

STUDI E RICERCHE

Dossier 1:
Complessità e riflessività
Dossier 1:
Complexity and reflexivity





L'apprendimento come *affinamento* della coscienza nella società contemporanea

Learning meant as conscience *refinement* in contemporary society

Antonella Arioli

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano - antonella.arioli@libero.it

ABSTRACT

Putting at the center of its thought the man's need of sense and the will of meaning as original motivation of its intrinsic educability, Viktor Emil Frankl's Logotherapy represent the anthropological foundation of an education intended as an answer for the needs of formation of our times, forwarding a concept of learning as an improvement of that organ of sense which is the conscience, able to reveal the meanings contained into the single existential situations.

La logoterapia di Viktor Emil Frankl, nel mettere al centro della propria riflessione l'esigenza di senso dell'uomo e la volontà di significato, quale motivazione originaria dell'intrinseca educabilità della persona, si pone come fondamento antropologico di un'educazione intenzionata a rispondere alle esigenze formative del nostro tempo, avanzando una concezione di apprendimento come affinamento di quell'organo di senso che è la coscienza, capace di discernere i significati racchiusi nelle singole situazioni esistenziali.

KEYWORDS:

logotherapy, conscience, educational anthropology, Frankl
logoterapia, coscienza antropologia dell'educazione, Frankl

1. L'educazione nella società dell'incertezza

Le problematiche educative contemporanee sembrano inevitabilmente connesse ai caratteri dell'odierno contesto sociale, permeato dalle categorie della complessità e della velocità dei mutamenti, nonché da fluidità e profonda incertezza (Cfr. Bauman, 1999; 2006) che si traduce, spesso, nella mancanza di orientamenti valoriali chiari e condivisi conseguente, per lo più, alla scomparsa di riferimenti tradizionali e percorsi esistenziali consolidati. La nostra è "l'epoca delle passioni tristi" (Cfr. Benasayag, Schmit, 2004) e dell'aggirarsi di un ospite alquanto inquietante: il nichilismo, capace di diffondere un disordine angoscante, di confondere i pensieri e sgretolare gli orizzonti cui attingere per dare senso alla vita, soprattutto nei giovani, i quali "anche se non sempre ne sono consci, stanno male (...). Il presente diventa un assoluto da vivere con la massima intensità, non perché questa intensità procuri gioia, ma perché

promette di seppellire l'angoscia che fa la sua comparsa ogni volta che il paesaggio assume i contorni del deserto di senso" (Galimberti, 2007, p. 11).

Tali connotati socio-culturali arrivano a costituire l'*humus* in cui può proliferare quello che Viktor Emil Frankl (1905-1997) – psichiatra viennese, fondatore dell'Analisi Esistenziale e della Logoterapia – chiama *vuoto esistenziale* (Frankl, 2000, p. 124), male tipico del nostro tempo, che viene sperimentato come profondo disorientamento, correlato al sentimento di non avvertire uno scopo nella propria vita, di non intravedere un progetto esistenziale capace di conferire valore alla concreta esistenza.

Ma non si tratta del disagio del singolo individuo, quanto di un malessere collettivo, diffuso, derivante dalla caduta delle tradizioni e dalla frammentazione valoriale, con l'inevitabile dissolvimento della possibilità di ancorare la personale avventura esistenziale ad agganci forti e stabili. Questo perché, "a differenza dell'animale, nessun istinto dice all'uomo ciò che deve fare e attualmente neppure le tradizioni, diversamente da altre epoche, gli suggeriscono ciò che dovrebbe fare. Ben presto egli non saprà ciò che effettivamente vuole, e sarà pronto a fare tutto ciò che gli altri gli chiedono, cadendo così vittima di guide e di seduttori autoritari e totalitari" (Frankl, 2005, p. 41). In effetti oggi, l'individuo, si trova solo nel cercare di far fronte al suo anelito di senso, in una società che soddisfa ogni bisogno materiale – e molti altri ne induce – ma lascia insoddisfatto quello maggiormente rilevante per il benessere e l'auto-realizzazione umana, di talché vissuti di precarietà e spaesamento risultano imperanti, unitamente a sentimenti di insignificanza ed assurdità esistenziale.

Risulta opportuno evidenziare, pertanto, l'origine sociogena del malessere esistenziale, perché "se l'uomo, come dice Goethe, è un essere volto alla costruzione di senso (*Sinnggebung*), nel deserto dell'insensatezza che l'atmosfera nichilista del nostro tempo diffonde il disagio non è più *psicologico*, ma *culturale*" (Galimberti, 2007, p. 12), e colpisce in misura maggiore i giovani, i quali faticano a trovare il senso della propria esistenza in un tempo segnato da una sorta di 'addormentamento della coscienza', matrice del prevalere, proprio nell'epoca della complessità, del pensiero semplice e stereotipato, dalla comodità del pre-giudizio (più che dalla volontà di conoscere e comprendere davvero i fenomeni): insomma, da "una forza di inerzia, una specie di sonno" (Jedlowski, 2008, p. 155).

2. L'esigenza di senso e le nuove sfide educative

Parafasando Frankl, il quale sostiene che "ogni epoca ha la sua nevrosi ed ogni epoca necessita di una sua psicoterapia" (Frankl, 1992, p. 9), si avverte la necessità di una educazione più consona alle esigenze attuali, considerato come oggi il processo di maturazione non avvenga più attraverso l'identificazione con ruoli esterni – decisi o imposti dalla società di appartenenza – bensì in riferimento a parametri essenzialmente interni, soggettivi, "tutti da costruire. Significativa in tal senso è la frase [...] 'inventati come viverla...'. L'adolescente e il giovane 'si inventa' la sua identità personale e se la costruisce volta per volta" (Del Core, 1994, p. 41).

Nell'odierno quadro esistenziale, pertanto, può risultare particolarmente difficoltoso, per l'individuo, soddisfare la sua originaria *esigenza di senso* – messa in luce da Frankl ed risultante da numerose ricerche empiriche (Cfr. Batthyany, Guttman, 2005; Frankl, 1983; Fizzotti, 2007) – connessa alla *dimensione esistenziale* della personalità: alla naturale necessità di dare un significato alle esperienze vissute, di elaborare dei criteri valoriali coerenti per affrontare le scelte esistenziali e progettare il proprio fu-

turo. L'anelito dell'uomo al senso, dunque, lungi dall'essere qualcosa di anomalo o patologico, coincide con "l'emergenza di una forza motivazionale disattesa eppure insopprimibile. Interrogarsi sul senso della vita, e il fatto stesso di mettere in dubbio tale senso, è più una facoltà umana che una malattia" (Bruzzone, 2001, p. 47).

Il richiamo è al principio della *volontà di significato*, secondo il quale lo sviluppo sano ed equilibrato della persona necessita non solo del soddisfacimento dei bisogni biologici e psicologici, ma anche della tensione verso scopi, valori e significati. In tale prospettiva "l'esigenza di senso rappresenta, dunque, soprattutto ai nostri giorni, la sfida cruciale dell'educazione. Occorre anzitutto che l'interrogativo di senso (trascurato da un mondo adulto spesso cinico e distratto) venga colto, reso cosciente e si traduca in domanda" (Bruzzone, 2008, p. 196), appellandosi alla originaria volontà di significato dei giovani – al fine di sollecitare una loro presa di posizione nei confronti della realtà – e stimolando, attraverso l'esercizio della scelta, l'esperienza non solo di decidere alcunchè, ma di *decidersi*, in relazione ad un orizzonte di significati e di valori.

Così, anche in riferimento al dibattito odierno sul complesso fenomeno del disagio scolastico – che si può esprimere come bullismo, aggressività, difficoltà e demotivazione nello studio così come nelle dinamiche relazionali, nonché situazioni di noia e profonda apatia – risulta opportuna una lettura pluridisciplinare (Triani 2006, p. 16) capace di considerarne le molteplici dimensioni: psicologica, sociologica e pedagogica. Tuttavia, è nell'affiancare, alle consuete interpretazioni, gli aspetti esistenziali o spirituali della personalità che si sostanzia quell'apporto dimensionale necessario ad una lettura integrale del comportamento giovanile, nella considerazione che oggi, forse, ciò che accomuna – e che si pone alla radice – delle diffuse forme di malessere coincida con la frustrazione della radicale esigenza di senso.

3. Apprendere ad affinare la coscienza

Da tali annotazioni emerge come l'educazione sia chiamata a favorire l'intrinseco dinamismo della ricerca di un senso nell'esistenza, rendendo consapevoli i soggetti della loro fondamentale responsabilità di fronte ai valori e alla loro possibilità di realizzazione, nonché della loro "capacità di prendere decisioni indipendenti ed autentiche" (Frankl, 1998, p. 78).

Tali principi si avvalgono del concetto frankliano di *apprendimento come affinamento della coscienza*, volto a scongiurare l'assopimento, poiché essa – la coscienza – "in ultima analisi è un "organo di senso" (da non confondere con gli organi di senso!), che richiama la nostra attenzione sulla concreta possibilità di significato *hic et nunc*, qui e ora" (Frankl, 2005, p. 182).

In questa prospettiva, solo una coscienza lucida e affinata può proteggere l'uomo dal pericolo del conformismo, rendendolo in grado di reagire ai tanti condizionamenti, perché capace di scorgere le potenzialità di significato racchiuse nelle singole ed irripetibili situazioni esistenziali; di scegliere, e decidere responsabilmente – grazie al fatto di saper discernere ciò che è importante da ciò che non lo è; cosa ha significato e cosa non lo ha –; di elaborare strutture valoriali coerenti, capaci di fungere da criterio di riferimento nelle scelte quotidiane e di respiro esistenziale più ampio.

Si tratta, in sostanza, di educare chi apprende ad un modo di essere, di pensare ed agire *sveglio e responsabile*: dove 'essere responsabile' coincide con 'essere-abile-a-rispondere' alle domande che la vita costantemente pone, ed 'essere sveglio' si

gnifica riuscire a cogliere, nella realtà multiforme e mutevole, possibilità di significato originali, uniche ed irripetibili.

Non solo: cogliere il senso significa, inoltre, ascoltare la voce della propria coscienza, che si esprime nel cercare risposte alle domande che la realtà gli pone, in quanto “lo stesso istinto, che conduce l'uomo all'esercizio dei suoi compiti più umani, lo guida anche a rispondere alle domande che la vita gli pone. Questo istinto è la coscienza, la quale ha una “voce” che “ci parla” e nessuno può dubitarne. Però il “parlare” della coscienza è nello stesso tempo un “rispondere” (Frankl, 2001, pp. 97-98).

L'apprendimento come affinamento della coscienza potrebbe costituire, pertanto, una risposta alle esigenze educative connesse sia alle caratteristiche della nostra società che all'umana esigenza di senso: non si tratta solo di trasmettere dei contenuti o di indottrinare verso certi valori, quanto di attuare un apprendimento *significativo* (Bruzzone, Roma, 2007), attinente all'esperienza esistenziale del soggetto e che, lungi dall'esaurirsi nello “stare bene insieme a scuola”, si sostanzia nel ‘saper stare’ nella realtà permeata dal desiderio di ricercare continuamente la “propria originale forma”¹.

4. Orientare al senso: quali implicazioni educative?

Il riferimento ad alcuni principi antropologici della logoterapia frankliana permette un ripensamento dei fini dell'educazione, la quale viene a profilarsi come:

- *educazione alla “forza di resistenza dello spirito”* (Frankl, 2001, p. 64), in nome della possibilità, propria alla dimensione spirituale, di contrapporsi agli aspetti biopsichici della personalità: *possibilità* che chiama in causa proprio l'azione educativa, affinché si promuovano le risorse di resilienza del soggetto, intese come capacità di restare fermamente ancorato ad un significato, o un valore, in grado di rendere l'esistenza degna di essere vissuta, nonostante le molteplici difficoltà ed incertezze esistenziali. A questo proposito Frankl amava spesso riportare un'espressione emblematica di Nietzsche: “Chi ha un perché nella vita, può sopportarne quasi tutti i come” (Frankl, 2001, p. 64);
- *educazione ai valori*, fondata sulla caratteristica tipicamente umana all'autotrascendenza, nella sana tensione verso qualcosa o qualcuno di esterno, verso possibilità di senso e valori trans-soggettivi, poiché “la tensione tra essere e dover-essere appartiene all'essere uomo. E costituisce anche una condizione indispensabile di salute mentale” (Frankl, 2001, p. 103).

E la dinamica che si stabilisce tra l'essere e il significato – denominata, da Frankl, *noodinamica* – chiama in gioco il tema della libertà, del singolo, di rispondere o meno all'appello della coscienza verso la realizzazione dei valori, poiché “se io sono spinto dagli istinti, resto sempre attirato dai valori e conservo la possibilità di accettare o rifiutare tale richiesta, decidendomi pro o contro” (Frankl, 2001, pp. 98-99).

Emerge, anche qui, il costrutto della *possibilità* come centrale categoria antropologica: l'uomo, infatti, è costitutivamente autotrascendente, ma ciò non implica che tale disposizione si evolva automaticamente in attualizzazione: “essere uomo

1 “La pratica dell'educare è, dunque, nel suo significato originario fedele all'essenza ontologica dell'essere umano chiamato a trovare da sé la sua originale forma dell'essere”, (Mortari, 2006, p. 3, nota 4).

non vuol dire essere fattivamente, ma essere facoltativamente!” (Frankl, 2005, p. 29), e lo sviluppo di tale potenzialità è sospeso, per lo più, all’educazione.

E, dunque, educare ai valori, in base ai principi antropologici della decisionalità e responsabilità, lungi dal coincidere con una forma di indottrinamento – giacché i valori debbono essere autenticamente vissuti-, si traduce nel promuovere la scelta consapevole di valori e significati, frutto di riflessione sulla propria esperienza vissuta.

Si tratta, in sostanza, di slatentizzare e consapevolizzare ciò che la coscienza, quale organo di significato, ha già intuito nella sua tensione con la realtà, come ulteriore stimolo a trascendersi continuamente: perché è attraverso la ricerca di senso che l’uomo può trovare se stesso, ed orientarsi autonomamente nell’esistenza;

- *educazione alla responsabilità*, nella convinzione che l’educazione sia tale “nella misura in cui consente all’individuo, nella singolarità della propria esperienza e nell’irripetibilità delle concrete situazioni in cui si trova a vivere, di progettarsi in maniera autentica, di *ex-sistere* e di trascendersi decidendosi per i significati che danno un senso (una direzione e un valore) alla sua vita” (Bruzzone, 2007, p. 119). La promozione della capacità di discernere responsabilmente, in prima persona, compiti futuri risulta necessariamente legata al tema della libertà, come possibilità di decidere nonostante i condizionamenti. Tuttavia, con l’affermare che l’uomo è libero da determinismi bio-psichici e sociali “non vogliamo intendere (...) una libertà da condizionamenti di vario genere, di ordine biologico, sociologico o psicologico. Piuttosto che essere una “libertà da” qualcosa, si tratta di una “libertà per” qualcosa, una libertà con cui si è capaci di prendere una posizione nei riguardi di qualsiasi condizionamento” (Frankl, 2005, p. 23).

L’accento, dunque, è sulla valenza positiva e costruttiva della libertà: sul ‘*per-che*’ essere liberi; su quel margine di scelta che, per quanto esiguo, comunque sussiste nell’esistenza umana. Compito dell’educazione è di promuovere in chi apprende la consapevolezza circa la *possibilità* di poter essere responsabilmente protagonisti del proprio percorso di vita, scongiurando atteggiamenti vittimistici o fatalistici, perché “scegliendo la scelta, l’esserci si rende in primo luogo possibile a se stesso il proprio poter-essere autentico” (Heidegger, 1969, p. 401).

5. ... e quali implicazioni metodologiche?

Il ripensamento dei fini dell’educazione racchiude, altresì, alcune implicazioni sul piano didattico e curricolare, che si possono declinare in sintetiche linee generali atte ad allenare la coscienza nel suo potere intuitivo e creativo di significati: linee certamente suscettibili di ulteriori revisioni ed integrazioni, ma che vedono nella *centralità del metodo quale contenuto stesso dell’apprendimento* il proprio filo conduttore:

- *ampliamento del campo esperienziale* (Cfr. Bertolini, Caronia, 1993), nella convinzione che la scuola sia chiamata ad arricchire gli orizzonti dell’esperienza e della conoscenza dei giovani mediante un’offerta educativa motivante, pensata in riferimento ai loro genuini interessi e alle loro autentiche potenzialità. Si tratta, dunque, di stimolare rinnovate esperienze nei soggetti in educazione, che non siano ovvie ed aride, bensì capaci di innescare un processo di crescita: insomma, che non lascino chi apprende uguale all’istante precedente, ma che ne incrementino le conoscenze, e ne nutrano la personalità. In tale prospettiva, ovvie e scontate non sono necessariamente le esperienze quotidiane, ma le situazioni incapaci di attrarre, di richiamare l’interesse, di sollecitare un cambiamento nel soggetto: un

dinamismo proiettato alla crescita del suo sé.

Dilatare le opportunità esperienziali può, nondimeno, predisporre al superamento di posizioni narcisistiche ed egocentriche, nonchè permettere di vivere quei valori che, spesso, si pensa sia sufficiente veicolare attraverso una trasmissione verbale: il rispetto delle diversità, l'atteggiamento democratico, la giustizia, l'onestà, l'impegno, la conquista, l'attesa. Così, ricorrendo ancora una volta a Frankl, si crede che "non si raggiungono i giovani moralisticamente, con l'indice alzato, minaccioso, ma con un indice che indica, che addita una concreta possibilità di senso che attende proprio loro per essere realizzata" (Frankl, 2005, p. 174). Nondimeno, l'ampliamento del campo esperienziale può costituire la fonte della risignificazione esistenziale, attraverso il riferimento a *valori di esperienza*, che possono venir realizzati "nel modo con cui si accolgono i doni che il mondo ci offre, nel modo con cui accogliamo ammirati la bellezza della natura o dell'arte. Occorre non sottovalutare la pienezza e la significazione che essi possono conferire alla vita umana" (Frankl, 2001, pp. 84-85).

- *esercizio della riflessività*, della concentrazione sui propri vissuti emotivi e della comprensione dei modi di operare della coscienza: dei processi, dunque, che sottostanno alle personali decisioni. Ciò coltivando momenti di silenzio – poiché "ci sono situazioni riguardo alle quali si può affermare: dove tutte le parole sarebbero troppo poche, là ogni parola è troppo" (Frankl, 2007, p. 209) – nonché pratiche di scrittura autobiografica, gruppi di riflessione guidata, lettura di libri che permettano il raccoglimento e la concentrazione sui propri stati interiori, nella profonda convinzione che "non c'è nulla più del libro che sia capace di mettere in moto, come catalizzatore, un ritrovamento del senso." (Frankl, 2007, pp. 216-217). Occorre creare delle pause nel flusso vorticoso degli eventi, atte al disvelamento del significato delle cose e, dunque, della voce – talvolta flebile – della coscienza, che richiede che l'esperire il senso venga intessuto dalla capacità di riflettere su tale esperienza, affinché costituisca una reale avventura formativa. Ciò chiama in gioco la caratteristica umana fondamentale, più volte esplicitata da Frankl, della capacità di *autodistanziamento*, e che anche P. Jedlowski ha tematizzato nella sua riflessione sul *sapere dell'esperienza*, che si realizza quando l'uomo "si rivolge a se stesso cercando di scoprire il "senso" della propria vita. Questi momenti – a mio avviso – sono "esperienza". Ma se questo è vero, allora il concetto deve comprendere qualcosa di più del mero percepire le cose e anche qualcosa di più del mero esercizio: deve comprendere il movimento che separa – almeno a tratti – il soggetto dal fluire di questa vita, e lo porta a domandarsene il valore, ad "appropriarsene". Da questo movimento, possono scaturire nuovi orientamenti" (Jedlowski, 2008, pp. 122-123).
- *progettazione esistenziale*: l'impegno, personale e responsabile, verso un compito ritenuto significativo, scaturisce dall'allenamento dell'iniziativa individuale a non risparmiarsi in vista di un traguardo da raggiungere, il quale si ponga al di là della realizzazione di benefici immediati ed auto-riferiti, nella convinzione che – particolarmente oggi – ciò che manca ai ragazzi è proprio la presenza di autentiche sfide educative. Così, "anziché limitarsi alla soddisfazione dei bisogni e a promuovere semplicemente l'autoespressione delle proprie potenzialità, l'intervento pedagogico dovrebbe infatti porre delle sfide, indicare dei compiti e dei modelli, sollecitare la decisione e la responsabilità" (Bruzzone, 2007, p. 99). Emblematiche risultano, a questo proposito, le *esperienze sportive* che, secondo la concezione di Frankl, possono stimolare un continuo superamento dei propri limiti in vista del raggiungimento di ulteriori traguardi (Cfr. Frankl, 1983, pp. 100-102);

- *primato della domanda* poiché, nella relazione educativa risulta quanto mai necessario legittimare ed incentivare l'interrogativo di senso; provocare domande più che offrire delle risposte; suscitare problemi avvertiti da essi come reali; stimolare un atteggiamento di ricerca e di curiosità verso le scoperte scientifiche; incoraggiare un approccio valutativo ai *media* e ai messaggi; sollecitare l'abitudine ad interrogarsi sulla realtà e sulle conoscenze che vengono veicolate.

Emerge, pertanto, l'importanza di legare, per quanto possibile, i contenuti di insegnamento all'esperienza esistenziale dei soggetti, nonchè l'opportunità di sperimentare diverse modalità di mediazione didattica (ricorrendo anche a metodologie attive, cooperative ed estetiche: cinema, arte, musica, letteratura...). Si tratta di favorire prassi didattiche quali il "metodo dell'inchiesta" (Cfr. Postman, Weingartner, 1973); la didattica per "situazioni di apprendimento" (Guasti, 2001) ed il dialogo che Frankl chiama "socratico" (Frankl, 1974, p. 11), in ragione del fatto che "il senso di vuoto e di mancanza di significato negli studenti è accresciuto dal modo con cui le scoperte scientifiche vengono loro presentate: un modo, cioè, del tutto riduzionistico. Gli studenti sono esposti ad un indottrinamento che parte da una teoria meccanicistica dell'uomo" (Frankl, 1998, p. 97). E il tema dell'indottrinamento (nonché del *dialogo socratico* quale metodologia atta a stimolare sia la personale ricerca di senso che la riflessione sulle strategie di strutturazione dell'esperienza) rimanda alla pratica dell'*epochè*: allo sforzo di stimolare chi apprende a "non tener conto delle teorie sulle cose, escludere, ove possibile, tutto ciò che si ascolta, si legge o che si è costruito da soli, avvicinarsi ad esse con uno sguardo privo di pregiudizi ed attingere ad una visione immediata" (Stein, 2000, p. 166). In tale prospettiva, occorre educare i giovani ad esercitare uno sguardo limpido sui fenomeni e su ciò che apprendono; ad assumere una postura mentale capace di distanziarsi dalle convinzioni e convenzioni del senso comune, dai comportamenti usuali e consuetudinari, "dagli automatismi cognitivi ed emotivi che imbrigliano la lettura dei problemi nelle maglie delle precomprensioni e che spesso impediscono di cogliere il profilo unico e originale delle situazioni" (Bruzzone, 2007, n° 8-9): in ciò consiste il primo e decisivo passo verso l'autoducazione;

- da ultimo, ma non certo per pregnanza educativa, risulta centrale *l'esempio dell'educatore* quale adulto significativo, dove "adulto significativo è colui che interpreta la propria esistenza in modo interessante, che è ricco di valori e di interessi, in grado di partecipare agli altri questa sua personalità armonica" (Garelli, 1991, p. 17). È colui che, lungi dallo scoraggiare gli interrogativi esistenziali dei ragazzi, assumendo la postura di chi nulla più cerca, si pone come incarnazione ed interlocutore privilegiato della tensione verso il senso: tensione promossa, in ultima analisi, da una *coscienza affinata*.

Riferimenti bibliografici

- Batthyany A., Guttman D. (2005). *Empirical research on Logotherapy and meaning-oriented psychotherapy. An annotated bibliography*. Phoenix (Arizona): Zeig, Tucker & Theisen.
- Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Benasayag M., Schmit G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.

- Bruzzone D. (2001). *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bruzzone D. (2007). *Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Bruzzone D. (2007). Oltre la gabbia dei mille tecnicismi. L'approccio fenomenologico come liberazione del metodo di lavoro. *Animazione Sociale*, 8-9.
- Bruzzone D. (2007). *Ricerca di senso e cura dell'esistenza. Il contributo di Viktor E. Frankl a una pedagogia fenomenologico-esistenziale*. Trento: Erickson.
- Bruzzone D. (2008). Disagio giovanile e ricerca di senso. Intuizioni pedagogiche nella logoterapia di Viktor E. Frankl. *Pedagogia e Vita*, 5/6.
- Del Core P. (1994). Identità e ricerca di senso nell'adolescenza. *Rassegna CNOS*, 10, 1.
- Educare nella società complessa* (1991). Brescia: La Scuola.
- Fizzotti E. (a cura di) (2007). *Adolescenti in ricerca. Itinerari di sviluppo tra dubbi e certezze*. Roma: LAS.
- Frankl V.E. (1974). *Psicoterapia nella pratica medica*. Firenze: Giunti-Barbéra.
- Frankl V.E. (1983). *Un significato per l'esistenza. Psicoterapia e umanismo*. Roma: Città Nuova.
- Frankl V.E. (1992). *La sofferenza di una vita senza senso. Psicoterapia per l'uomo d'oggi*. Torino: Elle Di Ci.
- Frankl V.E. (1998). *Senso e valori per l'esistenza. La risposta della logoterapia*. Roma: Città Nuova.
- Frankl V.E. (2000). *Dio nell'inconscio. Psicoterapia e religione*. Brescia: Morcelliana.
- Frankl V.E. (2001). *Logoterapia medicina dell'anima*. Milano: Gribaudi.
- Frankl V.E. (2005). *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso* (a cura di D. Bruzzone e E. Fizzotti). Trento: Erickson.
- Frankl V.E. (2005). *Logoterapia e analisi esistenziale* (a cura di E. Fizzotti). Brescia: Morcelliana.
- Frankl V.E. (2007). *Come ridare senso alla vita*. Milano: Paoline.
- Galimberti U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Guasti L. (2001). *Le situazioni di apprendimento. Epistemologia e didattica nelle opere di Angelo Pescharini*. Firenze: Le Monnier.
- Heidegger M. (1969). *Essere e tempo*. Torino: UTET.
- Jedlowski P. (2008). *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori.
- Nietzsche F. (1927). La volontà di potenza. In Id., *Opere complete*. Milano: Monanni.
- Postman N., Weingartner C. (1973). *L'insegnamento come attività sovversiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Stein E. (2000). *La struttura della persona umana*. Roma: Città Nuova.
- Triani P.P. (a cura di) (2006). *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*. Roma: Carocci.