

# Tuji jeziki na pragu enojezičnosti: primer slovenske mature

Marko Marinčič

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za klasično filologijo

Čeprav Slovenija kot članica EU kaže vneto zavezanost večjezičnosti, jeziki, moderni in klasična, ob angleščini kot prvem tujem jeziku pogosto težko najdejo opazno mesto. Pomembni razlog je neobstoj kontinuitete med osnovnošolskim in srednješolskim poukom. Poleg tega gimnazijsko resničnost v veliki meri narekuje preveč poenotena matura. Latinščina je izjema v tem, da ima poseben položaj znotraj klasičnega programa kot podzvrsti splošnega gimnazijskega programa. Vendar trenutna pravila splošne mature dijake na splošno odvrčajo od tega, da bi jezike izbirali na višji zahtevnostni stopnji: celo latinščina in stara grščina morata pri tem »tekmovati« z angleščino.

**Ključne besede:** pouk klasičnih jezikov, pouk modernih jezikov, gimnazija, matura

In spite of the strong commitment Slovenia as an EU member shows toward plurilinguism, languages – modern and classical – often find it difficult to establish themselves beside English as the first foreign language. The main reason is lack of continuity of teaching between elementary and high school, with English as the only exception; in addition, the realities of high school are largely dictated by the over-unified *matura* exam. Latin is a notable exception, as it enjoys a special position within the »classical« programme as a subform of the unified general programme. Even so, the present *matura* regulation discourages high school pupils from selecting languages at a higher level, as the choice is between a »second foreign language« and »English«, and Latin and Greek are not exempt from this competition.

**Keywords:** teaching of classical languages, foreign language teaching, secondary education, matura exam

Klasična jezika, latinščina in stara grščina, imata v slovenskem maturitetnem sistemu nenavaden položaj. Čeprav (zaradi ne povsem jasnih razlogov) nista uvrščena med tuje jezike, sta izrecno podvržena prav vsem omejitvam, ki veljajo za moderne jezike. Prvo pravilo (navajam po različici maturitetnega kataloga za leto 2020) je del sklopa, ki omejuje izbiro izbirnih predmetov. To besedilo je vredno navesti v celoti:

Kandidat opravlja izpit iz dveh izbirnih predmetov, za katera se odloči med predmeti izbirnega dela splošne mature tako, da lahko:

- med jeziki izbirnega dela splošne mature (tudi katerim koli tujim jezikom in drugim jezikom na narodno mešanem območju ter latinščino in grščino) izbere enega;
- med predmeti ekonomija, likovna teorija, glasba, sodobni ples, mehanika, elektrotehnika, računalništvo, biotehnologija, materiali ter teorija in zgodovina drame in gledališče izbere enega;
- med predmeti filozofija, psihologija in sociologija izbere enega;
- na osnovni ali na višji ravni zahtevnosti opravlja izpit iz tujega jezika (angleščina, nemščina, francoščina, italijanščina, španščina ali ruščina), iz latinščine ali grščine;
- izbere še tretji predmet iz izbirnega dela splošne mature (šesti predmet). (*Maturitetni izpitni katalog 2018*: 15, točka 5.2)

Nepoučen bralec si bo dolgo razbijal glavo, če bo skušal dognati ključ, po katerem so predmeti razvrščeni v skupine. Zakaj je npr. izrecno prepovedana kombinacija »računalništvo« in »glasba«? Izkaže se, da ni na voljo dovolj izpitnih rokov in da je zato med »manj pomembnimi« predmeti dovoljeno izbrati samo enega, saj je maturitetni izpit le na ta način mogoče izpeljati na isti dan. Toda od tod naprej razlogi za omejitve niso več samo *ad hoc* pragmatični, temveč – tako se zdi – tudi ideološki. Kombinacija filozofija-psihologija očitno ni dovoljena, kombinacija fizika-kemija pa je, saj zakoni in pravilniki dovoljujejo vse tisto, česar ne prepovedujejo. Kljub temu ni mogoče trditi, da je sistem kar povprek nenaklonjen humanističnim in družboslovnim predmetom, saj je med izbirnimi predmeti mogoče izbrati npr. celo hiperhumanistično, malodane humboldtovski kombinacijo filozofija-grščina.

Katalog med drugim ne dopušča možnosti, da bi kdo poleg obveznega tujega jezika, torej pravzaprav angleščine, izbral še dva tuja jezika. Čeprav latinščina in grščina nista uvrščeni med tuje jezike – najbrž so ju avtorji te klasifikacije razumeli bolj kot kulturnozgodovinska predmeta – se tu, ko gre za omejevanje, naenkrat spet znajdetta v družbi jezikov. In vendar bi se bilo do tod mogoče celo strinjati. Da bi

bili med petimi maturitetnimi predmeti kar trije tuji jeziki, je morda res pretirano. Celo v primeru, ko je eden od teh jezikov nepogrešljiva angleščina, drugi pa hkrati »je« in »ni« tuji jezik.

Toda v naslednji točki sledi še eno določilo, ki se je v katalogu pojavilo leta 2013:

Kandidatu se pri splošnem uspehu upošteva ocena po povišani ocenjevalni lestvici pri največ enem tujem jeziku (vključno z grščino in latinščino) ali pri drugem jeziku (ocenjenem po povišani ocenjevalni lestvici), pri čemer se upošteva boljša od ocen. Pri tujem ali drugem jeziku, ocenjenem po povišani ocenjevalni lestvici, ki je ocenjen slabše, se pri splošnem uspehu upošteva ocena v petstopenjski ocenjevalni lestvici. (*Maturitetni izpitni katalog* 2018: 16, točka 5.3)

To z drugimi besedami pomeni, da je drugi tuji jezik (poleg angleščine) sicer mogoče opravljati na višji ravni, vendar se to dijakom ne izplača, saj bodo kljub večji zahtevnosti izpita dobili največ toliko točk, kolikor bi jih dobili na osnovni ravni. Določilo sicer dijakom ne odreka svobode pri izbiri ravni, vendar dosežke maturitetnega izpita administrativno razvrednoti, in sicer izključno v primeru jezikov.

Kakšni so razlogi za to nenavadno sankcijo?

V predmetni komisiji za latinščino delujem že vrsto let in spremljam tudi dogajanja pri drugih predmetih ter delo državne maturitetne komisije, ki ob vseh pomembnih razpravah in odločitvah deluje v razširjeni sestavi, torej v družbi vseh predmetnih komisij. Kljub temu je historiat maturitetne ureditve, kakršno poznamo danes, prezapleten, da bi ga lahko podrobno povzel. Omejil se bom na splošno sliko, kot sem si jo ustvaril v zadnjem obdobju, pri tem pa se ne bom mogel povsem odreči posplošitvam in osebnim vtisom.

Razlogi za prej omenjeno penalizacijo dijakov, ki bi radi na višji stopnji opravljali dva tuja jezika, so deloma tudi izraz trenj med predmetnimi področji, ki so vsa »ujeta« v poenoteni sistem. Zakon vsem predmetnim komisijam dovoljuje, da maturitetni izpit oblikujejo na osnovni in višji ravni. To bi znotraj zelo poenotenga sistema splošne mature lahko omogočilo vsaj nekaj raznolikosti: dijaki bi se lahko v večji meri ravnali po svojih zanimanjih in sposobnostih. Toda čeprav je uvedbo dveh ravni pri vseh predmetih splošne mature predvidela tudi zadnja *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Krek in Metljak 2011: 219), ta možnost še danes obstaja samo pri matematiki in pri tujih jezikih (če odmislimo slovenščino, ki se opravlja na »enotni« višji ravni). Naravoslovne predmetne komisije uvedbo višje ravni napovedujejo že več kot desetletje, pri tem jih je leta 2017 odločno podprl tudi razred za naravoslovne vede SAZU, vendar načrta doslej niso

uresničile. Pač pa se je leta 2017 v Državni maturitetni komisiji brez resne utemeljitve<sup>1</sup> pojavil predlog, po katerem bi osnovno raven pri vseh predmetih izenačili z višjo. Temu smo se morale tujejezične predmetne komisije zoperstaviti, med drugim zato, ker se književnost pri tujih jezikih, zlasti modernih, pojavlja zlasti na višji stopnji.<sup>2</sup> Izenačitev bi pomenila, da bi se zaradi književnosti kot dodatne zahteve še manjše število kandidatov odločalo za maturo iz tujih jezikov, komisije pa bi bile v tem primeru v skušnjavi, da književne vsebine, torej skoraj vse, kar presega praktične vidike sporazumevanja, omejijo ali iz katalogov črtajo. Tak pouk tujega jezika bi nazadnje le še pleonastično ponazarjal dejstvo, da za potrebe komunikacije globalna angleščina zadostuje.<sup>3</sup>

Matura vsebinskih poudarkov v gimnazijskih programih ne bi smela narekovati, temveč bi jim morala slediti. A ker o vsebinskih ciljih gimnazijskih programov ni, lahko *ad hoc* in stihijsko stopajo v ospredje tudi arbitrarni interesni razmisleki. Splošna matura ima pomembno prednost, da je eksterna. Njena odločilna slabost je, da je vsebinsko preveč uniformirana (podoben je že poudarek mojega starejšega prispevka na podobno temo, Marinčič 2010: zlasti 47). Zgodovina, nekoč »učiteljica življenja« (pri nas še do leta 1960 obvezni maturitetni predmet!), je danes izbirni maturitetni predmet. To je možno zato, ker ne obstaja dovolj profiliran program humanistične gimnazije, v katerem bi bil maturitetni izpit iz zgodovine nepogrešljiv. Prav tako ne obstaja profiliran gimnazijski program, ki bi se zaključil z obvezno maturo iz fizike, kemije ali biologije. Namesto da bi omogočal bolj raznolike usmeritve, sistem spodbuja povsem zastarelo in sodobnemu času neprilagojeno šolsko »epistemologijo«, ki izhaja iz strogo razmejenih predmetnih področij.<sup>4</sup> Ozko predmetno logiko, ki so jo razvili šolski sistemi že zdavnaj presegli, je

- 
- 1 Kot »idejna osnova« je bil uporabljen članek Glavič (2015), ki je izšel v zborniku Inženirske akademije. Članek vsebuje povzetek številnih statistik EUROSTAT-a in publikacije *Education at a Glance*, sklene pa se s povsem pavšalno (bolj ali manj ideološko) zahtevo po administrativnem povečevanju števila študentov in diplomantov naravoslovja in tehnike. Zanimivo je, da avtor ob zahtevi po sprejemnih izpiti vztraja, da »matura ostaja ključni element preverjanja in izenačevanja kakovosti« in da bo »zaradi pomanjkanja sredstev in manjših zaposlitvenih možnosti visoko izobraženih kadrov /.../ potrebno selekcioniranje vpisanih z maturo [!] in sprejemnimi izpiti; država bo omejevala vpis skladno s potrebami trga dela« (str. 132).
  - 2 Resnici na ljubo je pri latinski in grški maturi razlika med stopnjama manjša. To je povezano tudi z dejstvom, da so »literarna« besedila cilj oz. v veliki meri samoumevna vsebina pouka klasičnih jezikov.
  - 3 O čedalje bolj obrobnem položaju književnosti pri pouku nemščine kot tujega jezika je v zadnjem času kritično pisala Saša Jazbec (2019).
  - 4 Značilno je, da je zadnja prenova učnih načrtov (2009) potekala v naglici in povsem izolirano po posameznih predmetih. Organizirano ni bilo niti eno posvetovanje med predmetnimi skupinami,

mogoče pri nas žal presegati zgolj projektno. V to šole vlagajo veliko truda, vendar jih sistem prej ovira, kot da bi jim bil v oporo. Na ravni sistema, ki je urejen po logiki predmetnih »cehov«, se pogosto vse razprave končajo pri delitvi obveznih ur in pri razrezu maturitetnih točk.

Iz izkušnje vemo, da matura v veliki meri narekuje tudi vsebino in tempo pouka v zadnjih dveh, zlasti pa v zadnjem letu gimnazije. To je povezano tudi s pretirano težo, ki jo ima maturitetni izpit v visokošolskih vpisnih mehanizmi. Pri tem imajo zanimivo vlogo tudi univerze kot ustanove. Čeprav Zakon o visokem šolstvu za vpis zahteva samo opravljeno maturo, so se univerze navadile maturitetne točke mehansko uporabljati kot ključno vpisno merilo. Da tolikšna soodvisnost med maturo kot zaključkom srednješolske ravni in vpisom na višjo raven izobraževanja ni mogla imeti zdravih učinkov, dokazuje razvoj zadnjih let, ko so univerze oz. posamezne fakultete v nasprotju z veljavnim zakonom maturantom poklicnih šol omogočale, da z lažje pridobljenimi točkami celo prehitvajo maturante splošne mature.<sup>5</sup> V ozadju tovrstnih praks je navajenost univerz na tekmo za študente »za vsako ceno«, saj so bile nekaj časa financirane skoraj izključno po številu študentov in diplomantov. V prvem desetletju 21. stoletja, ko je glavarinska ihla dosegla vrhunec, je za hvalvreden dosežek in odliko posameznih oddelkov in fakultet veljala »*prepustnost*« (tj. lahkotnost napredovanja v višji letnik). Iz podobnih koristoljubnih nagibov so univerze leta 2010 vehementno zavrnile koncept institucionalne binarnosti (ločitev med univerzami in visokimi strokovnimi šolami – politehnikami). »Lov na glave«, ki je med drugim tudi posledica krize poklicnega izobraževanja, je za univerze in družbo skrajno škodljiv. V tem pogledu še najmanj od vsega prepriča ravno sklicevanje na socialne dejavnike. Univerzam bi seveda lahko dali avtonomijo, da sprejemajo tudi študente s poklicno maturo (in pravzaprav vsakogar, ki ga želijo sprejeti), vendar bi bilo treba prej odpraviti kriterije financiranja, ki dajejo prednost preživetvenim razmislekom. To pa velja tako za gimnazijo (v odnosu do poklicnega izobraževanja) kot za univerzo (v odnosu do visokošolskega strokovnega izobraževanja).

Državna maturitetna komisija k temu škodljivemu razvoju ni prispevala ničesar. Prav nasprotno: na špekulativno in nezakonito izenačevanje splošne in poklicne

---

ki so nove učne načrte pripravljale, poleg tega so vsebino v številnih primerih narekovali maturitetni katalogi, čeprav bi morale biti obratno. Tudi »interdisciplinarni tematski sklop« (ITS), ki je bil uveden leta 2017, je v tem pogledu bolj rešitev v sili, saj problem nepovezanosti med predmeti rešuje z uvedbo dodatnih »interdisciplinarnih ur«, torej novega nadpredmeta, ki pa še vedno učinkuje kot predmet. (Prim. <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/ponudba-resitev/its>, 30. 9. 2019.)

5 Prim. Zmazek idr. (2018).

mature je dolgo opozarjala<sup>6</sup> in od ministrstva naposled izsilila odziv, ki pa na vpis v študijskem letu 2019/20 žal še ne bo mogel imeti vpliva. Toda ključni problem vsaj po mojem prepričanju ni le v neodgovornem ravnanju univerz, temveč zopet tudi v preveliki poenotenosti gimnazijskega programa, ki ga v odsotnosti vsebinskega koncepta kroji enotna splošna matura. Zmazek idr. (2018) se prepričljivo sklicujejo na nemški zgled, ko poudarjajo prednosti eksterne mature. V decentraliziranem nemškem sistemu se je jasno pokazalo, da imajo zvezne dežele s centralizirano matura tako s stališča dosežkov kot s stališča enakih možnosti boljše rezultate kot tiste, ki matura prepuščajo posameznim šolam (prim. zlasti Wößmann 2008). Vendar se avtorji ob tem ne dotaknejo bistvene razlike: v Nemčiji tudi centralizirana matura izhaja iz različnih kurikulumov, tj. programov. Pri nas iz vsebinsko raznolikih programov ne more izhajati, ker je program gimnazije en sam (z minimalnimi variacijami v predmetnikih), vsi vsebinski razmisleki pa se končajo pri delitvi ur med predmeti.

Klasični program kot zakonsko priznana podoblika splošnega programa predstavlja spodbudno izjemo. Ima veliko ur latinščine in dovolj dobre možnosti za večleten pouk grščine. Poleg tega na tem področju obstaja konstruktivna in (upam) prijateljska tekma med državnimi in zasebnimi cerkvenimi gimnazijami, ki enako odločno stavijo na klasična jezika. Njihov skupni problem je, da veljavni sistem omejuje vsebinsko raznolikost. Raznolikost seveda ne pomeni nujno izbire po logiki »ponudbe in povpraševanja«. V mislih imam le to, da bi se znotraj splošne gimnazije lahko pojavile bolj profilirane in vsebinsko domišljene usmeritve. Splošna matura bi bila le še vsebinski zaključek gimnazije, ne pa vstopnica za vpis, podvržena preživetvenim strategijam in koristoljubnim kalkulacijam visokošolskih ustanov.

Matura ni edini ali pglavitni razlog za nespodbudni položaj drugega modernega tujega jezika in klasičnih jezikov. Največja ovira je dejstvo, da razen angleščini nobenemu jeziku ni omogočena kontinuiteta med osnovno šolo in gimnazijo; ravnopravno primer latinščine idealno dokazuje, da je rešitev z izbirnimi predmeti v tretji triadi osnovne šole slaba (prim. Pirkmajer Slokan 2016), morda pa so tuji jeziki tudi dokaz, da je zamisel o izbirnih predmetih v celoti spodletela.<sup>7</sup> Projekt uvažanja obveznega drugega tujega jezika v osnovno šolo je bil leta 2013 prekinjen, *Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018* pa glede tujih jezikov ni bila uresničena niti v tistih točkah, kjer zveni nekoliko bolj konkretno

6 Prav tam, s celovitimi podatki.

7 Kot se nekoliko starejši dobro spomnimo, se je razprava o tem ob uvedbi devetletke nazadnje v celoti omejila na cenena kulturnobojna prerokanja, iz katerih sta izšla obvezni izbirni predmet o verstvih in retorika kot *ad hoc* »laična«<sup>8</sup> protiutež.

(kontinuiteta med osnovno in srednjo šolo). Pilotni projekt *Jeziki štejejo* (2017–2022)<sup>8</sup> – vanj se je uspešno vključila tudi latinščina – kljub vsem koristim, ki jih je prinesel, položaja ni mogel opazno izboljšati. A ker prenove sistema v kratkem ni pričakovati, bi lahko Državna komisija za splošno maturo šolski politiki, ki vztraja pri amorfnu enotni gimnaziji, pomagala vsaj s svobodnejšo izbiro predmetov na dveh zahtevnostnih ravneh.

Za gimnazijski pouk jezikov je vprašanje ravni ključno. Omejitev na potrebe vsakdanje komunikacije, pri klasičnih jezikih pa na osnovno jezikovno znanje, je med drugim v nasprotju z idejama večjezičnosti in večkulturnosti, kot ju v številnih dokumentih promovira Svet Evrope. Ta skuša utilitarizem Skupnega evropskega jezikovnega okvira preseči s poudarjanjem kulturnih razsežnosti jezika, tudi v njegovih zgodovinskih plasteh.<sup>9</sup> Klasičnih jezikov načelna dilema med (zgolj) komunikacijskimi in (širšimi) splošnoizobraževalnimi cilji sicer ne zadeva,<sup>10</sup> v enaki meri kot moderne jezike pa ju utesnjuje nerazumna administrativna omejitev, ko je treba pri odločitvi za višjo raven maturitetnega izpita izbirati med »drugim jezikom« in »samoumevno« angleščino. Ker se v teh razmerah za maturo iz drugega tujega jezika marsikdo sploh ne odloči, je (najbrž nehoteni) učinek omejitve dodatna spodbuda angleškemu monolingvizmu. Ta spodbuda je nepotrebna, zato lahko maturitetna komisija restrikcijo bodisi odpravi, ali pa »nadjezik« angleščino iz konkurence izloči na podoben način in s podobnimi argumenti, kot je iz nje izvzeta materinščina.

Prav nobenega pametnega razloga pa ni, da bi morali angleščini kot univerzalnemu jeziku komunikacije konkurirati latinščina in stara grščina. Tekme se namreč ne moreta udeležiti.

8 Gl. <https://www.zrss.si/objava/jest-jeziki-stejejo> (30. 9. 2019).

9 Prim. Coste idr. 2009a, 2009b; Cavalli idr. 2009.; zlasti pa priročnik Beacco idr. 2016 (prva, delovna izdaja 2010). Čeprav pouk latinščine in grščine nima povsem enakih ciljev kot pouk govorenih modernih jezikov, jima vsi naštetih dokumenti v kontekstu evropske večjezičnosti namenjajo poudarjeno mesto. Tudi v uradnem sklepu Sveta Evropske unije (2014) nastopata »kot vir številnih modernih jezikov /.../ olajšujeta učenje jezikov in prispevata k ohranjanju/razvijanju [sustainability] naše skupne dediščine«, a tudi konkretno v povezavi s prizadevanji za učenje tretjega jezika. *Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018* poudarja potrebo po njenem učenju »po vsej vertikali«. Precej manj spodbuden je najnovejši dokument Evropske komisije (2019), ki klasičnih jezikov sploh ne omenja, a tudi pouk modernih jezikov omejuje na osnovne potrebe komunikacije znotraj enotnega trga dela in v večjezičnih okoljih. Ta ozko pragmatični pogled, ki se zrcali tudi v *Skupnem evropskem jezikovnem okviru* (2011), je nova različica, Svet Evrope (2018), skušala vsaj deloma zrhljati s književnimi besedili kot nekakšnim posebnim področjem jezikovne kompetence.

10 Pri latinščini in grščini je razlika med maturo na osnovni in višji ravni resnici na ljubo manjša; to je povezano tudi z dejstvom, da se književne in kulturne vsebine kot življenjska sestavina predmeta nujno pojavljajo tudi na osnovni ravni, vendar v manjšem obsegu.



## Literatura

- Beacco, Jean-Claude idr. (ur.) (2016; prva, delovna izdaja 2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education> (30. 9. 2019).
- Cavalli, Marisa idr. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coste, Daniel idr. (2009a). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coste, Daniel idr. (2009b). *Plurilingual and intercultural education as a right*. Strasbourg: Council of Europe.
- Evropska komisija, 2019. *Priporočilo sveta z dne 22. maja 2019 o celovitem pristopu k poučevanju in učenju jezikov*, 2019/C 189/03. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0272&from=EN> (30. 9. 2019).
- Glavič, Peter (2015). *Analiza visokošolskega izobraževanja, raziskovalno-razvojne dejavnosti, inovacij in podjetništva v Sloveniji*. Zbornik konference *Inovacijski sistem Slovenije*. Ljubljana: Inženirska akademija Slovenije. 80–165.
- Jazbec, Saša (2019). Učenje in poučevanje tujega jezika nemščine z vidika makro metod in vloge literarnih besedil. *Literarische Freiräume* (ur. V. Kondrič Horvat idr.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 463–481.
- Krek, Janez; Metljak, Mira (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marinčič, Marko (2010). »Klasična izobrazba«: poskus rekontekstualizacije. *Sodobna pedagogika* 4. 38–50.
- Maturitetni izpitni katalog za splošno maturo leta 2020* (2018). Ljubljana: Državna komisija za splošno maturo. <https://www.ric.si/mma/M-MIK%202020/2018083013345300> (30. 9. 2019).
- Pirkmajer Slokan, Aleksandra (2016). Pregled pouka latinščine v slovenski javni osnovni šoli (1958–2016). *Šolska kronika* 25. 105–180.
- Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018* (ReNPJP14–18). *Uradni list RS*, 62 (13).
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (2011). Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport. [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/urad\\_za\\_razvoj\\_izobrazevanja/jezikovno\\_izobrazevanje/skupni\\_evropski\\_jezikovni\\_okvir](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/jezikovno_izobrazevanje/skupni_evropski_jezikovni_okvir) (30. 9. 2019).
- Svet Evrope (2018). *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (30. 9. 2019).



- Svet Evropske unije (2014). *Council conclusions of 20 May 2014 on multilingualism and the development of language competences* OJ C 183, 14. 6. 2014, str. 26–29. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52014XG0614%2806%29> (30. 9. 2019).
- Wößmann, Ludger (2008). Zentrale Abschlussprüfungen und Schülerleistungen. Individualanalysen anhand von vier internationalen Tests. *Zeitschrift für Pädagogik* 54. 810–826.
- Zmazek, Blaž idr. (2018). Višja zahtevnost vstopnega znanja za boljšo kakovost univerzitetnih študentov in diplomantov. *Od minimalnih standardov k odličnosti: zbornik razprav o kakovosti v visokem šolstvu in letno poročilo* (ur. T. Horvat). Ljubljana: Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu. 45–58.