

VISOKA JEZIKOVNA KOMPETENCA V MATERNEM JEZIKU KOT TEMELJ USPEŠNE VEČJEZIČNOSTI V EVROPSKI UNIJI**

Povzetek. Članek obravnava pomen visoke kompetence v maternem jeziku za kakršnokoli obliko večjezičnega komuniciranja na osnovi analize, ki kaže, da zgolj znanje tujega jezika ni dovolj za uspešen prenos tujejezičnega besedila v materni jezik in da je torej za uspešno komuniciranje znotraj EU nujna visoka pismenost in jezikovna kompetenca ne samo v uradnih jezikih EU, pač pa tudi v slovenščini. V članku na podlagi analize prevodov v materni jezik primerjamo jezikovno znanje in kompetence v maternem jeziku v stiku s tujim jezikom pri študentih ob koncu študija tujih jezikov (angleščine, nemščine in italijanščine) ter medjezikovnega posredovanja.

Ključni pojmi: kompetenca v tujem jeziku, jezikovna kompetenca, prevajalska kompetenca, vloga maternega jezika, medjezikovno posredovanje

Uvod

Za uspešno delovanje v večjezični skupnosti je medjezikovno in medkulturno posredovanje (prevajanje, tolmačenje, povzemanje itn.) nujno potrebno in bistvenega pomena, zaradi tega pa so potrebni številni dobro usposobljeni prevajalci z različnimi kombinacijami delovnih jezikov. Velik del informacij iz tujine (tako EU kot preostanka sveta) v slovenski prostor prihaja prek prevajalskega dela, zaradi česar so uporabniki tujejezičnih virov pogosto odvisni od prevajalskih interpretacij.¹ To pomeni, da ima prevajalec veliko odgovornost ne le do ciljnega uporabnika, ampak tudi do izhodiščnega vira, saj ga lahko predstavi bolj ali manj objektivno in

* Dr. Tamara Mikolič Južnič, docentka na Oddelku za prevajalstvo; dr. Tanja Žigon, docentka na Oddelku za prevajalstvo; dr. Marija Zlatnar Moe, docentka na Oddelku za prevajalstvo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

** Izvirni znanstveni članek.

¹ Enako seveda velja tudi za informacije, ki jih Slovenci želimo ponuditi tujemu občinstvu, čeprav se znanja in kompetence, ki so potrebne za prevajanje v tuji jezik, deloma razlikujejo od tistih, ki so bistvene pri prevajanju v materni jezik, kot nakazuje Kocjančič Pokorn (2009) in Hirci (2012). Vsekakor v številnih ozirih prevladuje v tem smislu angleški jezik (prim. za akademski svet npr. Pisanski Peterlin, 2013), vendar zlasti v okviru EU ostaja vloga drugih jezikov še vedno bistvena (prim. Udovič et al., 2011).

natančno.² Zaradi pomanjkanja prevajalcev (predvsem tistih z redkejšimi jezikovnimi kombinacijami), finančnih omejitev, pa tudi zaradi pogostega mnenja v Sloveniji in drugod po svetu, da za prevajanje zadostuje že odlično znanje tujega jezika, prevajajo tudi ljudje, ki nimajo formalne prevajalske izobrazbe. Mnenje, da jezikovno znanje zadostuje za uspešno prevajalsko delo, v Sloveniji še krepi dejstvo, da do leta 1997 na slovenskih univerzah ni bilo mogoče samostojno študirati prevajanja, temveč so obstajali le študiji tujih jezikov na Filozofski fakulteti,³ kar pomeni, da so prevajalski poklic dejansko v veliki meri opravljali ljudje, ki so se med študijem naučili enega ali več tujih jezikov, niso pa (z izjemo tistih, ki so kot drugi predmet dvopredmetnega študija vpisovali slovenščino) pridobili posebnih znanj in kompetenc za svoj materni jezik. Seveda so si z dolgotrajno prakso številni prevajalci (celo taki brez kakršnekoli formalne izobrazbe tako na področju tujih jezikov kot na področju prevajanja oz. slovenščine) sami pridobili ustrezne kompetence in postali odlični prevajalci. Vendar pa, zlasti zaradi dejstva, da se tudi dandanes na prevajalskem trgu študenti jezikovnih smeri in študenti Oddelka za prevajalstvo potegujejo za isti profesionalni prostor, je vprašanje, ki si ga postavljamo v prispevku, koliko so ti študenti ob koncu študija kompetentni za suvereno nastopanje na trgu in korektno opravljanje prevajalskega dela in s tem učinkovitega jezikovnega posredovanja med slovenskimi uporabniki in ustanovami, podjetji, upravnimi in političnimi organi v EU. Prevajanje je izredno kompleksen skupek kompetenc, kot so večkrat poudarili številni avtorji (npr. Kiraly, 1995; Orozco in Hurtado Albir, 2002; Schäffner in Adab, 2000). Veliko avtorjev je raziskovalo prevajalske kompetence (Neubert in Shreve, 1992; Neubert, 1994; Neubert, 2000; Cao, 1996; Schäffner, 2004; Bernardini, 2004; Beeby, 2004; González Davies, 2004; Ulrych, 2005), maloštevilne pa so raziskave o razlikah med prevajalskimi kompetencami in tistimi, ki naj bi jih pridobili študentje tujih jezikov (npr. Beeby, 2000; Zlatnar Moe et al., 2014). Po drugi strani je mogoče zaslediti tudi precej raziskav o vrednotenju kakovosti prevoda (*translation quality assessment*), med katerimi izstopajo Kussmaul (1995), House (1997), Martinez Melis in Hurtado Albir (2001), Williams (2004), Orlando (2011), Angelelli in Jacobson (2009), ter o odnosu med poučevanjem prevajanja in poučevanjem tujih jezikov (npr. Malmkjær, 1998; Malmkjær, 2010; Cook, 2010; Li, 2001; Heltai, 2004; Carreres, 2006; Di Sabato, 2007).

² To še posebej velja za svet diplomacije in mednarodnih trgovskih odnosov, kjer je večjezičnost neizogibna sestavina komuniciranja (prim. Udovič in Svetličič, 2007; Udovič in Svetličič, 2012; Udovič in Turnšek, 2011).

³ Nekateri izmed jezikovnih programov (npr. angleščina, nemščina) so tudi nekaj let pred uradno ustanovitvijo Oddelka za prevajalstvo ponujali študijsko smer prevajanje, za katero so se lahko študenti odločali pred vstopom v tretji letnik študija. Kljub temu so bili študijski programi takih oddelkov v svoji osnovi precej drugačni od programa Oddelka za prevajalstvo, tako glede vsebin kot tudi glede obsega, saj je šlo za študijske smeri, ki jih je bilo mogoče vpisati le dvopredmetno.

V prispevku se osredotočamo na vprašanje, kako in koliko se razlikujejo prevajalske kompetence študentov medjezikovnega posredovanja⁴ in študentov treh izbranih tujih jezikov (angleščine, nemščine in italijanščine) proti koncu dodiplomskega študija, in sicer zlasti z vidika ciljnega jezika, tj. slovenščine. Če lahko od študentov tujejezikovnih oddelkov pričakujemo nekoliko boljše znanje tujih jezikov, saj se študij tujih jezikov skoraj izključno osredotoča na izbrani jezik in literaturo,⁵ pa lahko na podlagi njihovih študijskih programov predvidevamo, da se bo pokazala manjša usposobljenost za ustvarjalno uporabo različnih prevajalskih virov ter do določene mere nekatere pomanjkljivosti na ravni kompetenc v slovenskem jeziku (slovnice, pravopisa, stila, kolokacij ipd.) zaradi odsotnosti vsebin, povezanih z maternim jezikom. Nismo pa pričakovali razlik pri najbolj temeljnih jezikovnih kompetencah v materinščini, glede na to, da naj bi študentje dosegli visoko raven pismenosti v materinščini že pred začetkom študija na Univerzi, in glede na dejstvo, da gre za študente jezikovnih programov (vključno s prevajalskimi), pri katerih se pričakuje večja jezikovna občutljivost in nadarjenost kot pri splošni populaciji. Na prevajalskem trgu omenjeni študenti pogosto nastopajo kot enakovredni ponudniki storitev (ki se do neke mere enačijo celo z magistri študija Prevajanja oz. z diplomanti starejšega programa Prevajanja): preveriti smo želeli, koliko so njihove kompetence na omenjenih področjih dejansko enakovredne. Tako smo raziskavo izvedli s študenti tretjega letnika dodiplomskega študija, da bi posredno lahko ugotovili, kolikšen vpliv imajo različne študijske vsebine (prim. razdelek 3) na razvoj določenih kompetenc.

Prevajalske kompetence in kompetence v maternem jeziku

Študenti na univerzo vstopajo z določenim predznanjem, ki naj bi bilo zaradi enotne mature iz slovenskega jezika na približno enaki ravni. Znanstvenih razprav o tem, ali ta raven zadošča za normalno opravljanje študijskih in pozneje poklicnih obveznosti, nismo zasledili. Grahek Križnar in Zlatnar Moe (2007) ugotavljata, da je pri študentih stopnja višjih ravni bralnega razumevanja tujega jezika (ki naj bi bila povezana z ravno bralnega razumevanja maternega jezika) po uspešno zaključeni maturi relativno nizka, pomankljivosti se kažejo predvsem na najvišji, ustvarjalni (prim. Pečjak, 1993: 56–60) ravni, na kateri je treba prebrano besedilo ustvarjalno preoblikovati, pa tudi že na interpretativni ravni. Študentje, ki so sodelovali v

⁴ Študij medjezikovnega posredovanja (1. stopnja bolonjskega študija) je pripravljalni študij za prevajanje oz. tolmačenje, ki ju Oddelek za prevajalstvo ponuja na magistrski ravni.

⁵ Za razliko od študijev tujih jezikov je pri študiju medjezikovnega posredovanja pozornost razdeljena med materni jezik in dva tuja jezika, s posebno pozornostjo za družbo in kulturo ter nekatere druge specifično prevajalske vsebine. Več o tem v razdelku 3.

tej raziskavi, glede na splošne podatke, ki sta jih zbrali o njih (npr. starost, spol, uspešnost na maturi) ne odstopajo od povprečja, zato je verjetno, da je bralna pismenost študentov jezikovnih (pa tudi vseh drugih študijskih) programov na podobni ravni. Avtorici sta eksperiment z istimi udeleženci ponovili ob koncu študija (v tretjem letniku na 1. stopnji) in ugotovili, da se je bralna pismenost tudi na najvišji, ustvarjalni ravni v treh letih intenzivnega ukvarjanja z branjem, razumevanjem in ponovnim pisanjem besedil v več jezikih (vključno s slovenščino) bistveno izboljšala (prim. Zlatnar Moe in Grahek Križnar, 2011), vendar pa imajo možnost nadaljnega opismenjevanja v materinščini na univerzitetni ravni le redki študenti. Bistveno vprašanje – ki, vsaj kar zadeva študente tujih jezikov oz. medjezikovnega posredovanja, še ni bilo raziskano, bi pa precej pripomoglo pri spoprijemanju s težavami, ki jih omenjeni študenti pogosto imajo – je, na kakšni stopnji je njihova sporazumevalna zmožnost, oz. bolj specifično, jezikovna zmožnost (prim. Bešter Turk, 2011; Vogel, 2012) ob koncu prve stopnje univerzitetnega študija obravnavanih študijskih programov. Vogel (2012: 71) pojmovanje izraza sporazumevalna zmožnost v slovenskem prostoru povzema kot kompleksno zmožnost, sestavljeno »iz številnih delnih zmožnosti, ki so medsebojno tesno povezane in vplivajo druga na drugo«. Ravno zaradi svoje kompleksnosti in medsebojnega součinkovanja različnih dejavnikov, ki jo soustvarjajo, je težko 'objektivno' merljiva, saj različni tipi preverjanja lahko dajejo različne rezultate. Ena izmed ključnih sestavin sporazumevalne zmožnosti je gotovo jezikovna zmožnost, ki sestoji iz poimenovalne, skladenjske, pravorečne in pravopisne zmožnosti ter besedilne ali diskurzivne zmožnosti (ibid). Jezikovna kompetenca (*language competence*) pa je tudi ena od komponent, ki jih Neubert (2000) prepozna kot sestavne dele prevajalske kompetence, med katerimi navaja še besedilno kompetenco (*textual competence*), vsebinsko kompetenco (*subject competence*), kulturno kompetenco (*cultural competence*) in prenosno kompetenco (*transfer competence*).

Širša raziskava, katere del predstavljamo v članku,⁶ se osredotoča na jezikovno, besedilno in kulturno kompetenco. Na tem mestu pa želimo predstaviti predvsem tisti del jezikovne kompetence, ki zadeva materni jezik: hipoteza, ki smo jo namreč želeli preveriti, je, da visoka jezikovna kompetenca v maternem jeziku odločilno vpliva na kakovost prevoda.⁷

Druga bistvena hipoteza se tesno navezuje na prvo, gre pa za to, da je jezikovno znanje materinščine, ki ga študenti prinesejo iz srednje šole, nezadostno za potrebe uspešnega delovanja v večjezičnem okolju, ki ga zahteva

⁶ Nekateri drugi vidiki iste raziskave, vezani bolj specifično na prevajalske kompetence, so prikazani v Zlatnar Moe et al. (2014).

⁷ V prispevku sicer posvečamo pozornost prevodu iz tujega jezika v prvi/materni jezik, vendar izkušnje in študije nakazujejo, da podobno velja tudi za obratno smer prevajanja.

delovanje znotraj Evropske unije, zlasti na področju prevajanja: predvidevamo (in v raziskavi bomo to preverili), da so, če se to znanje med študijem dopolnjuje in pogloblja, rezultati prevajalskega procesa bistveno boljši. Prevajanje je namreč proces, pri katerem je kakovost končnega izdelka odvisna tako od stopnje razumevanja izvirnega besedila kot od kompetenc v ciljnim jeziku.

Udeleženci raziskave in njihovi študijski programi

Raziskavo smo izvedli na nekaterih jezikovnih oddelkih (Oddelku za anglistiko, Oddelku za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko,⁸ Oddelku za romanske jezike in književnosti⁹) ter na Oddelku za prevajalstvo.¹⁰ Skupno je bilo v raziskavo vključenih 79 študentov tretjega letnika: celotna generacija 3. letnika medjezikovnega posredovanja (43 študentov) in 36 študentov tujih jezikov (7 italijanistov, 15 nemcistov in 14 anglistov). Študenti medjezikovnega posredovanja so obiskovali enopredmetni dodiplomski študij, v okviru katerega so se ukvarjali s tremi jeziki (slovenščino, angleščino in nemščino/francoščino/italijanščino). Študenti jezikovnih oddelkov so v okviru dvopredmetnih študijskih programov kot drugi predmet imeli večinoma še en tuji jezik, sociologijo ali pedagogiko, na enopredmetnih študijih pa angleščino oz. nemščino. Povprečna starost študentov medjezikovnega posredovanja je bila višja (22 let) od starosti jezikovnih študentov (21 let).¹¹ Večina udeležencev (90%) je bila ženskega spola, vsi pa so bili materni govorci slovenskega jezika.

V tabeli 1 je prikazano število ur slovenskega jezika in prevajanja v slovenski jezik v posameznih obravnavanih študijskih programih. Poleg tega je v desnem delu tabele navedeno tudi, ali so v opisih študijskih programov med kompetencami, ki naj bi jih študenti imeli po zaključenem študiju, navedene bodisi splošne bodisi predmetno specifične kompetence iz medjezikovnega oz. medkulturnega posredovanja.

Kot vidimo, večina jezikovnih študentov v svojih študijskih programih nima pouka slovenščine v obliki specifičnih predavanj, seminarjev ali vaj (seveda pa je delno prisotna pri pouku kontrastivne slovnice in podobnih predmetov). Po drugi strani slovenščina na študiju medjezikovnega posredovanja zavzema približno eno tretjino vseh kontaktnih ur. Tudi število ur, posvečenih prevajanju v slovenščino, se precej razlikuje med jezikovnimi oddelki in Oddelkom za prevajalstvo: pri prvih obsega maksimalno

⁸ Vključeni so bili študenti prve stopnje nemščine.

⁹ Vključeni so bili študenti prve stopnje italijanščine.

¹⁰ Vključeni so bili študenti medjezikovnega posredovanja.

¹¹ Statistična razlika je predvsem rezultat dejstva, da sta dva študenta medjezikovnega posredovanja bila nekoliko starejša od ostalih (27 oz. 28 let).

60 kontaktnih ur, pri drugih pa 150. Kljub temu so, razen v primeru študija nemcistike (kjer je prevajanje v slovenščino izbirni predmet), v vseh drugih študijskih programih med kompetencami navedene tudi medjezikovne oz. medkulturne kompetence.

Tabela 1: PRIMERJAVA KONTAKTNIH UR SLOVENŠČINE IN PREVAJANJA V SLOVENŠČINO SKOZI CELOTNE ŠTUDIJSKE PROGRAME TER PRIČAKOVANE KOMPETENCE ŠTIRIH OBRAVNAVANIH ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV

	Predmeti, osredotočeni na slovenski jezik (vsota kontaktnih ur)	Prevajanje v slovenščino (vsota kontaktnih ur)	Pričakovane medjezikovne/medkulturne kompetence	
			Splošne	Predmetno specifične
Medjezikovno posredovanje	375	150	+	+
Angleščina	0	30	+	+
Nemščina	30*	30**	-	+
Italijanščina	0	60	+	+

* Predmet je le del enopredmetnega študija nemščine.

** Predmet Prevajanje iz nemščine v slovenščino je izbirni (ne obvezni) predmet.

Na podlagi obravnavanih študijskih programov torej pričakujemo, da bo jezikovna kompetenca v maternem jeziku pri študentih tujih jezikov zaradi skoraj popolne odsotnosti eksplicitnega poučevanja slabša kot pri študentih medjezikovnega posredovanja. Posledično pričakujemo tudi, da bo v besedilih, ki so jih študenti prevedli v slovenščino v okviru raziskave, mogoče kvantitativno opredeliti nekatere bistvene vidike jezikovne kompetence v maternem jeziku (prim. razdelek 4) in na podlagi teh podatkov primerjati kakovost, ki jo dosegajo posamezne skupine študentov. Kot je bilo omenjeno v razdelku 2, želimo namreč preveriti hipotezo, da je kakovost prevoda in s tem uspešno delovanje znotraj večjezične Evropske unije neposredno odvisna tudi od zadostne kompetence v maternem jeziku.

Metoda

V želji po čim bolj celoviti analizi smo se raziskave lotili z dveh zornih kotov: preverili smo kakovost prevodov, ki so jih izdelali študenti; dodatne podatke (o času, ki so ga potrebovali za izdelavo prevoda in prevajalskih pripomočkov, ki so jih uporabljali) pa smo zbrali z vprašalnikom.

Študente smo prosili, da prevedejo izbrano besedilo iz angleškega, italijanskega ali nemškega jezika (glede na to, na kateri študijski program so bili vpisani) in da izpolnijo kratek vprašalnik. Izhodiščna besedila v angleščini,

italijanščini in nemščini so bila približno enako dolga (okrog 1800 znakov) in so se ukvarjala z enako tematiko, tj. vse bolj pogosto spolitizirano homofobijo v Afriki. Angleško besedilo je bilo iz časopisa *The Economist*, naslov članka je *Gay rights in developing countries: A well-locked closet*. Italijansko besedilo, ki nosi naslov *Uganda, ucciso in casa attivista gay. Il suo nome su un giornale omofobo*, je izšlo v časopisu *La Stampa*. Nemško besedilo, *Menschenrechtsverletzungen: Homophobie in Uganda*, je bilo objavljeno na spletni strani fundacije Friederich Naumann Foundation. Besedila so bila izbrana v prvi vrsti zato, ker smo želeli, da je tema, skupna vsem trem besedilom, vezana na tretjo kulturo, ki je približno enako znana (oz. neznana) vsem študentom.

Študenti so imeli sedem dni časa za prevod, svoje izdelke in izpolnjene ankete pa so oddali svojim učiteljem. Da bi čim bolj zmanjšali subjektivni element pri ocenjevanju kakovosti prevodov, smo študentske izdelke šifrirali tako, da ni bilo razpoznavno, kateremu oddelku pripada kateri študent. Vse prevode so z vidika kakovosti pregledale avtorice prispevka v skladu s kriteriji, ki se jih navadno uporablja pri pregledovanju študentskih nalog na Oddelku za prevajalstvo in temeljijo na ocenjevalnih tabelah, ki jih je na podlagi strokovne literature za potrebe pri selekciji novih prevajalcev pripravil Generalni direktorat za prevajanje pri Evropski komisiji. Uporabljena je bila ocenjevalna tabela z začetno vrednostjo 20 točk, od katerih se nato odšteva točke za raznovrstne napake (pravopisne, slovnične, stilne, pomenske napake, izpuste itd.) ali dodaja točke za uspešne rešitve prevajalskih problemov. Ko so bili vsi prevodi popravljeni, so bili s pomočjo šifranta razporejeni nazaj v dve skupini (študenti jezikov/študenti medjezikovnega posredovanja) za nadaljnjo analizo.

V okviru širše raziskave, katere del je prikazan v tem članku, smo analizirali številne vidike, vezane tako na proces prevajanja kot na sam končni izdelek. Tukaj predstavljamo izsledke, povezane specifično s točkami, ki so izrazito vezane na jezikovno kompetenco v slovenščini:

1. pravopisne napake (npr. uporaba velike začetnice, ločil, prilagajanje konvencijam ciljnega jezika ipd.);
2. slovnične napake (morfološke in sintaktične napake, besedotvorne napake ipd.);
3. stilne napake (npr. kolokacije, jezikovna zvrstnost – zlasti raven formalnosti in funkcijske jezikovne zvrsti ipd.).¹²

Vprašalnik, ki so ga študenti izpolnili ob prevodu, je bil enak za vse udeležence. Zanimali so nas nekateri osebni podatki (študijski program, starost),

¹² Poudariti velja dve zadevi, in sicer, da stilne napake ne zajemajo pomenskih neustreznosti, ki so bile sicer obravnavane posebej, a niso del te razprave, saj presegajo cilje, ki smo si jih tukaj zastavili (so pa obravnavane v Zlatnar Moe et al., 2014); ter da čeprav so zaradi metodoloških potreb napake razčlenjene na posamezne ravnine, dejansko v besedilu vplivajo ena na drugo in so pogosto soodvisne.

koliko časa so porabili za prevod in katere pripomočke so uporabili pri svojem delu. Analiza prevodov in povzetek anketnih odgovorov sta prikazana v nadaljevanju.

Rezultati in razprava

Čeprav je raziskava zajela tudi številne druge kriterije, na podlagi katerih smo ugotavljali kompetence posameznih skupin študentov na področju prevajanja, se v tem prispevku, kot je bilo že omenjeno, osredotočamo zgolj na kompetenco v maternem jeziku, tj. slovenščini. V nadaljevanju si bomo ogledali najpogostejše napake, ki so se pojavljale v analiziranih prevodih z vidika slovenskega pravopisa, slovnice in stila, ter primerjali, kako so se na posameznem področju izkazali študenti tujejezikovnih oddelkov in študenti medjezikovnega posredovanja. Predstavili bomo statistično analizo podatkov in prikazali relevantne primere za posamezen tip napake, ki se je pojavljala.

Splošna kakovost prevoda

Preden se posvetimo analizi posameznega tipa napak, povezanih z maternim jezikom, v ciljnih besedilih, si oglejmo splošno uspešnost, ki so jo izkazali študenti tujih jezikov in medjezikovnega posredovanja. Tabela 2 prikazuje splošno oceno kakovosti prevoda, ki je rezultat seštevka (oz. odštevek) vseh točkovanih kategorij (poleg tistih, naštetih v razdelku 4, še izpuste/dodatke, pomen, ideološke spremembe¹³ in pozitivne točke za izjemno dobre prevajalske rešitve).

V vseh treh skupinah (glede na jezik izvirnega besedila) je povprečje ocen kakovosti prevodov študentov višje pri študentih medjezikovnega posredovanja: razlika je največja pri italijanski skupini (5,5 za študente Oddelka za romanistiko proti 15,9 za študente medjezikovnega posredovanja), razlika pri ostalih dveh skupinah pa je približno enaka (3 točke), pri čemer je bila uspešnost najnižja v angleški skupini. Tabela 2 prikazuje tudi najvišje in najnižje število doseženih točk. S tega vidika sta si najbolj blizu podskupini nemško govorečih študentov, kjer je razlika med najvišjo in najnižjo oceno študentov nemščine 9,5 točk, študentov medjezikovnega posredovanja pa 15 točk. Tako pri italijanski kot pri angleški skupini so razlike pri študentih tujega jezika zelo izrazite (24 točk med najslabšim in najboljšim študentom anglistike, 21 pa med najboljšim in najslabšim študentom italijanistike), so

¹³ To so spremembe, ki so večinoma nezavedne in do katerih prihaja pri prevajanju vsebin, pri katerih se odražajo ideološki stereotipi, prisotni v ciljni kulturi. Tovrstne spremembe se značilno pojavljajo pri manj izkušenih prevajalcih (prim. Zlatnar Moe in Grahek Križnar, 2012).

pa po drugi strani razlike manjše pri študentih medjezikovnega posredovanja, ki so prevajali iz angleščine (11 točk) in italijanščine (10 točk).

Tabela 2: SPLOŠNA KAKOVOST PREVODOV (IZRAŽENA Z DOSEŽENIMI TOČKAMI OD 20 MOŽNIH)

	Angleška skupina		Italijanska skupina		Nemška skupina	
	Tuji jeziki	Medj. posr.	Tuji jeziki	Medj. posr.	Tuji jeziki	Medj. posr.
Povprečno število točk (od 20)	8,5	11,5	5,5	15,9	12,6	15,2
Najnižje število točk (od 20)	-6,5	8	-5	11	7,5	5
Najvišje število točk (od 20)	17,5	17	16	21	17	20

Težko je določiti specifične razloge za opisane razlike, vendar na podlagi rezultatov, ki bodo prikazani v nadaljevanju, menimo, da gre velik del neuspešnosti pripisati nezadostnim kompetencam v maternem jeziku, kar se zlasti izrazito pokaže pri študentih tujih jezikov, ki kot smo videli v razdelku 3, v okviru svojih študijskih programov praktično nimajo pravih možnosti, da bi svoje srednješolsko (ne)znanje nadgradili.¹⁴

Pravopisne napake

Med pravopisnimi napakami, ki smo jih zasledili v študentskih prevodih, so se pojavljale predvsem napačne rabe velike začetnice, nekaterih ločil in neupoštevanje drugih pravopisnih norm, kot bomo videli v nadaljevanju. Tabela 3 prikazuje absolutne rezultate v zvezi s številom pravopisnih napak za študente jezikovnih oddelkov in študente medjezikovnega posredovanja posebej ter povprečno število napak na študenta v posamezni skupini.

Tabela 3: PRAVOPISNE NAPAKE ŠTUDENTOV MEDJEZIKOVNEGA POSREDOVANJA IN TUJIH JEZIKOV

Študijski program	Absolutno število napak	Povprečno število napak na študenta v skupini
Medjezikovno posredovanje	40	0,93
Tuji jeziki	89	2,47

¹⁴ Zanimivo bi bilo povprašati študente, ali čutijo pomanjkanje tovrstnih vsebin, vendar tega nismo storili predvsem zato, da ne bi usmerjali njihove pozornosti na določeno problematiko in s tem vplivali na njihovo spontano tvorbo.

Kot lahko razberemo iz tabele 3, se pravopisne napake pri študentih tujih jezikov pojavljajo okoli 2,6-krat pogosteje kot pri študentih medjezikovnega posredovanja (ali z drugimi besedami, v prevodih študentov tujih jezikov je 166% napak več kot pri kolegih z Oddelka za prevajalstvo). Oglejmo si, za kakšne napake najpogosteje gre.

Med pravopisnimi napakami se najpogosteje znajdejo manjkajoče ali odvečne vejice (primera 1 in 2), nestandardni zapis števnikov (primera 3 in 4), razne črkovalne napake (primera 5 in 6) in napake pri rabi velike začetnice (primer 7).

- (1) Umril je med prevozom v bolnišnico, po tem, ko ga je s kladivom in sekiro napadel ...
- (2) ... je pa ta del mesta še vedno poln kriminalcev oboroženih z železnimi palicami ...
- (3) Homoseksualnost je še vedno kazniva v 37-ih afriških državah ...
- (4) Homoseksualnost je še vedno kaznivo dejanje v 37. afriških državah ...
- (5) KEMPALA
- (6) Še vedno *preizkujemo* vzroke za umor ...
- (7) *njegovo* ime se je pojavilo na časopisu, ki promovira homofobijo ...

Če primerjamo skupine študentov, se pri vseh pojavljajo napake zelo podobnega tipa, vendar je njihova pogostnost pri študentih medjezikovnega posredovanja bistveno manjša. Sicer pa gre za zelo osnovne napake, ki naj bi jih študenti odpravili že pred prihodom na univerzo, pa se to po vsem sodeč ni zgodilo (ali pa so se zaradi konca procesa opismenjevanja v materinščini spet pojavile). Čas, ki je v okviru študijskega programa posvečen slovenističnim vsebinam, se verjetno odraža tudi v času, ki ga študenti posvečajo prevodu oz. lastni reviziji, saj so študenti medjezikovnega posredovanja za svoj izdelek povprečno porabili nekoliko več časa (108 minut) od kolegov z jezikovnih oddelkov (96 minut), vendar povprečna razlika (12 minut) ni tako izrazita, da bi z njo lahko opravičili razliko v kakovosti prevodov.

Slovnične napake

Med slovnične štejemo raznovrstne napake, ki so se pojavljale v izdelkih študentov obeh skupin, na primer napačno sklanjanje in spreganje, raba (ne)določne oblike pridevnika, neujemanje stavčnih členov, besedotvorne napake itn. Kot vidimo v tabeli 4, se tudi tovrstne napake precej pogosteje pojavljajo pri študentih tujih jezikov. Razlika je v tem primeru nekoliko manjša kot pri pravopisnih napakah, vendar še vedno precejšnja: slovnične napake so pri študentih tujih jezikov povprečno 1,5-krat (oz. 50%) bolj pogoste kot pri kolegih z Oddelka za prevajalstvo.

Tabela 4: SLOVNIČNE NAPAKE ŠTUDENTOV MEDJEZIKOVNEGA POSREDOVANJA IN TUJIH JEZIKOV

Študijski program	Absolutno število napak	Povprečno število napak na študenta v skupini
Medjezikovno posredovanje	117	2,72
Tuji jeziki	146	4,05

Oglejmo si nekaj najpogostejših primerov slovničnih napak. Primer 8 prikazuje pogosto težavo zamenjevanja dajalnika in orodnika, v primeru 9 opazimo neujemanje števila, v primeru 10 je prišlo do neujemanja spola osebnega zaimka, v 11. primeru je uporabljena nedoločna oblika pridevnika namesto določne, v 12. primeru pa je težava dvojna: uporabljen je neprimeren predlog (pravzaprav dva: *z* namesto *o* in *na* namesto *z*), posledično pa tudi neprimeren sklon (orodnik namesto mestnika).

- (8) ... so izpostavljene vse bolj *pogostem* verbalnem nasilju ...
- (9) Po objavi članka so Kato in še dva aktivista časopis *tožila* in *dobila* odškodnino ...
- (10) Homoseksualnost velja za kaznivo dejanje v 37 afriških državah, kjer *ga* vidijo kot okužbo ...
- (11) Obelodanili so *omenjen* seznam ...
- (12) Zgodbe *z odpuščanjem na delu, nasiljem in aretacijo* tistih, ki priznajo ...

Ker so vsi študenti materni govorniki slovenskega jezika, je malo verjetno, da bi napake izhajale iz dejanskih težav s slovensko slovnico. Bolj verjetno se zdi, da so napake pogojene s spreminjanjem besedila med procesom prevajanja in nenatančnostjo pri končni reviziji besedila (morda pri nekaterih študentih tujih jezikov revizije niti ni bilo, vsaj po številu tovrstnih napak sodeč). Vprašanje, na katero sicer v celoti ne moremo odgovoriti, je, ali in koliko je bil pomen revizije predstavljen študentom tujih jezikov v okviru prevajalskih vaj oz. seminarjev ali drugih predmetov. Po drugi strani so študentje medjezikovnega posredovanja v skoraj treh letih študija v okviru različnih vaj iz medjezikovnega posredovanja, prevajanja v slovenščino, pa tudi v tuje jezike zagotovo imeli pogosto možnost izpopolnjevati to veščino.

Stilistične napake

Najkompleksnejše napake, povezane s kompetenco v slovenskem jeziku, so stilne napake. Tovrstne težave so bile tudi pogostejše od pravopisnih in slovničnih napak tako pri študentih medjezikovnega posredovanja kot tudi pri študentih tujih jezikov. Če so prvi povprečno naredili 4,61 stilističnih napak, so jih drugi naredili 6,31, kar je 37 % več.

Ker v to kategorijo prištevamo celo paleto dokaj raznovrstnih težav, smo jih pri analizi razdelili na različne tipe, in sicer rabo neustaljenih kolokacij, neupoštevanje stilnih norm slovenskega jezika, spremembe na ravni formalnosti, spremembe funkcijskih jezikovnih zvrsti in stilne interference, ki so posledica vpliva izhodiščnega besedila. Kot lahko razberemo v tabeli 5, so bile tudi v teh primerih vse vrste napak pogostejše pri študentih tujih jezikov: neustaljenih kolokacij je v prevodih študentov tujih jezikov 37% več, približno toliko več (33%) je tudi napak zaradi neupoštevanja stilnih norm slovenskega jezika, napak zaradi napačnih izbir z vidika pomenskega polja (30%) in napak zaradi stilne interference izvirnega jezika oz. besedila (34%), medtem ko je napak zaradi spremenjene ravni formalnosti v tej skupini kar 83% več kot pri študentih medjezikovnega posredovanja.

Tabela 5: STILISTIČNE NAPAKE ŠTUDENTOV MEDJEZIKOVNEGA POSREDOVANJA IN TUJIH JEZIKOV

Študijski program	Medjezikovno posredovanje		Tuji jeziki	
	Absolutno število napak	Povprečno število napak	Absolutno število napak	Povprečno število napak
Skupno slogovnih napak	198	4,61	227	6,31
Neustaljene kolokacije	29	0,67	33	0,92
Neupoštevanje norm slovenščine	76	1,77	85	2,36
Spremembe formalnosti	15	0,35	23	0,64
Spremembe polja	38	0,88	41	1,14
Slogovna interferenca izvirnika	40	0,93	45	1,25

Primeri 13–20 prikazujejo tipične situacije za vsak analizirani tip napake. V primeru 13 je namesto ustaljene kolokacije *umik zakonskega predloga* (ki je nominalizirana oblika glagolskega dejanja *umakniti zakonski predlog*) uporabljen *preklic zakonskega predloga*. Primera 14 in 15 ponazarjata kršenje ustaljenih norm slovenskega jezika: v 14. primeru gre za rabo trpnika, ki v dani povedi zveni togo in nenaravno; v primeru 15 pa za primer kombinacije trpnika in neustaljene leksikalne izbire (avtor prevoda je želel povedati, da izdajanja časopisa niso prepovedali). Primeri 16, 17 in 18 prikazujejo spremembe ravni formalnosti besedila: v 16. primeru je uporabljen osebni zaimek *vas*, ki je gotovo neustrezen za časopisni prispevek, namenjen slovenskemu bralstvu, o kaznih, ki lahko doletijo ugandske državljane, saj daje (poleg napačne reference na bralca prispevka) vtis pretirano neformalnega izražanja; v 17. primeru je uporabljen pogovorni glagol *smatrati*, ki je ravno tako na nižji formalni stopnji od preostalega besedila (in seveda tudi izhodiščnega besedila); primer 18 po drugi strani prikazuje obratno

težavo: avtor prevoda je izbral besedo *homoseksualci* za nemški izraz *die Schwulen*, ki je razmeroma neformalen v primerjavi z nevtralnimi oz. formalnejšim slovenskim izrazom (pri čemer imamo na voljo v slovenščini vsaj manj formalna *homič* in *gej*). V primeru 19 se težava skriva v nepoznavanju strokovne, v danem primeru pravne, terminologije, saj ne gre za *poravnavo stroškov škode*, temveč za *odškodnino*, ki so jo zahtevale določene osebe zaradi razkritja zasebnih podatkov. Zadnji, 20. primer prikazuje še eno pogosto težavo, in sicer interferenco izvirnega besedila oz. jezika, ki se kaže bodisi v dobesednih prevodih bodisi v nerodnih, neustaljenih ubeseditvah: tako je v tem primeru avtor prevoda dobesedno prevedel italijanski stavek *David svolgeva la propria attività nel gruppo "Sexual Minorities Uganda"*, saj bi bila veliko bolj naravna slovenska ubeseditvev npr. *David je deloval v skupini "Sexual Minorities Uganda"*.

(13) ... prišlo je do *preklica* tega *zakonskega predloga* ...

(14) Oseba, ki je *bila pozitivno diagnosticirana* z virusom HIV ...

(15) Objava časopisa *ni bila ustavljena* zaradi ...

(16) V Ugandi *vas* lahko zaradi homoseksualnosti kaznujejo ...

(17) Homoseksualnost je še vedno kaznivo dejanje v 37 afriških državah, kjer je *smatrano* kot onesnaževanje z zahoda.

(18) Seznam stotih »Top *homoseksualcev*«

(19) ... so [...] tožili dnevnik in dosegli *poravnavo stroškov škode*, ki so jo utrpeli ...

(20) David je *svoje delovanje opravljal* v skupini "Sexual Minorities Uganda".

Zgornji primeri prikazujejo delno popreproščeno sliko napak, saj se pogosto dogaja, da so raznovrstne stilistične napake prepletene med sabo ali tudi z napakami druge vrste (tako slovničnimi oz. pravopisnimi, poleg tega pa še s pomanjkljivim razumevanjem izhodiščnega besedila, izpusti ipd.). Posamično navedeni primeri tudi ne dajejo pravega občutka o pogostnosti pojavljanja napak, ki so večkrat nakopičene druga ob drugi in tako lahko povzročijo, da je besedilo kot celota popolnoma nesprejemljivo in celo nerazumljivo za ciljnega bralca. Pravopisne, slovnične in stilistične napake same po sebi praviloma ne onemogočijo komunikacije, čeprav bralca zmotijo, saj pomen navadno lahko razbere kljub slabi slovnici ali stilu. Vendar se z njihovo pogostnostjo moteči element stopnjuje, kar ob prisotnosti drugih, hujših napak na ravni pomena oz. vsebine besedila komunikacijo dejansko lahko prepreči.

Razprava in sklep

V želji, da bi tudi v slovenskem okolju demistificirali idejo, da je za uspešno večjezično komuniciranje in – specifično – za prevajanje dovolj, da dobro obvladamo tuji jezik, smo primerjali skupino študentov medjezikovnega

posredovanja in skupino študentov treh tujih jezikov na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Rezultati raziskave so našo hipotezo, da je za prevajanje potrebno več kot le znanje tujega jezika (ne glede na raven), sicer potrdili, vendar pa so pokazali tudi presenetljivo slabo kompetentnost naravnih govorcev slovenščine v njihovi materinščini. Čeprav je bila raziskava širša, tukaj predstavljamo zgolj težave, povezane izključno (ali najbolj¹⁵) z znanjem slovenskega jezika, saj smo želeli potrditi hipotezo, da je visoka kompetenca v maternem jeziku (v našem primeru v slovenščini) nujna za uspešno prevajanje in s tem za uspešno večjezično komuniciranje znotraj (in zunaj) Evropske unije, hkrati pa opozoriti na potrebo po nadaljevanju procesa opismenjevanja (v materinščini) na najvišji ravni tudi med univerzitetnim študijem. Študenti tujih jezikov, vključeni v raziskavo, v svojem predmetniku niso imeli specifičnih slovenskih vsebin (z izjemo enega izbirnega, torej neobveznega, predmeta na študiju enopredmetne nemščine). Čeprav so določena znanja gotovo pridobili v okviru predmetov, kot je kontrastivna slovnica, se zdi, da to, upoštevajoč kakovost njihovih prevodov, ni bilo dovolj. Po drugi strani so študenti medjezikovnega posredovanja med študijem pridobili veliko novega znanja, povezanega s slovenskim jezikom, kulturo in literaturo (prim. tabelo 1). Rezultati jasno kažejo, da se tovrstna investicija v kompetence v maternem jeziku splača, saj se vse vrste analiziranih napak pri študentih tujih jezikov pojavljajo bistveno pogosteje kot pri kolegih z Oddelka za prevajalstvo. Rezultati dajejo slutiti tudi, da visoke kompetence v tujem jeziku (ki jih pri študentih tujih jezikov lahko pričakujemo na podlagi dejstva, da je praktično vsa študijska pozornost posvečena razvoju teh kompetenc) same po sebi niso dovolj za uspešno večjezično komuniciranje, oz. da vlaganje v zviševanje tujejezičnih kompetenc samo po sebi ne more zagotoviti dobrih prevodov, saj nezadostna kompetenca v slovenščini lahko povzroča tako pogoste pravopisne, slovnične in/ali stilistične napake, da besedilo postane nerazumljivo in je komuniciranje onemogočeno.

Poleg tega je treba poudariti, da pri primerjanju kakovosti prevodov ne govorimo samo o številnosti napak, temveč tudi o njihovi kompleksnosti in teži: napake, ki smo jih zasledili v prevodih študentov tujih jezikov, so pogostejše in zato bolj prepletene tudi z napakami drugih vrst, so pa tudi pogosto hujše narave, kar se pozna pri splošni oceni, ki so jo študenti dosegli pri prevodu kot celoti (prim. tabelo 2).

¹⁵ Verjetno je, da se do določene mere lahko napake v slovenskem jeziku pojavljajo zaradi vpliva tujih jezikov (take napake imamo v raziskavi tudi posebej kategorizirane v okviru stilističnih napak kot napake zaradi interference izvirnega jezika/besedila), pa tudi zaradi hkratnega spopadanja z različnimi težavami na različnih ravneh (od težav pri razumevanju izvirnega besedila do težav pri samem prenosu pomena iz enega jezika v drugi ipd.), ki je za študente bolj ali manj stresno in jih morda napelje k napakam, ki bi se jim morda v prosto tvorjenem besedilu v slovenskem jeziku izognili.

Z dovoljšnjo gotovostjo lahko torej sklepamo, da je odlična kompetenca v maternem jeziku prvi pogoj za kakovostno prevajanje in s tem kakovostno večjezično komuniciranje. To pomeni, da bi bilo za študente gotovo izjemno koristno dovolj dobro razviti kompetence v slovenskem jeziku, da bi lahko suvereno uporabljali svoj jezik in s tem dosegli prvi pogoj za uspešno komuniciranje tudi v drugih, tujih jezikih in v večjezičnem okolju EU: z vidika prevajanja je namreč ne glede na kakovost kompetenc v tujem jeziku nemogoče doseči zadovoljive rezultate, če raven znanja v maternem jeziku ni dovolj visoka.

Rezultati raziskave zbujaajo utemeljen sum, da – če smemo soditi po študentih, ki so bili vključeni v poskus in so načeloma za jezike nadarjeni, saj so si jih izbrali kot predmet univerzitetnega študija – kompetenca v slovenskem jeziku, pridobljena do konca srednje šole, ne zadostuje za uspešno komuniciranje za univerzitetni in profesionalni ravni. Nezadostna kompetenca v slovenščini je slaba podlaga za učenje oz. nadgrajevanje znanja tujih jezikov, saj se večšine iz maternega jezika, kot so npr. bralne sposobnosti, iz materinščine prenašajo na tuje jezike (prim. Grahek Križnar in Zlatnar Moe, 2007). To še posebej velja za ljudi, ki se pripravljajo na kariero v posredovanju med jeziki in kulturami, vendar pa ni omejeno samo nanje. Tudi vsem drugim strokovnjakom, ki želijo delovati v mednarodnem okolju, tako znotraj EU kot globalnem, bi gotovo koristilo, da bi imeli možnost nadaljnega nadgrajevanja znanja materinščine na svojem strokovnem področju med univerzitetnim izobraževanjem, kar bi jim omogočilo lažje posredovanje tujega znanja slovenskim uporabnikom, opremilo bi jih za ubesedovanje lastnega strokovnega znanja in razvoj posameznih strokovnih jezikov v slovenščini, hkrati pa bi jim dalo trdne temelje za posredovanje tega znanja v tujih jezikih.

Opravljen raziskava seveda kliče po poglobitvah in razširitvah. Za boljše načrtovanje vsebin, ki bi jih bilo koristno in potrebno dati študentom z vidika kompetence v maternem jeziku, bi bilo nujno izvesti transversalno študijo funkcionalnega znanja slovenščine ob vstopu na univerzo in ob zaključku študija, saj bi le tako lahko z gotovostjo določili jezikovna področja, na katerih bi bilo treba dodatno delati. S prevajalskega gledišča se zdi izredno pomembno vprašanje, ki ga sicer raziskujemo v okviru nadaljevanja predstavljene raziskave, kako raven kompetence v maternem jeziku vpliva na prevod v tuji jezik, saj se kompetence iz maternega jezika dokazano prenašajo na tuje jezike, kar pomeni, da se nezadostne kompetence odražajo negativno na znanju tujega jezika. Na ta način bi z univerze lahko poslali diplomante na poklicno pot boljše pripravljene na spoprijemanje z večjezično in večkulturno realnostjo današnje Evrope in sveta.

LITERATURA

- Angelelli, Claudia V. in Holly E. Jacobson (ur.) (2009): *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Beeby, Allison (2000): *Evaluating the Development of Translation Competence*. V Christina Schäffner in Beverly Adab (ur.), *Developing Translation Competence*, 185–198. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Beeby, Allison (2004): *Language learning for translators: Designing a syllabus*. V Kirsten Malmkjaer (ur.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, 39–66. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bernardini, Silvia (2004): *The theory behind the practice: Translator training or translator education?* V Kirsten Malmkjaer (ur.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, 17–30. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bešter Turk, Marija (2011): *Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine*. *Jezik in slovstvo* 56 (3–4): 111–130.
- Cao, Deborah (1996): *On Translation Language Competence*. *Babel* 42 (4): 231–238.
- Carreres, Angeles (2006): *Translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations*. V *Sixth Symposium on translation, terminology and interpretation in Cuba and Canada: December 2006*. Dostopno preko http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp, 28. 2. 2014.
- Cook, Guy (2010): *Translation in Language Teaching: An Argument for Re-assessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Di Sabato, Bruna (2007): *La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue*. *Studi di Glottodidattica* 1: 47–57.
- González Davies, Maria (2004): *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Grahek Križnar, Nina in Marija Zlatnar Moe (2007): *Bralna pismenost študentov z uspešno opravljeno maturo: Analiza bralne pismenosti študentov prvega letnika prevajalstva na Filozofski fakulteti v Ljubljani*. V Jelka Vintar (ur.), *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti: postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja: zbornik Bralnega društva Slovenije*, 65–76. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Heltai, Pál (2004): *Ready-made language and translation*. V Gyde Hansen, Kirsten Malmkjaer in Daniel Gile (ur.), *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies: selected contributions from the EST Congress*, 51–72. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hirci, Nataša (2012): *Electronic reference resources for translators*. *The Interpreter and Translation Trainer* 6 (2): 219–236.
- House, Juliane (1997): *Translation Quality Assessment: A Model Revisited*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kiraly, Donald C. (1995): *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent/London: Kent State University Press.
- Kocijančič Pokorn, Nike (2009): *Natives or non-natives? That is the question: teachers of translation into language B*. *The Interpreter and Translation Trainer* 3 (2): 189–208.

- Kussmaul, Paul (1995): *Training the Translator*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Li, Defeng (2001): Language Teaching in Translator Training. *Babel* 47 (4): 343-354.
- Malmkjaer, Kirsten (ur.) (1998): *Translation and Language Teaching*. Language teaching and Translation. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Malmkjaer, Kirsten (2010): Language learning and translation. V Yves Gambier in Luc van Doorslaer (ur.), *Handbook of Translation Studies Vol. 1*, 185-190. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Martinez Melis, Nicole in Amparo Hurtado Albir (2001): Assessment In Translation Studies: Research Needs. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal* 46 (2): 272-287.
- Neubert, Albrecht (1994): Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it. V Mary Snell-Hornby, Franz Pöchhacker in Klaus Kaindl (ur.), *Translation Studies - An Interdiscipline: Selected Papers from the Translation Studies Congress*, 411-420. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Neubert, Albrecht (2000): Competence in Language, in Languages, and in Translation. V Christina Schäffner in Beverly Adab (ur.), *Developing Translation Competence*, 3-18. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Neubert, Albrecht in Gregory M. Shreve (1992): *Translation as Text*. Kent/London: Kent State University Press.
- Orlando, Marc (2011): Evaluation of Translations in the Training of Professional Translators: At the Crossroads between Theoretical, Professional and Pedagogical Practices. *The Interpreter and Translator Trainer* 5 (2): 293-308.
- Orozco, Mariana in Amparo Hurtado Albir (2002): Measuring Translation Competence Acquisition. *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal* 47 (3): 375-402.
- Pečjak, Sonja (1993): *Kako do boljšega branja: tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Pisanski Peterlin, Agnes (2013): Attitudes towards English as an academic lingua franca in translation. *The Interpreter and Translation Trainer* 7 (2): 195-216.
- Schäffner, Christina (2004): Developing professional translation competence without a notion of translation. V Kirsten Malmkjaer (ur.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, 113-126. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Schäffner, Christina (ur.) in Beverly Adab (ur.) (2000): *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Udovič, Boštjan in Marjan Svetličič (2007): Majhne države v novih teorijah mednarodne trgovine. *Teorija in praksa* 44 (1/2): 29-48.
- Udovič, Boštjan in Marjan Svetličič (2012): Does the trio matter?: the case of the Slovenian EU Council presidency. *Revista româneza de științe politice* 12 (2): 4-28.
- Udovič, Boštjan in Maja Turnšek (2011): V imenu objektivnosti: prevlada elitnih uradnih virov v medijskem poročanju o gospodarski diplomaciji Slovenije. *Javnost* 18 (5): 65-82.

- Udovič, Boštjan, Tanja Žigon in Marija Zlatnar Moe (2011): Posebnosti prevajanja strokovnega jezika diplomacije: primer Dunajske konvencije o diplomatskih odnosih. *Slavistična revija* 59 (3): 269–291.
- Ulrych, Margherita (2005): Training translators: Programmes, curricula, practices. V Martha Tennent (ur.), *Training for the New Millennium: Pedagogies for Translation and Interpreting*, 3–34. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Vogel, Jerca (2012): Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovo jezikovnega dela izpita iz slovenščine na splošni maturi. *Jezik in slovstvo* 57 (1-2): 67–81.
- Williams, Malcolm (2004): *Translation Quality Assessment: An Argumentation-Centred Approach*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Zlatnar Moe, Marija in Nina Grahek Križnar (2011): Idelology, literacy and translators: how the translator's idelology influences his/her higher-level literacy. *Rivista internazionale di tecnica della traduzione - International Journal of Translation* 13: 25–36.
- Zlatnar Moe, Marija in Nina Grahek Križnar (2012): The influence of ideological orientation on target language text production. An analysis of summaries and translations of third-year students. *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)* 6 (1): 71–90.
- Zlatnar Moe, Marija, Tamara Mikolič Južnič in Tanja Žigon (2014): I know languages, therefore I can translate? A comparison between translation competence of foreign language and Interlingual Mediation students. *Translation and Interpreting Studies*, v tisku.

VIRI

- Gay rights in developing countries: A well-locked closet. *The Economist*, 27. 5. 2010, dostopno preko <http://www.economist.com/node/16219402>, 28. 2. 2014.
- Menschenrechtsverletzungen: Homophobie in Uganda. Spletna stran Friedrich Naumann Foundation, 19. 11. 2010, dostopno preko http://www.freiheit.org/webcom/show_article_bb.php/_c-617/_nr-17444/i.html, 28. 2. 2014.
- Uganda, ucciso in casa attivista gay. Il suo nome su un giornale omofobo, *La Stampa*, 27. 1. 2011, dostopno preko <http://www.lastampa.it/2011/01/27/esteri/uganda-ucciso-in-casa-attivista-gay-il-suo-nome-su-un-giornale-omofobotcZRXkn8kvkPi8G0GvrsyH/pagina.html>, 28. 2. 2014.