

Melita Koletnik, Andrej Kirbiš, Simon Zupan
Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru

Prevajalce poučujemo jezik drugače, mar ne?

1 Uvod

Ko se je prevodoslovje v šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja začelo uveljavljati kot samostojna disciplina, je poleg obravnavanja ontoloških problemov kot vsaka mlada veda želelo najprej opredeliti predmet svojega proučevanja in najti odgovor na vprašanje, kaj sta prevajanje kot proces oziroma postopek in prevod kot produkt tega postopka in kaj je funkcija prevoda v sociokulturni realnosti prejemnika. Zgodnje opredelitve iz šestdesetih let so se ukvarjale skoraj izključno z jezikovnimi vidiki (npr. Catford, 1965), medtem ko so v desetletjih do danes v ospredje prišli še kulturni (npr. Lefevere, 1992), pokolonialni (npr. Spivak, 1990), feministični (npr. Simon, 1996), družbeni (npr. Wolf in Fukari, 2007) in drugi zunajjezikovni dejavniki. Trend »odmikanja od jezika« je bil očiten tudi v uporabni veji prevodoslovja, prevajalski didaktiki, ki jo opredeljujemo kot poučevanje, učenje in usposabljanje bodočih prevajalcev,¹ ki se je razvila nekoliko pozneje. Avtorji, ki so obravnavali to področje (npr. Kiraly, 2000; Kelly, 2005), so se posvečali predvsem poučevanju prevajanja samega. Nastajali so prevajalski kompetenčni modeli, npr. skupine PACTE z Avtonomne univerze v Barceloni (Hurtado Albir, 2017) ali Evropske mreže magistrskih programov za prevajanje (EMT, 2017 in 2022). Posledično zato ne preseneča, da so ostali omejeni tudi znanstveni in strokovni prispevki o prevajalski *jezikovni* didaktiki, to je o učenju in poučevanju jezikov za potrebe bodočih prevajalcev (prim. Cerezo Herrero, 2019; Koletnik, 2020), čeprav se tudi to področje prevodoslovja v zadnjem času razvija vse hitreje. Pri tem gre večinoma za učenje in poučevanje izbranih tujih jezikov in se materni jezik skorajda ne omenja, kar prepoznavamo kot veliko raziskovalno vrzel.

Zdi se, da se avtorji prevajalski jezikovni didaktiki v preteklosti niso posebej posvečali, ker je prevladovala domneva, da se za študij prevajanja odločajo posamezniki z visoko razvito jezikovno zmožnostjo in interesom za jezik, da je to zmožnost mogoče razvijati na enak način kot jezikovno zmožnost študentov »splošnih« tujih

1 Čeprav bomo večinoma omenjali poučevanje bodočih prevajalcev, je mogoče ugotovitve posplošiti tudi na poučevanje bodočih tolmačev. Generično zapisani izrazi v slovnični obliki moškega spola so uporabljeni nezaznamovano in nevtravno ter veljajo za oba oziroma vse spole.



jezikov in da njihovi učitelji za to ne potrebujejo posebnih znanj. Obstoj vrzeli, ki tako še vedno zeva med prevodoslovjem in jezikovno didaktiko, ki jo razumemo kot vedo o poučevanju in učenju kateregakoli jezika v razredu in zunaj njega na katerikoli ravni izobraževanja, ter dejstva, da je poučevanje jezika za potrebe prihodnjih prevajalcev »obrobna tema«, potrjujejo tudi zadnji znanstveni prispevki na tem področju (prim. Schmidhofer, 2022).

V pričujočem prispevku bomo empirično preverili nekatere od zgornjih domnev. Strinjamo se, da je »vsak prevodni postopek povezan z vrsto mehanizmov, ki imajo svoje temelje v jezikoslovju«² (Liendo, 2015), kar bi se moralo odražati tudi v načinu poučevanja maternega in tujih jezikov prihodnjih prevajalcev. Tudi sodobni kompetenčni modeli, denimo omenjena modela PACTE (Hurtado Albir, 2017) in EMT (2017 in 2022), jezikovni zmožnosti posvečajo osrednjo pozornost; model EMT jo – sicer v navezi s kulturno zmožnostjo – opisuje celo kot »temelj« vseh (drugih) zmožnosti poklicnih prevajalcev (EMT, 2022). Poučevanje maternega in tujega ali tujih jezikov prihodnjih prevajalcev bi zato moralo biti prilagojeno njihovim specializiranim potrebam, s čimer se v številnih pogledih uvršča v okvir jezikov stroke (Cerezo Herrero, 2019; Koletnik, 2019).

Da bi izboljšali poučevanje jezikov in ga prilagodili potrebam svojih študentov, na Oddelku za prevodoslovje Univerze v Mariboru že od leta 2012 ob začetku dodiplomskega študija v uvodnih tednih preverjamo jezikovno zmožnost svojih študentov angleškega in nemškega programa, od leta 2013 pa tudi obseg angleškega besedišča, in rezultate upoštevamo pri načrtovanju jezikovnega pouka. Delne analize uspešnosti tako prilagojenega poučevanja (prim. Koletnik, 2020, v povezavi z razvijanjem prevajalske zmožnosti, in Koletnik in Tement, 2020, za razvijanje besedišča) so pokazale, da je potrebam prevajalcev prilagojeni jezikovnih pouk angleščine načeloma pozitivno vplival na razvijanje prevajalske zmožnosti študentov, uspešno pa je bilo tudi ciljno razvijanje angleškega besedišča. Ker doslej še ni bila opravljena celostna analiza izhodiščne jezikovne zmožnosti in besedišča študentov, ki se odločajo za študij angleškega prevajanja na našem Oddelku, to prinaša pričujoči članek. Prav tako je že nekaj časa deziderat korelacija te zmožnosti z uspehom študentov pri izbranih angleških jezikovnih predmetih, na podlagi katere bi lahko sklepali o uspešnosti in primernosti poučevanja, ki jo prav tako predstavljamo in analiziramo v nadaljevanju. Ugotovitve potrjujejo, da se za program Prevajalske študije – angleščina odločajo jezikovno zmožnejši študenti z relativno razvitim besediščem, kar pomeni, da moramo pri poučevanju angleškega jezika učne aktivnosti in materiale prilagoditi tako tej visoki ravni kot tudi potrebam njihovega prihodnjega poklica. Kljub temu da se v poglavju osredotočamo na angleški jezik, ki je tudi v tujejezični literaturi v tem okviru deležen največje pozornosti, menimo, da je

2 Vsi prevodi so prevodi avtorjev.

načelna ugotovitev, da bi morali na prevajalskih programih jezik(e) – to je tuje in maternega – poučevati prilagojeno oziroma drugače kot, denimo, na »splošnih« jezikovnih programih posplošljiva na vse jezike prihodnjih prevajalcev.

2 Jezik za potrebe prevajanja – jezik stroke

Michael Long je že pred več kot poldrugim desetletjem zapisal, da splošni jezikovni programi na vseh ravneh skoraj vedno (na)učijo preveč oziroma premalo. Namesto univerzalnega pristopa zato priporoča, da se vsak program učenja in poučevanja tujega jezika obravnava kot »tak, ki ima poseben namen« (2005, 19) oziroma kot jezik stroke. To velja tudi za poučevanje in učenje jezikov za potrebe bodočih prevajalcev (in tolmačev) – zanj bomo uporabili v tujejezični literaturi predlagani akronim *TILLT*, *Translation and Interpreting-Oriented Language Learning and Teaching*. TILLT se v zadnjem desetletju pospešeno raziskovalno razvija (prim. Koletnik, 2020; Cerezo Herrero in Schmidhofer, 2021 in Schmidhofer, 2022), čeprav ostajajo prispevki v primerjavi z nekaterimi drugimi prevodoslovnimi področji (npr. prevodoslovna teorija, literarno prevajanje) maloštevilni. Kot ugotavlja Schmidhofer v svoji metaanalizi iz leta 2022, v kateri je pregledala okoli 150 znanstvenih prispevkov, ki so o tem izšli med letoma 1989 in 2021, veliko avtorjev meni (prim. npr. Berenguer, 1997 in Cerezo Herrero, 2019), da se zaradi potrebe po prilagajanju poučevanja prihodnjim specifičnim potrebam prevajalcev TILLT uvršča v okvir (tujih) jezikov stroke (TJS).

Kot navajata Dudley-Evans in St. John (1989) za angleščino kot TJS, ki je v tem okviru najbolj preučevan tuji jezik, se poučevanje in učenje TJS od poučevanja in učenja tujih jezikov za splošne potrebe razlikujeta po tem, da poskušata zadovoljiti potrebe specifične populacije učencev in zato dajeta prednost tistim jezikovnim zmožnostim, ki jih pogojuje njihova prihodnja raba jezika v strokovnih situacijah. Pri tem TJS uporablja metode, pristope in gradiva, ki so blizu tej stroki, ter se osredotoča na z njim povezane jezike in diskurzne prakse. Poleg povezanosti s stroko in uporabe specifičnih metod je še tretji element, ki opredeljuje TJS, in sicer gre v večini primerov za poučevanja jezika za jezikovno zmožnejše učence, pogosto za odrasle. Temelj TJS, kot ocenjujejo Dudley-Evans in St. John (*ibid*, 122) ter Belcher (2009, 3), je podrobna – uvodna in ponavljajoča se – analiza potreb ter intenzivno posvečanje situacijam in kontekstom, v katerih bodo učenci kot bodoči jezikovni strokovnjaki uporabljali jezik. Glede na vse navedene dejavnike je torej mogoče zaključiti: TILLT je TJS, saj tudi TILLT s prilagojenimi metodami, pristopi in gradivi zadovoljuje specifične jezikovne potrebe jezikovno zmožnejših odraslih učencev. Pri tem velja, da »stroke« v kontekstu TILLT ne razumemo kot panoge, temveč kot področje specializacije oziroma kot »nestandardno (z)vrst(o) TJS« (Bernardini 2004, 103). Ker analiza potreb sama po sebi nima izrazne moči, če ni povezana z analizo izhodiščnega stanja, v kateri

ugotovimo razkorak med tem, kje študenti so in kam jih želimo pripeljati, to za TILLT za angleški jezik (na podlagi analize vzorca populacije študentov Prevajalskih študij na Univerzi v Mariboru v desetletnem obdobju) prinaša pričujoči prispevek.

3 Metodologija – vzorec, raziskava

3.1 Vzorec

V nadaljevanju predstavljeni in analizirani podatki se nanašajo na rezultate preverjanj znanja študentov dodiplomskega (BA) programa Medjezikovno posredovanje (pозneje preimenovan v Prevajalske študije) Oddelka za prevodoslovje FF UM, ki podaja široka jezikovna, kulturna in začetna prevajalska znanja in študente pripravlja na podiplomski prevajalski študij in študij tolmačenja. Pogoј za vpis v prvi letnik programa je opravljena splošna matura. Udeleženci so bili študenti prvega letnika programa za angleški jezik, ki so v prvem in drugem semestru obiskovali predmeta Razvijanje jezikovne zmožnosti – angleščina 1 (RJZ1) in Razvijanje jezikovne zmožnosti – angleščina 2 (RJZ2). Razen dveh, ki sta zaključila srednješolsko šolanje v Republiki Hrvaški, so bili vsi slovenski državljani s slovenščino kot maternim jezikom. Starosti udeležencev ob začetku študija in morebitnega znanja drugih tujih jezikov nismo preverjali.

Predmeta RJZ1 in RJZ2 sva izmenjaje učila dva visokošolska učitelja in od študijskega leta 2016/17 še asistentka. Predmeta posredujeta praktična in teoretična jezikovna znanja in se osredotočata na angleško slovnico v povezavi z besediščem. Običajno v vsakem semestru vključujeta vsaj dve sprotni preverjanji znanja (kolokvija), ki ju pripravimo učitelji.

Statistična analiza podatkov o splošni jezikovni kompetenci v angleškem jeziku se nanaša na tri preverjanja, in sicer na neodvisni zunanji test jezikovne kompetence v angleščini (Oxford Online Placement Test, OOPT),³ test obsega besedišča (Vocabulary Size Test, VST)⁴ in kolokvije oz. teste, ki smo jih pripravili učitelji pri RJZ2 (kolokvija/test). Analiza podatkov za OOPT in RJZ2 kolokvija/test je bila opravljena za zadnjih ($n_1 =$) 10 let (od študijskega leta 2012/13 do 2021/22), analiza besedišča pa pokriva obdobje zadnjih ($n_2 =$) 9 let (od študijskega leta 2013/14 do 2021/22).

V analize smo vključili zgolj podatke za študente, ki so opravili OOPT, VST in RJZ2 kolokvija/test. Posledično so bili analizirani podatki za ($n =$) 156 študentov (vzorec), medtem ko je skupna populacija štela 237 študentov, za katere smo pridobili vsaj enega od omenjenih podatkov. Za vsako leto smo izračunali povprečja za vsako od preverjanj (OOPT, VST, RJZ2) in na podlagi dobljenih podatkov še povprečje povprečij za ves vzorec.

3 Dostopno na <https://www.oxfordenglishtesting.com/defaultmr.aspx?id=3048>.

4 Dostopno na <https://my.vocabularysize.com/>.

3.2 Testiranja

3.2.1 Oxford Online Placement Test (OOPT)

Spletni uvrstitveni test OOPT za določanje izhodiščne jezikovne kompetence v angleščini na Oddelku za prevodoslovje FF UM uporabljamo že od študijskega leta 2012/13. Ima dva dela: aplikativni del *Use of English*, ki preverja »rabo jezika«, besedišče in slovnico, in *Listening*, ki preverja slušno razumevanje. V statistični analizi v nadaljevanju so uporabljeni le rezultati dela *Use of English*, ki preverjajo jezikovno znanje na ravni (i) izoliranih slovničnih oblik, (ii) prepoznavanja semantičnega pomena, (iii) slovničnih oblik v povezavi s semantičnim pomenom, in (iv) prepoznavanje pragmatičnega (tj. implicitnega) pomena (prim. Purpura, b. d.). Raziskave so pokazale (prim. Chang, 2002 in Purpura, 2006), da je slovnično znanje (tj. poznavanje slovničnih oblik in semantičnega pomena) »močan pokazatelj študentove zmožnosti, da se sporazumeva na pragmatično ustrezen način« (Purpura, *ibid*, 2). Rezultati obeh delov testa OOPT so prikazani numerično (na skali od 0 do 120) in so usklajeni s Skupnim evropskim jezikovnim okvirjem (SEJO). Vsakih 20 točk OOPT ustreza eni stopnji lestvice SEJO, ki posameznike glede na ugotovljeno raven znanja razvršča v šest razredov od A1 (osnovni uporabnik/vstopna raven) do C2 (usposobljeni uporabnik/raven mojstrstva).

3.2.2 Vocabulary Size Test (VST)

Obseg angleškega besedišča na Oddelku za prevodoslovje preverjamo od štud. leta 2013/14. Tudi besedišče je dober pokazatelj splošnega znanja tujega jezika, saj je med besediščem in jezikovnimi spretnostmi (tj. branjem, pisanjem, poslušanjem in govorjenjem) močna povezava (Macis et al., 2018). Za preverjanje obsega besedišča smo uporabili v spletu prosto dostopen VST, ki podaja rezultate v številu besednih družin; te vključujejo osnovno besedo ter njene pregibane in izpeljane oblike (Bauer in Nation, 1993). VST temelji na domnevi, da je obseg besedišča dobro izobraženega maternega govorca angleščine okoli 20.000 besednih družin, pri čemer naj bi materni govorniki svoje besedišče povečevali za okoli 1000 besednih družin na leto (Nation in Waring, 1997). Širjenje besedišča nematernih govorcev na akademski ravni naj bi potekalo enako hitro kot širjenje besedišča maternih govorcev, le da nematerni govorniki običajno začnejo z manjšim izhodiščnim obsegom besedišča (Jamieson, 1976).

Študenti so pri RJZ1 in RJZ2 v okviru samostojnega dela besedišče vodeno razvijali skupaj z bralno zmožnostjo, tj. z rednim tedenskim branjem ter študijem izbranih krajših didaktiziranih besedil z različnih tematskih področij, prirejenih po gradivu za pripravo na test *Certificate of Proficiency in English* (CCPE 2002). Razvijanje besedišča smo trikrat na semester preverjali z 10-minutnimi pisnimi testi. V šolskem

letu 2018/19 smo začeli naloge za razvijanje besedišča prilagajati, in sicer z vpeljavo možnosti spletnega opravljanja nalog v okolju *Townsend Press Vocabulary Plus*,⁵ leto pozneje pa smo z vpeljavo dveh skupin diferenciali tudi gradiva za samostojno delo v razredu (glej tudi Koletnik in Tement, 2020). Ker je pomembno, da študenti prevajanja pri jezikovnem pouku spoznajo besedila, s katerimi se bodo srečevali v svojem prihodnjem poklicnem življenju (Cerezo Herrero, Schmidhofer in Koletnik, 2021), nameravamo v prihodnje pri pripravi gradiv ta vidik nagovoriti še bolj učinkovito.

3.2.3 Kolokviji/testi

Naloge za kolokvije/teste smo bodisi pripravili učitelji sami (npr. pretvorbe iz trpnega v tvorni način in obratno) bodisi smo uporabili avtentična gradiva iz medijev (npr. vstavljanje osebnih/neosebnih glagolskih oblik v daljše besedilo). Med njimi je praviloma minilo 6 tednov in so imeli od 10 do 12 nalog. Testi so preverjali več snovi, zato so bili daljši, in sicer so imeli do 14 nalog. Vsebovali so naloge s področja skladišne (stavčne) analize in analize besednih vrst, pravopisa (npr. raba velike in male začetnice), oblikoslovja (končnice), rabe členov ter, še zlasti pri RJZ2, glagolskega sistema v angleščini (npr. glagolski časi, način, naklonskost). Za primerjalno statistično analizo v nadaljevanju smo uporabili povprečni rezultat dveh kolokvijev ali enega testa pri RJZ2, ki zaokroža prvi letnik. Testi so se med leti lahko nekoliko razlikovali po dolžini in obliki nalog, vendar je vsebina predmeta, ki smo jo preverjali, ostala enaka.

3.3 Omejitve

Med omejitvami naj navedemo, da je med študijskima letoma 2012/13 in 2014/15 pri predmetih RJZ1 in RJZ2 potekal eksperiment, ki je vključeval dve skupini študentov: eksperimentalno, kjer smo angleški jezik poučevali s pomočjo prevajanja, in kontrolno, ki smo poučevali monolingvalno, tj. v angleškem jeziku brez prevajanja. Eksperiment je preverjal vpliv prevoda kot sredstva za pridobivanje jezikovne kompetence na razvoj prevodne kompetence. Statistično ovrednoteni rezultati neodvisnih zunanjih testov in obdobjnih testov so pokazali, da se med skupinama v jezikovnem znanju ni vzpostavila statistično značilna razlika, kljub temu pa so bili monolingvalno poučevani študenti v nadaljevanju eksperimenta boljše ocenjeni pri prevajanju v angleški jezik, s prevajanjem poučevani študenti pa nekoliko boljše pri prevajanju v slovenski jezik (več o tem v Koletnik, 2017 in 2020). Priporočilo eksperimenta je bilo zato »premišljeno uvajanje« prevoda in prevajanja v poučevanje tujega jezika za potrebe bodočih prevajalcev, ki smo ga upoštevali tudi pri prilagajanju poučevanja v naslednjih letih. Pri eksperimentu so bili v obdobjne teste vključeni tudi kolokviji, ki

5 Dostopno na <https://www.townsendpress.net/vocab-plus>.

so vsebovani v statistični analizi za potrebe tega članka; prilagojeno poučevanje je lahko neposredno vplivalo na rezultate, predstavljene v nadaljevanju.

Na podlagi izsledkov eksperimenta in drugega raziskovalnega dela (npr. Schmidhofer, Cerezo Hererro in Koletnik, 2021 in 2022; Cerezo Herrero, Schmidhofer in Koletnik, 2021) smo v zadnjih petih letih v predmeta RJZ1 in RJZ2 dodatno vključili tudi nekatere nove vsebine in naloge – dopolnili smo jih denimo z aktivnostmi, ki vključujejo vidike posredovanja⁶ (Svet Evrope 2020, 93) in čezjezičnosti⁷ – vendar so se te vsebine preverjale ločeno in niso neposredno vplivale na rezultate, vključene v analizo v nadaljevanju.

4 Analize in ugotovitve

4.1 Izhodiščna analiza

Prva hipoteza, ki smo jo preverjali s statistično analizo, je bila povezana s profilom študentov, ki se vpisujejo na program Prevajalske študije – angleščina. V skladu s splošno domnevo smo postavili hipotezo, da se za prevajalski študij angleščine odločajo kandidati, katerih jezikovna zmožnost je že na visoki ravni, ki imajo relativno razvito in obsežno besedišče in ki so načeloma uspešni tudi na preverjanjih znanja v razredu. Zbirnik podatkov za izbrani vzorec (n = 156) prikazuje Grafikon 1 v nadaljevanju.

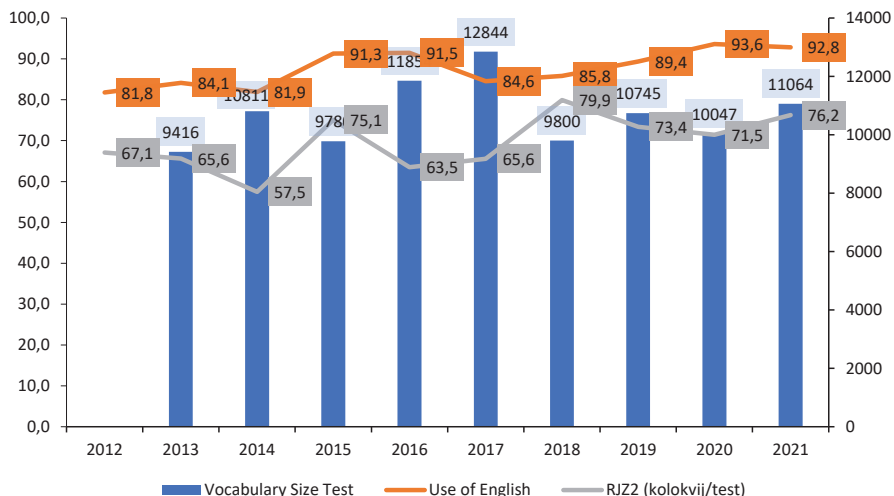
Kakšni študenti se torej odločajo za program Prevajalske študije – angleščina? Povprečni obseg besedišča posamezne generacije se je gibal v pasu med 9416 (2013/14) in 12844 (2017/18) besednih družin, s povprečjem za vse študente okoli 10.700. Poznavanje 10.000 besednih družin zadostuje za študij v angleškem jeziku, približno 15.000 besednih družin pa je zagotavljalo skoraj 98-odstotno pokritost vseh besedil za večino bralnih namenov (Macis et al. 2018:1702), vključno z akademsko rabo. Če domnevamo, da lahko študenti ob usmerjenem poučevanju dopolnijo svoje besedišče s 1000 novimi besednimi družinami na leto,⁸ se njihovo besedišče po letu dni približa 12.000 besednim družinam; gre za sicer precej obsežno besedišče, ki pa še vedno zahteva usmerjeno delo na tem področju. Pri razvijanju besedišča je pomembno tudi, kot ugotavljajo Cerezo Herrero, Schmidhofer in Koletnik (2021, 148), da učitelj upošteva t. i. »tematski spekter«, torej možen nabor specializiranih področij in tem, s katerimi se utegnejo študenti srečati v poklicnem življenju. V prvi vrsti so to

6 Gre za posredovanje [mediation] v smislu Skupnega evropskega jezikovnega okvirja (SEJO) (Svet Evrope 2020), tj. aktivnost, ki omogoča komunikacijo v obliki ustnega posredovanja (tudi prevajanja) med govorniki dveh različnih jezikov.

7 Čezjezičnost [translanguaging] je prepletanje jezikovnih sredstev dveh ali več jezikov za potrebe vzpostavljanja komunikacije.

8 To ugotovitev potrjujeva tudi v Koletnik in Tement (2020).

področja in teme, s katerimi se bodo študenti v nadaljevanju študija srečali pri specializiranih (prevajalskih) predmetih, npr. tehnika, pravo, pa tudi področja in teme, ki so pomembni za trg dela, na katerem bodo nastopali v prihodnosti.



Grafikon 1: Obseg besedišča, splošna jezikovna zmožnost in uspeh na obdobjem preverjanju znanja – zbirno

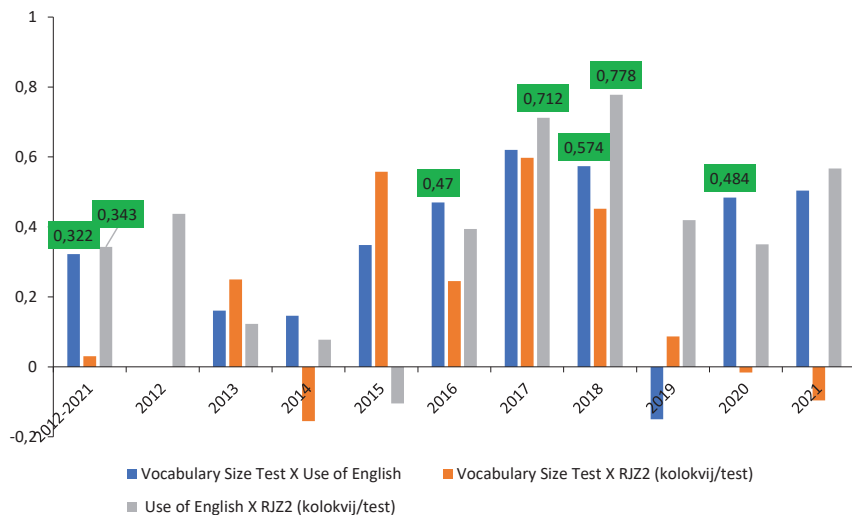
Analiza podatkov o uspešnosti na testu OOPT (*Use of English*) je pokazala, da je razpon povprečij segal od 81,8 (2012/13) do 92,8 točke (2021/22), oziroma da je bilo desetletno povprečje vseh študentov 87,6 točke (od 120), kar po SEJO ustreza ravni učinkovitost C1. Študenti na tej ravni razumejo širok razpon zahtevnejših, daljših besedil in prepoznavajo implicitne pomene. Izražajo se tekoče in spontano, jezik uporabljajo prožno in učinkovito ter so sposobni tvoriti jasna, dobro organizirana in poglobljena besedila o kompleksnih temah (Svet Evrope 2001, 46). Obenem je C1 v skladu s pogoji mreže EMT pričakovana tujejezična jezikovna raven za vpis študentov na magistrske programe prevajanja in tolmačenja. Visoka izhodiščna jezikovna zmožnost študentov pomeni predvsem, da moramo v ospredje jezikovnega pouka na dodiplomski ravni postavljati posebna, s prevajanjem in tolmačenjem povezana jezikovna znanja, saj so splošna jezikovna znanja študenti načeloma že usvojili.

Povprečna uspešnost na kolokvijih/testu pri RJZ2, ki smo jo izbrali kot merilo uspešnosti poučevanja, se je gibala v pasu med 57,5 (2014/15) in 79,9 (2018/19); povprečje vseh študentov je znašalo 69,5. Pri OOPT in kolokvijih/testih je opazen longitudinalni trend navzgor, medtem ko obseg besedišča niha, ne da bi se pri tem oblikoval izrazitejši trend. V skladu s postavljeno hipotezo lahko na podlagi zgornjih analiz potrdimo, da se

za prevajalski študij angleščine na Univerzi v Mariboru odločajo kandidati z visoko razvito tujejezično jezikovno zmožnostjo na ravni učinkovitosti (C1); njihovo besedišče je relativno obsežno (10.700 besednih družin) in zadostuje za študij angleškega jezika na univerzitetni ravni, vendar potrebuje usmerjeno podporo na področjih, ki bodo relevantna za njihov prihodnji poklic. Načeloma so uspešni tudi na preverjanjih znanja, njihova izhodiščna jezikovna zmožnost in uspeh na preverjanjih znanja pa se tendenčno povečujeta.

4.2 Korelacije med spremenljivkami

Da bi ugotovili (linearno) povezanost spremenljivk, smo za vsa tri testiranja (OOPT *Use of English*, VST in RJZ2 kolokvije/teste) določili Pearsonove korelacijske koeficiente (r). Koeficiente smo določili za vsako posamezno leto in za obdobje 2012–2021 skupaj. Kot prikazuje Grafikon 2, se je za vso populacijo vzpostavila nizka povezanost med OOPT (*Use of English*) in obsegom besedišča ($r = 0,322$) ter med OOPT (*Use of English*) in rezultati na kolokvijih/testih ($r = 0,343$). Ugotovljena korelacija med OOPT in VST torej do določene mere potrjuje ugotovitve Macis et al. (2018), da je obseg besedišča tudi pri naših študentih dober pokazatelj splošnega znanja tujega jezika, kar je lahko eden od kriterijev za ovrednotenje primernosti kandidatov za prevajalski študij in študij tolmačenja nasploh. Povezava med OOPT (*Use of English*) in uspešnostjo na kolokvijih/testih potrjuje naša predvidevanja, da je rezultat na OOPT dobra napoved, kako uspešen bo študent na obdobjem preverjanju znanja.



Grafikon 2: Pearsonovi koeficient v obdobju 2012–2021 in po posameznih letih
Opomba: Številčno so prikazane le statistično značilne vrednosti korelacijskih koeficientov ($p < 0,05$).

Po posameznih letih se je statistično značilna povezanost največkrat vzpostavila med uspešnostjo na preverjanju OOPT in kolokvijih/testih (2016/17, 2018/19 in 2020/21), kar ponovno priča o tem, da so testi OOPT načeloma dober pokazatelj poznejše uspešnosti pri študiju. To je sicer dvorezen meč, saj nakazuje, da jezikovno manj zmožni študenti niso uspeli nadoknaditi začetnega zaostanka, in kliče po nadaljnji podrobnejši analizi študentov z repa seznama OOPT ter diferenciaciji poučevanja. Statistično značilno povezana sta bila tudi oba neodvisna zunanja testa, OOPT in VST, kar dodatno potrjuje njuno veljavnost in ju po našem mnenju priporoča kot orodji za učitelje jezika prihodnjih prevajalcev pri ugotavljanju izhodiščne ravni kompetenc. V vsem opazovanem obdobju in po posameznih letih smo ugotovili odsotnost statistično značilne povezave med obsegom besedišča in kolokviji/testi, kar utegne pričati o tem, da sta razvijanje besedišča in splošno razvijanje jezikovne zmožnosti v tujem jeziku povezana šibkeje, kot smo domnevali, in da zahteva razvijanje besedišča (v okviru predmetov, ki razvijajo splošno jezikovno zmožnost) še bolj premišljen pristop.

5 Zaključek

Visoka jezikovna zmožnost v maternem in izbranih tujih jezikih je pogoj za uspešen študij prihodnjih prevajalcev in njegov zaključek, kompetentno in strokovno opravljanje prevajalskega dela in nalog ter za uveljavitev na v Sloveniji nereguliranem prevajalskem trgu. Če je v preteklosti veljalo, da je mogoče jezikovne zmožnosti bodočih prevajalcev razvijati na enak način kot jezikovne zmožnosti študentov splošnega jezikoslovja, je sodobna prevajalska didaktika to dejstvo medtem uspešno ovrgla. Jezikovni pouk prihodnjih prevajalcev mora biti prilagojen njihovim specializiranim potrebam na širokih področjih, ki segajo od poučevanja slovnice preko poučevanja besedišča in razvijanja drugih jezikovnih spretnosti, s čimer se v številnih pogledih uvršča v okvir jezikov stroke. Taka prilagoditev pa je mogoča le na podlagi izčrpane analize izhodiščnega stanja, ki, vzporejeno z analizo potreb, narekuje izbor metod, pristopov, vsebin in materialov.

V prispevku smo predstavili ugotovitve celostne analize izhodiščne (splošne) tujejezične jezikovne zmožnosti in besedišča študentov programa Prevajalske študije – angleščina na Univerzi v Mariboru ter povezanosti teh dveh spremenljivk z uspešnostjo študentov pri izbranem reprezentativnem jezikovnem predmetu v obdobju desetih let. V skladu s pričakovanji se za program odločajo v tujem jeziku zmožnejši študenti z relativno obsežnim besediščem, ki zadostuje za akademski študij v angleškem jeziku, a zahteva ciljno in premišljeno nadaljnje razvijanje, še zlasti v luči potreb prihodnjih prevajalcev. Na obdobjih preverjanjih znanja so študenti uspešni v skladu s svojo izhodiščno jezikovno zmožnostjo, kar med drugim postavlja vprašanje, kako ustrezneje pomagati jezikovno šibkejšim med njimi, da bodo hitreje napredovali.

(Še) večja individualizacija vsebin in nalog, konzultacije z učiteljem ter motivacija in osebno prevzemanje odgovornosti za učenje so področja, ki jih velja še intenzivneje nagovoriti. Velika vrzel, ki jo prepoznavamo in ki bo biti morala v prihodnosti deležna (večje) raziskovalne pozornosti, je poučevanje maternega jezika za potrebe prevajalcev, saj je to področje skorajda neraziskano.

6 Citirani viri in literatura

- Bauer, L., Nation, P., Word Families, *International Journal of Lexicography* 6/4, 1993, str. 253–279.
- Belcher, D., What ESP is and can be: An introduction, *English for Specific Purposes in Theory and Practice* (ur. D. Belcher), Michigan 2009, str. 1–20.
- Berenguer, L., *L'ensenyament de llengües estrangeres per a traductors: Didàctica de l'alemany*, doktorska disertacija, Barcelona 1997.
- Bernardini, S., Corpus-aided language pedagogy for translator education, *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (ur. K. Malmkjær), Amsterdam 2004, str. 97–111.
- Catford, J. C., *A Linguistic Theory of Translation*, Oxford 1965.
- CCPE, *Cambridge Certificate of Proficiency in English 2: examination papers from the University of Cambridge Local Examinations Syndicate*. [Student's book], Cambridge 2001.
- Cerezo Herrero, E., Lenguas extranjeras con fines traductológicos: en busca de una identidad propia. *Quaderns, Revista de Traducció* 26, 2019, str. 239–254.
- Cerezo Herrero, E., Schmidhofer, A., Koletnik, M., An LSP framework for translation and interpreting pedagogy, *Revista de llengües para fines específics*, 27/2, 2021, str. 140–156.
- Cerezo Herrero, E., Schmidhofer, A., 25 years of research on language training in TI programmes: taking stock and ways forward, *Foreign Language Training in Translation and Interpreting Programmes* (ur. A. Schmidhofer in E. C. Herrero), Bern 2021, str. 17–44.
- Chang, J., Construct Validation of Models of Grammatical Knowledge: An Exploratory Study, neobjavljeni prispevek za A&HL 6500, New York 2002.
- Dudley-Evans, T., St John, M.J., *Developments in ESP: A Multidisciplinary Approach*, Cambridge 1998.
- EMT, Competence framework, 2017. <https://shorturl.at/elmtQ>. (Dostop 15. 5. 2023).
- EMT, Competence framework, 2022. <https://shorturl.at/FN247>. (Dostop 15. 5. 2023).
- Hurtado Albir, A., *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam/Philadelphia 2017.

- Jamieson, P., *The acquisition of English as a second language by young Tokelau children living in New Zealand*, neobjavljena doktorska disertacija, Wellington 1976.
- Kelly, D., *A handbook for translator trainers: a guide to reflective practice*. Manchester/Northampton 2005.
- Kiraly, D., *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester/Northampton 2000.
- Koletnik, M., *Vpliv uporabe prevoda kot sredstva za pridobivanje jezikovne kompetence na razvoj prevodne kompetence*, neobjavljena doktorska disertacija, Ljubljana 2017.
- Koletnik, M., Teaching future translators language through translation – does it help their translating?, *Current Trends in Translation Teaching and Learning E 7*, 2020, str. 314–356.
- Koletnik, M., LSP and additional language teaching for translators: new researched-based evidence. *Foreign language training in translation and interpreting programmes* (ur. Schmidhofer, A., Cerezo Herrero, E.), Berlin 2021.
- Koletnik, M. in Tement T. Targeting vocabulary. *Ressourcen und Instrumente der translationsrelevanten Hochschuldidaktik : Lehrkonzepte, Forschungsberichte, Best-Practice-Modelle = Resources and tools for T&I education : research studies, teaching concepts, best-practice results*. (ur. Stachl-Peier, U., Schwarz, E.), Berlin 2020.
- Liendo, P., English for Translation Purposes: Straddling the challenge, *Translation Journal 1*, 2015. <https://rb.gy/xrks3>. (Dostop 8. 5. 2023).
- Long, M., ur., *Second Language Needs Analysis*, Cambridge 2005.
- Macis, M., Garnier, M., Vilkaite, L., Schmitt, N., Expertise in Second Language Vocabulary, *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (ur. Ericsson, K. A., N. Charness, Feltovich, P. J. in R. R. Hoffman), Cambridge 2018, str. 1695–1748.
- Nation, P., Waring, R., Vocabulary size, text coverage and word lists, *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (ur. Schmitt, N. in M. McCarthy), Cambridge 1997, str. 6–19.
- Purpura, J., The Oxford Online Placement Test: What does it measure and how?, b. d. <https://rb.gy/6sad6>. (Dostop 4. 5. 2023).
- Purpura, J., *Re-examining the measurement of grammatical and pragmatic knowledge*, Washington 2006.
- Schmidhofer, A., Translation and Interpreting-Oriented Language Learning and Teaching (TILLT): Where Do We Stand?, *Sendebär 33*, 2022, str. 264–283.
- Schmidhofer, A., Cerezo Herrero, E., Koletnik, M., Why We Need TI-Oriented Language Learning and Teaching (TILLT), *ELOPE 18*(1), 2021, str. 71–89.
- Schmidhofer, A., Cerezo Herrero, E., Koletnik, M., Integrating Mediation and Translanguaging into TI-Oriented Language Learning and Teaching (TILLT), *Lublin Studies in Modern Languages and Literature 46*(2), 2022, str. 99–109.

- Simon S., *Gender in Translation*, New York 1996.
- Spivak, G. C., Harasym, S., ur., *The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*, London 1990.
- Svet Evrope, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Strasbourg 2020. <https://rb.gy/iwu7t>. (Dostop 10. 5. 2023).
- Svet Evrope. Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje, 2001. <https://rb.gy/td6gs>. (Dostop 10. 5. 2023).
- Wolf, M. in A Fukari, *Constructing a Sociology of Translation*, Amsterdam/Philadelphia 2007.

Prevajalce poučujemo jezik drugače, mar ne?

Ključne besede: jezikovna zmožnost, poučevanje tujega jezika za potrebe prevajalcev in tolmačev, TILLT, jezik stroke, SEJO

Kompetenčni okvir EMT (2022) jezikovno zmožnost (v navezi s kulturno) opisuje kot temelj vseh drugih zmožnosti poklicnih prevajalcev. Njen razvoj je zato v ospredju bolonjskih dodiplomski prevajalskih programov, medtem ko za magistrske prevajalske programe Kompetenčni okvir EMT določa, da študenti za vpis potrebujejo visoko raven jezikovne zmožnosti v najmanj dveh delovnih jezikih oziroma raven učinkovitosti C1 ali več po Skupnem evropskem jezikovnem okviru (SEJO). Poučevanje maternega in tujega jezika prihodnjih prevajalcev (in tolmačev) bi moralo biti zato prilagojeno njihovim specializiranim potrebam, s čimer se v številnih pogledih uvršča v okvir jezikov stroke (Cerezo Herrero 2018, Koletnik 2019).

Na Oddelku za prevodoslovje Univerze v Mariboru zato že od leta 2012 ob začetku študija preverjamo jezikovno zmožnost študentov angleškega programa, od leta 2013 pa tudi obseg besedišča, in rezultate upoštevamo pri načrtovanju jezikovnega pouka. Medtem ko so bile v preteklosti že objavljene delne analize uspešnosti tako prilagojenega poučevanja (prim. Koletnik 2020 v povezavi z razvijanjem prevajalske zmožnosti, Koletnik in Tement 2020 za razvijanje besedišča), celostna analiza doslej še ni bila izvedena. Prav tako je deziderat primerjava oziroma korelacija izhodiščne zmožnosti s splošnim uspehom študentov pri jezikovnih predmetih na prevajalskem študiju, ki jo prinaša pričujoči članek. Dosedanje analize so sicer pokazale, da se za dodiplomski prevajalski študij angleškega jezika na Univerzi v Mariboru odločajo študenti z visoko razvito jezikovno zmožnostjo, kar predstavlja dodaten izziv pri snovanju učnih aktivnosti in materialov, obenem pa je dobra popotnica za magistrski študij prevajanja in tolmačenja.

We Teach Language to Translators Differently, Don't We?

Keywords: language competence, TILLT, language for specific purposes (LSP), CEFR

The EMT Competence Framework (2022) describes language (and culture) competence as the “driving force” behind all the other competences of professional translators. Its development is therefore at the forefront of Bologna first cycle (BA) translation programmes in translation, while for second cycle (MA) level translation programmes the EMT framework stipulates “a high level of language competence in at least two working languages (CEFR level C1 and above or an equivalent level in comparable reference systems)” as a prerequisite for access (EMT 2022). The BA-level Translation and Interpreting-Oriented Language Learning and Teaching – (TILLT) – of both mother and additional (i.e., foreign/second) languages – should be tailored to their specialized needs, which makes TILLT *de facto* a language for specific purposes (Cerezo 2018, Koletnik 2019).

The Department of Translation Studies at the University of Maribor has been testing the linguistic competence of its English language students since 2012, and their vocabulary size since 2013. While partial analyses of the success of such tailored teaching have been published in the past (cf. Koletnik 2020 in relation to developing translation ability, Koletnik and Tement 2020 for vocabulary development), a comprehensive analysis has not yet been carried out. Something else that was lacking was a correlation of the students' initial linguistic competence and their performance in language courses, which the present article aims to address. The analyses we undertook showed that the undergraduate students of English translation at the University of Maribor already had a highly developed linguistic competence at the start of their studies, which is an additional challenge in the preparation and design of learning activities and materials, but also a good basis for an MA degree in Translation and Interpreting.

○ avtorjih

Melita Koletnik je prevajalka, prevodoslovka, učiteljica tujega jezika in docentka za prevajanja na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. V jedru njenega raziskovalnega dela je poučevanje tujega jezika za bodoče prevajalce in tolmače, dopolnjuje pa ga z literarnim prevodom v angleški jezik, ki se mu velikokrat posveča skupaj s svojimi študenti.

E-naslov: melita.koletnik@um.si

Andrej Kirbiš je izredni profesor na Oddelku za sociologijo Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Raziskuje na področjih sociologije zdravja, demokratizacije postsocialističnih družb, politične kulture, politične in kulturne participacije, družbene neenakosti in diskriminacije.

E-naslov: andrej.kirbis@um.si

Simon Zupan je izredni profesor na Oddelku za prevodoslovje Univerze v Mariboru. Raziskuje na področju stilistike, književnega prevajanja ter konferenčnega tolmačenja in je s tega področja objavil več znanstvenih prispevkov v slovenskih in tujih publikacijah.

E-naslov: simon.zupan@um.si

About the authors

Melita Koletnik is a translator, researcher in translation studies, English language teacher and Assistant Professor at the Faculty of Arts of the University of Maribor. At the core of her research work is teaching additional language to future translators and interpreters, and she complements this with literary translation into English, which she often undertakes together with her students.

Email: melita.koletnik@um.si

Andrej Kirbiš is Associate Professor at the Department of Sociology, Faculty of Arts, University of Maribor. He carries out research in the fields of sociology of health, the democratization of post-socialist societies, political culture, political and cultural participation, social inequality, and discrimination.

Email: andrej.kirbis@um.si

Simon Zupan is Associate Professor at the Department of Translation Studies of the University of Maribor. He conducts research in the field of stylistics, literary translation, and conference interpreting, and has published several scientific contributions in this field in both Slovenian and foreign publications.

Email: simon.zupan@um.si