

***Prova di ammissione per il
Corso di Laurea in Scienze Pedagogiche e dell'Educazione
a.a. 2017/2018***

*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 1. La conoscenza intuitiva.

Poiché tutta la nostra conoscenza, come ho detto, consiste nella visione che la mente ha delle proprie idee, ed essa costituisce la luce suprema e la più grande certezza che con le nostre facoltà e con il nostro modo di conoscere possiamo raggiungere, sarà opportuno considerare un poco i gradi della sua evidenza. La differente chiarezza della nostra conoscenza mi sembra consista nella differente modalità di percezione con cui la mente coglie l'accordo o il disaccordo di una qualsiasi delle sue idee. Se infatti volessimo riflettere sulle nostre modalità di pensiero, scopriremmo che talvolta la mente percepisce l'accordo o il disaccordo fra due idee per se stesse e immediatamente senza l'intervento di altro: credo che questa si possa chiamare conoscenza intuitiva. In una condizione simile la mente non si dà alcuna pena di provare o esaminare, bensì percepisce la verità, così come l'occhio percepisce la luce, per il solo fatto di porsi nella sua direzione. Così la mente percepisce che bianco non è nero, che rotondo non è quadrato, che tre è più di due ed è uguale a uno più due. Questo genere di verità è percepito dalla mente alla sola vista delle idee insieme, per il solo tramite dell'intuito, senza l'intervento di alcun'altra idea, e questo genere di conoscenza è la più chiara e la più certa di cui sia capace la fragilità umana. [...] Da questa intuizione dipende interamente la certezza e l'evidenza di tutta la nostra conoscenza, e ciascuno trova che tale certezza è talmente grande che nessuno può immaginarne e, di conseguenza, ricercarne una più grande. [...]

2. La conoscenza dimostrativa.

40 Si perviene al grado successivo della conoscenza quando la mente percepisce, ma non immediatamente, l'accordo o il disaccordo fra alcune idee quali che siano. [...] La ragione per cui la mente non sempre può percepire immediatamente l'accordo o il disaccordo fra due idee consiste nell'impossibilità per la mente stessa di congiungere insieme quelle idee in modo da mostrare il loro accordo o disaccordo, a proposito del quale si sta indagando. Nel caso in cui la mente non può assumere insieme le sue idee, così che dal loro immediato confronto, quasi fosse una giustapposizione, o dall'applicazione di una all'altra, essa possa percepire il loro accordo o disaccordo, essa è costretta a ricorrere all'intervento di altre idee (una o più, come capita) per scoprire l'accordo o il disaccordo che sta ricercando, e questo è quel che noi chiamiamo ragionare.

60 [...]

7. Ogni passo deve avere una evidenza intuitiva.

Ora, in ogni passo che la ragione compie nella direzione della conoscenza dimostrativa sussiste una conoscenza intuitiva di quell'accordo o disaccordo che la mente ricerca con la successiva idea intermedia utilizzata come prova: se così non fosse, sarebbe necessaria ancora una prova. Infatti senza la percezione di un simile accordo o disaccordo non si produrrebbe alcuna conoscenza, e se essa è percepita di per se stessa allora sarà conoscenza intuitiva, ma se non può essere percepita di per se stessa, sarà necessario l'intervento di una determinata idea come fosse la misura comune per dimostrare il loro accordo o il loro disaccordo. Da ciò risulta evidente che ogni passo conoscitivo del ragionamento comprende una certezza intuitiva, e quando la mente la percepisce non è richiesto se non di ricordarla per rendere visibile e certa la concordanza o la discordanza delle idee intorno a cui si indaga. Di conseguenza, per rendere una qualunque cosa una dimostrazione è necessario percepire l'accordo immediato delle idee che intervengono come intermedie, mediante le quali si scopre l'accordo o il disaccordo delle due idee prese in esame (una delle quali è sempre la prima e l'altra l'ultima nella dimostrazione). [...]

95 14. La conoscenza sensibile dell'esistenza particolare

L'intuizione e la dimostrazione sono i due gradi della nostra conoscenza, ciò che esula da uno di essi, sebbene accolto con sicurezza, si riduce a fede o opinione, ma non diviene conoscenza, almeno nel caso di tutte le verità generali. D'altra parte esiste un'altra modalità di percezione che la mente impiega nel caso dell'esistenza particolare degli esseri finiti esterni a noi, ed essa, andando ben al di là della pura probabilità e tuttavia non arrivando a conseguire perfettamente l'uno o l'altro dei precedenti gradi di certezza, figura comunque sotto il nome di conoscenza. Nulla è più certo del sapere che quell'idea, ricevuta da un oggetto esterno, è presente nella nostra mente: questa è la conoscenza intuitiva, ma se ci sia qualcosa in più nella nostra mente e non solamente quell'idea, se da essa si possa con certezza inferire l'esistenza di una qualsiasi cosa esterna a noi, corrispondente a quell'idea, è un punto su cui taluni credono sia opportuno aprire un dibattito, poiché gli uomini possono avere simili idee nelle loro menti anche quando non esistono cose del

genere e nessun oggetto agisce sui loro sensi. Tuttavia credo che in questo caso si possa fare ricorso a un'evidenza che potrà liberarci da ogni dubbio: ognuno di noi non è forse
 125 invincibilmente consapevole di una sua diversa percezione quando di giorno osserva il sole, da quando poi vi ripensa di notte, quando assaggia effettivamente l'assenzio, o annusa una rosa, da quando si limita a pensare
 130 a quel sapore o a quell'odore? In modo altrettanto evidente scopriamo quanta differenza intercorre fra una qualunque idea di cui ravviviamo il ricordo nella nostra memoria e quella che di fatto si presenta alla
 135 mente tramite i nostri sensi, differenza simile a quella fra due idee del tutto distinte. Se qualcuno, poi, dicesse che un sogno può produrre lo stesso effetto, e che tutte quelle idee in noi possono essere prodotte senza la
 140 presenza di un oggetto esterno, [...] io credo che sia disposto ad ammettere che esiste una differenza assai evidente fra il sognare di essere fra le fiamme e il trovarsi effettivamente avvolto da esse. [...]. Credo,
 145 pertanto, che alle due precedenti modalità di conoscenza si possa aggiungere anche questa dell'esistenza dei particolari oggetti esterni mediante la percezione e la consapevolezza che noi abbiamo dell'effettivo ingresso in noi
 150 di idee che provengono da tali oggetti, e perciò possiamo riconoscere tre gradi di conoscenza, l'intuitivo, il dimostrativo e il sensorio: in ciascuno di essi esistono gradi e modalità differenti di evidenza e di certezza.

(J. Locke, *Saggio sull'intelletto umano*, Libro IV, cap. II, §§ 1-14 [parti])

1. Quale potrebbe essere un sinonimo adeguato del termine "giustapposizione" utilizzato alla riga 53?
 - A. Assimilazione
 - B. Sovrapposizione
 - C. Analogia
 - D. Adeguamento
2. Qual è il più corretto sinonimo del verbo "inferire" usato alla riga 115?
 - A. Ottenere
 - B. Indurre
 - C. Evincere
 - D. Escludere
3. Nel paragrafo 1 del testo, Locke indica ciò da cui, a suo avviso, dipende la chiarezza della conoscenza umana, ossia:
 - A. come si coglie l'accordo o meno tra idee
 - B. l'accordo tra idee
 - C. il disaccordo tra idee
 - D. l'accordo o il disaccordo tra idee
4. La conoscenza intuitiva è:
 - A. sempre valida e vera
 - B. immediata e certa
 - C. soggettiva e probabile
 - D. grande e certa
5. Locke espone come segue le ragioni per cui la conoscenza non è sempre immediata:
 - A. talvolta la relazione tra idee è percepita in modo mediato
 - B. non sempre sono disponibili gli oggetti da conoscere
 - C. non sempre le idee sono in accordo tra loro
 - D. talvolta le idee sono in disaccordo tra loro
6. Alla riga 59 Locke utilizza il verbo "ragionare" attribuendogli di fatto il seguente significato:
 - A. elaborare i contenuti della mente
 - B. accordare tra loro le idee
 - C. connettere idee e oggetti materiali
 - D. utilizzare alcune idee per valutare l'accordo o il disaccordo di altre
7. Una valida sintesi delle ultime righe del paragrafo 7 potrebbe essere:
 - A. una dimostrazione è la percezione del rapporto tra due idee
 - B. una dimostrazione è la prova dell'evidente accordo tra due idee
 - C. una dimostrazione è la giustificazione logica del rapporto tra due idee
 - D. una dimostrazione è la deduzione dell'accordo o disaccordo tra due idee
8. Dalla riga 124 ("ognuno di noi...") alla riga 136 ("... del tutto distinte") del paragrafo 14, Locke utilizza una figura retorica che è anche un procedimento logico; si tratta di:
 - A. un'analogia
 - B. una metafora
 - C. una metonimia
 - D. una correlazione
9. Alla riga 79 è presente l'espressione «Da ciò risulta evidente che»; essa esprime la parte conclusiva di una:
 - A. induzione
 - B. similitudine
 - C. deduzione
 - D. inferenza
10. Nella parte conclusiva del testo, Locke correla le tipologie di conoscenza con diversi gradi e modalità di evidenza e certezza; indicare quale delle seguenti opzioni è completamente corretta:
 - A. conoscenza intuitiva: minima evidenza e massima certezza
 - B. conoscenza sensibile: minima evidenza e massima certezza
 - C. conoscenza soggettiva: massima evidenza e minima certezza
 - D. conoscenza dimostrativa: evidenza mediata e certezza probabile

Ambito storico-geografico

1 «Salvare i fenomeni» era il compito che
Platone, alle origini della civiltà occidentale,
affidava alla filosofia, contro le insidie
dell'eleatismo e della sofistica. Alla storia è
5 stato spesso assegnato il ruolo, più modesto
ma non per questo meno impegnativo, di
salvare il passato dall'oblio. Contro lo
scorrere del tempo, che priva gli uomini di
una parte di se stessi, la storiografia si è
10 consacrata alla difesa del ricordo. Erodoto,
nel V secolo a.c., esponeva i risultati delle sue
ricerche sulle guerre tra Greci e Persiani «per
impedire che avvenimenti determinati dall'
azione degli uomini finissero per sbiadire col
15 tempo» (Storie, I, I). Ricordare, non
dimenticare: così potrebbe definirsi, in una
sola battuta, il programma originario della
scienza storica. Anche grazie ai risultati di
altre discipline, come la psicoanalisi, la
20 linguistica e l'antropologia culturale, abbiamo
imparato che questa contesa tra la memoria e
l'oblio, questa eterna lotta contro l'invadenza
distruttiva del divenire sono meno lineari di
quanto ritenesse Erodoto. I ricordi non
25 spariscono nel nulla, ma possono restare nella
coscienza umana, in qualche forma latente,
quasi invisibile, pronti a risvegliarsi al
momento opportuno. Bergson (Materia e
memoria: saggio sulla relazione tra il corpo e
30 lo spirito, Roma-Bari, Laterza, 1996, p. 133)
scriveva che «il nostro passato ci segue
tutt'intero, in ogni momento», perché «ciò che
abbiamo sentito, pensato, voluto è là, chino
sul presente che esso sta per assorbire in sé,
35 incalzante alla porta della coscienza».
Nel corso del XX secolo, l'immagine della
memoria e, con essa, quella del passato si
sono profondamente modificate. La scoperta
freudiana dell'inconscio, l'analisi delle
40 strutture elementari delle società umane,
dovuta all'antropologia e all'etnologia, gli
studi sociologici sulle rappresentazioni
collettive hanno determinato un generale
spostamento di interesse, che ha attraversato
45 le diverse correnti della disciplina storica. La
sfera delle «azioni coscienti», che costituiva
l'ossatura tradizionale dell'«avvenimento»
storico, è stata avvertita sempre più come un
fenomeno di superficie, privo di adeguato
50 spessore. La storiografia ha cominciato a
interrogarsi su tutto ciò che precede e
accompagna i fenomeni «volontari» della vita
umana, come le strutture economiche, le
mentalità, le abitudini quotidiane, gli
55 ambienti sociali, geografici ed ecologici che
circondano la nostra esistenza. L'orizzonte del
passato si è allargato in maniera
considerabile e la ricerca della memoria è

penetrata in strati più oscuri e nascosti, meno
60 evidenti all'occhio comune, che richiedono
una diversa disposizione mentale e rinnovati
strumenti metodici.

Le grandi trasformazioni che la storiografia
ha subito derivano in buona parte da questa
65 situazione, da questo improvviso
“divaricarsi” dei diversi sensi del passato. Per
molti secoli, gli storici hanno esercitato una
funzione molteplice nelle comunità umane,
non limitandosi a salvare il passato, ma
70 facendosi custodi della memoria collettiva.
La costruzione di identità nazionali,
l'elaborazione di grandi ideologie, il
verificarsi di rivoluzioni e di restaurazioni
hanno sempre trovato una legittimazione
75 nelle opere degli storici, nella loro ambizione
di controllare i ricordi pubblici.

Dopo l'era dei totalitarismi e delle guerre
distruttive che hanno travagliato il
Novecento, e di fronte alle grandi innovazioni
80 tecnologiche che rendono disponibile il
passato a un numero sempre più grande di
persone, la scienza storica può oggi
recuperare il suo ruolo critico, ristretto ma
indispensabile, che consiste sostanzialmente
85 nella cura della conoscenza e nella ricerca
della verità. Quella “ipertrofia” del senso
storico, che Friedrich Nietzsche, nella
seconda delle sue Considerazioni inattuali,
rimproverava ai moderni, comincia solo ora,
90 forse, a disciogliersi. Gli storici ne traggono a
volte un motivo di frustrazione. Ma la
storiografia, abbandonando postazioni
improprie e provvisorie, può invece ritrovare
la sua vocazione primaria: quella di un sapere
95 che nacque, insieme alla filosofia e alle
scienze esatte, nella culla della civiltà
classica, partecipando attivamente al faticoso
processo che portò gli uomini dal regno del
mito a quello del logos, della ragione. Moses
100 Finley (Uso e abuso della storia. Il
significato, lo studio e la comprensione del
passato, Einaudi, Torino, 1981, p. 25), in un
saggio di rara profondità, ha scritto che «il
processo di creazione del mito non si arrestò
105 nell'VIII secolo, anzi, non si arrestò mai del
tutto». Prosegue, infatti, sino ai nostri giorni:
segno che per la storia, per questa “vecchia
talpa”, c'è ancora molto lavoro di fare, lì in
profondità.

(M. Mustè, *La storia: teoria e metodi*,
Carocci, Roma, 2005, pp. 7-9).

11. Un valido sinonimo del termine “divaricarsi”
usato alla riga 66 potrebbe essere:
- A. allontanarsi
 - B. ampliarsi
 - C. confondersi
 - D. dividersi

12. Con il termine “ipertrofia” usato alla riga 86 si intende:
- rigidità
 - paura
 - onnipresenza
 - crescita smisurata
13. Secondo l’Autore del testo, tradizionalmente il compito della storia è stato:
- salvare i fenomeni dalle insidie dei sofismi
 - raccontare il mito della propria civiltà di appartenenza
 - mantenere memoria del passato
 - costruire storie funzionali al potere dominante
14. Il contributo della psicoanalisi alle discipline storiche è stato:
- far capire che i ricordi non si cancellano, ma restano nell’inconscio
 - consentire la spiegazione dei motivi psicologici dell’agire umano
 - far capire che non possiamo ricordare tutto e l’oblio è una forma di “igiene mentale”
 - dare un’interpretazione edipica dell’aggressività e del potere
15. Nel XX secolo il cambiamento di prospettiva della storiografia concerne:
- il contributo della sociologia e dell’etnologia, prima considerate scienze inesatte
 - il contributo di storici e filosofi del passato, come Erodoto e Platone
 - i fattori che sono alla base degli avvenimenti storici, spesso latenti, profondi, involontari
 - le ragioni dell’agire umano, che sempre di più sono dettate da spinte economiche e politiche
16. Alle righe 56-57 l’Autore, utilizzando l’espressione “l’orizzonte del passato si è allargato in maniera considerevole”, vuol comunicare che:
- la storiografia ha ampliato gli ambiti di indagine, non più solo gli eventi, ma anche le ragioni profonde dell’azione umana
 - il passato si amplia con il passare del tempo e l’accumularsi degli eventi
 - il passato non è più studiato solo dalla storiografia, ma anche da altre discipline
 - la storiografia deve recuperare le sue radici filosofiche per abbracciare un orizzonte così vasto di eventi e saperi

17. Il messaggio essenziale del testo potrebbe essere così sintetizzato:
- la storiografia non si limita a registrare il passato, ne indaga le ragioni profonde
 - la storiografia è giunta al termine della propria missione culturale
 - la storiografia deve svincolarsi dall’influenza di altre discipline come psicoanalisi e sociologia
 - la storiografia è memoria dei fenomeni “volontari” dell’agire umano
18. Da quanto afferma l’Autore del testo rispetto al ruolo culturale e alla collocazione cronologica filosofia e storia sono:
- analoghe e contemporanee
 - equivalenti e contemporanee
 - la storia precede la filosofia e ha un ruolo di maggior importanza
 - la filosofia precede la storia e ha un ruolo di maggior importanza
19. Il termine “che” utilizzato due volte nello stesso periodo alle righe 31 e 34:
- alla riga 34 è pronome relativo, alla riga 31 ha valore dichiarativo
 - ha in entrambi i casi valore dichiarativo
 - è in entrambi i casi pronome relativo
 - alla riga 31 è pronome relativo, alla riga 34 ha valore dichiarativo
20. L’espressione “vecchia talpa” usata alle righe 107-108 è:
- una metafora
 - una metonimia
 - una sineddoche
 - un’anafora

Ambito pedagogico

- 1 L’educazione costituisce uno dei due oggetti centrali – l’altro è rappresentato dalla *formazione* – propri della riflessione all’interno della *pedagogia*. Quanto è
- 5 considerato a proposito dell’“educativo” si presenta come il frutto della relazione tra due (o più) soggetti, che – pur entro la distinzione dei ruoli di educando e educatore – si educano. La dimensione dell’educazione
- 10 appare, dunque, anzitutto riferita all’eteroeducazione dell’uomo. Egli si trova all’interno di un processo complesso che lo vede posto di fronte all’altro, contribuendo a dar vita alla molteplicità relazionale dell’umano. Pertanto, l’educazione non è una
- 15 mera trasmissione di conoscenze, culture o condotte. Tantomeno riguarda l’ammaestramento, l’allevamento e la coltivazione, l’indottrinamento, l’etichetta o la
- 20 plasmazione, l’addestramento, l’esercizio o

l'apprendistato. Né può venir confusa con l'istruzione e l'erudizione, l'apprendimento e l'insegnamento.

25 Sotto il profilo strettamente filologico, la
radice della parola educazione va ricercata nei
due verbi latini "éduco" e "edúco". Con
30 *éduco*, il cui infinito è *educáre*, si richiamano i
significati differenti del "far crescere", mentre
con *edúco*, il cui infinito è *edúcere*, emerge il
valore proprio del "trarre fuori", ma anche del
"condurre con sé". Si può, pertanto, sostenere
che l'educazione contempra due particolari e
differenziati modi d'essere del rapporto
35 interpersonale, promossi dall'educatore nei
confronti dell'educando. Anzitutto, egli
provvede a che ogni condizione adeguata sia
posta affinché la crescita interiore e esteriore
del soggetto avvenga nel migliore contesto,
oggettivo e soggettivo, possibile. Di poi, si
40 adopera attraverso un'opportuna pratica
educativa per inverare ciò che già sussiste
nell'educando. Così il soggetto sente
promossa, secondo una determinata linea di
sviluppo, la propria crescita globale ed è
45 contemporaneamente aiutato a trarre da se
stesso ciò che *in nuce* è già presente. L'azione
educativa diventa la risultante di atti, fatti,
eventi in cui il soggetto educando si rende
destinatario dei percorsi e dei progetti posti in
50 essere dal soggetto educatore, ma avverte
anche, almeno in una certa misura, le proprie
potenzialità.

L'educazione costituisce, quindi, un
cammino delicato, un percorso non privo di
55 ostacoli, una tensione indirizzata verso mèta
non necessariamente prestabilita, ma
soprattutto è un processo intenzionale
governato da un fine generale: la promozione
dell'umanità che è nell'uomo. Inoltre, il fine
60 dell'educazione è dato anche dall'assumere la
coscienza critica di se stessi e la *conoscenza*
problematica del mondo. Va allora stabilito
che non vi sia educazione se non nella *libertà*
di sé e degli altri. La libertà del soggetto
65 prescinde dalle età della vita e contrassegna:
a) la possibilità e la capacità di scegliere; *b)* la
partecipazione ai valori morali, civili, politici;
c) la vita personale e sociale; *d)* l'equilibrio
armonico della persona; *e)* la struttura della
70 personalità culturale unitamente alla
costruzione del senso del vero e del giusto, del
bene e del bello; *f)* la libera adesione alle fedi
religiose. La storia personale del soggetto è
attraversata dalla sua educazione: questa deve
75 poter essere vissuta in armonia con
l'interiorità del soggetto, in modo da renderlo
responsabile di se stesso e capace di un
congruo agire sociale. Ciò favorisce la
continua proiezione verso la lietezza e la
80 gioiosità, il benessere e l'appagamento. Un
consimile stato eudemonico è la premessa del

dare forma alla propria coscienza etica e
antropologica, secondo un fondamentale
principio pedagogico che pone l'uomo
85 nell'equilibrio armonizzato tra il suo mondo
personale e il mondo a lui esterno. Ciò
significa che ogni corretta educazione tende
all'emancipazione del soggetto e alla sua
compiuta liberazione da moralismi e
90 ideologie, pregiudizi e prevenzioni; da
qualsiasi forma di fondamentalismo o
integralismo, razzismo o fanatismo; da ogni
pratica di intolleranza, discriminazione,
intransigenza. Inoltre, l'educazione continua a
95 rappresentare – proprio oggi, ancorá più di ieri
– anche una liberazione dall'inciviltà che si
manifesta nella rozzezza, nella villania, nella
volgarità e perfino nello sgarbo o nella
scortesia. La gentilezza dell'animo e dei modi
100 rappresenta il principale antidoto alla
maleducazione che si concreta dove prevale
l'assenza di decoro, correttezza, contegno,
compitezza e creanza: in una sola parola,
nell'uomo privo di urbanità. Si dirà, allora,
105 che l'educazione non ha come scopo il
conseguimento di prestazioni, ma la
promozione di condotte critiche, consapevoli,
creative, indipendenti, autonome, responsabili.
Il soggetto educato è colui che in ogni
110 occasione possiede la responsabilità libera,
piena e matura di se stesso.

L'esperienza della vita si profila come
un'esperienza educativa se è affiancata dalla
riflessione sull'agire proprio e degli altri, dalla
115 scoperta organica del mondo, dall'incontro
comunicativo con il prossimo. L'educazione
implica, quindi, la "culturalizzazione" delle
esperienze, la conoscenza critica della realtà in
ogni sua manifestazione, il rapporto ricco di
120 significati umani e valoriali
dell'intersoggettività. Essa si propone come
un'*opera* in cui più soggetti sono impegnati
con compiti diversi, direttamente,
consapevolmente e volontariamente finalizzati
125 a fare della vita un'esperienza di crescita
formativa. Così come ogni esperienza si
contrassegna della sua irriducibile complessità
culturale, anche l'esperienza educativa
dichiara le proprie anfibolie: le incertezze, le
130 ambiguità, le ambivalenze interpretative sono
il tratto distintivo della natura anfibolica
dell'educazione. Per sviluppare meglio la
conoscenza dell'educazione si può assumere
l'evento educativo nella sua realtà di *segno*, in
135 modo da affrontarne l'interpretazione
considerandolo come un *testo* da
comprendere. Ogni azione educativa
manifesta una natura segnico-testuale e
chiama la pedagogia generale a studiarla
140 muovendo da un principio di ordine
interpretativo.

L'educazione evoca anzitutto l'uomo

145 inteso come soggetto storico e morale,
naturale e spirituale, politico e sociale. Alla
struttura costitutiva dell'uomo "educato" non
pertengono le forme dell'individualismo, del
soggettivismo, dell'antiumanesimo nichilista.
Questo uomo, che nel tempo e nello spazio
viene educandosi entro il difficoltoso
150 cammino posto tra inculturazione e
acculturazione, tradizione e utopia, ontogenesi
e filogenesi, componenti geneticamente innate
e ambientalmente acquisite, è un soggetto
storico, nel senso che si rende figlio della
155 propria storia personale e di quella sociale. Ma
egli è anche un soggetto composto della
propria natura, che è irripetibile e singolare,
dunque capace di renderlo diverso da ogni
altro uomo. Tale statuto storico-antropologico
costituisce la premessa intrinseca per la sua
fondazione morale e per le sue scelte valoriali.

(M. Gennari, *Trattato di Pedagogia Generale*,
Bompiani, Milano, 2006, pp.47-50)

21. Il termine "educando" – usato per la prima volta alla riga 8 – indica:
- colui che educa
 - colui che collabora all'educazione
 - colui che riceve l'educazione
 - colui che non ha bisogno di ricevere educazione
22. Con l'espressione "stato eudemonico" proposta alla riga 81 si intende:
- la condizione passionale tipica di chi non ha ancora ricevuto un'educazione
 - lo stato di ricerca della felicità come fine della vita morale
 - lo stato di guida morale dell'educatore
 - lo stato di totale simbiosi tra educatore ed educando
23. Un valido sinonimo del termine "anfibia" usato alla riga 129 è:
- limite
 - ambiguità
 - premesse
 - virtù
24. L'educazione, secondo l'Autore, può definirsi come:
- la relazione verso l'altro
 - il processo con cui il discente istruisce l'altro
 - il processo di erudizione
 - un percorso di autoformazione
25. In base a quanto sostenuto nel testo, una delle caratteristiche del soggetto educato è che:
- sa riprodurre al meglio il modello educativo a cui è stato esposto
 - è guidato da spinte edonistiche
 - agisce con piena responsabilità di se stesso
 - ha raggiunto un livello culturale ritenuto al di sopra della media del suo contesto sociale

26. Quale rapporto esiste tra nichilismo ed educazione?
- L'educazione evita la caduta nel nichilismo
 - L'educazione fonda le sue radici nel nichilismo
 - L'educazione è la premessa che consente alla persona di giungere al nichilismo
 - Tra i due non c'è rapporto
27. L'espressione "inverare ciò che già sussiste nell'educando" utilizzata dall'autore alle righe 41-42 può essere sostituita con la seguente espressione analoga:
- plasmare la persona partendo dai suoi bisogni
 - dare conferma alle opinioni e credenze già presenti nella persona
 - realizzare le potenzialità intrinseche alla persona
 - inventare il percorso educativo insieme alla persona
28. L'Autore elenca alcune forme di relazione che vanno distinte dall'educazione; ciò che esse hanno in comune è il fatto che:
- sono relazioni centrate sui bisogni del discente
 - sono relazioni in cui si trasferiscono conoscenze
 - sono relazioni in cui si valorizza il legame affettivo verso l'educando
 - sono relazioni in cui svanisce la distinzione educatore/educando
29. Una corretta sintesi dell'ultimo capoverso del testo proposto potrebbe essere:
- storicità e natura costituiscono i due fattori costitutivi dell'uomo
 - l'uomo è un essere storico-sociale la cui natura è singolare
 - la storia dell'uomo determina la sua natura
 - la natura dell'uomo determina il suo sviluppo storico ed etico
30. I termini "Così come" usati alla riga 126 introducono:
- una deduzione
 - una similitudine
 - una contrapposizione
 - una correlazione

Ambito psicologico

1 La ricerca svolta nei laboratori di psicologia
sperimentale alla fine dell'Ottocento e nel
primo Novecento era spesso fondata sul
metodo dell'introspezione. I soggetti venivano
5 addestrati a interrogarsi, a "guardare dentro se
stessi" mentre percepivano un oggetto o
richiamavano della memoria una traccia.
Dovevano valutare quali proprietà dell'oggetto
o della traccia risultavano più rilevanti, quali
10 operazioni venivano compiute. Il metodo
introspettivo era strettamente legato alla
consapevolezza da parte del soggetto del
lavoro psichico che stava eseguendo.
L'introspezione avrebbe dovuto consentire di
15 spezzare il "flusso della coscienza" (James,
1890) in processi psichici distinti. Nella sua
definizione James metteva in risalto la
relazione tra la coscienza e identità personale:
un pensiero di cui si è coscienti si lega
20 assieme agli altri pensieri, uno dopo l'altro, in
una "corrente" che dà il senso di continuità
della propria vita psichica. Il
comportamentismo sostenne che il metodo
introspettivo, fondato sulla coscienza, non
25 permetteva di acquisire dati oggettivi e
verificabili sui processi psichici. Alla
dimensione soggettiva e privata dei "dati della
coscienza" si preferiva la dimensione
oggettiva e pubblica dei dati del
30 comportamento manifesto. Fino agli anni
Sessanta del Novecento, la coscienza non
compare più come tema delle ricerche di
psicologia. Un nuovo interesse si sviluppò
grazie ai risultati delle ricerche sui pazienti
35 con "cervello diviso", persone alle quali, per
motivi terapeutici, erano state sezionate le
connessioni del corpo calloso che uniscono i
due emisferi cerebrali (Sperry, 1966). Questi
pazienti erano coscienti delle operazioni
40 mentali che compivano sulla base di quanto
avevano appreso e memorizzato con un
emisfero (ad esempio, l'emisfero destro
poteva aver appreso a riconoscere determinati
oggetti visivi presentati all'emicampo visivo
45 controlaterale sinistro). Poiché l'informazione
elaborata dall'emisfero destro non veniva
registrata dall'emisfero sinistro, essendo state
sezionate le connessioni interemisferiche, se si
presentavano di nuovo gli stessi oggetti, ma
50 questa volta all'emicampo visivo destro per
essere elaborati dall'emisfero sinistro, il
paziente non riconosceva gli oggetti e non era
cosciente di averli già riconosciuti con il suo
emisfero destro. Si ritenne così che la
55 coscienza in questi pazienti si fosse divisa nei
due emisferi e che quindi si potesse affermare
che la sua unità, quale è tipica delle persone
normali, era il risultato dell'integrazione tra le
operazioni mentali compiute separatamente

60 nei due emisferi. Un'altra fonte di interesse
per la coscienza era costituita dalle ricerche,
avviate negli anni Cinquanta, sugli "stati di
coscienza" intesi come momenti di un
continuo che andava dal coma al sonno
65 profondo alla semiveglia alla veglia. Nello
stato di veglia si distingueva un sottostato di
massima vigilanza o attenzione al quale
sarebbe corrisposta nei soggetti umani la
consapevolezza delle proprie operazioni. Per
70 molti ricercatori contemporanei la coscienza
viene invece concepita nei termini di un
sistema di controllo attenzionale delle
operazioni mentali, per il quale sarebbe
necessario il funzionamento dei lobi
75 prefrontali. La relazione tra lobi prefrontali e
coscienza, già ipotizzata da Aleksandr R.
Lurija (1973), è stata riproposta di recente da
Tom Shallice (1988) nel suo modello del
sistema attenzionale supervisore. Ci sono
80 pazienti che, pur elaborando correttamente
l'informazione esterna e essendo capaci di
richiamare le tracce mnestiche relative a un
compito, non sono capaci di eseguire il
compito stesso in modo pianificato e
85 coordinato. Sembra che non siano capaci di
controllare in modo cosciente le singole
operazioni e azioni. È interessante notare che
nei bambini le regioni prefrontali maturano le
loro connessioni con le altre regioni cerebrali
90 non prima di quattro-cinque anni. Prima di
questa età il bambino, in effetti, non ha
acquisito una piena padronanza del proprio
comportamento, basata sull'attenzione e sulla
consapevolezza delle proprie azioni. In questa
95 prospettiva, la nozione di coscienza si lega a
quella di metacognizione, un sistema di
pianificazione e controllo delle operazioni
cognitive (per ogni processo si distingue un
sistema specifico: metamemoria per la
100 memoria e metattenzione per l'attenzione,
ecc.). La metacognizione implica che una
persona sia cosciente delle proprie operazioni
cognitive, delle risorse e dei limiti relativi, e
sia in grado di verificarne – in modo appunto
105 cosciente – i risultati ed eventualmente di
correggerne lo svolgimento per migliorare la
prestazione. La coscienza e il controllo delle
proprie operazioni cognitive, la
metacognizione, sono strettamente associati
anche alla capacità di esprimere e verbalizzare
i processi mentali in corso.

(L. Mecacci, *Manuale di Psicologia generale*,
Giunti, Firenze, 2001, pp. 149-151)

31. Un valido sinonimo dell'aggettivo "mnestiche" utilizzato alla riga 82 del testo può essere:
- attentive
 - percettive
 - mnemoniche
 - coscienti
32. Con il termine "metacognizione" si intende:
- un sistema di controllo e pianificazione dei propri processi mentali
 - i processi cognitivi diretti a uno scopo: una meta consapevole
 - il processo mediante il quale le informazioni elaborate dall'emisfero destro passano al sinistro e viceversa
 - un processo di sviluppo della cognizione che avviene solo in parte all'età di 4-5 anni
33. In che cosa consiste la nozione di "flusso di coscienza"?
- In una corrente di pensieri che dà continuità alla vita psichica e su cui si fonda l'identità
 - Nel flusso empatico che lega psicologo e paziente durante una terapia
 - Nel flusso che lega pensieri e azioni, stati psichici e comportamento manifesto
 - Nell'analisi consapevole dei propri pensieri, scomposti in pensieri psichici distinti
34. Quale posizione assume il comportamentismo in merito al metodo introspettivo?
- Lo considera un metodo valido, ma solo se associato all'analisi del comportamento manifesto
 - Lo considera l'unico metodo valido per indagare il legame tra coscienza e identità personale
 - Ritiene che sia un metodo non scientifico, in quanto produce dati non oggettivi e non verificabili
 - Non prende posizione; semplicemente si focalizza sull'analisi del comportamento manifesto
35. Per quali ragioni nel testo si afferma che l'emisfero destro può apprendere a riconoscere oggetti presentati all'emicampo visivo controlaterale sinistro?
- Perché il campo visivo non è del tutto separato fra i due occhi: vi sono ampie zone di sovrapposizione
 - Perché le funzioni sensoriali e motorie del lato sinistro del corpo sono principalmente elaborate dall'emisfero destro
 - Perché il cervello è plastico e può imparare a riconoscere stimoli anche in aree che non sono direttamente implicate in quel tipo di elaborazione
 - Perché l'emisfero destro domina quello sinistro
36. Che cosa dimostrano in merito alla coscienza le ricerche su pazienti con "cervello diviso"?
- Che la coscienza è localizzata principalmente nell'emisfero sinistro
 - Che la coscienza è il risultato dell'integrazione dei processi mentali elaborato dai due emisferi
 - Che la coscienza è localizzata principalmente nel corpo calloso
 - Che non è possibile essere coscienti di uno stimolo se si ha il "cervello diviso"
37. Esiste una relazione tra attenzione e coscienza?
- No, sono due processi distinti, con aree anatomiche separate
 - Solo in parte, i pazienti con "cervello diviso" osservano con attenzione gli oggetti, ma non ne sono consapevoli
 - Sì, la coscienza è il vissuto soggettivo di un processo fisiologico, chiamato controllo attenzionale
 - Sì, la coscienza è intesa come un processo di controllo dell'attenzione sulle operazioni mentali
38. Esiste una relazione tra attenzione e attivazione dei lobi prefrontali?
- No, l'attenzione è gestita dal corpo calloso
 - In parte, l'attenzione è gestita principalmente dal lobo prefrontale destro
 - Sì, in quanto essi sono la parte neuroanatomica in cui si elaborano i processi di controllo consapevole degli stati mentali
 - In parte, l'attenzione è gestita principalmente dal lobo prefrontale sinistro
39. Quale delle seguenti sequenze di argomenti descrive meglio il testo proposto?
- L'approccio comportamentista – L'approccio delle neuroscienze – Il "flusso di coscienza" – Il "cervello diviso"
 - Coscienza e corpo calloso – Coscienza e lobi prefrontali – Gli stati di veglia – Coscienza e introspezione
 - Il metodo introspettivo – Il "cervello diviso" – Gli stati di veglia – Attenzione e coscienza – La metacognizione
 - La coscienza come processo cognitivo - La coscienza come flusso interiore – La coscienza come stato di veglia – La coscienza come fisiologia cerebrale
40. Alla riga 101 del testo si utilizza il termine "implica", che segnala la presenza di una:
- correlazione
 - analogia
 - similitudine
 - deduzione

Ambito sociologico

1 Per meglio comprendere le origini del
cambiamento nel modo di concepire il lavoro
in epoca moderna occorre brevemente
focalizzarsi sulla storia socioeconomica
5 dell'Inghilterra, ovvero la nazione che diede il
via alla Rivoluzione industriale. Benché
generalmente si collochi l'inizio di
quest'ultima intorno al 1760, è utile guardare a
processi già in atto almeno due secoli prima.
10 Thomas More fornisce nell'Utopia una delle
più incisive descrizioni dei cambiamenti in
atto nell'Inghilterra Rinascimentale, quando,
dopo la guerra delle Due Rose, le grandi
scoperte forniscono un nuovo impulso ai
15 commerci e, al contempo, assestano un colpo
definitivo all'economia medioevale. La fine
delle ostilità riversa nelle campagne una folla
di soldati in congedo, alla ricerca di
un'occupazione che la piccola proprietà
20 contadina non è in grado di offrire. Al
contempo, l'economia mercantile e il
capitalismo commerciale delle città iniziano
prepotentemente a subentrare all'economia
agricola. L'improvviso sviluppo delle
25 manifatture di lana nelle Fiandre induce i
grandi proprietari terrieri a preferire
l'allevamento delle pecore all'agricoltura. Per
avere più terre essi espropriano i piccoli
contadini e proteggono i loro greggi
30 recintando i fondi: è la famosa politica delle
recinzioni (*enclosure*) aspramente condannata
da More. I risultati non si fanno attendere: i
borghesi delle città e i proprietari aprono
manifatture in cui trova lavoro un certo
35 numero di ex-contadini. Tuttavia, la giovane
industria non è in grado di assorbire la
disoccupazione e ben presto gli agricoltori
senza terra divengono soldati o servi, quando
non vagabondi o ladri. (si veda in proposito
40 Trousson, 1975). È noto, infatti, che in
Inghilterra la Rivoluzione industriale si
sviluppa sulla base di una società agricola
caratterizzata da un sistema di produzione
familiare, o, comunque, facente riferimento
45 alla piccola fattoria. Attorno a questa struttura
fondamentale vi erano alcune attività
minerarie e edilizie secondarie, nonché una
serie di botteghe gestite da mercanti-artigiani
organizzati in corporazioni. Queste botteghe al
50 loro interno erano stratificate in rapporto allo
status professionale, distinguendo il maestro
dal lavoratore giornaliero e dall'apprendista.
Le corporazioni, controllando l'accesso al
lavoro e i compensi, riuscivano a garantire ai
55 loro membri condizioni ragionevoli,
specialmente in rapporto al basso livello di
vita dei contadini o di tutti coloro che avevano
perso la loro terra in seguito alle *enclosure* del
XVI secolo. La Rivoluzione industriale

60 modificò mano a mano questa struttura,
proprio quando i produttori capitalistici misero
in atto una serie di provvedimenti volti ad
eliminare le incertezze – in termini di qualità e
affidabilità delle consegne – proprie della
65 produzione di tipo familiare. Questo si
rendeva necessario sia per poter far fronte ai
nuovi mercati creati dall'espandersi del
commercio e da una significativa crescita
demografica, sia, soprattutto, per sfruttare i
70 primi sistemi di produzione meccanica. Lo
sviluppo del sistema produttivo basato sulla
fabbrica modificò la struttura della forza
lavoro e accentuò il fenomeno
dell'urbanizzazione. Un numero crescente di
75 individui, che originariamente lavorava
autonomamente, nelle proprie botteghe o
fattorie, venne a trovarsi titolare di nuovi ruoli
sociali, accorpato nell'emergente classe dei
salariati. Dal momento che i nuovi metodi
80 produttivi si sostituirono completamente al
vecchio sistema, il processo risultò
irreversibile per i lavoratori, rendendoli
dipendenti dal sistema salariale.

Al cambiamento sociale corrisponde un
85 mutamento degli orientamenti teorici e,
sempre in Inghilterra, a partire dalla seconda
metà del Seicento, in parallelo con l'affermarsi
dell'economia capitalista, si consolida la
scienza economica, contribuendo a nuove
90 formulazioni del concetto di lavoro. Qualche
tempo dopo, Adam Smith (1776), esalta il
lavoro come unico mezzo per creare ricchezza
sociale, a condizione che i prodotti del lavoro
diventino merci, vale a dire beni dotati non
95 solo di valore d'uso ma anche di un valore di
scambio, determinato sulla base di un
equivalente universale, ovvero il denaro.
Nell'ambito dell'economia capitalista, inoltre,
non solo i prodotti del lavoro diventano merci,
100 ma lo diventa anche il lavoro stesso, inteso
come forza lavoro, che gli individui, per
sopravvivere, scambiano con coloro che
detengono la proprietà dei mezzi di
produzione e il denaro.

105 È in questa fase che si individuano le basi
della divisione sociale del lavoro in senso
moderno, i cui primi contributi si rintracciano
nelle teorie di Ferguson e Smith. Per Smith
(1776) la divisione del lavoro rappresenta
110 soltanto un processo originato dall'interesse
economico ad aumentare la produzione e
rientra quindi nella politica della produzione
stessa. Per Ferguson (1767), invece, la
divisione del lavoro è essenzialmente un
115 mezzo di differenziazione sociale. La
posizione di Smith guarda alla società come a
un sistema di scopi egoistici, concezione che
sarà alla base delle teorie marxiste. Ferguson,
d'altra parte, non nega che la divisione del
120 lavoro incrementi la produzione, ma in essa

125 scorge anche - come più tardi Durkheim - una
 particolare forma di strutturazione della
 solidarietà umana. Mentre per Smith pure
 l'aumento della divisione del lavoro si spiega
 con il desiderio di aumentare la produzione,
 per Ferguson, al contrario, si spiega ricorrendo
 a cause sociologiche, come l'aumento e la
 concentrazione della popolazione, che
 130 determinerebbero, come effetto secondario,
 anche un aumento della produzione. Un'altra
 differenza tra i due autori è data dal fatto che
 Smith si riferisce prevalentemente non solo
 alla formazione professionale e alla
 specializzazione, ma alla frammentazione del
 135 lavoro, cioè alla suddivisione di un processo
 lavorativo unitario in una serie di operazioni
 elementari (come appare chiaramente nel suo
 esempio della fabbrica di spilli), mentre
 Ferguson pensa alla divisione del lavoro
 140 soprattutto come ad una differenziazione
 professionale, non escludendo però altri
 significati. Per questo anch'egli ritiene che tra
 le conseguenze della divisione del lavoro sia
 da annoverare la nascita di un particolare tipo
 145 di solidarietà, in cui gli uomini sono legati
 dalle proprie differenze. In Smith questi
 problemi non si presentano affatto; al più egli
 tenta di risalire ai presupposti di tale tendenza
 al momento della produzione, cercandoli in
 un'inclinazione della natura umana allo
 150 scambio. Se da ciò derivano legami tra gli
 uomini, essi rientrano soltanto nel suddetto
 "sistema di scopi egoistici". Non a caso, Smith
 osserva: «Non dalla benevolenza del
 155 macellaio, del birraio o del panettiere ci
 possiamo aspettare il nostro pasto, ma solo
 dalla cura che essi pongono nei nostri
 interessi. Noi non ci rivoliamo all'umanità,
 ma al loro egoismo; con loro non parliamo
 160 mai dei nostri bisogni, ma soltanto dei loro
 vantaggi» (1776). La solidarietà, in questo
 caso, è un paravento esteriore che nasconde
 una razionalità economica individuale, mentre
 Ferguson (1767) poneva alla base una
 165 solidarietà umana originaria, retta da precise
 idee etico-sociali e culturali, cui si aggiungono
 in un secondo tempo gli scopi economici. Per
 quanto alla visione pessimistica di Smith si
 contrapponga un atteggiamento più fiducioso
 di Ferguson verso la natura umana, è evidente
 quanto in entrambi gli autori si possa cogliere
 un'impostazione filosofica ed etica alla base
 della divisione del lavoro.

(S. Poli, *La sindrome di Gondrano. Senso e
 significati del lavoro nella società
 postmoderna*, Franco Angeli, Milano, 2008,
 pp. 25-26)

41. Un valido sinonimo del termine "processi" nell'accezione con cui è usato alla riga 9 può essere:
 - A. cause effettive
 - B. fenomeni in sviluppo
 - C. fattori decisivi
 - D. conseguenze principali
42. L'aggettivo "irreversibile" usato alla riga 82 può essere al meglio sostituito con:
 - A. inconfutabile
 - B. inconvertibile
 - C. immodificabile
 - D. trasferibile
43. Che cosa si intende con "rivoluzione industriale"?
 - A. Il motivo politico di natura marxista che ha portato gli industriali a conquistare il potere prima detenuto dai ricchi proprietari terrieri
 - B. Il processo di evoluzione economica da un sistema agricolo a uno industriale, basato sull'introduzione di nuove tecnologie produttive
 - C. La rivoluzione tecnologica che ha interessato l'industria inglese nell'Ottocento, per cui si è passati dall'uso del carbone a quello dell'energia elettrica
 - D. Il processo di sfruttamento economico e sociale operato dalla borghesia agricola che ha rivoluzionato la società inglese prima, ed europea in seguito
44. I fenomeni che determinarono il crollo dell'economia medievale furono:
 - A. le conseguenze della Guerra delle Due Rose
 - B. l'emergere di nuovi mercati e la nascita del capitalismo
 - C. i movimenti artistici sorti durante il Rinascimento inglese
 - D. la concorrenza commerciale dell'area mediterranea con le Fiandre
45. L'elemento essenziale del quadro in cui si sviluppa la rivoluzione industriale è:
 - A. la classe operaia che dalle campagne si trasferisce in città in cerca di lavoro
 - B. una società agricola basata su un sistema produttivo di tipo familiare
 - C. la borghesia agricola che possedeva i terreni su cui sono state edificate le fabbriche
 - D. la classe emergente degli scienziati, portatori di nuove scoperte e tecnologie produttive

46. La ragione per cui la produzione familiare non ha potuto sostenere la concorrenza della rivoluzione industriale consiste nel fatto che:
- A. la produzione familiare non poteva garantire alti livelli qualità e affidabilità delle consegne
 - B. la produzione familiare aveva costi troppo elevati
 - C. le corporazioni crearono ostacoli alla produzione di massa
 - D. la produzione familiare riguardava beni di tipo agricolo, mentre l'industria aveva sviluppato il settore manifatturiero
47. In base a quanto esposto nel testo, Adam Smith ritiene che il lavoro sia:
- A. il metodo con cui le classi borghesi controllano il proletariato
 - B. l'unico mezzo per creare ricchezza sociale grazie al valore di scambio delle merci
 - C. il rapporto di potere che si instaura in fabbrica tra padrone e operaio
 - D. è un mezzo per creare disuguaglianze sociali, perché il valore di scambio delle merci non è oggettivo ed è regolato dalle élite di potere
48. Quale delle seguenti sequenze di temi rappresenta meglio lo sviluppo argomentativo del testo?
- A. Il dibattito Smith-Ferguson – La posizione marxista – Oltre la Guerra delle Due Rose
 - B. Dalla fabbrica al latifondo – L'egoismo capitalista – L'Utopia e la Rivoluzione industriale
 - C. Le origini storico-sociali della rivoluzione industriale – Dall'economia agricola a quella industriale – Le teorie economiche di Smith e Ferguson
 - D. Da soldati a operai – Da egoisti a solidali – Da artigiani a liberi imprenditori
49. Alla riga 162 il termine “paravento” è usato in modo:
- A. simbolico
 - B. analogico
 - C. intuitivo
 - D. rappresentativo
50. L'espressione “Per quanto” utilizzata alle righe 167-168:
- A. sta per “benché” e introduce una subordinata concessiva
 - B. sta per “dal momento che” e introduce una subordinata causale
 - C. sta per “dal momento che” e introduce una subordinata temporale
 - D. sta per “benché” e introduce una subordinata ipotetica

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

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