


*Kamil Szafranec**

 <https://orcid.org/0000-0002-4533-8035>

TŁUMACZENIE JAKO PRYMARNE NARZĘDZIE GLOTTODYDAKTYCZNE W KSZTAŁCENIU TRANSLATOLOGICZNYM. UWAGI WSTĘPNE

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest nakreślenie problematyki nauczania języków obcych w ramach studiów przekładoznawczych. Autor postuluje, że tłumaczenie – jako czynność mediacyjna – powinno być nieodzowną częścią nie tylko zajęć typowo translacyjnych, ale również językowych. Mediacja zajmuje istotne miejsce w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego, a jej potencjał wydaje się być wciąż niedoceniany. Jedną z metod nauczania wykorzystujących wielojęzyczność i mediację jest tzw. podejście plurilingwalne (zintegrowane), którego celem jest kształcenie plurilingwalnej kompetencji komunikacyjnej (PKK), a tym samym wspieranie komunikacji interlingwalnej i interkulturowej. W ostatniej części artykułu przeanalizowano podział kompetencji translatorskich zaproponowany przez grupę badawczą PACTE (2018).

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, przekładoznawstwo, nauczanie języka polskiego jako obcego, kształcenie tłumaczy, ESOKJ

TRANSLATION AS A PRIMARY DIDACTIC TOOL IN TRANSLATION TRAINING. PRELIMINARY REMARKS

Abstract: The aim of this article is to outline the problem of foreign language teaching in translation studies. The author postulates that translation should be an integral part of not only traditional translation classes, but also language courses. He argues that it is necessary to implement mediation activities, which include translation. Mediation holds an important place in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), yet its potential seems to be still underestimated. One of the teaching approaches that use multilingualism and mediation is the so-called plurilingual (integrated) approach, which aims at teaching plurilingual

*kszafran@uni-mainz.de, Zakład Polonistyki, Wydział Translatoryki, Lingwistyki i Kulturoznawstwa (FTSK), Uniwersytet im. Jana Gutenberga w Moguncji, An der Hochschule 2, 76726 Germersheim, Niemcy.

communicative competence (PCC) and thus supporting interlingual and intercultural communication. The last part of the article examines the classification of translation competencies proposed by the PACTE research group (2018).

Keywords: methodology of foreign language teaching, translation studies, teaching Polish as a foreign language, translators' training programs, CEFR.

1. UWAGI TEORETYCZNE

1.1. Tłumaczenie staje się coraz częściej jedną ze składowych programów nauczania języków obcych, jednak wciąż jest ono ograniczone do w miarę prostych zadań translacyjnych, polegających na tłumaczeniu poszczególnych słów lub zdań, co nie odzwierciedla profesjonalnego i skomplikowanego procesu, jakim jest przekład. Wydaje się, że glottodydaktyka wciąż nie docenia ogromnego potencjału, jaki oferuje przekładoznawstwo wraz z jego dydaktycznymi możliwościami w nauczaniu języków obcych.

Problem roli przekładu w procesie nauczania języka obcego znany i dyskutowany jest od dawna, jednak dopiero w ostatnich latach jest on coraz częściej poruszany w związku z rozkwitem studiów translatorskich i zarazem potrzebą kształcenia przyszłych tłumaczy, ale także z nowymi założeniami zawartymi w Europejskim Opisie Kształcenia Językowego¹ (ESOKJ), w którym tzw. mediacja ogrywa coraz większą rolę (por. Zarzycka 2018b, Martyniuk 2021). Przekład zaczyna zatem odgrywać główną rolę nie tylko przy kształceniu mediacyjnych kompetencji lingwistycznych, ale również przy doskonaleniu kompetencji interkulturowej (González Davies 2012, s. 162)². W podejściu plurilingwalnym (zintegrowanym)³ istotne jest zacieśnienie więzów pomiędzy nauką języków i kultur. Tłumaczenie jest traktowane jako środek mediacji (zgoła odmiennie niż w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej), który ma na celu nie tylko naukę języka, ale również rozwijanie plurilingwalnej kompetencji komunikacyjnej (PKK). PKK jest „odpowiednim wykorzystaniem naturalnych praktyk plurilingwalnych (np. tłumaczenie, code-switching oraz świadomego wykorzystania L1) w doskonaleniu komunikacji intralingwistycznej i interkulturowej” (González Davies 2017, s. 125). Mediacja, którą z kolei rozumiem zgodnie z definicją w ESOKJ, to:

¹ <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [04.06.2022].

² O międzykulturowym podejściu do nauczania języka polskiego jako obcego pisali m.in. Garncarek 2006, Zarzycka 2008a.

³ O *plurilingwalnym – zintegrowanym* podejściu pisze np. Gębał 2014, z kolei Martyniuk 2021 postuluje się terminem *różnojęzyczności*.

[d]ziałania mediacyjne (pisemne czy ustne, receptywne czy produktywne) umożliwiają[ce] komunikację między osobami, które – z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać. Tłumaczenie ustne i pisemne, parafraza, streszczenie, podsumowanie lub zapis umożliwiają korzystanie z tekstów i wypowiedzi źródłowych osobom, które nie mają do nich bezpośredniego dostępu.

(ESOKJ 2003, s. 24)

1.2. Wyparcie metody gramatyczno-tłumaczeniowej poprzez metody komunikacyjne, a w ostatnich latach podejścia zadaniowe i projektowe do nauczania języków obcych spowodowało znaczne odejście od stosowania języka pierwszego jako pośredniczącego w nauce, a także stosunkową niechęć do używania translacji czy zadań o charakterze tłumaczeniowym we współczesnych podręcznikach do języka polskiego jako obcego i nie tylko⁴. Kirsten Malmkjær, odwołując się do takich badaczy jak Berlitz (1907), Lado (1964), Gatenby (1967) i swojej własnej publikacji z roku 1998, sporządziła krótką listę „zarzutów” wysuwanych przez naukowców przeciwko używaniu translacji w nauczaniu języków obcych. Zaliczają się do nich przede wszystkim następujące argumenty:

- 1) tłumaczenie jest niezależne i zdecydowanie odmienne od czterech sprawności językowych,
- 2) tłumaczenie jest nienaturalne i prowadzi do wprowadzania studentów w błąd, że istnieją relacje ekwiwalencji na zasadzie 1:1 pomiędzy językami,
- 3) w czasie tłumaczenia studenci cały czas muszą odwoływać się do swojego języka pierwszego, co prowadzi do błędów interferencyjnych i przerywa proces myślenia w języku nauczonym,
- 4) ponadto tłumaczenie ogranicza kreatywność w języku nauczonym, gdyż język wyjściowy (w tym wypadku pierwszy) narzuca ramy twórcze (Malmkjær 2008, s. 186–187).

Wspomniani badacze formułując swoje tezy, nie uwzględnili szerokiego spektrum zagadnień, których wymaga proces tłumaczenia, a które są szeroko dyskutowane w najnowszych teoriach przekładoznawczych⁵. Do nich zaliczyć należy przede wszystkim technologizację i globalizację, których wpływy obserwujemy nie tylko w przekładoznawstwie, ale również w glottodydaktyce.

Ad. 1) Biorąc pod uwagę nowe spojrzenie na przekład, nie sposób się zatem zgodzić z twierdzeniem, że translacja nie ma nic wspólnego z czterema sprawnościami

⁴ W niektórych podręcznikach można co prawda spotkać ćwiczenia typu „Jak się to mówi w twoim języku”, jednak mam tu na myśli tłumaczenie jako przekład dłuższej jednostki tekstowej, a nie pojedynczych słów czy zdań. Tego typu ćwiczenia przypominają wcześniej wspomnianą metodę gramatyczno-tłumaczeniową i nie odzwierciedlają szeregu problemów, z którymi wiąże się tłumaczenie, jak choćby osadzenia w kontekście.

⁵ O różnym rozumieniu tzw. kompetencji translatorskiej i możliwych implikacjach glottodydaktycznych pisał Szafraniec (2020).

lingwistycznymi jakimi są: czytanie, pisanie, słuchanie i mówienie. Należy w tym miejscu przypomnieć, że współczesne studia translatoryczne kształcą zarówno tłumaczy pisemnych jak i ustnych, dlatego też wszystkie sprawności są współmiernie rozwijane, pomimo faktu, że studenci w określonym momencie studiów decydują się na konkretną specjalizację – pisemną lub ustną.

Ponadto, w związku z rozwojem nowoczesnych gałęzi przekładoznawstwa, a także z zapotrzebowaniem na nowe typy przekładu audiowizualnego lub intersemiotycznego, obserwujemy potrzebę kształtowania różnych sprawności, często w nietypowych parach, jak słuchanie i pisanie (niezwykle ważne np. przy sporządzaniu napisów filmowych). Dychotomiczny podział tłumaczenia na pisemne i ustne uległ zatem modyfikacji i uwolnieniu z krępujących go ram. Zmiana ta ma również ogromny potencjał w wykorzystywaniu tłumaczenia w nauczaniu języków obcych, choćby użycia wcześniej wspomnianych napisów filmowych lub transkrypcji audycji radiowych. Ponadto jedną ze składowych kompetencji translatorycznej jest kompetencja lingwistyczna, której elementami są wspomniane cztery sprawności językowe. Ich kształcenie, a następnie wykorzystywanie do przekładu jest inherentną częścią zarówno treningu tłumacza, jak i samej translacji.

Ad. 2) Kolejnym argumentem na liście sporządzonej przez Malmkjær, jest twierdzenie, że tłumaczenie jest nienaturalne. Jak wskazują Harris i Sherwood (1978), dwujęzyczność jest zjawiskiem zasadniczo bardziej rozpowszechnionym niż jednojęzyczność i w związku z tym funkcjonowanie w przynajmniej dwu językach jest codziennością wielu osób. Należy przy tym zastrzec, że umiejętność przekładania nie może być zrównana z bilingwizmem (por. Krings 1986, Lörcher 1991, Kußmaul 1995, Presas 2000). Przekonanie, że tłumaczenie jest symetrycznym transferem znaczeń (1:1) wywodzi się z koncepcji ekwiwalencji (por. m.in. Vinay, Darbelnet 1958), która spotkała się ze znaczną krytyką w przekładoznawstwie (por. m.in. Broeck 1978, Pym 2010). Ekwiwalencyjna symetria znajduje odzwierciedlenie we wcześniej wspomnianej metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej. Podejście funkcjonalne (*skopos*) z kolei pokazuje całe spektrum różnych rozwiązań translatorskich, problemów, jak choćby „nieprzetłumaczalności” i uświadamia osobom uczącym się, że posługiwanie się dwoma (lub więcej) językami nie odbywa się bynajmniej w binarnej opozycji, ale jest raczej siecią różnych przeplatających się powiązań i zależności.

Ad. 3) Poddawanie w wątpliwość użycia języka pierwszego w czasie zajęć języka obcego, jako źródła zakłóceń i możliwych błędów interferencyjnych wydaje się być również niezgodne z założeniami najnowszych teorii glottodydaktycznych zawartych w ESOKJ. Mediacja, jako czwarty sposób przyswajania języka, zaraz po recepcji, interakcji i produkcji, wspiera świadome wykorzystanie L1 oraz np. code-switchingu w procesie kształcenia i jest – w myśl podejścia

plurilingwalnego – atutem, który można wykorzystać do kształtowania komunikacji plurilingwalnej. Wydaje się, że mediacja jest wciąż niedoceniana, a jej potencjał w dydaktyce nauczania języków obcych znikomo wykorzystywany. Obawa przed występowaniem zwiększonej liczby błędów interferencyjnych podczas mediacji wydaje się – z przyjętego tu punktu widzenia – niezasadna. Błędy interferencyjne są w pełni naturalne i mamy z nimi do czynienia również przy użyciu metod „pełnego zanurzenia”. Świadome i kontrastywne wykorzystywanie L1 może jedynie przysłużyć się do większej „kontroli” nad produkcją tekstów zarówno pisemnych, jak i ustnych (Malmkjær 1998).

Ad. 4) Przeświadczenie, że tekst w języku docelowym jest kalką wypowiedzi w języku wyjściowym jest również głęboko zakorzenione w teorii ekwiwalencji i przekonaniu o roli tłumacza jako „mechanicznego” translatora. Wydana w 2000 roku książka niemieckiego teoretyka przekładu Paula Kußmaula *Kreatives Übersetzen* dowodzi, że translacja nie jest kopią oryginału w innym języku, ale niezależnym, nowym tekstem, w którym tłumacz dowodzi swojej kreatywności poprzez oryginalne i innowacyjne rozwiązania. Odpowiednie podejście do zadań translacyjnych może być zatem wykorzystywane w procesie mediacji i kształcenia interlingwalnej i interkulturowej komunikacji.

2. ROLA TŁUMACZENIA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA OBCEGO W RAMACH STUDIÓW TRANSLACYJNYCH

2.1. W tej części artykułu pragnę skupić się na specyficznym wykorzystaniu roli tłumaczenia w nauczaniu języków obcych, jakim jest kształtowanie kompetencji lingwistycznej w procesie rozwijania kompetencji translatorskiej. Celem moich badań jest próba zdefiniowania potrzeb programowych, które powinny być zawarte na zajęciach językowych w trakcie studiów translatorskich. Ponieważ przekładanie jest prymarnym zajęciem tłumacza, wydaje się, że powinno być ono wprowadzane i wykorzystywane od samego początku kształcenia, a zatem również w początkowej fazie studiów, kiedy kładzie się zwiększony nacisk na bazywe zajęcia językowe, które doskonałą kompetencję lingwistyczną, nieodzowną na zajęciach *stricte* translacyjnych w późniejszym toku studiów. Tak jednak nie jest. Na większości kierunków studiów przekładowych zajęcia z translacji pojawiają się dopiero w późniejszych latach.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na dwa zasadniczo odrębne nurty w literaturze naukowej wyszczególnione przez Jeana Delisle’a, kanadyjskiego przekładoznawcę, w 1998 roku – „nauczanie tłumaczenia i tłumaczenie w nauczaniu” („enseignement de la traduction et traduction dans l’enseignement”), nazywane

również „tłumaczeniem zawodowym i dydaktycznym” („la traduction didactique et professionnelle”) (Delisle 1998, s. 185). Badacz ten uważa, że „tłumaczenie w nauczaniu” ma charakter pedagogiczny i jest środkiem pomocniczym w nauce języka obcego, przydatnym przede wszystkim w wyjaśnianiu nowego słownictwa, a także wyjaśnianiu trudnych struktur zdaniowych czy problemów gramatycznych (Delisle 2006, s. 104). „Tłumaczenie zawodowe” z kolei zdefiniowane zostaje jako „akt komunikacji oparty na interpretacji, a następnie na redakcji dyskursu skontekstualizowanego. Tłumaczenie jest przedmiotem nauczania, zmierzającego do przekazania uczącemu się pewnej techniki i umiejętności w celu osiągnięcia kompetencji zawodowej” (Delisle 2006, s. 109). Tłumaczenie zawodowe w tym sensie jest właśnie przedmiotem zajęć translatorskich. Należy jednak zadać sobie pytanie, dlaczego tłumaczenie dydaktyczne nie jest głównym narzędziem wykorzystywanym na zajęciach języków obcych. Wydaje się, że w większości przypadków zajęcia językowe nie są sprzężone z późniejszymi zajęciami translacyjnymi i przebiegają dwutorowo.

2.2. MODEL TRANSLACYJNY PACTE

Aby wprowadzić elementy przekładu na zajęciach językowych, należałoby określić, jakie poziomy translacyjne odpowiadałyby określonym poziomom językowym. Sam podział sprawności tłumaczeniowych na poziomy korelujące z ESOKJ jest pomysłem dosyć innowacyjnym i dotychczas proponowanym przez niewielu badaczy. Jednym z takich modeli jest podział opracowany przez grupę PACTE⁷, która podzieliła kompetencje translatorskie na 3 poziomy zaawansowania A–C. W poziomach A i B wyszczególnione są dwa podpoziomy A1 i A2 oraz analogicznie B1 i B2. Poziom C nie został podzielony. Jak zaznaczają członkowie tej grupy, ich kolejnym krokiem jest określenie zakresu kompetencji lingwistycznych korespondujących z odpowiednimi poziomami kompetencji translatorskich (PACTE 2018).

Z dotychczasowych badań PACTE wynika, że na poziomie translacyjnym A1 adepci studiów tłumaczeniowych mają do czynienia z tekstami niespecjalistycznymi o charakterze ogólnym. Teksty zostały podzielone na różne gatunki, co przedstawia poniższa tabela:

⁶ Terminy te przyjmuję za polską wersją słownika Delisle’a przetłumaczonego przez T. Tomaszewicz w 2006 roku.

⁷ O grupie PACTE – jej składzie i zakresie prac pisałem we wcześniejszym artykule por. Szafranec (2020).

Tabela 1. Gatunki tekstowe A1

Poziom translacyjny A1
Teksty niespecjalistyczne w standardowym języku ogólnym odpowiadające różnym gatunkom tekstowym.
Narracyjne: hasła encyklopedyczne o charakterze biograficznym; książki historyczne; artykuły prasowe (opisujące wydarzenia, biografie itd.); opowiadania.
Opisowe: broszury turystyczne; przewodniki turystyczne; reportaże (o miejscach, osobach, stylach muzycznych, grupach społecznych itp.); opisy struktur i organizacji (firm, organizacji międzynarodowych, związków itp.), kursów i produktów.
Ekspozycyjne: hasła encyklopedyczne dt. tematów ogólnych (globalnego ocieplenia, teorii wielkiego wybuchu, ochrony sów itd.); podręczniki (o przekładownawstwie, lingwistyce, filozofii itp.).
Argumentacyjne: skargi; recenzje filmowe; opinie na tematy ogólne.
Instrukcjonalne: przepisy kulinarne; instrukcje używane na co dzień (pierwsza pomoc, gry, ćwiczenia fizyczne, majsterkowanie itp.); teksty reklamowe (produktów, wydarzeń, usług itp.); bajki.

Źródło: Pacte 2018, s. 129, tłum. własne

Naukowcy wyodrębnili ponadto trzy typy kompetencji kulturowych, korespondujących z poziomem A1, które z kolei zostały podzielone na trzy kategorie: wiedzy kulturowej w języku wyjściowym, docelowym, a także wiedzy ogólnej. Choć podział ten wydaje się być niezwykle precyzyjny, sprowadza się on do prawie identycznych kręgów tematycznych, dlatego też umieszczam jedynie tabelę dotyczącą języka obcego:

Tabela 2. Kompetencje kulturowe

Znajomość podstawowych aspektów kulturowych w języku obcym w następujących kręgach tematycznych:
<ul style="list-style-type: none"> • środowiskowym, np. opis geograficzny, miasta, klimat, fauna i flora. • sąsiedztwie kulturowym, np. wydarzenia historyczne, wierzenia religijne, pomniki, święta i tradycje. • organizacji społeczeństwa, np. zwyczaje, system polityczny, system prawny, system edukacyjny, jednostki miar.

Źródło: Pacte 2018, s. 130, tłum. własne

Jak można wnioskować z powyższych tabel poziom translacyjny A1 nie może być stosowany w początkowej fazie przyswajania języka obcego. Stopień trudności i specyfika tekstów wymagają o wiele wyższej kompetencji językowej.

Naukowcy zaznaczają, że minimalne wymagania językowe dla poziomu translacyjnego A1 to sprawność pisania na C1, a sprawność czytania na B2. Zastosowanie zatem kategorii opisu z ESOKJ jest w tym wypadku mylące i poniekąd przeczy idei unifikacji różnych skal opisu kompetencji tłumaczeniowej. Zaskakujące jest również, że grupa PACTE skupiła się wyłącznie na tekstach pisanych, ignorując tym samym sprawności słuchania i mówienia. Model ten jest zatem klasycznym modelem „tłumaczenia zawodowego” i, choć z pozoru mogłoby się wydawać, że będzie przydatny w konstruowaniu programu językowego dla poszczególnych poziomów translacyjnych, tak niestety nie jest.

3. WNIOSKI I KIERUNEK PRZYSZŁYCH BADAŃ

Z przeglądu przedstawionych koncepcji wynika, że wciąż brakuje programu nauczania językowego przystosowanego do potrzeb adeptów studiów translacyjnych. Fakt ten wydaje się zaskakujący, gdyż tłumaczenie jest nie tylko naturalnym aktem komunikacyjnym, z którym coraz więcej osób ma do czynienia na co dzień, ale również strategią i narzędziem pomocnym w nauce języków obcych. Wynikająca z przekonania o konieczności nieużywania języka pierwszego niechęć do tłumaczenia spowodowała, że nawet na kierunkach translacyjnych tłumaczenie jest prawie wyłącznie nauczane w ramach odrębnych zajęć przekładowych.

Celem przyszłych badań autora jest wypracowanie modelu teoretycznego, który określiłby, w jaki sposób tłumaczenie mogłoby być implementowane na różnych stopniach zaawansowania językowego. Kluczowymi problemami są m.in.: kształtowanie wszystkich sprawności językowych, a zatem nie tylko czytania i pisania, ale również słuchania i mówienia; opracowanie kryteriów dostosowania kierunku par językowych (L2–L1, L1–L2) do odpowiedniego poziomu językowego oraz kwestia doboru odpowiednich materiałów do każdego poziomu językowego.

BIBLIOGRAFIA

- Berlitz M. D., 1907, *The Berlitz Method for Teaching Modern Languages*, New York.
- Broeck R., 1978, *The concept of equivalence in translation theory. Some critical reflections*, w: J. S. Holmes, J. Lambert, R. Broeck (red.), *Literature and Translation*, Leuven, s. 29–47.
- Delisle J., Lee-Jahnke H., Cormier C., 1998, *Terminologie de la Traduction, Translation Terminology, Terminologia de la Traduccion, Terminologie der Übersetzung*, Philadelphia.

- Delisle J., Lee-Jahnke H. (red.), 1998, *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, University of Ottawa Press / Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle J., Lee-Jahnke H., Cormier M. C. (red.), 2006, *Terminologia tłumaczenia*, przekład i adaptacja T. Tomaszewicz, Poznań.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, przeł. W. Martyniuk, Warszawa.
- Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Gatenby E. V., 1967, *Translation in the classroom*, w: W. R. Lee (red.), *ELT Selections 2: Articles from the Journal 'English Language Teaching'*, London, s. 65–70.
- Gębał P. E., 2014, *Glottodydaktyka porównawcza jako nowa subdyscyplina glottodydaktyki*, w: „Lingwistyka Stosowana” 10, s. 37–49.
- González Davies M., 2012, *The role of the Translation in Other Learning Context: Towards Acting Interculturally*, w: S. Hubscher-Davidson, M. Borodo (red.), *Global Trends in Translator and Interpreter Training*, s. 161–179.
- Harris B., Sherwood B., 1978, *Translation as an Innate Skill*, w: D. Gerver, W. Sinaiko (red.), *Language, Interpretation and Communication*, s. 155–170, New York & London.
- Krings H. P., 1986, *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*, Tübingen.
- Kußmaul P., 1995, *Training the Translator*, Amsterdam/Philadelphia.
- Kußmaul P., 2000, *Kreatives Übersetzen*, Tübingen.
- Lado R., 1964, *Language Teaching: A Scientific Approach*, New York.
- Lörscher W., 1991, *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies*, Tübingen.
- Malmkjær K., 2008, *Language learning and translation*, w: Y. Gambier, L. van Doorslaer (red.), *Handbook of translation studies*, s. 185–190, Amsterdam.
- Malmkjær K. (red.), 1998, *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*, Manchester.
- Martyniuk W., 2021, *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*.
- PACTE Group, *Amparo Hurtado Albir (principal investigator)*, Anabel Galán-Mañas, Anna Kuźnik, Christian Olalla-Soler, Patricia Rodríguez-Inés & Lupe Romero (research team, in alphabetical order), 2018, „Competence levels in translation: working towards a European framework”, w: „The Interpreter and Translator Trainer”, 12:2, s. 111–131, DOI: 10.1080/1750399X.2018.1466093
- Presas M., 2000, *Bilingual Competence and Translation Competence*, w: Ch. Schäffner, B. Adab, *Developing Translation Competence*, Amsterdam/Philadelphia, s. 19–31.
- Pym A., 2010, *Exploring Translation Theories*, London and New York.
- Szafranec K., 2020, *Kształcenie kompetencji translatorycznej. Wstępne rozważania teoretyczne*, w: G. Zarzycka, B. Grochala (red.), „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, Łódź, s. 407–419.
- Vinay J. P., Darbelnet J., 1958, *Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais: Méthode de Traduction*, Paris.
- Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, w: W. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków, s. 63–78.
- Zarzycka G., 2018a, *Mediacja kulturowa jako niedoceniony wymiar glottodydaktyki*, w: P. Potasińska, M. Stasieczek-Górna (red.), *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej. Życie zaczyna się po sześćdziesiątce*, Warszawa, s. 117–131.
- Zarzycka G., 2018b, *Podejście interkulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Bilans i perspektywy*, w: A. Achteлик, K. Graboń (red.), *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, t. V: *W kręgu (glotto)dydaktyki*, red. naukowa całości (t. I–VI) J. Tambor, Katowice, s. 534–548.