

PASSIONI TRISTI, DECISIONI MORALI E SPERANZA EDUCATIVA

a cura di
FRANCESCO RUSSO

ANDREA LAVAZZA · GIUSEPPE CURCIO ·
GIULIA D'AURIZIO · PAOLA RICCI
SINDONI · FRANCESCO RUSSO ·
MARIA TERESA RUSSO · PAOLO TERENCEZI

ESSAYS - 2

FRANCESCO RUSSO

(a cura di)

**PASSIONI TRISTI,
DECISIONI MORALI E
SPERANZA EDUCATIVA**

Presentazione di:

Andrea Lavazza

Scritti di:

Giuseppe Curcio
Giulia D'Aurizio
Paola Ricci Sindoni
Francesco Russo
Maria Teresa Russo
Paolo Terenzi

EDUSC 2020

Interdisciplinary
Forum on
Anthropology

Secondo volume della Collana ESSAYS

Prima edizione 2020

© 2020 - Edizioni Santa Croce s.r.l.
Via Sabotino, 2/A - 00195 Roma
Tel. (39) 06 45493637
info@edusc.it
www.edizionisantacroce.it

ISBN 978-88-8333-914-1

SOMMARIO

Andrea Lavazza

PRESENTAZIONE. UN FILO NEL VORTICE CONTEMPORANEO	5
1. Cattive lezioni e lezioni cattive	5
2. L'attuale paradigma educativo	7
3. Formazione accademica e dilemmi morali	9

Giuseppe Curcio, Giulia D'Aurizio

DECISIONI MORALI E FORMAZIONE ACCADEMICA. UN PRIMO STUDIO EMPIRICO SU UNA POPOLAZIONE DI STUDENTI UNIVERSITARI ITALIANI	13
1. Premessa	13
2. Introduzione	14
3. Metodo	21
3.1. Partecipanti	21
3.2. Procedura	22
3.3. Analisi statistiche	24
4. Risultati	24
4.1. Tempo di lettura	24
4.2. Tempo di risposta	25
4.3. Tipo di risposta	26
5. Discussione	26

Paola Ricci Sindoni

DELUSIONE E ABBANDONO. NOTE ANTROPOLOGICHE ED ETICHE	35
1. Uno sguardo dal presente al futuro	35
2. Il senso del tempo	38
3. La strada verso Emmaus	39
4. Un'attesa profonda	43
5. Trascendenza e speranza	47

Francesco Russo

SPERANZA, FELICITÀ, VERITÀ.

PER UN'ANTROPOLOGIA DELL'AUTOTRASCENDENZA	53
1. Il perdurare della questione antropologica	53
2. Speranza e autotrascendenza	55
3. Alla ricerca della felicità	58
4. Quale autotrascendenza?	62
5. Desiderio, felicità e verità	65

Maria Teresa Russo

IL RUOLO DELL'ESEMPLARITÀ NELL'EDUCAZIONE MORALE:

PRATICHE GIOIOSE CONTRO LE "PASSIONI TRISTI"	69
1. L'educatore di fronte alle nuove sfide culturali	69
2. Oltre le "passioni tristi" degli educatori	72
3. Coltivare l'eroismo: l'educazione attraverso i modelli	78
4. Modelli ed esempi. Ammirazione, emulazione, imitazione	86
5. Conclusioni	94

Paolo Terenzi

BENASAYAG E LA CRITICA AL MODELLO FUNZIONALISTA
DI EDUCAZIONE

1. Introduzione: funzionare o esistere?	99
2. La crisi del progetto moderno	102
3. Le conseguenze sull'educazione	104
4. Un'ipotesi alternativa	112

PRESENTAZIONE UN FILO NEL VORTICE CONTEMPORANEO

Andrea Lavazza

Centro Universitario Internazionale, Università di Pavia

1. CATTIVE LEZIONI E LEZIONI CATTIVE

C'erano una volta i "cattivi maestri". Era un'epoca in cui la preoccupazione consisteva nel fatto che i discenti imparassero lezioni cattive, non che assistessero a cattive lezioni. Il presupposto stava nell'efficacia di alcuni messaggi perniciosi e nell'assorbimento che i giovani manifestavano verso di essi. Era un'epoca di rottura, per alcuni aspetti tragicamente imbevuta di violenza, non necessariamente fisica. Eppure, oggi, quella stagione, neppure troppo lontana, sembra quasi un'età dell'oro per la trasmissione intergenerazionale, capace di spargere semi d'odio ma anche di far crescere fiori preziosi che sono sbocciati in cento colori e sfumature.

Nel leggere i contributi di questo attualissimo volume dedicato a "Passioni tristi, decisioni morali e speranza educativa" veniamo confermati nell'idea che nelle nostre scuole ora prevalgano le cattive lezioni, che non scalfiscono gli sfuggenti e spesso rassegnati ascoltatori. Non c'è più una rivoluzione in vista, il futuro spaventa e manca un progetto per trasformarlo. È persino assente la volontà di mobilitarsi e di agire per cambiare la situazione. Nessuna lezione cattiva, nessun "cattivo maestro" che si segnali esplicitamente

come tale. A comandare sono paura e rassegnazione.

Un quadro eccessivamente fosco? Dipende dal filtro interpretativo che si vuole adottare. I sei autori qui chiamati a convegno non sono per nulla inclini a un facile nichilismo e, come vedremo, cercano di delineare percorsi per uscire dalla palude dello sconforto. La domanda da porsi è come si è passati repentinamente da un contesto in cui alcuni messaggi potevano infiammare, suscitando nuovi paradigmi teoretici ed entusiasmi pratici, a un contesto in cui, come scrive Maria Teresa Russo nel suo contributo, sono emersi «il declino del riferimento alla trascendenza dei valori di fronte alla loro privatizzazione; l'attenuarsi della distinzione fra giovani e adulti; la perdita di prestigio dell'istruzione come trasmissione di conoscenze oggettive di fronte al sapere tecnocratico e agli scopi pragmatici; la crisi della struttura gerarchica delle istituzioni educative; la funzione sempre meno importante del libro e della lezione, di fronte alla multifunzionalità della comunicazione e del sapere digitale».

Non sarebbe azzardato affermare che si tratta dei frutti avvelenati di un "rompete le righe" che ha caratterizzato il nostro sistema d'istruzione dall'inizio degli anni Settanta. Ma dovremmo aggiungere però una nota di cautela, per non avere una visione miope di quello che il Sessantotto è stato per la società intera, Chiesa compresa. Dovremmo forse rimpiangere autoritarismi e rigidità istituzionalizzate che mettevano ai margini le donne, i gruppi meno avvantaggiati, le fasce più deboli o meno integrate economicamente e culturalmente?

Dobbiamo piuttosto fare i conti con un effetto indesiderato e probabilmente impreveduto di un progresso che ha avuto aspetti luminosi. Si tratta dell'affermarsi di un "mito dell'autenticità", l'idea che cia-

scuno sia portatore di un'originalità che va espressa e assecondata liberamente, senza piegarsi a imposizioni esterne e a regole eteronome. Di qui, ignari dei condizionamenti sempre all'opera, come bene coglie Francesco Russo nel suo capitolo, nasce la pretesa «di giustificare l'eterogeneità e la superficialità delle esperienze, il passare da una "storia" all'altra, il rifiuto dei classici, l'estemporaneità dei programmi di studio, il predominio delle opinioni e dell'effimero. Il tutto fondato su una visione individualistica del conoscere, come se ognuno bastasse a se stesso e fosse l'arbitro indiscusso di ciò che è corretto o sbagliato».

2. L'ATTUALE PARADIGMA EDUCATIVO

Non c'è spazio qui per richiamare come all'origine di questa prospettiva vi sia un filone della psicologia accademica anglosassone, che l'autoindulgenza liberatoria ha teorizzato esplicitamente, senza considerare come ciò fosse funzionale a un pensiero acritico che indebolisce il carattere di fronte ai tanti manipolatori piuttosto che aprire la strada a una nuova esistenza di soddisfazione. Ma che non vi sia una un'inarrestabile discesa lungo una china negativa è mostrato dagli anticorpi che un altro psicologo, assai citato nei saggi del volume, è riuscito a inoculare nella cultura contemporanea. Stiamo parlando di Miguel Benasayag, il cui pensiero è al centro della riflessione di Paolo Terenzi.

Il pensatore di origine argentina ha, tra gli altri, saputo cogliere come «la proposta della società ai giovani è di *funzionare*. Non di esistere, ma di funzionare, cioè di essere performanti. Performanti per che cosa? Per la performatività in sé. Non c'è un orizzonte più ampio, non c'è un senso, una struttura. Il nostro è il

mondo della follia quantitativa: si tratta di fare una quantità maggiore di cose, anziché imparare ci si informa, sempre di più. E gli educatori lasciano il posto al *coach*, ossia a qualcuno che pretende di 'allenare' alla vita».

Siamo di fronte a un paradigma dell'accelerazione, come delineato dal sociologo tedesco Hartmut Rosa nel suo celebrato *Accelerazione e alienazione*¹ che potrebbe ben compendiare numerose delle critiche e dei timori rispetto alla società contemporanea che soggiacciono all'intero concerto che i sei esecutori realizzano in quest'agile strumento di analisi e di proposta sull'educazione. Rosa, infatti, individua come chiave di lettura della tarda modernità un aumento della velocità di tre ambiti chiave: la tecnologia, i mutamenti sociali e il ritmo di vita.

Non è un'inebriante cavalcata quella che trascina le nostre esistenze, bensì un continuo inseguimento dentro meccanismi sistemici di cui non abbiamo controllo, ma neppure piena comprensione. Ed è interessante soffermarsi sul motore culturale che, secondo Rosa, alimenta l'accelerazione, ovvero la "promessa di eternità". In una società secolarizzata, l'enfasi maggiore è posta sulla vita prima della morte. Aspirazioni e desideri sono indirizzati verso il mondo e la pienezza di vita risulta dalla somma e profondità delle esperienze fatte nel corso dell'esistenza. Gustare la vita in tutte le sue altezze e i suoi abissi è diventata l'aspirazione principale dell'uomo moderno.

Ben presto, però, scopriamo che le opzioni sul mercato (è il caso di dirlo) sono molto più numerose delle possibilità che materialmente abbiamo di sperimentarle. C'è una divergenza crescente tra il tempo

¹ *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica della tarda modernità*, Einaudi, Torino 2015.

percepito del mondo e il tempo della vita del singolo, secondo la terminologia di Hans Blumenberg. Di conseguenza, l'accelerazione del ritmo di vita diventa la soluzione più funzionale. Se viviamo due volte più veloce, possiamo dimezzare il tempo per raggiungere un obiettivo e possiamo raddoppiare la somma delle esperienze. Raddoppia così la nostra efficacia, cioè la proporzione tra le possibilità realizzate e quelle realizzabili, nota il sociologo tedesco. «La promessa eudaimonistica dell'accelerazione moderna si fonda quindi sull'idea (inespressa) che l'accelerazione del ritmo di vita sia la nostra risposta (ossia la risposta della modernità) al problema della finitezza e della morte». Ma - argomenta Rosa - è superfluo dire che la promessa non viene mantenuta.

Le stesse tecniche ci hanno portato a guadagnare tempo (pensiamo al viaggiare, sempre più rapido, in cui un ritardo di pochi minuti ci indispettisce per il tempo apparentemente sprecato) hanno portato anche a un'esplosione delle opzioni del mondo. Possiamo essere i più veloci eppure, inesorabilmente, la proporzione tra esperienze vissute e quelle mancate non diminuisce, bensì aumenta incessantemente. «Questa è, oserei dire, una delle tragedie dell'individuo moderno: sentirsi imprigionato in una ruota da criceto, mentre la sua fame di vita e di mondo non è mai soddisfatta, ma anzi gradatamente sempre più frustrata».

3. FORMAZIONE ACCADEMICA E DILEMMI MORALI

Ecco allora la necessità di uscire da questa gabbia di finto vitalismo, in realtà destinata soltanto ad accendere passioni tristi. È un punto di osservazione ristretto quello che adottano Giuseppe Curcio e Giulia D'Aurizio, e non potrebbe che essere così per realiz-

zare un esperimento scientifico, tuttavia esso risulta assai significativo. Nel loro resoconto delle decisioni morali adottate da un campione di studenti universitari, allo scopo di verificare l'influenza della formazione accademica, emerge infatti che il progredire nel corso di studi ha un'incidenza ridotta se non negativa nell'approccio etico ai dilemmi cui si è esposti. Come se, ma è un'ipotesi da verificare, l'approfondimento disciplinare e il contatto con i docenti non sortisse quell'auspicato effetto di maturazione e di accresciuta sensibilità umana, professionale e civile che ci si attende da una istruzione superiore.

Ancora una volta, non si tratta di cedere al pessimismo, piuttosto di rialzare lo sguardo a un orizzonte più lontano e promettente, come invita a fare Paola Ricci Sindoni la quale, affrontando i temi della delusione e dell'abbandono, approda a una speranza cristiana che si alimenta di quell'ansia di trascendenza che ogni essere umano ha in sé e che «è pura fideità nella capacità rivelativa dell'incontro, nella possibilità estrema di intercettare l'alterità da questo tesoro di fiducia congenita, da questa fonte originaria, con cui ci si apre con slancio alla compiutezza di ciò che l'uomo vuole essere».

Tutto ciò è possibile in un'esperienza educativa che sappia provare a sciogliere i nodi di una generazione che è in ricerca come le precedenti e come quella che la seguirà (sebbene qui si affacci il problema grande e grave della denatalità, figlio proprio di una chiusura al futuro mentre ciascuno si affanna, piccolo criceto, a fare girare la propria ruota nel vano tentativo di andare più lontano degli altri).

Trovare ogni volta la giusta via al cuore e alle menti dei giovani resta un'impresa ardua e meritevole del diuturno impegno di tutti gli adulti. Questo

libro getta semi fecondi di riflessione e stimola a un impegno educativo che deve essere generoso ma anche rigoroso, ispirato da valori universali e nello stesso tempo guidato da un'analisi scientifica. Non possiamo permetterci il pessimismo di un oggi che può risultare spesso difficile e faticoso. Verità e felicità rimangono fari all'orizzonte, nella consapevolezza che tanta strada si è fatta finora e il cammino percorso fin qui può essere di conforto nei momenti di scoramento. Perché l'auspicio corale degli autori è che rinnovate "pratiche gioiose" ci immunizzino dalle "passioni tristi" che consumano i nostri tesori come la tarma e la ruggine evangeliche.

DECISIONI MORALI E FORMAZIONE ACCADEMICA. UN PRIMO STUDIO EMPIRICO SU UNA POPOLAZIONE DI STUDENTI UNIVERSITARI ITALIANI

Giuseppe Curcio, Giulia D'Aurizio

Dipartimento di Scienze Cliniche Applicate e Biotecnologiche
Università degli Studi dell'Aquila

1. PREMESSA

Il ragionamento morale e il conseguente processo decisionale sono fondamentali nella vita quotidiana di tutte le persone, indipendentemente dalla loro professione. Esso è inoltre cruciale nelle cosiddette "professioni di aiuto", quando il professionista con le sue decisioni può supportare o meno gli altri. Lo scopo principale del presente saggio è di indagare se la formazione accademica può svolgere un ruolo essenziale in questo senso, dal momento che diversi studi stanno confermando l'associazione positiva tra ragionamento morale e istruzione superiore.

Il contributo qui presentato ha valutato le possibili differenze di giudizio morale tra studenti universitari di Economia, Medicina e Psicologia, al primo anno e al termine della formazione universitaria (quinto anno).

I risultati hanno mostrato differenze tra Facoltà e Anno di corso sia per il tempo necessario a leggere i dilemmi sia per il tempo necessario a rispondere agli stessi, con gli studenti di Psicologia più "attenti" quando viene chiesto di leggere e rispondere alla domanda. Invece, gli studenti di Medicina hanno mo-

strato un aumento significativo della sensibilità alle questioni morali in funzione dell'età accademica, mentre tale sensibilità è apparsa "regredire" dal primo al quinto anno di formazione accademica negli studenti di Psicologia e di Economia. Anche il genere è risultato rilevante, con le donne più "coinvolte" quando viene chiesto di far fronte a decisioni morali. Più in generale, gli studenti di Psicologia e di Medicina hanno valutato i dilemmi morali come altamente inappropriati, contrariamente a quanto hanno fatto quelli di Economia; questo effetto appare parzialmente spiegato dal livello di religiosità.

La ricerca empirica svolta dimostra che il principale fattore in grado di guidare il processo decisionale morale è la Facoltà a cui si è iscritti, influenzato in modo rilevante dal genere e dall'anzianità accademica. Studi futuri dovranno indagare più approfonditamente queste differenze e chiarire la presenza di possibili fattori psicologici in grado di prevedere e/o bilanciare il complesso comportamento del processo decisionale in caso di dilemmi morali.

2. INTRODUZIONE

I dibattiti sulla natura morale dell'uomo hanno occupato il centro delle discussioni tra teologi, filosofi e laici per molti secoli². Ciò non sorprende dal momento che la moralità gioca un ruolo centrale nella costituzione della natura umana. Molto spesso, infatti, le persone possono rischiare risorse materiali o persino la propria integrità fisica per aiutare e/o punire perfetti estranei. E questo accade semplicemente per

² J. MOLL, R. DE OLIVEIRA SOUZA, R. ZAHN, *The Neural Basis of Moral Cognition*, «Annals N.Y. Academy of Sciences», 1124 (2008), pp. 161-180.

provare un senso di equità, preoccupazione per gli altri e rispetto delle norme culturali, sociali o religiose³.

Come sottolineato da Moll e colleghi (cfr. nota 2), questa inclinazione può andare ben oltre la sfera interpersonale, poiché gli umani possono impegnarsi in costosi comportamenti al fine di sostenere cause astratte, credenze e anche ideologie. La cosiddetta "sensibilità morale" emerge da una sofisticata integrazione di meccanismi cognitivi, emotivi e motivazionali, interiorizzata attraverso un processo attivo di apprendimento culturale durante periodi sensibili di sviluppo personale e individuale⁴.

Definire la moralità è un compito difficile, dal momento che qualsiasi definizione soffrirà di limitazioni, soprattutto se valutata da studiosi di diversi settori e con *background* culturali e teorici diversi. In generale, sotto il punto di vista operativo, si può definire la moralità come l'insieme di costumi e valori che sono abbracciati da un gruppo culturale per guidare la condotta sociale⁵. Questa definizione può sostenere una visione cognitiva della moralità perché: a) accetta implicitamente l'esistenza della variabilità culturale di valori, regole e norme; b) è compatibile con il ruolo di molteplici domini psicologici nella cognizione

³ O.R. GOODENOUGH, K. PREHN, *A Neuroscientific Approach to Normative Judgment in Law and Justice*, «Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences», 359/1451 (2004), pp. 1709-1726; S. ZEKI, O. GOODENOUGH, *Law and the Brain: Introduction*, «Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences», 359/1451 (2004), pp. 1661-1665.

⁴ J. MOLL, R. DE OLIVEIRA SOUZA, I.E. BRAMATI, J. GRAFMAN, *Functional Networks in Emotional Moral and Nonmoral Social Judgments*, «Neuroimage», 16/3/Pt.1 (2002), pp. 696-703.

⁵ J. MOLL, R. ZAHN, R. DE OLIVEIRA SOUZA, F. KRUEGER, J. GRAFMAN, *The Neural Basis of Human Moral Cognition*, «Nature Review Neuroscience», 6/10 (2005), pp. 799-809.

morale (cura, danno, equità, disgusto, autorità)⁶; c) sottolinea il fatto che la moralità, biologicamente parlando, è fondamentalmente legata alla valutazione, e d) indica che la moralità emerge dalla nostra storia evolutiva, probabilmente attraverso la coevoluzione genetica, mediante sofisticate forme di cooperazione, coesione e reciprocità⁷.

Fare scelte morali e quindi interpretare idee di azioni potenzialmente interferenti con la vita altrui come “giuste” o “sbagliate” è un processo basato su “motivazioni morali”: tali motivazioni, a loro volta, dipendono dalla rappresentazione di complessi sentimenti valori, che portano a una semplice categorizzazione di azioni morali (cfr. nota 2). Si possono così distinguere: a) azioni egoistiche che non influenzano gli altri; b) azioni egoistiche che incidono negativamente sugli altri (“egoismo”); c) azioni benefiche per gli altri, con un’alta probabilità di reciprocità (“altruismo reciproco”); e d) azioni benefiche per gli altri, senza benefici personali diretti (guadagni materiali o di reputazione) e senza reciprocità attesa (“autentico altruismo”), che includono aiuti altruistici e costose punizioni dei trasgressori della norma (“punizione altruistica”). Di solito possiamo affermare che i comportamenti ordinari dei mammiferi sociali rientrano nelle categorie a, b e c, mentre l’altruismo genuino (d) è principalmente un attributo umano (cfr. nota 7). Sebbene l’altruismo genuino sia costoso per l’individuo ed è meno probabile che venga messo in campo con l’aumentare dei costi, esso è indubbiamente van-

⁶ J. HAIDT, J. GRAHAM, *When Morality Opposes Justice: Conservatives Have Moral Intuitions that Liberals may not Recognize*, «Social Justice Research», 20/1 (2007), pp. 98-116.

⁷ M.A. NOWAK, K. SIGMUND, *Evolution of Indirect Reciprocity*, «Nature», 437/7063 (2005), pp. 1291-1298.

taggioso per la sopravvivenza di un gruppo sociale e, pertanto, può aver portato vantaggi evolutivi⁸.

Le scelte altruistiche sono alla base di atti prosociali, come aiuti o punizioni costose, in cui si sacrificano le proprie risorse per punire qualcuno che viola una norma sociale (cfr. nota 8). Comprendere la natura di tali inclinazioni è un compito impegnativo, poiché questi comportamenti possono essere piuttosto costosi e non conferire chiari vantaggi materiali o di sopravvivenza dal punto di vista dell'agente. Mentre la biologia e l'economia sperimentale hanno fortemente dimostrato la validità di questi comportamenti umani "altruisti" (cfr. nota 8), solo di recente le origini motivazionali delle inclinazioni altruistiche hanno iniziato a essere svelate dalle neuroscienze. In particolare, per quanto riguarda il comportamento morale umano, è ragionevole presumere che senza l'impegno di meccanismi motivazionali, le prescrizioni morali puramente razionali (cui ci si riferisce solitamente con il termine "*oughts*") non possano essere tradotte in comportamenti reali.

Ad oggi è ben accettato in ambito scientifico che sia l'emozione sia la cognizione svolgono ruoli rilevanti nel giudizio morale, ma non è del tutto chiaro il modo in cui interagiscono per produrre pensieri e scelte morali. Alcuni autori ritengono che sebbene l'emozione e la cognizione collaborino a questi processi decisionali, dipendono da sistemi neurali ampiamente separabili. In generale, questo punto di vista ipotizza un ruolo centrale della corteccia prefrontale nel controllo cognitivo (razionale) e nella funzione inibitoria sulle risposte automatiche limbiche (emotive) in caso di conflitto morale. Questi processi dall'alto

⁸ E. FEHR, U. FISCHBACHER, *The Nature of Human Altruism*, «Nature», 425/6960 (2003), pp. 785-791.

verso il basso garantiscono che verranno prese decisioni migliori che portano a un “maggior beneficio” complessivo⁹.

Un punto di vista alternativo sottolinea l'idea che l'emozione e la cognizione non sono elementi dissociabili alla base delle motivazioni morali e che tali motivazioni sono rappresentate all'interno di *network* neurali cortico-limbici (cfr. nota 2). Seguendo questi autori, decisioni morali contrastanti non comporterebbero un conflitto tra emozione e cognizione, ma tra due o più scelte, che si basano su *network* cortico-limbici che codificano distinti obiettivi motivazionali, tutti salienti. Pertanto, un processo cognitivo privo di salienza motivazionale non sarebbe mai in grado di superare una scelta fortemente basata sulle motivazioni, anche se l'opzione “razionale” tenderebbe a salvare decine di vite e quella “emotiva” a mangiare un pezzo in più di torta al cioccolato (per parafrasare dei comuni esempi di decisione usati in letteratura). Come proposto da Moll e colleghi, i sentimenti e i valori morali sono attori chiave nella cognizione morale e nel processo decisionale, fornendo la base per motivazioni complesse.

Insieme a tutte le questioni sopra discusse sul processo decisionale morale, dovrebbero essere prese in considerazione anche le differenze individuali umane. Diversi studi psicologici hanno dimostrato che i nostri processi cognitivi, emotivi e sociali possono essere almeno modulati da motivazioni e aspettative individuali. Secondo l'approccio cognitivo-evolutivo basato sulle idee di Kolberg, lo sviluppo del ragiona-

⁹ M. SPERDUTI, P. DELAVEAU, P. FOSSATI, J. NADEL, *Different Brain Structures Related to Self- and External-Agency Attribution: A Brief Review and Meta-Analysis*, «Brain Structure and Function», 216 (2011), pp. 151-157.

mento morale avviene attraverso il cambiamento nelle proporzioni di tre schemi cognitivi usati durante il ragionamento su un dilemma morale¹⁰.

L'interesse personale è lo schema meno sviluppato, che è caratterizzato dal pensare ai guadagni o alle perdite personali di ciascun partecipante al dilemma morale o ai suoi altri significativi. Quello successivo e più avanzato in termini di equità e giustizia, è lo schema delle norme di mantenimento, caratterizzato dalla consapevolezza che bisogna andare d'accordo con persone diverse da amici e parenti, e come tale necessita di regole e norme per stabilizzare comportamenti e aspettative tra le persone che non sono familiari intimi e possono avere interessi diversi. Infine, il ragionamento morale più "sviluppato" utilizza uno schema post-convenzionale, caratterizzato dal primato dei criteri morali, dall'appello a ideali condivisibili e dalla piena reciprocità. Secondo la teoria, gli individui progrediscono irreversibilmente dall'uso principalmente dell'interesse personale all'uso dello schema prevalentemente post-convenzionale quando pensano a un dilemma morale (cfr. nota 10). Il periodo critico di transizione al ragionamento morale post-convenzionale è la tarda adolescenza e la giovane età adulta. In questo periodo, l'esperienza educativa può svolgere un ruolo essenziale e la maggior parte degli studi ha confermato l'associazione positiva tra ragionamento morale e istruzione superiore¹¹.

Proprio questo periodo di sviluppo personale è stato recentemente oggetto di diversi studi sperimentali.

¹⁰ J. REST, D. NARVAEZ, S. THOMA, M. BEBEAU, *A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research*, «Journal of Moral Education», 29 (2000), pp. 381-95.

¹¹ P.M. KING, M.J. MAYHEW, *Moral Judgement in Higher Education: Insights from the Defining Issues Test*, «Journal of Moral Education», 31 (2002), pp. 248-270.

tali. È stato infatti osservato come negli studenti di Medicina, l'educazione universitaria possa portare al fenomeno del paradosso della regressione del ragionamento morale¹², un aumento delle decisioni utilitaristiche e personalistiche e lo "spreco" di ideali socialmente e culturalmente accettabile. Alcuni autori¹³ hanno invece riportato risultati simili in relazione a gruppi di studenti di Economia: questi studenti mostrerebbero un comportamento più egoista (o almeno meno favorevole alla socialità) rispetto ad altri gruppi di studenti.

Per queste osservazioni possono esserci due possibili interpretazioni: la prima, basata sull'idea di auto-selezione, che presuppone che i più "egoisti" scelgano di studiare alcune discipline (ad es. Economia) piuttosto che altre (ad es. Filologia classica); il secondo, basato sull'idea dell'apprendimento, secondo il quale un corso specifico sia capace di plasmare mente e comportamento di chi vi si iscrive. Alcune misurazioni "prima e dopo il trattamento" (cioè prima e dopo un corso standard di microeconomia) sembrano supportare quest'ultima interpretazione basata su un "apprendimento moralmente dannoso"¹⁴.

¹² D. HREN, M. MARUŠIĆ, A. MARUŠIĆ, *Regression of Moral Reasoning during Medical Education: Combined Design Study to Evaluate the Effect of Clinical Study Years*, «PLoS One» 6/3 (2011), e17406, doi:10.1371/journal.pone.0017406

¹³ G. MARWELL, R.E. AMES, *Economists Free Ride, does anyone else?*, «Journal of Public Economics», 6/15 (1981), pp. 295-310; J.R. CARTER, M.D. IRONS, *Are Economists Different, and if so, why?*, «Journal of Economic Perspectives», 5/2 (1991), pp. 171-177.

¹⁴ R. ORSINI, *Etica ed Economia: alcune riflessioni sul concetto di scelta*, «Working Paper», Dip. Scienze Economiche, Università di Bologna, 33 (2006), pp. 1-28.

Lo scopo principale del presente studio pilota è valutare la sensibilità morale in tre gruppi di studenti universitari (facoltà di Economia, Medicina e Psicologia) per valutare se le persone con interessi in corsi di formazione universitaria così diversi possano mostrare differenze nel comportamento morale. L'indagine tiene conto anche dell'anno di studio: in ciascuna popolazione universitaria verranno considerati sia gli studenti al primo anno che al quinto anno di studio: in questo modo miriamo a indagare sulla possibile presenza in questa popolazione del fenomeno della cosiddetta "regressione del giudizio morale", un evento ben descritto negli studenti di medicina (cfr. nota 12). Infine, indipendentemente dal corso di formazione e dall'anno di studio, verrà preso in considerazione il peso della religiosità e il genere dei partecipanti.

3. METODO

3.1. *Partecipanti*

Sono stati inclusi nello studio 516 studenti universitari: 170 della Facoltà di Economia (Sapienza Università di Roma), 170 della Facoltà di Medicina (Università dell'Aquila) e 176 della Facoltà di Psicologia (Università dell'Aquila). L'intero campione proveniente da ciascun corso universitario è stato suddiviso in due sottocampioni: quelli al primo anno di studio e quelli al quinto anno. Ulteriori informazioni sul campione sono riportate nella Tabella 1. Ognuno di loro, prima di partecipare, ha dato il proprio consenso informato scritto, secondo quanto richiesto dalla Dichiarazione di Helsinki e dall'Internal Review Board.

	Numerosità	Età (media \pm dev. st.)	Genere	Età (media \pm dev. st.)
Economia 1° anno	85	19,38 (\pm 1,15)	M=31 F=54	19,26 (\pm 0,82) 19,44 (\pm 1,31)
Economia 5° anno	85	24,41 (\pm 1,30)	M=42 F=43	24,58 (\pm 1,32) 24,26 (\pm 1,27)
Medicina 1° anno	85	20,47 (\pm 1,75)	M=32 F=53	20,375 (\pm 1,56) 20,53 (\pm 1,87)
Medicina 5° anno	85	25,3 (\pm 3,52)	M=39 F=46	25,85 (\pm 4,16) 24,87 (\pm 2,83)
Psicologia 1° anno	91	19,96 (\pm 1,37)	M=34 F=57	20,74 (\pm 1,35) 19,49 (\pm 1,13)
Psicologia 5° anno	85	24,7 (\pm 2,89)	M=23 F=62	25,9 (\pm 3,8) 24,3 (\pm 2,4)

Tabella 1: Informazioni demografiche del campione di studio

3.2. Procedura

Ogni partecipante, dopo essere stato pienamente informato sugli obiettivi dello studio, ha completato un protocollo personalizzato (sviluppato con il *software* SuperLab 4.1 per Windows) volto a valutare il comportamento del partecipante in una situazione di decisione morale. Il compito somministrava una serie di diversi dilemmi morali originariamente proposti da Greene e collaboratori¹⁵ e recentemente utilizzati e validati anche nel contesto italiano¹⁶. Ai partecipanti è stato chiesto di rispondere a 20 dilemmi Morali Personali, 20 Morali Impersonali e 20 Non Morali, la cui presentazione era gestita casualmente dal *software* stesso.

Nello specifico, i dilemmi Morali Personali descrivono scenari in cui il partecipante si comporta in

¹⁵ J.D. GREENE, L.E. NYSTROM, A.D. ENGELL, J.M. DARLEY, J.D. COHEN, *The Neural Bases of Cognitive conflict and Control in moral Judgment*, «Neuron», 44/2 (2004), pp. 389-400.

¹⁶ S. MIGLIORE, G. CURCIO, F. MANCINI, S.F. CAPPÀ, *Counterfactual Thinking in Moral Judgment: An Experimental Study*, «Frontiers in Psychology», 5/451 (2014), doi:10.3389/fpsyg.2014.00451.

un modo tale da infliggere danno ad altri esseri umani mediante una sua esplicita azione, anche se questa azione è finalizzata a scopi buoni e positivi (cioè, per salvare qualcun altro); la caratteristica di questi dilemmi è di avere un elevato coinvolgimento emotivo. I dilemmi Morali Impersonali descrivono scenari in cui i partecipanti, pur non inducendo danni agli altri con le proprie azioni, si comportano in modo non politicamente corretto (cioè, violando regole sociali comuni e condivise); questi dilemmi presentano un coinvolgimento emotivo molto minore rispetto ai precedenti. Infine, i dilemmi Non Morali descrivono scenari con un coinvolgimento emotivo molto basso, poiché non violano né regole morali né standard di convivenza e coesione sociale. Un elenco dei dilemmi usati è stato riportato in una precedente pubblicazione (cfr. nota 16).

Ciascuna prova consisteva in una breve descrizione scritta del dilemma; successivamente veniva proposta una possibile soluzione al dilemma e i partecipanti erano chiamati a decidere (rispondendo attivamente) se la soluzione proposta fosse appropriata o inappropriata. Il *software* registrava sia il Tipo di risposta (appropriato vs. inappropriato) sia il tempo necessario per leggere i dilemmi (Tempo di lettura, prima schermata) e rispondere ad essi (Tempo di risposta, seconda schermata) entrambi misurati in millisecondi. Il tipo di risposta, il tempo di lettura e il tempo di risposta sono stati quindi sottoposti ad analisi statistiche.

Alla fine dell'intero compito, ogni partecipante ha anche compilato un questionario psicologico di tipo carta-e-matita per valutare la religiosità (*Salience in Religious Commitment Scale-SRCS*¹⁷), una dimensio-

¹⁷ W.C. ROOF, R.P. PERKINS, *On Conceptualizing Salience in Religious*

ne che è riconosciuta come variabile potenzialmente interveniente nel comportamento di giudizio morale.

3.3. *Analisi statistiche*

Il tempo necessario per leggere (Tempo di lettura) e rispondere (Tempo di risposta) ai tre tipi di dilemmi (Morali Personali, Morali Impersonali e Non Morali) misurati in millisecondi sono stati usati come variabili dipendenti e sottoposti a un'analisi multivariata della covarianza (MANCOVA) considerando il Genere (Maschi, Femmine), la Facoltà (Economia, Medicina, Psicologia) e l'Anno di corso (1°, 5°) come possibili fattori predittivi e il livello di religiosità come potenziale covariata.

Un'analisi simile è stata eseguita anche per la valutazione qualitativa dei dilemmi (Tipo di risposta) calcolata come la differenza tra il numero di volte in cui i partecipanti hanno identificato il dilemma appropriato e il numero di volte in cui lo hanno giudicato inappropriato. Pertanto, i valori positivi identificavano una tendenza all'accettabilità (adeguatezza) dei dilemmi, mentre i valori negativi indicavano una tendenza all'inadeguatezza. Le analisi sono state eseguite con SPSS, versione 25 per Windows.

4. RISULTATI

4.1. *Tempo di lettura*

La MANCOVA ha indicato un effetto significativo principale per la Facoltà ($F_{6,1002}=3,36$; $p<0,00001$), mo-

Commitment, «Journal for the Scientific Study of Religion», 14 (1975), pp. 111-118.

strandando una differenza significativa nel tempo dedicato alla lettura dei dilemmi tra gli studenti dei tre diversi corsi universitari. Questo effetto era evidente per tutti i tipi di diversi dilemmi, indicando che gli studenti di Psicologia dedicavano più tempo a leggere i dilemmi rispetto agli altri.

Un effetto significativo è stato osservato anche per il Genere ($F_{6,1002}=3,63$; $p=0,013$), indicando che le studentesse tendono a leggere i dilemmi più a lungo rispetto ai colleghi maschi. Ciò è risultato particolarmente significativo per i dilemmi Non Morali e per quelli Morali Personali.

Infine, si è osservata una interazione Facoltà x Anno di corso ($F_{6,1002}=3,29$; $p=0,003$), ad indicare che gli studenti di Psicologia impiegavano più tempo a leggere sia i dilemmi Morali Impersonali che quelli Morali Personali rispetto ai colleghi di Economia. Gli studenti di Medicina, invece, hanno mostrato di necessitare di maggior tempo di tutti gli altri studenti per leggere i dilemmi Morali Personali e quelli Impersonali, e tale tempo cresceva nel 5° rispetto al 1° anno di corso.

Nessun altro effetto o interazione principale è risultato statisticamente significativo.

4.2. Tempo di risposta

La MANCOVA ha mostrato un effetto principale significativo per la Facoltà ($F_{6,1002}=8,62$; $p<0,000001$), ad indicare che indipendentemente da altre variabili, gli studenti di Psicologia hanno bisogno di un tempo più lungo degli altri per rispondere a tutti i tipi di dilemmi.

Nessun altro effetto o interazione principale risulta statisticamente significativo.

4.3. Tipo di risposta

La MANCOVA sul tipo di risposta ha indicato un effetto significativo principale per la Facoltà ($F_{6,1002}=15,18$; $p<0,000001$), evidenziando che gli studenti di Psicologia e Medicina hanno valutato i dilemmi Morali Personali come altamente inappropriati mentre quelli Non Morali sono stati valutati come più "accettabili".

Un effetto significativo è stato osservato anche per il Genere ($F_{3,500}=2,85$; $p=0,04$): rispetto agli studenti, le studentesse hanno giudicato come più inaccettabili sia i dilemmi Morali Impersonali sia quelli Morali Personali.

Inoltre, è emersa una interazione significativa Facoltà x Genere ($F_{6,1002}=3,21$; $p=0,004$), che ha mostrato come le studentesse di Medicina e Psicologia vedano come più inaccettabili i dilemmi Morali Personali e Impersonali.

Infine, un effetto molto interessante riguarda il peso della Religiosità: è stato infatti evidenziato un ruolo significativo di tale caratteristica individuale come covariata in questo modello di analisi ($F_{3,500}=2,88$; $p=0,04$), mostrando la sua influenza nelle decisioni relative sia ai dilemmi Morali Personali e sia a quelli Impersonali.

5. DISCUSSIONE

Il presente studio aveva come obiettivo principale la valutazione e il confronto della sensibilità morale negli studenti universitari indagati che frequentavano la scuola di Economia, Medicina e Psicologia, con l'obiettivo principale di valutare la loro sensibilità morale e di verificare se diversi interessi o quadri cul-

turali individuali possano portare a comportamenti morali differenziati. Come obiettivo associato, abbiamo voluto investigare il ruolo dell'anzianità accademica, confrontando nei tre gruppi gli studenti al primo e al quinto anno di studio: questa scelta mirava principalmente a verificare l'ipotesi della regressione del giudizio morale, un evento sufficientemente noto in letteratura e già descritto in studenti di Medicina (cfr. nota 12). Per testare questi obiettivi abbiamo anche tenuto in considerazione il genere dei partecipanti e il livello auto-valutato di religiosità.

I risultati hanno indicato un effetto generalizzato per la Facoltà frequentata, l'anzianità studentesca (l'anno di studio a cui si è iscritti) e il Genere. Il livello di religiosità ha mostrato solo un ruolo secondario, fungendo da possibile covariata quando ai partecipanti è stato chiesto di decidere sull'accettabilità delle soluzioni proposte alle scelte morali.

Più specificamente, per quanto riguarda il tempo necessario per leggere ogni dilemma (Tempo di lettura), l'effetto per la Facoltà ha indicato che gli studenti di Psicologia sembrano più sensibili a questo tipo di dilemmi, poiché hanno bisogno di più tempo per leggere le domande e quindi per "metabolizzarle". Il tempo dedicato alla lettura dei dilemmi morali è apparso anche modulato dal genere, nel senso che le studentesse tendevano a dedicare più tempo alla lettura rispetto ai colleghi di sesso maschile. Infine, l'interazione Facoltà x Anno di corso ha mostrato che la sensibilità morale mostra una lieve regressione dal primo al quinto anno di formazione accademica sia negli studenti di Psicologia che in Economia, mentre negli studenti di Medicina si osserva una tendenza opposta.

Rispetto al tempo necessario per rispondere ai dilemmi (Tempo di risposta), è stato osservato lo stesso effetto per la Facoltà, con gli studenti di Psicologia più "attenti e cauti" al momento di rispondere alla domanda, rispetto ai colleghi appartenenti agli altri corsi di laurea.

Infine, il Tipo di risposta ha evidenziato di nuovo una differenza basata sulla Facoltà a cui appartenevano i partecipanti: gli studenti di Psicologia e Medicina hanno valutato i dilemmi Personali Morali come altamente inappropriati mentre è stato osservato il contrario per quelli Non Morali, considerati più "accettabili". Inoltre, le studentesse hanno valutato come più inaccettabili rispetto ai maschi tutti i tipi di dilemmi cui sono state esposte. Questi effetti sono stati confermati dall'interazione Facoltà x Genere, dove si è osservato che le studentesse di Medicina e Psicologia apparivano più convinte che i dilemmi Morali Personali e Impersonali siano molto più inappropriati degli altri. Le analisi sul tipo di risposta hanno anche rilevato un effetto di mediazione della Religiosità: i partecipanti che si definivano più religiosi tendevano a valutare come più inappropriati tutti i dilemmi morali, indipendentemente dal tipo.

Questi risultati confermano alcuni effetti già noti in letteratura, suggerendo però alcune differenze e peculiarità del campione oggetto di studio.

Come prima cosa, la differenza nel tempo necessario per leggere i dilemmi indica una modalità specifica degli studenti di Psicologia quando posti di fronte a questioni riguardanti gli aspetti morali della vita, indipendentemente dal tipo di dilemma (cioè morale o non morale). Ciò potrebbe riflettere un tipo di personalità e un "tratto" motivazionale che distingue le persone specificamente interessate alle discipli-

ne dell'assistenza sanitaria che chiedono di pensare e affrontare gli aspetti umani della vita¹⁸.

In secondo luogo, il progressivo aumento del tempo di lettura dai dilemmi Non Morali a quelli Morali Impersonali e quindi a quelli Personali è coerente con la letteratura precedente (cfr. note 14 e 15). Al contrario, quando viene chiesto di rispondere ai dilemmi, questa tendenza tende a scomparire, lasciando spazio alle differenze individuali tra i diversi studenti. Questi risultati possono essere intesi come il riflesso di un conflitto tra regole deontologiche e controllo cognitivo della risoluzione dei problemi: i processi di decisione e risposta richiedono più tempo nelle condizioni morale e non morale perché lo stato emotivo coinvolto è molto più forte e può contribuire a intensificare tale conflitto.

Un altro punto interessante derivante dai dati esposti è legato alla possibilità di identificare un effetto differenziale di "invecchiamento" accademico e corso di laurea cui si è iscritti. In effetti, alcuni studenti al termine della loro formazione universitaria (particolarmente quelli di Medicina) sembrano molto più inclini a decidere in modo non utilitaristico, leggendo e prendendo decisioni morali dopo una riflessione più lunga rispetto ai colleghi più giovani. Curiosamente, è stata osservata una tendenza opposta con gli studenti di Psicologia, che hanno mostrato un comportamento meno riflessivo nell'ultimo anno rispetto al primo.

Sorprendentemente, questo effetto sembra una conseguenza generale dell'anzianità accademica, poiché è presente in quasi tutti i tipi di dilemmi, anche

¹⁸ C. ORSINI, V.I. BINNIE, S.L. WILSON, *Determinants and Outcomes of Motivation in Health Professions Education: A Systematic Review Based on Self-Determination Theory*, «Journal of Educational Evaluation of Health Professions», 13/19 (2/5/2016), eCollection 2016.

se appare più evidente in occasione di quelli Morali. Questo effetto riscontrato negli studenti di Psicologia "anziani" potrebbe essere spiegato sulla base della difficoltà di gestire cognitivamente ed emotivamente situazioni come quelle rappresentate nei dilemmi morali: i partecipanti che leggono quegli scenari sembrano provare un'urgente impellenza di rispondere e andare avanti, al fine di risolvere al più presto il conflitto imposto da tali coinvolgenti richieste.

Questi risultati sono molto interessanti perché non confermano i dati precedenti sull'alta decisione utilitaristica e personalistica degli studenti di Economia, che sono stati descritti come portatori di una sorta di "impronta comportamentale" (cfr. nota 13). Pertanto, l'ipotesi avanzata e parzialmente dimostrata in uno studio italiano (cfr. nota 14) secondo il quale un corso di Economia rende e/o attira gli studenti più egoisti, sembra non essere confermata dai dati attuali.

Parallelamente, l'ipotesi avanzata in precedenza su una possibile regressione morale degli studenti di Medicina (cfr. nota 12) non viene confermata dai dati attuali. Ciò potrebbe dipendere da diversi motivi: la differenza culturale tra i campioni studiati; la differenza tra il curriculum didattico di base in questi due paesi (in Italia, ad esempio, negli ultimi decenni diverse università dedicano sempre più spazio alle discipline umanistiche e alle relative problematiche); il ruolo della religiosità (non spiegato nel lavoro di Hren et al. menzionato nella nota 12).

Infine, le differenze di genere osservate in questo studio meritano alcune osservazioni. Qui le ragazze hanno dimostrato di essere: 1) più lente nel leggere ciò che è moralmente appropriato e ciò che non lo è, e 2) sostanzialmente predisposte a giudicare inappropriati i dilemmi morali. Questa osservazione supporta