

Tłumaczenie kooperatywne – kompetencje 4K i koncepcja projektowania procesu uczenia się w XXI w. (21stCLD) w dydaktyce tłumaczenia

Collaborative Translation – 4Cs Competencies and the Concept of 21st Century Learning Design (21stCLD) in Translation Didactics

Magdalena Maziarz

Uniwersytet Wrocławski/ University of Wrocław

E-mail: magdalena.maziarz@uwr.edu.pl, 

Abstract: The article addresses the issue of non-linguistic competencies of translators (Małgorzewicz, 2014) and explores the concept of collaborative translation in the context of developing the “4Cs” competencies (critical thinking, creativity, communication, and cooperation) and the “21st Century Learning Design” (21stCLD). A key reference point is the European Master's in Translation (EMT, 2022)¹ framework. The article describes the didactic process based on collaborative work in film subtitle translation, as demonstrated in the course “Collaborative Translation” as a part of the translation studies program at the Institute of German Philology, University of Wrocław. The evaluation of the didactic process highlights the importance of collaboration in translator education and proposes solutions to support the development of this competency in the future.

Keywords: collaborative translation, cooperation, translation didactics, 4Cs competencies

Wstęp

Kształcenie tłumaczy staje się coraz większym wyzwaniem w kontekście dynamicznego rozwoju sztucznej inteligencji i zaawansowanych modeli językowych. W obliczu tych zmian pojawia się kluczowe pytanie: jakie kompetencje będą niezbędne dla przyszłych tłumaczy? „Do zasadniczych kompetencji tłumacza należą kompetencja językowa w zakresie języka wyjściowego i docelowego, kompetencja interkulturowa oraz kompetencja komunikacyjna, rozumiana jako zespół umiejętności czynnego uczestnictwa w aktach komunikacji mownej” (A. Małgorzewicz 2014: 2). Jednakże translator-uczeń musi dysponować znacznie szerszym zakresem kompetencji. Istotną rolę odgrywają tzw. niejawne elementy kompetencji, do których zalicza się motywację, cechy, postawy, samokontrolę i etykę (A. Małgorzewicz 2014: 4).

¹ W bibliografii ujęto niemieckojęzyczną wersję dokumentu (*EMT – Kompetenzrahmen* 2022), ponieważ na potrzeby niniejszego artykułu fragmenty tekstu EMT z tej wersji językowej zostały przetłumaczone na język polski.

W procesie kształcenia tłumaczy należy zatem uwzględnić zarówno kompetencje językowe, jak i nowe obszary związane z kompetencjami technicznymi (rozumianymi szerzej jako kompetencje cyfrowe), bez których współczesna praktyka tłumaczeniowa staje się znacznie trudniejsza, bardziej czasochłonna, a niekiedy wręcz niemożliwa. Równocześnie niezwykle ważne są kompetencje miękkie, które pozwalają tłumaczom elastycznie dostosowywać się do zmian na dynamicznym rynku pracy oraz wpływają na kształtowanie ich osobowości. Według A. Małgorzewicz „procesy powstawania znaczeń w umyśle człowieka są warunkowane takimi właściwościami, jak: zdolności poznawcze, asocjacyjne, kreatywność i intuicja” (A. Małgorzewicz 2014: 4). Można dodać, że na efekt końcowy zrealizowanego zadania tłumaczeniowego wpływa także samokontrola oraz współpraca uczących się w trakcie podejmowania kluczowych decyzji translacyjnych. Działania kooperatywne pozwalają wzmacniać szereg wymienianych przez A. Małgorzewicz (2014) czynników wpływających na kształtowanie się autonomii tłumacza.

W niniejszym artykule Autorka podejmuje próbę analizy, w jaki sposób można skutecznie kształtować kompetencje współpracy u studentów – przyszłych tłumaczy poprzez zadania translacyjne i jak metoda 21st Century Learning Design (21stCLD) może wspierać rozwój tych kompetencji?

1. Tłumaczenie kooperatywne

Tłumaczenie kooperatywne nie jest nowością, ale nadal współpraca zespołowa w dziedzinie tłumaczeń jest uważana za niezwykle nietypową, ponieważ „nie tylko laicy, ale również część tłumaczy nadal ma w głowie obraz staroświeckiego *samotnego pisarza* otoczonego słownikami. Jednak w praktyce tłumaczeniowej już dawno dokonała się zmiana w kierunku pracy zespołowej w procesie tłumaczenia” (por. W. Orbán 2008: 199). S. Kobał podkreśla, że współpraca nad tłumaczeniem jest obecnie ważnym procesem i twierdzi, że „zakłada się hipotezę, że tłumaczenie kooperatywne jest bardziej oszczędne czasowo, ponieważ wiedza każdej osoby przekłada się na treść, co umożliwia szybsze tworzenie tekstu docelowego niż w przypadku tłumaczeń wykonywanych indywidualnie”² (S. Kobał 2014: 6).

N. Pavlović (2009) definiuje tłumaczenie kooperatywne odnosząc się do pojęcia wspólnego zadania:

Zadania tłumaczeniowe wykonywane w formie współpracy to zadania, w których para lub grupa osób tłumaczy ten sam tekst źródłowy razem, opierając swoje de-

² Dabei wird in der Arbeit von der Hypothese ausgegangen, dass kooperatives Übersetzen zeitökonomischer ist, da das Weltwissen jeder/s Einzelnen in das Translat einfließt und somit eine schnellere Zieltextanfertigung möglich ist, als die Anfertigung von Übersetzungen in Einzelarbeit [tłum. własne].

cyzje na wzajemnym konsensusie. W takim zadaniu budowa znaczenia tekstu źródłowego i powstanie tekstu docelowego wynikają z indywidualnego przetwarzania poznawczego oraz interakcji między członkami grupy³ (N. Pavlović 2009: 83).

Według H. Risku (2004) współpraca (kooperacja) jest sposobem na rozwiązywanie problemów przy skomplikowanych procesach kształtowania tekstu tłumaczeniowego. H. Risku uważa nawet, że jest kluczem do radzenia sobie z kompleksowością kształtowania tekstu (H. Risku 2004: 92). Takie teksty jak m.in. tłumaczenia filmów czy projektowanie wielojęzycznych dokumentów, stawiają one przed tłumaczem/ tłumaczami złożone zadanie, które „(...) można zadawalająco rozwiązać tylko poprzez współpracę wykwalifikowanych ekspertek i ekspertów”⁴ (H. Risku 2004: 13).

Tłumaczenie kooperatywne to pojęcie złożone i odnosi się z jednej strony do współpracy tłumaczek i tłumaczy (uczniów i uczennic – tłumaczy) z innymi osobami zaangażowanymi w proces tłumaczenia i jest niezbędne dla jakości tłumaczeń. Z drugiej strony, „bardziej złożone cele, które przekraczają kompetencje indywidualnych specjalistów, mogą być osiągnięte poprzez współpracę” (E. Prunč 2012: 157). Skomplikowane dokumenty techniczne lub obszerna dokumentacja medyczna zawierająca opisy z różnych dziedzin medycyny to zadania tłumaczeniowe, które często wykraczają poza wiedzę i umiejętności jednej osoby a przy dużym natężeniu pracy mogą zostać obciążone błędem. Orbán zwraca uwagę na fakt, że:

Błędy lub niedociągnięcia w tłumaczeniach często wynikają z błędnych interpretacji w fazie recepcji tekstu. Tego ryzyka można znacznie łatwiej uniknąć podczas wspólnego tłumaczenia w grupie niż w przypadku pojedynczego tłumacza, ponieważ umożliwia to rozwiązywanie problemów zrozumienia i trudnych fragmentów tekstu wspólnie (W. Orbán 2008: 199)⁵.

Studenci – przyszli tłumacze i tłumaczki muszą mieć możliwość kształtowania kompetencji współpracy podczas zajęć na studiach, dlatego należy tworzyć im sytuacje dydaktyczne wspomagające ten proces. Trzeba konfrontować ich z organizacją współpracy, stawiać przed nimi zadania oparte na kooperacji, także w przestrzeni wirtualnej, przy pomocy technologii.

³ Collaborative translation tasks are tasks in which a pair or group of people translate the same source text together, basing their decisions on mutual consensus. In such a task, the construction of the source text meaning and the emergence of the target text are a result of individual cognitive processing, as well as the interaction among the members of the group [tłum. własne].

⁴ Eine so komplexe Aufgabe wie die Gestaltung mehrsprachiger (und multimedialer) Dokumente, seien sie technischer, medizinischer oder wissenschaftlicher Natur, ist nur in der Zusammenarbeit qualifizierter ExpertInnen und Experten befriedigend zu lösen. (H. Risku 2004:13) [tłum. własne].

⁵ Fehler oder Mängel der Übersetzung entstehen häufig in Folge von Fehlinterpretationen in der Phase der Textrezeption. Dieser Gefahr kann durch das gemeinsame Übersetzen in der Gruppe wesentlich leichter als bei einem einzelnen Übersetzer vorgebeugt werden, da [...] [man] die Möglichkeit [...] [hat], Verständnisprobleme und schwierige Textpassagen gemeinsam zu bewältigen. (W. Orbán 2008:199, za S. Kobal 2014: 15) [tłum. własne].

2. Koncepcja 4K – kooperacja

Kompetencje miękkie, niezbędne do udanej współpracy można kształtować na każdym etapie uczenia się. Istnieje wiele modeli kompetencji wymaganych od obywatela XXI wieku, jedną z nich jest współpraca. Kompetencje nie ograniczają się do konkretnych dziedzin i obszarów nauki, kompetencje są przekrojowe. Jeremie Lamri (2021) dokonał przeglądu głównych modeli kompetencji XXI wieku i badań na ten temat⁶. Punktem wspólnym powyższych opracowań były cztery umiejętności poznawcze, ułatwiające przystosowanie się do nowych sytuacji. Są to: krytyczne myślenie, kreatywność, komunikacja oraz kooperacja, stanowiące podstawę *koncepcji 4K*. Lamri określa je jako najmniej skomputeryzowane umiejętności w perspektywie krótko- i średnioterminowej (J. Lamri 2021: 122–123).

Ostatnim elementem modelu 4K jest kooperacja, która w ujęciu J. Lamri'ego łączy w sobie umiejętności komunikacyjne, zdolność do rozwiązywania konfliktów, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów i umiejętności negocjacyjne. Efektywna współpraca jest zdaniem autora uwarunkowana nie tyle przez wspólny cel i współzależność, co przez postawy i wartości moralne. Lamri przyznaje się do inspiracji pracami Jeana Piageta, który źródeł efektywnej współpracy doszukiwał się w lojalności, wzajemnym zaufaniu, szacunku i autonomii. Stawia też kooperację w opozycji do indywidualizmu i konkurencji, uznając, że zespołowe działanie jest skuteczniejsze w sytuacjach trudnych i wymagających nerutynowego podejścia (J. Lamri 2021: 135–136). Jego zdaniem u podstaw współpracy leżą cztery postawy i wartości moralne. Za chęć podjęcia kooperacji odpowiada świadomość wspólnych celów. Uzgodnienie celów i warunków współpracy jest możliwe dzięki prawdziwej wymianie poglądów na temat wspólnych celów. Brak wewnętrznej motywacji sprawiłby, że kooperacja stałaby się nieefektywna. Współpraca pochłaniałaby zbyt dużo zasobów i energii. Natomiast wrażliwość na siebie, na innych i na kontekst umożliwia członkom zespołu odnalezienie swojego miejsca we współpracy i wykorzystania zasobów dla osiągnięcia wspólnych celów (por. J. Lamri 2021: 135). Chociaż *koncepcja 4K* wykracza daleko poza samą dydaktykę translacji, można ją odnieść do kształtowania niejęzykowych kompetencji przyszłych tłumaczek i tłumaczy, skupionych m.in. wokół motywacji, postaw, cech i samokontroli.

3. Europejska rama kształcenia tłumaczy (EMT)

W 2009 roku Sieć EMT (*European Master's in Translation, EMT*) po raz pierwszy opublikowała dokument dotyczący kompetencji tłumaczy i tłumaczeń. Dokument

⁶ Wykorzystał opracowania Partnerstwa na rzecz kompetencji XXI wieku (P21 – model wspierany przez AOL, Apple, Cisco Dell, Microsoft, SAP i Ministerstwo Edukacji USA), Assessment and Teching for the 21st Century Skills (ATCS21S – model wspierany przez firmy technologiczne oraz OECD), a także efekty prac międzynarodowych zespołów eksperckich w dziedzinie edukacji i biznesu oraz administracji publicznej, Skills, ujęcie Departamentu Edukacji Stanu Connecticut oraz Światowego Forum Ekonomicznego (por. J. Lamri 2021: 122–123).

„Ramy kompetencji EMT”⁷ jest jednym z najważniejszych standardów w Unii Europejskiej i poza nią, jeśli chodzi o szkolenie przyszłych tłumaczy, nie tylko w środowisku akademickim. W 2017, a następnie w 2022 roku Ramy zostały zaktualizowane w trzech wersjach językowych (angielskiej, niemieckiej i francuskiej), aby lepiej odzwierciedlić priorytety europejskich programów studiów tłumaczeniowych w kształceniu absolwentów w dynamicznie rozwijającej się rzeczywistości rynkowej. Zaktualizowany dokument podkreśla znaczenie kompetencji językowych, socjolingwistycznych, kulturowych i międzykulturowych.

Autorzy⁸ Ram kompetencji EMT zaczerpnęli pojęcie kompetencji z ERK (Europejska Rama Kwalifikacji), tym samym w dokumencie rozumiane są one następująco: „udokumentowana zdolność do wykorzystania wiedzy, umiejętności, a także kompetencji osobistych, społecznych i metodologicznych w sytuacjach zawodowych lub edukacyjnych oraz w celu rozwoju zawodowego i/lub osobistego” (EMT 2022: 3). W EMT zostały zdefiniowane także inne, kluczowe dla Ramy pojęcia: umiejętność, wiedza i efekty uczenia się. Wiedza to wynik przetwarzania informacji poprzez uczenie się. Wiedza oznacza ogół faktów, zasad, teorii i praktyk w danym obszarze pracy lub nauki. Umiejętności oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów (por. EMT 2022: 3).

Rama EMT określa pięć głównych obszarów kompetencji, w większości z nich opisano konkretne umiejętności przyszłego tłumacza pośrednio lub bezpośrednio wymagające współpracy. Można je wyodrębnić i przedstawić w następujący sposób, jednocześnie zestawiając z założeniami kształtowania kompetencji współpracy opartego na wymienianych wyżej czterech postawach i wartościach moralnych, które leżą u podstaw współpracy i odpowiadają za chęć podjęcia kooperacji (J. Lamri).

Obszary i kompetencje EMT		Postawy i wartości moralne odpowiadające za chęć podjęcia kooperacji (Lamri, 4K)
Obszar: tłumaczenie	Kompetencja 11: student jest w stanie oceniać własną pracę i pracę innych na podstawie standardowych lub specyficznych dla danego zadania celów jakościowych; przeglądać, rewidować i sprawdzać, oraz oceniać adekwatność wykorzystania narzędzi do danej pracy.	Prawdziwa wymiana poglądów na temat wspólnych celów; wrażliwość na siebie, na innych i na kontekst.

⁷ Pełny tytuł w języku angielskim: “European Master's in Translation – EMT Competence Framework”.

⁸ Dokument nie ma autorów określonych z imienia i nazwiska, na oficjalnej stronie Komisji Europejskiej w rubryce autorzy widnieje wpis: Directorate-General for Translation (2022).

⁹ Tekst oryginalny w języku niemieckim: „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“ [tłum. własne].

Obszar „kompetencje osobiste i interpersonalne”	Kompetencja 23: student jest w stanie pracować autonomicznie w wirtualnych, multikulturowych i wielojęzycznych zespołach przy użyciu odpowiednich technologii komunikacyjnych.	Świadomość wspólnych celów; wewnętrzna motywacja; wrażliwość na siebie, na innych i na kontekst.
	Kompetencja 24: student jest w stanie odpowiedzialnie wykorzystywać media społecznościowe dla celów zawodowych.	Prawdziwa wymiana poglądów na temat wspólnych celów.
	Kompetencja 26 (część): student jest w stanie stale się oceniać i rozwijać swoje kompetencje i umiejętności poprzez różne strategie osobiste i kooperatywne uczenie się (...).	Świadomość wspólnych celów; prawdziwa wymiana poglądów na temat wspólnych celów; wewnętrzna motywacja.
Obszar „świadczanie usług”	Kompetencja 31: student jest w stanie organizować, budżetować i zarządzać projektami tłumaczeniowymi, w których uczestniczy kilku tłumaczy lub zleceniodawców.	Świadomość wspólnych celów.
	Kompetencja 35: student jest w stanie nawiązywać kontakty z innymi tłumaczkami i tłumaczami oraz dostawcami usług poprzez stowarzyszenia zawodowe, wydarzenia i media społecznościowe, w celu poprawy indywidualnego i zbiorowego wizerunku tłumaczy.	Prawdziwa wymiana poglądów na temat wspólnych celów; wewnętrzna motywacja; świadomość wspólnych celów.

Tabela 1. Koncepcja 4K w świetle kompetencji związanych ze współpracą, opisanych w EMT. Opracowanie własne.

Uwzględnione w tabeli 1 kompetencje zorientowane na współpracę odnoszą się do trzech z pięciu obszarów kształcenia opisanych w EMT. Brakuje ich w obszarze „Technologie”, gdzie pominięto organizację środowiska wirtualnej współpracy oraz działania kooperatywne z wykorzystaniem technologii. W tym obszarze skupiono się wyłącznie na technicznych możliwościach, takich jak narzędzia i oprogramowanie, zaniebując czynniki związane z interakcją i współpracą między osobami. W dużej mierze można jednak odnaleźć w Ramie EMT założenia np. koncepcji 4K, zostało pokazane m.in. w tabeli 1. H. Risku (2004) nazywając współpracę kluczem do radzenia sobie z kompleksowością kształtowania tekstu, m.in. przy tłumaczeniu filmu, nawiązuje niejako do istoty świadomości wspólnych celów grupy tłumaczy pracujących nad zadaniem. Dodatkowo zachodzi prawdziwa wymiana poglądów na temat wspólnych celów, co zostało uwzględnione także przez E. Prunča (2012), a N. Pavlović

(2009) podkreśla wrażliwość na siebie, na innych i na kontekst podczas pracy zespołowej nad tekstem tłumaczenia. Te różne koncepcje, z różnych obszarów teorii i praktyki kształcenia tłumaczy (i nie tylko tłumaczy) tworzą spójną całość i mogą przełożyć się na budowanie programów studiów i kursów, na których uczący się otrzymują zadania i zostaną skonfrontowani z sytuacjami jak najbardziej zbliżonymi do autentycznych na dynamicznym rynku pracy.

4. Kooperacja w kształceniu tłumaczy na studiach

W ostatnich latach wiele uczelni wprowadza przedmioty oparte na działaniach projektowych (*Problem Based Learning, PBL*) i współpracy z otoczeniem. W każdym z tych działań wymagana jest praca zespołowa, która według wielu wykładowców i badaczy stanowi najsłabszy element działania. Dotyczy to zarówno współpracy realnej (w sali, podczas zajęć) oraz wirtualnej, a założenia często są odległe od rezultatów, o czym mówił m.in. Mariusz Marczak w swoim wystąpieniu „Opowieść o dwóch prawdach: oczekiwania a rzeczywistość w zespołowych projektach tłumaczeniowych”, podczas 31. Konferencji Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej w Poznaniu w 2022 roku. Autor od lat zajmuje się wdrażaniem projektów (tele)współpracy do kształcenia tłumaczy, M. Marczak i J. Krajka (2017) powołują się na wezwanie D.C. Kiraly’ego (2015) do zmiany w kształceniu tłumaczy z modelu transmisyjnego, skupionego na osobie nauczyciela na model skoncentrowany na uczniu, wzmacniający jego pozycję i oparty na współpracy. Autorzy podkreślają znaczenie zadań/projektów opartych na współpracy, które pomagają uczącym się rozwiązywać problemy nie tylko translacyjne, ale także społeczne. Działania oparte na współpracy pozwalają nauczycielowi tworzyć sytuacje zawodowe, które mogą być autentyczne lub symulowane, a uczniowie i nauczyciele mogą wcielać się w różne role zawodowe (zob. J. Krajka/ M. Marczak 2017: 76–77).

W ramach programu specjalności translatorycznej w Instytucie Filologii Germańskiej (IFG) Uniwersytetu Wrocławskiego w module „Praktyka tłumacza” studenci realizują przedmiot o nazwie „Tłumaczenie kooperatywne”. Program przedmiotu ma swoją genezę w projekcie dydaktyczno-translatorycznym przeprowadzonym przez Annę Małgorzewicz i Patricję Hartwich opisanym w artykule autorstwa obu badaczek (2017). Projekt, a następnie program przedmiotu, oparte są na wspólnym tłumaczeniu książek i napisów do filmu.

a. Tłumaczenie kooperatywne – Hartwich i Małgorzewicz

Zajęcia „Tłumaczenie kooperatywne” odbywają się w ostatnim semestrze na studiach II stopnia i są realizowane według wspomnianego już programu P. Hartwich i A. Małgorzewicz. W pierwotnym projekcie autorki określiły cele uczenia się związane z: (1) wprowadzeniem do tłumaczenia audiowizualnego (TAW) zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym – zgodnie z zasadą: teoria jest istotna dla praktyki; (2) rozwojem odpowiednich umiejętności praktycznych w jednej z form TAW – *voice-over*, tłumaczenia podpisów lub synchronizacji na żywo; (3) rozwojem kompe-

tencji wynikających z realizacji autentycznego lub realnego zlecenia tłumaczeniowego (orientacja na odbiorcę, zgodność tekstu docelowego z normami, dotrzymywanie terminów od wykonania poszczególnych zadań po stworzenie ostatecznego tłumaczenia); (4) rozwojem metakompetencji: umiejętności refleksji nad własnym/wspólnym procesem tłumaczeniowym, co wiąże się z umiejętnością argumentacji (uzasadnianie własnych decyzji translatorskich), krytycznej oceny własnych oraz cudzych propozycji/tłumacheń, korekty, zdolności podejmowania wspólnych decyzji, ogólnej umiejętności pracy w zespole, stosowania strategii rozwiązywania problemów oraz strategii badawczych (A. Małgorzewicz/ P. Hartwich 2017: 442).

Opisany we wspomnianym artykule projekt/program przewidziany na cały semestr przebiegał w następujących etapach:

1. przygotowanie i wprowadzenie do tłumaczenia audiowizualnego;
2. tłumaczenie aktualnego filmu dla dzieci zgodnie z konkretnym zleceniem tłumaczeniowym;
3. korekta (indywidualna i grupowa);
4. projekcja filmu dla polskich uczniów i ewaluacja (A. Małgorzewicz/ P. Hartwich 2017: 443).

Można powiedzieć, że celem projektu opisanego przez Małgorzewicz i Hartwich było wykonanie zadania tłumaczeniowego w wyniku kooperacji studentów podczas zajęć. Natomiast prezentowany w dalszej części artykułu przebieg odrębnych zajęć, które bazują na projekcie Małgorzewicz i Hartwich, został ukierunkowany na inny główny cel, którym jest kształtowanie kompetencji współpracy poprzez wykonywanie zadania tłumaczeniowego. Aby osiągnąć ten cel, wprowadzono modyfikacje, przenosząc akcent z samego tłumaczenia na proces kooperacji.

b. Zastosowanie metody 21stCLD w programie zajęć „Tłumaczenie kooperatywne”

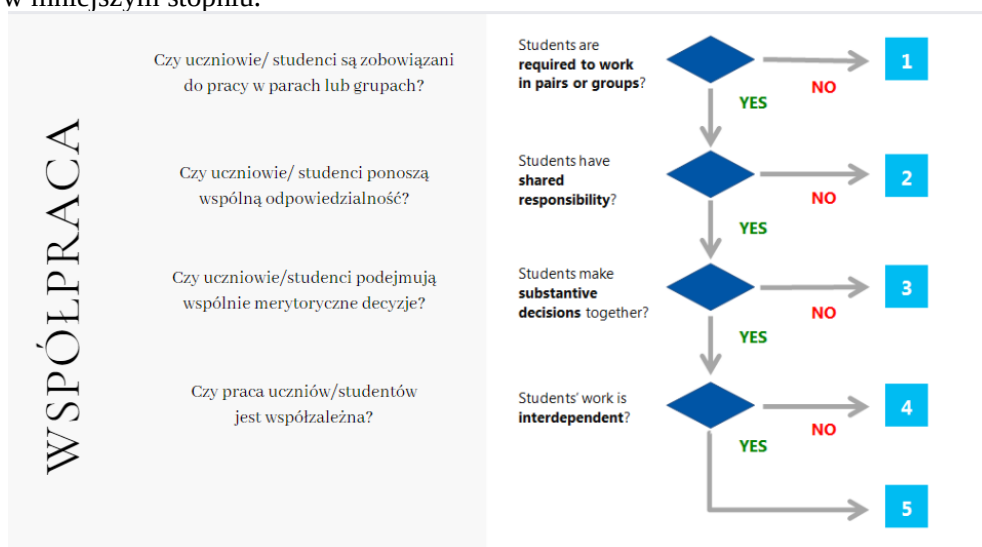
Praca na opisanych w dalszej części zajęciach (także w ostatnim semestrze, na studiach II stopnia) rozpoczęła się od analizy dotychczasowych doświadczeń studentów w zakresie współpracy oraz wprowadzenia elementów edukacji filmowej (język filmu, gatunki). Po pierwszym spotkaniu ze studentami i rozmowie na temat ich wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych w organizacji pracy zespołowej okazało się, że większość z nich nie posiadała ani pozytywnych doświadczeń, ani odpowiednich narzędzi, ani chęci czy otwartości do efektywnego działania w grupie. Z dyskusji wynikało, że zadania, z którymi się wcześniej mierzyli, były źle skonstruowane: podział pracy bywał nieprzemyślany, przebieg pracy nie był monitorowany, praca w grupie często sprowadzała się do działań indywidualnych, a oceny zespołowe były jednakowe dla wszystkich, niezależnie od wkładu poszczególnych osób.

W odpowiedzi na te trudności i w celu wsparcia studentów w rozwijaniu przede wszystkim kompetencji współpracy, zadanie polegające na tłumaczeniu podpisów do

filmu zostało zaprojektowane z wykorzystaniem metody 21stCLD¹⁰ (21st Century Learning Design). Ta metoda została wybrana, ponieważ umożliwia systematyczne rozwijanie umiejętności współpracy poprzez jasno określone cele, podział odpowiedzialności i monitorowanie postępów. W tym kontekście tłumaczenie podpisów do filmu stało się narzędziem, a nie celem samym w sobie, co pozwoliło skupić się na procesie kooperacji.

Metoda projektowania zadań 21stCLD pozwala na kierowanie procesem edukacyjnym w sposób kreatywny i wspierający wiele kompetencji. Zadania oraz pytania kluczowe dotyczą sześciu kompetencji: zdobywania wiedzy, kooperacji, rozwiązywania realnych problemów, komunikacji, samoregulacji, wykorzystania TIK. Drzewa decyzyjne pozwalają nauczycielowi konstruować zadania zorientowane na jedną, dwie lub więcej kompetencji jednocześnie.

Rycina 1 przedstawia drzewo decyzyjne przy projektowaniu zadania ukierunkowanego na kształtowanie kompetencji współpracy. Projektowanie efektywnego zadania opiera się na rubrykach oraz na drzewach decyzyjnych, które pomagają określić stopień efektywności, nie są natomiast oceną zadania i nie służą jako kryteria oceny samego zadania. Jeśli zadanie spełnia wszystkie kryteria (od 1. do 5., jak na ryc.1), jest zadaniem szeroko kształtującym kompetencje, natomiast gdy spełnia dwa lub trzy z tych kryteriów, także wspiera kształtowanie określonych kompetencji, jednak w mniejszym stopniu.



Ryc. 1. Drzewo decyzyjne – zadanie zorientowane na kooperację. Opracowanie własne, na podstawie: <https://learn.microsoft.com/en-us/training/modules/practice-collaborative-skills-21cld-collaboration/> [Pobrano 04.09.2024].

¹⁰ Opis wykorzystanych elementów koncepcji projektowania zadań znajduje się w tekście, natomiast całość dostępna jest po adresie: URL <https://learn.microsoft.com/en-us/training/paths/21st-century-learning-design/> [Pobrano 27.08.2024].

Podstawowe pytanie dotyczy tego, czy uczący się pracują w parach lub w zespole? Jeśli tak, istotne jest, aby każdy członek zespołu miał wyraźnie określoną odpowiedzialność.

Wspólna odpowiedzialność to coś więcej niż wzajemna pomoc – każdy uczestnik musi aktywnie angażować się w realizację zadań, dzieląc się pracą oraz odpowiadając za końcowy wynik.

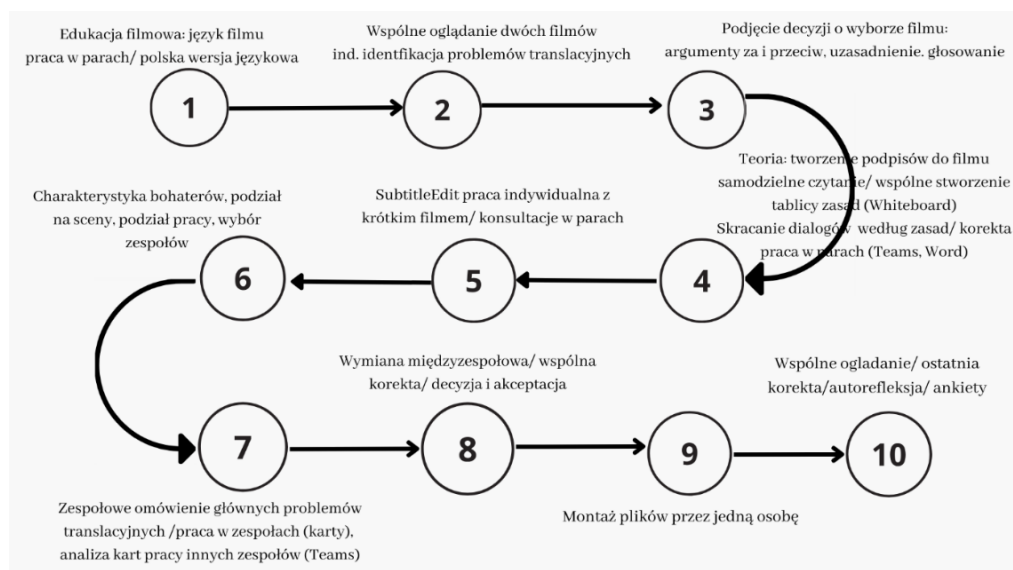
Kolejny aspekt to wspólne podejmowanie decyzji merytorycznych. Decyzje te mają wpływ na treść, proces lub ostateczny produkt pracy. Mogą obejmować ustalenie stanowiska na dany temat, stworzenie hipotezy do testowania, zaplanowanie etapów pracy oraz ustalenie formy końcowej projektu.

Ostatni element to współzależność pracy. Każdy członek zespołu powinien być zaangażowany w tworzenie wspólnego, współzależnego produktu, np. prezentacji, w której wszyscy są odpowiedzialni zarówno za opracowanie, jak i przedstawienie poszczególnych części.

Na podstawie pytań z drzewa decyzyjnego opracowano główne zadanie – tłumaczenie napisów do filmu – oraz mniejsze, związane z nim zadania robocze.

c. Zadanie zorientowane na współpracę i przebieg zajęć

Zajęcia w ramach przedmiotu „Tłumaczenie kooperatywne” zostały zaprojektowane w oparciu o metodę 21st Century Learning Design (21stCLD), umożliwiającą systematyczne kształtowanie kompetencji współpracy oraz rozwój praktycznych umiejętności translatorskich. Struktura zajęć opierała się na etapowym podejściu, które uwzględniało zadania przygotowujące do pracy nad tłumaczeniem napisów oraz ćwiczenia zorientowane na integrację i rozwój zespołowych kompetencji translatorskich. Rycina 2 przedstawia przebieg zajęć, które odbywały się w ostatnim, czwartym semestrze studiów II stopnia, w grupie 13 studentów i studentek, których biegłość językowa odpowiadała poziomowi C2 ESOKJ.



Ryc. 2. Proces organizacji zajęć na przedmiocie „Tłumaczenie kooperatywne” – zadanie: wykonywanie podpisów w języku polskim do filmu w języku niemieckim.

d. Etapy realizacji zajęć

Etap pierwszy – elementy edukacji filmowej. Na wstępie prowadząca zajęcia udostępniła materiały a studenci zapoznali się z filmowymi środkami wyrazu, takimi jak plany filmowe, kadr, ujęcie, scena i sekwencja scen. Omówiono również gatunki filmowe (film dokumentalny, film fabularny, musical), co pozwoliło studentom na identyfikację specyficznych wyzwań językowych oraz kulturowych. Studenci pracowali w parach, poznawali terminy w języku polskim i niemieckim, sami tworzyli niemieckie lub polskie wersje językowe (szczegóły etapu zostały opisane w przykładzie 1 na końcu tego podrozdziału).

Etap drugi – oglądanie i analiza filmów. Studenci wspólnie obejrzeli dwa filmy: „Das schönste Mädchen der Welt” (2018, reż. Aron Lehmann, 102 min.) film fabularny, który przenosi sztukę Cyrano de Bergerac w XXI wiek oraz „7 Tage ... in der Hochhaussiedlung” (2023, reż. Marius Kollbacher, Georg Gilstein, 45 min.) film dokumentalny ARD, dostępny w serwisie ARD1, opowieść o mieszkańcach Kranichstein w Darmstadt. Podczas oglądania każda osoba skupiała się na bohaterach, treści, języku i wstępnie zdefiniowała problemy translacyjne.

Etap trzeci – wybór filmu. Po obejrzeniu filmów każdy mógł przedstawić argumenty przemawiające za wyborem jednego oraz decydujące o odrzuceniu drugiego filmu. W wyniku dyskusji niemal jednogłośnie wybrano film dokumentalny, wskazując na jego różnorodność językową, barwne postaci i wyzwania translacyjne związane z użyciem slangu oraz mieszanek językowych (niemieckiego z językami wschodnimi). Film był także zdecydowanie krótszy. Film fabularny został odrzucony ze względu na ubogą fabułę oraz fakt, że większość tekstu do tłumaczenia stanowią młodzieżowe rapowane piosenki (obawa przed tłumaczeniem melicznym).

Etap czwarty – opanowanie i zastosowanie zasad tworzenia napisów. Ten etap był rozbudowany i obejmował dwa spotkania. Na początku studenci pracowali indywidualnie w domu i zapoznali się z fragmentami podręcznika Grażyny Adamowicz-Grzyb „Jak redagować napisy do filmów” (2013). Następnie, podczas pracy zespołowej na zajęciach opracowano najważniejsze zasady i podzielono je na dwie kategorie: techniczne (np. długość napisów, synchronizacja z dialogami) oraz językowe (np. styl wypowiedzi, skracanie tekstu). Narzędziem współpracy była tzw. tablica – *MS Whiteboard*, do której wszyscy mieli dostęp w pakiecie Office 365. Na drugich zajęciach studenci wykorzystali poznane i zebrane zasady przy skracaniu dialogów (obszernych, wygenerowanych przez *ChatGPT*). Każdy pracował nad swoją wersją, następnie udostępniał plik współdzielony partnerowi, który dokonywał korekty językowej i technicznej oraz sugerował zmiany i inne rozwiązania.

Etap piąty – nauka obsługi narzędzia tłumaczeniowego, programu *Subtitel Edit*. O wyborze tego narzędzia zdecydowała jego dostępność i przydatność. Na zajęciach odbyła się prezentacja i studenci wykonali podpisy do 11-minutowej etiudy filmowej „Zu Besuch” (2015). Pracowali indywidualnie, następnie konsultowali pracę w parach.

Etap szósty – analiza filmu i podział pracy zespołowej. Film dokumentalny podzielono na sceny, którym przypisano konkretnych bohaterów. Studenci ponownie oglądali film, następnie przygotowali tabelę roboczą zawierającą informacje o bohaterach, problemach translacyjnych, kontekstach kulturowych oraz stylu językowym. Umożliwiło to przeprowadzenie dyskusji i zorganizowanie pracy: podziału na zespoły (dwu- i trzyosobowe) i wypracowanie spójnego planu działania.

Etap siódmy – tłumaczenie napisów. Praca nad tłumaczeniem odbywała się w małych zespołach. Każdy zespół tłumaczył film bezpośrednio w wybranym programie, w swoim pliku ze ścieżką dialogową, konsultując problemy translacyjne z innymi grupami oraz nauczycielem. Po każdych zajęciach studenci wypełniali karty pracy indywidualnej zawierające datę i wykonane czynności oraz kartę grupową dostępną dla całego zespołu.

Etap ósmy – wymiana plików i wzajemna korekta. Studenci przedyskutowali wstępne efekty tłumaczenia i wymienili się plikami do korekty między zespołami, na koniec zajęć zespoły omówiły poprawki i zaakceptowały ostateczną wersję podpisów.

Etap dziewiąty – montaż gotowych plików. Po zakończeniu tłumaczenia wszystkie fragmenty zostały scalone w jeden plik przez osobę wyznaczoną do tego zadania na etapie szóstym.

Etap dziesiąty – ewaluacja. Na ostatnich zajęciach odbyła się projekcja filmu z gotowymi napisami, refleksja nad procesem tłumaczenia oraz anonimowe ankiety dotyczące współpracy oraz samooceny i oceny koleżeńskej.

Realizacja zadania tłumaczenia napisów filmowych obejmowała zarówno zadania szczegółowe, jak i zadanie właściwe, które zaprojektowano zgodnie z założeniami drzewa decyzyjnego kooperacji (21stCLD) oraz etapami pracy określonymi przez

T. Tomaszekiewicz (2006). Struktura zadania umożliwiła ocenę skuteczności współpracy w kształtowaniu kompetencji zespołowych oraz pozwoliła na wielowymiarową analizę procesu translacyjnego.

Na podstawie drzewa decyzyjnego kooperacji (ryc. 1) można określić stopień efektywności zadania w kształtowaniu kompetencji współpracy.

Zadania realizowane w ramach projektu podzielono na etapy, w których studenci pracowali zarówno w parach (np. w etapie pierwszym i czwartym – skracanie dialogów), jak i w większych zespołach (np. w etapie trzecim, szóstym i siódmym – spisywanie zasad, omawianie problemów translacyjnych na forum). Podział pracy oraz wzajemna odpowiedzialność za wykonane zadania były kluczowe dla osiągnięcia końcowego rezultatu – opracowania kompletnych napisów do filmu.

Każdy uczestnik zadania miał jasno określoną rolę i obowiązki, których realizacja była niezbędna do zakończenia pracy nad tłumaczeniem. Efekt końcowy – przygotowanie podpisów – był wynikiem pracy całej grupy, co wymagało zaangażowania każdego członka zespołu i dzielenia odpowiedzialności na wszystkich etapach zadania.

Decyzje merytoryczne podejmowane przez grupę dotyczyły trzech kluczowych aspektów: (1) treści – wybór filmu oraz rozwiązywanie problemów translacyjnych; (2) procesu – ustalenie podziału pracy, liczby i liczebności podzespołów, harmonogramu realizacji poszczególnych etapów oraz wymiany plików do korekty; (3) produktu końcowego – decyzje dotyczące ostatecznej formy językowej napisów.

Praca studentów była współzależna, ponieważ każdy członek zespołu musiał wykonać konkretną część podpisów a każdy zespół dostarczyć plik, bez którego film nie mógłby być zmontowany.

Zadanie spełnia wszelkie kryteria, kwalifikuje się więc na „5”, ponieważ na wszystkie pytania z drzewa decyzyjnego można odpowiedzieć twierdząco.

e. Przykłady zastosowania kryteriów współpracy

Dwa wybrane zadania szczegółowo ilustrują sposób, w jaki zastosowanie metody 21stCLD wspierało rozwój kompetencji zespołowych w trakcie realizacji projektu. Są to przykłady zadań, w wyniku których powstały konkretne produkty – prezentacje i wirtualna tablica.

Przykład 1 – przygotowanie prezentacji w języku niemieckim. W ramach pierwszego etapu studenci, pracując w parach, tłumaczyli prezentację w języku polskim dotyczącą elementów języka filmu na język niemiecki. Praca odbywała się w pliku współdzielonym w aplikacji *PowerPoint*. W odniesieniu do drzewa decyzyjnego kooperacji zadanie spełniło wszystkie kryteria: realizowano je w parach, każdy członek zespołu miał jasno określoną odpowiedzialność; wspólne podejmowano decyzje merytoryczne dotyczące struktury, treści i języka prezentacji; praca była współzależna, ponieważ efektywność zadania zależała od jednoczesnego zaangażowania obu członków pary.

Przykład 2 – opracowanie zasad tworzenia napisów. W czwartym etapie studenci samodzielnie zapoznali się z fragmentami podręcznika Grażyny Adamowicz-Grzyb

„Jak redagować napisy do filmów” (2013). Jedna grupa pracowała nad zasadami technicznymi, druga nad tymi, które odnoszą się do warstwy językowej. Następnie wszyscy studenci przedstawili swoje propozycje istotnych zasad przygotowywania podpisów i wspólnie opracowali te zasady graficznie, wykorzystując narzędzie *MS Whiteboard* – multimedialną, współdzieloną tablicę.

Zadanie to także spełnia wszystkie kryteria: studenci pracowali początkowo w podzespołach, a następnie jako grupa; każdy podzespół miał jasno określoną odpowiedzialność, ponieważ analizował inne fragmenty podręcznika, a poszczególni członkowie przygotowywali notatki; cała grupa decydowała o priorytetach i formie prezentacji zasad; tablica mogła powstać wyłącznie dzięki zaangażowaniu wszystkich członków zespołu, praca była współzależna.

Opisane przykłady wyraźnie pokazują, że zastosowanie tzw. drzew decyzyjnych metody 21stCLD wspierało rozwój kompetencji współpracy na każdym etapie realizacji projektu. Dzięki temu studenci nie tylko zdobyli praktyczne umiejętności translatorskie, ale także doskonalili kluczowe kompetencje zespołowe, takie jak dzielenie odpowiedzialności, wspólne podejmowanie decyzji oraz efektywna organizacja pracy w grupie.

5. Ewaluacja i wnioski

Celem całego zadania było kształtowanie kompetencji współpracy poprzez wykonywanie zadania tłumaczeniowego (tworzenie podpisów do filmu), zaprojektowanego według koncepcji 21stLCD w zakresie kooperacji. Studenci wiedzieli od początku, że na koniec zajęć będą wypełniali ankiety dotyczące realizacji celów zadania. Anonimowa ankieta dotyczyła całego procesu tłumaczenia kooperatywnego. Odpowiadało 11 z 13 osób w zespole, z czego cztery nie lubią i nie chcą pracować w zespole, ponieważ głównie nie chcą i nie lubią brać odpowiedzialności za pracę innych, zauważają problemy organizacyjne (głównie zgranie w czasie), cenią niezależność, jaką daje praca indywidualna (własne tempo pracy, własne pomysły). Pozostałe osoby wymieniały powody, dla których lubią pracować zespołowo i najczęściej były to: uczenie się od siebie nawzajem, wspólne omawianie problemów, dokonywanie przemyślnych decyzji. Studenci zauważyli też, że przez podział pracy przebiega ona szybciej a efekty mogą być lepsze dzięki konsultacjom z innymi. Wśród odpowiedzi padały takie stwierdzenia: 1) *„Możliwość opracowania większej części niż samodzielnie”*. 2) *„Więcej pomysłów, różne perspektywy”*. 3) *„Dokładniejsza praca, ze względu na więcej osób robiących korektę. Każdy wyłapie coś innego”*. 4) *„wspólne omówienie problemów - wsparcie - praca przebiega sprawnie”*.

Studenci zostali poproszeni o podanie mocnych stron współpracy podczas zajęć i najwięcej z nich określiło ją jako udaną, ponieważ: 1) *„osiągnęliśmy cel: film został przetłumaczony i to całkiem dobrze”*. 2) *„Moim zdaniem współpraca była udana. Konsultowałyśmy swoje tłumaczenia, tak aby w dialogu miały one sens łącząc się z innymi zespołami. W ten sposób uzyskaliśmy w miarę jednolite tłumaczenie”*. 3) *„Współpraca była udana. Każdy wywiązał się ze swojego zadania. Grupy kontaktowały się ze sobą w problematycznych sytuacjach, by ustalić wspólne wersje”*. 4) *„Współpraca była udana, świadczy o tym wynik naszej pracy, czyli powstałe napisy”*.

do filmu. Ponieważ problemy były omawiane pod każdym kątem i zawsze znalezione zostało odpowiednie rozwiązanie". Z powyższych odpowiedzi wynika, że według studentów o udanej współpracy świadczy głównie jej efekt, nie sam proces kooperacji. Może to wynikać z tego, że w szkole i na studiach często ocenia się efekty pracy zespołowej, czyli same zadania, a nie sposób i proces ich wykonywania.

W ankiecie znalazło się pytanie diagnozujące skuteczność zaprojektowanego zadania według metody 21stCLD. Wyniki jednoznacznie wskazują na pozytywny odbiór tej metody: wszystkie odpowiedzi znajdowały się w kategoriach „tak” i „raczej tak”. Studenci wskazywali wysoki poziom satysfakcji z omawiania problemów (tak – 90,9%), wspólnego rozwiązywania problemów (tak – 81,8%), dzielenia się pracą (tak – 90,9%), sprawiedliwego podziału obowiązków (tak – 81,8%), wspólnego podejmowania merytorycznych decyzji (tak – 72,7%) oraz poczucia odpowiedzialności za końcowy rezultat pracy (tak – 90,9%). Te wyniki wskazują, że metoda 21stCLD skutecznie wspierała rozwój kompetencji współpracy w ramach realizowanego zadania.

Na podstawie analizy ankiet oraz obserwacji studentów podczas realizacji zadania zidentyfikowano kluczowe problemy związane z organizacją i przebiegiem działań ukierunkowanych na kształtowanie kompetencji współpracy. Wśród nich wyróżniono brak chęci do współpracy w przypadku czterech osób, co negatywnie wpłynęło na jakość pracy całej grupy. Nieobecności na zajęciach, zwłaszcza na etapie tłumaczenia, powodowały opóźnienia i dezorganizację. Zaobserwowano również trudności w łączeniu współpracy wirtualnej z pracą stacjonarną, co wynikało ze zróżnicowanego poziomu kompetencji cyfrowych, prowadzącego do opóźnień oraz drobnych problemów technicznych. Dodatkowo różnice w poziomie kompetencji językowych i tłumaczeniowych wpłynęły na tempo pracy oraz wywołały niezadowolenie wśród osób o wyższych kompetencjach. Studenci wskazali także na inne problemy, takie jak niewystarczające zaangażowanie całej grupy na wszystkich etapach zadania, ograniczona komunikacja między podzespołami, problemy techniczne oraz nieobecności poszczególnych członków zespołu. Zidentyfikowane trudności, takie jak brak zaangażowania, nieobecności i różnice w kompetencjach, wskazują na potrzebę wprowadzenia klarownego podziału ról, monitorowania postępów oraz lepszego przygotowania studentów do pracy zespołowej, zarówno w środowisku wirtualnym, jak i stacjonarnym.

Studenci zostali poproszeni o wskazanie, co mogli(by) zrobić lepiej, jednak większość sugestii skierowanych było do prowadzącego zajęcia i odnosiły się do tego, co on powinien zrobić lepiej. Może to świadczyć o niejednoznaczności pytania lub trudności studentów w formułowaniu refleksji dotyczących własnej pracy. Wśród sugestii znalazły się m.in. wydłużenie etapu końcowego po montażu, zapewnienie lepszego sprzętu, a także wprowadzenie działań zwiększających komunikację i zaangażowanie grupy. Sugerowali również, aby wyznaczać liderów odpowiedzialnych za całościową organizację pracy grupy oraz obowiązkowo przeprowadzać konsultacje na początku i na końcu każdego zajęcia.

Aby rozwiązać zidentyfikowane problemy oraz odpowiedzieć na oczekiwania zgłoszone przez studentów, proponuje się wprowadzenie następujących działań:

(1) współpracę w dedykowanym narzędziu wirtualnym, np. poprzez zobowiązanie studentów do korzystania z platform takich jak *Padlet* czy *Asana* w celu uporządkowania pracy i zapewnienia przejrzystości w realizacji zadań; (2) ustalenie zasad etycznych, poprzez wspólne opracowanie zasad współpracy i odpowiedzialności w grupie, co zwiększy świadomość ról i obowiązków poszczególnych członków zespołu; (3) rozbudowanie etapu wzajemnej korekty i zwiększenie roli wzajemnej oceny oraz udoskonalenia prac, aby każdy uczestnik wniósł równy wkład w jakość projektu i mógł być z niego zadowolony; (4) wprowadzenie spójnego planu działania poprzez opracowanie i konsekwentne egzekwowanie struktury pracy na każdych zajęciach, co zapewni lepszą organizację i przewidywalność procesu przygotowywania napisów. Takie działania mogłyby znacząco poprawić organizację pracy grupowej, zwiększyć zaangażowanie uczestników oraz wzmocnić efektywność procesu dydaktycznego.

6. Podsumowanie

Niejęzykowe kompetencje tłumacza, może niedoceniane w planowaniu programów kształcenia i konstruowaniu zadań tłumaczeniowych, odgrywają kluczową rolę w procesie translacyjnym. Gotowość do podejmowania kluczowych i merytorycznych decyzji, odpowiedzialność za własną pracę i wkład innych członków zespołu, a także zdolność do współpracy to nie tylko elementy składowe Ramy EMT, ale również fundamenty powodzenia każdego projektu tłumaczeniowego. Wdrażanie rozwiązań dydaktycznych, które symulują rzeczywiste działania zawodowe, umożliwia lepsze przygotowanie studentów do wymagań dynamicznego rynku pracy. W złożonej i szybko zmieniającej się rzeczywistości, choć niemożliwe jest przewidzenie wszystkich przyszłych potrzeb i oczekiwań zarówno studentów, jak i pracodawców czy odbiorców tekstów docelowych, można kształtować kluczowe kompetencje, takie jak umiejętności 4K (krytyczne myślenie, kreatywność, komunikacja, kooperacja). To właśnie te umiejętności zapewniają przyszłym tłumaczom elastyczność, zdolność adaptacji oraz profesjonalizm.

Przedstawione działania mogą znaleźć zastosowanie w projektowaniu programów nauczania tłumaczenia, zwłaszcza poprzez wprowadzenie zadań opartych na symulacji rzeczywistych projektów tłumaczeniowych. Wypracowane rozwiązania dydaktyczne mogą być wykorzystane do rozwijania kompetencji miękkich, takich jak współpraca, odpowiedzialność zespołowa i podejmowanie decyzji, które są kluczowe na współczesnym rynku pracy. Ponadto metoda 21stCLD może być adaptowana również w innych dziedzinach, w których praca zespołowa odgrywa znaczącą rolę.

W przyszłości warto skupić się na ocenie długoterminowego wpływu kształtowania kompetencji współpracy na funkcjonowanie absolwentów w środowisku zawodowym. Istotne byłoby także opracowanie i testowanie narzędzi umożliwiających skuteczniejsze monitorowanie zaangażowania i pracy zespołowej podczas zadań translacyjnych. Zastosowana metodologia miała pewne ograniczenia, wyzwaniem była różnorodność poziomów kompetencji cyfrowych i językowych uczestników, co mogło zaburzać równomierność realizacji zadań i wpływać na ogólną dynamikę grupy. Ponadto poleganie na subiektywnych odpowiedziach studentów w ankietach mogło wpłynąć na ocenę skuteczności podejścia dydaktycznego.

W przyszłości warto byłoby uwzględnić bardziej zróżnicowane metody badawcze, np. analizę jakościową pracy podzespołów.

Bibliografia

- Adamowicz-Grzyb, G. (2013), *Jak redagować napisy do filmów. ABC tłumacza filmowego*. Warszawa.
- European Commission (2022), *EMT – Kompetenzrahmen 2022*. URL: https://commission.europa.eu/news/updated-version-emt-competence-framework-now-available-2022-10-21_en, [Pobrano 27.08.2024].
- Kiraly, D. C. (2015), *Occasioning Translator Competence: Moving Beyond Social Constructivism Toward a Postmodern Alternative to Instructionism*, (w:) "Translation and Interpreting Studies" 10(1), 8–32.
- Kobal, S. (2014), *Kooperatives Übersetzen-eine Vision der Zukunft? der Übersetzungsprozess bei Einzel-und Teamübersetzung im Vergleich*. (Vorgelegt von Sabina Kobal (Doctoral dissertation, Graz), URL: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/242790/full.pdf> [Pobrano 28.08.2024].
- Krajka, J./ M. Marczak (2017), *Telecollaboration Projects in Translator Education - Design, Implementation and Evaluation*, (w:) Smyrnova-Trybulska. E. (red.), *Effective Development of Teachers' Skills in the Area of ICT and E-Learning*. Cieszyn, 365–388.
- Lamri, J. (2021), *Kompetencje XXI wieku: kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*. Warszawa.
- Małgorzewicz, A. (2014), *Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza : próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej*, (w:) „Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik” 11, 1–10.
- Małgorzewicz, A. (2016), *Podejście zadaniowe w antropocentrycznej translodydaktyce akademickiej*, (w:) „Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik” 19, 149–165.
- Małgorzewicz, A./ P. Hartwich (2017) *Kooperatives Übersetzen bei der Filmübersetzung – translationsdidaktische Überlegungen und Erfahrungen*, (w:) „Germanica Wratislaviensia“ 141, 439–451.
- Microsoft Education, *21st century learning design*, URL: <https://learn.microsoft.com/en-us/training/paths/21st-century-learning-design/> [Pobrano 27.08.2024]
- Orbán, W. (2008), *Über die Entlehnung konstruktivistischer Lerntheorien in die Praxis der Übersetzungswissenschaft. Kooperatives Übersetzen als kommunikations- und prozessorientierte Handlungsform des Übersetzers*. Trier.
- Pavlović, N. (2009), *More Ways to explore the translating mind: collaborative translation protocols*, (w:) Göpferich, S./A. L. Jakobsen / I.M. Mees (red.), *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*. Kopenhagen, 81–105.

- Prunč, E. (2012), *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht*. Berlin.
- Risku, H. (2004), *Translationsmanagement. Interkulturelle Fachkommunikation im Informationszeitalter*. Tübingen.
- Tomaszkiewicz, T. (2006), *Przekład audiowizualny*. Warszawa.