



Alessandra Muratori

PhD Student, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, alessandra.muratori@unimore.it

Hikikomori, fragilità dell'io e digitale come phármakon

Hikikomori, vulnerability of the ego, and digital media as phármakon

Call

The paper advances a psychoeducational account of prolonged social withdrawal in adolescence, often discussed under the *Hikikomori* phenomenon, framing it as an extreme manifestation of vulnerability of the ego, namely a reduced capacity to withstand emotional, social, and performance demands when contexts fail to provide sufficient regulation, predictability, and belonging. Withdrawal is examined as a developmental trajectory sustained by avoidance processes and by a progressive increase in the perceived cost of participation. Within this framework, the digital is positioned as both an interpretive and an operational axis: a *phármakon* (Platone; Derrida, 1985; Gallese et al., 2025; Miatto et al., 2025) that may either support the reactivation of participation or, conversely, consolidate withdrawal, depending on the educational guidance shaping its use. The argument is further specified by considering the role of executive functions and self-regulation in modulating the sustainability of participation, with implications for the inclusive design of school contexts.

Keywords: Hikikomori, executive functions, digital media

Il contributo propone una lettura psicoeducativa del ritiro sociale prolungato in adolescenza, spesso ricondotto al fenomeno *Hikikomori*, interpretandolo come manifestazione estrema di fragilità dell'io: difficoltà a sostenere richieste emotive, sociali e performative quando i contesti non offrono sufficiente regolazione, prevedibilità e appartenenza. L'articolo discute il ritiro come traiettoria mantenuta da processi di evitamento e da un progressivo aumento del costo della partecipazione, collocando il digitale come asse interpretativo e operativo: un *phármakon* (Platone; Derrida, 1985; Gallese et al., 2025; Miatto et al., 2025) che può sostenere la riattivazione della partecipazione oppure stabilizzare il ritiro, a seconda della regia educativa. Il quadro è ulteriormente precisato richiamando il ruolo delle funzioni esecutive e dell'autoregolazione nel modulare la sostenibilità della partecipazione, con implicazioni per la progettazione inclusiva dei contesti scolastici.

Parole chiave: Hikikomori, funzioni esecutive, digitale

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Muratori, A. (2026). *Hikikomori, fragilità dell'io e digitale come phármakon*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 229-236. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-22>

Corresponding Author: Alessandra Muratori | alessandra.muratori@unimore.it

Received: 17/03/2026 | **Accepted:** 08/06/2026 | **Published:** 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-22



Introduzione

Nel dibattito pubblico e, non di rado nelle letture informali che circolano nelle scuole, il ritiro sociale adolescenziale viene frequentemente spiegato attraverso concezioni quali troppo tempo dedicato *online*, troppi *device* o peggio, dipendenza da *smartphone*. Questa interpretazione offre un oggetto evidente su cui intervenire, ma tende a produrre un effetto collaterale pedagogicamente rilevante: sposta il problema dal contesto al *device* e riduce un fenomeno multifattoriale a un fattore unico e facilmente colpevolizzabile. Un primo antidoto teorico a tale scorciatoia consiste nel ricondurre il ritiro sociale a un quadro processuale ed ecologico, nel quale fattori psicologici, sociali e comportamentali interagiscono nel tempo, e in cui il contesto educativo non è sfondo neutro ma componente attiva (Li & Wong, 2015).

Questo contributo, di carattere teorico e argomentativo, vuole essere una lettura coerente con la tematica della fragilità dell'Io che richiede un cambio di baricentro. La fragilità dell'Io non viene qui intesa come difetto individuale o mancanza di volontà di un ragazzo o di una ragazza, bensì come difficoltà a reggere richieste emotive, sociali e performative quando mancano contesti capaci di offrire regolazione, prevedibilità e appartenenza (cfr. Winnicott, 1974). In adolescenza, fase in cui identità e riconoscimento sono particolarmente esposti allo sguardo altrui, la scuola diventa un luogo ad alta densità emotiva e sociale e in questa cornice il ritiro può essere interpretato come una traiettoria estrema che si colloca in continuità con forme di *social withdrawal* osservate in età evolutiva (Rubin, Coplan & Bowker, 2009; Pina et al., 2009; Lemos et al., 2004).

All'interno di questa cornice, il digitale non viene trattato come semplice causa né come variabile neutra, viene piuttosto assunto come *phármakon* (Platone; Derrida, 1985; Gallese et al., 2025; Miatto et al., 2025), una risorsa intrinsecamente ambivalente, capace di funzionare da ponte verso la riattivazione della partecipazione oppure da trappola che consolida l'isolamento. L'esito dipende dalla funzione che questo assume nel sistema di regolazione della persona e, soprattutto, dalla regia educativa esercitata dagli adulti. In questa direzione, il contributo adotta una prospettiva psicoeducativa, mettendo in relazione processi intrapsichici e condizioni socio-educative per tradurre l'analisi in scelte formative e soluzioni inclusive attuabili.

Una definizione operativa del fenomeno *Hikikomori* e del ritiro sociale prolungato

Nel lessico contemporaneo, *Hikikomori* viene spesso usato come etichetta molto ampia, talvolta sovrapposta a fenomeni diversi: isolamento temporaneo, fobia scolare, introversione, solitudine, ritiro situazionale, ecc. Per evitare ambiguità, in questo contributo si adotterà tale terminologia in senso descrittivo e operativo, riferendosi a forme di ritiro sociale prolungato e progressivo, caratterizzate da una riduzione marcata della partecipazione dei ragazzi e delle ragazze ai contesti ordinari di vita e da un restringimento significativo delle interazioni, con una persistenza che viene frequentemente collocata su un ordine di mesi (Kato et al., 2019; Furlong, 2008; Girmenia, 2024; Teo & Gaw, 2010). Nel testo, il termine *Hikikomori* è impiegato come lente descrittiva per leggere traiettorie di ritiro prolungato e progressivo: esso viene quindi tenuto distinto sia dall'assenza scolastica circoscritta sia da forme di isolamento situazionale o transitorio, pur riconoscendo che, nella pratica, tali fenomeni possono sovrapporsi e coesistere lungo la medesima traiettoria. La letteratura sottolinea che la comprensione del fenomeno richiede un quadro multicomponentiale, nel quale fattori psicologici, sociali e comportamentali interagiscono nel tempo, distinguendo il ritiro da forme di introversione e da pattern di assenza più circoscritti o reattivi (Li & Wong, 2015; Rubin et al., 2009).

In ambito scolastico, dunque, il punto decisivo è questo: se il ritiro si costruisce nel tempo, è possibile riconoscere indicatori precoci e snodi di discontinuità su cui orientare l'azione educativa. Il problema non coincide soltanto con l'assenza, ma con l'aumento progressivo del *costo della partecipazione*: l'evitamento riguarda prima singole situazioni, poi alcune discipline, poi gli spazi sociali, finché il rientro a scuola diventa



emotivamente e organizzativamente ingestibile. Questa prospettiva è coerente con la letteratura che, su scala più ampia, descrive il ritiro come un processo che può stabilizzarsi e incidere sullo sviluppo psicosociale nel lungo periodo, rendendo cruciale l'intercettazione precoce (Tang et al., 2017; Gazelle et al., 2024).

Fragilità dell'Io e dinamiche di evitamento

Assumere la fragilità dell'Io in chiave educativa significa descrivere una dinamica in cui l'Io fatica a sostenere le richieste quando non incontra contesti capaci di offrire protezione dalla vergogna, prevedibilità delle aspettative e possibilità di appartenenza. In adolescenza, lo scarto fra richieste e risorse può essere amplificato dalla pressione performativa e dalla sensibilità allo sguardo dei pari; in questo quadro, processi come ansia anticipatoria, imbarazzo e *coping evitante* incidono direttamente sulla partecipazione, trasformando alcune situazioni in esperienze emotivamente non sostenibili e attivando strategie di evitamento e allontanamento dal contesto (Lin et al., 2022; Lin et al., 2025).

Il ritiro può essere allora letto attraverso un circuito di mantenimento in cui l'evitamento riduce il disagio nell'immediato: evitare l'ingresso in classe limita l'esposizione; evitare la verifica riduce il rischio di umiliazione; evitare l'incontro con i pari consente di sottrarsi allo sguardo altrui. Questo rapido sollievo rinforza l'evitamento e lo rende più probabile nelle occasioni successive. Nel medio periodo, però, ciò che protegge erode le risorse: diminuiscono le opportunità di sperimentare competenza e appartenenza, aumenta la distanza dal contesto, cresce la percezione di inadeguatezza e la vergogna anticipatoria, rendendo il rientro sempre più faticoso.

Questa lettura processuale consente di evitare due esiti opposti e ugualmente improduttivi: la colpevolizzazione del ragazzo o della ragazza (*non si impegna*) e la colpevolizzazione del *device* (*lo smartphone è la causa di tutto*). Se il ritiro è un processo mantenuto da un circuito, l'azione educativa può quindi intervenire sulle condizioni che lo alimentano all'interno del sistema, riducendo l'imprevedibilità, mediando l'esposizione, ricostruendo l'efficacia attraverso piccoli passi ma verificabili e sostenendo l'appartenenza tramite legami, routine e spazi concreti di partecipazione.

Il digitale come asse centrale: *phármakon*, regolazione e appartenenza

Demonizzare il digitale corrisponde a confondere mezzo e funzione e neutralizzarlo equivale invece a ignorare che, per la maggior parte degli adolescenti, l'*online* è un ambiente di vita e di relazione. La nozione di *phármakon* consente una lettura di ciò più matura: la tecnologia può agire come risorsa o come fattore di consolidamento del ritiro a seconda della funzione regolativa che assume nel sistema personale e relazionale, e delle condizioni educative entro cui viene governata (Li & Wong, 2015).

Nelle traiettorie di ritiro, gli ambienti digitali possono svolgere una funzione di regolazione esterna: attenuano l'*arousal*, offrono controllo percepito, consentono interazioni a rischio ridotto, permettono appartenenze alternative con minore esposizione al giudizio immediato. In questa funzione, l'*online* può diventare un sostituto della partecipazione e, nel tempo, contribuire al mantenimento del ritiro, soprattutto quando si associa a perdita di routine e a inversione dei ritmi sonno-veglia, rendendo la vita diurna più faticosa e il rientro più costoso. Al tempo stesso, proprio perché consente un contatto a bassa esposizione, l'*online* può fungere da ponte: permette di mantenere un filo relazionale, sostenere piccole presenze, preparare il rientro, offrire una gradualità che altrimenti risulterebbe impraticabile (Park & Yap, 2024). La variabile decisiva diventa allora la progettazione educativa: delimitare tempi e obiettivi, monitorare gli esiti, mantenere come orizzonte la presenza nel contesto reale, anche minima, e impedire che l'ambiente digitale si trasformi in regolatore sostitutivo permanente (Azevedo & Hadwin, 2005).

Questa cornice si integra bene con l'idea di fragilità dell'Io. Se la fragilità consiste nella difficoltà a sostenere le richieste in assenza di contesti che contengano e rendano prevedibile l'esperienza, allora il digitale, quando non è accompagnato, può offrire una soluzione regolativa immediata (Kardfelt-Winther,



2014), sospendendo l'incontro con la complessità; se invece è mediato con una regia educativa, diventa un supporto transitorio (Azevedo & Hadwin, 2005) che rende possibile un ritorno graduale alle richieste della partecipazione, evitando passaggi bruschi e polarizzati.

Funzioni esecutive e autoregolazione nel costo della partecipazione

In questa prospettiva, le funzioni esecutive possono essere assunte come snodo concettuale tra processi di autoregolazione e scelte di progettazione. In adolescenza, infatti, inibizione, flessibilità, pianificazione e monitoraggio si intrecciano con la gestione emotiva e con la capacità di sostenere l'esposizione sociale, influenzando la possibilità di restare a scuola quando l'esperienza scolastica è percepita come minacciosa o non sostenibile (Poon, 2018; Hare et al., 2008; Berthelsen et al., 2017).

Evidenze longitudinali indicano che dimensioni di funzionamento esecutivo in età preadolescenziale possono predire l'andamento di sintomi internalizzanti nella prima adolescenza, includendo componenti riconducibili a tendenze di ritiro, soprattutto quando la regolazione è fragile e l'ambiente richiede elevato controllo dell'*arousal* (Oldehinkel et al., 2011; Vedechkina et al., 2024). In parallelo, la letteratura segnala legami tra qualità del sonno, autoregolazione e vulnerabilità internalizzante: difficoltà di sonno e instabilità dei ritmi possono associarsi a peggioramento della regolazione e delle funzioni esecutive, con ricadute sulla capacità di pianificare, mantenere l'attenzione e tollerare la frustrazione (Bacaro et al., 2024; Anastasiades et al., 2022; Lollies et al., 2022; Ye et al., 2024). Questo snodo è cruciale per le traiettorie di ritiro, nelle quali l'uso notturno degli ambienti digitali può contribuire alla destabilizzazione delle routine e, indirettamente, alla riduzione della tolleranza alla complessità sociale della scuola.

In chiave didattico-educativa, il punto è ridurre il carico esecutivo implicito che la scuola spesso richiede: per un adolescente che sta scivolando verso il ritiro, la partecipazione implica una catena lunga di richieste autoregolative come quelle in cui deve inserirsi in un ambiente socialmente ricco, sostenere stimoli, gestire incertezza, affrontare valutazioni, regolare l'emozione davanti all'errore. Se le risorse esecutive e regolative sono fragili, ogni passaggio aumenta il costo della partecipazione; l'evitamento diventa allora una strategia di sollievo immediato che nel tempo può consolidarsi. In questa prospettiva, progettare contesti più prevedibili, con consegne definite e chiare, obiettivi verificabili e *feedback* regolativo significa rendere accessibile la partecipazione, cioè ridurre quella resistenza che impedisce l'ingresso nel compito e nella relazione.

Le funzioni esecutive però possono essere connesse al digitale come *phármakon*: in molti percorsi, l'*online* offre struttura e gratificazione immediata quando la regolazione interna fatica a reggere. Se la scuola intende quindi usare il digitale come mezzo di collegamento, deve considerare che non basta proporre attività digitali, occorre che esse siano inserite in una regia che ricostruisce progressivamente pianificazione, monitoraggio e tolleranza all'esposizione, evitando che il digitale diventi una scorciatoia permanente di *offloading* regolativo.

Se la fragilità dell'lo può essere letta come aumento del costo della partecipazione, allora la risposta scolastica meno efficace è quella che ragiona per alternative rigide, tra rientro pieno e ritiro totale. Si dovrebbe invece lavorare sull'abbassamento della soglia senza intaccare la dignità del ragazzo o della ragazza. Questo significa progettare forme di presenza graduale, sufficientemente stabili da interrompere il circuito di evitamento, ma al tempo stesso protette rispetto a un sovraccarico immediato di compiti e scadenze, a interazioni davanti ai compagni o a richieste non negoziate che riattivano la vergogna e finirebbero per rinforzare l'evitamento. In concreto, la gradualità può tradursi in un rientro per *step* progressivi concordati e verificabili (tempi di permanenza, spazi protetti, compiti a esposizione contenuta e graduale, ecc.), con criteri di successo osservabili.

In questa logica, la prevedibilità diventa una leva inclusiva. La scuola può costruirla attraverso consegne chiare e complete, routine riconoscibili, criteri valutativi trasparenti e una comunicazione adulta coerente. Anche la valutazione andrebbe ripensata senza rinunciare al rigore, intervenendo sulla forma stessa dell'evento valutativo: ridurre l'esposizione potenzialmente umiliante e potenziare la funzione regolativa del



feedback significa trasformare la valutazione in uno spazio di informazione, orientamento e crescita. Tutto questo, però, è possibile solo dentro un clima scolastico che sostiene appartenenza e sicurezza relazionale (Shochet et al., 2011; Jia et al., 2016), in cui, ad esempio, si riducono dinamiche di esclusione e bullismo, si rafforzano i fattori di protezione e si indeboliscono le condizioni che alimentano ritiro e isolamento (Laith & Vaillancourt, 2022; Acosta et al., 2019; Aldridge et al., 2020).

L'appartenenza, in questa prospettiva, viene assunta come proprietà emergente di un assetto organizzativo intenzionale e pianificato: prende forma attraverso ruoli espliciti, routine stabili e una mediazione adulta che renda leggibili aspettative, confini e possibilità di partecipazione. In tale cornice, il *peer tutoring*, quando è progettato come azione strutturata di corresponsabilità e interazione positiva, può ridurre il carico socio-relazionale dell'ingresso, attenuare la minaccia implicita dell'esposizione e sostenere una gradualità realistica della presenza. Parallelamente, la dimensione scuola-famiglia va costruita in termini sistemici, riconoscendo la reciprocità delle influenze: il ritiro può indebolire il *bonding scolastico* (Maddox & Prinz, 2003; O'Farrell & Morrison, 2014) e, viceversa, un legame fragile con l'istituzione può amplificare le tendenze al ritiro, alimentando un circuito che rende necessarie letture condivise e azioni coordinate (Lin et al., 2020).

Il digitale, in questo senso, può operare come *scaffolding* alla partecipazione solo se è mediato intenzionalmente, perché non sostituisce presenza e relazioni, ma ne rende progressivamente possibile il recupero. La scuola può utilizzarlo come strumento per sostenere piccole interazioni mantenendo un contatto non intrusivo e supportare così la pianificazione di reale rientro. In assenza di un lavoro di rete con famiglia e servizi, in una chiara distribuzione di ruoli e confini, coordinamento e progettazione, il digitale rischia solamente di diventare una soluzione immediata che rafforza l'isolamento.

Infine, la gradualità: gli interventi efficaci sull'evitamento scolastico funzionano per esposizioni progressive, realistiche, accompagnate e monitorate (Maynard et al., 2018; Jakobsen et al., 2025). Questo perché l'evitamento produce un sollievo immediato e proprio questo sollievo, rinforzando la scelta di sottrarsi, tende a consolidare il circuito e ad aumentare nel tempo il costo percepito del rientro (Kearney & Silverman, 1990; Kearney & Albano, 2004). Un percorso ben progettato interrompe tale sequenza, perché consente di accumulare esperienze di permanenza effettiva in condizioni controllate, ricostruendo efficacia (Maynard et al., 2018). In questo senso, gradualità non significa diluire indefinitamente le richieste, ma gestire tempi e forme dell'esposizione: ogni passo deve essere sufficientemente piccolo da risultare affrontabile e, insieme, sufficientemente concreto da generare apprendimento, evitando che il rientro coincida con una ripresa massiva di situazioni ad alta minaccia sociale (Pina et al., 2009). L'accompagnamento significa strutturare nel dettaglio le condizioni del rientro: rendere prevedibili richieste e tempi, definire routine, individuare una figura adulta di riferimento e gestire con cura i momenti più critici come valutazione, ingressi in classe, ricreazione e transizioni. Il monitoraggio, infine, richiede indicatori osservabili, quali frequenza e durata della presenza, contesti tollerati, segnali di *escalation* emotiva, strategie di *coping* e andamento della partecipazione discontinua (ore, discipline, spazi), spesso più informativa dell'assenza totale (Heyne & Brouwer-Borghuis, 2022). In questa logica, il rientro diventa un percorso di ri-esposizione sostenibile, capace di far scendere il costo della partecipazione sotto soglia.

Conclusioni

Leggere l'*Hikikomori*, in chiave psicoeducativa, come esito estremo di un ritiro che si consolida quando il costo della partecipazione supera le risorse disponibili, consente di uscire dal lessico della colpevolizzazione e di collocare la questione sul piano della responsabilità. Non si tratta di attribuire mancanze al ragazzo o alla ragazza, né di trasformare il digitale nel capro espiatorio, quanto piuttosto di riconoscere una responsabilità adulta e istituzionale nella progettazione di contesti che rendano la partecipazione sostenibile e l'appartenenza concretamente praticabile. La scuola non può sostituirsi ai servizi ma può agire su condizioni che, nei contesti educativi, tendono a mantenere il ritiro: imprevedibilità delle richieste, espo-



sizioni valutative potenzialmente umilianti, impoverimento dei legami, discontinuità delle routine, assenza di rientri graduali e un clima relazionale poco protettivo (Aldrup et al., 2018; Cornell et al., 2015).

Il digitale, qui, non è l'origine del problema né il suo antidoto: è un ambiente da abitare pedagogicamente, attraverso pratiche che ne governino usi, tempi e forme.

Come *phármakon*, esso mantiene una natura ambivalente: può sostenere la riattivazione della partecipazione e della relazione, oppure favorire forme di chiusura e di evitamento. La direzione che prende dipende meno dalla tecnologia in sé e più dalla mediazione educativa che ne governa tempi, funzioni e significati: la variabile decisiva è la progettazione educativa, cioè la capacità di trasformare la funzione regolativa del mezzo in una mediazione transitoria verso la partecipazione, evitando che diventi un sostituto stabile della relazione e della presenza.

Integrare il tema delle funzioni esecutive è quindi centrale: la frequenza scolastica, infatti, non è solo essere presenti, ma consiste in un compito autoregolativo complesso che richiede pianificazione, gestione dell'attenzione, inibizione di risposte impulsive, flessibilità di fronte agli imprevisti e monitoraggio continuo del proprio stato emotivo e comportamentale. In questa prospettiva, la progettazione del reinserimento graduale è una strategia di sostegno alla regolazione: riduce il carico esecutivo situazionale, rende più leggibili le richieste e crea quelle condizioni in cui lo studente o la studentessa può mantenere la presenza senza esserne sopraffatto. È precisamente in questa traduzione dai processi alle condizioni che l'inclusione prende forma.

In definitiva, il fenomeno *Hikikomori* offre una lente utile per mettere a fuoco un compito educativo più generale: costruire condizioni in cui la fragilità non si cristallizzi, ma possa essere trasformata in partecipazione possibile, un passo alla volta.

Riferimenti bibliografici

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, 18(2), 200-215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>
- Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2020). Associations between school climate and student life satisfaction: resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environments Research*, 23, 129-150. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09296-9>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Anastasiades, P. G., de Vivo, L., Bellesi, M., & Jones, M. W. (2022). Adolescent sleep and the foundations of prefrontal cortical development and dysfunction. *Progress in Neurobiology*, 218, 102338. <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2022.102338>
- Azevedo, R., & Hadwin, A. F. (2005). Scaffolding self-regulated learning and metacognition - implications for the design of computer-based scaffolds. *Instructional Science*, 33(5-6), 367-379. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1272-9>
- Bacaro, V., Miletic, K., & Crocetti, E. (2024). A meta-analysis of longitudinal studies on the interplay between sleep, mental health, and positive well-being in adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 24(1), 100424. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2023.100424>
- Berthelsen, D., Hayes, N., White, S. L. J., & Williams, K. E. (2017). Executive function in adolescence: associations with child and family risk factors and self-regulation in early childhood. *Frontiers in Psychology*, 8, 903. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00903>
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1186-1201. <https://doi.org/10.1037/edu0000038>
- Derrida, J. (1985). *La farmacia di Platone*. Jaca Book.
- Furlong, A. (2008). The Japanese Hikikomori Phenomenon: Acute social withdrawal among young people. *The Sociological Review*, 56(2), 309-325. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-954X.2008.00790.x>
- Gallese, V., Moriggi, S., & Rivoltella, P. C. (2025). *Oltre la tecnofobia. Il digitale dalle neuroscienze all'educazione*. Raffaello Cortina.



- Gazelle, H., Shafer Lundin, J. K., Lei, H., Cao, H., & Litchfield, M. (2024). Child and adolescent social withdrawal predict adult psychosocial adjustment: A meta-analysis. *Frontiers in Developmental Psychology, 2*, 1408166. <https://doi.org/10.3389/fdpys.2024.1408166>
- Girmeria, E. (2024). *La strana sindrome dei ragazzi chiusi in una stanza. Uno studio sul disturbo Hikikomori*. Erickson.
- Hare, T. A., Tottenham, N., Galvan, A., Voss, H. U., Glover, G. H., & Casey, B. J. (2008). Biological substrates of emotional reactivity and regulation in adolescence during an emotional go-nogo task. *Biological Psychiatry, 63*(10), 927-934. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2008.03.015>
- Heyne, D., & Brouwer-Borghuis, M. (2022). Signposts for school refusal interventions, based on the views of stakeholders. *Continuity in Education, 3*(1), 25-40. <https://doi.org/10.5334/cie.42>
- Jakobsen, S., Tølbøll, K. B., Thastum, M., & Lomholt, J. J. (2025). Cognitive behavioral interventions for school attendance problems: a systematic review and meta-analysis. *Child Psychiatry and Human Development*. <https://doi.org/10.1007/s10578-025-01847-x>
- Jia, Y., Konold, T. R., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate and high school dropout rates. *School Psychology Quarterly, 31*(2), 289-303. <https://doi.org/10.1037/spq0000139>
- Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior, 31*, 351-354. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.059>
- Kato, T. A., Kanba, S., & Teo, A. R. (2019). Hikikomori: Multidimensional understanding, assessment, and future international perspectives. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 73*(8), 427-440. <https://doi.org/10.1111/pcn.12895>
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior. Diagnostic aspects. *Behavior modification, 28*(1), 147-161. <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1990). A preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal behavior. *Behavior Modification, 14*(3), 340-366. <https://doi.org/10.1177/01454455900143007>
- Konold, T., & Cornell, D. (2015). Multilevel multitrait-multimethod latent analysis of structurally different and interchangeable raters of school climate. *Psychological Assessment, 27*(3), 1097-1109. <https://doi.org/10.1037/pas0000098>
- Laith, R., & Vaillancourt, T. (2022). The temporal sequence of bullying victimization, academic achievement, and school attendance: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 64*, 101722. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101722>
- Lemos, A., Silverman, J., & Kearney, C. (2004). The functional assessment of school refusal behavior. *The Behavior Analyst Today, 5*(3), 275-283. <https://doi.org/10.1037/h0100040>
- Li, T. M., & Wong, P. W. (2015). Youth social withdrawal behavior (hikikomori): A systematic review of qualitative and quantitative studies. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 49*(7), 595-609. <https://doi.org/10.1177/0004867415581179>
- Lin, H., Harrist, A. W., Lansford, J. E., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2020). Adolescent social withdrawal, parental psychological control, and parental knowledge across seven years: A developmental cascade model. *Journal of Adolescence, 81*, 124-134. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.04.007>
- Lin, P. K. F., Andrew, Koh A. H. Q., & Liew, K. (2022). The relationship between Hikikomori risk factors and social withdrawal tendencies among emerging adults - An exploratory study of Hikikomori in Singapore. *Frontiers in Psychiatry, 13*, 1065304. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1065304>
- Lin, P. K. F., Lim, P. K. H., Yow Y. J., Lee, J., & Akiyama Y. A. (2025). From pixels to isolation: Exploring the relationship between technological addiction, depression, hikikomori risk factors, and hikikomori tendencies among young adults. *International Journal of Social Psychiatry, 71*(8), 1598-1609. <https://doi.org/10.1177/00207-640251347470>
- Lollies, F., Schnatschmidt, M., Bihlmeier, I., Genuneit, J., In-Albnon, T., Holtmann, M., Legenbauer, T., & Schlarb, A. A. (2022). Associations of sleep and emotion regulation processes in childhood and adolescence - a systematic review, report of methodological challenges and future directions. *Sleep Science, 15*(4), 490-514. <https://doi.org/10.5935/1984-0063.20220082>
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review, 6*(1), 31-49. <https://doi.org/10.1023/a:1022214022478>
- Maynard, B. R., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M., & Pigott, T. D. (2018). Treatment for school refusal among children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice, 28*(1), 56-67. <https://doi.org/10.1177/1049731515598619>



- Miatto, E., Valentini, M., & Mantoet, E. (2025). Artificial Intelligence as a Phármakon in inclusive education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII(1), 272-280. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2025-24>
- O'Farrell, S. L., & Morrison, G. M. (2014). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. *The California School Psychologist*, 8, 53-72. <https://doi.org/10.1007/BF03340896>
- Oldehinkel, A. J., Hartman, C. A., Nederhof, E., Riese, H., & Ormel, J. (2011). Effortful control as predictor of adolescents' psychological and physiological responses to a social stress test: The Tracking Adolescents' Individual Lives Survey. *Development and Psychopathology*, 23(2), 679-688. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000095>
- Park, H. E., & Yap, S. F. (2024). Technology affordances and social withdrawal: The rise of hikikomori. *Psychology & Marketing*, 41, 1469-1488. <https://doi.org/10.1002/mar.21991>
- Pina, A. A., Zerr, A. A., Gonzales, N. A., & Ortiz, C. D. (2009). Psychosocial interventions for school refusal behavior in children and adolescents. *Child Development Perspectives*, 3(1), 11-20. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00070.x>
- Platone (a cura di Mati, S., 2013). *Fedro*. Feltrinelli.
- Poon, K. (2018). Hot and cool executive functions in adolescence: development and contributions to important developmental outcomes. *Frontiers in Psychology*, 8, 2311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02311>
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- Shochet, I. M., Smith, C. L., Furlong, M. J., & Homel, R. (2011). A prospective study investigating the impact of school belonging factors on negative affect in adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(4), 586-595. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.581616>
- Tang, A., Van Lieshout, R. J., Lahat, A., Duku, E., Boyle, M. H., Saigal, S., & Schmidt, L. A. (2017). Shyness trajectories across the first four decades predict mental health outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(8), 1621-1633. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0265-x>
- Teo, A. R., & Gaw, A. C. (2010). Hikikomori, a Japanese culture-bound syndrome of social withdrawal?: A proposal for DSM-5. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 198(6), 444-449. <https://doi.org/10.1097/NMD.0-b013e3181e086b1>
- Vedechkina, M., Bennett, M., & Holmes, J. (2024). Dimensions of internalizing symptoms are stable across early adolescence and predicted by executive functions: Longitudinal findings from the Adolescent Brain and Cognitive Development (ABCD) study. *Development and Psychopathology*, 36, 1284-1293. <https://doi.org/10.1017/S0954579423000524>
- Winnicott, D. W. (1974). *Sviluppo affettivo e ambiente: studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*. Roma: Armando.
- Ye, H., Jiang, N., He, S., & Fan, F. (2024). Sleep disturbance and internalizing symptoms in adolescents: a moderated mediation model of self-control and mindfulness. *BMC Psychiatry*, 24(1), 310. <https://doi.org/10.1186/s12888-024-05750-y>