

Il laboratorio e la città

Lo psicologo professionista ricercatore

**XXI CONGRESSO
DEGLI PSICOLOGI ITALIANI**

VENEZIA

28 SETTEMBRE - 3 OTTOBRE 1987

Atti

a cura di V. Majer, R. Maeran



10

volume primo

Sessioni Plenarie

Sessioni Tematiche Interdivisionali

Società Italiana di Psicologia

Guerini e Associati

STRATEGIE COGNITIVE E FORMAZIONE DEI GIUDICI

P. Catellani

Dipartimento di Psicologia, Università di Milano.

La prospettiva ecologica

Le acquisizioni della moderna psicologia cognitiva aprono interessanti prospettive per una sistematica indagine sperimentale sulle strategie cognitive dei giudici. Tali prospettive si collocano nell'ambito dell'orientamento «ecologico» della ricerca, che si propone di: a) scegliere come oggetto di indagine situazioni complesse, più vicine a quelle che effettivamente si presentano ai soggetti nella vita reale; b) effettuare ricerche che tengano conto dei particolari contesti nei quali i processi cognitivi si applicano. L'attenzione al contesto conduce a ristabilire la connessione tra cognizione e conoscenza, dove per cognizione si intende invece l'insieme delle caratteristiche di metodo e di contenuto proprie dei vari ambiti culturali e scientifici.

In questa prospettiva il tema del ragionamento dei giudici si presenta particolarmente stimolante per la psicologia. Le ricerche sul ragionamento giuridico potrebbero identificare e descrivere le strategie cognitive impiegate tenendo conto delle caratteristiche concettuali, metodologiche e contestuali proprie dell'ambito in cui opera il giudice, vale a dire:

1) tener conto dei diversi sistemi procedurali che esistono all'interno dei vari sistemi legali (basti pensare alle ben note differenze tra processo di tipo *adversary* e processo inquisitorio);

2) tener conto delle diverse competenze che possono essere richieste al giudice anche nell'ambito di uno stesso sistema legale (il modo di affrontare e risolvere i problemi è sicuramente diverso per il pretore, il giudice istruttore, il giudice collegiale o il giudice assistito dalla giuria);

3) tener conto della diversità dei compiti che il giudice è chiamato ad affrontare nelle varie fasi del processo (Taruffo, 1979). Ad esempio:

a) nella *valutazione delle prove* e quindi nell'accertamento dei fatti un ruolo importante viene svolto dal ragionamento probabilistico. Le ricerche di Kahneman e Tversky sulla probabilità soggettiva mostrano che gli individui emettono giudizi probabilistici fondati su una statistica intuitiva e spesso soggetta a errore. Esistono pochi esempi di applicazione di questi studi all'ambito giuridico (Bar-Hillel, 1984).

b) per quanto riguarda l'individuazione della norma da applicare ai fatti, e quindi l'*interpretazione del testo di legge*, un interessante contributo potrebbe essere portato dagli studi sulle strategie che guidano la comprensione del testo. Altrettanto importanti in questo ambito appaiono le strategie di tipo meta-cognitivo che caratterizzano il cosiddetto *comprehension monitoring* ossia la verifica e il controllo di come effettivamente si è interpretato un certo testo;

c) un'altra fase critica del processo riguarda l'*applicazione della norma alla fattispecie*. Questa fase è caratterizzata da un continuo confronto tra la norma interpretata e il fatto accertato. In questa dinamica giocano un ruolo anche le precedenti interpretazioni della giurisprudenza. All'analisi di questa fase potrebbero offrire un contributo le ricerche sulle strategie di soluzione di problemi per analogia, negli ultimi anni molto studiate dalla psicologia cognitivista (Gick e Holyoak, 1980);

d) citiamo infine il momento della *stesura della motivazione della sentenza*, per il quale un metodo interessante di analisi potrebbe essere offerto dalle ricerche sulla produzione del testo scritto.

Gli esempi potrebbero continuare. Ciò che qui interessa sottolineare è che in ognuno di questi campi sarebbe opportuno effettuare ricerche specifiche che consentano di studiare le interazioni fra processi cognitivi generali e specifiche strutture di conoscenza.

I problemi «mal definiti»

In questa direzione si muovono anche le ricerche sul *problem solving*, che recentemente hanno spostato la loro attenzione dall'analisi dei cosiddetti problemi «ben definiti» all'analisi dei problemi «mal definiti» e «ricchi di conoscenza». Nei problemi «ben definiti» si considera chiara sia la situazione iniziale sia l'obiettivo da raggiungere (sono di questo tipo i problemi di enigmistica, di geometria ecc.).

I problemi «mal definiti» sono invece problemi complessi che, per le loro caratteristiche, mi sembrano più simili alle situazioni problematiche che si trova a dover affrontare il giudice. Infatti i problemi «mal definiti», analogamente ai problemi processuali:

1) *non sempre forniscono tutta l'informazione necessaria alla soluzione*. In genere per risolvere tali problemi è necessario individuare cause, sottoproblemi e vincoli che non vengono dati nell'informazione iniziale ma vanno invece cercati nelle proprie conoscenze. Nel caso dei giudici i vincoli ad esempio possono essere dati dal riferimento alle norme;

2) *difficilmente consentono di raggiungere una soluzione che abbia i caratteri della certezza*.

Ne deriva la possibilità di una mancanza di accordo sulla soluzione che può essere spiegata con la presenza di scopi diversi nei vari soggetti. Questo avviene anche in ambito giuridico: non solo gli scopi degli avvocati e dei giudici possono essere diversi, ma anche giudici diversi possono essere guidati da scopi o scelte di valore diversi.

Poiché il sistema legale lascia spazio per l'opinione personale, esiste un margine di soggettività nella sentenza. Questo aspetto è stato evidenziato da ricerche condotte in ambito anglosassone. Secondo McKnight (1981) le scelte dei giudici sono predicabili se si conosce il loro sistema di credenze e i loro obiettivi nello scegliere la sentenza.

La difficoltà di raggiungere una soluzione univoca comporta inoltre la necessità di fornire argomenti a sostegno della soluzione scelta. Ad esempio: fornire prove a favore della soluzione proposta, isolare sottoproblemi che

devono essere considerati, valutare altre soluzioni evidenziando i vincoli che le rendono inadeguate (Voss et al., 1983).

Un'altra caratteristica, che può essere presente nei problemi «mal definiti», ed è comunque specifica nell'ambito giuridico, è la mancanza di un feedback immediato sulla validità della soluzione e la conseguente difficoltà per il giudice di regolare o correggere il suo operato a partire dagli effetti ottenuti.

Collegata all'interesse per i problemi «mal definiti», è la crescente attenzione per il ruolo che le conoscenze già acquisite dall'individuo rivestono nella soluzione di un problema (problemi «ricchi di conoscenza»). Questo spostamento di accentuazione si riflette anche sullo studio delle strategie cognitive. Se la ricerca degli anni '60-'70 ha messo in luce l'esistenza di alcune *strategie generali* che vengono impiegate di solito nella soluzione dei problemi (strategia di analisi mezzi-fini, formulazione di progetti, strategia di ipotesi e verifica), la ricerca più recente si occupa anche di studiare il rapporto tra le strategie e i contesti specifici di conoscenza (si parla allora di *strategie domain-specific*).

Il confronto tra «novizi» ed «esperti»: problemi di formazione

Una delle strade che vengono seguite per fare ricerche relative ad ambiti specifici di conoscenza è quella di effettuare dei confronti fra soggetti «esperti» e soggetti «inesperti» (o «novizi»). Le ricerche che analizzano l'abilità dei soggetti esperti e inesperti nella soluzione di problemi sono cominciate nell'ambito del gioco degli scacchi (Chase e Simon, 1973) per poi estendersi a vari temi (fisici, ingegneri, programmatori di computer, medici, soprattutto per il problema della diagnosi).

Uno dei risultati più interessanti offerti da queste ricerche riguarda l'importanza che nell'esperto assume la cosiddetta *conoscenza procedurale* accanto alla *conoscenza dichiarativa*. La conoscenza dichiarativa è «statica» e riguarda nomi, significati ecc.; la conoscenza procedurale riguarda invece «come fare», ossia il modo per eseguire un compito intellettuale. Questa distinzione, proposta da Anderson (1982), è interessante anche perché si riferisce esplicitamente anche all'apprendimento della conoscenza. L'acquisizione della conoscenza sarebbe inizialmente dichiarativa e avverrebbe soprattutto attraverso lettura di testi, lezioni ecc. Con la pratica la conoscenza si trasforma da dichiarativa a procedurale.

Gli esperti possederebbero una buona dose di conoscenza procedurale relativa all'uso, all'accessibilità e all'applicabilità delle proprie conoscenze, mentre gli inesperti mancherebbero di queste abilità e non saprebbero trarre vantaggio dalle conoscenze di cui dispongono. In altre parole negli inesperti vi sarebbe un'alta dose di *conoscenza inerte*.

È stata definita in questo modo quella forma di conoscenza che, anche se esattamente insegnata e acquisita, rimane per così dire inaccessibile nel momento in cui potrebbe essere invece utilizzata per la soluzione di un problema. È il caso che si verifica quando una persona non riesce ad applicare a una situazione specifica le conoscenze teoriche che pur possiede. Emerge allora in tutta la sua importanza il tema dell'*accessibilità* e dell'*attivazione* delle conoscenze.

Le considerazioni precedenti introducono il tema della formazione e particolarmente di come sia possibile promuovere il passaggio dalla situazione di inesperto a quella di esperto. La corretta formazione non può limitarsi a una semplice trasmissione delle conoscenze, ma deve favorire l'acquisizione del cosiddetto *monitoring* delle conoscenze, ossia delle strategie che consentono la consapevolezza e il controllo delle conoscenze acquisite (strategie metacognitive).

L'attenzione per una formazione di questo tipo è già presente in alcuni ambiti disciplinari. Ad esempio nella formazione universitaria del medico è inserita una disciplina, la semeiotica, di carattere prettamente metodologico. Inoltre sono in corso, in Italia e all'estero, programmi a carattere sperimentale che, partendo dallo studio del caso clinico, addestrano l'allievo ad applicare e integrare le conoscenze che gli sono state fornite dalle singole discipline.

Il tema della formazione delle strategie di controllo (*monitoring*) appare dunque cruciale e riteniamo possa essere applicato anche in ambito giuridico. In questo ambito esistono ormai da anni in vari paesi esperienze di formazione che utilizzano tecniche di simulazione o di *role-playing*. Tali esperienze potrebbero essere riviste alla luce dei recenti contributi sulla formazione al ragionamento. Inoltre lo studio di esperti dell'attività giudiziaria potrebbe offrire utili indicazioni per l'elaborazione di programmi formativi a carattere sperimentale centrati sullo sviluppo delle competenze cognitive e metacognitive. A questo tema si rivolge il nostro attuale interesse di ricerca.

Nota

¹ Per una documentazione aggiornata sui problemi della formazione degli operatori giudiziari in Italia e all'estero cfr. Di Federico G. (a cura di), *Preparazione professionale degli avvocati e dei magistrati: discussione su una ipotesi di riforma*, CEDAM, Padova 1987; Di Federico G. e Mestitz A., «La psicologia nella formazione delle professioni legali in Francia e nella Repubblica federale tedesca», relazione presentata al *Convegno su «La giustizia penale e la fluidità del sapere: ragionamento sul metodo»*, Siracusa 19-21 marzo 1987.

Bibliografia

- Anderson J.R., «Acquisition of cognitive skill», *Psychological Review*, 89, 369-406, 1982.
 Bar-Hillel M., «Probabilistic analysis in legal factfinding», *Acta psychologica*, 267-283, 1984.
 Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Torino 1986.
 Chase W.G. e Simon H.A., «Perception in chess», *Cognitive psychology*, 4, 55-81, 1973.
 Gick M.L. e Holyoak K.J., «Analogical problem solving», *Cognitive Psychology*, 12, 306-355, 1980.
 McKnight C., «Subjectivity in sentencing», *Law and Human behaviour*, 5, 141-147, 1981.

- Taruffo M., «La struttura della decisione giudiziaria: problemi e prospettive di indagine», *Ricerche di psicologia*, 11-12, 145-168, 1979.
- Voss J.F., Greene T.R., Post T.A. e Penner B.C., «Problem-solving skill in the social sciences», in Bower G.H. (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, vol. 17, Academic press, New York 1983.