

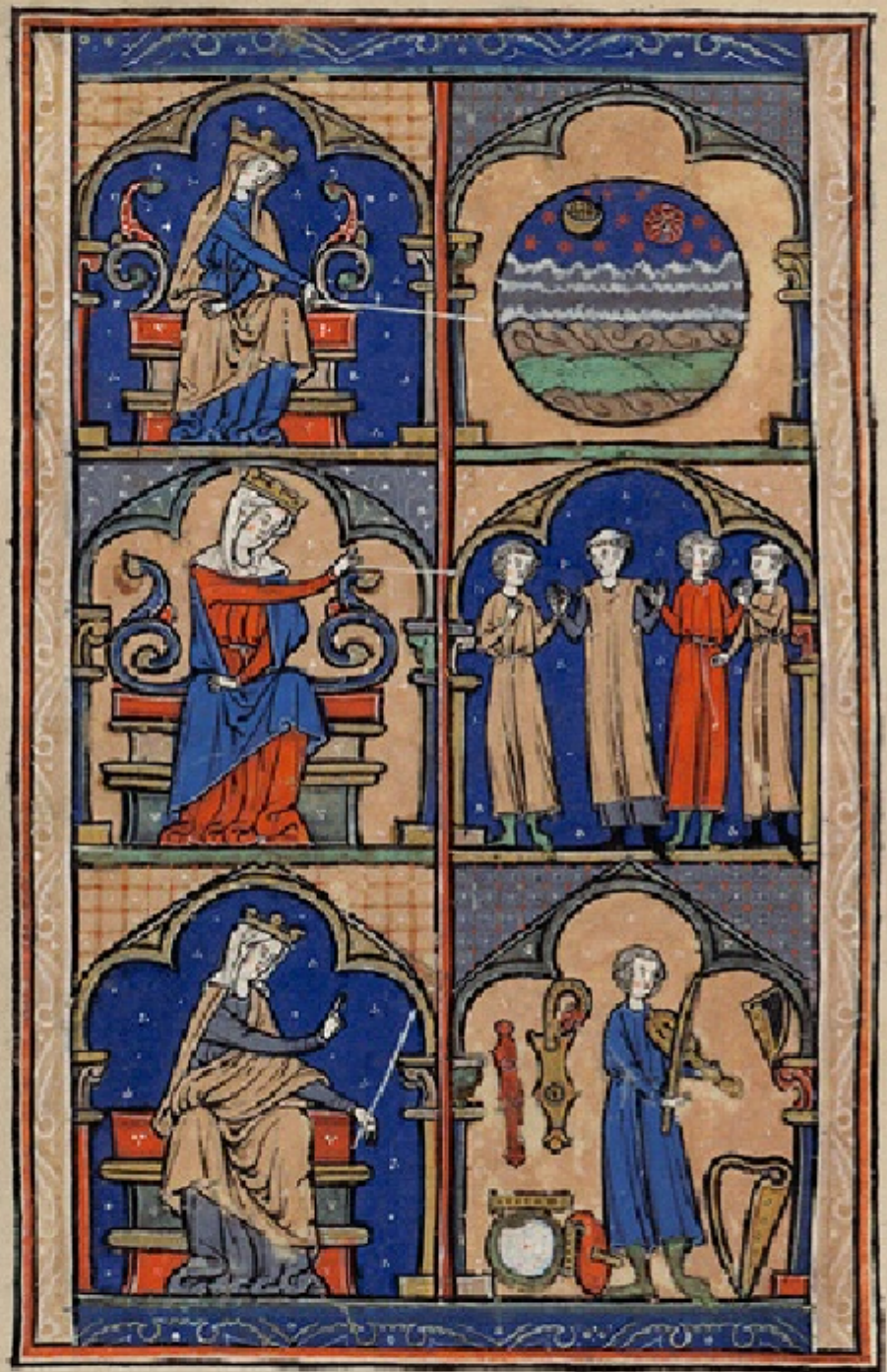
Prova A53

Storia della musica

Domande a risposta aperta

Quesito 1 - Il candidato dica, con riferimento ad uno dei seguenti tre autori, perché lo studio della storia della musica nell'età contemporanea (secc. XIX-XX) non possa omettere di considerare la portata, la risonanza e l'incidenza di Johann Sebastian Bach, Ludwig van Beethoven e Claude Debussy; dica inoltre come introdurrebbe a questo argomento una classe di IV-V liceo (indifferentemente sezione musicale o coreutica).

L'immagine proposta, la miniatura collocata in apertura del codice polifonico di *Motus triplis* conservato a Firenze (Biblioteca Mediceo-Laurenziana, Pluteo 29; ms. del sec. XIII), rappresenta la tripartizione della musica mundana, humana e instrumentalis secondo Severino Boezio. Il candidato dica come, partendo da questa immagine, illustrerebbe a una classe di III liceo (indifferentemente sezione musicale o coreutica) i tre concetti e il loro significato nella cultura medievale.





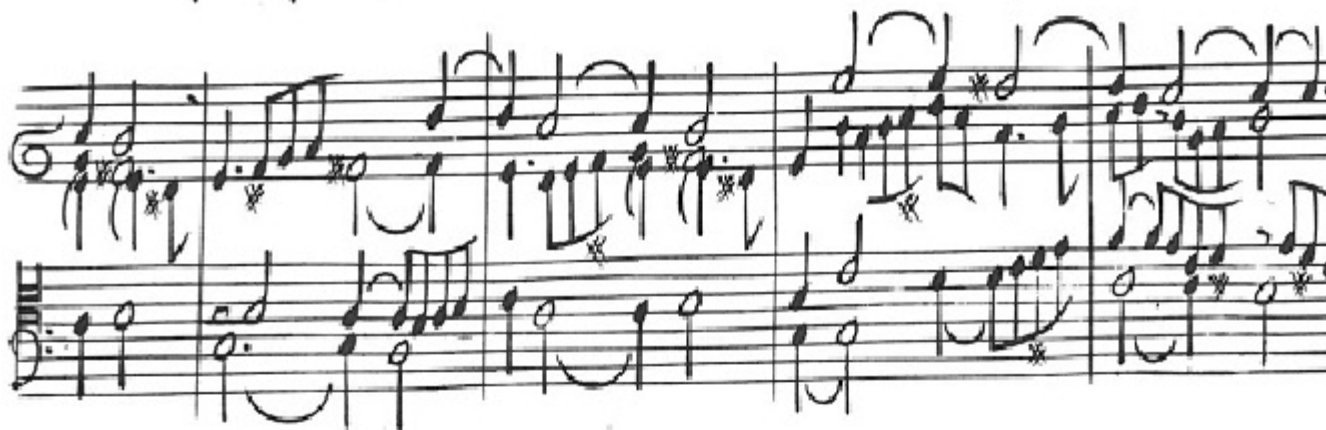
Firenze, Biblioteca Medicea Laurenziana, Pluteo 29.1, c. 1v

Il candidato evidenzia i fattori salienti nel brano allegato (Balletto, Corrente, Passacaglia, in Girolamo Frescobaldi, Toccate d'intavolatura di cimbalo et organo (Libro I, Roma 1637), dal punto di vista della forma musicale, della notazione, della tecnologia editoriale e della prassi esecutiva, e dica come li presenterebbe a una classe di III liceo (indifferentemente sezione musicale o coreutica).

6

AGGIUNTA

The image displays a page from a musical manuscript, featuring two distinct sections of music. The first section, titled "Balletto", is written on a grand staff with two staves. It begins with a treble clef and a common time signature (C). The notation includes various note values, rests, and accidentals, with some notes marked with asterisks. The second section, titled "Corrente del Balletto", also uses a grand staff but starts with a treble clef and a 3/4 time signature. This section continues the musical themes, with similar notation and asterisk markings. The handwriting is in a historical style, and the paper shows signs of age.





Il candidato effettui la ricostruzione metrica del testo verbale nel brano music allegato (tratto da Ruggero Leoncavallo, Pagliacci, Milano 1892: prologo), trasc vendolo e segnando la fine dei versi con una barra obliqua; dica inoltre quali fatt evidenzierebbe in una lezione da svolgere in una classe di IV o V liceo (indifferen mente sezione musicale o coreutica).

7

10

(passando la testa attraverso la tela)
(putting his head through the curtain)

Tonio

(avanzandosi)
(advancing)

(alla ri-)
(bowing)

Si può?... May I... Si può?... In - trude? Si - Dear

And^{te} sostenuto
balta salutando)
from the footlights)

gnò - rel... Si - gnò - ri!... Scu - sa - te - mi se da sol mi pre -
La - dies, dear Gen - tle - men, you'll par - don me if I come out a -

(con autorità)

sen - to. Io so - no il Pro - lo - go. Poi -
lone, here. I am the Pro - lo - gue! To -

Violoncello



8 And.^{no} grazioso (♩ = 52)

T. *- ché in soc - na an - cor le an - ti - che ma - sche - re met - te l'au*
- night up - on this stage, we play the Mas - que - rade, know as "Pag

II And.^{no} grazioso (♩ = 52)

p

T. *- to re, in par - te ei vuol ri - pren - de - re le vec - chie*
- liae - cio". and as in days of long a - go our auth - or

sonoro

T. *- san - ze, c a vo - i di nuo - vo in - via - mi.*
sends me to speak here, as was the cus - tom.

col canto

Un po' meno presto che nell'Introd.^{ne} (♩ = 80)

T. *Ma non per dir vi co - me pria:*
But not to tell you as of old:

Un po' meno presto che nell'Introd^{ne} (♩. = 80)

pp stacc.

p

T. *“Le la - cri - me che noi ver - sian son fal - se!
 “The tears that we shed on the stage, mean noth - ing!*

12

pp

T. De - gli spa - si - mi e de' no - stri mar - tir
 All our cries of pain and our grief and des - pair,

T. non al - lar - ma - te - vi!
 ne - ver need frighten you!”

Molto più lento (♩. = 50)

T. No! No! L'au - to - re ha cer - ca - to
 No! Our auth - or in - stead, has

[13] molto più lento (♩. = 50)

10

Rit. ancora

T. in - ve - ce pin - ger - vi u - no squar - cio di vi - ta.
ven - tured to bring to you, scenes from life and its sor - rows.

Deciso

T. E - gli ha per mas - si - ma sol che l'ar - ti - sta è un uom _____
He's borne in mind all the time, that the ac - tor's a man, _____

Deciso

Molto meno

T. e che per gli uo - mi - ni scri - ve - re ei de - ve.
and that for liv - ing men, he must be writ - ing.

Molto meno

Rall. molto



Quesito 5 - Classe A53 Storia della musica (Liceo musicale, sezione musicale e sezione coreutica)

Quesito 5 Il candidato tracci a grandi linee, mediante il riferimento ad almeno due modelli di danza specifici, un percorso didattico che introduca la comprensione dei differenti significati sociali assunti dalla danza di società in almeno due dei seguenti tre secoli: XVIII, XIX, XX (classi III-V di Liceo musicale, indifferentemente sezione musicale o coreutica).

Quesito 6 - Il candidato illustri, sulla scorta di una o due composizioni musicali specifiche a sua scelta, in che senso e in che modo la conoscenza e la comprensione della musica d'arte europea nella sua dimensione storica (accompagnata dall'ascolto consapevole) possa sviluppare e potenziare competenze di cittadinanza attiva negli studenti di un Liceo (indifferentemente nella sezione musicale o nella sezione coreutica).

Domande a risposta multipla - DE

Quesito 7 Domanda A - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Eine Sachverständigengruppe der Europäischen Kommission validiert insbesondere die wissenschaftlichen Arbeiten des Zentrums für Forschung zum lebenslangen Lernen (Centre for research on lifelong learning – CRELL) zum Aufbau von Verbundindikatoren zu den Bürgerkompetenzen junger Europäer. Eine weitere EU-Sachverständigengruppe zu Schlüsselkompetenzen und Lehrplanreformen konzentriert ihre Arbeit derzeit auf Bewertungsfragen, da dies als eine der vordringlichsten Fragestellungen für die erfolgreiche Umsetzung eines kompetenzbasierten Konzepts in der Schule gilt. Der Schwerpunkt liegt auf neuen Bewertungsmethoden für die Messung der Fortschritte in den Bereichen, die für die Einführung von Schlüsselkompetenzen von entscheidender Bedeutung sind: in der Entwicklung der Fähigkeiten und der Veränderung von Grundeinstellungen.

Parallel hierzu wird in der EU-Jugendstrategie 2010-2018 die Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft, der sozialen Integration und Solidarität unter jungen Menschen als eines der Hauptziele formuliert. Diese Strategie umfasst mehrere Aktionslinien im Zusammenhang mit der Entwicklung der Staatsbürgerschaft sowohl in formalen als auch in nichtformalen Bildungsmaßnahmen, beispielsweise die „Teilhabe [...] auf allen Ebenen der repräsentativen Demokratie und der Zivilgesellschaft“ sowie die „Freiwilligentätigkeit“. Zudem vollzogen sich 2011 zwei wichtige Entwicklungen: Das Jahr wurde als das Europäische Jahr der Freiwilligentätigkeit zur Förderung der aktiven Bürgerschaft propagiert und der ungarische Ratsvorsitz stellte bei einem informellen Treffen im März die Bildung für aktive Bürgerschaft in den Mittelpunkt der Debatte der Bildungsminister.

Das Bekenntnis der Europäischen Kommission zur Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft hat eine lange Tradition. Dieses Thema stand in zwei aufeinanderfolgenden Aktionsprogrammen auf der Agenda der Kommission. Das gegenwärtige Programm „Bürgerschaft 2007-2013“ soll die Bürger enger an Europa heranführen und sie in die Diskussionen über die Zukunft Europas einbinden. Außerdem soll das Programm Impulse für aktive Staatsbürgerschaft vermitteln und das gegenseitige Verständnis fördern, indem Menschen aus unterschiedlichen Teilen Europas über Begegnungen, Gedankenaustausch und Debatten zusammengebracht

werden. Die Förderung der aktiven Beteiligung der Bürger Europas an den politischen Prozessen in der EU ist auch eines der Ziele des Europäischen Jahres der Bürgerinnen und Bürger 2013.

Aus: EURYDICE (2012): Bürgererziehung in Europa. Bericht der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, S. 7f. URL: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> [6/04/2016]

Die Europäische Kommission hat verschiedene Sachverständigengruppen eingesetzt, die die Aufgabe haben, ...

- a) ... die inzwischen überall praktizierten kompetenzbasierten Konzepte einer kritischen Evaluation zu unterziehen.
- b) ... Forschungsergebnisse, schulische Reformen und Einschätzungsmethoden bezüglich staatsbürgerlicher Schlüsselkompetenzen auszuwerten.
- c) ... Maßnahmenpakete zu entwickeln, die der Förderung von aktiver Teilnahme am politischen Leben dienen.
- d) ... ein Umfrageprojekt zu politischen Einstellungen von Jugendlichen zu lancieren.

Quesito 7 Domanda B - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Eine Sachverständigengruppe der Europäischen Kommission validiert insbesondere die wissenschaftlichen Arbeiten des Zentrums für Forschung zum lebenslangen Lernen (Centre for research on lifelong learning – CRELL) zum Aufbau von Verbundindikatoren zu den Bürgerkompetenzen junger Europäer. Eine weitere EU-Sachverständigengruppe zu Schlüsselkompetenzen und Lehrplanreformen konzentriert ihre Arbeit derzeit auf Bewertungsfragen, da dies als eine der vordringlichsten Fragestellungen für die erfolgreiche Umsetzung eines kompetenzbasierten Konzepts in der Schule gilt. Der Schwerpunkt liegt auf neuen Bewertungsmethoden für die Messung der Fortschritte in den Bereichen, die für die Einführung von Schlüsselkompetenzen von entscheidender Bedeutung sind: in der Entwicklung der Fähigkeiten und der Veränderung von Grundeinstellungen.

Parallel hierzu wird in der EU-Jugendstrategie 2010-2018 die Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft, der sozialen Integration und Solidarität unter jungen Menschen als eines der Hauptziele formuliert. Diese Strategie umfasst mehrere Aktionslinien im Zusammenhang mit der Entwicklung der Staatsbürgerschaft sowohl in formalen als auch in nichtformalen Bildungsmaßnahmen, beispielsweise die „Teilhabe [...] auf allen Ebenen der repräsentativen Demokratie und der Zivilgesellschaft“ sowie die „Freiwilligentätigkeit“. Zudem vollzogen sich 2011 zwei wichtige Entwicklungen: Das Jahr wurde als das Europäische Jahr der Freiwilligentätigkeit zur Förderung der aktiven Bürgerschaft propagiert und der ungarische Ratsvorsitz stellte bei einem informellen Treffen im März die Bildung für aktive Bürgerschaft in den Mittelpunkt der Debatte der Bildungsminister.

Das Bekenntnis der Europäischen Kommission zur Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft hat eine lange Tradition. Dieses Thema stand in zwei aufeinanderfolgenden Aktionsprogrammen auf der Agenda der Kommission. Das gegenwärtige Programm „Bürgerschaft 2007-2013“ soll die Bürger enger an Europa heranführen und sie in die Diskussionen über die Zukunft Europas einbinden. Außerdem soll das Programm Impulse für aktive Staatsbürgerschaft vermitteln und das gegenseitige Verständnis fördern, indem Menschen aus unterschiedlichen Teilen Europas über Begegnungen, Gedankenaustausch und Debatten zusammengebracht werden. Die Förderung der aktiven Beteiligung der Bürger Europas an den politischen Prozessen in der EU ist auch eines der Ziele des Europäischen Jahres der Bürgerinnen und Bürger 2013.

Aus: EURYDICE (2012): Bürgererziehung in Europa. Bericht der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, S. 7f. URL: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> [6/04/2016]

Welches sind die wichtigsten Merkmale der europäischen Jugendstrategie 2010-2018?

- a) Man möchte vor allem die schulischen Lehrpläne verändern, um eindeutige Ergebnisse zu erzielen.
- b) Man setzt sowohl auf Maßnahmen in den traditionellen Bildungsinstitutionen als auch auf Aktionen im Bereich des nichtformalen Lernens.
- c) Man möchte die Tätigkeit von Freiwilligen eher einschränken, da sie unberechenbar ist.
- d) Man versucht die Schulreformen in allen Ländern voranzutreiben, um auf nichtformales Lernen nicht angewiesen zu sein.

Quesito 7 Domanda C - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Eine Sachverständigengruppe der Europäischen Kommission validiert insbesondere die wissenschaftlichen Arbeiten des Zentrums für Forschung zum lebenslangen Lernen (Centre for research on lifelong learning – CRELL) zum Aufbau von Verbundindikatoren zu den Bürgerkompetenzen junger Europäer. Eine weitere EU-Sachverständigengruppe zu Schlüsselkompetenzen und Lehrplanreformen konzentriert ihre Arbeit derzeit auf Bewertungsfragen, da dies als eine der vordringlichsten Fragestellungen für die erfolgreiche Umsetzung eines kompetenzbasierten Konzepts in der Schule gilt. Der Schwerpunkt liegt auf neuen Bewertungsmethoden für die Messung der Fortschritte in den Bereichen, die für die Einführung von Schlüsselkompetenzen von entscheidender Bedeutung sind: in der Entwicklung der Fähigkeiten und der Veränderung von Grundeinstellungen.

Parallel hierzu wird in der EU-Jugendstrategie 2010-2018 die Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft, der sozialen Integration und Solidarität unter jungen Menschen als eines der Hauptziele formuliert. Diese Strategie umfasst mehrere Aktionslinien im Zusammenhang mit der Entwicklung der Staatsbürgerschaft sowohl in formalen als auch in nichtformalen Bildungsmaßnahmen, beispielsweise die „Teilhabe [...] auf allen Ebenen der repräsentativen Demokratie und der Zivilgesellschaft“ sowie die „Freiwilligentätigkeit“. Zudem vollzogen sich 2011 zwei wichtige Entwicklungen: Das Jahr wurde als das Europäische Jahr der Freiwilligentätigkeit zur Förderung der aktiven Bürgerschaft propagiert und der ungarische Ratsvorsitz stellte bei einem informellen Treffen im März die Bildung für aktive Bürgerschaft in den Mittelpunkt der Debatte der Bildungsminister.

Das Bekenntnis der Europäischen Kommission zur Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft hat eine lange Tradition. Dieses Thema stand in zwei aufeinanderfolgenden Aktionsprogrammen auf der Agenda der Kommission. Das gegenwärtige Programm „Bürgerschaft 2007-2013“ soll die Bürger enger an Europa heranführen und sie in die Diskussionen über die Zukunft Europas einbinden. Außerdem soll das Programm Impulse für aktive Staatsbürgerschaft vermitteln und das gegenseitige Verständnis fördern, indem Menschen aus unterschiedlichen Teilen Europas über Begegnungen, Gedankenaustausch und Debatten zusammengebracht werden. Die Förderung der aktiven Beteiligung der Bürger Europas an den politischen Prozessen in der EU ist auch eines der Ziele des Europäischen Jahres der Bürgerinnen und Bürger 2013.

Aus: EURYDICE (2012): Bürgererziehung in Europa. Bericht der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, S. 7f. URL: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> [6/04/2016]

Im Zusammenhang mit den Aktionsprogrammen zur Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft ...

- a) ... wurde der ungarische Ratsvorsitz in die Verantwortung genommen.
- b) ... gilt ein Moratorium, weil es noch keine seriösen Ergebnisse gibt.
- c) ... will man Taten statt Worte und Berichte.

- d) ... wurde die ehrenamtliche Tätigkeit ins rechte Licht gerückt.

Quesito 7 Domanda D - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Eine Sachverständigengruppe der Europäischen Kommission validiert insbesondere die wissenschaftlichen Arbeiten des Zentrums für Forschung zum lebenslangen Lernen (Centre for research on lifelong learning – CRELL) zum Aufbau von Verbundindikatoren zu den Bürgerkompetenzen junger Europäer. Eine weitere EU-Sachverständigengruppe zu Schlüsselkompetenzen und Lehrplanreformen konzentriert ihre Arbeit derzeit auf Bewertungsfragen, da dies als eine der vordringlichsten Fragestellungen für die erfolgreiche Umsetzung eines kompetenzbasierten Konzepts in der Schule gilt. Der Schwerpunkt liegt auf neuen Bewertungsmethoden für die Messung der Fortschritte in den Bereichen, die für die Einführung von Schlüsselkompetenzen von entscheidender Bedeutung sind: in der Entwicklung der Fähigkeiten und der Veränderung von Grundeinstellungen.

Parallel hierzu wird in der EU-Jugendstrategie 2010-2018 die Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft, der sozialen Integration und Solidarität unter jungen Menschen als eines der Hauptziele formuliert. Diese Strategie umfasst mehrere Aktionslinien im Zusammenhang mit der Entwicklung der Staatsbürgerschaft sowohl in formalen als auch in nichtformalen Bildungsmaßnahmen, beispielsweise die „Teilhabe [...] auf allen Ebenen der repräsentativen Demokratie und der Zivilgesellschaft“ sowie die „Freiwilligentätigkeit“. Zudem vollzogen sich 2011 zwei wichtige Entwicklungen: Das Jahr wurde als das Europäische Jahr der Freiwilligentätigkeit zur Förderung der aktiven Bürgerschaft propagiert und der ungarische Ratsvorsitz stellte bei einem informellen Treffen im März die Bildung für aktive Bürgerschaft in den Mittelpunkt der Debatte der Bildungsminister.

Das Bekenntnis der Europäischen Kommission zur Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft hat eine lange Tradition. Dieses Thema stand in zwei aufeinanderfolgenden Aktionsprogrammen auf der Agenda der Kommission. Das gegenwärtige Programm „Bürgerschaft 2007-2013“ soll die Bürger enger an Europa heranführen und sie in die Diskussionen über die Zukunft Europas einbinden. Außerdem soll das Programm Impulse für aktive Staatsbürgerschaft vermitteln und das gegenseitige Verständnis fördern, indem Menschen aus unterschiedlichen Teilen Europas über Begegnungen, Gedankenaustausch und Debatten zusammengebracht werden. Die Förderung der aktiven Beteiligung der Bürger Europas an den politischen Prozessen in der EU ist auch eines der Ziele des Europäischen Jahres der Bürgerinnen und Bürger 2013.

Aus: EURYDICE (2012): Bürgererziehung in Europa. Bericht der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, S. 7f. URL: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> [6/04/2016]

Die Europäische Kommission ...

- a) ... hat erst spät entdeckt, wie wichtig es ist, die kommenden Generationen zu staatsbürgerlichem Handeln zu erziehen.
- b) ... bekennt sich seit langem zu einer intensiven Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft.
- c) ... betont das hohe staatsbürgerliche Bewusstsein der jungen Generation.
- d) ... möchte ein eigenes Jugendkommissariat einrichten.

Quesito 7 Domanda E - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

Eine Sachverständigengruppe der Europäischen Kommission validiert insbesondere die wissenschaftlichen Arbeiten des Zentrums für Forschung zum lebenslangen Lernen (Centre for research on lifelong learning – CRELL) zum Aufbau von Verbundindikatoren zu den Bürgerkompetenzen junger Europäer. Eine weitere

EU-Sachverständigengruppe zu Schlüsselkompetenzen und Lehrplanreformen konzentriert ihre Arbeit derzeit auf Bewertungsfragen, da dies als eine der vordringlichsten Fragestellungen für die erfolgreiche Umsetzung eines kompetenzbasierten Konzepts in der Schule gilt. Der Schwerpunkt liegt auf neuen Bewertungsmethoden für die Messung der Fortschritte in den Bereichen, die für die Einführung von Schlüsselkompetenzen von entscheidender Bedeutung sind: in der Entwicklung der Fähigkeiten und der Veränderung von Grundeinstellungen.

Parallel hierzu wird in der EU-Jugendstrategie 2010-2018 die Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft, der sozialen Integration und Solidarität unter jungen Menschen als eines der Hauptziele formuliert. Diese Strategie umfasst mehrere Aktionslinien im Zusammenhang mit der Entwicklung der Staatsbürgerschaft sowohl in formalen als auch in nichtformalen Bildungsmaßnahmen, beispielsweise die „Teilhabe [...] auf allen Ebenen der repräsentativen Demokratie und der Zivilgesellschaft“ sowie die „Freiwilligentätigkeit“. Zudem vollzogen sich 2011 zwei wichtige Entwicklungen: Das Jahr wurde als das Europäische Jahr der Freiwilligentätigkeit zur Förderung der aktiven Bürgerschaft propagiert und der ungarische Ratsvorsitz stellte bei einem informellen Treffen im März die Bildung für aktive Bürgerschaft in den Mittelpunkt der Debatte der Bildungsminister.

Das Bekenntnis der Europäischen Kommission zur Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft hat eine lange Tradition. Dieses Thema stand in zwei aufeinanderfolgenden Aktionsprogrammen auf der Agenda der Kommission. Das gegenwärtige Programm „Bürgerschaft 2007-2013“ soll die Bürger enger an Europa heranzuführen und sie in die Diskussionen über die Zukunft Europas einbinden. Außerdem soll das Programm Impulse für aktive Staatsbürgerschaft vermitteln und das gegenseitige Verständnis fördern, indem Menschen aus unterschiedlichen Teilen Europas über Begegnungen, Gedankenaustausch und Debatten zusammengebracht werden. Die Förderung der aktiven Beteiligung der Bürger Europas an den politischen Prozessen in der EU ist auch eines der Ziele des Europäischen Jahres der Bürgerinnen und Bürger 2013.

Aus: EURYDICE (2012): Bürgererziehung in Europa. Bericht der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, S. 7f. URL: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> [6/04/2016]

Mit welcher Maßnahme macht die Europäische Kommission auf ihr Anliegen, die Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger Europas zu aktivieren, aufmerksam?

- a) Die Europäische Kommission ruft die Regierungen der einzelnen Länder auf, sich besser um die staatsbürgerliche Ausbildung zu kümmern.
- b) Die Europäische Kommission lanciert Werbekampagnen, die sich besonders an die Jugendlichen richten.
- c) In der Europäischen Kommission gibt es eine ausführliche Diskussion darüber, wie man die Bürgerinnen und Bürger zu mehr staatsbürgerlichem Handeln bewegen kann.
- d) Die Europäische Kommission ruft immer wieder ein Europäisches Jahr zu einem staatsbürgerlich relevanten Thema aus.

Quesito 8 Domanda A - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

DAS DEUTSCHE WAHLRECHT [...]

Ein Wahlrecht ist keine komplizierte Sache, könnte man meinen. Eine Partei, die beispielsweise bei der Bundestagswahl 25 Prozent der Wählerstimmen gewinnt, bekommt auch 25 Prozent einer feststehenden Anzahl von Sitzen im Bundestag. Angenommen, im Bundestag gäbe es genau 600 Sitze, würden also 150 von ihnen an die Beispiel-Partei vergeben und es blieben keine Fragen offen.

So einfach ist es aber leider nicht. Denn in Deutschland kreuzt man auf dem Wahlzettel nicht bloß eine Partei an, sondern wählt zusätzlich mit der sogenannten Erststimme auch noch einen Direktkandidaten aus seinem Wahlkreis. Der Sinn dahinter ist: Der Direktkandidat ist näher an den Bürgern dran und kann so auch spezielle Interessen aus seinem Wahlkreis im Bundestag vertreten. Das System bringt also theoretisch mehr Bürgernähe.

Aber damit fangen die Probleme an, denn der Direktkandidat wird mitunter nur eine Minderheit vertreten. Wenn in einem Wahlkreis vier Kandidaten antreten, die ungefähr gleich beliebt sind, gewinnt am Ende womöglich ein Kandidat mit 25,1 Prozent. Die restlichen Stimmen verfallen.

Um dieses Problem auszugleichen, gibt es die Zweitstimme. Mit der stimmt der Wähler für eine Partei und legt so das Kräfteverhältnis im Bundestag mit fest. Wenn eine Partei also 15 Prozent der Stimmen bekommt, stehen ihr auch 15 Prozent der Sitze im Parlament zu. Die fallen, anders als beim Direktkandidaten, nicht unter den Tisch. Meistens jedenfalls, denn es gibt auch noch die Fünfprozenthürde: eine Partei braucht mindestens fünf Prozent der Zweitstimmen, um Sitze im Bundestag zu erhalten. Hat sie weniger, geht sie leer aus. Mit dieser Regelung soll das Parlament arbeitsfähig bleiben und nicht durch viele kleine Splitterparteien handlungsunfähig werden. Damit sind ein paar Sitze übrig: Nehmen wir an, 15 Kleinstparteien überwinden die Fünfprozenthürde nicht, gewinnen aber insgesamt dennoch 10 Prozent der Stimmen – dann bleiben zehn Prozent der Sitze entweder leer oder müssen irgendwie gerecht unter den Parteien aufgeteilt werden, die den Einzug ins Parlament geschafft haben.

Aus: Hennig, André: Kein Mega-Parlament. In:

http://www.mitmischen.de/diskutieren/nachrichten/April_2016/Wahlrecht/index.jsp [16.04.2016]

Wieviele Stimmen kann eine deutsche Bürgerin oder ein deutscher Bürger bei der Bundestagswahl abgeben?

- a) Bei der Bundestagswahl wählen die Deutschen jeweils zwei DirektkandidatInnen ohne Rücksicht auf deren Parteizugehörigkeit.
- b) Bei der Bundestagswahl können die deutschen Bürgerinnen und Bürger für ihre beiden Stimmen panaschieren und kumulieren.
- c) Jede Bürgerin und jeder Bürger hat eine Zweitstimme für die Partei und eine Erststimme für eine Direktkandidatin/einen Direktkandidaten.
- d) Alle BürgerInnen haben zwei Stimmen für die Partei ihrer Wahl.

Quesito 8 Domanda B - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

DAS DEUTSCHE WAHLRECHT

[...]

Ein Wahlrecht ist keine komplizierte Sache, könnte man meinen. Eine Partei, die beispielsweise bei der Bundestagswahl 25 Prozent der Wählerstimmen gewinnt, bekommt auch 25 Prozent einer feststehenden Anzahl von Sitzen im Bundestag. Angenommen, im Bundestag gäbe es genau 600 Sitze, würden also 150 von ihnen an die Beispiel-Partei vergeben und es blieben keine Fragen offen.

So einfach ist es aber leider nicht. Denn in Deutschland kreuzt man auf dem Wahlzettel nicht bloß eine Partei an, sondern wählt zusätzlich mit der sogenannten Erststimme auch noch einen Direktkandidaten aus seinem Wahlkreis. Der Sinn dahinter ist: Der Direktkandidat ist näher an den Bürgern dran und kann so auch spezielle Interessen aus seinem Wahlkreis im Bundestag vertreten. Das System bringt also theoretisch mehr Bürgernähe. Aber damit fangen die Probleme an, denn der Direktkandidat wird mitunter nur eine Minderheit vertreten. Wenn in einem Wahlkreis vier Kandidaten antreten, die ungefähr gleich beliebt sind, gewinnt am Ende womöglich ein Kandidat mit 25,1 Prozent. Die restlichen Stimmen verfallen.

Um dieses Problem auszugleichen, gibt es die Zweitstimme. Mit der stimmt der Wähler für eine Partei und legt so das Kräfteverhältnis im Bundestag mit fest. Wenn eine Partei also 15 Prozent der Stimmen bekommt, stehen ihr auch 15 Prozent der Sitze im Parlament zu. Die fallen, anders als beim Direktkandidaten, nicht unter den Tisch. Meistens jedenfalls, denn es gibt auch noch die Fünfprozenthürde: eine Partei braucht mindestens fünf Prozent der Zweitstimmen, um Sitze im Bundestag zu erhalten. Hat sie weniger, geht sie leer aus. Mit dieser Regelung soll das Parlament arbeitsfähig bleiben und nicht durch viele kleine Splitterparteien handlungsunfähig werden. Damit sind ein paar Sitze übrig: Nehmen wir an, 15 Kleinstparteien überwinden die Fünfprozenthürde nicht,

gewinnen aber insgesamt dennoch 10 Prozent der Stimmen – dann bleiben zehn Prozent der Sitze entweder leer oder müssen irgendwie gerecht unter den Parteien aufgeteilt werden, die den Einzug ins Parlament geschafft haben.

Aus: Hennig, André: Kein Mega-Parlament. In:

http://www.mitmischen.de/diskutieren/nachrichten/April_2016/Wahlrecht/index.jsp [16.04.2016]

Welche Vorteile birgt die direkte Wahl von KandidatInnen eines Wahlkreises für die Wählerinnen und Wähler?

- a) Für die Bürgerinnen und Bürger ergibt sich nicht wirklich ein Vorteil aus der Wahl von Direktkandidaten.
- b) Die BürgerInnen fühlen sich und ihre regionalen Anliegen durch Direktkandidaten im Bundestag besser vertreten.
- c) Direktkandidaten sind oft Repräsentanten einer kleinen Minderheit. Das ärgert die Anderen.
- d) DirektkandidatInnen haben im Deutschen Bundestag wegen ihrer regionalen Anbindung oft einen schweren Stand.

Quesito 8 Domanda C - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

DAS DEUTSCHE WAHLRECHT

[...]

Ein Wahlrecht ist keine komplizierte Sache, könnte man meinen. Eine Partei, die beispielsweise bei der Bundestagswahl 25 Prozent der Wählerstimmen gewinnt, bekommt auch 25 Prozent einer feststehenden Anzahl von Sitzen im Bundestag. Angenommen, im Bundestag gäbe es genau 600 Sitze, würden also 150 von ihnen an die Beispiel-Partei vergeben und es blieben keine Fragen offen.

So einfach ist es aber leider nicht. Denn in Deutschland kreuzt man auf dem Wahlzettel nicht bloß eine Partei an, sondern wählt zusätzlich mit der sogenannten Erststimme auch noch einen Direktkandidaten aus seinem Wahlkreis. Der Sinn dahinter ist: Der Direktkandidat ist näher an den Bürgern dran und kann so auch spezielle Interessen aus seinem Wahlkreis im Bundestag vertreten. Das System bringt also theoretisch mehr Bürgernähe. Aber damit fangen die Probleme an, denn der Direktkandidat wird mitunter nur eine Minderheit vertreten. Wenn in einem Wahlkreis vier Kandidaten antreten, die ungefähr gleich beliebt sind, gewinnt am Ende womöglich ein Kandidat mit 25,1 Prozent. Die restlichen Stimmen verfallen.

Um dieses Problem auszugleichen, gibt es die Zweitstimme. Mit der stimmt der Wähler für eine Partei und legt so das Kräfteverhältnis im Bundestag mit fest. Wenn eine Partei also 15 Prozent der Stimmen bekommt, stehen ihr auch 15 Prozent der Sitze im Parlament zu. Die fallen, anders als beim Direktkandidaten, nicht unter den Tisch. Meistens jedenfalls, denn es gibt auch noch die Fünfprozenthürde: eine Partei braucht mindestens fünf Prozent der Zweitstimmen, um Sitze im Bundestag zu erhalten. Hat sie weniger, geht sie leer aus. Mit dieser Regelung soll das Parlament arbeitsfähig bleiben und nicht durch viele kleine Splitterparteien handlungsunfähig werden. Damit sind ein paar Sitze übrig: Nehmen wir an, 15 Kleinstparteien überwinden die Fünfprozenthürde nicht, gewinnen aber insgesamt dennoch 10 Prozent der Stimmen – dann bleiben zehn Prozent der Sitze entweder leer oder müssen irgendwie gerecht unter den Parteien aufgeteilt werden, die den Einzug ins Parlament geschafft haben.

Aus: Hennig, André: Kein Mega-Parlament. In:

http://www.mitmischen.de/diskutieren/nachrichten/April_2016/Wahlrecht/index.jsp [16.04.2016]

Welches ist die Funktion der Zweitstimme bei der deutschen Bundestagswahl?

- a) Die Zweitstimme dient der Festlegung des Prozentsatzes für die Zahl der Abgeordnetensitze einer Partei.
- b) Die Zweitstimme dient dem Ziel, ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen den Regierungsparteien zu erreichen.
- c) Allein die Zweitstimme ist entscheidend für die spätere Wahl der Bundeskanzlerin oder des Bundeskanzlers.
- d) Mit der Zweitstimme unterstützen die Wählerinnen und Wähler ihre Direktkandidaten.

Quesito 8 Domanda D - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

DAS DEUTSCHE WAHLRECHT

[...]

Ein Wahlrecht ist keine komplizierte Sache, könnte man meinen. Eine Partei, die beispielsweise bei der Bundestagswahl 25 Prozent der Wählerstimmen gewinnt, bekommt auch 25 Prozent einer feststehenden Anzahl von Sitzen im Bundestag. Angenommen, im Bundestag gäbe es genau 600 Sitze, würden also 150 von ihnen an die Beispiel-Partei vergeben und es blieben keine Fragen offen.

So einfach ist es aber leider nicht. Denn in Deutschland kreuzt man auf dem Wahlzettel nicht bloß eine Partei an, sondern wählt zusätzlich mit der sogenannten Erststimme auch noch einen Direktkandidaten aus seinem Wahlkreis. Der Sinn dahinter ist: Der Direktkandidat ist näher an den Bürgern dran und kann so auch spezielle Interessen aus seinem Wahlkreis im Bundestag vertreten. Das System bringt also theoretisch mehr Bürgernähe. Aber damit fangen die Probleme an, denn der Direktkandidat wird mitunter nur eine Minderheit vertreten. Wenn in einem Wahlkreis vier Kandidaten antreten, die ungefähr gleich beliebt sind, gewinnt am Ende womöglich ein Kandidat mit 25,1 Prozent. Die restlichen Stimmen verfallen.

Um dieses Problem auszugleichen, gibt es die Zweitstimme. Mit der stimmt der Wähler für eine Partei und legt so das Kräfteverhältnis im Bundestag mit fest. Wenn eine Partei also 15 Prozent der Stimmen bekommt, stehen ihr auch 15 Prozent der Sitze im Parlament zu. Die fallen, anders als beim Direktkandidaten, nicht unter den Tisch. Meistens jedenfalls, denn es gibt auch noch die Fünfprozenthürde: eine Partei braucht mindestens fünf Prozent der Zweitstimmen, um Sitze im Bundestag zu erhalten. Hat sie weniger, geht sie leer aus. Mit dieser Regelung soll das Parlament arbeitsfähig bleiben und nicht durch viele kleine Splitterparteien handlungsunfähig werden. Damit sind ein paar Sitze übrig: Nehmen wir an, 15 Kleinstparteien überwinden die Fünfprozenthürde nicht, gewinnen aber insgesamt dennoch 10 Prozent der Stimmen – dann bleiben zehn Prozent der Sitze entweder leer oder müssen irgendwie gerecht unter den Parteien aufgeteilt werden, die den Einzug ins Parlament geschafft haben.

Aus: Hennig, André: Kein Mega-Parlament. In:

http://www.mitmischen.de/diskutieren/nachrichten/April_2016/Wahlrecht/index.jsp [16.04.2016]

Was geschieht mit dem Stimmenanteil für DirektkandidatInnen, die nicht in den Bundestag gelangen?

- a) Wenn sie die Fünfprozenthürde überschreiten, werden sie einer Partei gutgeschrieben.
- b) Diese Stimmen werden in Überhangmandate verwandelt.
- c) Diese Stimmen werden bei der Regierungsbildung berücksichtigt.
- d) Diese Stimmen gehen verloren.

Quesito 8 Domanda E - Lesen Sie den folgenden Text und beantworten Sie ausschließlich auf der Grundlage des Textes die folgende Frage, indem Sie die richtige Antwort ankreuzen. Nur eine Antwort ist korrekt.

DAS DEUTSCHE WAHLRECHT

[...]

Ein Wahlrecht ist keine komplizierte Sache, könnte man meinen. Eine Partei, die beispielsweise bei der Bundestagswahl 25 Prozent der Wählerstimmen gewinnt, bekommt auch 25 Prozent einer feststehenden Anzahl von Sitzen im Bundestag. Angenommen, im Bundestag gäbe es genau 600 Sitze, würden also 150 von ihnen an die Beispiel-Partei vergeben und es blieben keine Fragen offen.

So einfach ist es aber leider nicht. Denn in Deutschland kreuzt man auf dem Wahlzettel nicht bloß eine Partei an, sondern wählt zusätzlich mit der sogenannten Erststimme auch noch einen Direktkandidaten aus seinem Wahlkreis. Der Sinn dahinter ist: Der Direktkandidat ist näher an den Bürgern dran und kann so auch spezielle Interessen aus seinem Wahlkreis im Bundestag vertreten. Das System bringt also theoretisch mehr Bürgernähe. Aber damit fangen die Probleme an, denn der Direktkandidat wird mitunter nur eine Minderheit vertreten. Wenn in einem Wahlkreis vier Kandidaten antreten, die ungefähr gleich beliebt sind, gewinnt am Ende womöglich ein Kandidat mit 25,1 Prozent. Die restlichen Stimmen verfallen.

Um dieses Problem auszugleichen, gibt es die Zweitstimme. Mit der stimmt der Wähler für eine Partei und legt so das Kräfteverhältnis im Bundestag mit fest. Wenn eine Partei also 15 Prozent der Stimmen bekommt, stehen ihr auch 15 Prozent der Sitze im Parlament zu. Die fallen, anders als beim Direktkandidaten, nicht unter den Tisch. Meistens jedenfalls, denn es gibt auch noch die Fünfprozenthürde: eine Partei braucht mindestens fünf Prozent der Zweitstimmen, um Sitze im Bundestag zu erhalten. Hat sie weniger, geht sie leer aus. Mit dieser Regelung soll das Parlament arbeitsfähig bleiben und nicht durch viele kleine Splitterparteien handlungsunfähig werden. Damit sind ein paar Sitze übrig: Nehmen wir an, 15 Kleinstparteien überwinden die Fünfprozenthürde nicht, gewinnen aber insgesamt dennoch 10 Prozent der Stimmen – dann bleiben zehn Prozent der Sitze entweder leer oder müssen irgendwie gerecht unter den Parteien aufgeteilt werden, die den Einzug ins Parlament geschafft haben.

Aus: Hennig, André: Kein Mega-Parlament. In:

http://www.mitmischen.de/diskutieren/nachrichten/April_2016/Wahlrecht/index.jsp [16.04.2016]

Was bedeutet die Fünfprozenthürde?

- a) Nur die Fünfprozenthürde garantiert, dass auch Minderheiten im Parlament vertreten sein können.
- b) Wenn eine Partei weniger als fünf Prozent der Stimmen erhält, wird ihr im Parlament ein Sonderstatus zugewiesen.
- c) Damit sie Sitze im Bundestag erhalten kann, muss eine Partei im Minimum fünf Prozent der Zweitstimmen erhalten.
- d) Mindestens fünf Prozent der Abgeordneten aller an der Wahl beteiligten Parteien müssen im Bundestag vertreten sein.

Domande a risposta multipla - EN

Quesito 7 Domanda A - -Choose the answer which fits best according to the text.

The drawbacks of grade repetition for immigrant students

School systems react to diversity in their student populations in different ways. Some sort students by ability, mostly through grade repetition. In theory, this gives struggling students more time to master the curriculum. In fact, there is scant evidence that grade repetition actually benefits student learning. Grade repetition is often linked to students' socioeconomic status: PISA finds that, when comparing two students with similar mathematics and reading performance, the student who is more disadvantaged than the other is more likely to have repeated a grade. And grade repetition is costly for school systems, since retained students are more likely to drop out, stay

longer in the school system, or spend less time in the labour force.

Immigrant students are 3.4 times more likely than non-immigrant students to repeat a grade either in primary or secondary school, on average across OECD countries. Differences in grade repetition between immigrant and non-immigrant students are particularly large in countries that host relatively high percentages of asylum seekers. And immigrant students are found to be more likely to repeat grades even after accounting for their performance in mathematics and reading and their socio-economic status.

Students' knowledge of the customs and practices that pertain to formal schooling, as well as teachers' expectations for their students, may play a large role in the decision on whether or not school systems require a student to repeat a grade. And if immigrant students are more likely to have repeated a grade, they may thus be older than their classmates, which could impede their integration into groups of peers.

Countries can reduce or eliminate the use of ability grouping and grade repetition. Instead, identify struggling students early and offer them extra support. For immigrant students, identify language-training needs early, since proficiency in reading is key to all learning.

Excerpted from Helping immigrant students to succeed at school – and beyond
OECD 2015

Grade repetition for immigrant students

- a) in practice gives the student time to master the curriculum
- b) is extensively proved to be a benefit
- c) does not have any drawbacks
- d) is costly for school systems and does not always benefit the student

Quesito 7 Domanda B - -Choose the answer which fits best according to the text.

The drawbacks of grade repetition for immigrant students

School systems react to diversity in their student populations in different ways. Some sort students by ability, mostly through grade repetition. In theory, this gives struggling students more time to master the curriculum. In fact, there is scant evidence that grade repetition actually benefits student learning. Grade repetition is often linked to students' socioeconomic status: PISA finds that, when comparing two students with similar mathematics and reading performance, the student who is more disadvantaged than the other is more likely to have repeated a grade. And grade repetition is costly for school systems, since retained students are more likely to drop out, stay longer in the school system, or spend less time in the labour force.

Immigrant students are 3.4 times more likely than non-immigrant students to repeat a grade either in primary or secondary school, on average across OECD countries. Differences in grade repetition between immigrant and non-immigrant students are particularly large in countries that host relatively high percentages of asylum seekers. And immigrant students are found to be more likely to repeat grades even after accounting for their performance in mathematics and reading and their socio-economic status.

Students' knowledge of the customs and practices that pertain to formal schooling, as well as teachers' expectations for their students, may play a large role in the decision on whether or not school systems require a student to repeat a grade. And if immigrant students are more likely to have repeated a grade, they may thus be older than their classmates, which could impede their integration into groups of peers.

Countries can reduce or eliminate the use of ability grouping and grade repetition. Instead, identify struggling students early and offer them extra support. For immigrant students, identify language-training needs early, since proficiency in reading is key to all learning.

Excerpted from Helping immigrant students to succeed at school – and beyond
OECD 2015

With regard to grade repetition, across OECD countries, on average

- a) grade repetition is not a problem in countries with a high percentage of asylum seekers
- b) there are no differences between immigrant and non-immigrant students
- c) immigrant students are more likely to repeat a grade than non-immigrant students
- d) non-immigrant students are more likely to repeat a grade than immigrant students

Quesito 7 Domanda C - -Choose the answer which fits best according to the text.

The drawbacks of grade repetition for immigrant students

School systems react to diversity in their student populations in different ways. Some sort students by ability, mostly through grade repetition. In theory, this gives struggling students more time to master the curriculum. In fact, there is scant evidence that grade repetition actually benefits student learning. Grade repetition is often linked to students' socioeconomic status: PISA finds that, when comparing two students with similar mathematics and reading performance, the student who is more disadvantaged than the other is more likely to have repeated a grade. And grade repetition is costly for school systems, since retained students are more likely to drop out, stay longer in the school system, or spend less time in the labour force.

Immigrant students are 3.4 times more likely than non-immigrant students to repeat a grade either in primary or secondary school, on average across OECD countries. Differences in grade repetition between immigrant and non-immigrant students are particularly large in countries that host relatively high percentages of asylum seekers. And immigrant students are found to be more likely to repeat grades even after accounting for their performance in mathematics and reading and their socio-economic status.

Students' knowledge of the customs and practices that pertain to formal schooling, as well as teachers' expectations for their students, may play a large role in the decision on whether or not school systems require a student to repeat a grade. And if immigrant students are more likely to have repeated a grade, they may thus be older than their classmates, which could impede their integration into groups of peers.

Countries can reduce or eliminate the use of ability grouping and grade repetition. Instead, identify struggling students early and offer them extra support. For immigrant students, identify language-training needs early, since proficiency in reading is key to all learning.

Excerpted from Helping immigrant students to succeed at school – and beyond
OECD 2015

Grade repetition for immigrant students may as well cause problems such as

- a) teachers' expectations
- b) spending less time at school
- c) lack of integration into groups of peers
- d) speaking the host country language

Quesito 7 Domanda D - -Choose the answer which fits best according to the text.

The drawbacks of grade repetition for immigrant students

School systems react to diversity in their student populations in different ways. Some sort students by ability, mostly through grade repetition. In theory, this gives struggling students more time to master the curriculum. In fact, there is scant evidence that grade repetition actually benefits student learning. Grade repetition is often linked to students' socioeconomic status: PISA finds that, when comparing two students with similar mathematics and reading performance, the student who is more disadvantaged than the other is more likely to have repeated a grade. And grade repetition is costly for school systems, since retained students are more likely to drop out, stay longer in the school system, or spend less time in the labour force.

Immigrant students are 3.4 times more likely than non-immigrant students to repeat a grade either in primary or secondary school, on average across OECD countries. Differences in grade repetition between immigrant and non-immigrant students are particularly large in countries that host relatively high percentages of asylum seekers. And immigrant students are found to be more likely to repeat grades even after accounting for their performance in mathematics and reading and their socio-economic status.

Students' knowledge of the customs and practices that pertain to formal schooling, as well as teachers' expectations for their students, may play a large role in the decision on whether or not school systems require a student to repeat a grade. And if immigrant students are more likely to have repeated a grade, they may thus be older than their classmates, which could impede their integration into groups of peers.

Host countries can reduce or eliminate the use of ability grouping and grade repetition. Instead, identify struggling students early and offer them extra support. For immigrant students, identify language-training needs early, since proficiency in reading is key to all learning.

Excerpted from Helping immigrant students to succeed at school – and beyond
OECD 2015

What measures can host countries adopt?

- a) They can improve the benefit of grade repetition and ability grouping
- b) They will certainly try to increase the benefit of ability grouping and grade repetition
- c) They can work on the drawback of grade repetition and ability grouping
- d) They will certainly try to decrease the drawback of ability grouping and grade repetition

Quesito 7 Domanda E - -Choose the answer which fits best according to the text.

The drawbacks of grade repetition for immigrant students

School systems react to diversity in their student populations in different ways. Some sort students by ability, mostly through grade repetition. In theory, this gives struggling students more time to master the curriculum. In fact, there is scant evidence that grade repetition actually benefits student learning. Grade repetition is often linked to students' socioeconomic status: PISA finds that, when comparing two students with similar mathematics and reading performance, the student who is more disadvantaged than the other is more likely to have repeated a grade. And grade repetition is costly for school systems, since retained students are more likely to drop out, stay longer in the school system, or spend less time in the labour force.

Immigrant students are 3.4 times more likely than non-immigrant students to repeat a grade either in primary or secondary school, on average across OECD countries. Differences in grade repetition between immigrant and non-immigrant students are particularly large in countries that host relatively high percentages of asylum seekers. And immigrant students are found to be more likely to repeat grades even after accounting for their performance in mathematics and reading and their socio-economic status.

Students' knowledge of the customs and practices that pertain to formal schooling, as well as teachers' expectations for their students, may play a large role in the decision on whether or not school systems require a student to repeat a grade. And if immigrant students are more likely to have repeated a grade, they may thus be older than their classmates, which could impede their integration into groups of peers.

Countries can reduce or eliminate the use of ability grouping and grade repetition. Instead, identify struggling students early and offer them extra support. For immigrant students, identify language-training needs early, since proficiency in reading is key to all learning.

Excerpted from Helping immigrant students to succeed at school – and beyond
OECD 2015

One way to reduce grade repetition is

- a) teaching immigrants to read

- b) encouraging immigrants to work
- c) identifying struggling students early and offering support
- d) offering support merely to asylum seekers' children

Quesito 8 Domanda A - -Choose the answer which fits best according to the text.

The promotion of intercultural education

Integration into the culture of the immigration country is a major function of schools in immigration countries. Therefore, the relative absence or distorted presentation of migrants in the school curriculum, in textbooks and in other materials and in school life, harms the self-image and self-esteem of minority group children and youth and negatively affects their chances of school success.

Foundations and other civil society actors have begun to create programmes for talented and engaged migrant students. This will contribute to upward social mobility of migrants, create role models and help to change the image of migrants as primarily a problem group.

In 1997 the Directorate-General for Education, Training and Youth supported different schemes introduced by the Member States, which sought primarily to fight racism. Such schemes were not always concerned specifically with immigrant children and might also be intended for all schoolchildren with the aim of teaching them to live in a multicultural society.

A project initiated by Greek researchers related to the use by teachers in primary education and by pupils aged between 9 and 12 of a teaching kit dealing with the fact that all populations derive originally from crossbreeding. Other schemes were concerned with the promotion of intercultural education in compulsory education (in the French Community of Belgium, Spain and Italy), with adapting the content of initial teacher education and the continuous professional development of teachers, introducing a training module for primary school heads, or with the integration of parents of immigrant origin in school activities (Denmark, Germany and Sweden). Under the Comenius action of Socrates, the Directorate-General for Education and Culture is continuing to finance many projects initiated by Member States, which deal with intercultural education and with the fight against racism and xenophobia at school, for example through the use of appropriate textbooks.

Excerpted from Education for an Inclusive Europe: Movement within Europe
CiCe Guidelines: ISSN: 1741-6353 - September 2011

Wrong or misleading information about migrants in school life could

- a) help the immigrant student gain popularity at school.
- b) arouse negative results and may even hurt the immigrant student.
- c) bring about self-esteem for the immigrant student.
- d) foster self-esteem and school success for most students.

Quesito 8 Domanda B - -Choose the answer which fits best according to the text.

The promotion of intercultural education

Integration into the culture of the immigration country is a major function of schools in immigration countries. Therefore, the relative absence or distorted presentation of migrants in the school curriculum, in textbooks and in other materials and in school life, harms the self-image and self-esteem of minority group children and youth and negatively affects their chances of school success.

Foundations and other civil society actors have begun to create programmes for talented and engaged migrant students. This will contribute to upward social mobility of migrants, create role models and help to change the image of migrants as primarily a problem group.

In 1997 the Directorate-General for Education, Training and Youth supported different schemes introduced by the Member States, which sought primarily to fight racism. Such schemes were not always concerned specifically with immigrant children and might also be intended for all schoolchildren with the aim of teaching them to live in a multicultural society.

A project initiated by Greek researchers related to the use by teachers in primary education and by pupils aged between 9 and 12 of a teaching kit dealing with the fact that all populations derive originally from crossbreeding. Other schemes were concerned with the promotion of intercultural education in compulsory education (in the French Community of Belgium, Spain and Italy), with adapting the content of initial teacher education and the continuous professional development of teachers, introducing a training module for primary school heads, or with the integration of parents of immigrant origin in school activities (Denmark, Germany and Sweden). Under the Comenius action of Socrates, the Directorate-General for Education and Culture is continuing to finance many projects initiated by Member States, which deal with intercultural education and with the fight against racism and xenophobia at school, for example through the use of appropriate textbooks.

Excerpted from Education for an Inclusive Europe: Movement within Europe
CiCe Guidelines: ISSN: 1741-6353 - September 2011

The writer reports that several associations and groups

- a) are promoting the fact that many immigrants have become actors in special programmes.
- b) have come together to promote the idea that immigrants are not people who bring problems.
- c) are looking out for immigrants to become actors in talent shows for students.
- d) are promoting the idea that migrants are a problem for all societies.

Quesito 8 Domanda C - -Choose the answer which fits best according to the text.

The promotion of intercultural education

Integration into the culture of the immigration country is a major function of schools in immigration countries. Therefore, the relative absence or distorted presentation of migrants in the school curriculum, in textbooks and in other materials and in school life, harms the self-image and self-esteem of minority group children and youth and negatively affects their chances of school success.

Foundations and other civil society actors have begun to create programmes for talented and engaged migrant students. This will contribute to upward social mobility of migrants, create role models and help to change the image of migrants as primarily a problem group.

In 1997 the Directorate-General for Education, Training and Youth supported different schemes introduced by the Member States, which sought primarily to fight racism. Such schemes were not always concerned specifically with immigrant children and might also be intended for all schoolchildren with the aim of teaching them to live in a multicultural society.

A project initiated by Greek researchers related to the use by teachers in primary education and by pupils aged between 9 and 12 of a teaching kit dealing with the fact that all populations derive originally from crossbreeding. Other schemes were concerned with the promotion of intercultural education in compulsory education (in the French Community of Belgium, Spain and Italy), with adapting the content of initial teacher education and the continuous professional development of teachers, introducing a training module for primary school heads, or with the integration of parents of immigrant origin in school activities (Denmark, Germany and Sweden). Under the Comenius action of Socrates, the Directorate-General for Education and Culture is continuing to finance many projects initiated by Member States, which deal with intercultural education and with the fight against racism and xenophobia at school, for example through the use of appropriate textbooks.

Excerpted from Education for an Inclusive Europe: Movement within Europe
CiCe Guidelines: ISSN: 1741-6353 - September 2011

Some strategies supported by the Directorate-General for Education, Training and Youth in 1977 were aimed to

- a) promote living in a multicultural society and fight racism.
- b) be concerned specifically with immigrant schoolchildren in multicultural societies.
- c) introduce multi-cultural societies into each Member State.
- d) increase xenophobia amongst all schoolchildren in the EU.

Quesito 8 Domanda D - -Choose the answer which fits best according to the text.

The promotion of intercultural education

Integration into the culture of the immigration country is a major function of schools in immigration countries. Therefore, the relative absence or distorted presentation of migrants in the school curriculum, in textbooks and in other materials and in school life, harms the self-image and self-esteem of minority group children and youth and negatively affects their chances of school success.

Foundations and other civil society actors have begun to create programmes for talented and engaged migrant students. This will contribute to upward social mobility of migrants, create role models and help to change the image of migrants as primarily a problem group.

In 1997 the Directorate-General for Education, Training and Youth supported different schemes introduced by the Member States, which sought primarily to fight racism. Such schemes were not always concerned specifically with immigrant children and might also be intended for all schoolchildren with the aim of teaching them to live in a multicultural society.

A project initiated by Greek researchers related to the use by teachers in primary education and by pupils aged between 9 and 12 of a teaching kit dealing with the fact that all populations derive originally from crossbreeding. Other schemes were concerned with the promotion of intercultural education in compulsory education (in the French Community of Belgium, Spain and Italy), with adapting the content of initial teacher education and the continuous professional development of teachers, introducing a training module for primary school heads, or with the integration of parents of immigrant origin in school activities (Denmark, Germany and Sweden). Under the Comenius action of Socrates, the Directorate-General for Education and Culture is continuing to finance many projects initiated by Member States, which deal with intercultural education and with the fight against racism and xenophobia at school, for example through the use of appropriate textbooks.

Excerpted from Education for an Inclusive Europe: Movement within Europe
CiCe Guidelines: ISSN: 1741-6353 - September 2011

Across EU Member States there have been

- a) initiatives addressed to pupils, as well as to parents and teachers, to promote intercultural education and integration.
- b) projects dedicated only to parents of immigrant origin.
- c) initiatives merely addressed to pupils aimed at the integration of immigrant students.
- d) projects for the integration of immigrant students by sharing the same methodologies.

Quesito 8 Domanda E - -Choose the answer which fits best according to the text.

The promotion of intercultural education

Integration into the culture of the immigration country is a major function of schools in immigration countries.

Therefore, the relative absence or distorted presentation of migrants in the school curriculum, in textbooks and in other materials and in school life, harms the self-image and self-esteem of minority group children and youth and negatively affects their chances of school success.

Foundations and other civil society actors have begun to create programmes for talented and engaged migrant students. This will contribute to upward social mobility of migrants, create role models and help to change the image of migrants as primarily a problem group.

In 1997 the Directorate-General for Education, Training and Youth supported different schemes introduced by the Member States, which sought primarily to fight racism. Such schemes were not always concerned specifically with immigrant children and might also be intended for all schoolchildren with the aim of teaching them to live in a multicultural society.

A project initiated by Greek researchers related to the use by teachers in primary education and by pupils aged between 9 and 12 of a teaching kit dealing with the fact that all populations derive originally from crossbreeding. Other schemes were concerned with the promotion of intercultural education in compulsory education (in the French Community of Belgium, Spain and Italy), with adapting the content of initial teacher education and the continuous professional development of teachers, introducing a training module for primary school heads, or with the integration of parents of immigrant origin in school activities (Denmark, Germany and Sweden). Under the Comenius action of Socrates, the Directorate-General for Education and Culture is continuing to finance many projects initiated by Member States, which deal with intercultural education and with the fight against racism and xenophobia at school, for example through the use of appropriate textbooks.

Excerpted from Education for an Inclusive Europe: Movement within Europe

CiCe Guidelines: ISSN: 1741-6353 - September 2011

Under the Socrates programme,

- a) only a few Member States who start up projects to promote integration and cease discrimination will be funded.
- b) Member States who have already started up projects to promote integration are unlikely to be financed.
- c) every Member State must start up a project to cease discrimination and find its own funds.
- d) projects set up in Member States to promote integration and cease discrimination will be financed.

Domande a risposta multipla - ES

Quesito 7 Domanda A - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.

Ciudadanía global y apropiación del conocimiento

El enfoque educativo de ciudadanía aquí expuesto plantea para los estudiantes una apropiación reflexiva del conocimiento (pensar y reflexionar constantemente sobre las circunstancias –locales y globales o "glocalidad"– en las que desarrollamos nuestra vida), de tal manera que colabore en la construcción de este "sentido común cosmopolita" global del que habla Beck. [...].

En la modernidad reflexiva ("segunda modernidad" o "modernidad tardía"), la educación para la ciudadanía global pretende:

Ayudar a los alumnos y las alumnas a ser más conscientes de los riesgos y amenazas globales, en el momento en que las ventajas del poder del progreso técnico-económico se ven eclipsadas cada vez más por la producción de riesgos y consecuencias que se plasman en amenazas irreversibles para la vida de las plantas, de los animales y de los seres humanos.

Desarrollar un sentido de moralidad y justicia global en favor de los empobrecidos, que fueron víctimas del primer desarrollismo y siguen siéndolo del "globalismo" imperante.

La educación para la ciudadanía global pretende que la globalidad se convierta en un problema cotidiano en las

escuelas, lo que implica poner en el centro la responsabilidad humana por el Otro, aprender a saludar al Otro. Sólo así estaremos poniendo las bases educativas, como sugiere Beck, para que el ambiente y la mentalidad de una ciudadanía mundial autoconsciente cobren forma en una nueva interpretación postnacional de la política, la responsabilidad y la justicia social. En un mundo abierto, lleno de incertidumbres "fabricadas", pero también pleno de posibilidades, la educación para la ciudadanía implica ayudar al estudiante a crecer como ciudadano reflexivo para que pueda posicionarse, tomar decisiones, asumir mayores responsabilidades; en definitiva, para que pueda pasar de "espectador" a "actor" asumiendo el postulado del carácter absoluto de la solidaridad humana como piedra fundamental de cualquier posición moral.

De Paz Abril, D. (2007). Escuelas y educación para la ciudadanía global. Barcelona: Intermón Oxfam Ediciones, 102-103

<http://www.kaidara.org/es/Escuelas-y-educacion-para-la-ciudadania-global%3B-una-mirada-transformadora>

¿Qué significa la palabra "glocalidad"?

- a) Circunstancias globales.
- b) Circunstancias municipales.
- c) Circunstancias locales.
- d) Local y global.

Quesito 7 Domanda B - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.

Ciudadanía global y apropiación del conocimiento

El enfoque educativo de ciudadanía aquí expuesto plantea para los estudiantes una apropiación reflexiva del conocimiento (pensar y reflexionar constantemente sobre las circunstancias –locales y globales o "glocalidad"– en las que desarrollamos nuestra vida), de tal manera que colabore en la construcción de este "sentido común cosmopolita" global del que habla Beck. [...].

En la modernidad reflexiva ("segunda modernidad" o "modernidad tardía"), la educación para la ciudadanía global pretende:

Ayudar a los alumnos y las alumnas a ser más conscientes de los riesgos y amenazas globales, en el momento en que las ventajas del poder del progreso técnico-económico se ven eclipsadas cada vez más por la producción de riesgos y consecuencias que se plasman en amenazas irreversibles para la vida de las plantas, de los animales y de los seres humanos.

Desarrollar un sentido de moralidad y justicia global en favor de los empobrecidos, que fueron víctimas del primer desarrollismo y siguen siéndolo del "globalismo" imperante.

La educación para la ciudadanía global pretende que la globalidad se convierta en un problema cotidiano en las escuelas, lo que implica poner en el centro la responsabilidad humana por el Otro, aprender a saludar al Otro. Sólo así estaremos poniendo las bases educativas, como sugiere Beck, para que el ambiente y la mentalidad de una ciudadanía mundial autoconsciente cobren forma en una nueva interpretación postnacional de la política, la responsabilidad y la justicia social. En un mundo abierto, lleno de incertidumbres "fabricadas", pero también pleno de posibilidades, la educación para la ciudadanía implica ayudar al estudiante a crecer como ciudadano reflexivo para que pueda posicionarse, tomar decisiones, asumir mayores responsabilidades; en definitiva, para que pueda pasar de "espectador" a "actor" asumiendo el postulado del carácter absoluto de la solidaridad humana como piedra fundamental de cualquier posición moral.

De Paz Abril, D. (2007). Escuelas y educación para la ciudadanía global. Barcelona: Intermón Oxfam Ediciones, 102-103

<http://www.kaidara.org/es/Escuelas-y-educacion-para-la-ciudadania-global%3B-una-mirada-transformadora>

El enfoque educativo aquí propuesto

- a) afirma que el poder técnico-económico supera la producción de riesgos.
- b) ayuda a los jóvenes a conocer la posibilidad de riesgos globales.
- c) considera que la vida vegetal del planeta no corre riesgos en la actualidad.
- d) indica que no hay amenazas irreversible para la vida humana en el futuro.

Quesito 7 Domanda C - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.

Ciudadanía global y apropiación del conocimiento

El enfoque educativo de ciudadanía aquí expuesto plantea para los estudiantes una apropiación reflexiva del conocimiento (pensar y reflexionar constantemente sobre las circunstancias –locales y globales o "glocalidad"– en las que desarrollamos nuestra vida), de tal manera que colabore en la construcción de este "sentido común cosmopolita" global del que habla Beck. [...].

En la modernidad reflexiva ("segunda modernidad" o "modernidad tardía"), la educación para la ciudadanía global pretende:

Ayudar a los alumnos y las alumnas a ser más conscientes de los riesgos y amenazas globales, en el momento en que las ventajas del poder del progreso técnico-económico se ven eclipsadas cada vez más por la producción de riesgos y consecuencias que se plasman en amenazas irreversibles para la vida de las plantas, de los animales y de los seres humanos.

Desarrollar un sentido de moralidad y justicia global en favor de los empobrecidos, que fueron víctimas del primer desarrollismo y siguen siéndolo del "globalismo" imperante.

La educación para la ciudadanía global pretende que la globalidad se convierta en un problema cotidiano en las escuelas, lo que implica poner en el centro la responsabilidad humana por el Otro, aprender a saludar al Otro. Sólo así estaremos poniendo las bases educativas, como sugiere Beck, para que el ambiente y la mentalidad de una ciudadanía mundial autoconsciente cobren forma en una nueva interpretación postnacional de la política, la responsabilidad y la justicia social. En un mundo abierto, lleno de incertidumbres "fabricadas", pero también pleno de posibilidades, la educación para la ciudadanía implica ayudar al estudiante a crecer como ciudadano reflexivo para que pueda posicionarse, tomar decisiones, asumir mayores responsabilidades; en definitiva, para que pueda pasar de "espectador" a "actor" asumiendo el postulado del carácter absoluto de la solidaridad humana como piedra fundamental de cualquier posición moral.

De Paz Abril, D. (2007). Escuelas y educación para la ciudadanía global. Barcelona: Intermon Oxfam Ediciones, 102-103

<http://www.kaidara.org/es/Escuelas-y-educacion-para-la-ciudadania-global%3B-una-mirada-transformadora>

El enfoque educativo propone

- a) que los centros educativos fijen la conciencia en el yo, no en el otro.
- b) crear en los jóvenes un sentido de justicia social a favor de los desfavorecidos.
- c) que los jóvenes piensen solo en sus necesidades, no en las de los demás.
- d) que la globalidad sea ignorada en las escuelas.

Quesito 7 Domanda D - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la

siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.

Ciudadanía global y apropiación del conocimiento

El enfoque educativo de ciudadanía aquí expuesto plantea para los estudiantes una apropiación reflexiva del conocimiento (pensar y reflexionar constantemente sobre las circunstancias –locales y globales o "glocalidad"– en las que desarrollamos nuestra vida), de tal manera que colabore en la construcción de este "sentido común cosmopolita" global del que habla Beck. [...].

En la modernidad reflexiva ("segunda modernidad" o "modernidad tardía"), la educación para la ciudadanía global pretende:

Ayudar a los alumnos y las alumnas a ser más conscientes de los riesgos y amenazas globales, en el momento en que las ventajas del poder del progreso técnico-económico se ven eclipsadas cada vez más por la producción de riesgos y consecuencias que se plasman en amenazas irreversibles para la vida de las plantas, de los animales y de los seres humanos.

Desarrollar un sentido de moralidad y justicia global en favor de los empobrecidos, que fueron víctimas del primer desarrollismo y siguen siéndolo del "globalismo" imperante.

La educación para la ciudadanía global pretende que la globalidad se convierta en un problema cotidiano en las escuelas, lo que implica poner en el centro la responsabilidad humana por el Otro, aprender a saludar al Otro. Sólo así estaremos poniendo las bases educativas, como sugiere Beck, para que el ambiente y la mentalidad de una ciudadanía mundial autoconsciente cobren forma en una nueva interpretación postnacional de la política, la responsabilidad y la justicia social. En un mundo abierto, lleno de incertidumbres "fabricadas", pero también pleno de posibilidades, la educación para la ciudadanía implica ayudar al estudiante a crecer como ciudadano reflexivo para que pueda posicionarse, tomar decisiones, asumir mayores responsabilidades; en definitiva, para que pueda pasar de "espectador" a "actor" asumiendo el postulado del carácter absoluto de la solidaridad humana como piedra fundamental de cualquier posición moral.

De Paz Abril, D. (2007). Escuelas y educación para la ciudadanía global. Barcelona: Intermon Oxfam Ediciones, 102-103

<http://www.kaidara.org/es/Escuelas-y-educacion-para-la-ciudadania-global%3B-una-mirada-transformadora>

Beck sugiere que

- a) si se centra el conocimiento en el prójimo, se ponen las bases educativas.
- b) nunca se podrán superar las barreras nacionalistas.
- c) no hay motivos para que exista una nueva interpretación postnacional.
- d) no es necesario que el estudiante reflexione sobre sí mismo.

Quesito 7 Domanda E - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.

Ciudadanía global y apropiación del conocimiento

El enfoque educativo de ciudadanía aquí expuesto plantea para los estudiantes una apropiación reflexiva del conocimiento (pensar y reflexionar constantemente sobre las circunstancias –locales y globales o "glocalidad"– en las que desarrollamos nuestra vida), de tal manera que colabore en la construcción de este "sentido común cosmopolita" global del que habla Beck. [...].

En la modernidad reflexiva ("segunda modernidad" o "modernidad tardía"), la educación para la ciudadanía global pretende:

Ayudar a los alumnos y las alumnas a ser más conscientes de los riesgos y amenazas globales, en el momento en que las ventajas del poder del progreso técnico-económico se ven eclipsadas cada vez más por la producción de riesgos y consecuencias que se plasman en amenazas irreversibles para la vida de las plantas, de los

animales y de los seres humanos.

Desarrollar un sentido de moralidad y justicia global en favor de los empobrecidos, que fueron víctimas del primer desarrollismo y siguen siéndolo del "globalismo" imperante.

La educación para la ciudadanía global pretende que la globalidad se convierta en un problema cotidiano en las escuelas, lo que implica poner en el centro la responsabilidad humana por el Otro, aprender a saludar al Otro.

Sólo así estaremos poniendo las bases educativas, como sugiere Beck, para que el ambiente y la mentalidad de una ciudadanía mundial autoconsciente cobren forma en una nueva interpretación postnacional de la política, la responsabilidad y la justicia social. En un mundo abierto, lleno de incertidumbres "fabricadas", pero también pleno de posibilidades, la educación para la ciudadanía implica ayudar al estudiante a crecer como ciudadano reflexivo para que pueda posicionarse, tomar decisiones, asumir mayores responsabilidades; en definitiva, para que pueda pasar de "espectador" a "actor" asumiendo el postulado del carácter absoluto de la solidaridad humana como piedra fundamental de cualquier posición moral.

De Paz Abril, D. (2007). Escuelas y educación para la ciudadanía global. Barcelona: Intermon Oxfam Ediciones, 102-103

<http://www.kaidara.org/es/Escuelas-y-educacion-para-la-ciudadania-global%3B-una-mirada-transformadora>

¿A qué ayuda la educación para la ciudadanía?

- a) Para pensar que el compañerismo es una perspectiva moral imprescindible.
- b) Para que haya alguien que piense por ti.
- c) Para que no tengas que asumir responsabilidades.
- d) En realidad, no es necesaria.

Quesito 8 Domanda A - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.

Educación para la ciudadanía, competencias básicas y equidad

Asistimos desde los noventa (Kym- Licka; Norman, 1994) a un creciente interés, tanto desde la teoría ética y política como de la práctica educativa, por la educación para la ciudadanía (Bárcena, 1997; Gimeno, 2002; Os-Ler; Strarkey, 2006), en respuesta a la necesidad de contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos, mediante la participación, en las responsabilidades colectivas. La democracia, como ethos o forma de vida exige la adhesión activa de la ciudadanía a los valores que le dan sustento. No son las estructuras formales de una democracia las que le dan fuerza y la hacen sostenible, sino las virtudes cívicas y participación activa de sus ciudadanos. De ahí la importancia del cultivo de la educación para la ciudadanía tanto en la esfera de lo público institucional como, más básicamente, en los comportamientos intersubjetivos, a través de las virtudes cívicas.

La educación pública ha tenido entre sus propósitos fundamentales la creación de una ciudadanía, por decirlo con las palabras del libro de Callan (1997), conformada por un conjunto de conocimientos, valores y narrativas compartidas. Por eso, formar a una ciudadanía capaz de convivir en el espacio público significaba hacerlo en una escuela y en un currículum común. Entre los diversos discursos que conforman la ciudadanía (ABOWITZ; HARNISH, 2006), la tradición liberal, con su acento individualista en el ejercicio de los derechos, se nos ha mostrado insuficiente, además de haber dado lugar a una concepción de la democracia como mercado, con unos ciudadanos pasivos y escasos deberes con lo común. La insatisfacción con esta herencia moderna ha provocado, desde distintos frentes (movimiento "comunitarista" y, desde otros presupuestos, "republicanismo cívico"), reivindicar la educación para una ciudadanía distinta, más cercana a la "libertad de los antiguos": la ciudadanía republicana, donde los individuos se sientan ("identidad cívica") miembros de una comunidad, vinculados por un conjunto de deberes cívicos y no sólo derechos individuales, en la que –por tanto– participan en todas sus dimensiones.

Bolívar, A. (2009). "Educación para la ciudadanía, competencias básicas y equidad".

En la actualidad crece el interés por la educación para la ciudadanía con la finalidad de

- a) contribuir a crear ciudadanos más respetuosos y corteses.
- b) contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos.
- c) contribuir a crear más ciudadanos, más competencias y más civismo.
- d) contribuir a crear un frente de movimiento "comunitarista" y otro de "republicanismo cívico".

Quesito 8 Domanda B - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.

Educación para la ciudadanía, competencias básicas y equidad

Asistimos desde los noventa (Kym- Licka; Norman, 1994) a un creciente interés, tanto desde la teoría ética y política como de la práctica educativa, por la educación para la ciudadanía (Bárcena, 1997; Gimeno, 2002; Os- Ler; Starkey, 2006), en respuesta a la necesidad de contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos, mediante la participación, en las responsabilidades colectivas. La democracia, como ethos o forma de vida exige la adhesión activa de la ciudadanía a los valores que le dan sustento. No son las estructuras formales de una democracia las que le dan fuerza y la hacen sostenible, sino las virtudes cívicas y participación activa de sus ciudadanos. De ahí la importancia del cultivo de la educación para la ciudadanía tanto en la esfera de lo público institucional como, más básicamente, en los comportamientos intersubjetivos, a través de las virtudes cívicas.

La educación pública ha tenido entre sus propósitos fundamentales la creación de una ciudadanía, por decirlo con las palabras del libro de Callan (1997), conformada por un conjunto de conocimientos, valores y narrativas compartidas. Por eso, formar a una ciudadanía capaz de convivir en el espacio público significaba hacerlo en una escuela y en un currículum común. Entre los diversos discursos que conforman la ciudadanía (ABOWITZ; HARNISH, 2006), la tradición liberal, con su acento individualista en el ejercicio de los derechos, se nos ha mostrado insuficiente, además de haber dado lugar a una concepción de la democracia como mercado, con unos ciudadanos pasivos y escasos deberes con lo común. La insatisfacción con esta herencia moderna ha provocado, desde distintos frentes (movimiento "comunitarista" y, desde otros presupuestos, "republicanismo cívico"), reivindicar la educación para una ciudadanía distinta, más cercana a la "libertad de los antiguos": la ciudadanía republicana, donde los individuos se sientan ("identidad cívica") miembros de una comunidad, vinculados por un conjunto de deberes cívicos y no sólo derechos individuales, en la que –por tanto– participan en todas sus dimensiones.

Bolívar, A. (2009). "Educación para la ciudadanía, competencias básicas y equidad".

REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, Passo Fundo. 135-154.
<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/2221/1436>

Según el autor del artículo lo que da fuerza y hace sostenible una democracia

- a) son las virtudes individuales y colectivas.
- b) son las virtudes cívicas y la participación activa de sus ciudadanos.
- c) es la solidez de sus políticos.
- d) son los principios de igualdad, libertad y fraternidad.

Quesito 8 Domanda C - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.

Educación para la ciudadanía, competencias básicas y equidad

Asistimos desde los noventa (Kym- Licka; Norman, 1994) a un creciente interés, tanto desde la teoría ética y política como de la práctica educativa, por la educación para la ciudadanía (Bárcena, 1997; Gimeno, 2002; Os- Ler; Strarkey, 2006), en respuesta a la necesidad de contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos, mediante la participación, en las responsabilidades colectivas. La democracia, como ethos o forma de vida exige la adhesión activa de la ciudadanía a los valores que le dan sustento. No son las estructuras formales de una democracia las que le dan fuerza y la hacen sostenible, sino las virtudes cívicas y participación activa de sus ciudadanos. De ahí la importancia del cultivo de la educación para la ciudadanía tanto en la esfera de lo público institucional como, más básicamente, en los comportamientos intersubjetivos, a través de las virtudes cívicas.

La educación pública ha tenido entre sus propósitos fundamentales la creación de una ciudadanía, por decirlo con las palabras del libro de Callan (1997), conformada por un conjunto de conocimientos, valores y narrativas compartidas. Por eso, formar a una ciudadanía capaz de convivir en el espacio público significaba hacerlo en una escuela y en un currículum común. Entre los diversos discursos que conforman la ciudadanía (ABOWITZ; HARNISH, 2006), la tradición liberal, con su acento individualista en el ejercicio de los derechos, se nos ha mostrado insuficiente, además de haber dado lugar a una concepción de la democracia como mercado, con unos ciudadanos pasivos y escasos deberes con lo común. La insatisfacción con esta herencia moderna ha provocado, desde distintos frentes (movimiento "comunitarista" y, desde otros presupuestos, "republicanismo cívico"), reivindicar la educación para una ciudadanía distinta, más cercana a la "libertad de los antiguos": la ciudadanía republicana, donde los individuos se sientan ("identidad cívica") miembros de una comunidad, vinculados por un conjunto de deberes cívicos y no sólo derechos individuales, en la que –por tanto– participan en todas sus dimensiones.

Bolívar, A. (2009). "Educación para la ciudadanía, competencias básicas y equidad".
REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, Passo Fundo. 135-154.
<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/2221/1436>

¿En qué aspectos es importante cultivar la educación para la ciudadanía?

- a) Tanto en la esfera de lo público institucional como en los comportamientos intersubjetivos, a través de las virtudes cívicas.
- b) Más en la esfera de lo público institucional que en los comportamientos intersubjetivos, a través de las virtudes cívicas.
- c) Menos en la esfera de lo público institucional que en los comportamientos intersubjetivos, a través de las virtudes cívicas.
- d) No tanto en la esfera de lo público institucional como en los comportamientos intersubjetivos, a través de las virtudes cívicas.

Quesito 8 Domanda D - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.
Educación para la ciudadanía, competencias básicas y equidad

Asistimos desde los noventa (Kym- Licka; Norman, 1994) a un creciente interés, tanto desde la teoría ética y política como de la práctica educativa, por la educación para la ciudadanía (Bárcena, 1997; Gimeno, 2002; Os- Ler; Strarkey, 2006), en respuesta a la necesidad de contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos, mediante la participación, en las responsabilidades colectivas. La democracia, como ethos o forma de vida exige la adhesión activa de la ciudadanía a los valores que le dan sustento. No son las estructuras formales de una democracia las que le dan fuerza y la hacen sostenible, sino las virtudes cívicas y participación activa de sus ciudadanos. De ahí la importancia del cultivo de la educación para la ciudadanía tanto en la esfera de lo público institucional como, más básicamente, en los comportamientos intersubjetivos, a través de las virtudes cívicas.

La educación pública ha tenido entre sus propósitos fundamentales la creación de una ciudadanía, por decirlo con las palabras del libro de Callan (1997), conformada por un conjunto de conocimientos, valores y narrativas

compartidas. Por eso, formar a una ciudadanía capaz de convivir en el espacio público significaba hacerlo en una escuela y en un currículum común. Entre los diversos discursos que conforman la ciudadanía (ABOWITZ; HARNISH, 2006), la tradición liberal, con su acento individualista en el ejercicio de los derechos, se nos ha mostrado insuficiente, además de haber dado lugar a una concepción de la democracia como mercado, con unos ciudadanos pasivos y escasos deberes con lo común. La insatisfacción con esta herencia moderna ha provocado, desde distintos frentes (movimiento "comunitarista" y, desde otros presupuestos, "republicanismo cívico"), reivindicar la educación para una ciudadanía distinta, más cercana a la "libertad de los antiguos": la ciudadanía republicana, donde los individuos se sientan ("identidad cívica") miembros de una comunidad, vinculados por un conjunto de deberes cívicos y no sólo derechos individuales, en la que –por tanto– participan en todas sus dimensiones.

Bolívar, A. (2009). "Educación para la ciudadanía, competencias básicas y equidad".
REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, Passo Fundo. 135-154.
<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/2221/1436>

¿Dónde según el autor se debe formar a una ciudadanía capaz de convivir en el espacio público?

- a) En la escuela y en un currículum individualizado.
- b) Más en la escuela que en un currículum común.
- c) Si bien debe hacerse en la escuela, sería mejor no hacerlo en un currículum común.
- d) En una escuela y en un currículum común.

Quesito 8 Domanda E - Lea el siguiente texto y conteste, únicamente sobre la base de lo que ha leído, la siguiente pregunta. Sólo una respuesta es correcta.

Educación para la ciudadanía, competencias básicas y equidad

Asistimos desde los noventa (Kym- Licka; Norman, 1994) a un creciente interés, tanto desde la teoría ética y política como de la práctica educativa, por la educación para la ciudadanía (Bárcena, 1997; Gimeno, 2002; Os- Ler; Strarkey, 2006), en respuesta a la necesidad de contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos, mediante la participación, en las responsabilidades colectivas. La democracia, como ethos o forma de vida exige la adhesión activa de la ciudadanía a los valores que le dan sustento. No son las estructuras formales de una democracia las que le dan fuerza y la hacen sostenible, sino las virtudes cívicas y participación activa de sus ciudadanos. De ahí la importancia del cultivo de la educación para la ciudadanía tanto en la esfera de lo público institucional como, más básicamente, en los comportamientos intersubjetivos, a través de las virtudes cívicas.

La educación pública ha tenido entre sus propósitos fundamentales la creación de una ciudadanía, por decirlo con las palabras del libro de Callan (1997), conformada por un conjunto de conocimientos, valores y narrativas compartidas. Por eso, formar a una ciudadanía capaz de convivir en el espacio público significaba hacerlo en una escuela y en un currículum común. Entre los diversos discursos que conforman la ciudadanía (ABOWITZ; HARNISH, 2006), la tradición liberal, con su acento individualista en el ejercicio de los derechos, se nos ha mostrado insuficiente, además de haber dado lugar a una concepción de la democracia como mercado, con unos ciudadanos pasivos y escasos deberes con lo común. La insatisfacción con esta herencia moderna ha provocado, desde distintos frentes (movimiento "comunitarista" y, desde otros presupuestos, "republicanismo cívico"), reivindicar la educación para una ciudadanía distinta, más cercana a la "libertad de los antiguos": la ciudadanía republicana, donde los individuos se sientan ("identidad cívica") miembros de una comunidad, vinculados por un conjunto de deberes cívicos y no sólo derechos individuales, en la que –por tanto– participan en todas sus dimensiones.

Bolívar, A. (2009). "Educación para la ciudadanía, competencias básicas y equidad".
REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, Passo Fundo. 135-154.
<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/2221/1436>

¿Qué entiende el autor por "ciudadanía republicana"?

- a) Aquella en la que los individuos no se sienten vinculados por un conjunto de derechos cívicos, sino por derechos individuales.
- b) Aquella en la que los ciudadanos no se sienten tan libres como los antiguos.
- c) Aquella en la que los ciudadanos se sienten unidos por un conjunto de deberes cívicos, pero no por derechos individuales.
- d) Aquella en la que los ciudadanos se sienten vinculados por un conjunto de deberes cívicos y no sólo derechos individuales.

Domande a risposta multipla - FR

Quesito 7 Domanda A - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Pendant longtemps, l'instruction civique s'est confondue avec l'intériorisation intensive et acritique de quelques principes moraux et le souci de développer un respect inconditionnel des institutions, du travail, de la famille, de la loi, s'accompagnant d'une identification à la patrie, d'une vision très nationaliste de l'histoire et de la géographie, d'une adhésion au colonialisme et en partie au racisme et au mépris des autres cultures. Jusqu'aux années 1930-40, les manuels de lecture comme d'instruction civique étaient des catéchismes plus ou moins laïcs, selon le degré de séparation de l'Église et de l'État. Après la guerre s'est amorcée une évolution, liée sans doute à la décolonisation et à l'affaiblissement - relatif - de l'ethnocentrisme des pays occidentaux. On commence alors à parler d'éducation aux valeurs des droits de l'homme, de libre arbitre, d'esprit critique, de droit des peuples à l'autodétermination, d'égale dignité des races, des cultures, des religions, des modes de vie. Ainsi, l'école devient un des lieux auxquels on délègue cette vision souvent idéaliste de la citoyenneté et les gens d'école y contribuent. L'éducation à la citoyenneté a partie liée avec une nouvelle conception de la société civile. On demande aux élèves de prendre conscience que les principes et les valeurs fondamentaux sont constitutifs de la démocratie. C'est ainsi qu'ils découvrent que les institutions n'épuisent pas les valeurs ; que le droit, s'il essaie de les concrétiser au mieux, laisse insatisfaites les aspirations des hommes pour plus de justice, plus d'égalité, plus de liberté. Ce qui explique les tensions entre l'État garant du droit et la conscience humaine ; ce qui rend compte aussi de l'écart qui existe entre les valeurs et la réalité ; ce qui permet enfin de comprendre, à côté de l'État, le rôle des citoyens, des associations ou des organisations non gouvernementales, pour mettre en œuvre les valeurs.

Adapté de : Ph. Perrenoud, Apprentissage de la citoyenneté. Des bonnes intentions aux curriculums cachés.

Si l'on considère l'instruction civique depuis son introduction dans les manuels scolaires on constate :

- a) qu'elle a toujours été attentive aux droits de l'homme.
- b) qu'elle met en valeur les valeurs fondatrices de l'ethnocentrisme.
- c) qu'elle a suivi l'évolution de la société.
- d) qu'elle est toujours centrée sur les mêmes valeurs.

Quesito 7 Domanda B - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Pendant longtemps, l'instruction civique s'est confondue avec l'intériorisation intensive et acritique de quelques principes moraux et le souci de développer un respect inconditionnel des institutions, du travail, de la famille, de la loi, s'accompagnant d'une identification à la patrie, d'une vision très nationaliste de l'histoire et de la géographie, d'une adhésion au colonialisme et en partie au racisme et au mépris des autres cultures. Jusqu'aux années 1930-40, les manuels de lecture comme d'instruction civique étaient des catéchismes plus ou moins laïcs, selon le degré de séparation de l'Église et de l'État. Après la guerre s'est amorcée une évolution, liée sans doute à la décolonisation et à l'affaiblissement - relatif - de l'ethnocentrisme des pays occidentaux. On commence alors à parler d'éducation aux valeurs des droits de l'homme, de libre arbitre, d'esprit critique, de droit des

peuples à l'autodétermination, d'égale dignité des races, des cultures, des religions, des modes de vie. Ainsi, l'école devient un des lieux auxquels on délègue cette vision souvent idéaliste de la citoyenneté et les gens d'école y contribuent. L'éducation à la citoyenneté a partie liée avec une nouvelle conception de la société civile. On demande aux élèves de prendre conscience que les principes et les valeurs fondamentaux sont constitutifs de la démocratie. C'est ainsi qu'ils découvrent que les institutions n'épuisent pas les valeurs ; que le droit, s'il essaie de les concrétiser au mieux, laisse insatisfaites les aspirations des hommes pour plus de justice, plus d'égalité, plus de liberté. Ce qui explique les tensions entre l'État garant du droit et la conscience humaine ; ce qui rend compte aussi de l'écart qui existe entre les valeurs et la réalité ; ce qui permet enfin de comprendre, à côté de l'État, le rôle des citoyens, des associations ou des organisations non gouvernementales, pour mettre en œuvre les valeurs.

Adapté de : Ph. Perrenoud, Apprentissage de la citoyenneté. Des bonnes intentions aux curriculums cachés.

La décolonisation, qui a caractérisé l'Europe occidentale, a permis de :

- a) affaiblir l'esprit critique des pays décolonisés.
- b) conforter la culture des pays occidentaux.
- c) promouvoir le droit des peuples à l'autodétermination.
- d) raffermir l'enseignement de l'ethnocentrisme.

Quesito 7 Domanda C - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Pendant longtemps, l'instruction civique s'est confondue avec l'intériorisation intensive et acritique de quelques principes moraux et le souci de développer un respect inconditionnel des institutions, du travail, de la famille, de la loi, s'accompagnant d'une identification à la patrie, d'une vision très nationaliste de l'histoire et de la géographie, d'une adhésion au colonialisme et en partie au racisme et au mépris des autres cultures. Jusqu'aux années 1930-40, les manuels de lecture comme d'instruction civique étaient des catéchismes plus ou moins laïcs, selon le degré de séparation de l'Église et de l'État. Après la guerre s'est amorcée une évolution, liée sans doute à la décolonisation et à l'affaiblissement - relatif - de l'ethnocentrisme des pays occidentaux. On commence alors à parler d'éducation aux valeurs des droits de l'homme, de libre arbitre, d'esprit critique, de droit des peuples à l'autodétermination, d'égale dignité des races, des cultures, des religions, des modes de vie. Ainsi, l'école devient un des lieux auxquels on délègue cette vision souvent idéaliste de la citoyenneté et les gens d'école y contribuent. L'éducation à la citoyenneté a partie liée avec une nouvelle conception de la société civile. On demande aux élèves de prendre conscience que les principes et les valeurs fondamentaux sont constitutifs de la démocratie. C'est ainsi qu'ils découvrent que les institutions n'épuisent pas les valeurs ; que le droit, s'il essaie de les concrétiser au mieux, laisse insatisfaites les aspirations des hommes pour plus de justice, plus d'égalité, plus de liberté. Ce qui explique les tensions entre l'État garant du droit et la conscience humaine ; ce qui rend compte aussi de l'écart qui existe entre les valeurs et la réalité ; ce qui permet enfin de comprendre, à côté de l'État, le rôle des citoyens, des associations ou des organisations non gouvernementales, pour mettre en œuvre les valeurs.

Adapté de : Ph. Perrenoud, Apprentissage de la citoyenneté. Des bonnes intentions aux curriculums cachés.

De nos jours, l'éducation à la citoyenneté est déléguée principalement à :

- a) la famille.
- b) au Parlement de la République.
- c) l'Église.
- d) l'École.

Quesito 7 Domanda D - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Pendant longtemps, l'instruction civique s'est confondue avec l'intériorisation intensive et acritique de quelques principes moraux et le souci de développer un respect inconditionnel des institutions, du travail, de la famille, de la loi, s'accompagnant d'une identification à la patrie, d'une vision très nationaliste de l'histoire et de la géographie, d'une adhésion au colonialisme et en partie au racisme et au mépris des autres cultures. Jusqu'aux années 1930-40, les manuels de lecture comme d'instruction civique étaient des catéchismes plus ou moins laïcs, selon le degré de séparation de l'Église et de l'État. Après la guerre s'est amorcée une évolution, liée sans doute à la décolonisation et à l'affaiblissement - relatif - de l'ethnocentrisme des pays occidentaux. On commence alors à parler d'éducation aux valeurs des droits de l'homme, de libre arbitre, d'esprit critique, de droit des peuples à l'autodétermination, d'égalité des races, des cultures, des religions, des modes de vie. Ainsi, l'école devient un des lieux auxquels on délègue cette vision souvent idéaliste de la citoyenneté et les gens d'école y contribuent. L'éducation à la citoyenneté a partie liée avec une nouvelle conception de la société civile. On demande aux élèves de prendre conscience que les principes et les valeurs fondamentaux sont constitutifs de la démocratie. C'est ainsi qu'ils découvrent que les institutions n'épuisent pas les valeurs ; que le droit, s'il essaie de les concrétiser au mieux, laisse insatisfaites les aspirations des hommes pour plus de justice, plus d'égalité, plus de liberté. Ce qui explique les tensions entre l'État garant du droit et la conscience humaine ; ce qui rend compte aussi de l'écart qui existe entre les valeurs et la réalité ; ce qui permet enfin de comprendre, à côté de l'État, le rôle des citoyens, des associations ou des organisations non gouvernementales, pour mettre en œuvre les valeurs.

Adapté de : Ph. Perrenoud, Apprentissage de la citoyenneté. Des bonnes intentions aux curriculums cachés.

La nouvelle éducation à la citoyenneté permet aux élèves de prendre conscience que :

- a) les institutions démocratiques n'ont pas besoin d'éduquer constamment les citoyens.
- b) seules les religions jouent un rôle essentiel dans l'éducation à la citoyenneté.
- c) les institutions ne peuvent pas, à elles seules, transmettre les valeurs du « vivre ensemble ».
- d) l'État et les institutions suffisent à promouvoir les droits de l'homme.

Quesito 7 Domanda E - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Pendant longtemps, l'instruction civique s'est confondue avec l'intériorisation intensive et acritique de quelques principes moraux et le souci de développer un respect inconditionnel des institutions, du travail, de la famille, de la loi, s'accompagnant d'une identification à la patrie, d'une vision très nationaliste de l'histoire et de la géographie, d'une adhésion au colonialisme et en partie au racisme et au mépris des autres cultures. Jusqu'aux années 1930-40, les manuels de lecture comme d'instruction civique étaient des catéchismes plus ou moins laïcs, selon le degré de séparation de l'Église et de l'État. Après la guerre s'est amorcée une évolution, liée sans doute à la décolonisation et à l'affaiblissement - relatif - de l'ethnocentrisme des pays occidentaux. On commence alors à parler d'éducation aux valeurs des droits de l'homme, de libre arbitre, d'esprit critique, de droit des peuples à l'autodétermination, d'égalité des races, des cultures, des religions, des modes de vie. Ainsi, l'école devient un des lieux auxquels on délègue cette vision souvent idéaliste de la citoyenneté et les gens d'école y contribuent. L'éducation à la citoyenneté a partie liée avec une nouvelle conception de la société civile. On demande aux élèves de prendre conscience que les principes et les valeurs fondamentaux sont constitutifs de la démocratie. C'est ainsi qu'ils découvrent que les institutions n'épuisent pas les valeurs ; que le droit, s'il essaie de les concrétiser au mieux, laisse insatisfaites les aspirations des hommes pour plus de justice, plus d'égalité, plus de liberté. Ce qui explique les tensions entre l'État garant du droit et la conscience humaine ; ce qui rend compte aussi de l'écart qui existe entre les valeurs et la réalité ; ce qui permet enfin de comprendre, à côté de l'État, le rôle des citoyens, des associations ou des organisations non gouvernementales, pour mettre en œuvre les valeurs.

Adapté de : Ph. Perrenoud, Apprentissage de la citoyenneté. Des bonnes intentions aux curriculums cachés.

Selon l'auteur du texte, dans nos sociétés on constate :

- a) une distance plus ou moins grande entre ce que l'éducation à la citoyenneté énonce et la réalité.
- b) une coïncidence parfaite entre l'éducation à la citoyenneté et les comportements des individus dans nos sociétés démocratiques.
- c) une dévalorisation constante du rôle des citoyens dans nos sociétés démocratiques.
- d) une dévalorisation constante du rôle de l'État démocratique.

Quesito 8 Domanda A - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Bon : les religions, qu'est-ce qu'on en fait ?

Tout citoyen français, même athée et antireligieux, devrait avoir lu attentivement les grands textes religieux qui devraient faire partie des programmes obligatoires d'une école laïque et être effectués par les professeurs d'Histoire, indépendamment de leur éventuelle religion personnelle, et pour tous les élèves, indépendamment de leur éventuelle religion personnelle.

Les religions ont été construites par différents groupes humains, toujours dans des contextes historiques précis et différents, qui ont défini ainsi le système de valeurs sur lesquelles leur société devait fonctionner – et il n'existe pas de sociétés sans un socle de valeurs communes ; de ces valeurs, découle obligatoirement une série de commandements et d'interdits – autrement dit, un système législatif - qui doit être en accord avec ces valeurs: par exemple, même dans les Etats laïcs, l'Eglise catholique s'oppose à la contraception ou au mariage homosexuel, dont elle tente d'empêcher l'introduction dans la loi commune – en ne se contentant pas de les interdire à ses seuls fidèles.

Il faut donc comprendre et étudier les religions comme des systèmes politiques. Peu importe que les textes fondateurs des religions se justifient par des récits construits après coup, bien après leur apparition, s'appuyant sur le surnaturel, dans l'Eglise catholique, le dogme de l'Immaculée Conception n'apparaît qu'en 1854, sur des événements inventés, dans le judaïsme, le mythe de la diaspora n'apparaît que pendant les premiers siècles après J.-C. Les Etats fondés sur des valeurs non religieuses se fabriquent, eux aussi, après leur naissance, un récit historique imaginaire : « Nos ancêtres les Gaulois » ne sont apparus qu'au XIXe siècle, afin de fabriquer a posteriori un passé commun. De quoi a-t-on peur, en excluant de l'enseignement de l'Histoire l'enseignement du contenu et de la structure des religions par des historiens ?

Adapté de Marianne.fr

L'enseignement scolaire devrait prévoir que :

- a) Les grands textes religieux ne soient pas du tout étudiés.
- b) Les grands textes religieux soient étudiés par tous les élèves.
- c) Chaque élève puisse étudier le grand texte religieux de sa propre religion.
- d) Les grands textes religieux soient étudiés seulement dans les États laïcs.

Quesito 8 Domanda B - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Bon : les religions, qu'est-ce qu'on en fait ?

Tout citoyen français, même athée et antireligieux, devrait avoir lu attentivement les grands textes religieux qui devraient faire partie des programmes obligatoires d'une école laïque et être effectués par les professeurs d'Histoire, indépendamment de leur éventuelle religion personnelle, et pour tous les élèves, indépendamment de leur éventuelle religion personnelle.

Les religions ont été construites par différents groupes humains, toujours dans des contextes historiques précis et différents, qui ont défini ainsi le système de valeurs sur lesquelles leur société devait fonctionner – et il n'existe

pas de sociétés sans un socle de valeurs communes ; de ces valeurs, découle obligatoirement une série de commandements et d'interdits – autrement dit, un système législatif - qui doit être en accord avec ces valeurs: par exemple, même dans les Etats laïcs, l'Eglise catholique s'oppose à la contraception ou au mariage homosexuel, dont elle tente d'empêcher l'introduction dans la loi commune – en ne se contentant pas de les interdire à ses seuls fidèles.

Il faut donc comprendre et étudier les religions comme des systèmes politiques. Peu importe que les textes fondateurs des religions se justifient par des récits construits après coup, bien après leur apparition, s'appuyant sur le surnaturel, dans l'Eglise catholique, le dogme de l'Immaculée Conception n'apparaît qu'en 1854, sur des événements inventés, dans le judaïsme, le mythe de la diaspora n'apparaît que pendant les premiers siècles après J.-C. Les Etats fondés sur des valeurs non religieuses se fabriquent, eux aussi, après leur naissance, un récit historique imaginaire : « Nos ancêtres les Gaulois » ne sont apparus qu'au XIXe siècle, afin de fabriquer a posteriori un passé commun. De quoi a-t-on peur, en excluant de l'enseignement de l'Histoire l'enseignement du contenu et de la structure des religions par des historiens ?

Adapté de Marianne.fr

Le texte rappelle que :

- a) L'Église catholique se bat contre certaines lois seulement pour les croyants.
- b) L'Église catholique se bat contre certaines lois seulement dans les États laïcs.
- c) L'Église catholique ne se bat contre certaines lois que dans certains États.
- d) L'Église catholique se bat contre certaines lois même dans les États laïcs.

Quesito 8 Domanda C - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Bon : les religions, qu'est-ce qu'on en fait ?

Tout citoyen français, même athée et antireligieux, devrait avoir lu attentivement les grands textes religieux qui devraient faire partie des programmes obligatoires d'une école laïque et être effectués par les professeurs d'Histoire, indépendamment de leur éventuelle religion personnelle, et pour tous les élèves, indépendamment de leur éventuelle religion personnelle.

Les religions ont été construites par différents groupes humains, toujours dans des contextes historiques précis et différents, qui ont défini ainsi le système de valeurs sur lesquelles leur société devait fonctionner – et il n'existe pas de sociétés sans un socle de valeurs communes ; de ces valeurs, découle obligatoirement une série de commandements et d'interdits – autrement dit, un système législatif - qui doit être en accord avec ces valeurs: par exemple, même dans les Etats laïcs, l'Eglise catholique s'oppose à la contraception ou au mariage homosexuel, dont elle tente d'empêcher l'introduction dans la loi commune – en ne se contentant pas de les interdire à ses seuls fidèles.

Il faut donc comprendre et étudier les religions comme des systèmes politiques. Peu importe que les textes fondateurs des religions se justifient par des récits construits après coup, bien après leur apparition, s'appuyant sur le surnaturel, dans l'Eglise catholique, le dogme de l'Immaculée Conception n'apparaît qu'en 1854, sur des événements inventés, dans le judaïsme, le mythe de la diaspora n'apparaît que pendant les premiers siècles après J.-C. Les Etats fondés sur des valeurs non religieuses se fabriquent, eux aussi, après leur naissance, un récit historique imaginaire : « Nos ancêtres les Gaulois » ne sont apparus qu'au XIXe siècle, afin de fabriquer a posteriori un passé commun. De quoi a-t-on peur, en excluant de l'enseignement de l'Histoire l'enseignement du contenu et de la structure des religions par des historiens ?

Adapté de Marianne.fr

Le texte affirme que :

- a) Tout système politique est organisé sans tenir compte des textes religieux.
- b) Tout système politique refuse ses racines religieuses.
- c) Aucune religion n'a à voir avec les systèmes politiques.

- d) Toute religion est organisée comme un système politique.

Quesito 8 Domanda D - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Bon : les religions, qu'est-ce qu'on en fait ?

Tout citoyen français, même athée et antireligieux, devrait avoir lu attentivement les grands textes religieux qui devraient faire partie des programmes obligatoires d'une école laïque et être effectués par les professeurs d'Histoire, indépendamment de leur éventuelle religion personnelle, et pour tous les élèves, indépendamment de leur éventuelle religion personnelle.

Les religions ont été construites par différents groupes humains, toujours dans des contextes historiques précis et différents, qui ont défini ainsi le système de valeurs sur lesquelles leur société devait fonctionner – et il n'existe pas de sociétés sans un socle de valeurs communes ; de ces valeurs, découle obligatoirement une série de commandements et d'interdits – autrement dit, un système législatif - qui doit être en accord avec ces valeurs: par exemple, même dans les Etats laïcs, l'Eglise catholique s'oppose à la contraception ou au mariage homosexuel, dont elle tente d'empêcher l'introduction dans la loi commune – en ne se contentant pas de les interdire à ses seuls fidèles.

Il faut donc comprendre et étudier les religions comme des systèmes politiques. Peu importe que les textes fondateurs des religions se justifient par des récits construits après coup, bien après leur apparition, s'appuyant sur le surnaturel, dans l'Eglise catholique, le dogme de l'Immaculée Conception n'apparaît qu'en 1854, sur des événements inventés, dans le judaïsme, le mythe de la diaspora n'apparaît que pendant les premiers siècles après J.-C. Les Etats fondés sur des valeurs non religieuses se fabriquent, eux aussi, après leur naissance, un récit historique imaginaire : « Nos ancêtres les Gaulois » ne sont apparus qu'au XIXe siècle, afin de fabriquer a posteriori un passé commun. De quoi a-t-on peur, en excluant de l'enseignement de l'Histoire l'enseignement du contenu et de la structure des religions par des historiens ?

Adapté de Marianne.fr

Le texte affirme que les grands textes des religions :

- a) Sont des récits écrits avant les événements qu'ils racontent.
- b) Sont des récits écrits après les événements qu'ils racontent.
- c) Sont des récits écrits au fur et à mesure que se déroulent les événements qu'ils racontent.
- d) Sont des récits écrits en même temps que se déroulent les événements qu'ils racontent.

Quesito 8 Domanda E - Lisez le texte et répondez aux questions suivantes en cochant la bonne réponse :

Bon : les religions, qu'est-ce qu'on en fait ?

Tout citoyen français, même athée et antireligieux, devrait avoir lu attentivement les grands textes religieux qui devraient faire partie des programmes obligatoires d'une école laïque et être effectués par les professeurs d'Histoire, indépendamment de leur éventuelle religion personnelle, et pour tous les élèves, indépendamment de leur éventuelle religion personnelle.

Les religions ont été construites par différents groupes humains, toujours dans des contextes historiques précis et différents, qui ont défini ainsi le système de valeurs sur lesquelles leur société devait fonctionner – et il n'existe pas de sociétés sans un socle de valeurs communes ; de ces valeurs, découle obligatoirement une série de commandements et d'interdits – autrement dit, un système législatif - qui doit être en accord avec ces valeurs: par exemple, même dans les Etats laïcs, l'Eglise catholique s'oppose à la contraception ou au mariage homosexuel, dont elle tente d'empêcher l'introduction dans la loi commune – en ne se contentant pas de les interdire à ses seuls fidèles.

Il faut donc comprendre et étudier les religions comme des systèmes politiques. Peu importe que les textes fondateurs des religions se justifient par des récits construits après coup, bien après leur apparition, s'appuyant sur le surnaturel, dans l'Eglise catholique, le dogme de l'Immaculée Conception n'apparaît qu'en 1854, sur des événements inventés, dans le judaïsme, le mythe de la diaspora n'apparaît que pendant les premiers siècles

après J.-C. Les Etats fondés sur des valeurs non religieuses se fabriquent, eux aussi, après leur naissance, un récit historique imaginaire : « Nos ancêtres les Gaulois » ne sont apparus qu'au XIXe siècle, afin de fabriquer a posteriori un passé commun. De quoi a-t-on peur, en excluant de l'enseignement de l'Histoire l'enseignement du contenu et de la structure des religions par des historiens ?

Adapté de Marianne.fr

Le texte affirme que le dogme de l'Immaculée Conception apparaît :

- a) Avant 1854.
- b) A partir de 1854.
- c) Depuis la naissance du Christ.
- d) Jusqu'en 1854.