

Alexander Sutherland Neill quarant'anni dopo: la relazione educativa tra ambiguità e messaggio

Michele Aglieri

Abstract

The article celebrates the figure of Alexander Sutherland Neill 40 years after his death happened on 23rd September 1973. Passionate educator, he founded Summerhill, the most famous and discussed example of anti-authoritarian school in the twentieth century. The contribution analyzes in critical key the relationship between Neill and the young people frequenting his school, emphasizing its theoretical and methodological limits but also valorizing its messages and provocations.

Nato a Forfar, in Scozia, nel 1883, il 23 settembre 1973 moriva a Leiston, in Inghilterra, Alexander Sutherland Neill, fondatore di Summerhill: un'impresa educativa – divenuta famosa per l'eco prodotta tra studiosi di tutto il mondo, tra le università e tra i movimenti sociali soprattutto dagli anni Sessanta¹ – tutt'oggi esistente come istituzione scolastica che veicola le finalità del suo fondatore per interesse e volontà di Zoe Neill, la figlia avuta dalla seconda moglie Ena². A distanza di quarant'anni, il presente contributo intende ricordare l'opera di uno degli educatori più discussi³ del secolo scorso, con l'obiettivo di porre l'accento, in chiave problematizzante, sulla visione del rapporto educatore-educando all'interno della dimensione scolastica e con l'intento di contribuire a vivificare gli studi italiani su una figura che, negli ultimi decenni, appare poco valorizzata dalla nostra pedagogia.

¹ Antonio Santoni Rugiu ci ha ricordato che fu soprattutto il movimento di contestazione del '68 a dare una spinta alla fama di Neill, la cui opera più famosa, *Summerhill*, proprio in quel periodo era il libro di cose pedagogiche più letto al mondo. Si rimanda a: S. Santoni Rugiu, *Summerhill nella storia*, in E. Becchi (a c. di), *Summerhill in discussione. Le teorie e le esperienze di A.S. Neill analizzate da R. Laporta- M. Rafferty- J.M. Culkin- F.M. Hechinger- L. Bates Ames- J. Holt-B. Bettelheim- M. Rossman- P. Goodman- N.W.Ackerman- E.Fromm- A. Santoni Rugiu*, Franco Angeli, Milano 1975, pp. 186-187). In una pubblicazione del 1979, su cui ritorneremo, Francesco Gatto informava che alle opere di Neill sono stati dedicati circa 200 corsi universitari negli Stati Uniti (F. Gatto, *Neill e Summerhill. Il neolibertarismo educativo*, Peloritana Editrice, Messina 1979, p. 8). Lo stesso Neill dichiarava che «il posto dove Summerhill è più conosciuta è la Scandinavia. Per trent'anni abbiamo avuto allievi norvegesi, svedesi, danesi, a volte venti per volta. Abbiamo avuto anche allievi australiani, neozelandesi, sudafricani, canadesi. I miei libri sono stati tradotti in diverse lingue, fra cui il giapponese, l'ebraico, l'hindostano. Summerhill ha avuto una certa influenza in Giappone. Più di trenta anni fa ricevetti una visita di Seishi Shimoda, un famoso educatore. Le sue traduzioni dei miei libri hanno avuto un ottimo successo di vendita; e so che a Tokyo gli insegnanti si riuniscono per discutere i nostri metodi [...] Il preside di una scuola nel Sudan mi ha scritto che Summerhill interessa profondamente diversi insegnanti laggiù» (A.S. Neill, *Summerhill*, tr. it., Forum Editoriale, Milano 1970, p. 106).

² In Rete: <http://www.summerhillschool.co.uk>, si trova il sito di Summerhill.

³ Al fine di apprezzare la varietà dei contributi critici, tra tutte, si legga l'opera: *Summerhill in discussione* curata da Egle Becchi nel 1975, da cui trarremo più di uno spunto nel corso del testo (E. Becchi (a c. di), *Summerhill in discussione*, cit.).

Summerhill venne fondata nel 1924 in una struttura affittata da Neill a Lyme Regis, nel Dorset, ma si trasferì presto nel Suffolk, vicino a Londra. La sua apertura era stata preceduta dalle sperimentazioni educative (rese difficili per motivi politici, economici e culturali) di Hellerau, in Germania (alla codirezione della Scuola Internazionale), e in Austria, sulle cime del Sonntagsberg, dove l'educatore scozzese aveva diretto un gruppo internazionale di ragazzi⁴. Sono note le seduzioni teoriche e operative – la cui trattazione approfondita esula dagli obiettivi di questo contributo – che portarono Neill a impostare un certo tipo di realtà scolastica, perfettamente «radicale» nel suo orientamento⁵: da un lato, l'influenza del pensiero di Sigmund Freud, l'amicizia con Wilhelm Reich e l'esperienza del Little Commonwealth di Homer Lane⁶; dall'altro lato, la storia di vita dello stesso Neill, segnata da un modello familiare e scolastico rigido e autoritario che l'educatore aveva fortemente odiato. La stessa carriera di maestro che Neill aveva intrapreso sin dal 1902 per volontà del padre, lo portò a disdegnare ogni forma di istruzione e di imposizione:

il mio lavoro è senza speranza, perché la scuola dovrebbe mirare a crescere una generazione nuova, migliore della precedente. Ma il sistema attuale è fatto in modo da produrre lo stesso tipo di uomini che si vedono oggi⁷.

Dal punto di vista della ricomposizione pedagogica, Neill, citato nelle voci *Spontaneismo*, *Naturalismo* e *Tradizionalismo* (in quest'ultima come oppositore) all'interno del *Dizionario di scienze dell'educazione*⁸, viene contemplato, seguendo la lettura che ne dà per esempio Hervé Cavallera⁹, fra i protagonisti dell'attivismo pedagogico, ma il suo contributo andò ben oltre l'apporto dell'attivismo stesso («Neill capovolse ogni cosa, adottò modelli del tutto nuovi, non sulla linea delle cosiddette 'scuola nuove' né della educazione progressiva, ma in modo globale, direi totalitario», avvisa Antonio Santoni Rugiu¹⁰) e anticipando aspetti che si sarebbero manifestati con la Contestazione del '68. Nel «secolo del fanciullo e dell'istruzione», Neill è stato il riferimento di uno dei tre grandi «tagli» della pedagogia: quello «innovatore» di Dewey, quello «impositivo» di Makarenko e quello «libertario» di Neill appunto¹¹.

In realtà, l'opera di Francesco Codello «*La buona educazione*»¹² chiarisce che del movimento libertario – storicamente riferibile ai due «filoni», l'uno di derivazione «illuministico individualista» (a cui appartiene Summerhill) e l'altro di tipo collettivista¹³,

⁴ Per un sintetico *excursus* storico si veda, per esempio: A.S. Neill, *Il fanciullo difficile*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 193-203.

⁵ Così, crediamo, si possa collocare l'opera di Neill per esempio nella sintesi offerta da Cesare Scurati in *Profili dell'educazione* (C. Scurati, *Profili dell'educazione. Ideali e modelli pedagogici del pensiero contemporaneo*, La Scuola, Brescia 1991, pp. 60-63, § *Elementi di pedagogia radicale*; pp. 87-100, § *Alexander S. Neill – L'uomo naturale*).

⁶ Ivi, pp. 87, 90.

⁷ A.S. Neill, *Autobiografia*, tr. it., Mondadori, Milano 1974, p. 287.

⁸ J.N. Prelezzo, C. Nanni, G. Malizia (a c. di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDici-L.A.S.-S.E.I. Torino 1997, pp. 738, 1052-153, 1136-1137.

⁹ H.A. Cavallera, *Storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 2009, p. 163.

¹⁰ A. Santoni Rugiu, *Summerhill nella storia*, cit., p. 191.

¹¹ H.A. Cavallera, *Storia della pedagogia*, cit., p. 178.

¹² F. Codello, «*La buona educazione*». *Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*, FrancoAngeli, Milano 2005.

¹³ Ivi, pp. 20-21.

l'esperienza neilliana costituisce il segnale di una «nuova ispirazione libertaria»¹⁴ – o neolibertaria, rifacendosi all'opera di Francesco Gatto¹⁵ – fondata «alla luce delle più moderne acquisizioni psico-pedagogiche»¹⁶.

Gli scritti di Neill hanno una forma pseudodiaristica efficace e densa di spunti che ne fanno uno degli interlocutori della cultura educativa del Novecento più interessanti, come cercheremo di sottolineare nelle pagine che seguono.

La vita a Summerhill

Summerhill nacque come scuola privata autofinanziata che accoglieva principalmente ragazzi «difficili», figli della borghesia e provenienti da vari Paesi dai 5 ai 16 anni. Dopo alcuni anni, Neill decise di trasformare Summerhill in una «scuola per bambini normali»¹⁷:

un tempo i nostri bambini erano ladruncoli, vagabondi ecc. Questo avveniva perché noi eravamo, praticamente, l'unica scuola che non rifiutasse di avere a che fare con casi come questi, ma pian piano cominciammo ad avere bambini normali [...] È stato per una ragione egoistica: io ho fatto la mia parte nell'educazione dei delinquenti, e ora desidero che qualcun altro faccia la sua [...] oggi gli allievi di Summerhill sono per la maggior parte bambini i cui genitori desiderano ch'essi vengano educati senza una disciplina restrittiva dall'alto¹⁸.

Ripercorriamo in forma sintetica, servendoci dei racconti dello stesso Neill, alcuni elementi fondamentali relativi all'organizzazione e alla vita di Summerhill¹⁹ e innestiamo alcune righe di lavoro critico.

La vita quotidiana. Summerhill era una piccola comunità-scuola che accoglieva non più di una sessantina di ragazzi. Essi alloggiavano suddivisi per età (5-7 anni; 7-11 anni; 11 fino a 16 anni). Ciascun gruppo era seguito da una assistente, ma i ragazzi venivano lasciati sostanzialmente liberi di fare ciò che volevano, senza alcuna forma di controllo o di ispezione. Alle 8.15 c'era la colazione insieme agli insegnanti, alle 9.30 iniziavano le lezioni, che erano facoltative. A Summerhill troviamo di fatto ribaltata una logica ben radicata nella nostra cultura formativa: l'allievo non aveva doveri (di frequenza, di orario, ecc.) nei confronti dell'insegnante; solo l'insegnante ne aveva nei confronti dell'allievo. Dopo il pranzo, il pomeriggio era di libertà per tutti («non so cosa facciano i ragazzi al pomeriggio»²⁰ affermava Neill): si giocava o ci si dedicava alle passioni. Dopo il té, alle 17 riprendevano le attività più strutturate, nello spirito di Summerhill:

¹⁴ Ivi, p. 22.

¹⁵ F. Gatto, *Neill e Summerhill. Il neolibertarismo educativo*, cit.

¹⁶ F. Codello, «La buona educazione». *Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*, cit., p. 640.

¹⁷ A.S. Neill, *Nota dell'Autore per l'edizione italiana*, in Id., *Questa terribile scuola*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1956, p. XIII.

¹⁸ Id., *Questa terribile scuola*, cit., p. 7.

¹⁹ Per ripercorrere in forma sintetica la vita di Summerhill facciamo riferimento all'opera: A.S. Neill, *Summerhill*, cit., essendo stata pubblicata in un periodo di piena maturazione dell'esperienza.

²⁰ Ivi, p. 20.

i libri, a scuola, sono la cosa meno importante. Un bambino deve solo saper leggere, scrivere e far di conto; il resto deve essere tutto teatro, giocattoli, creta, pittura, sport, libertà²¹.

Summerhill era un luogo in cui soprattutto si stava bene, si organizzavano gruppi di lettura, si faceva sport, ci si dedicava alla meccanica, ci si organizzava per andare al cinema. Il tutto secondo il criterio che ciascuno potesse seguire le proprie inclinazioni: Neill, per esempio, organizzava conversazioni di psicologia a cui normalmente partecipavano i colleghi e i ragazzi più grandi. Grande interesse era suscitato dalla musica e dal ballo, dal teatro e dai lavori manuali.

L'autogoverno. Profondamente affascinato dall'incontro, avvenuto nel 1917, con le idee e le realizzazioni di Homer Lane, terapeuta e educatore che per alcuni anni aveva accolto bambini e ragazzi difficili figli della povertà nel Little Commonwealth praticando l'autogoverno, Neill fondò all'interno di Summerhill una piccola società democratica amministrata tramite l'Assemblea generale, a cui partecipavano tutte le persone della scuola. Ogni decisione relativa alle regole e agli stili sociali della comunità, anche la più scomoda, veniva presa all'interno dell'Assemblea²², nelle cui riunioni «ogni membro del corpo insegnante ed ogni allievo, senza riguardo per l'età, dispongono di un voto»²³. L'Assemblea generale e, più vastamente, la vita comunitaria erano i luoghi delle regole: nulla poteva essere imposto, a meno che non fosse la convivenza e la necessità di rispettare i bisogni di tutti a deciderlo.

Quando pensiamo a Summerhill come a un mondo in cui le regole e le sanzioni erano assenti, dobbiamo ricrederci: la rivoluzione neilliana consistette non tanto nell'aver abolito le regole, quanto nell'averle messe nelle mani della comunità educativa. Valga un esempio tra i tanti:

Per gli allievi non c'è alcun obbligo di frequenza ma se Jimmy segue una lezione il lunedì e poi non si fa più vedere fino al venerdì della settimana successiva, gli altri obiettano con ragione che lui rallenta lo svolgimento del programma, e possono escluderlo dal corso²⁴.

La differenza, dunque, rispetto a una tradizionale impostazione educativa, stava tutta nello spostamento del soggetto decisore: l'Assemblea o comunque il gruppo, e non l'educatore, aveva il diritto di decidere se e come sanzionare i ragazzi.

Gli insegnanti. Neill riferisce di alcune verifiche eseguite nel 1949 dagli Ispettori del Ministero dell'Educazione. Nel merito di una valutazione sostanzialmente positiva dell'operato della scuola, gli Ispettori lamentavano una «scarsa qualità dell'insegnamento in genere»²⁵, la mancanza di orientamento e la mancanza di spazi per studiare in tranquillità. Non si discutevano le competenze in ingresso degli insegnanti, qualificati e sicuramente motivati, trovandosi in un contesto non semplice e con uno stipendio di 8

²¹ Ivi, p. 33.

²² Neill, per esempio, racconta di quando l'Assemblea Generale, su proposta dello stesso direttore, si riunì per vietare che i minori di 16 anni fumassero. L'Assemblea votò contraria e si continuò a fumare (Ivi, p. 54).

²³ Ivi, p. 55.

²⁴ Ivi, p. 21.

²⁵ Ivi, p. 93.

sterline al mese più vitto e alloggio. Mancavano, però, secondo gli Ispettori, momenti di aggiornamento²⁶.

A Summerhill la didattica – intesa nella sua accezione di istruzione, insegnamento – non costituiva una priorità. Neill – utilizziamo qui non le sue parole, bensì quelle della pedagogia e della didattica attuali – riteneva che fosse la “significatività” il motore di un apprendimento. Da qui l’opposizione fra la volontà di imporre delle conoscenze ai ragazzi e la loro libera espressione attraverso il piacere, il gioco e la fantasia²⁷. Evidentemente questa visione manichea nasceva da un’avversione profonda nei confronti di qualsivoglia forma istituzionale di scuola: dalle lezioni, agli orari rigidi, agli esami.

Tanto io quanto il corpo insegnante odiamo profondamente ogni tipo di esame. Per noi gli esami di ammissione all’Università sono una maledizione, ma non possiamo rifiutarci di insegnare ai ragazzi le materie richieste. Ovviamente, finché gli esami esisteranno ci imporranno la loro volontà. Di conseguenza ogni insegnante a Summerhill ha le qualifiche necessarie per insegnare le materie tradizionali²⁸.

Non occorre argomentare a lungo su questo punto: la mancata riflessione sugli aspetti didattici e il conseguente disinteresse per l’aggiornamento degli insegnanti costituiva un limite di Summerhill. Allo stesso tempo ne cogliamo un’utile provocazione per la scuola di oggi, poggiata sulle fragili fondamenta degli “strumenti”: il buon insegnante è colui che mostra un atteggiamento di incontaminato servizio ai “bisogni” (anche se forse nel caso di Summerhill dovremmo più propriamente parlare di “interessi”, o quantomeno sovrapporre i due termini) degli studenti.

Le lezioni private. Uno degli strumenti educativi di Neill era la lezione privata, un incontro informale e personalizzato con i ragazzi allo scopo di «facilitare loro il processo di adattamento alla libertà»²⁹. Sul piano attuativo, «le lezioni private erano conversazioni informali al caminetto. Io sedevo con la pipa in bocca, e anche il ragazzo poteva fumare, se voleva, la sigaretta spesso era un mezzo per rompere il ghiaccio»³⁰.

Inizialmente le lezioni private assorbivano buona parte del “metodo” di Summerhill e assumevano una forma simile a quella di sedute terapeutiche, anche se Neill sosteneva di non praticare la psicanalisi. Col passare del tempo, questi interventi diverranno meno strutturati e meno frequenti: semplici percorsi di aiuto richiesti dai ragazzi in momenti di particolare difficoltà («la circostanza ideale in cui è bene dare delle lezioni private è quella in cui il bambino stesso le vuole»³¹), in cui Neill incontrava le vite e l’intimità dei giovani. Citiamo, a titolo di esempio, un passaggio tra i tanti racconti consegnati alla memoria: l’incontro con Sylvia, una ragazza socievole a scuola che non andava d’accordo con la sua famiglia.

Sylvia aveva un padre severo che non la lodava mai, la criticava e la sgridava in continuazione. L’unico suo desiderio nella vita era quello di ottenere l’amore del padre. Piangeva amaramente

²⁶ Ivi, pp. 89-103.

²⁷ Ivi, pp. 32-37.

²⁸ Ivi, p. 14.

²⁹ Ivi, p. 44.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Ivi, p. 46.

mentre, seduta nella sua camera, mi raccontava la sua storia. Nel suo caso era difficile aiutarla: l'analisi psicologica della figlia non avrebbe cambiato il padre. Non ci fu nessuna valida soluzione per Sylvia finché non fu abbastanza grande per andarsene di casa. La misi in guardia sul pericolo che potesse sposare un uomo sbagliato al solo scopo di sfuggire dal padre. "Che tipo di uomo?" mi chiese. "Un uomo come tuo padre, uno che ti tratterà sadicamente", le dissi³².

I rapporti scuola-famiglia. Un capitolo vasto, all'interno degli scritti di Neill riguarda il ruolo dei genitori, a cui egli invia più di un messaggio. Leggiamo per esempio tra le righe di *Summerhill*:

Il bambino deve vivere la *sua* vita, non quella che i suoi ansiosi genitori pensano che dovrebbe vivere e nemmeno una vita che segue i precetti di un educatore che pensa di sapere dove stia il suo bene. Le interferenze ed i tentativi di guida da parte degli adulti producono solo generazioni di automi³³.

Non è questa la sede per discutere il tema, a cui si potrebbe dedicare un intero altro contributo, ma dal punto di vista della scuola, un aspetto interessante – e terribilmente attuale – della trattazione di Neill è il rapporto scuola-famiglia.

Da un lato, il direttore difendeva il suo progetto e la sua idea di scuola fino ad arrivare a rifiutare l'iscrizione di un bambino qualora i suoi genitori non avessero colto in profondità il senso di Summerhill («ai genitori dico sempre con tutta franchezza qual è il mio metodo; li avverto sempre che è questione di accettarlo o no, perché nella mia scuola non si danno casi di compromesso. La mia vittoria morale, naturalmente, è più grande della mia vittoria finanziaria»³⁴). Ciò appare ancor più interessante qualora si consideri che Summerhill era una scuola privata che si autofinanziava grazie alle iscrizioni e agli aiuti materiali, anche degli stessi genitori («Summerhill ha dato al mio Jimmy l'educazione che volevo per lui»: così un genitore ha motivato la donazione di denaro a Neill e alla sua scuola³⁵). Neill, per quanto possibile³⁶, lavorava sempre a difesa del criterio educativo di fronte a qualsivoglia richiamo burocratico-amministrativo.

Dall'altro lato, «è essenziale per lo sviluppo e la felicità del fanciullo che famiglia e scuola abbiano un unico scopo»³⁷ secondo un principio di coerenza e di crescita reciproca. Si potrebbe affermare che, *ante litteram*, Neill aveva compreso tutto ciò che occorreva sapere sulla comunicazione scuola-famiglia.

Insomma, cose da imparare, di nuovo, in tempi di crisi e di rapporti sempre più problematici.

Il rapporto educativo tra psicanalisi, amicalità e libertà

Ho insegnato per molti anni nelle scuole di tipo tradizionale. Ne conoscevo bene i metodi. Sapevo che erano completamente sbagliati. Erano sbagliati perché si basavano sulla concezione che avevano gli

³² Ivi, p. 47.

³³ Ivi, p. 19.

³⁴ A.S. Neill, *Il fanciullo difficile*, cit., pp. 169-117.

³⁵ Id., *Summerhill*, cit., p. 24.

³⁶ Neill si rammarica, per esempio, del fatto che «non ci è però mai stato possibile ospitare bambini delle classi povere. E' un peccato perché abbiamo dovuto limitare i nostri studi ai rampolli delle classi borghesi e, spesso, riesce difficile capire la vera natura di un bambino se questa si nasconde dietro il denaro e i vestiti costosi» (*Ibidem*).

³⁷ Id., *Il fanciullo difficile*, cit., p. 124.

adulti di ciò che un bambino dovrebbe essere e di quel che dovrebbe imparare. Questo metodo risaliva ai tempi in cui la psicologia non era ancora una scienza conosciuta³⁸.

La “pedagogia” di Neill è indubbiamente e dichiaratamente impostata su base psicanalitica, tanto che lui stesso a Summerhill organizzava momenti di aggiornamento sulle questioni psicologiche. Tenendo presente questo presupposto fondamentale, su cui torneremo, sinteticamente ripercorriamo le indicazioni con cui, nella prefazione a *Summerhill*, Erich Fromm ci aiuta a rintracciare i «principi che caratterizzano i metodi di Neill»³⁹:

- il bambino è buono per natura, ciascun bambino nasce «provvisto di un atteggiamento potenzialmente ricco di amore e di interesse per la vita»⁴⁰;
- «lo scopo dell’educatore [...] è quello di lavorare con gioia e di trovare la felicità [...] L’educazione deve rivolgersi sia alla sfera emotiva che a quella intellettuale»⁴¹;
- «l’educazione deve adattarsi alle capacità e alle necessità psicologiche del fanciullo»⁴²;
- «l’indottrinamento disciplinare continuo è nocivo per i fanciulli e ne blocca lo sviluppo psichico»⁴³;
- «libertà non significa licenza. Questo importantissimo principio sottolineato da Neill, significa che il rispetto per l’individuo deve essere reciproco. Se un insegnante non ha il diritto di usare la forza nei confronti del fanciullo, questi, da parte sua, non ha il diritto di usarla nei confronti dell’insegnante. Un bambino non deve imporsi ad un adulto solo perché è un bambino, né deve usare i molti mezzi di pressione a sua disposizione»⁴⁴;
- «strettamente congiunta a questo principio è la necessità di una sincerità assoluta da parte dell’insegnante. L’autore dice di non aver mai mentito ad un bambino in quarant’anni di attività»⁴⁵;
- il bambino «dovrà imparare ad affrontare il mondo da individuo [...] deve servirsi di ogni sua capacità per trovare un rapporto con il mondo, più che per trovare la sicurezza nella sottomissione o nel dominio»⁴⁶;
- «i sentimenti di colpa hanno soprattutto la funzione di sottomettere il bimbo all’autorità [...] fanno nascere la paura; e da questa nascono l’ostilità e l’ipocrisia»⁴⁷. A Summerhill le pulsioni e gli istinti (ampia e discussa è, per esempio, la trattazione sulle pulsioni sessuali⁴⁸) non dovevano mai venire frustrati o venir posti su un piano morale.

³⁸ Id., *Summerhill*, cit., p. 10.

³⁹ E. Fromm, *Prefazione di Erich Fromm*, in A.S. Neill, *Summerhill*, cit., pp. VI-IX.

⁴⁰ Ivi, p. VI.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Ivi, p. VII.

⁴³ Ivi, p. VII.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Ivi, pp. VII-VIII.

⁴⁷ Ivi, p. VIII.

⁴⁸ L’argomento, ampiamente trattato o richiamato in tutte le opere di Neill, come, per esempio: Id., *Summerhill*, cit., pp. 235-249, fu oggetto delle critiche più negative all’operato di Neill: su tutte, basti la lettura del saggio di Max Rafferty, sovrintendente per l’istruzione pubblica dello Stato della California che chiosava: «parlando il più spassionatamente possibile, ma con completa sincerità, dichiaro che preferirei iscrivere mio figlio in un bordello, piuttosto che a Summerhill» (M. Rafferty, *La valenza antieducativa di Summerhill*, in E. Becchi (a c. di), *Summerhill in discussione*, cit., pp. 50-54). Il contributo di Rafferty è tratto da: H. Hart (ed.), *Summerhill: For & Against*, Hart Publishing Co., New York 1970.

La sintesi di Fromm costituisce già un secondo sguardo sull'opera dell'educatore scozzese, che non manca di qualche contraddizione interna e spunto problematico che proveremo a sottolineare nelle pagine che seguono, a partire dalla lettura diretta delle opere di Neill e da materiale paratestuale di taglio critico.

Tra teoria e pratica: le ambiguità di Neill

Georges Snyders, in una delle critiche più interessanti alla pedagogia di Neill, osserva che «in una parola, il solo ostacolo alla libertà del ragazzo, per Neill, è l'intervento dell'adulto; ogni intervento dell'adulto diventa un ostacolo alla libertà del ragazzo. Non vengono neppure prese in considerazione le altre cause di asservimento, e tanto meno gli interventi con i quali l'adulto potrebbe aiutare il ragazzo a prendere coscienza delle proprie aspirazioni, a dar loro quella forma e quella coerenza che egli stesso desidera»⁴⁹.

Ciò che, da un punto di vista educativo, colpisce il lettore che si cimenti nella lettura delle sue opere è, tra le altre cose, quella sorta di principio di "naturalità", quell'"amicalità" che avrebbe governato i rapporti tra Neill e i suoi ragazzi, per cui l'apporto di mediazione "implicita", che sappiamo poter intervenire attraverso quelle che oggi chiameremmo "esperienze formative non dichiaratamente intenzionali", fatte anche di positive omissioni e mascheramenti, sarebbe stato sostanzialmente assente: l'adulto viveva a Summerhill in un rapporto perfettamente simmetrico e spontaneo con il giovane?

In realtà, giova riconoscere che la "menzogna" (una menzogna del tutto educativa) accompagnata da una certa intenzionalità esisteva anche a Summerhill. Non tanto nelle riflessioni scritte da Neill, ma piuttosto nel racconto delle sue stesse azioni. Lo stesso Snyders parla di un «adulto complice», che riassume il proprio ruolo nel «creare un'atmosfera di accettazione, purificata dalle minacce e dalle paure [...] Approvare qui significa aiutare il ragazzo a vivere ed accettare i suoi desideri moltiplicandogli le situazioni in cui potrà soddisfarli. Per quanto negativa e meschina sia questa prospettiva, essa si trasformerà man mano che verrà appagata. Il giovane delinquente, al quale verrà data l'occasione di far danni, di demolire, di distruggere, scoprirà a poco a poco gioie più fondate»⁵⁰.

Evidentemente le sollecitazioni neilliane vanno ricomposte, in termini pedagogici, all'interno di una matura riflessione sull'antinomia autorità-libertà e nel principio che qualsivoglia situazione educativa corrisponda a un contesto fortemente artificiale, mai naturale, e strutturalmente asimmetrico, progettato, costruito e gestito da un educatore nell'interesse di un educando. Sebbene Neill pericolosamente qualche volta negasse tale condizione, non poteva rifiutarla nella pratica. Lui e i suoi collaboratori si affermano, dunque, come educatori che perseguivano un obiettivo e che lavoravano nell'interesse di un'introduzione alla vita dei ragazzi, gestendo e incanalando anche le loro pulsioni.

In molti passaggi (e forse in una lettura complessiva dell'opera di Neill) è evidente – peraltro – la presenza di un'autoritarità forte. Si è portati, infatti, a concordare con Marcel Crahay, quando si chiede: «ma Neill ha veramente costruito la teoria della sua pratica? I suoi dialoghi con i suoi allievi, riferiti da lui stesso, rivelano un adulto che segue risolutamente a ritroso le loro opinioni e dunque dichiara con fermezza il suo punto di vista

⁴⁹ G. Snyders, *Le pedagogie non direttive*, tr. it., Editori Riuniti, Roma 1975, p. 50.

⁵⁰ Ivi, p. 45.

e, in particolare, i suoi valori. Esaminando i suoi scambi con gli adolescenti, si scopre un adulto che erige a regola morale il rispetto degli altri, la reciprocità in un rapporto egualitario»⁵¹.

Giova domandarsi anche se alcune questioni, quali, per esempio, quelle legate alla sicurezza dei bambini e dei ragazzi, non venissero normate dall'alto, anche quando Neill scrive che:

a Summerhill, tuttavia, libertà non significa mancanza di buon senso. Prendiamo ogni precauzione per la sicurezza dei bambini. I bambini fanno il bagno solo quando c'è un salvagente ogni sei persone almeno; nessun bambino che abbia meno di undici anni può andare da solo in bicicletta lungo la strada⁵².

Per quanto immediatamente Neill avvisi che «queste regole sono state proposte dagli stessi allievi e sono state votate dall'Assemblea generale»⁵³, sorge il legittimo dubbio che a Summerhill le regole degli adulti, sebbene talvolta ben mascherate, fossero tutt'altro che assenti; e che esse fossero dettate più dal buon senso che dalla teoria neilliana poco importa: Summerhill, nella realtà, era questa.

Vi sarebbero, allora, almeno due piani di interpretazione: quello dell'intento, che rimanderebbe a un libertarismo e a uno spontaneismo pressoché assoluti e che è rintracciabile nei discorsi di secondo sguardo dell'educatore scozzese, e quello dell'educazione vissuta e raccontata nelle pagine diaristiche delle sue opere, che mostrerebbe un educatore più equilibrato, che faceva un uso piuttosto saggio della dimensione eteronomica.

Certo non cade l'idea di una scuola che si basava negli intenti e nelle azioni sulla libertà del bambino, sul suo bisogno di autodeterminarsi. Non possiamo, peraltro, neanche dimenticare la figura concreta di Neill, davanti ai suoi allievi spesso un adulto più saggio piuttosto che un vero e proprio insegnante, e proprio in quest'ultima considerazione si situa uno degli elementi più problematici: nella sua clandestinità operativa, Summerhill sopravviveva grazie alla presenza costante e al carisma del suo direttore. Come ha scritto Annalisa Pinter, «Neill vive gli ultimi anni della sua vita circondato dall'entusiasmo di tanti ammiratori che vedono in Summerhill il punto di partenza per una nuova qualità nei rapporti tra generazioni [...] muore prima di rendersi conto che si tratta solo di uno sprazzo di entusiasmo, il quale non avrà di fatto un seguito a vasto raggio [...] Summerhill, anche da parte di molti ammiratori, viene considerata un'esperienza irripetibile, sia per la difficoltà di attuazione, sia perché la figura del suo direttore pare essere indispensabile in un simile contesto»⁵⁴.

Forse non sarebbe stata possibile un'altra Summerhill senza la personalità di Neill, forte ed emotivamente accattivante tanto da determinare, più che probabilmente, un rapporto di "potere occulto" (inteso come rapporto di influenza) fra l'educatore e i suoi ragazzi. Neill stesso sembra porsi la domanda quando afferma:

A questo punto qualcuno dirà: 'Sono tutte storie. Non ci può essere una vera uguaglianza: Neill resta il padrone. È più grande, e più bravo'. E certamente è vero. Io sono il capo, e se la casa prendesse

⁵¹ M. Crahay, *Psicopedagogia*, tr. it., La Scuola, Brescia 2000, p. 68.

⁵² A.S. Neill, *Summerhill*, cit., p. 28.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ A. Pinter, *La pratica educativa di A.S. Neill*, in A.S. Neill, *Il fanciullo difficile*, cit., p. 5.

fuoco i ragazzi correrebbero da me. Essi sanno che io sono grande e che so più cose di loro, ma questo non conta quando ci troviamo sul loro terreno, il campo di patate⁵⁵, per intenderci⁵⁶.

Sul fronte dell'analisi critica degli aspetti psicologici, traiamo spunto da una disamina di Bruno Bettelheim: «egli [Neill] non si rende conto che Summerhill funziona non perché sia in assoluto l'ambiente più adatto all'educazione dei bambini, ma perché è l'estensione della sua personalità. Tutto nella sua scuola è espressione di Neill. Dal momento in cui arrivano a Summerhill, i bambini sono avviluppati da Neill, da ciò che egli rappresenta e per cui vive. Dovunque opera il potente influsso della sua persona e in particolare del suo senso della convenienza sociale. Così, presto o tardi, i bambini arrivano a identificarsi con lui, anche se con riluttanza [...] Poiché i mutamenti che Neill provoca nei suoi alunni si basano sull'identificazione, egli ha successo soltanto con quelli che possono identificarsi con lui. E ciò riesce facile a molti, semplicemente perché Neill è uno degli uomini più grandi che si possano mai conoscere»⁵⁷.

Lo stesso Bettelheim richiama anche l'evidente «base filosofica [...] ingenuamente rousseauiana»⁵⁸ di Neill propria di una gestione «didattica» quotidiana che, basandosi sulla «liberazione» dell'iniziativa e delle modalità espressive individuali – e cadendo nello stesso inganno in cui è incorsa nel tempo molta pedagogia attivista e antiautoritarista – finisce per far divenire Summerhill una scuola fortemente elitaria, agevolata dall'essere forzosamente dedicata ai figli (seppur spesso problematici) di famiglie agiate, materialmente e culturalmente predisposti ad accogliere la grande libertà di scelta offerta da Summerhill e capaci di trovare, comunque, una strada nella propria vita. Con il rischio, in ogni caso, di conformarsi a un sistema di valori e di comportamenti propri del carismatico direttore.

All'interno di tre passaggi – scelti tra i molti possibili – Neill, altresì, rivela ingenuamente un forte innatismo e tutti i limiti della sua concezione educativa:

A mio avviso, il bambino è di natura leale e provvisto naturalmente di atteggiamento realistico. Se viene lasciato a se stesso si svilupperà fin dove ne sarà capace. Logicamente, a Summerhill le persone dotate di qualità innate che vogliono diventare degli studiosi lo diventeranno; mentre chi è solo adatto a scopare le strade, scoperà le strade. Ma finora non ci è mai capitato di produrre uno spazzino. Non dico questo con un senso di snobismo, perché ritengo preferibile che una scuola produca uno spazzino felice piuttosto che uno studioso nevrotico⁵⁹.

E ancora:

chi ha capacità creative impara quel che vuole imparare per fornirsi quegli strumenti che la sua originalità e il suo genio richiedono. Non si può sapere quali capacità creative vengono distrutte nella scuola dando tutta l'importanza all'istruzione⁶⁰.

Infine:

⁵⁵ Neill ha, poco prima, raccontato un aneddoto riferito al furto delle patate che lo stesso direttore aveva piantato tempo prima.

⁵⁶ A.S. Neill, *Summerhill*, cit., p. 15.

⁵⁷ B. Bettelheim, *Considerazioni di uno psicanalista*, in E. Becchi (a cura di), *Summerhill in discussione*, cit., p. 108. Anche il contributo di Bettelheim è tratto da: H. Hart (ed.), *Summerhill: For & Against*, cit.

⁵⁸ Ivi, p. 106.

⁵⁹ A.S. Neill, *Summerhill*, cit., p. 11.

⁶⁰ Ivi, p. 35.

alcuni vecchi allievi, bisogna riconoscerlo, non hanno mostrato spirito di iniziativa. Per ovvie ragioni non mi è possibile parlare di loro. I ragazzi con cui abbiamo avuto successo sono stati quelli che avevano a casa una buona situazione familiare, Derrick, Jack e Larry avevano genitori che approvavano totalmente i metodi della scuola, cosicché non ebbero mai occasione di porsi il dilemma: 'Chi ha ragione, la scuola o la famiglia?'⁶¹.

Dove porta, allora, l'educazione di Summerhill? Su quali basi poggia? Il rischio è che Summerhill sia un contesto in cui possano facilmente entrare il conformismo, l'individualismo, la ripetizione culturale e dei rapporti sociali, sostanzialmente l'assenza delle idee degli strumenti di base per vivere liberamente nel mondo.

Non abbiamo motivo di dubitare delle parole di Neill quando racconta che Bunny, David, Gordon, Michael, Robert e Sonia, ragazzi passati da Summerhill e protagonisti del racconto *L'ultimo uomo al mondo*⁶², «sono tutte persone prive di aggressività che non potrebbero mai essere né fasciste né antisemite»⁶³, ma alcune domande restano.

Educare l'uomo di Neill: quali approdi?

Le provocazioni teoriche di Neill, di cui abbiamo già citato i principali interlocutori, per la verità mostrano fondamenta fragili. Neill non è uno psicologo, ma viene affascinato dalla psicologia; Neill si affida ai suoi maestri psicologi, ma è pronto a rivedere ogni presupposto teorico sulla base delle evidenze date dall'esperienza quotidiana. Scrive in *Summerhill*:

Oggi, all'età di sessantasei anni, non credo che scriverò altri libri sull'educazione, perché ho ben poco da dire di nuovo. Ma quello che ho da dire va in un certo senso a mio merito; non ho passato gli ultimi quarant'anni ad elaborare teorie sui bambini. La maggior parte di quello che ho scritto è basata sull'osservazione diretta dei bambini e sulla vita in comune. È vero, molte delle mie idee derivano da Freud, Homer Lane, e altri; ma, gradualmente ho lasciato perdere le teorie, quando la pratica le dimostrava errate⁶⁴.

È comunque certa la sua devozione per la psicanalisi, elevata a discorso chiave, in un periodo in cui la psicologia e la pedagogia si contendevano il primato regolativo sulle questioni educative, anche se le asserzioni spesso appaiono più entusiaste che fondate.

Un contributo critico di Raffaele Laporta ci aiuta, a questo punto, a contornare l'"antropologia" neilliana: «l'essere umano, visto da Neill, è un organismo che appare nel mondo come un atto di natura, al pari di ogni altro organismo non umano, senza connotazioni morali, e quindi senza deficienze da questo punto di vista. È provvisto di un patrimonio genetico ed è soggetto ad un necessario e inevitabile condizionamento ambientale, costituito in primo luogo dalla presenza e dall'influenza dei genitori e dell'ambiente familiare, con la specifica cultura che lo segna»⁶⁵. Inoltre, la storia di un individuo è un percorso attraverso la repressione sociale delle pulsioni – prima fra tutte quella sessuale – e la conquista della libertà corrisponderebbe al «risultato di un processo

⁶¹ Ivi, p. 42.

⁶² A.S. Neill, *L'ultimo uomo al mondo*, tr. it., Emme Edizioni, Martellago s.d.

⁶³ Ivi, p. 204.

⁶⁴ Ivi, p. 104.

⁶⁵ R. Laporta, *Teoria e prassi*, in E. Becchi (a c. di), *Summerhill in discussione*, cit., p. 13.

di liberazione dalle repressioni subite nell'infanzia, e quindi come un ritorno a una concezione originaria dell'essere umano»⁶⁶.

Laporta rimanda ad una concezione di libertà in senso contrattualistico, utilitaristico e individualista⁶⁷: il bambino, egoista per natura, scopre crescendo che ciascuno nutre degli interessi, e dunque dei diritti, in un gioco di "dare e avere" la cui lealtà può essere deviata solo dalle frustrazioni indotte dal mondo adulto. L'adulto, a Summerhill, per una volta si mette "dalla parte" del bambino, permettendone una buona crescita in senso innatamente autoregolativo.

L'opera neilliana, coraggiosa e indubbiamente appassionata, si situa quindi in una certa casistica di modelli educativi psicologisti, in cui ad essere oltremodo fragile sarebbe la questione antropologico-filosofica: domandarsi quale idea di uomo, al di là di un maldestro riferimento rousseauiano (peraltro mai esplicitato), si celi dietro al "bambino buono per natura", non è retorico ed, anzi, va domandato ogni qualvolta una "pedagogia" (da un punto di vista teoretico il virgolettato è d'obbligo) si riferisca unicamente ad accenti di stampo psicologico. Può bastare un'idea psicologista di uomo? Può bastare il riferimento a un generico principio di bontà o forse occorrerebbe una definizione più razionalmente e filosoficamente fondata? Come si colloca l'uomo neilliano dinanzi all'idea di persona?

Gli elementi fin qui trattati denotano allora una fragilità epistemologica – da un punto di vista pedagogico, evidentemente – che nulla toglie all'impegno di un grande educatore e alle questioni – da quelle metodologiche a quelle "microdidattiche" – che ha saputo porre, ma che punta involontariamente a una silenziosa normalizzazione della vita, fuori da utopie umane forti e necessarie all'educazione dell'uomo. Neill intende formare il carattere dei bambini, vuole vedere la felicità nei loro occhi, disinteressandosi però degli aspetti culturali e morali.

La stessa questione della libertà, che Neill ha fortemente a cuore, si arresta nel momento in cui non riesce ad andare oltre i riferimenti della coltivazione democratica, della felicità e del rispetto altrui: «la libertà per Neill non è una nozione filosoficamente definita [...] Per lui l'ostacolo fondamentale all'esercizio di una volontà libera non è metafisico, ma psico-sociale»⁶⁸. Educare uomini buoni e onesti probabilmente non basta. Evitare «i danni emozionali e i malanni sociali»⁶⁹ è segno di una "clinicizzazione" educativa che Neill, anche quando avrà tralasciato gli eccessi delle sue "lezioni private", non abbandonerà mai.

Summerhill oggi: ritorno alla scuola?

Come accennato in apertura di questo contributo, la figura di Neill – valorizzata ma anche per certi versi demistificata lungo gli anni Settanta – meriterebbe un ritorno di interesse sulla scia di numerose pubblicazioni, in particolare in lingua inglese⁷⁰, che attendono una

⁶⁶ Ivi, p. 16.

⁶⁷ Ivi, p. 17.

⁶⁸ Ivi, p. 16.

⁶⁹ A.S. Neill, *Summerhill*, cit., p. 37.

⁷⁰ Citiamo alcuni volumi pubblicati negli anni Duemila: M. Vaughan, Z. Neill Readhead, T. Brighouse, I. Stronach, *Summerhill and A.S. Neill*, Open University Press, Maidenhead 2006; S. Müller, *Freedom and Authority in Alexander S. Neill's and Jean Jacques Rousseau's Philosophy of Education*, Tectum Verlag,

traduzione o valorizzazione. In questo contributo abbiamo voluto soffermarci sulla visione neilliana della relazione educatore-educando in chiave pedagogica, ma – a distanza di anni – i tempi appaiono maturi per riprendere temi – in alcuni casi già dibattuti in passato – di sicuro interesse, quali, per esempio, il coinvolgimento culturale dell’opera dell’educatore scozzese nel Sessantotto⁷¹, i rapporti con l’attuale Summerhill di Zoe Neill che, nel professarsi scuola che protegge e conserva lo spirito dell’istituzione fondata da Alexander, in parte smentirebbe l’idea che Orange Peel (così veniva soprannominato e amava definirsi l’educatore scozzese⁷²) si collocasse in un rapporto “demiurgico”, esclusivo e non esportabile con la sua creatura scolastica, o comunque la chiarirebbe; non ultimo, una diffusione in chiave critica delle esperienze “di nicchia” che, anche in Italia, stanno ripercorrendo le tracce dell’educazione libertaria⁷³. In termini più generali, sarebbe, altresì, interessante una rimodellizzazione del macro-tema dell’antiautoritarità⁷⁴ e dei possibili punti di incontro con la categoria della non-direttività⁷⁵.

Alla stregua di tutte le figure di grandi educatori e pedagogisti, Neill – riteniamo – va letto, tenendo conto dei limiti e delle condizioni di un’impresa educativa che, comunque, con i dovuti accorgimenti tiene il confronto con la realtà attuale. Ma è soprattutto in un esercizio di “estrazione” e di discussione dei temi e degli strumenti operativi che un autore come Neill può, oggi, dare il suo contributo.

Può apparire paradossale che la figura di riferimento di un modo di intendere la scuola anti-istituzionale in senso radicale possa dire qualcosa di utile agli educatori e agli insegnanti di oggi. Ma proprio la lettura di Neill è indubbiamente un invito a ritornare in maniera non troppo faticosa⁷⁶ su questioni relazionali e didattiche ormai dimenticate fra gli interstizi di una “iperburocrazia” imperante.

Insieme ad altri grandi spiriti della cultura educativa novecentesca, la lettura e la discussione di Summerhill e delle altre opere dell’educatore scozzese potrebbero costituire quantomeno una parte di un proficuo aggiornamento degli insegnanti oggi generalmente asfissiato da imperialismi tecno-culturali di vario tipo. L’opera educativa di Neill (in quanto esperienza concreta) muove, senza dubbio, da un’intelligenza progettuale

Marburg 2010; H. Lucas, *After Summerhill. What Happened to the Pupils of Britain's Most Radical School?*, Herbert Adler Publishing, Bristol 2011.

⁷¹ G. Chiosso, *Dalla pedagogia all’antipedagogia fra utopia e nuovi scenari*, in Rete: <http://sciform.rettorato.unito.it/sciform/cultura/archivio/68/chiosso.pdf>.

⁷² Neill! Neill! *Orange Peel* è anche il titolo originale del volume: A.S. Neill, *Autobiografia*, cit.

⁷³ Citiamo il caso della Piccola Scuola Libertaria “Kether” (in Rete: <http://www.kether.it>) di Avesa (VR), e la “Rete per l’educazione libertaria” (in Rete: <http://www.educazionelibertaria.org>) fondata e ispirata da Francesco Codello, di cui citiamo il recente: F. Codello, I. Stella, *Liberi di imparare: le esperienze di scuola non autoritaria in Italia e all'estero raccontate dai protagonisti*, Terra Nuova Edizioni, Firenze 2011.

⁷⁴ A titolo di proposta di lettura, si vedano, per esempio: L. Lumbelli, *Pedagogia non autoritaria*, FrancoAngeli, Milano 1973; F. Cambi, *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critica radicale*, CLUEB, Bologna 1987; J. Spring, *L’educazione libertaria*, tr. it., Elèuthera, Milano 1992; F. Trasatti, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, Elèuthera, Milano 2004.

⁷⁵ A questa tesi, per esempio, fa riferimento l’opera: P. Riggio, *Educazione libertaria*, Francisci Editore, Abano Terme 1979.

⁷⁶ La personale esperienza di chi scrive – docente di pedagogia presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, la Scuola Superiore di Scienze dell’educazione S. Giovanni Bosco di Firenze-Massa e l’Istituto Superiore di Scienze Religiose di Crema-Cremona-Lodi – ha portato a maturare la consapevolezza che lo studio di un autore come Neill muove emozioni e interrogativi sia dal punto di vista dell’educazione scolastica, sia di quella familiare. La lettura delle opere e del materiale paratestuale è catalizzata dalla facilità discorsiva e dall’immediatezza dei temi.

e da un'attenzione ai contesti, alle opportunità e alle situazioni che dovrebbero caratterizzare la professionalità di ciascun insegnante. L'attenzione a tenere sempre aperto, per esempio, nel segno della vicinanza e della chiarezza in ordine alle ragioni delle sue azioni, il canale comunicativo con i ragazzi e – come abbiamo accennato – anche con i genitori, è un aspetto che andrebbe ampiamente e positivamente considerato. La considerazione delle potenzialità di apprendimento, anche in senso autoregolativo e autovalutativo, dei singoli e dei gruppi in una situazione comunitaria costituisce un impegno che la scuola di oggi fatica a considerare proficuamente. L'idea di una scuola del gioco, dell'esperienza e dell'interesse porta con sé dei richiami pedagogici che oggi gioverebbe vedere rinforzati. Il tutto mosso da una innegabile sicurezza professionale e da una passione che nessuna nota critica potrebbe permettersi di negare.

Anche gli aspetti che in precedenza abbiamo richiamato come “negativi”, o quantomeno problematici, dell'esperienza di Summerhill potrebbero essere messi sul piatto di una riflessione che tocchi, per esempio, il controllo degli aspetti psicologici del lavoro scolastico e la riflessione attorno agli studi sui condizionamenti sociali delle *performance*. Neill probabilmente non aveva capito quanto potere mettessero in campo il suo carisma e la sua personalità forte. In quali contesti di potere e di condizionamento abitano i nostri studenti?

Con Cesare Scurati, se è vero che «sul lato delle perplessità ricorrenti si possono allineare l'edonismo, il presenzialismo assoluto, un certo qual semplicismo scientifico, l'esagerato antistoricismo e antiintellettualismo, l'eccesso di sicurezza e il manicheismo critico, l'ottimismo preconetto, l'emotivismo, il sentimentalismo [...] sul terreno positivo, d'altronde, non bisogna dimenticare la testimonianza di un'autentica vocazione pedagogica, il non inesistente equilibrio, il sostanziale pacifismo, il richiamo al valore dell'integrità personale, la difesa dei diritti dell'individualità, la sottolineatura dell'impronta delle relazioni e delle reazioni autenticamente umane nel rapporto educativo. Sotto molti profili, non si può negare a Neill il merito di avere intravisto chiaramente ed avere testimoniato con semplicità e coerenza alcuni temi che l'umanesimo contemporaneo ha ripreso e sviluppato con impegno ed ampiezza»⁷⁷.

In mezzo a qualche motivo di perplessità, quindi, Neill ci dà tante opportunità per pensare una scuola più viva. E di ricordare – oggi più che mai – che la relazione educativa si fonda e trova i suoi migliori significati in una forma d'amore: quella di un uomo che c'è, esiste in quel tipo di rapporto, per gli altri.

Michele Aglieri

(Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

⁷⁷ C. Scurati, *Profili nell'educazione*, cit., p. 97.