

Performatività e referenzialità nell'intervista di ricerca: implicazioni epistemologiche

Performativity and referentiality in research interview: epistemological implications

Letizia Caronia

Full Professor of Education | Department of Education Studies “Giovanni Maria Bertin” |
University of Bologna (Italy) | letizia.caronia@unibo.it

abstract

Starting with an excursus on the so-called pragmatic turn in language studies, this article discusses the epistemic implications of a pragmatic approach to language when used as a research tool. It analyzes examples of one of the most commonly used methods in educational research, the interview, and discusses some implications of foregrounding the performative and emergent properties of talk-in-interaction which occur between the researcher and his/her informants. I contend that applying a pragmatic view of language use to the specific forms of talk adopted for doing research, requires a substantial change in how we conceive and what we expect from scientific knowledge in applied social sciences: What would interview-based data be if we consider referentiality as a dialogic, interactive achievement? I advance that the resistance to adopting a pragmatic perspective when analyzing interview data is coherent with the enduring empiricist evidential culture that characterizes application-oriented social sciences.

Keywords: Epistemology, Qualitative Research, Language, Research Interview, Scientific Knowledge

A partire da una ricostruzione della cosiddetta svolta pragmatica che ha caratterizzato gli studi sul linguaggio, questo articolo ne discute le implicazioni in relazione all'uso del linguaggio come strumento di ricerca. La tesi sostenuta è che assumere una prospettiva pragmatico-interazionale rispetto a quelle specifiche “forme del parlare” utilizzate per condurre ricerche empiriche di tipo ricognitivo, sfida le premesse empiriste su cui – malgrado i caveat costruzionisti e gli studi sociali della scienza – si basa ancora molta parte della ricerca scientifica orientata ad informare le pratiche e le politiche (in educazione). Quali le conseguenze epistemologiche del considerare la referenzialità come un adempimento situato e interattivo? Per illustrare la tesi, l'articolo prende in esame uno dei metodi tra i più studiati e più utilizzati nella ricerca in scienze dell'educazione (l'intervista in profondità) e discute alcune implicazioni epistemologiche derivanti dal mettere in primo piano le proprietà performative e l'agentività dei dialoghi tra informatore e ricercatore.

Parole chiave: Epistemologia, Linguaggio, Ricerca qualitativa, Intervista in profondità, Conoscenza scientifica

In questo articolo argomento la seguente tesi: assumere una prospettiva pragmatico-interazionale rispetto a quelle specifiche “forme del parlare” utilizzate per condurre ricerche empiriche di tipo ricognitivo, richiede un cambiamento sostanziale delle concezioni di conoscenza scientifica più diffuse e sfida le premesse empiriste su cui – malgrado i *caveat* costruzionisti e gli studi sociali della scienza – si basa ancora molta parte della ricerca scientifica orientata ad informare le pratiche e le politiche (in educazione). L’articolo è strutturato come segue. Il primo paragrafo ricostruisce le tappe principali di una visione del linguaggio che, da Wittgenstein in poi, si è inesorabilmente stabilizzata lungo il corso del Novecento: il linguaggio è una particolare e potente forma di azione sociale. Il paragrafo successivo pone la questione dell’assetto epistemologico che sostiene – in generale – l’uso dell’intervista di ricerca e i metodi più diffusi di *analisi* dei dati di intervista. Mostrerò come all’interno delle scienze sociali si sia creata una sorta di scissione epistemologica: a fronte dell’adozione di una concezione pragmatico-interazionale del linguaggio e del significato quale cornice teorica per trattare analiticamente il linguaggio come *oggetto* delle nostre ricerche, continuiamo a mobilitare una teoria ideazionale-referenziale del linguaggio quando si tratta di concepire il linguaggio come *strumento* di ricerca. La sezione successiva è dedicata ad illustrare empiricamente i vantaggi epistemologici derivanti dall’ignorare la dimensione pragmatica e interattiva del linguaggio. Nelle conclusioni sosterrò che la resistenza ad adottare una prospettiva pragmatica nell’analizzare i dati discorsivi di cui si sostanzia buona parte della ricerca empirica di tipo ricognitivo, è dovuta alla permanenza di una cultura evidenziale di tipo empiricista alimentata dal nostro bisogno di fondare le pratiche e le politiche su simulacri di certezza¹.

1. La svolta pragmatica nello studio del mondo sociale

Nel corso del Novecento, lo studio del ruolo del linguaggio nella costituzione del mondo-della-vita si è articolato lungo due assi. Il primo consiste nello studio del suo ruolo nel plasmare il pensiero umano e quindi ogni forma di rappresentazione. Le ricerche sulla relatività linguistica

1 L’articolo riprende e approfondisce un tema trattato in Caronia, 2019.

(cfr. tra gli altri Gumperz, Levinson, 1996; Lucy, 1997; Duranti, 2001), gli studi su linguaggio e cognizione (Bruner, 1986; 1990), si basano sull'idea che il linguaggio dà forma a (*i.e.*, costituisce) ciò che percepiamo, concepiamo e comprendiamo del mondo che ci circonda. A partire dall'idea Wittgensteiniana secondo cui “le descrizioni sono strumenti per usi particolari” (1958, 99e, §291), diverse prospettive disciplinari hanno enfatizzato l'uso del linguaggio nella costruzione sociale della realtà (Berger e Luckmann, 1966), la non neutralità delle parole (Bachtin, 1981) e il ruolo plasmante del linguaggio sul pensiero (Vygotsky, 1962; Wertsch, 1985). Come ha sostenuto Bruner, “how one talks eventually comes to be how one represents what one talks about” (1986, p. 131). La seconda dimensione consiste nel considerare il linguaggio come una forma di azione. Questa “visione del linguaggio quale strumento” (Duranti, Godwin, 1992, p. 16) ha orientato la ricerca verso lo studio del linguaggio come elemento costitutivo (in senso letterale) della vita sociale, forma di azione “invece che codice per esprimere idee o rappresentare eventi” (Duranti, 2001, pp. 37-38). Pietre miliari di quella che a tutti gli effetti si può considerare la svolta pragmatica nello studio del linguaggio sono, tra le altre, le riflessioni di Austin (1962) sui modi con cui “facciamo cose con le parole”, gli studi di Searle sulla performatività linguistica (1969), gli approcci discorsivi a cognizione e realtà sociale (Edwards, 1997; Edwards, Potter, 1992; Potter, Wetherell, 1987), la svolta socio-costruzionista in psicologia e scienze dell'educazione (cfr. tra gli altri Bertolini, 1994; Lumbelli, 1981; Pontecorvo *et al.*, 1991; Gergen, Gergen, 2003), gli studi sulla genesi sociale di apprendimento e sviluppo (Cazden, 1988; 1993; Resnick *et al.*, 1991). La nozione di linguaggio come *inter*-azione, ossia un'azione che si verifica tra, che è prodotta da, o distribuita tra, due o più entità, rende perfettamente la radicalità del cambiamento da una visione rappresentazionale del linguaggio ad una visione interattivo-performativa. Il linguaggio-in-interazione viene consacrato come il dispositivo fondamentale attraverso cui le persone costruiscono “mondi in comune temporaneamente stabiliti” (Rommetveit, 1976).

Questa visione pragmatica e interattiva del linguaggio implica una coerente teoria del significato. A partire dagli anni Ottanta del Novecento, alla cosiddetta teoria cognitivo-ideazionale del significato (*i.e.* il significato inteso come entità stabile, codificata in ed espressa da sistemi simbolici a loro volta concepiti come puri vettori di informazioni) si affianca una teoria interazionale del significato. Secondo questa prospettiva, i si-

gnificati e le funzioni del linguaggio – e persino le tipiche azioni linguistiche (*e.g.* promettere, chiedere, ordinare, etc..) – sarebbero solo parzialmente codificati nella forma linguistica dei nostri enunciati (*e.g.* lessico e sintassi) e solo parzialmente governati dalle norme e dai copioni culturali che regolano le nostre forme di comunicazione. Questo sistema di significati parzialmente codificati sarebbe piuttosto una risorsa cruciale accessibile ai partecipanti, ma è solo nel corso dell’interazione che significati e funzioni degli enunciati sono congiuntamente realizzati dagli interagenti. In poche parole, il significato non sarebbe codificato e decodificato (a partire dalle convenzioni note che regolerebbero la relazione tra forma e funzione, segno e significato), ma *interattivamente co-costruito in e attraverso attività di parola situate*.

Le scienze dell’educazione (cfr. tra gli altri Mehan, 1979; McHoul, 1978; Cazden, 1988; 1993; Pontecorvo *et alii.*, 1991; Pontecorvo, 1993a, 1993b; Perret-Clermont, 1980) hanno da tempo fatto propria una versione pragmatico-interattiva del linguaggio e la sua principale implicazione: ogni produzione linguistica – persino ciò che impropriamente consideriamo un “monologo” – è dialogica (*i.e.* incassata in una sequenza di azioni e reazioni, Weigand, 2009) ed è sempre altamente inessicale e riflessiva (“context-shaped and context-renewing”, Heritage 1984, p. 242). Tuttavia c’è un ambito in cui questa prospettiva teoretica non ha trovato un terreno fertile: la stessa ricerca in scienze sociali e i suoi metodi. Nonostante siano ormai passati cinquanta anni dalla cosiddetta svolta pragmatica negli studi su linguaggio e comunicazione (cfr. Caronia, Orletti, 2019) e malgrado almeno tre decenni di studi epistemologici sulla natura performativa–costitutiva (più che referenziale-constativa) dei metodi propri delle scienze², l’ideologia degli strumenti metodologici quali “finestre trasparenti” sulla realtà sociale” pervade ancora la maggior parte della letteratura metodologica (Mondada, 2009, p. 69).

Avanzo la tesi che la (relativa) cecità dei metodi della ricerca sociale ed educativa rispetto a ciò che è ormai un truismo nelle scienze sociali e dell’educazione – *i.e.* l’uso del linguaggio è una attività congiunta, dialogicamente organizzata, e costitutiva sia di “pensiero” (Vygotsky, 1962) che di “realtà” (Whorf, 1956) – è coerente con – e necessario a – mantenere intatta la nostra fiducia nella validità e attendibilità della conoscenza scientifica.

2 Per una recente rassegna rimando a Caronia e Caron, 2019.

Nel prossimo paragrafo mi soffermo sul posizionamento degli approcci metodologici all'intervista di ricerca³ rispetto alle due diverse teorie del linguaggio e del significato delineate fin qui.

2. L'intervista di ricerca: assetti epistemologici e culture epistemiche

L'intervista è uno degli strumenti più diffusi nell'ambito della ricerca ricognitiva in scienze sociali e dell'educazione. Alcune stime suggeriscono che il 90% delle ricerche adotta una qualche forma di intervista o fa uso di dati raccolti tramite intervista. La fiducia nell'intervista come strumento di ricerca scientifica e nei dati di intervista come solide basi epistemiche necessita, dunque, una certa attenzione. Secondo una lunga tradizione di studi epistemologici (Kvale, Brinkmann, 2009; Alvesson, 2011), dietro la fiducia condivisa nell'intervista di ricerca e le più comuni tecniche di analisi dei dati di intervista giacciono assunti cruciali circa la natura del linguaggio e le sue funzioni. Nonostante i ricercatori in scienze sociali (e soprattutto dell'educazione) possano contare su sofisticate teorie circa l'uso del linguaggio in situazione, quando si tratta dell'uso del linguaggio come strumento di ricerca, scivolano verso una rappresentazione del linguaggio centrata sulla sua sola funzione referenziale (Silverstein, 1981). Nel disegnare, usare ed analizzare le interviste, il ricercatore tipicamente assume che il partecipante parli soprattutto (o addirittura esclusivamente) per *descrivere, riferirsi a, rendere conto dell'* argomento in questione, sia esso costituito da fatti, idee, opinioni o atteggiamenti riguardo ai fatti. Un corollario di tale assunto circa la *vocazione referenziale* dell'intervista è il posizionamento ambiguo riguardo ad essa: da un lato è riconosciuta come una particolare forma di "comunicazione" e in quanto tale va accuratamente progettata e eseguita, dall'altro nell'assoluta maggioranza dei casi⁴, essa *non è analizzata come un evento comunicativo*⁵.

3 Escludo deliberatamente dal campo di questa disamina critica la classe delle ricerche-intervento che pongono problemi epistemologici (ed etici) non di minore entità ma segnatamente diversi.

4 Per ragioni di spazio non è possibile qui fare una disamina delle interessanti eccezioni a questo assetto epistemologico. Rimando a Caronia, 2014 e 2019.

5 Ovviamente non sto sostenendo che la ricerca non abbia posto la questione della natura eminentemente linguistica dei suoi strumenti di indagine. Al contrario, gli ap-

Al di là di metodologi consapevoli della svolta pragmatica e interazionista negli studi sul linguaggio (cfr., Silverman, 2006) e studiosi di analisi della conversazione interessati ad investigare il tipo di interazione in gioco durante l'intervista di ricerca (cfr., tra gli altri, Potter, Hepburn, 2012; Wooffitt, Widdicombe, 2006), le surveys (Houtkoop-Steenstra, 2000) e i focus groups (Wilkinson, 2006), coloro che usano le interviste come uno strumento per indagare topics sostantivi, sembrano ignorare tutto questo. La maggior parte delle ricerche basate su dati di intervista assume implicitamente che questo evento linguistico abbia uno statuto ontologico particolare rispetto agli eventi linguistici che sono l'*oggetto* di studio di molta ricerca in scienze sociali e dell'educazione: se ben costruita e utilizzata, l'intervista sarebbe un mero stimolo per elicitar enunciati sul mondo i quali a loro volta rappresenterebbero ciò che la persona pensa sul mondo. Le interviste sono ancora concepite o almeno analizzate come "canne da pesca" (Briggs, 1986): l'unica vera questione metodologica concerne "se e come" il loro disegno sia coerente e compatibile con gli obiettivi della ricerca. Una volta costruita in coerenza con gli obiettivi e somministrata rispettando il canovaccio inteso a minimizzare vari fattori (tra cui il cosiddetto effetto del ricercatore), l'intervista è in grado di stimolare l'emergere di "realtà" indipendenti e in qualche modo pre-confezionate rispetto all'intervista stessa.

3. Opzioni analitiche o tecnologie della conoscenza? Una illustrazione empirica

Gli approcci metodologici coerenti con una teoria ideazionale del significato sono, tipicamente, l'analisi tematica (cfr. Boyatzis, 1998; van Manen, 1990; Braun, Clarke, 2006) e le altre varianti di analisi di contenuto più o meno piegate a griglie etero-definite o – al contrario – induttiva-

procci metodologici dominanti propongono una serie di misure atte ad evitare ciò che è visto ma percepito come un *bias*. Disegnare e somministrare la "buona domanda" sono modi per neutralizzare o almeno tenere sotto controllo ciò che può compromettere o sporcare la purezza della risposta (cfr. il fatidico "effetto del ricercatore", Singer *et al.*, 1983), avere accesso alla conoscenza *dell'*informatore e fare in modo che i partecipanti "svelino il loro punto di vista soggettivo" (Lindlof, Taylor, 2011, p. 179).

mente costruite (cfr. le procedure analitiche proposte dalla *grounded theory*, Charmaz, 2006). Questi approcci – tuttora dominanti – trattano il discorso “raccolto” attraverso l’intervista come se fosse uno specchio di sottostanti schemi, concetti, idee, valori, vissuti o altre “entità” cognitivo-emozionali a loro volta concepite come “appartenenti” agli intervistati, raccolte con l’intervista e messe in chiaro dall’analisi. Nella maggior parte dei casi, lo scopo di questi studi è una variante della concezione secondo la quale i metodi qualitativi hanno lo scopo di raccogliere evidenze descrittive da cui sia possibile indurre pattern e strutture di significato sottostanti (van Manen, 1990). Dal punto di vista delle tecniche analitiche, un simile approccio consiste sostanzialmente nel codificare il corpus discorsivo (item per item o utilizzando unità di analisi di taglia più ampia, Charmaz, 2006) secondo categorie più o meno ampie (e gerarchicamente ordinate) che sintetizzano il contenuto proposizionale del parlato.

L’esempio seguente – tratto da van Manen (2014) – illustra quello che chiamo l’approccio ideazionale-rappresentazionale al dato di intervista.

Allo scopo di ricostruire il processo di decisione circa la desistenza terapeutica in un reparto di terapia intensiva neo-natale, van Manen (2014) offre al lettore alcune informazioni di sfondo provenienti dalla ricerca basata su dati di intervista (1.1., nell’esempio). Tali informazioni servono per contestualizzare la citazione del discorso dei genitori intervistati (1.2.), a sua volta seguita da inferenze che riportano il singolo caso a categorie di carattere più generale (1.3, nell’esempio).

Es.1.

(1.1.) Sometimes it is the outcome of an investigation that announces the urgency of a decision, such as a head ultrasound showing severe brain injury in an ill infant. Other times, it is the constellation of intensive therapies being utilized in the deteriorating condition of a child that signals a decisional juncture. In such moments, health care professionals may call on parents to consider options – the possibility of a decision. The alternatives may include initiation, limitation, or withdrawal of medical therapies. For parents, the choice is not always seen.

(1.2.) The doctors kept on asking us about withdrawing care. We felt pressured to decide, almost hounded, to take Sam off life-support. It was as if they thought that we did not get it. But we knew that he could be severely disabled, that his chances were so poor. Yet, how could we kill him? How could we have a part in ending his life? We avoided the staff to avoid the discussion. We avoided

coming in to see our son, just to avoid being confronted with the predicament of having to face some kind of impossible decision. We just wanted to let him have a chance. If he was to die, he would die on his own. We did not want to take his death away from him.

(1.3.) From the health care professionals' catechizing call, "to take Sam off life-support," and the parents' inability to respond in consideration, "how could we?" we may discern that sometimes an ethical decision is experienced as a choice without choice (van Manen 2014, pp. 282-283).

Il primo elemento da notare è la posizione della citazione: le parole dell'intervistato sono collocate subito dopo una prefazione ('For parents, the choice is not always seen') che inquadra il discorso riportato come se fosse un'occorrenza di un fenomeno di carattere più generale (non vedere alternative) e i parlanti citati come se fossero rappresentativi di una categoria (i genitori). Questa duplice generalizzazione è interessante e utile rispetto al processo di "costituzione del dato". Da una occorrenza idiosincratca, non esplicitamente ma inferibilmente presentata come un esempio di un *cluster* di eventi simili, l'analista ha creato due "tipi": una categoria di persone (i genitori) e una categoria di esperienze vissute, 'sometimes an ethical decision is experienced as a choice without choice'. Da notare anche che le parole citate sono selezionate come se le parole del ricercatore (sollecitazioni, domande, ma anche feedback, segnali di ricezione, silenzi e gesti) non fossero altro che denotatori delle parole citate. Le parole dell'intervistato sono presentate come se formassero un testo coerente, coeso e leggibile che riporta fedelmente ciò che il parlante avrebbe pensato, esperito, sentito nei momenti oggetto di indagine. Non sappiamo ovviamente se quella che ci appare sia la forma originaria (sintattica, pragmatica e prosodica) del discorso riportato, tuttavia è plausibile supporre che l'autore abbia purificato il parlato da ciò che normalmente caratterizza la produzione orale: vaghezza, incoerenza, indeterminatezza e (marcatori di) evidenzialità (Caronia, 2014). In sintesi, questo tipo di analisi ignora quattro dimensioni costitutive di ogni parlato-in-interazione: l'organizzazione sociale dello scambio linguistico, ossia la dimensione inerentemente dialogica del parlare, l'indessicalità e riflessività (*i.e.* il parlato dipende dal contesto e lo modifica), e i marcatori discorsivi che segnalano come è stato detto ciò che è stato detto. Gli intervistati appaiono come persone aventi in mente idee chiare, distinte, stabili e precedenti

l'interazione dialogica (*e.g.* opinioni, ricordi, valutazioni) e meramente impegnati a fare soltanto una cosa “con le parole”: comunicare tali “idee”, ossia informare il ricercatore. Ciò che alla fine costituisce il data-base, è circoscritto al contenuto proposizionale degli enunciati. Sradicato dalle condizioni sociali della sua produzione (*i.e.* l'intervista quale particolare tipo di interazione sociale), il parlato è considerato come uno specchio di entità sottostanti: il discorso degli intervistati rappresenta il loro mondo o le loro idee circa il mondo. Elementi quali le scelte lessicali o le strutture sintattiche sarebbero, appunto, specchi o indizi della visione del mondo dell'informante. Ad una teoria ideazionale del significato fa da sponda una teoria del “parlato come testo” (Hanks, 1989).

Per ragioni di spazio non procedo ad esaminare altri esempi (ma cfr. Wooffitt, Widdicombe, 2006); mi limito tuttavia a notare che non si tratta qui di mostrare e analizzare casi devianti o esempi di come “*non* si conduce” e “*non* si analizza” una intervista qualitativa. Al contrario, l'esempio analizzato è tratto da uno studio estremamente serio e rigoroso, accuratamente vagliato, sottoposto a revisione tra pari e considerato un riferimento sia dal punto di vista sostantivo che metodologico. La sua emblematicità consiste proprio nel fatto che non si tratta di un “cattivo esempio” ma di un caso rappresentativo dei modi dominanti di trattare analiticamente il materiale proveniente dalle interviste qualitative. Le procedure selettive messe in luce dall'analisi hanno conseguenze cruciali sulla costruzione del dato di ricerca: l'analista attribuisce il significato (*i.e.* i temi più rilevanti *e/o* più frequenti) agli intervistati come se questi significati appartenessero loro ed emergessero “così come si danno” all'interno di un (relativo) *vacuum* sociale. Ignorare le radici interazionali del “parlato dell'intervistato” è – dunque – molto più che un'opzione analitica, è uno strumento epistemico: una volta che “l'architettura dell'inter-soggettività” (Rommetveit, 1976) è analiticamente cancellata, essa diventa invisibile e i significati appaiono come se *non* fossero localmente co-costruiti nell'interazione ma appartenessero al mondo culturale dell'intervistato o alla sua “mente” idiosincratca. La procedura analitica crea ciò che è tipicamente richiesto alla ricerca orientata all'applicazione (Caronia, Caron, 2019): evidenze, fenomeni che si darebbero “in sé e per sé” esibendo la loro organizzazione interna ad un ricercatore orientato a, e capace di, cogliere tali essenze così come si danno.

4. La natura dialogica dell'intervista di ricerca: conseguenze epistemologiche di una dimensione negletta

Malgrado decenni di rilievi critici agli approcci dominanti all'intervista di ricerca, la maggior parte della ricerca in scienze sociali e dell'educazione continua a lavorare dentro il solco dell'assunto cardine degli approcci cognitivi a linguaggio e significato: "discerning how people construe their world of experience by how they talk about it" (Frake, 1969, p. 29). Come l'esempio analizzato illustra, il parlare è considerato come puro epifenomeno di stati mentali (e.g. vissuti soggettivi, idee culturali). Come ho cercato di mostrare, tale assetto è a dir poco sorprendente giacché la ricerca (soprattutto educativa) ha abbandonato da tempo l'approccio cosiddetto "cognitivista" a favore di una prospettiva segnatamente interazionista secondo cui l'organizzazione sociale del "parlare" non è una caratteristica collaterale, ininfluyente rispetto alle dimensioni semantiche (che cosa sto dicendo) e pragmatiche (che cosa sto facendo dicendo quello che dico). Come le scienze dell'educazione hanno ampiamente dimostrato, conoscenze, significati, vissuti, ricordi, pensieri, ragionamenti sono situati e distribuiti: la loro "emergenza" è intrinsecamente indessicale, riflessiva e modellata dagli artefatti semiotici di cui ci serviamo, prima di tutto il linguaggio (Wertsch, 1985; Resnick *et alii*, 1991; Pontecorvo *et alii*, 1991).

Perché – quando si tratta del linguaggio e dell'interazione sociale intesi come *strumenti* delle nostre ricerche – dismettiamo quanto – almeno dagli studi di Vygotsky in poi – siamo pronti a riconoscere a "linguaggio e interazione" intesi come *oggetto* delle nostre ricerche? Perché trattiamo i dati discorsivi preoccupandoci di depurarli della loro natura dialogica e contestuale? Per quanto inquietante, questa sorta di schizofrenia epistemologica può essere spiegata. Avanzo la tesi che ignorare la costituzione dialogica dei dati dell'intervista di ricerca sia una potente – quanto invisibile – tecnologia di confezionamento del sapere secondo un preciso formato, quello rispondente ad una cultura evidenziale di tipo empiricista (Carrier, 2013, Caronia, 2014; Caronia, Caron, 2019).

Seppure in modo diverso, tanto le nostre idee di senso comune quanto l'assetto epistemologico dominante nelle scienze (sociali applicate) assumono la possibilità e sostengono la necessità di poter contare su dati validi (*i.e.* corrispondenti a, o indicatori del fenomeno oggetto di ricerca) e attendibili (*i.e.* indipendenti dalle condizioni dalla loro produzione e

quindi riproducibili). Se estendessimo la teoria interazionale del significato e l'approccio pragmatico al linguaggio ai significati e al linguaggio rispettivamente costruiti nella, e usati dalla, intervista di ricerca mineremo questi due pilastri della scienza moderna. Se accettassimo che il linguaggio usato nell'intervista di ricerca non è immune dalle caratteristiche riconosciute al linguaggio utilizzato in ogni situazione sociale – ossia indicabilità e riflessività – non avremmo alcun modo per preservare i requisiti di validità e attendibilità (almeno nella loro accezione classica e largamente condivisa). In sintesi, se applicassimo al linguaggio usato nell'intervista di ricerca lo stesso quadro teorico entro cui studiamo il linguaggio oggetto di ricerca, assumeremmo l'indessicalità e riflessività quali caratteristiche dei nostri dati e *quindi* rinunceremmo alla loro validità e attendibilità.

Questo passo è stato già compiuto anche sulla scorta del consueto appello alla differenza tra scienze naturali e scienze sociali. A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, abbiamo assistito ad una sferzata e alla relativa ondata di studi meta-analitici di stampo costruzionista (detti anche post-moderni) che hanno però esaurito la loro forza critica ed euristica lasciando sostanzialmente inalterato il campo della ricerca. Il che è oltremodo comprensibile. Invocare una specificità delle scienze sociali non risolve affatto il vero problema creato dall'adozione di una teoria interazionista del linguaggio e del significato, quello della (ir)rilevanza della *conoscenza scientifica*. Rinunciando a distinguere tra metodi scientifici ed etnometodi in nome delle caratteristiche pragmatiche ed interattive del linguaggio come strumento di ricerca, gli approcci "costruzionisti" hanno messo in luce e sostanzialmente ratificato il fatto che le scienze (sociali) non sarebbero altro che pratiche mondane in cui alcune versioni di realtà sono contestualmente e intersoggettivamente co-costruite dai partecipanti (*i.e.* intervistati e ricercatore) "qui ed ora" (cfr. Silverman, 2006). Quale la rilevanza di dati di ricerca (*e.g.* dichiarazioni, significati, ricordi, vissuti, opinioni, resoconti) che esibiscono e rivendicano il loro essere "dipendenti" dallo specifico contesto in cui sono stati prodotti? Che farne della conoscenza prodotta attraverso il parlare-in-intervista se essa si rivela irrimediabilmente "situata e distribuita"⁶?

Tutti coloro che sono genuinamente interessati a ricavare una cono-

6 Uso deliberatamente una nota e felicissima formula di Clotilde Pontecorvo (1993).

scienza sostantiva dei fenomeni indagati dalla ricerca dovrebbero accettarne la natura effimera e dialogica e soprattutto la radicale contingenza. È comprensibile che questo esito epistemologico non convinca decisori, politici, amministratori, insegnanti, cittadini, genitori, stakeholders e agenzie di finanziamento. I destinatari della conoscenza scientifica prodotta dalle scienze (sociali) orientate all'applicazione (tra queste, segnatamente, quelle dell'educazione) hanno bisogno di coltivare l'idea che la conoscenza scientifica sia altro dalla *doxa*, che i dati scientifici siano una rappresentazione ragionevolmente corrispondente al fenomeno studiato, che le credenze folk "per quanto onorevoli [...] non sono lo stesso oggetto intellettuale che una analisi scientifica dei fatti" (Moerman, 1974, p. 55, cit. in Silverman, 2006, p. 6).

Credo che l'impatto residuale della svolta pragmatica e delle teorie interazionali del linguaggio sui modi tutt'ora dominanti di progettare e analizzare l'intervista di ricerca, derivi dal loro non essere coerenti con l'epistemologia ancora segnatamente positivista che caratterizza la ricerca in scienze sociali e dell'educazione (salvo eccezioni e l'affollato ed epistemologicamente problematico ambito della ricerca partecipativa). Inoltre e soprattutto, tali approcci non produrrebbero ciò che la persona comune si aspetta dalla conoscenza scientifica: il suo essere un modello *di* realtà sufficientemente generalizzabile e indipendente dalle condizioni della sua produzione da poter costituire una premessa solida per implementare azioni *per* quella realtà. Se, come sostengo, la credenza positivista in un mondo stabile, osservabile e descrivibile in modi indipendenti (o indipendentizzabili) dal ricercatore sta (ancora) all'origine della nostra fiducia nella scienza e la sostiene, estendere al linguaggio come strumento di ricerca quanto siamo pronti a rivendicare rispetto al linguaggio oggetto di ricerca, è una strada impraticabile. Di fronte al rischio di irrilevanza a cui il costruzionismo consegnerebbe la conoscenza scientifica, preferiamo mantenere – senza essere in grado di giustificare – un doppio regime e applicare *ad hoc* le teorie del linguaggio e del significato di cui disponiamo.

Riferimenti bibliografici

- Alvesson M. (2011). *Interpreting Interviews*. London: Sage.
- Austin J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bachtin, Mikhail M. 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Berger P., Luckmann T. (1966). *The Social Construction of Reality*. New York: Penguin Books.
- Bertolini P. (1994). Riflessioni semiologiche e l'esistere pedagogico. *VS*, 68/69: 59-66.
- Boyatzis R.E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77-101.
- Bruner J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caronia L. (2014). The fabric of certainty: Ignoring interactional details as an epistemic resource in research interviews. In A. Zuckowski (ed.), *Communicating Certainty and Uncertainty in Medical, Supportive and Scientific Contexts* (pp. 249-271). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Caronia L. (2019). Research interview as social interaction: Epistemic implications. In E. Weigand (ed.), *From Pragmatics to Dialogue* (pp. 83-112). Amsterdam/Philadelphia /New York: John Benjamins.
- Caronia L., Caron A.H. (2019). Morality in Scientific Practice: The Relevance and Risks of Situated Scientific Knowledge in Application-Oriented Social Research. *Human Studies*, 42 (3): 451-4.
- Caronia L., Orletti F. (2019). The agency of language in institutional talk. An introduction. *Language and Dialogue*, 9 (1): 1-27.
- Carrier M. (2013). Values and objectivity in science: Value-ladenness, pluralism and the epistemic attitude. *Science & Education*, 22: 2547-2568.
- Cazden C. B. (1988). *Classroom Discourse*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cazden C. B. (1993). Vygotsky, Hymes, and Bachtin. In E. A. Forman, N. Minick, C. Addison Stone (eds.), *Contexts for Learning* (pp. 197-212). Oxford: Oxford University Press.
- Charmaz K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Drew P., Raymond G., Weinberg D. (2006). *Talk and Interaction in Social Research Methods*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- Duranti A. (2001). Relativity. In A. Duranti (8 ed.), *Key Terms in Language and Culture* (pp. 129-131). Maiden, Mass: Wiley Blackwell.

- Duranti A., Goodwin C. (1992). *Rethinking Context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards D., Potter J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Edwards D. (1997). *Discourse and Cognition*. London: Sage.
- Frake C.O. (1969). The Ethnographic Study of Cognitive Systems. In J.A. Fishman (ed.), *Readings in the Sociology of Language* (pp. 434-446). The Hague: Mouton.
- Gergen K. J., Gergen M. (eds.) (2003). *Social construction: A reader*. Sage.
- Gumperz, J., Levinson. S. (1996). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanks W. F. (1989). Text and textuality. *Annual Review of Anthropology*, 18: 95-127.
- Heritage J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Oxford: Polity.
- Houtkoop-Steenstra H. (2000). *Interaction and the Standardized Survey Interview: The Living Questionnaire*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kvale S., Brinkmann S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Lindlof T.R., Taylor B.C. (2011). *Qualitative Communication Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lucy J.A. (1997). Linguistic relativity. *Annual Review of Anthropology*, 26: 291-312.
- Lumbelli L. (1981). *Educazione come discorso*. Bologna: il Mulino.
- Mchoul A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7 (2): 183-213.
- Mehan H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mondada L. (2009). Videorecording Practices and the Reflexive Constitution of the Interaction. *Human Studies*, 32: 67-99.
- Perret-Clermont A.N. (1980). *Social Interaction and Cognitive Development in Children*. London: Academic Press.
- Pontecorvo C. (1993a). Forms of Discourse and Shared Thinking. *Cognition and Instruction*, 11 (3/4): 189-196.
- Pontecorvo C. (1993b). Interazione sociale e conoscenza. Le discipline come pratiche di discorso. *Scuola e città*, 28: 56-71.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Potter J., Hepburn A. (2012). Eight Challenges for Interview Researchers. In J.F. Gubrium, J.A. Holstein (eds.), *Handbook of Interview Research* (p. 555-570). London: Sage.
- Potter J., Wetherell M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.

- Resnick L., Levine J.M., Teasley S. (1991). *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rommetveit R. (1976). On the Architecture of Intersubjectivity. In L.H. Strickland, K.J. Gergen, F.J. Aboud (eds.), *Social Psychology in Transition* (pp. 163-175). New York: Plenum Press.
- Searle J. R. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverman D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Silverstein M. (1981). The Limits of Awareness. *Sociolinguistic Working Papers* 84. Austin: Southwest Educational Developmental Laboratory.
- Singer E., Frankel M.R., Glassman M.B. (1983). The Effect of the Interviewer Characteristics and Expectations on Response. *Public Opinion Quarterly*, 43: 68-83.
- Van Manen M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London, ON, Canada: Althouse Press.
- Van Manen M.A. (2014). On Ethical (In)Decisions Experienced by Parents of Infants in Neonatal Intensive Care. *Qualitative Health Research*, 24 (2): 279-287.
- Vygotsky L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge. The MIT University Press.
- Weigand E. (2009). *Language as Dialogue*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Wertsch J.V. (1985). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Whorf B.L. (1956). *Language, thought and reality*. Cambridge: MIT Press.
- Wilkinson S. (2006). Analyzing Interaction in focus groups. In P. Drew, G. Raymond, D. Weinberg (eds.), *Talk and Interaction in Social Research Methods*. (pp. 50-62). London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- Wooffitt R., Widdicombe S. (2006). Interaction in Interviews. In P. Drew, G. Raymond, D. Weinberg (eds.), *Talk and Interaction in Social Research Methods* (pp. 28-49). London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.