

Progetto formativo - La filosofia di Herbert Marcuse

Federico Nivoli - Evidence based education

Il seguente progetto formativo è finalizzato ad un'esposizione generale ma completa della filosofia di Herbert Marcuse, autore di notevole importanza spesso trascurato dai manuali liceali e dalle spiegazioni dei docenti. Il progetto sarà di tipo scolastico curricolare e sarà parte integrante del programma di filosofia. Esso sarà rivolto ad una classe di studenti liceali di quinta superiore (si presuppone che essi abbiano di conseguenza una conoscenza sufficientemente approfondita della filosofia dell'Ottocento e dell'inizio del Novecento, in particolare di Hegel, Marx e Freud). Il progetto sarà applicato dal docente deputato all'insegnamento della disciplina.

Le risorse umane e i materiali necessari per il compimento del progetto sono:

- il docente, che si occuperà di fornire le slide, di dare feedback rispetto alle prove e di valutare gli studenti
- slide di introduzione fornite dal docente e LIM per la loro proiezione;
- i testi dell'autore in prestito dalla biblioteca;
- le fotocopie dei suddetti testi, che necessitano di fogli A4 e inchiostro;
- inoltre sarà necessaria la disponibilità dei locali scolastici in cui tenere le lezioni.

Dando per scontata la presenza della LIM nella scuola e considerando che difficilmente verrebbe acquistata per un progetto come questo, ipotizzando una classe costituita da venti allievi, la spesa totale per il progetto sarebbe del costo irrisorio di dieci euro.

Il MIUR definisce la conoscenza filosofica liceale utilizzando queste parole:

«Al termine del percorso liceale lo studente è consapevole del significato della riflessione filosofica come modalità specifica e fondamentale della ragione umana che, in epoche diverse e in diverse tradizioni culturali, ripropone costantemente la domanda sulla conoscenza, sull'esistenza dell'uomo e sul senso dell'essere e dell'esistere» (MIUR, 2010, p. 20)

Dalla ricerca pubblicata nel 2013 da Milena Rombi, risulta che non tutte le epoche siano affrontate allo stesso modo a livello scolastico.

La ricerca ha preso in esame un campione di 793 studenti iscritti al primo dell'Università "La Sapienza", di cui 621 matricole neodiplomate, in larghissima misura provenienti da indirizzi liceali.

I risultati hanno posto in luce un ampio deficit di conoscenza in relazione alle vicende storiche riferibili alla seconda metà del Novecento: il numero di risposte sbagliate ha infatti raggiunto il 57,3% del totale, con un tasso di omissioni molto elevato (15,7%). Di contro, gli studenti hanno dato mostra di possedere un bagaglio cognitivo più adeguato sugli eventi relativi alla prima metà del secolo (41,1% di risposte errate; 8,3% di risposte omesse).

Questi esiti sono peraltro coerenti con quanto dichiarato dagli studenti in ordine al programma svolto nella classe terminale delle scuole superiori: sulla base dei dati raccolti, il 52% non ha studiato a scuola gli eventi storici successivi all'inizio della Guerra fredda, mentre oltre l'80% ha iniziato il programma con argomenti antecedenti la storia del XX secolo.

Ecco allora che un progetto educativo di tipo scolastico curricolare basato su un approfondimento della filosofia di Herbert Marcuse nasce dall'esigenza di introdurre un personaggio spesso dimenticato dall'insegnamento, il quale tuttavia ha avuto una grandissima influenza storica proprio nella seconda metà del Novecento, in particolar modo per quanto riguarda le vicende delle contestazioni studentesche del '68.

Oltre a ciò, possiamo riprendere le idee di Francesco Cortimiglia, il quale individua nello studio della filosofia tre principali finalità:

- il porsi domande riguardo all'esistenza;
- il porsi domande riguardo alla conoscenza;
- l'appropriatezza del linguaggio.

In relazione a ciò, Cortimiglia ha prodotto delle tabelle che restituiscono l'idea di una valutazione complessiva: In esse si può osservare come il livello avanzato di uno studente sia rappresentato dall'autonomia di giudizio e dall'indipendenza di pensiero. Come argomenta Burgh, queste sono ciò di cui un buon cittadino necessita per essere partecipe e attivo nel sistema democratico:

"Philosophy increases educational outcomes in terms of both sustainable cognitive and social benefits, such as the acquisition and improvement of social and intellectual inquiry capabilities and thinking behaviours across the curriculum.

The desired outcome of education for democracy is an educated citizenry that is competent to participate in liberal-democratic societies, by providing students with a 'sufficient degree of social understanding and judgment so that they have the capacity to think intelligently about public issues'"

Affinché il progetto sia realizzabile è necessario che il professore di filosofia impieghi una lezione di due ore ogni settimana per un periodo di cinque settimane.

Obiettivi di conoscenza:

- conoscere la filosofia di Herbert Marcuse inquadrandola nel background storico in cui è sorta e nel contesto intellettuale della scuola di Francoforte;
- acquisire la competenza di analisi dei testi di Marcuse e degli autori affini, comprendendo a pieno il vocabolario utilizzato;
- acquisire la competenza di porsi in posizione critica e dialogante con le idee filosofiche affrontate

Cambiamento personale:

- sviluppo dell'interesse nei confronti della filosofia e dell'attualità.
- Capacità di immaginarsi come soggetti critici in grado di agire sul mondo per migliorarlo e contestare le ingiustizie vigenti, riconoscendole.

Cambiamento del gruppo di riferimento:

- un'ipotetico interesse per le questioni filosofiche e di attualità potrebbe allargarsi includendo i familiari e i conoscenti dei discenti coinvolti.

Strategie evidence based

Le strategie evidence based adottate sono:

- l'insegnamento evitando il sovraccarico cognitivo di tipo estraneo, utilizzando slide incentrate sul focus della questione e prive di ornamenti inutili (ES=0,52). Inoltre si fornirà agli studenti un breve glossario che permetta loro di non interrompere la lettura dei testi per rintracciare il significato (ES=0,85);
- l'induzione all'autovalutazione attraverso una prova di profitto con feedback dopo la prima lezione (ES=0,62);
- la promozione dell'attivazione cognitiva attraverso il miglioramento del vocabolario (ES=0,67) e attraverso la comprensione del testo, inframezzando i testi della seconda, della terza e della quarta lezione con domande di comprensione del testo (ES=0,58). Quest'ultima pratica avrà la valenza ulteriore di apprendimento attraverso l'autospiegazione (ES=0,62);
- l'insegnamento potenziando le capacità di base, attraverso il miglioramento del vocabolario;
- il lavoro sul transfer degli apprendimenti in situazioni nuove lezione fornendo cues per il riconoscimento dell'applicazione dei contenuti, dedicata ad una prova valutazione (ES=0,86). Nell'ultima lezione, dedicata alla valutazione, si fornirà un ostacolo da superare sulla base delle conoscenze (0,54);

Lezioni

La prima lezione sarà dedicata a fornire un quadro ampio del pensiero della cosiddetta Scuola e di Francoforte. Proporrà inoltre una generale definizione delle idee di Herbert Marcuse. Affinché la comprensione di queste nozioni sia più facilmente accessibile, il docente fornirà agli studenti un piccolo glossario dei termini e delle espressioni che caratterizzano i testi e i temi della filosofia in esame. La spiegazione avverrà con l'ausilio di una presentazione Power Point preparata in maniera tale per cui non si generi sovraccarico cognitivo. Al termine della lezione si fornirà un test formativo a risposta multipla, insieme alle soluzioni per correggere autonomamente.

Le tre lezioni successive invece saranno dedicate all'analisi di tre brani tratti dalle tre principali opere di Herbert Marcuse (un brano per ogni lezione). Lo studente leggerà il brano e risponderà alle domande aperte che lo inframezzano, in modo tale da imparare attraverso l'utilizzo di autospiegazioni. Concluso ciò, il docente si occuperà di dare agli studenti un feedback riguardo a quanto risposto e spiegherà agli studenti gli argomenti che è parso più difficile e ciò che è risultato errato nelle loro risposte.

L'ultima lezione sarà dedicata ad una prova in cui verranno proposti due brevi testi mai affrontati nelle lezioni. Dopo averli letti, lo studente ne dovrà scegliere uno: la consegna sarà quella di criticare o valorizzare le idee esposte in esso. Questo esercizio favorirà il transfer delle conoscenze verso una competenza attraverso l'utilizzo di strutture di azione e di autoregolazione. Il docente raccoglierà il risultato e ne produrrà una valutazione, restituendo un feedback agli studenti.

Settimana 1	Settimana 2	Settimana 3	Settimana 4	Settimana 5
Introduzione alla Scuola di Francoforte e al pensiero di Marcuse	Soviet marxism	Eros and civilisation	One dimensional man	Prova di
- Glossario - Slide - Test	- Testo - Domande di comprensione	- Testo - Domande di comprensione	- Testo - Domande di comprensione	- Testi

- Lezione 1

- Glossario

Alienazione: condizione in cui un individuo o un gruppo si sente estraneo, separato o distaccato dagli altri, dalla propria attività lavorativa, dal proprio ambiente sociale o da se stesso.

Bolscevismo: movimento politico e ideologico che ha portato alla creazione del Partito Bolscevico in Russia, fondato da Lenin, che ha svolto un ruolo fondamentale nella Rivoluzione d'Ottobre del 1917 e nell'instaurazione del regime comunista.

Capitalismo: sistema economico e sociale basato sulla proprietà privata dei mezzi di produzione e sulla produzione di beni e servizi per il profitto.

Classe: gruppo di individui che condividono caratteristiche economiche, sociali o culturali simili e che occupano una posizione specifica nella struttura sociale.

Dialettica: metodo di analisi e discussione che implica il confronto e la sintesi di opposti o contraddizioni, tipico della filosofia hegeliana e marxista.

Eros (erotico): termine usato da Freud per indicare l'istinto di auto-conservazione e auto-realizzazione che si manifesta in desideri sessuali e affettivi.

Idea (ideale): concetto o immagine mentale di qualcosa di perfetto o ideale, che spesso serve da punto di riferimento per giudicare la realtà.

Intelletto: concetto hegel-marxista che indica la capacità di pensare considerando la realtà dal punto di vista della totalità (contrapposto a ragione).

Materialismo storico: concetto marxista che interpreta la storia umana come una lotta per la produzione e la distribuzione delle risorse materiali, influenzata dalle condizioni economiche e sociali.

Principio di realtà: concetto freudiano che rappresenta la capacità di un individuo di affrontare la realtà esterna e di adattarsi a essa, sviluppando un senso di responsabilità e di conseguenza.

Proletariato: classe sociale composta dai lavoratori dipendenti, in particolare quelli che vendono la loro forza lavoro per un salario.

Pulsione: termine freudiano che indica un impulso o una spinta psichica che guida il comportamento umano verso il soddisfacimento di bisogni biologici o psicologici.

Ragione: concetto hegel-marxista che indica la capacità di pensare considerando la realtà da un punto di vista parziale (contrapposto a intelletto)

Ragione strumentale: concetto critico sviluppato da Herbert Marcuse, che indica l'uso della ragione per dominare e controllare la natura e la società, spesso a scapito delle dimensioni emotive e spirituali dell'essere umano.

Repressione: meccanismo di difesa psicologica mediante il quale l'individuo respinge o reprime dalla coscienza pensieri, desideri o emozioni dolorose o inaccettabili.

Socialismo: sistema economico e politico che mira a ridistribuire equamente le risorse attraverso la proprietà pubblica o collettiva dei mezzi di produzione.

Socialismo reale: termine utilizzato per descrivere i sistemi socialiste che si sono effettivamente sviluppati nella storia, in particolare nel blocco orientale durante il periodo della Guerra Fredda.

Sublimazione: concetto psicoanalitico che descrive il processo attraverso il quale l'energia di una pulsione sessuale o aggressiva viene riorientata in attività socialmente accettabili o produttive.

- **Power Point** (vedi il fondo del documento)

- **Test formativo**

1) Domanda: Qual è il principale obiettivo della Scuola di Francoforte?

Opzioni:

A. Promuovere il capitalismo

B. Realizzare una società libera e disalienata

C. Difendere il socialismo reale

D. Realizzare una società disalienata attraverso la dittatura del proletariato

Risposta corretta: B. Realizzare una società libera e disalienata

2) Domanda: Chi fu il primo a proporre di passare da un'analisi descrittiva della società ad una critica?

Opzioni:

A. Karl Marx

B. Herbert Marcuse

C. Max Horkheimer

D. Sigmund Freud

Risposta corretta: C. Max Horkheimer

3) Domanda: Chi propose per primo la visione dell'arte come strumento di emancipazione dell'umanità?

Opzioni:

A. Theodor Adorno

B. Max Horkheimer

C. Herbert Marcuse

D. Walter Benjamin

Risposta corretta: A. Theodor Adorno

4) Domanda: Come Herbert Marcuse riprende e critica l'idea di Freud riguardo alla repressione delle pulsioni nella civiltà?

Opzioni:

A. Sostenendo che la repressione delle pulsioni sia inutile per qualsiasi forma di società

B. Affermando che solo la società capitalista si basa sulla repressione delle pulsioni

C. Dichiarando che non sia la civiltà in generale a basarsi sulla repressione, ma la vigente organizzazione sociale

D. Proponendo che la repressione delle pulsioni sia una caratteristica esclusiva delle società primitive

Risposta corretta: C. Dichiarando che non sia la civiltà in generale a basarsi sulla repressione, ma la vigente organizzazione sociale

5) Domanda: Secondo il principio di prestazione, quale conseguenza subisce l'individuo nella società capitalista?

Opzioni:

A. L'individuo è privato della razionalità e della logica

B. L'individuo è privato dell'eros

C. L'individuo diventa più creativo e libero

D. L'individuo si emancipa dalle proprie pulsioni

Risposta corretta: B. L'individuo è privato dell'eros

6) Domanda: Secondo la teoria della sublimazione delle pulsioni, come si configura l'arte nella società?

Opzioni: A. Come un mezzo per rafforzare l'ideologia del sistema

B. Come uno strumento per il divertimento e l'intrattenimento

C. Come un elemento neutrale senza impatto sociale

D. Come qualcosa in grado di far saltare il sistema, ponendosi in conflitto con la sua ideologia

Risposta corretta: D. Come qualcosa in grado di far saltare il sistema, ponendosi in conflitto con la sua ideologia

7) Domanda: Quali sono i due effetti contraddittori dello sviluppo tecnologico nella società, secondo la teoria critica?

Opzioni: A. Promuove la disuguaglianza sociale e riduce la produttività

B. Integra il proletariato nel sistema opulento e rende inutile il lavoro umano, liberando energie

C. Migliora la qualità della vita e aumenta la dipendenza dall'automazione

D. Crea nuovi posti di lavoro

Risposta corretta: B. Integra il proletariato nel sistema opulento e rende inutile il lavoro umano, liberando energie

Domanda: Che cosa si intende per "uomo unidimensionale"?

A) L'uomo unidimensionale è consapevole delle sue limitazioni razionali e cerca di superarle.

B) L'uomo unidimensionale identifica la realtà esclusivamente con la ragione e non considera altre possibilità.

C) L'uomo unidimensionale è in grado di percepire la dimensione ideale e di sviluppare modelli ideali.

D) L'uomo unidimensionale tende a integrare varie prospettive nella sua comprensione della realtà.

Risposta corretta:

B) L'uomo unidimensionale identifica la realtà esclusivamente con la ragione e non considera altre possibilità.

- **Lezione 2**

Soviet marxism

Via via che la grande industria si sviluppa, la creazione di ricchezza reale dipende meno dal tempo di lavoro e dalla quantità di lavoro erogata che dalla potenza degli strumenti messi in moto durante il tempo di lavoro. Questi strumenti, con la loro possente efficacia, non stanno in alcun rapporto con il tempo di lavoro immediato che si richiede per produrli; la loro efficacia dipende piuttosto dal livello raggiunto dalla scienza e dal progresso tecnologico, ovvero dall'applicazione della scienza alla produzione.

Domanda 1: In che modo la creazione di ricchezza reale è influenzata dal progresso tecnologico e scientifico secondo il testo?

Il lavoro umano allora non appare più racchiuso nel processo di produzione; l'uomo si collega al processo di produzione come sorvegliante e regolatore (Wächter und Regulator). Egli sta al di fuori del processo di produzione invece di essere l'agente principale nel processo medesimo.

Domanda 2: Come cambia il ruolo dell'uomo nel processo di produzione con lo sviluppo della grande industria?

In questa trasformazione, il fondamento della produzione e della ricchezza non è più il lavoro immediato compiuto dall'uomo, né il suo tempo di lavoro, bensì l'appropriazione della sua forza produttiva universale (Produktivkraft), cioè delle sue conoscenze e del suo dominio della natura tramite la sua esistenza sociale; in una parola, del suo sviluppo come individuo societario (gesellschaftlichen Individuums). Il

furto del tempo di lavoro di un uomo, su cui la ricchezza [sociale] riposa ancor oggi, appare allora come una ben misera base a confronto della nuova base che la grande industria ha creato. Non appena il lavoro umano nella sua forma immediata abbia cessato di essere la fonte principale di ricchezza, il tempo di lavoro cesserà di essere e deve necessariamente cessare di essere la misura della ricchezza, e il valore di scambio deve necessariamente cessare di essere la misura del valore d'uso.

Domanda 3: Perché il tempo di lavoro e il valore di scambio non possono più essere considerati misure adeguate della ricchezza nella nuova struttura produttiva?

Il superlavoro della massa [della popolazione] ha così cessato di essere la condizione per lo sviluppo della ricchezza sociale (des allgemeinen Reichtums), e l'ozio dei pochi ha cessato di essere la condizione per lo sviluppo delle facoltà intellettuali universali dell'uomo. Il modo di produzione che si fonda sul valore di scambio viene così a crollare.

Domanda 4: Quali sono le implicazioni sociali e intellettuali della cessazione del superlavoro della massa e dell'ozio dei pochi?

L'automazione pare davvero essere il grande catalizzatore della società industriale avanzata. È un catalizzatore esplosivo o, a seconda, non esplosivo, che opera un mutamento qualitativo nella base materiale, strumento tecnico del salto dalla quantità alla qualità. Il processo sociale dell'automazione esprime infatti la trasformazione o meglio la trasmutazione della forza lavoro, in cui quest'ultima, separata dall'individuo, diventa un oggetto produttore indipendente e quindi un soggetto autonomo.

Domanda 5: In che modo l'automazione trasforma la forza lavoro e quale impatto potrebbe avere sulla società secondo il testo?

Dovesse mai divenire il processo di produzione materiale, l'automazione rivoluzionerebbe la società intera. La reificazione della forza lavoro umana, portata alla perfezione, spezzerebbe la forma reificata, tagliando la catena che lega l'individuo alla macchina, al meccanismo per mezzo del quale il suo stesso lavoro lo rende schiavo. L'automazione integrale nel regno della necessità farebbe del tempo libero la dimensione in cui primariamente si formerebbe l'esistenza privata e sociale dell'uomo. Si avrebbe così la trascendenza storica verso una nuova civiltà. Nello stadio attuale del capitalismo avanzato, le organizzazioni dei lavoratori si oppongono giustamente all'automazione quando questa non sia compensata da altre forme di

occupazione. Esse insistono sull'impiego estensivo di forza lavoro nella produzione materiale e si oppongono in tal modo al progresso tecnico. Così facendo, tuttavia, esse si oppongono pure all'impiego più efficiente del capitale, intralciando gli sforzi sempre più intensi per elevare la produttività del lavoro. In altre parole, se lo sviluppo dell'automazione fosse arrestato per lungo tempo, ciò potrebbe indebolire la posizione del capitale nei confronti della concorrenza nazionale ed internazionale, provocare una depressione di ampia portata e riattivare, di conseguenza, il conflitto degli interessi di classe. Questa possibilità diventa più realistica via via che la contesa tra capitalismo e comunismo si sposta dal campo militare a quello sociale ed economico. Grazie al potere dell'amministrazione totale, nel sistema sovietico l'automazione può procedere con maggior rapidità, una volta che un certo livello tecnico sia stato raggiunto.

Domanda 6: Come il progresso dell'automazione nel sistema sovietico può influenzare la concorrenza internazionale e il sistema produttivo occidentale?

Questa minaccia alla sua posizione nel quadro della concorrenza internazionale forzerebbe il mondo occidentale ad accelerare la razionalizzazione del processo produttivo. Tale razionalizzazione incontra una ferma resistenza da parte dei lavoratori, ma ad essa non si accompagna una radicalizzazione politica. Almeno negli Stati Uniti, i capi dei lavoratori non mostrano di avere mete né mezzi che escano dal quadro comune dell'interesse nazionale e di gruppo, dove quest'ultimo è sempre sottomesso o soggetto al primo. Codeste forze centrifughe sono ancor sempre controllabili entro tale quadro. Anche qui il declinare della proporzione di forza lavoro umana nel processo produttivo comporta un declino nel potere politico dell'opposizione. In vista del peso crescente che gli impiegati sono venuti assumendo in questo processo, la radicalizzazione politica dovrebbe essere necessariamente accompagnata dall'emergere di una coscienza ed azione politica autonoma tra i gruppi di impiegati, cosa assai poco probabile nella società industriale avanzata. L'intensificarsi della pressione per organizzare le masse crescenti degli impiegati nei sindacati industriali, posto che ottenga qualche successo, può favorire lo sviluppo di una coscienza sindacale entro questi gruppi, ma è assai difficile che li spinga verso posizioni politiche radicali. Sul piano politico, la presenza d'un maggior numero di impiegati nei sindacati dei lavoratori fornirà ai portavoce di questi e ai liberali l'occasione per identificare più veracemente gli «interessi dei lavoratori» con quelli della comunità. La base di massa dei sindacati come gruppo di pressione continuerà ad ampliarsi, e i loro dirigenti si troveranno inevitabilmente implicati in contrattazioni di maggior portata, interessanti l'economia nazionale.

Domanda 7: Come definireste il ruolo dei sindacati?

● Lezione 3

Eros e civiltà

La concezione dell'uomo che emerge dalla teoria freudiana, è il più irrefutabile atto di accusa della civiltà occidentale - ed è al tempo stesso, la difesa più incrollabile di questa civiltà. Secondo Freud, la storia dell'uomo è la storia della sua repressione. La cultura impone costrizioni non solo alla sua esistenza nella società, ma anche alla sua esistenza biologica, e non solo a settori della sua esistenza umana, ma alla sua struttura istintuale stessa. Ma queste costrizioni sono la condizione preliminare del progresso. Lasciati liberi di perseguire i loro obiettivi naturali, gli istinti fondamentali dell'uomo sarebbero incompatibili con ogni duratura associazione e conservazione: distruggerebbero perfino ciò che abitualmente uniscono.

Domanda 1: Qual è il ruolo delle costrizioni culturali nel progresso umano secondo Freud?

L'Eros sfrenato è altrettanto funesto del suo antagonista, l'istinto di morte. La loro forza distruttiva deriva dal fatto che essi tendono a una soddisfazione che la cultura non può concedere: alla soddisfazione come tale e fine a se stessa, in qualsiasi istante. Gli istinti devono quindi essere deviati dalla loro meta, ed essere inibiti nel loro scopo. La civiltà comincia quando si è rinunciato efficacemente all'obiettivo primario - alla soddisfazione integrale dei bisogni. Le vicissitudini degli istinti sono le vicissitudini dell'apparato psichico nella civiltà. Gli impulsi animali diventano istinti umani sotto l'influenza della realtà esterna. La loro «localizzazione» originale nell'organismo e la loro direzione fondamentale rimangono le stesse, ma i loro obiettivi e le loro manifestazioni sono soggetti a mutamenti. Tutti i concetti psicoanalitici (sublimazione, identificazione, proiezione, repressione, introiezione), implicano e indicano la mutabilità degli istinti. Ma la realtà che dà forma agli istinti ed anche ai loro bisogni e alla soddisfazione di questi, è un mondo storico-sociale. L'uomo animale diventa un essere umano soltanto in virtù d'una trasformazione fondamentale della sua natura, che non incide soltanto sulle sue mete istintuali, ma anche sui «valori» istintuali - cioè sui principi che governano il raggiungimento delle mete.

Domanda 2: In che modo gli istinti umani vengono influenzati e trasformati dalla realtà esterna?

Si può tentare di definire nel modo seguente il cambiamento del sistema di valori che esercita questa funzione di governo: da: soddisfazione immediata a: soddisfazione differita; da: piacere a: limitazione del piacere; da: gioia (gioco) a: fatica (lavoro); da:

recettività a: produttività; da: assenza di repressione a: sicurezza . Freud ha descritto questo cambiamento come la trasformazione del "principio del piacere" in "principio della realtà". L'interpretazione dell'«apparato psichico» nei termini di questi due principi, è uno dei fondamenti della teoria freudiana, e lo rimane malgrado tutte le modificazioni della concezione dualistica. Essa corrisponde ampiamente (anche se non completamente) alla distinzione tra processi inconsci e processi consci. L'individuo esiste per così dire in due dimensioni diverse, caratterizzate da processi e principi psichici diversi.

Domanda 3: Quali sono le principali trasformazioni del sistema di valori istintuali secondo Freud?

La differenza tra queste due dimensioni è tanto di ordine genetico-storico, quanto di ordine strutturale: l'inconscio, governato dal principio del piacere, comprende «i processi più antichi, primari, i residui di una fase di sviluppo nella quale essi erano l'unico genere di processi psichici». Essi lottano unicamente per «conquistare piacere. Di fronte a qualsiasi azione che potrebbe provocare dispiacere ('dolore'), l'attività psichica si ritira» (3). Ma il principio del piacere, non frenato, entra in conflitto con l'ambiente naturale e umano. L'individuo viene costretto ad accorgersi in modo traumatico che una soddisfazione piena e indolore dei suoi bisogni è impossibile. Dopo l'esperienza di questa delusione, diviene dominante un nuovo principio di funzionamento psichico. Il principio della realtà si sovrappone al principio del piacere: l'uomo impara a rinunciare a un piacere momentaneo, incerto e distruttivo, in favore d'un piacere soggetto a costrizioni, differito, ma «sicuro». In virtù di questo vantaggio duraturo ottenuto per mezzo della rinuncia e della costrizione, il principio della realtà, secondo Freud, «salvaguarda» anziché «detronizzare», «modifica» anziché negare il principio del piacere .

Domanda 4: Qual è il ruolo del principio della realtà e come si differenzia dal principio del piacere nella teoria freudiana?

● Lezione 4

One-dimensional man

Noi viviamo e moriamo in modo razionale e produttivo. Noi sappiamo che la distruzione è il prezzo del progresso, così come la morte è il prezzo della vita; che rinuncia e fatica sono condizioni necessarie del piacere e della gioia; che l'attività economica deve proseguire, e che le alternative sono utopiche. Questa ideologia appartiene all'apparato stabilito della società; è un requisito del suo regolare funzionamento, fa parte della sua razionalità. Tuttavia, l'apparato rende vano il suo

stesso proposito se questo consiste nel creare un'esistenza umana sulle basi di una natura umanizzata. E se questo non è il suo proposito, la sua razionalità è ancora più sospetta. Ma è anche più logica, poiché sin dall'inizio il negativo è insito nel positivo, l'inumano nell'umanizzazione, la schiavitù nella liberazione.

Domanda 1: Qual è il ruolo delle costrizioni culturali nel progresso umano secondo Freud?

Questa dinamica è propria della realtà e non del pensiero, ma di una realtà nella quale il pensiero scientifico ha avuto una parte decisiva nel congiungere la ragione teorica alla ragion pratica. La società ha riprodotto se stessa in un crescente insieme tecnico di oggetti e di relazioni che ha incluso l'utilizzazione tecnica di uomini; in altre parole, la lotta per l'esistenza e lo sfruttamento dell'uomo e della natura è diventata sempre più scientifica e razionale. Il doppio significato di «razionalizzazione» è rilevante in questo contesto. La gestione scientifica e la divisione scientifica del lavoro hanno largamente aumentato la produttività delle iniziative economiche, politiche e culturali. Risultato: un più alto tenore di vita. Nello stesso tempo e per le stesse ragioni, questa impresa razionale ha prodotto un modo di pensare e di comportarsi che ha giustificato ed assolto anche le più funeste ed oppressive caratteristiche da essa palesate.

Domanda 2: In che modo la razionalizzazione ha influenzato la produttività e il comportamento sociale?

La razionalità scientifico-tecnica e la manipolazione sono saldate insieme in nuove forme di controllo sociale. Si può restare paghi della supposizione che tale esito poco scientifico è il risultato di una specifica applicazione della scienza da parte della società? Io ritengo che la direzione in cui essa è stata generalmente applicata fosse inerente nella scienza pura anche là dove non ci si poneva fini pratici, e che il punto di volta va visto nel momento in cui la Ragione teorica si trasforma in pratica sociale. Nel tentativo di verificare questa ipotesi, io rievocherò brevemente le origini metodologiche della nuova razionalità, ponendola a confronto con le caratteristiche del modello pretecnologico di cui si è discusso nel capitolo precedente. La quantificazione della natura, che ha portato a fornire di essa una spiegazione in termini di strutture matematiche, ha separato la realtà da ogni scopo inerente e, di conseguenza, ha separato la verità dal bene, la scienza dall'etica.

Domanda 3: Come ha influenzato la quantificazione della natura la separazione tra verità e bene?

Poco importa come la scienza possa ora definire l'oggettività della natura e le relazioni tra le sue parti, essa non può concepirla scientificamente in termini di «cause finali». Né ha più importanza che il soggetto possa svolgere un ruolo costitutivo più o meno ampio come punto d'osservazione, di misura e di calcolo, visto che egli non può svolgere il suo ruolo scientifico come agente etico, estetico o politico. La tensione tra la Ragione da un lato, e, dall'altro, i bisogni e le strettezze della popolazione sottoposta (che è stata l'oggetto ma raramente il soggetto della Ragione), è stata presente sin dagli inizi del pensiero filosofico e scientifico. La «natura delle cose», compresa quella della società, è stata definita in modo da giustificare la repressione e persino la soppressione come del tutto razionali. La vera conoscenza e la ragione richiedono il dominio dei sensi se non la liberazione dai medesimi. L'unione di Logos ed Eros conduceva già in Platone alla supremazia del Logos; in Aristotele, la relazione tra il dio ed il mondo da lui mosso è «erotica» solo per analogia. Più tardi il precario legame ontologico tra Logos ed Eros si è spezzato, e la razionalità scientifica emerge come essenzialmente neutrale. Ciò che la natura (incluso l'uomo) può prefiggersi di ottenere è scientificamente razionale soltanto nei termini delle leggi generali del moto – fisiche, chimiche o biologiche.

Domanda 4: In che modo la tensione tra Ragione e bisogni della popolazione ha influenzato la concezione della società

● Test finale

Scegli uno dei due testi e proponi una difesa o una confutazione, mettendo in luce le idee chiave dell'autore.

- 1) Fu sollevato il problema se il dominio continuato del principio di prestazione come "il" principio della realtà, vada accettato senza discussione (in modo che la tendenza della civiltà venga stabilita dalla prospettiva di questo principio), o se il principio di prestazione non abbia invece creato i presupposti di un principio della realtà non repressivo, qualitativamente differente dal primo. Questo problema si presentò spontaneamente quando la teoria psicoanalitica dell'uomo fu contrapposta a certe tendenze storiche fondamentali: 1) Il progresso stesso della civiltà sotto il principio di prestazione ha raggiunto un livello di produttività che permetterebbe di ridurre considerevolmente la richiesta sociale di energia istintuale da spendere in lavoro alienato. Di conseguenza, l'organizzazione repressiva degli istinti, che continua a esistere, sembra essere resa necessaria meno dalla «lotta per l'esistenza» che dall'interesse a prolungare questa lotta - cioè dall'interesse del potere e del dominio . 2) La filosofia rappresentativa della civiltà occidentale ha elaborato un concetto di ragione che ha in sé i tratti dominanti del principio di prestazione. Ma questa stessa filosofia sfocia nella visione di una forma più alta di ragione che costituisce proprio la negazione di questi

tratti - e che è fatta di recettività, contemplazione, godimento. Dietro alla definizione del soggetto nei termini di una attività sempre più trascendente e produttiva dell'io, sta l'immagine della redenzione dell'io: cioè del placarsi di ogni trascendenza in un modo di essere che abbia assorbito ogni divenire, che sia per e con se stesso in ogni alterità . Il problema del carattere storico e della limitazione storica del principio di prestazione ha un'importanza decisiva per la teoria di Freud. Abbiamo visto che egli non fa praticamente differenza tra il principio della realtà costituita (cioè il principio di prestazione) e il principio della realtà come tale. Di conseguenza, la sua dialettica della civiltà perderebbe la sua definitività se il principio di prestazione dovesse risultare soltanto una forma storica specifica del principio della realtà. Inoltre, poiché Freud considera il carattere storico degli istinti come identico con la loro «natura», la relatività del principio di prestazione invaliderebbe perfino la sua concezione fondamentale della dinamica istintuale tra Eros e Thanatos: il loro rapporto e lo sviluppo di questo rapporto sarebbero differenti sotto un differente principio della realtà. Invece, la teoria freudiana degli istinti offre uno degli argomenti più forti "contro" il carattere (storico) relativo del principio della realtà. Se la sessualità è nella sua essenza stessa antisociale e asociale, se la distruttività è la manifestazione di un istinto primario, l'idea di un principio della realtà non repressivo è soltanto un'oziosa speculazione . La teoria freudiana degli istinti indica la direzione nella quale va esaminato il problema. Il principio di prestazione impone un'organizzazione repressiva integrata della sessualità e dell'istinto di distruzione. Quindi .se il processo storico tendeva a rendere antiquate e inadeguate le istituzioni del principio di prestazione, esso tenderebbe anche a rendere antiquata e inadeguata l'organizzazione degli istinti - vale a dire a liberare gli istinti dalle costrizioni e dalle deviazioni richieste dal principio di prestazione. Questo implicherebbe la possibilità reale di una graduale eliminazione della repressione addizionale, in virtù della quale un settore di distruttività sempre più ampio potrebbe venire assorbito o neutralizzato dalla libido rafforzata. Evidentemente la teoria di Freud vieta la costruzione di una qualsiasi utopia psicoanalitica. Se accettiamo la sua teoria e continuiamo a sostenere che nell'idea di una civiltà non repressiva esiste una sostanza storica, questa deve essere deducibile dalla stessa teoria freudiana degli istinti. .

- 2) La situazione di coesistenza ostile può spiegare gli effetti terroristici dell'industrializzazione stalinista, ma mette anche in moto le forze che tendono a perpetuare il progresso tecnico come strumento di dominio; i mezzi pregiudicano il fine. Sempre supponendo che nessuna guerra nucleare o un'altra catastrofe ne tronchi lo sviluppo, il progresso tecnico produrrebbe un continuo aumento del tenore di vita ed un continuo allentamento dei controlli. L'economia nazionalizzata potrebbe sfruttare la produttività del lavoro e del

capitale senza incontrare una resistenza strutturale , riducendo in misura considerevole, allo stesso tempo, le ore di lavoro e diffondendo sempre più i comodi della vita. E potrebbe compiere tutto ciò senza abbandonare la presa dell'amministrazione totale sul popolo. Non v'è alcuna ragione per ritenere che progresso tecnico più nazionalizzazione darebbero luogo ad una liberazione ed attivazione «automatica» delle forze che rappresentano la negazione. Al contrario, è probabile che la contraddizione tra le forze produttive in sviluppo e la loro organizzazione schiavistica – che perfino Stalin ammetteva apertamente essere una caratteristica dello sviluppo socialista sovietico – tenda ad appiattirsi piuttosto che ad aggravarsi. Quanto più i governanti sono capaci di produrre e distribuire beni di consumo, tanto più fermamente la popolazione soggetta sarà legata alle varie burocrazie che esercitano il potere. Ma sebbene tali fattori tendenti ad arrestare il mutamento qualitativo nel sistema sovietico paiano simili a quelli che operano nella società capitalistica avanzata, la base di produzione socialista introduce una differenza decisiva. Nel sistema sovietico, l'organizzazione del processo produttivo separa certamente i «produttori immediati» (i lavoratori) dal controllo dei mezzi di produzione, introducendo in tal modo distinzioni di classe alla base stessa del sistema. Questa separazione fu introdotta in forza d'una decisione politica dopo il breve «periodo eroico» della Rivoluzione bolscevica, ed è sempre stata mantenuta dopo d'allora. Essa non costituisce peraltro il motore del processo produttivo; non è insita in questo processo com'è invece la divisione tra capitale e lavoro derivante dalla proprietà privata dei mezzi di produzione. Di conseguenza, gli strati dominanti sono pur essi separabili dal processo produttivo, nel senso di essere sostituibili senza che ciò faccia esplodere le istituzioni fondamentali della società. È questa la mezza verità nella tesi dei marxisti sovietici per cui le contraddizioni esistenti tra i «rapporti di produzione in ritardo ed il carattere delle forze produttive» possono venir risolte senza una esplosione, e la «coerenza» tra i due fattori può ottenersi tramite un «mutamento graduale» . L'altra metà di questa verità è che il mutamento quantitativo dovrebbe ancor sempre volgersi in mutamento qualitativo, nella scomparsa dello Stato, del Partito, del Piano, ecc., come potenze indipendenti che si sovrappongono agli individui. Fintanto che questo mutamento lasciasse intatta la base materiale della società (il processo produttivo nazionalizzato), esso sarebbe limitato ad una rivoluzione politica. Se invece potesse condurre all'autodeterminazione nella base stessa dell'esistenza umana, ossia nella dimensione del lavoro necessario, si avrebbe la più radicale e completa rivoluzione della storia. Distribuzione dei mezzi necessari alla vita a prescindere dalla prestazione di lavoro, riduzione delle ore lavorative ad una quota minima, educazione universale polivalente atta a favorire l'intercambiabilità delle funzioni – tutte queste sono le condizioni preliminari ma non i contenuti dell'autodeterminazione. Sono condizioni che potrebbero pur sempre essere create come esito di una amministrazione imposta dall'alto, ma il fatto stesso di crearle significherebbe

la fine di questa. È vero che una società industriale matura e libera continuerebbe a fondarsi sulla divisione del lavoro, la quale implica necessariamente una disuguaglianza di funzioni a motivo di autentici bisogni sociali, di esigenze tecniche, e delle differenze fisiche e mentali che esistono tra gli individui. In questo caso, tuttavia, le funzioni dei dirigenti e dei capi non recherebbero più con sé il privilegio di governare la vita di altri a favore di qualche interesse particolare. Una transizione del genere costituisce un processo rivoluzionario piuttosto che evolutivo, anche là dove si fonda su una economia integralmente nazionalizzata e pianificata.

● Questionario di gradimento

Sezione 1: Informazioni Generali

1. Hai frequentato tutte e 5 le lezioni del corso?
 - Sì
 - No

Sezione 2: Valutazione Generale

3. Come valuteresti il percorso nel suo complesso?
 - Eccellente
 - Molto buono
 - Buono
 - Sufficiente
 - Insufficiente
4. Quanto hai trovato interessanti i temi trattati nelle lezioni?
 - Molto interessanti
 - Abbastanza interessanti
 - Poco interessanti
 - Per nulla interessanti

Sezione 3: Valutazione delle Lezioni

5. Quanto erano chiari e comprensibili i contenuti delle lezioni?
 - Molto chiari
 - Abbastanza chiari
 - Poco chiari
 - Per nulla chiari
6. Quanto ritieni utili gli esempi e i casi pratici presentati durante le lezioni?

- Molto utili
 - Abbastanza utili
 - Poco utili
 - Per nulla utili
7. Il materiale didattico fornito (dispense, presentazioni, ecc.) era adeguato e utile?
- Sì, molto adeguato e utile
 - Sì, abbastanza adeguato e utile
 - No, poco adeguato e utile
 - No, per nulla adeguato e utile

Sezione 4: Interazione e Partecipazione

8. Quanto hai trovato coinvolgenti le lezioni?
- Molto coinvolgenti
 - Abbastanza coinvolgenti
 - Poco coinvolgenti
 - Per nulla coinvolgenti
9. Ti sei sentito/a libero/a di partecipare attivamente alle discussioni in classe?
- Sì, sempre
 - Sì, spesso
 - Raramente
 - Mai
10. Come valuteresti l'atteggiamento del docente nei confronti degli studenti?
- Molto positivo
 - Positivo
 - Neutrale
 - Negativo

Sezione 5: Feedback e Suggerimenti

11. Quali argomenti hai trovato più interessanti e perché?
12. Quali argomenti hai trovato meno interessanti e perché?
13. Hai suggerimenti su come migliorare il corso?

● Tabelle di valutazione

Le valutazioni dell'apprendimento e del cambiamento personale saranno valutate attraverso la seguente tabella, ideata da Francesco Cortimiglia.

	Livello iniziale	base	intermedio	avanzato
<p>Messa a fuoco</p> <p>Mette a fuoco un problema in dialogo con gli autori</p>	<p>Segue la conversazione in classe Se stimolato, pone domande ed esprime opinioni</p>	<p>Pone domande Si confronta con i compagni e con l'insegnante sul problema in discussione Utilizza concetti e categorie per formulare giudizi con cui rappresentare la realtà</p>	<p>Pone domande pertinenti per individuare e definire un problema Si confronta con i compagni e con l'insegnante sul problema individuato Ricostruisce il modo con cui gli autori hanno posto il problema Utilizza concetti e categorie per formulare giudizi con cui rappresentare la realtà, valutare le cose e i loro rapporti, le azioni che subiamo e che compiamo</p>	<p>Pone domande per sollecitare il gruppo a individuare e definire un problema Si confronta con i compagni e con l'insegnante sul problema individuato e promuove il confronto Ricostruisce il modo con cui gli autori hanno posto il problema con chiaro riferimento al contesto Utilizza concetti e categorie per formulare giudizi con cui rappresentare la realtà, valutare le cose e i loro rapporti, le azioni che subiamo e che compiamo</p>
<p>Strategia di soluzione</p> <p>Evidenzia per ciascun problema il contesto che lo ha generato e la soluzione che è stata trovata Riformula il problema in rapporto al proprio contesto di vita Valuta criticamente le soluzioni</p>	<p>Confronta le tesi formulate come soluzione ad un problema</p>	<p>Confronta le tesi formulate come soluzione ad un problema Espone in modo organico le idee proprie e i sistemi di pensiero oggetto di studio Fa attenzione al linguaggio attingendo al lessico della disciplina</p>	<p>Confronta le tesi formulate come soluzione ad un problema Formula una tesi come soluzione al problema individuato Argomenta la propria tesi, e riconosce la struttura argomentativa delle tesi altrui Espone in modo organico le idee proprie e i sistemi di pensiero oggetto di studio Utilizza il lessico fondamentale della disciplina</p>	<p>Confronta le tesi formulate come soluzione ad un problema Formula una tesi come soluzione al problema individuato Riconduce ogni tesi al problema a cui essa intende rispondere e al contesto in cui è maturata Argomenta la propria tesi, e riconosce la struttura argomentativa delle tesi altrui Espone in modo organico le idee proprie e i sistemi di pensiero oggetto di studio Utilizza il lessico della disciplina</p>
<p>Strategia di soluzione (Approfondimento)</p> <p>Costruisce un percorso il più possibile unitario, attorno alle questioni oggetto di studio</p>		<p>Individua elementi di continuità discontinuità nella storia della filosofia Pone domande sul rapporto tra la filosofia e le altre forme del sapere</p>	<p>Descrive gli autori esaminati e le questioni affrontate come tappe della ricerca filosofica Pone domande e formula ipotesi sul rapporto tra la filosofia e le altre forme del sapere</p>	<p>Descrive gli autori esaminati e le questioni affrontate come tappe della ricerca filosofica Presenta ogni soluzione ad un problema come la base per nuovi e più profondi problemi Pone domande sul rapporto tra la filosofia e le altre forme del sapere Individua e descrive la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale</p>
<p>Revisione e controllo (Valutazione/ autovalutazione)</p>	<p>Ascolta il parere dei compagni</p>	<p>Utilizza il feedback dei compagni e dell'insegnante per correggersi</p>	<p>Utilizza il feedback dei compagni e dell'insegnante per correggersi Verifica che le risposte ai singoli problemi si accordino con le altre Individua le contraddizioni e le aporie</p>	<p>Utilizza il feedback dei compagni e dell'insegnante per correggersi Verifica che le risposte ai singoli problemi si accordino con le altre Individua le contraddizioni e le aporie Inserisce ogni autore in un quadro sistematico</p>

- **Metavalutazione**

Ritengo questo progetto formativo sotto tre aspetti:

- la definizione di un più preciso range economico di spesa a seguito di calcoli più accurati;
- la costruzione di un questionario sulla base di criteri meglio definiti;
- forse più utile allo scopo di una più solida conoscenza del Novecento sarebbe stato un progetto che riguardi porzioni più ampie del pensiero filosofico, non circoscrivendo il campo ad un singolo autore;

- **Pubblicazioni citate**

Burgh, Gilbert. "The need for philosophy in promoting democracy: A case for philosophy in the curriculum" (2018).

Cortimiglia, Francesco. "Orientarsi con la filosofia nella scuola italiana." *Lifelong Lifewide Learning* 20.43 (2023): 77-90.

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010). Direttiva del 7 ottobre 2010, n. 11. Regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89".

Rombi, Milena. *La conoscenza della storia del Novecento in uscita dalla scuola secondaria di II grado: indagine empirica su livelli di conoscenza, rappresentazioni ed esperienze didattiche degli studenti neo-diplomati della Sapienza Università di Roma*. No. 4. Edizioni Nuova Cultura, 2013.

Power Point

1.

Herbert Marcuse

Storia della filosofia del novecento

2.

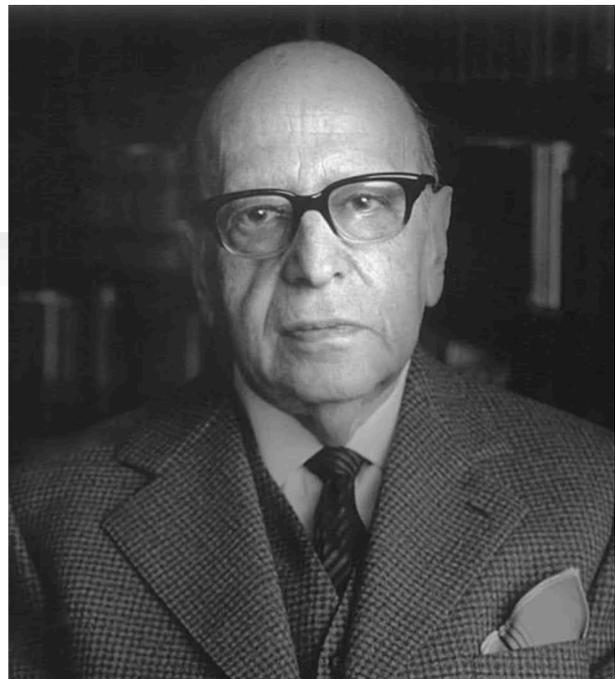
Scuola di Francoforte

- Nasce nel **1923** e raggruppa gli studiosi dell'Istituto per la ricerca sociale di **Francoforte**.
- Riprende l'analisi di tre grandi maestri: **Hegel, Marx e Freud**.
- Detta anche scuola della **Teoria critica della società**.
- Si pone infatti come obiettivo la realizzazione di una **società libera e disalienata**.
- Gli autori più importanti sono **Horkheimer, Adorno e Marcuse**.

3.

Max Horkheimer

- Fu il primo a proporre di passare da un'analisi descrittiva della società ad una **critica**.
- Ebbe l'idea per cui il **carattere strumentale della razionalità** aliena l'individuo.



4.

Theodor W. Adorno

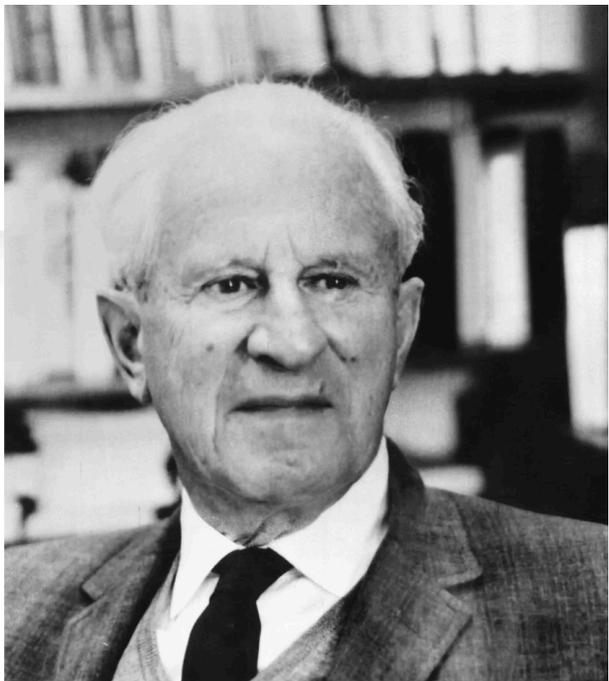
- Propose la visione dell'arte **come strumento di emancipazione** dell'umanità.



5.

Herbert Marcuse

- Nato a **Berlino** nel **1898**.
- Con l'avvento del nazismo in Germania, **emigra negli Stati Uniti**, dove insegnerà nelle Università fino al 1978, anno della sua morte.
- Le sue teorie anti-autoritarie animarono le **lotte studentesche del '68**.



6.

Hebert Marcuse (1)

Ripresa e critica di Freud

- Per Freud la civiltà si basa sulla **repressione delle pulsioni**. Marcuse riprende questa idea sostenendo che non sia la civiltà in generale a basarsi su esse, ma la vigente **organizzazione sociale del capitalismo e del socialismo reale**.
- La società capitalista e quella del socialismo reale necessita una **repressione addizionale** rispetto a quella necessaria per la vita sociale.

7.

Herbert Marcuse (2)

Principio di prestazione

- L'individuo è privato dell'**eros** (sessualità e arte).
- L'individuo si aliena da sé e dalle proprie pulsioni, considerandosi come **soggetto produttore**.

8.

Herbert Marcuse (3)

Arte come strumento emancipativo

- Le pulsioni non soddisfatte spesso **sublimano** in arte, che si configura come qualcosa in grado di far saltare il sistema ponendosi in conflitto alla sua ideologia.

9.

Herbert Marcuse (4)

Lo sviluppo tecnologico

- Da un lato è ciò che permette l'**integrazione** del proletariato, ex classe rivoluzionaria, all'interno del **sistema opulento**, da un altro è ciò che permetterebbe superare il sistema attuale, **rendendo inutile il lavoro** umano e **liberando energie** all'essere umano.

10.

Herbert Marcuse (5)

L'uomo unidimensionale

- Identifica la **realtà** con la **ragione**.
- In altri termini, **ciò che è è ciò che dovrebbe essere**, non notando la possibilità di altro.
- E' incapace di scorgere la **dimensione ideale** e pertanto non riesce ad elaborare un modello cui tendere.

11.

Herbert Marcuse (6)

Opere principali

- *Soviet marxism*, 1938.
- *Eros and civilisation*, 1955.
- *One-dimensional man*, 1964.