

***Prova di ammissione per il
Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione
a.a. 2018/2019***

*La prova è composta da 50 domande di diverso contenuto (in base a quanto stabilito nel bando). Per ogni domanda esiste **una e soltanto una risposta esatta**.*

*La modalità di attribuzione del punteggio è la seguente: **1 punto per ogni risposta corretta; 0 punti per ogni risposta omessa o multipla; 0 punti per ogni risposta sbagliata**.*

*Avete **90 minuti (1 ora e mezza)** a disposizione per rispondere ai quesiti. Non soffermatevi troppo sulle domande che trovate difficili. Potrete ritornarci alla fine del vostro lavoro, se vi rimarrà ancora tempo.*

*Leggete attentamente le domande e **rispondete annerendo, sul modulo di risposta** (che vi è stato consegnato insieme al fascicolo), **il pallino** che contiene la lettera corrispondente alla risposta esatta. La **corretta modalità** per annerire il pallino è la seguente:*



Non è consentito correggere una risposta già data, quindi annerite il pallino solo quando siete certi della risposta al quesito. L'annerimento di un secondo pallino comporta l'annullamento della risposta: in questo modo la risposta sarà valutata come multipla (punteggio = 0). Tutte le risposte multiple verranno valutate nello stesso modo.

*Per rispondere utilizzate la **penna biro che vi è stata consegnata**: non verranno prese in considerazione risposte date con un'altra penna o con la matita.*

*Su questo fascicolo potete scrivere annotazioni, fare schemi o calcoli, **ma per dare le risposte dovete utilizzare l'apposito modulo: non verranno prese in considerazione risposte date o segni fatti sul presente fascicolo!***

Non utilizzate il bianchetto.

Chiedete subito eventuali chiarimenti, perché durante la prova non si possono fare domande.

NON VOLTATE PAGINA FINCHÉ NON VI VERRÀ DETTO

1 In via generale, l'azione didattica sta a
indicare un particolare tipo di azione umana
la cui qualificazione può dirsi "educativa"
quando coniuga efficacemente l'agire
5 poietico o produttivo (dal greco *poiesis*) con
l'agire etico-sociale (dal greco *praxis*).
L'agire poietico è guidato dall'idea – sotto
forma di modello oppure di progetto –
10 dell'oggetto (o del bene) da produrre, che
richiede l'esercizio di specifiche abilità
tecnico-pratiche (*téchne*). Anche l'agire etico-
sociale è guidato da un'idea (o da un'ideale),
che in questo caso richiede il possesso di una
15 particolare disposizione interiore, detta
phronesis, che consiste nel prendere decisioni
ispirate alla prudenza. In breve, l'azione può
dirsi "educativa" quando presenta entrambi i
caratteri della *praxis* e della *poiesis* (Pellerey,
20 1999, pp. 56-57). L'azione didattica è dunque
un processo educativo intenzionale che
consiste nel trasformare l'oggetto culturale in
sapere insegnabile, individuando le decisioni
migliori fra le opzioni praticabili (procedure,
strategie, itinerari ecc.) in rapporto ai soggetti
25 e alla situazione, mediante la progettazione,
l'esecuzione, il controllo e il riesame critico
della situazione (Calidoni, 2003, p. 70).
Proprio perché il focus del processo di
insegnamento-apprendimento è sul soggetto
30 che apprende e non sull'insegnante, come
tutti sono concordi nel sostenere, anche se
non viene espressamente citato, è sempre il
bisogno di formazione la "bussola" che guida
e orienta l'azione didattica. Sull'assunto che i
35 bisogni formativi per quanto analitici non
possono essere mai del tutto dati perché
mutano continuamente nel tempo e nelle
situazioni, l'azione didattica deve puntare a
facilitare negli individui lo sviluppo di
40 capacità di autovalutazione critica dei propri
bisogni formativi e, al tempo stesso, di auto-
responsabilizzazione verso i risultati di
apprendimento.

45 Il risultato dell'azione didattica (l'azione
dell'insegnare) va sempre separato dal
risultato dell'apprendere, che non dipende
direttamente dal primo ma determina le
condizioni perché l'apprendimento si realizzi
50 (Damiano, 1993, p. 205). Conseguentemente,
il fine dell'azione didattica non è descrittivo-
esplicativo (cioè finalizzato a spiegare come
e/o perché con riferimento all'oggetto
culturale), ma volto a individuare le decisioni
55 migliori sull'azione fra le opzioni praticabili,
nel tentativo di superare l'improvvisazione, la
casualità e la scarsa riflessività con effetti che
si riverberano negativamente sulla qualità
delle prassi. Laneve ha definito l'azione

60 didattica come «tutto ciò che si fa perché un
soggetto che intenda imparare, apprenda
conoscenze relative ai diversi saperi, nella
scuola e non, rendendo il processo di
insegnamento nei fini e nei mezzi da casuale
65 a organizzato» (1998, pp. 207-209). In questo
modo l'autore ha confermato lo stretto
legame tra il bisogno e l'efficacia dell'azione
didattica, dove la seconda è tale nella misura
in cui riconosce il primo come l'effettivo
70 traguardo. Da questo principio discende
anche la scelta delle condizioni più idonee per
facilitare l'apprendimento attraverso
l'insegnamento. Pertanto, il formatore deve
preoccuparsi di definire non soltanto che cosa
75 insegnare ma, prima ancora perché, a chi,
oltre che come. Operativamente, un formatore
attento ai bisogni dei soggetti in
apprendimento deve prestare attenzione a
molteplici aspetti, tra cui soprattutto i
80 seguenti: offrire spazi di riconoscimento e di
negoiazione sui bisogni individuali e del
gruppo; orientare la formazione verso la
creazione di un contesto di apprendimento
motivante; mantenere uno stretto contatto con
85 la realtà; ed infine sollecitare le persone ad
assumersi parte della responsabilità sui
risultati di apprendimento.

La domanda-chiave dell'azione didattica può
90 essere formulata nei seguenti termini: come e
perché progettare, realizzare e valutare
percorsi e ambienti in vista di realizzare
apprendimenti significativi per i soggetti?
(Calidoni, 2003, p. 87). Nuovamente ricorre il
95 concetto di significatività. Gli individui
orientano il loro impegno ad apprendere
quanto più constata la corrispondenza dei
contenuti con i loro bisogni. Da questa
affermazione discendono due conseguenze:
100 tanto più stretto è il rapporto tra l'oggetto
culturale e il bisogno, maggiore è la
significatività che i soggetti annettono
all'esperienza; tanto più la formazione
manifesta indifferenza rispetto ai bisogni di
105 coloro ai quali dichiara di rivolgersi, più è
debole nelle sue finalità e cieca rispetto ai
risultati che consegue (Pellerey, 1999). In
sintesi, trova nuovamente conferma che è il
bisogno formativo l'aspetto che per il
110 soggetto rende significativo, motivante e
responsabilizzante l'apprendimento.
Diversamente, per coloro chiamati a
riconoscerlo come tale, la significatività
potrebbe apparire un concetto astratto. In
115 questi casi, che nella realtà sono piuttosto
frequentissimi, l'insegnante è chiamato a
convincere i soggetti – in modo ingenuo e
retorico – che l'apprendimento "impartito" è
per essi significativamente importante.
120

Considerata nel quadro della progettazione, l'azione didattica consiste nella progettazione dell'insegnamento, definita da Damiano (1993) "situazione iniziale" (o "fase zero").

125 Se è vero che il bisogno di formazione accompagna e orienta lo svolgersi di tutto il processo, la situazione iniziale è una semplificazione concettuale, perché in realtà è presente in tutte le fasi del processo di
130 formazione. Operativamente consiste nella raccolta finalizzata di informazioni pertinenti sull'iniziativa didattica susseguente, dove il progettista definisce "a tavolino" strategie e modalità di insegnamento, tenendo conto dei
135 bisogni di formazione dei destinatari dell'intervento e del contesto di riferimento, sul principio che i soggetti non sono separabili dall'ambiente fenomenico (ivi, p. 34).

140 Quali sono le caratteristiche di un "sapere insegnabile" capace di generare i cambiamenti attesi? Damiano ha sostenuto che «Il sapere insegnabile è un sapere
145 analitico, ad alto tasso di rappresentazione simbolica, perciò relativamente indipendente dalla realtà rispetto alla quale si costituisce come sostituto analogo e insieme discrezionale, rispondente a vincoli che non
150 sono più materiali bensì mentali e convenzionali» (ivi, p. 45). L'azione didattica è pertanto una categoria specificativa dell'azione educativa, che ha per oggetto l'insegnare in vista di far apprendere.
155 Un'azione che consiste nella progettazione, attuazione, valutazione e riflessione critica sul processo di insegnamento/apprendimento nel quadro di esperienze formative intenzionalmente orientate. Poiché la ragione
160 che sostiene l'interesse ad apprendere di un soggetto è la significatività che egli attribuisce all'esperienza, che trova ragione d'essere nella presenza di un bisogno, questo semplice ragionamento conferma la presenza
165 di una relazione indissolubile tra il bisogno di formazione e l'azione.

(F. Bochicchio, *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*, Carocci, Roma, 2012, pp. 99-100)

1. Nel quarto paragrafo, alla riga 149, il termine "discrezionale" indica qualcosa che:
 - A. È composto di elementi distinti, separati tra di loro
 - B. Dipende dal criterio di giudizio personale
 - C. Risponde a vincoli materiali
 - D. È adeguato alla situazione

2. Alla riga 114 nel secondo paragrafo, l'Autore utilizza l'aggettivo "astratto" con il significato di:
 - A. Non concreto
 - B. Inutile
 - C. Dedotto dalla realtà
 - D. Non coerente alla realtà
3. In base a quanto sostenuto nel primo paragrafo del brano, un'azione è effettivamente "educativa" quando:
 - A. È creativa e guidata da un ideale
 - B. Permette lo sviluppo di specifiche abilità tecnico-pratiche
 - C. Favorisce l'impossessarsi di una particolare disposizione interiore
 - D. Porta a prendere decisioni ispirate alla prudenza
4. Nel secondo paragrafo sono esposte le caratteristiche dei bisogni formativi. Tra queste NON è corretto affermare che:
 - A. Sono ciò che guida l'azione didattica
 - B. Sono il traguardo a cui punta l'azione didattica
 - C. Sono ciò che rende significativo l'apprendimento per il soggetto
 - D. Sono immutabili, e quindi applicabili indipendentemente dai contesti storici e culturali
5. Dalle affermazioni del terzo paragrafo un apprendimento si può definire "significativo" quando:
 - A. L'insegnante riesce a convincere gli studenti che quello che ha loro insegnato è significativamente importante per loro
 - B. La formazione è oggettiva, non influenzata dalle soggettività dei singoli discenti
 - C. Vi è coerenza fra il contenuto dell'insegnamento e i bisogni di formazione dei discenti
 - D. L'azione didattica è finalizzata a spiegare le cause dell'oggetto che tematizza
6. In base a quanto esposto nel quarto paragrafo, l'"ambiente fenomenico" può essere definito come:
 - A. L'ambiente fisico della classe scolastica, in cui avviene l'apprendimento
 - B. Lo spazio mentale all'interno del quale l'insegnante progetta l'apprendimento
 - C. Il mondo che esiste al di là della nostra percezione soggettiva
 - D. L'immagine del mondo reale trasformato dal discente mediante i suoi valori soggettivi

7. Nel quinto paragrafo l'Autore, riguardo al "sapere insegnabile", sostiene in sostanza che:
- Non è influenzato dalla realtà rispetto alla quale si costituisce
 - Risponde a vincoli materiali
 - Evita qualunque forma di soggettività
 - Non utilizza la rappresentazione simbolica
8. Da quanto affermato nel secondo paragrafo, affinché l'azione possa dirsi "educativa", la *praxis* è una condizione:
- Necessaria e sufficiente
 - Necessaria ma non sufficiente
 - Né necessaria né sufficiente
 - Sufficiente ma non necessaria
9. Nel terzo paragrafo l'Autore indica le ragioni per cui la formazione può definirsi debole e cieca. Una valida sintesi di tali ragioni è:
- Dare troppo spazio al riconoscimento delle necessità degli studenti
 - Non essere sensibili ai bisogni degli studenti
 - Farsi influenzare troppo dalla realtà
 - Far corrispondere in modo eccessivo oggetto culturale e bisogno
10. Dalla lettura globale del testo, si può trarre la conclusione che se le persone non avessero alcun bisogno formativo:
- Sarebbero più responsabilizzate e motivate all'apprendimento
 - Il compito dell'insegnante nel progettare un'azione didattica efficace sarebbe più semplice
 - L'insegnante avrebbe grosse difficoltà a progettare un'azione didattica efficace
 - Qualunque esperienza di apprendimento sarebbe per loro significativa

Ambito filosofico

1 Abbiamo visto che ci sono forme di relativismo filosoficamente piuttosto solide. Il relativismo epistemico, per esempio – la tesi che i criteri di giustificazione delle credenze

5 sono o possono essere diversi da epoca a epoca, da società a società e da persona a persona, e non ci sono metacriteri che ci consentano di scegliere tra di essi – è una posizione filosoficamente difendibile. È nata

10 in contrapposizione a quelle che qualche anno fa si chiamavano concezioni 'forti' della ragione (il neopositivismo, il marxismo); si è accreditata sottolineando, e qualche volta esasperando differenze più o meno profonde

15 tra criteri di validità, tecniche di accreditamento delle credenze e concezioni della conoscenza (in particolare, della conoscenza scientifica), e insistendo sulla difficoltà di comunicazione tra chi parla

20 lingue scientifiche diverse e sul fatto –

innegabile – che un conto è la validità intrinseca di un'argomentazione e un conto è la sua efficacia, la sua capacità di persuadere chi dissenta dalla sua conclusione. Come

25 abbiamo visto, non è una posizione che riguardi la verità, a meno di non pensare che la verità coincida con la giustificatezza (ma ci sono buone ragioni per non accettare questa identificazione).

30 Il relativismo concettuale – la tesi secondo cui diversi schemi concettuali rendono descrivibili stati di cose differenti, sicché 'come stanno le cose' dipende in parte dallo

35 schema concettuale adottato – è una posizione seria, che è stata spesso ben argomentata. Al contrario del relativismo epistemico, il relativismo concettuale riguarda la verità: una stessa proposizione

40 può essere vera per (o in) uno schema concettuale ma non per o in un altro, perché il primo ha le risorse per formulare o concepire quella proposizione mentre il secondo non le ha. Tuttavia, a me pare che il relativismo

45 concettuale non riesca a dissipare del tutto l'intuizione realista: se il sale è cloruro di sodio, allora era cloruro di sodio anche ai tempi dei Greci, e quindi la proposizione che il sale è cloruro di sodio era vera anche allora,

50 per quanto i Greci non avessero le risorse concettuali per concepirlo. È naturale allora distinguere tra la verità di una proposizione e la sua accessibilità: certe proposizioni vere non erano accessibili ai Greci, e in questo

55 senso non erano, per loro, né vere né false. Ma è altrettanto naturale obiettare che mettere le cose a questo modo è soltanto un atto di presunzione da parte nostra: come possiamo dare per scontato che sia vero che il sale è

60 cloruro di sodio? Magari tra cento anni avremo ragione di credere diversamente. Ma, se è così, come possiamo dire che certe verità non erano accessibili ai Greci? Possiamo solo dire che certe proposizioni che noi crediamo

65 vere non erano accessibili ai Greci.

Questa obiezione, a me sembra, dipende dall'ennesima confusione tra verità e certezza. È certamente possibile (anche se

70 improbabile) che in futuro troviamo delle ragioni per negare che il sale sia cloruro di sodio: in questo senso la nostra credenza non è certa. Ma se la nostra credenza è vera – e abbiamo ottime ragioni per pensare che lo sia

75 – allora era vera anche ai tempi dei Greci, anche se loro non lo sapevano e non avevano motivo di crederlo, perché non avevano a disposizione l'armamentario concettuale indispensabile non solo per asserire che il sale

80 è cloruro di sodio, ma per interrogarsi sull'eventualità che il sale sia cloruro di

sodio.

85 Questi sono temi in cui la discussione mi pare
tuttora aperta. Sono invece meno disposto a
riconoscere che dall'una o dall'altra forma di
relativismo "plausibile" seguano alcune delle
formulazioni che abbiamo spesso incontrato
negli ultimi decenni: che la verità è questione
90 di conformità ai criteri di volta in volta
prevalenti e quindi è relativa alle epoche, alle
società, agli individui; la verità "assoluta"
non esiste, o, se esiste, non è conoscibile da
noi ("Dio solo la conosce"); che non c'è un
95 modo in cui le cose stanno, cioè non ci sono
fatti ma solo interpretazioni. In tutti questi
casi, ho cercato di far vedere che le
conclusioni non seguono dalle premesse
esplicitamente o tacitamente invocate per
100 suffragarle.

Fin qui, abbiamo parlato di relativismo – in
realtà, di varie forme di relativismo – a
proposito di come stanno le cose. Ma
105 abbiamo anche detto fin dall'inizio che le
forme più popolari di relativismo non
riguardano il modo in cui le cose stanno, ma
il modo in cui dovrebbero stare: riguardano
cioè l'ambito dei fini e dei valori, il dominio
110 dell'etica. Qui il relativismo è massimamente
a casa sua e sembra avere dalla sua parte
anche il senso comune. Chi non è disposto a
riconoscere che molte sono le concezioni del
bene (e del resto anche del bello), e che tutte
115 hanno diritto di cittadinanza in ogni comunità
libera e aperta? Forse il sale è ed è sempre
stato cloruro di sodio "per" tutti, che lo
sapessero o no; ma di sicuro i valori sono figli
del Tempo (e dello Spazio), sicché non ha
120 senso affermare che qualcosa – un'azione,
un'intenzione, un assetto sociale,
un'istituzione – è buona in sé o
assolutamente, ma solo che è buona per una
certa etica condivisa da certe persone,
125 comunità o epoche storiche; mentre per una
diversa etica quella stessa azione è
indifferente, o addirittura cattiva. Chi la pensa
diversamente – chi crede che ci siano valori
assoluti, impegnativi per tutti – è un
130 pericoloso dogmatico o, come si usa dire
oggi, un "fondamentalista": il suo diritto di
parola dev'essere quanto meno temperato
con la sua oggettiva pericolosità sociale.
Vorrei ora far vedere che, anche in questo
135 caso, il relativismo è difficile da formulare in
maniera coerente e convincente, più di quanto
appaia al senso comune; che non tutte le sue
forme sono difendibili; e che l'assolutista
morale, che crede che certi valori siano
140 universalmente vincolanti e certi fini debbano
essere universalmente condivisi, è una figura
più comune di quel che si pensa di solito (non

frequenta soltanto le sacrestie o le scuole
coraniche), ed è, in ultima analisi, un
145 interlocutore come un altro.

(D. Marconi, *Per la verità. Relativismo e
filosofia*, Einaudi, 2007, pp. 81-84)

11. Alla riga 100 del testo l'Autore utilizza il
termine "suffragarle": un suo valido sinonimo
può essere:
A. avvalorarle
B. esprimerle
C. dimostrarle
D. valorizzarle
12. Il termine "contemperato", presente alla riga
132 del testo, vuol significare che:
A. il diritto di parola deve essere paragonato
alla pericolosità sociale
B. il diritto di parola coesiste con la pericolosità
sociale
C. il diritto di parola deve essere accostato alla
pericolosità sociale
D. il diritto di parola è equilibrato dalla
pericolosità sociale
13. Nel primo paragrafo, l'Autore tratta del
relativismo epistemico e sostiene che:
A. esso riguarda la convinzione di non poter
giustificare un'affermazione
B. esso assume l'identità tra validità ed efficacia
di una proposizione
C. esso si basa sulla distinzione tra validità ed
efficacia di una proposizione
D. esso sostiene l'esistenza di criteri per
giudicare la verità di un'affermazione
14. Nel secondo paragrafo, l'Autore propone il
relativismo concettuale come:
A. La posizione che nega l'esistenza della verità
B. La posizione per cui la verità consegue al
personale paradigma interpretativo
C. La posizione per cui elaborare schemi
concettuali consente di cogliere come stanno
le cose
D. La posizione per cui la verità consiste nello
schema concettuale assunto da ciascuno
15. Nell'ultimo paragrafo, il relativismo viene
correlato all'etica e in generale l'Autore sostiene
che:
A. L'etica e il relativismo raramente coincidono
B. Tutti in fondo condividiamo il relativismo
etico
C. Il relativismo etico è il più facile da sostenere
D. L'etica è il terreno principale di discussione
per i relativisti

16. Nel secondo paragrafo, l'Autore fa riferimento all'"intuizione realista": da quanto espresso nel testo si può evincere che essa sia:
- Il fatto che l'uomo intuisce direttamente l'esistenza della realtà
 - La costante conferma che le cose stanno in modo diverso da come noi le percepiamo
 - La persuasione che la realtà esista indipendentemente dalla possibilità umana di conoscerla
 - La possibilità di stabilire la verità di qualcosa in base alla sua accessibilità conoscitiva
17. Nel terzo paragrafo, l'Autore allude alla confusione tra verità e certezza; da ciò che sostiene a proposito, si può affermare che:
- Verità è assoluta e certezza è probabile
 - Certezza è assoluta e verità è probabile
 - Verità dipende da come stanno le cose e certezza dalla possibilità di verificarlo
 - Certezza è la possibilità di giustificare una verità in modo indubitabile
18. Nel quarto paragrafo alla riga 98 è usata l'espressione "le conclusioni non seguono dalle premesse". Essa evidenzia la negazione di:
- Un'induzione
 - Una conseguenza
 - Una deduzione
 - Una constatazione
19. Più volte nel testo l'Autore cita il cloruro di sodio. Egli sta utilizzando:
- un'analogia
 - una similitudine
 - un'esemplificazione
 - una metafora
20. Le conclusioni a cui perviene l'Autore al termine del testo sono in sostanza le seguenti:
- Il relativismo è plausibile, è stato ben argomentato, ma è difficilmente sostenibile
 - Il relativismo come il dogmatismo sono posizioni che appartengono al senso comune
 - Il relativismo epistemico e quello concettuale sono accettabili, non altrettanto quello etico
 - Il relativismo pone in questione verità, certezza e possibilità di giustificarle

Ambito psicologico

- 1 Per quanto appaia un processo del tutto spontaneo e perfino ovvio, lo sviluppo del linguaggio infantile è fonte di dibattiti e, per certi aspetti, è tuttora avvolto nel mistero. A
- 5 prima vista l'acquisizione della lingua materna può essere assimilata ai processi di apprendimento innescati dall'imitazione e dal modellamento [...]. Pertanto, si potrebbe pensare che la molla dell'intero processo sia
- 10 l'imitazione [...]. Così se dei genitori cinesi si

- 15 rivolgono in giapponese al loro figlio, questi imparerà la lingua giapponese. Tale punto di vista fu adottato da Skinner, per il quale la padronanza della lingua materna è riconducibile alle leggi del condizionamento operante [...].

- 20 L'estensione dei principi del comportamentismo all'analisi del linguaggio (e della sua acquisizione) fu aspramente criticata dal famoso linguista statunitense Noam Chomsky (1959). Per lui, la mente umana è marcata da una predisposizione a trattare l'informazione linguistica. Già alla
- 25 nascita il bambino attiva un "dispositivo per l'acquisizione della lingua" (*Language Acquisition Device*, LAD) che, di fase in fase, lo guida nell'individuare le espressioni linguistiche "ben formate". Se ai bambini, anche molto piccoli si mostra un'immagine di
- 30 un animaletto insolito e si dice loro "Questo è un tirdo. Adesso qui ce ne sono due. Sono due...?", essi rispondono correttamente "tirdi", cioè sanno come applicare la regola
- 35 alla formazione plurale dei nomi, anche senza aver mai sentito quel nome.

- 40 Nella prospettiva di Chomsky, il fenomeno dell'"ipercorrettismo" ha un grande rilievo. Infatti, in tutte le lingue, si registrano enunciati di bambini che applicano le regole della lingua anche nei casi in cui sono previste eccezioni. Un bambino che sta imparando l'italiano può dire "io aprito" o "papà
- 45 scrivuto", anche se ciò che egli ha sentito dire intorno a sé sono soltanto le forme "Io ho aperto" o "papà ha scritto". L'orientamento all'ipercorrettismo (o "sovrageneralizzazione della regola" è un fenomeno così universale da autorizzare la teoria del LAD, che risulta
- 50 convalidata anche dal fatto che soggetti nati sordi organizzano il loro sistema di comunicazione gestuale secondo proprietà assimilabili a quelle della lingua: segnano il soggetto prima del verbo e rispettano la
- 55 sequenza agente-azione-oggetto [...].

- 60 Ma anche la tesi innatista di Chomsky ha alimentato molteplici discussioni. Le principali critiche sono prodotte su due fronti. Da una parte c'è chi sottolinea che non è necessario ipotizzare un dispositivo specifico per l'acquisizione linguistica, perché il modo in cui i bambini progrediscono nella loro
- 65 competenza linguistica è controllato da procedure più generali che si applicano anche ad altre abilità cognitive [...]. Dall'altra, c'è chi fa notare che non è sufficiente fare appello all'innescio biologico del LAD, perché
- 70 l'acquisizione di tale competenza avviene anche grazie a un "sistema di supporto per

l'acquisizione del linguaggio" (*Language Acquisition Support System, LASS*). Per Bruner (1983), sono i formati delle interazioni tra il bambino e il *caregiver* a sostenere l'attribuzione di significato a ciò che si dice. È la prevedibilità di certe sequenze routinarie, come il vestirsi, fare la pappa, giocare (ad esempio, al "cucù") a gettare l'impalcatura (80 *scaffolding*) dell'agire linguistico.

(L. Mecacci (a cura di), *Manuale di Psicologia generale*, Giunti, Firenze, pp. 188-189).

21. Nell'ultimo paragrafo del testo, alla riga 75, l'Autore usa il termine "*caregiver*"; esso indica:
- A. Tutte le figure di accudimento del bambino, generalmente rappresentate dai genitori
 - B. I giocattoli (in genere pupazzi) coi quali il bambino mostra affettività e cura e sviluppa le prime interazioni linguistiche
 - C. Gli insegnanti che interagiscono col bambino nel contesto scolastico
 - D. Tutti i bambini con i quali entra in contatto nella fase di sviluppo del linguaggio
22. Sempre nell'ultimo paragrafo, alla riga 79, è usata l'espressione "gettare l'impalcatura"; con essa si intende:
- A. Porre le fondamenta
 - B. Liberare dai vincoli
 - C. Creare connessioni
 - D. Aprire alle opportunità
23. Nel primo paragrafo del testo viene proposto l'esempio del genitore cinese che parla in giapponese al figlio: sostiene l'ipotesi che:
- A. La lingua madre si acquisisce sulla base di processi innati
 - B. La lingua si acquisisce sulla base degli stimoli ambientali, quindi un cinese imparerà il giapponese, se esposto a quegli stimoli
 - C. Il linguaggio si apprende solo se i genitori parlano la propria lingua madre
 - D. Il cinese e il giapponese sono lingue molto simili e quindi è facile apprenderle in parallelo
24. Nel secondo paragrafo, il testo propone la posizione di Chomsky rispetto a quella di Skinner; se ne evince che:
- A. Hanno proposto teorie simili per spiegare lo sviluppo del linguaggio grazie alle influenze ambientali
 - B. Sono in disaccordo: Skinner è un innatista, Chomsky un comportamentista
 - C. Sono in disaccordo: Skinner mette l'accento sul ruolo dell'ambiente, Chomsky sulle predisposizioni innate
 - D. Sono in continuità logica, perché la teoria di Skinner è la base di quella di Chomsky

25. L'autore menziona nel secondo paragrafo alle righe 25-26 il "dispositivo per l'acquisizione della lingua"; esso si riferisce plausibilmente a:

- A. Un sistema neurologico che rende il bambino naturalmente portato ad elaborare stimoli linguistici
- B. Un sistema uditivo sano e funzionante che permette di decodificare i suoni e inviarli al cervello
- C. Una capacità che alcuni bambini hanno di imparare più lingue contemporaneamente
- D. Un sistema fonatorio che permette al bambino di articolare suoni dotati di senso compiuto

26. Il terzo paragrafo presenta il fenomeno dell'ipercorrettismo; esso intende dimostrare che:

- A. Il linguaggio si acquisisce progressivamente grazie a una costante opera di correzione da parte degli adulti
- B. I bambini acquisiscono il linguaggio anche grazie a frequenti correzioni che ricevono dai propri coetanei
- C. Che un bambino può applicare una regola, ad esempio sulla formazione del plurale, anche a parole che non ha mai sentito prima
- D. Un'eccessiva tendenza a correggere gli errori linguistici dei bambini può portare a inibire lo sviluppo del linguaggio

27. In base a quanto l'Autore sostiene nel terzo paragrafo, se un bambino dice "romputo gioco" si può ipotizzare che:

- A. È stato esposto a un ambiente linguistico inadeguato, che non ha saputo correggere i suoi errori
- B. Il bambino non ha saputo sviluppare un adeguato processo di ipercorrettismo, perché manifesta un errore del tutto inusuale per la lingua italiana
- C. Il bambino mostra sintomi di sordità, perché nessun adulto avrebbe mai usato quella espressione, che è stata quindi appresa in modo distorto
- D. Stia applicando una regola grammaticale generale anche a un caso particolare, che meriterebbe un'eccezione

28. Nell'ultimo paragrafo l'Autore espone l'ipotesi del LAD; una possibile critica ad esso potrebbe essere che:

- A. I bambini di ogni comunità linguistica tendono alla sovragereneralizzazione della regola
- B. Lo sviluppo della competenza linguistica è solo un aspetto di un più ampio sistema di sviluppo delle abilità cognitive, cosa che non giustifica l'ipotesi di un dispositivo specifico
- C. La competenza linguistica è una abilità cognitiva unica e distintiva dell'essere umano, la cui natura è per molti versi ancora misteriosa e controversa
- D. I bambini spesso presentano enunciati che applicano le regole della lingua anche ai casi in cui sono previste eccezioni

29. Se si esemplifica quanto affermato nell'ultima riga del terzo paragrafo, un bambino nato sordo, utilizzando la lingua dei segni, seguirebbe una sequenza del seguente tipo:

- A. Io mangio la mela
- B. Io la mela mangio
- C. Mangio io la mela
- D. La mela io mangio

30. Considerando il testo nella sua globalità, potrebbe essere adeguatamente diviso nei seguenti nuclei tematici:

- A. L'ipotesi comportamentista – l'ipotesi innatista – critiche all'ipotesi innatista
- B. L'ipotesi innatista – l'ipercorrettismo – il ruolo dell'ambiente
- C. La critica all'ipotesi innatista – la critica all'ipotesi comportamentista – il superamento della polemica tra Skinner e Chomsky
- D. Come si sviluppa il linguaggio – come si corregge il linguaggio – che tipo di errori commettiamo

Ambito sociologico

1 Nell'*excursus* storico del capitolo precedente si è voluto tracciare una seppur breve sintesi delle diverse rappresentazioni che l'invecchiamento ha incontrato nei secoli.
5 Tuttavia, l'intenzione, ben al di là di una mera descrizione narrativa, è quella di identificare possibili elementi che aiutino a comprendere il modo di concepire oggi la terza e quarta età. In proposito, Johnson (1998) evidenzia come
10 il dibattito teorico circa le rappresentazioni storiche della vecchiaia oscilla tra posizioni che insistono sulla relatività storico-culturale della sua raffigurazione sociale e posizioni fondate sull'accentuazione delle sue
15 caratteristiche fisiologiche. A questo va aggiunto che l'esperienza della vecchiaia oggi non è unicamente il risultato di una

costruzione collettiva (che Johnson articola nelle dimensioni del benessere, dello status e della partecipazione), né si risolve semplicemente in una risposta naturale degli individui all'invecchiamento fisiologico, bensì si riflette in entrambi i sensi. In questa commistione tra rappresentazioni
25 socioculturali e processi biologici pare opportuno domandarsi se sia possibile individuare una linea di continuità tra il passato e il presente. Questo diviene utile per riflettere su quanto la società contemporanea
30 abbia interiorizzato alcuni elementi antropologici, talvolta al punto di celarli, rimodellandone le forme tanto nelle rappresentazioni collettive, quanto negli aspetti istituzionali che interessano le persone
35 anziane. I luoghi, i tempi, le strutture e le modalità di relazione oggi previsti e indicati per la terza e quarta età rispecchiano sostanzialmente una molteplicità di archetipi culturali la cui origine si perde nel tempo.

40 Un tema così complesso non può che delineare una sommaria descrizione di questi, tuttavia, pur senza pretesa di esaustività, ci limiteremo a evidenziarne alcuni e a
45 presentare argomentazioni più dettagliate a loro riguardo. Il primo archetipo che sarà esplorato si fonda sul dualismo tra corpo e mente nella rappresentazione della vecchiaia. Antonini e Magnolfi (1991), osservando
50 l'ampio ed eterogeneo contributo delle arti figurative al tema dell'invecchiamento, rilevano come alla vecchiaia siano state attribuite qualità opposte, oscillando tra gli estremi di una saggezza, talvolta sublimata
55 nell'ascesi, e i limiti di un decadimento fisico rimarcato fino all'ultima corruzione del corpo. A ben vedere, tale archetipo di matrice classica e medioevale riflette alcune costanti antropologiche, che spesso si celano dietro i
60 processi di *embodiment*, ovvero di rappresentazione corporea della vecchiaia (e non solo) nella società contemporanea. Qui la fisicità dell'anziano è in parte accentuata, se non esasperata, proprio nella negazione del
65 decadimento e, all'opposto, altrettanto spesso occultata, soprattutto quando l'involutione è ormai evidente e manifesta. Non di meno, l'altra componente duale dell'archetipo rimanda all'acquisizione di saggezza ed
70 esperienza quale controparte del declino fisiologico. Anche in questo caso sarà interessante vedere, ricorrendo all'esplorazione più specifica dell'approccio psicologico all'invecchiamento, quanto e
75 come dietro alle inevitabili perdite sul piano fisico si celino vantaggi inaspettati sul piano della mente e della personalità, che, se ben sfruttati, offrono persino ulteriori garanzie di

80 conservazione e mantenimento in buona salute.

85 All'esplorazione psicofisica della vecchiaia seguirà la trattazione di quegli archetipi riferiti alla posizione dell'anzianità e della vecchiaia nella struttura sociale. Un primo
90 approfondimento in questa direzione rinvia all'esplorazione culturale delle relazioni di potere tra vecchi e giovani. Da sempre in ogni società e cultura le generazioni si susseguono, passandosi il testimone in modo più o meno
95 velatamente conflittuale, cosicché la trasmissione del potere, specie nei modelli patriarcali, diviene una fondamentale chiave di lettura nella relazione tra le diverse età sociali. Spesso alle rappresentazioni più focalizzate sulla debolezza della vecchiaia non
100 corrisponde, infatti, una più attenta valutazione delle posizioni e dei ruoli di potere che la vecchiaia può esercitare anche rispetto a fasce di età fisicamente più prestanti e integre. Non solo, ma proprio l'osservazione di simili posizioni forti e vincenti permette di rileggere meglio quelle che, al contrario, risultano le rappresentazioni più deboli. Così,
105 la mappa socialmente stratificata della terza e della quarta età rivela tutta la sua profonda complessità proprio nell'articolata diversificazione che la compone. Dall'ipotesi circa la sussistenza di modelli di potere gerontocratico discendono inevitabilmente gli archetipi rispetto allo status e ai fattori di stratificazione sociale, che interessano la vecchiaia specialmente nel passaggio alla postmodernità.

115 Sarà interessante, in proposito, valutare due stereotipi che tra loro possono apparire disgiunti, ma nella sostanza trovano un forte collegamento reciproco. Il primo preconcetto
120 riprende l'archetipo della relativa utilità *oikonomica* dell'anziano, cioè la sua presunta scarsa capacità di contribuzione attiva alla società in ragione della sua prevalente condizione dipendente. Oggi questo si traduce
125 nella contrapposizione tra l'apparente improduttività della popolazione più anziana (frutto della resistenza di archetipi propri della società industriale) e l'auspicato ritorno alla produttività degli anziani stessi (tanto in chiave di utilità sociale, quanto di risparmio per il *welfare*). Da qui il passo verso temi di estrema attualità, quali l'aumento dell'età pensionabile, il peso della senilità della popolazione sul sistema del *welfare* o le *policy*
130 in favore dell'invecchiamento attivo. Citando simili argomenti è facile introdurre un secondo stereotipo, che tende a raffigurare gli anziani quale categoria collettiva socialmente garantita. Questo, di rimando, è almeno in

140 parte frutto degli archetipi rispetto alla trasmissione del potere. Non di meno, riflette l'istituzionalizzazione del sostegno alla popolazione più anziana e dipendente. Così, da tempo, e tuttora, in Italia è diffusa l'idea di
145 una società delle garanzie, in cui soprattutto i pensionati sono frequentemente indicati quali attori a pieno titolo, facendo sì, ancora una volta, che una visione privilegiata dell'anziano divenga contraltare della sua stessa
150 vulnerabilità sociale. Per concludere, l'interpretazione della continuità tra archetipi culturali e rappresentazioni sociali troverà ulteriore esplicitazione proprio nell'esame di possibili sviluppi futuri. In qualche modo
155 oggi si assiste, infatti, a una crescente mobilitazione sociale e a un rinnovato senso collettivo degli anziani stessi, che iniziano, forse per la prima volta efficacemente ed effettivamente, a percepirsi in un'identità
160 collettiva.

(S. Poli, *Città vecchia, nuovi anziani. Invecchiamento e postmodernità in una periferia metropolitana*, Franco Angeli, Milano, 2012, pp. 42-43)

31. Un valido sinonimo della parola *excursus* usata nel primo paragrafo, alla riga 1, potrebbe essere:
- A. Frammento
 - B. Schema
 - C. Panoramica
 - D. Dissertazione
32. Nel primo paragrafo, alle righe 38-39, l'Autore utilizza l'espressione "archetipi culturali", più volte ripresa nel testo; essa indica:
- A. Stereotipi costruiti all'interno di una determinata cultura
 - B. Capisaldi e valori di una determinata cultura
 - C. Luoghi comuni, modi di dire, forme di saggezza popolare che sostengono il sentire comune
 - D. Modelli simbolici di riferimento di una determinata cultura
33. Nel primo paragrafo l'Autore afferma che storicamente la vecchiaia è stata interpretata:
- A. Esclusivamente come un processo caratterizzato dal suo contesto storico-culturale
 - B. Esclusivamente come un processo di tipo fisiologico
 - C. Come un processo caratterizzato da un progressivo deterioramento mentale
 - D. Talvolta nella sua dimensione socioculturale, altre volte in quella di processo biologico

34. Nel secondo paragrafo è proposto l'archetipo del dualismo mente-corpo; esso determina che:
- Il decadimento della mente sia associato al decadimento del corpo
 - La vecchiaia sia definita principalmente sulla base di un decadimento fisico
 - L'anziano sia visto sia nel suo decadimento fisico, sia nella crescente saggezza
 - La vecchiaia sia definita principalmente sulla base di un decadimento cognitivo
35. Al termine del terzo paragrafo, alle righe 109-110, l'Autore usa l'espressione "potere gerontocratico"; con essa intende indicare:
- Una forma di potere democratico in cui gli anziani sono portatori di diritti inalienabili
 - L'espressione del potere fisico e psicologico degli anziani, malgrado l'avanzamento dell'età
 - Un sistema di potere in cui il controllo è nelle mani delle giovani generazioni
 - Un sistema di potere in cui il controllo è nelle mani degli anziani
36. Nel quarto paragrafo l'Autore parla della "utilità oikonomica" dell'anziano; egli si riferisce:
- Al rapporto fra quanto l'anziano ha prodotto durante la vita lavorativa e quanto ora riceve sotto forma di pensione
 - A quanto la società riesce a dare all'anziano, in termini di pensione e servizi
 - Al contributo dell'anziano in attività di natura non economica, come il volontariato o impegno in attività no-profit
 - Alla sua capacità di contribuzione attiva alla società
37. Nel quarto paragrafo, l'Autore parla di "policy a favore dell'invecchiamento attivo", riferendosi a:
- Protocolli di intervento fisico e cognitivo mirati al ritardo o il contenimento delle demenze senili
 - Forme di vigilanza privata specificatamente orientate a tutelare la salute e sicurezza della popolazione anziana
 - Politiche di tipo sociale mirate al miglioramento della qualità di vita degli anziani
 - Iniziative messe in atto dall'anziano per mantenersi attivo e in salute
38. In base a quanto sostenuto nel secondo e terzo paragrafo, il rapporto tra archetipi e persone anziane potrebbe essere definito nel modo seguente:
- Gli archetipi influenzano tempi e modi con cui la società si relaziona con la popolazione anziana
 - Gli archetipi rappresentano gli anziani come una categoria fragile ed emarginata
 - Gli archetipi evidenziano la saggezza degli anziani, in quanto depositarie della memoria collettiva
 - Gli archetipi sono deleteri, perché rappresentano schemi di pensiero e modelli concettuali obsoleti
39. Dalla rielaborazione dei concetti del quarto paragrafo si può affermare che la concezione che l'anziano sia portatore privilegiato di garanzie di sostegno si accompagna a:
- Una conflittualità fra generazioni, in particolare da parte dei giovani precari
 - La percezione che l'anziano appartenga a una categoria sociale vulnerabile
 - La percezione che l'anziano stia rallentando il processo di invecchiamento
 - Una perdita di potere dell'anziano, che passa dall'essere un adulto produttivo ad anziano vulnerabile
40. Una valida sequenza dei concetti esplorati nel brano potrebbe essere:
- Excursus storico – archetipi culturali – archetipi sociali – vecchiaia e post-modernità
 - Excursus storico – rapporto mente-corpo – vecchiaia e società – stereotipi
 - Rappresentazioni dell'invecchiamento – archetipi culturali – vecchiaia e società – stereotipi
 - Lecture culturali della vecchiaia – dipendenza e saggezza dei vecchi – ruoli di potere – *welfare* e *policy*
- Ambito storico-geografico**
- 1 Se, come ha scritto Michel Vovelle, «ogni epoca si dà le fonti che rispondono ai propri bisogni», tra queste vanno considerate le testimonianze soggettive, orali e scritte,
- 5 utilizzabili per dare profondità critica ed interpretativa ai fenomeni ed agli eventi della storia contemporanea: si tratta di voci e di carte che, nell'ambito della ricerca storica e culturale, costituiscono un
- 10 patrimonio ed un campo d'indagine ancora per molti aspetti da esplorare a fondo. Gli innumerevoli testi scritti personali si impongono come strumenti, ma innanzitutto come *oggetti* di riflessione storiografica:
- 15 attraverso l'utilizzo di tali testimonianze si sceglie di leggere la storia con una lente

costituita dalle esperienze di singoli individui, di applicarsi ad un lavoro da compiere tra le righe intersecanti della storia soggettiva e di quella collettiva. Si tratta di cimentarsi in una paziente opera di tessitura, di incrocio tra piani generali e peculiari, per restituire ai grandi eventi sfumature di storie reali, minime ma non irrilevanti, in grado di coglierne la complessità. L'affermazione di Gabriel García Márquez secondo cui «la vita non è quella che si è vissuta, ma quella che si ricorda e come la si ricorda per raccontarla» suona come una sorta di avvertimento, un involontario precetto di metodo: lavorare con le fonti del sé pone sempre nella condizione liminare di decodificare, di capire dove passa il confine tra vissuto e racconto dello stesso.

Queste pagine costituiscono appunti di lavoro, spunti di riflessione che ho tentato di organizzare come un agile ed accessibile supporto di primo contatto e contestualizzazione per chi inizia ad utilizzare le testimonianze scritte soggettive: il testo propone alcune riflessioni preliminari sulle peculiarità che caratterizzano tali testimonianze, descrive – senza ambizione di esaustività – i principali lineamenti della fonte e affronta basiche questioni di metodo, oltre a presentare un'antologia di alcuni documenti, proposta in veste narrativa. Una polifonia di voci sovrapposte, intrecciate come trama e ordito, per restituire una prospettiva contemporaneamente soggettiva, privata, ma dalla valenza e dalla rappresentatività collettive. Si tratta di un percorso orientativo, condotto annodando fili di esperienze di ricerca pregresse, letture, parti di contributi apparsi in vari contesti editoriali e citazioni rimessi a fuoco e riassembleati. Una sorta di mappa tematica, non omogenea nel grado di dettaglio, disegnata per mettersi sulle tracce d'inchiostro di testimoni e testimonianze, in particolare dei due volani per l'attivazione di estese pratiche di scrittura in età contemporanea: i processi migratori fra XIX e XX secolo e la Prima guerra mondiale (1914-1918).

L'analisi tiene in considerazione i testi, ma soprattutto i contesti di produzione, conservazione e dispersione delle scritture, l'accesso e l'approccio di ricerca in grado di ampliare le potenzialità di impiego della fonte stessa e conseguentemente il raggio d'indagine. Come per tutte le tipologie documentali, anche il passaggio da documento/testo della soggettività a fonte idonea per essere utilizzata con finalità scientifiche non può prescindere dalla propedeutica acquisizione di un apparato

teorico ed informativo, finalizzato allo sviluppo della necessaria consapevolezza critica: per far ciò è parso opportuno partire da alcune definizioni *impossibili* (da categorie come *gente comune* e *scrittura popolare*), non del tutto adeguate a rappresentare la caleidoscopica realtà degli scriventi e dei testi disponibili, ma convenzionalmente utilizzate in ambito scientifico.

La sfuggente complessità semantica e interpretativa caratteristica delle testimonianze definite di *gente comune/popolari* si riverbera anche sulla natura dei contenitori pubblici o privati in cui si sono sedimentate e sono confluite dopo aver seguito, a fasi alterne, percorsi di oblio e riemersione segnati da circostanze casuali e causali: dinamiche che nel caso di tali documenti possono cautamente indurre, se non a ri-definire il concetto di archivio, almeno a tentare di ampliarne il significato. Occorre insomma dotarsi di nozioni preliminari che consentano di utilizzare in modo appropriato *scritture non comuni*, sfruttandone pienamente le potenzialità, affinché possano rivelarsi raffinati strumenti per la ricerca ed efficaci supporti per una didattica laboratoriale della storia, oltre che materiali particolarmente predisposti ad una sempre più praticata – ma non del tutto priva di rischi – narrazione transmediale e divulgativa del passato. Per scrivere «un'altra storia» con le fonti della soggettività è necessario dare centralità al metodo ed al «mestiere di storico», ai suoi professionali attrezzi critico-interpretativi – ma anche intuitivi – indispensabili per svolgere tale funzione sociale. «Comprendere gli altri – ecco il compito che lo storico deve prefiggersi», ha scritto lo studioso polacco Witold Kula, convinto che «non è facile averne uno più difficile. È difficile averne uno più bello».

(F. Caffarena, *Scritture non comuni. Una fonte per la storia contemporanea*, Unicopli, Milano, 2016)

41. Il termine “peculiari” alla riga 22 del primo paragrafo potrebbe essere sostituito con:

- A. complessi
- B. secondari
- C. finanziari
- D. particolari

42. L'espressione "senza ambizione di esaustività", utilizzata alle righe 43-44 nel secondo paragrafo, significa:
- Senza il desiderio di voler stancare il lettore
 - Con la modestia che dovrebbe avere chiunque si approcci allo studio delle fonti storiche
 - Senza pretendere di dire tutto quello che sarebbe possibile dire
 - Senza lo scopo di denigrare chi si occupa di fonti storiche oggettive
43. Nel primo paragrafo, la frase di Gabriel García Márquez viene definita un "involontario precetto di metodo" perché:
- Nello scrivere quanto riportato nella citazione Márquez l'Autore si fa involontariamente influenzare dai problemi legati al lavorare con le fonti del sé
 - Quando si lavora con le fonti del sé, che lo si voglia o meno, occorre confrontarsi con l'opera di Márquez
 - La citazione può costituire una regola per chi lavora con le fonti del sé, benché non fosse intenzione di Márquez applicare quei concetti a questo ambito
 - Dato che il confine fra vissuto e racconto può essere facilmente varcato, anche in modo non intenzionale, è consigliabile seguire le regole metodologiche proposte da Márquez, per non cadere in errore quando si lavora con le fonti del sé
44. Nel secondo paragrafo l'Autore fa riferimento ai "processi migratori fra XIX e XX secolo"; si tratta probabilmente delle:
- Migrazioni delle popolazioni africane verso l'Europa
 - Migrazioni delle popolazioni europee verso le Americhe
 - Migrazioni delle popolazioni mediorientali verso l'Europa
 - Migrazioni delle popolazioni native americane all'interno delle Americhe
45. Alla riga 84 nel terzo paragrafo, l'Autore afferma che scriventi e testi costituiscono una "caleidoscopica realtà"; ciò significa che:
- Sono quasi sempre inattendibili
 - Sono comuni in ambito scientifico
 - Sono impossibili da categorizzare
 - Sono vari e mutevoli
46. In base a quanto riportato nel quarto paragrafo del testo, le "scritture non comuni" sono:
- Fonti storiche costituite da materiale scritto di persone comuni
 - Fonti storiche costituite da materiale scritto di persone fuori dal comune
 - Fonti storiche costituite da materiale scritto di storici eminenti
 - Fonti storiche costituite da materiale scritto da persone che parlano di vicende straordinarie
47. Nelle righe finali del quarto paragrafo è proposta una citazione dello storico polacco Kula; le sue parole si riferiscono:
- Al compito dello storico
 - Al mestiere di storico
 - A un attrezzo critico-interpretativo
 - A uno strumento intuitivo
48. Alle righe 77-78 nel terzo paragrafo l'Autore sostiene l'imprescindibilità di acquisire un apparato teorico. Secondo lui, esso è pertanto:
- Utile
 - Opportuno
 - Necessario e sufficiente
 - Necessario
49. Nel terzo paragrafo, alla riga 81, è usata l'espressione "definizioni *impossibili*"; si tratta di una:
- Paradosso
 - Contraddizione
 - Analogia
 - Ossimoro
50. In base a quanto sostenuto nel testo, si può concludere che secondo l'Autore i "documenti della soggettività" sono fonti idonee ad essere utilizzate con fini scientifici?
- Sì, perché sono fonti di prima mano, non filtrate dall'interpretazione soggettiva di uno storico
 - Sì, purché se ne consideri criticamente l'origine mediante un apparato teorico ed informativo
 - No, perché in quanto soggettive, mancano dell'obiettività necessaria per essere accettate in un contesto scientifico
 - No, perché hanno un raggio di indagine troppo dipendente dai contesti di produzione, conservazione e dispersione delle scritture

Riprodotta in proprio da
Centro Servizi Dipartimento di Scienze della Formazione
Commissione Prove di Selezione
Corso Podestà 2 - 16128 GENOVA

Risposte corrette

d01	B	d26	C
d02	D	d27	D
d03	A	d28	B
d04	D	d29	A
d05	C	d30	A
d06	D	d31	C
d07	A	d32	D
d08	B	d33	D
d09	B	d34	C
d10	C	d35	D
d11	A	d36	D
d12	B	d37	C
d13	C	d38	A
d14	B	d39	B
d15	D	d40	C
d16	C	d41	D
d17	C	d42	C
d18	C	d43	C
d19	C	d44	B
d20	A	d45	D
d21	A	d46	A
d22	A	d47	A
d23	B	d48	D
d24	C	d49	A
d25	A	d50	B