterà effetti diversi sull'individuo in funzione degli strumenti di comprensione che egli possiede. Parallelamente, un determinato livello evolutivo, sul piano cognitivo o su quello socioemotivo, consente di privilegiare determinati tipi di interazione sociale le cui influenze possono comportare, a loro volta, effetti specifici.

Complessivamente, la questione dei ruoli rispettivi dell'individuo e dell'ambiente, formulata in termini così generici, finisce col perdere di significato. Tuttavia, ci si può chiedere se questo stesso argomento non ridiventi pertinente a condizione che riusciamo a osservare *in che modo* avviene l'incontro tra i processi psicologici dell'individuo e i processi di regolazione sociale che agiscono sui suoi rapporti con altri individui, che a loro volta pensano, agiscono e reagiscono.

Autori come Vygotsky, Piaget, Mead, per citare soltanto i più famosi, hanno proposto elaborazioni teoriche diverse circa l'intreccio di tali processi. Tuttavia, ognuno a modo suo, nel tentativo di spiegare la causalità in gioco, tende a privilegiare una dimensione specifica. I

recenti lavori di psicologia sociale dello sviluppo, grazie a un approccio *empirico* a tali quesiti, non cercano di dare una conclusione definitiva al dibattito riportando dati a sostegno di questa o quella teoria causale. Al contrario, il loro contributo mira a restituire la complessità della problematica (e della realtà che essa rispecchia), così come a fornire strumenti che consentano di osservare i processi in gioco anziché inferirli.

Osservare i processi

Per accostarci alla realtà in modo empirico e per descrivere i processi osservati, con lo scopo di consentire anche ad altri di esaminarli, il ricercatore deve necessariamente effettuare delle parcellizzazioni. Queste ultime comportano sempre una quota di arbitrarietà, e, poiché limitano il campo d'indagine, impongono delle semplificazioni. È purtuttavia questa la strada che permette di isolare un certo numero di fenomeni, di individuare eventi al fine di descriverne la dinamica, e di sottoporre a verifica le ipotesi causali, anche se esse non saranno nulla più che "verità provvisorie".

È proprio una simile avventura che abbiamo intrapreso, nel contesto della nascente psicologia sociale genetica, raccogliendo la sfida insita in un esame empirico dell'alternativa tra "sviluppo endogeno o trasmissione sociale". Non riprenderemo in questa sede le prime tappe di queste ricerche e i dibattiti che le hanno accompagnate; altre pubblicazioni se ne sono occupate (Perret-Clermont, 1979; Doise, Mugny, 1981; Mugny, 1985; Hinde, Perret-Clermont, Stevenson-Hinde, 1988). Ricordiamo comunque che, agli albori della psicologia sociale genetica, Doise, Mugny e Perret-Clermont, raggiunti ben presto da altri colleghi, si erano proposti di individuare, con procedure empiriche, quei processi mediatori attraverso i quali i fattori sociali teoricamente rilevanti possono interessare, suscitare o addirittura costruire i processi cognitivi. Fino ad allora, questi ultimi erano stati presi in considerazione soprattutto dai ricercatori interessati alla descrizione della loro strutturazione intrapsichica.

Col passare del tempo, grazie alle repliche delle ricerche e ai confronti con altri ricercatori, la scelta del metodo empirico in questo campo di ricerca si è dimostrata feconda. Sono state elaborate alcune

opzioni metodologiche che hanno consentito di osservare regolarmente determinati fenomeni di base. Ne ricordiamo qui di seguito alcune caratteristiche.

Per poter effettivamente esplorare “il sottile meccanismo” delle articolazioni sussistenti tra la dinamica individuale e la realtà sociale nella quale la prima si trova inserita, si era scelto di studiare l’eventuale effetto che determinate variabili sociali, opportunamente controllate e fatte variare sperimentalmente, avrebbero avuto sulle modalità di funzionamento cognitivo (modalità peraltro già conosciute e minuziosamente descritte dal punto di vista qualitativo da Piaget e da altri autori). Questa scelta era conseguente allo stato delle conoscenze a nostra disposizione. Infatti, numerosi e dettagliati studi hanno permesso di descrivere con molta precisione i meccanismi presunti intrapsichici del pensiero del bambino; ma relegavano allo stato di variabile esterna (e poco interessante) le caratteristiche delle *situazioni* in cui si chiedeva ai soggetti di eseguire il compito sperimentale. La nostra scelta metodologica consisteva nel combinare le risorse del metodo clinico, quale strumento di osservazione del significato delle condotte individuali, con quelle del metodo sperimentale, quale mezzo di controllo delle variabili e generatore di dinamiche specifiche, e infine con quelle delle analisi quantitative che consentono di confrontare gruppi sperimentali o sociologici differenti.

È successivamente emersa l’utilità di osservare i processi in atto non durante una sola seduta, bensì in uno spazio-tempo esteso a tre o quattro sedute, al fine di osservarne l’evoluzione. Dapprima, per valutare il livello iniziale dei soggetti, lo schema che abbiamo usato con più frequenza è stato quello di un pre-test seguito da una seduta durante la quale venivano manipolate le variabili sociali secondo il disegno sperimentale prestabilito. Seguivano poi uno o due post-test per rilevare gli eventuali effetti del trattamento sperimentale. Via via è emerso che la distinzione tra le sedute cosiddette di “test” e quelle chiamate “d’intervento sperimentale” era artificiale: ciascuna sessione, infatti, si rivelò essere un momento d’interazione sociocognitiva che sollecitava uno sforzo di adattamento cognitivo da parte del bambino impegnato nel tentativo di esporre le sue competenze. I momenti di test non erano meno “intrusivi” degli altri nella dinamica mentale poiché si poteva osservare che il soggetto doveva, in tutti i

casi, cercare attivamente dei punti di riferimento, delle “ragioni” che lo aiutassero a fornire risposte adatte alla situazione. Siamo pertanto giunti a considerare che solo dalla totalità di queste ricerche si possono trarre le osservazioni che consentono di porre a confronto progressi cognitivi influenzati di volta in volta dalla ripetizione del compito, oppure da tipi di consegne diverse, o dal confronto con un adulto o con coetanei.

Dal punto di vista metodologico, le repliche degli esperimenti in contesti culturali diversi (spagnolo, italiano, olandese ecc.) hanno consentito di raccogliere una gran quantità di “dettagli” che, lungi dall’essere marginali, sono spesso importanti segni connotativi del significato del compito e delle relazioni entro cui è inserito. Più le ricerche progrediscono, più diventa evidente che raramente – forse mai – un problema viene pensato *in sé* dal bambino in presenza dell’adulto che glielo propone: sembra che il significato stesso del problema si manifesti al bambino come radicato nelle parole, nei movimenti, nelle manipolazioni e negli atteggiamenti dell’adulto che lo interroga. Analogamente, quando la manipolazione sperimentale prevede il confronto del bambino con coetanei, questi incontri rivestono significati diversi in funzione dei contesti che li motivano e inducono così atteggiamenti diversi nel soggetto di fronte al compito. È per questa ragione che le ricerche hanno via via fatto uso di mezzi tecnici come l’audioregistrazione e successivamente la videoregistrazione, al fine di meglio cogliere gli scambi (parole, sguardi, posture ecc.). Questa crescente precisione dei mezzi tecnici di osservazione, unitamente alla comprensione che via via acquisivamo a proposito dei processi mediatori implicati dalle variabili che cercavamo di manipolare sperimentalmente, mette in evidenza la complessità della causalità in gioco. Il sociale non appare più come realtà esterna la cui influenza può essere controllata tramite paradigmi adeguati, ma si configura come realtà interna a ogni processo cognitivo: infatti, l’osservatore può accedere alla realtà di un certo processo cognitivo soltanto quando esso si manifesta, cioè si trasmette in maniera socializzata a uno o più interlocutori. Di conseguenza, lo stato cognitivo di un soggetto non può essere descritto se non in stretta interdipendenza con gli strumenti stessi della sua diagnosi. Tali strumenti, nel significato più puntuale del termine, sono pertanto, in un certo qual senso, la

causa stessa dello stato osservato. Si può utilmente descrivere quest'ultimo in qualità di "artefatto", in riferimento sia all'"allestimento" del compito sia alla natura delle domande poste e delle controsuggerzioni avvenute. E si conosce ancora male il ruolo senz'altro notevole (Brossard, Perret-Clermont, 1985) degli atteggiamenti non-verbali (e generalmente inconsapevoli) dello psicologo.

Tuttavia, pur nell'ambito di tale complessità, alcuni fatti sembrano ricorrenti: in tutte le ricerche si osserva, infatti, che gli stati di comprensione limitata possono essere migliorati se si pone il soggetto a confronto con soluzioni diverse (attraverso persone, norme, procedimenti d'azione) da quelle a cui è pervenuto. Tali conflitti sociocognitivi si sono rivelati in grado di condurre l'individuo a una ristrutturazione relativamente profonda della sua modalità di pensiero, che si manifesta anche attraverso generalizzazioni in campi affini. Certo, non tutti questi confronti sociali sono di primo acchito pertinenti per il soggetto: sembra infatti che abbiano conseguenze sul piano cognitivo soltanto se il soggetto si trova nella necessità o di mantenere una determinata relazione sociale o di preservare una regola sociale istituita o ancora di raggiungere un accordo (per esempio durante una distribuzione di oggetti). Tutte queste esigenze sociali connotano in modo specifico il significato della situazione. In altri casi, sembra che i soggetti "si sottraggano" al problema cognitivo al quale lo sperimentatore intendeva sottoporli e seguano delle vie che permettono loro o di portare la relazione su un altro tema, o di caricarla di aspetti emotivi, interpersonali o relativi all'identità. È stato anche constatato più volte che le differenze di prestazioni correlate alle diverse appartenenze sociologiche dei soggetti potevano attenuarsi quando una gestione sperimentale accurata delle nozioni implicate permetteva ai bambini di identificare i significati in gioco e suscitava confronti cognitivi in stretta relazione con tali significati.

La costruzione sociale dei significati

Nel campo di ricerca relativo al conflitto sociocognitivo, sono stati avanzati diversi concetti per spiegare l'articolazione e la dinamica reciproca delle dimensioni sociali e cognitive. Sono così apparse alcune nozioni fondamentali: quella di "conflitto sociocognitivo",

che rimanda a quella particolare forma di confronto sociale che può favorire ristrutturazioni mentali; quella di “connotazione sociale”, che designa gli effetti strutturanti di quelle norme che inducono il soggetto a riferirsi a determinati pattern precostruiti di risposta; la nozione di “validazione sociale”, che si riferisce all’importanza del consenso altrui nel decidere l’adeguatezza di un giudizio o di una formulazione; la nozione di “coordinazione simbolica”, che designa le transazioni di significati attuate dai soggetti nelle loro relazioni; infine la nozione di “intersoggettività”, che indica lo spazio discorsivo e referenziale nel quale i soggetti inseriscono il senso che attribuiscono allo scambio nel quale sono impegnati.

Queste nozioni psicosociali offrono un’interpretazione della “conoscenza” come “modellamento” della realtà e al tempo stesso come *risultato di una specifica forma di relazione interpersonale* che ne consente la formulazione, la diffusione e la validazione condivisa. Di conseguenza, l’insegnamento appare come un luogo dove consapevolmente – e in genere istituzionalmente – alcune persone danno vita a specifiche transazioni, il cui obiettivo è la costruzione di un sapere condiviso. Questo processo prende l’avvio da conoscenze preliminari (generalmente possedute dal maestro e non dall’allievo) provenienti da universi referenziali distinti. Diventa a questo punto particolarmente interessante per la didattica, la psicologia dell’educazione e la psicologia sociale riuscire a capire in che modo gli individui possono stabilire relazioni e interazioni che consentano effettivamente la costruzione di comuni oggetti d’azione, di discorso e di pensiero; e in che modo le persone possono efficacemente trasmettersi saperi e abilità, ed estendere a reciproco vantaggio l’intelligibilità della realtà.

Verso un rinnovamento del pensiero epistemologico in psicologia?

Quando, circa quindici anni fa, studi sistematici di psicologia sociale genetica tentarono di cogliere, utilizzando congiuntamente il metodo sperimentale e quello clinico, il ruolo dei fattori sociali nello sviluppo intellettuale, si credeva fosse possibile servirsi della teoria piagetiana per distinguere la *performance* dalla *competence*, e determinare la natura di quest’ultima nell’ambito della dinamica più generale della costruzione degli strumenti cognitivi del soggetto. Senza dub-

bio, questa prima fase ha permesso di evidenziare alcuni processi psicosociali – a partire dal ruolo del conflitto sociocognitivo – e di dimostrare il loro impatto sulle strutturazioni cognitive individuali.

Tuttavia, queste distinzioni fondamentali tra la *performance* e la *competence*, tra gli apprendimenti circoscritti e lo sviluppo di strutture fondamentali, tra l'individuale e il sociale, non reggono molto a uno studio recente. Recenti ricerche mettono in evidenza il fatto che i soggetti si accostano alle situazioni di test o di apprendimento con un certo "habitus" (per riprendere il termine di Bourdieu). E, nell'ambito di tutto ciò che l'"habitus" concerne, appare difficile distinguere ciò che è legato ai sistemi dei significati elaborati in diversi contesti di vita sociale ai quali si accede mediante la categoria sociale di appartenenza, l'ambiente di vita (rurale o urbano, agiato o disagiato), il sesso, la fascia di età e la scolarizzazione, da ciò che è imputabile a strumenti cognitivi di ordine logico, già in possesso del soggetto o costruiti al momento stesso dell'incontro con lo psicologo. Per esempio, quando un semplice controsuggerimento induce il soggetto a rivedere il proprio giudizio, egli viene semplicemente aiutato nell'attuazione di una *competence* già presente? Oppure sperimenta, in quella situazione, un confronto che gli impone una ristrutturazione del pensiero tale da consentirgli di integrare punti di vista più ampi? Nello stesso modo, quando il materiale della prova o la procedura sperimentale evocano un particolare assetto relazionale a cui il bambino fa appello per elaborare una risposta attesa dallo sperimentatore, è lecito affermare che si è creata una dinamica evolutiva a livello delle strutture profonde del pensiero del bambino? Oppure si tratta più semplicemente della sistemazione di schemi di ragionamento che possono tornare utili, specialmente quando vengono richiamati in altre situazioni analoghe, ma che in sostanza non sono altro che "artefatti" della connotazione sociale di questa specifica situazione? Certo, questi "artefatti" sono strumenti cognitivi. Una volta formulati, acquisiscono una certa indipendenza. Ma sono di ordine *culturale*, in quanto costruiti nell'intersoggettività dei locutori e non prodotti da una creatività strettamente endogena all'individuo.

Ancora, quando i soggetti presentano al post-test competenze che non avevano dimostrato al pre-test, ci si può chiedere se la situazione cosiddetta di "apprendimento" abbia portato all'elaborazione di co-

noscenze o di strumenti psicologici nuovi, o se non sia stata soprattutto un'occasione per cercare e delineare il tipo di soluzione cognitiva sollecitata da quel test specifico. Nelle situazioni di test e di apprendimento, consapevolmente o no, lo psicologo valorizza determinati atteggiamenti, si aspetta che il soggetto presti attenzione a certi aspetti del compito piuttosto che ad altri, e stabilisce un certo tipo di relazione di autorità con il suo interlocutore. Ora, l'insieme di queste sfumature interpersonali, di queste varie connotazioni e valorizzazioni sociali è suscettibile di essere diversamente interpretato dal soggetto in funzione della sua storia personale, in un ambiente caratterizzato da particolari norme e consuetudini di azione e di pensiero, e al tempo stesso in funzione della microstoria sperimentale in cui lo psicologo lo sta conducendo.

Così, per esempio, l'idea stessa che la risposta attesa dall'adulto sia di ordine *logico* non è ovvia: in certe situazioni la "posta in gioco" a livello interpersonale, o gli aspetti relativi all'identità (mantenere buoni rapporti, essere beneficiario in una distribuzione, manifestare un atteggiamento di cortesia o di distanza sociale ecc.) possono sembrare di primaria importanza, essere anzi il cuore stesso di ciò che l'adulto intende testare. Il percorso dell'individuo verso l'astrazione – che veniva descritto da Piaget come vettore centrale dello sviluppo psicologico – parrebbe dunque essere l'esito di condotte relazionali particolari che concepiscono gli individui come intercambiabili tra loro e tralasciano tutti i consueti fattori di differenziazione sociale di cui i soggetti sono invece abituati a tener conto costantemente nelle transazioni quotidiane. Tra l'altro, questa concezione è paradossale anche perché gli adulti che guidano il bambino nelle situazioni di test e di apprendimento sono definiti dal loro ruolo riconosciuto d'insegnante o di psicologo; in realtà obbligano il bambino a non tener conto esplicitamente di queste evidenze, e gli chiedono di formulare operazioni astratte come se fossero del tutto indipendenti dai loro significati specifici attivati in quella data situazione. Ma, invece, questo presunto prodotto "astratto" non è forse anche la realizzazione di una forma particolare di relazione sociale?

In che cosa consiste lo sviluppo?

In base a tali osservazioni, è necessario riproporre la domanda sulla natura stessa dello *sviluppo psicologico*: si tratta dell'elaborazione di

strutture relazionali che rispettano la connotazione dei rapporti sociali, oppure di un percorso verso l'acquisizione di nozioni astratte che si snoda indipendentemente da eventuali significati connessi (percorso che comunque potrebbe, a sua volta, condurre poi a una reinterpretazione di tali significati)?

Sono *strutture* che vengono apprese (o costruite) dal soggetto o sono procedure di cui l'individuo prima si impadronisce e solo in un secondo momento elabora con il pensiero? O più che procedure, non si tratta forse di *algoritmi* di risposta che possono diventare man mano autonomi?

Le ricerche condotte in questo campo mettono in luce l'esistenza dell'aspetto *dialogico* della conoscenza: essa si manifesta soltanto nelle situazioni in cui un interlocutore la sollecita o l'ascolta; e la modalità con cui si dispiega (e si attua) riflette, da una parte, la natura e lo sviluppo delle *relazioni esistenti* tra gli interlocutori e, d'altra parte, la storia specifica delle *relazioni anteriori* vissute dai soggetti. Sembra allora plausibile che la conoscenza si evolva all'interno di situazioni di test e d'apprendimento come quelle che abbiamo osservato nelle ricerche condotte a partire dal paradigma del conflitto sociocognitivo e che le forme assunte da tale sviluppo siano il risultato delle strutturazioni specifiche dell'insieme di queste esperienze.

Perché e per chi modifichiamo i nostri modi di fare e di pensare?

Abbandoniamo dunque la descrizione dell'intelligenza come costruzione di competenze individuali entro una dinamica essenzialmente endogena. Volgiamoci invece alla comprensione degli strumenti cognitivi in quanto "artefatti" culturali costruiti, entro contesti interattivi, da attori sociali mossi da motivazioni sociali e nell'ambito di regolazioni sociali specifiche. È allora interessante chiedersi se i soggetti modifichino consapevolmente le proprie risorse cognitive, e se alcune dimensioni di tali risorse siano più modificabili di altre. In altri termini, tenendo conto della dimensione psicosociale della conoscenza, tutto ciò ci induce a chiedere: perché e per chi modifichiamo i nostri modi di fare e di pensare?

Una prima risposta a questa domanda potrebbe essere la seguente: il soggetto, reagendo in modo adattativo ed egocentrico, modifica i

propri schemi *per sé stesso*. E ne ricava sia piacere funzionale, sia gioia nel vedere la sua azione riuscire mentre, in uno stadio più avanzato, ne trae quel piacere intellettuale, descritto da Piaget, che è legato al sentimento di equilibrio procurato da ogni nuova comprensione adeguata. Ma questa risposta non esaurisce la realtà. Accanto al desiderio di realizzare, esiste anche il desiderio di dibattere, di confrontare. E il fine (la gioia, l'adattamento ecc.) non necessariamente spiega i mezzi.

Inoltre, bisogna tener presente che il soggetto ha, fin dalla nascita, la necessità di instaurare e di mantenere delle relazioni con un ambiente da cui è, almeno all'inizio, estremamente dipendente. Alcune tra queste relazioni sono effimere: si limitano ad alcune interazioni contingenti, sollecitano l'organismo e il pensiero, ma non lasciano segni di lunga durata. Altre relazioni, invece, durano più a lungo: il ricordo della successione delle interazioni e dei loro effetti consente all'individuo di imparare a gestire tali interazioni e gli eventi concomitanti. Egli, di conseguenza, apprende modalità di scambio e di negoziazione con gli altri. In altra sede (Hinde, Perret-Clermont, Stevenson-Hinde, 1988), è stata discussa l'ipotesi secondo la quale sono verosimilmente le relazioni a lungo termine ad avere i maggiori effetti strutturanti sulle competenze primarie dell'individuo, a livello sia della memoria e del linguaggio, sia dell'elaborazione di strumenti socioculturali che permettono di prevedere, padroneggiare e dare un senso agli scambi con l'ambiente. Così come esistono relazioni interpersonali di lunga durata, vi sono anche organizzazioni sociali consolidate che servono da riferimento nelle strategie e nelle concezioni sviluppate dai soggetti, come viene illustrato dagli studi di Mugny (1988) e di De Paolis e Giroto (1988) sugli effetti della connotazione sociale nella relazione maestro-alunno, dalle ricerche di Carotenuto (1988) dedicate al ruolo della scolarizzazione e dalle osservazioni riferite da Schubauer-Leoni (1988) sulla pregnanza dei ruoli sociali dell'insegnante e dell'allievo.

In questi casi, è evidente, sotto tre diversi aspetti, l'effetto determinante che la struttura scolastica ha sulla nostra società. Essa, in quanto sistema di rapporti gerarchici e di valori, impronta il nesso con il sapere non solo al livello (relativamente conosciuto) dell'accesso alle conoscenze in quanto informazioni, ma anche al livello della modalità stessa del funzionamento cognitivo, allorché il pensiero elabora i

propri strumenti. Inoltre, la scuola partecipa ampiamente alla definizione degli oggetti “degni” di pensiero, cioè all’identificazione degli oggetti di pensiero.

È in questo ambito che interviene nell’allievo il ruolo della *percezione* del proprio interesse (o più in generale delle proprie motivazioni) nella situazione di test o di apprendimento. Ha un peso anche il ruolo dell’eventuale piacere esperito in passato nel corso delle esperienze in cui egli ha messo alla prova le sue possibilità di vedere, agire e capire. L’osservazione delle situazioni di test o di apprendimento mostra che alcuni bambini si sforzano soprattutto di compiacere il maestro, o comunque di mantenere la relazione con lui; altri soggetti, nel tentativo di soddisfare le presunte aspettative dell’interlocutore, cercano di definire, a modo loro, il significato della situazione in cui sono coinvolti; altri ancora proiettano ed elaborano, nei compiti loro proposti, aspetti simbolici e attinenti all’identità personale. Infine, alcuni bambini – ma forse sono più rari – riescono, in queste situazioni, che pure sono caratterizzate da forte connotazione scolastica, a intraprendere un tipo di attività simile al gioco, per il solo piacere dell’attività stessa o della sfida da raccogliere. Inoltre, non solo gli allievi percepiscono in modo differenziato i compiti e i motivi dell’incontro proposto loro rispettivamente dallo psicologo o dall’insegnante, ma sviluppano anche, a proposito di queste situazioni, delle metariflessioni assunte dall’ambiente o costruite *ad hoc*, le quali a loro volta influenzeranno le loro percezioni e i conseguenti comportamenti.

Come evolvono le conoscenze entro un tale intreccio di processi di diversa complessità? E fino a che punto i processi di costruzione delle conoscenze possono essere distinti dai processi indicati con il termine “influenza sociale”?

Qual è l’oggetto della conoscenza?

I lavori classici che, nell’ambito della psicologia sociale, studiano l’influenza sociale si occupano in genere dei suoi effetti sulle percezioni, le opinioni e i processi decisionali. Ma a che punto siamo con le conoscenze? Possiamo dire che derivano anch’esse da processi d’influenza sociale implicanti la natura delle relazioni, la coerenza delle reazioni dei partecipanti e gli aspetti attinenti all’identità personale?

Si può sostenere che le conoscenze conseguenti all'influenza subita dal soggetto, a livelli più o meno profondi della sua strutturazione cognitiva, permangano per qualche tempo a livello latente e si manifestino a volte soltanto molto più tardi? In caso affermativo, si pone allora un importante problema epistemologico: come distinguere una *conoscenza* da una *opinione*? E in particolare, che cosa differenzia un'opinione da una conoscenza agli occhi del soggetto e dei suoi interlocutori, di un insegnante e di un allievo?

Nel suo approccio psicoanalitico ai processi di apprendimento, Pain (1983) evidenzia due ordini di funzionamento: *la logica*, che opera sul reale, e *la simbolica*, che gestisce l'ordine dei significati. Ci si chiede quale sia lo statuto del soggetto sociale nell'ambito di queste due dimensioni del funzionamento psichico: come, sul piano logico, i suoi interlocutori gli consentono o meno di mettere alla prova, formulare e convalidare i propri strumenti cognitivi? E sul piano simbolico, come interviene l'altro? In modo speculare o in qualità di partner nella elaborazione di significati? Pain riferisce esempi clinici molto interessanti, relativi a situazioni in cui l'ordine simbolico "cattura" l'ordine logico, sviandolo dalla sua funzione propria per creare schemi non più operatori, bensì portatori di significati simbolici.

Sarebbe utile studiare, anche nel campo pedagogico, come funzionano la trasmissione e l'elaborazione di conoscenze quando un determinato individuo (per esempio un insegnante) "sequestra", grazie alla rilevanza della sua posizione sociale, il diritto di altre persone (allievi per esempio) ad agire e a pensare autonomamente, secondo la loro propria iniziativa, o addirittura a legittimare il senso che essi stessi attribuiscono ai propri comportamenti.

La conoscenza può essere la rappresentazione delle cose e delle persone (ed è lì che si pone, in alcuni casi, la delicata questione della differenza tra un'opinione e una conoscenza), ma può essere anche abilità, procedura d'azione, allegoria, ragionamento, racconto, individuazione di nessi ecc. L'oggetto del sapere è dunque il terzo polo della *relazione triangolare* descritta da Moscovici (1984) tra l'*ego* e l'*alter*. Quando si osservano determinate transazioni pedagogiche tra un maestro e un allievo, o scambi cognitivi tra un ricercatore e un bambino, potrebbe allora essere fecondo esaminare quale spazio specifico le persone interessate lasciano alla *realtà dell'oggetto* che si

trova sul terzo polo. Probabilmente, ciò che distinguerà l'*opinione* dall'*oggetto del sapere* sarà che, nel caso della prima, gli attori non intraprendono consensualmente alcun procedimento sistematico che, in modo esplicito, faccia correre loro il rischio di invalidare la "verità" (l'osservazione o il giudizio) affermata. Al contrario, quando vi è accordo nel ritenere che la "posta in gioco" interpersonale è un oggetto del sapere, ci si può aspettare che gli individui trovino i mezzi (più o meno adeguati) per porre a confronto con la realtà i concetti e le rappresentazioni ai quali ricorrono per verificare l'efficacia dei loro metodi di accesso all'oggetto. Soltanto *se la relazione permette di liberare quello spazio di confronto intorno all'oggetto*, questi può "esistere" in modo tale da "resistere" alle "catture" che i soggetti rischierebbero di operare su di esso in nome del funzionamento simbolico (e non più logico e obiettivante). Ma il modo di "esistere" dell'oggetto del sapere è particolare: non può prendere direttamente la parola per dare un riscontro agli altri due poli del triangolo! Le persone che interagiscono intorno a esso potranno, dunque, verificarne le caratteristiche a condizione che lascino lo spazio necessario all'osservazione di quest'oggetto (nei limiti di ciò che di esso si può vedere e da non confondere con ciò che potrebbero volere che fosse).

Nelle scienze della natura, così come in psicologia, conosciamo il valore delle metodologie (sempre limitate ma tuttavia euristiche) che consentono di progredire nella direzione di tale oggettivazione. Ma in che modo i detentori e i fruitori di questi saperi gestiscono, nella trasmissione delle conoscenze, questi spazi che paiono necessari all'esistenza stessa dei loro oggetti?

Queste considerazioni ci conducono alle frontiere di altre discipline e in particolare della sociologia, della storia delle scienze, delle tecniche, delle idee e delle civiltà. Ci si può chiedere se lo psicologo sociale possiede i mezzi per inoltrarsi in questo campo. Pensiamo di sì, perché la psicologia sociale è in grado di definire strumenti di osservazione e di analisi di interazioni specifiche, concrete e storicamente situate, attraverso le quali si trasmettono conoscenze e abilità. Ma affinché il suo contributo sia utile, è necessario che la psicologia estenda il suo campo di studio oltre l'esame della trasmissione e dell'appropriazione di conoscenze o di abilità elementari che hanno luogo entro rapporti sociali relativamente stereotipati (da "maestro

sapiente” a “discepolo ignorante”); si deve invece orientare decisamente verso l’osservazione di quelle transazioni più aperte, e probabilmente più complesse, che permettono la trasmissione, da una generazione all’altra, di percorsi e di modalità di comprensione che si presentano sotto forme elaborate e culturalmente connotate dalla storia specifica della loro emergenza all’interno di un tessuto sociale di esperienze individuali e collettive.

L’ambito della scuola, con la diversità dei saperi che vi sono insegnati, può essere un luogo privilegiato di osservazione di questi processi di trasmissione culturale. Ma non è certamente l’unico: in molti altri luoghi della vita quotidiana, culturale, associativa, professionale, dell’attività economica ecc., si possono osservare transazioni durante le quali alcune persone elaborano e trasmettono conoscenze. Certo, in ogni caso, l’oggetto del sapere è diverso così come è differente la struttura delle relazioni sociali e delle “poste in gioco” tra i partner. Ma sarebbe interessante identificare, in tutte le situazioni di trasmissione di conoscenza, quali sono le caratteristiche comuni della dinamica cognitiva. Progredire in questa comprensione permetterebbe di alleggerire le tradizioni scolastiche dell’inutile giogo di una serie di riti non appropriati all’attività intellettuale, che precludono la strada del sapere ad ampi strati della popolazione.

BIBLIOGRAFIA

- BROSSARD, A., PERRET-CLERMONT, A.-N. (1985) L’intrication des processus cognitifs et des relations interpersonnelles dans les interactions sociales: premiers résultats empiriques à partir de l’étude du regard. *Dossiers de Psychologie de l’Université de Neuchâtel*, 26.
- CAROTENUTO, V. (1988) Expérience sociale et élaboration de notions logiques. In: PERRET-CLERMONT, A.-N., NICOLET, M. (Eds) *Interagir et connaître*. DelVal, Cousset.
- DE PAOLIS, P., GIOTTO, V. (1988) Asymétries sociales et relations spatiales: expérience de marquage social. In: PERRET-CLERMONT, A.-N., NICOLET, M. (Eds) *Interagir et connaître*. DelVal, Cousset.
- DOISE, W., MUGNY, G. (1981) *Le développement social de l’intelligence*. Interéditions, Paris. Tr. it. *La costruzione sociale dell’intelligenza*. Il Mulino, Bologna 1982.
- HINDE, R.A., PERRET-CLERMONT, A.-N., STEVENSON-HINDE, J. (1988)

- Relations interpersonnelles et développement des savoirs.* DelVal, Cousset.
- MOSCOVICI, S. (1984) Le domaine de la psychologie sociale. In: MOSCOVICI, S. (Ed.) *Psychologie sociale*. PUF, Paris.
- MUGNY, G. (Ed.) (1985) *Psychologie sociale du développement cognitif*. Peter Lang, Berne.
- MUGNY, G. (1988) Perspectives: Le marquage social: une question de méthode. In: PERRET-CLERMONT, A.-N., NICOLET, M. (Eds) *Interagir et connaître*. DelVal, Cousset.
- PAIN, S. (1983) Le savoir de l'ignorance. *Psychiatrie de l'enfant*, 26 (2), pp. 411-459.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. (1979) *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Peter Lang, Berne.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L. (1988) L'interaction expérimentateur-sujet à propos d'un savoir mathématique: la situation de test revisitée. In: PERRET-CLERMONT, A.-N., NICOLET, M. (Eds) *Interagir et connaître*. DelVal, Cousset.