

**Barbara Sapała**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

barbara.sapala@uwm.edu.pl

ORCID: 0000-0001-7916-2309

**Marta Turska**

Uniwersytet Gdański

marta.turska@ug.edu.pl

ORCID: 0000-0002-3168-2716

## **TŁUMACZENIA AUDIOWIZUALNE. ANALIZA AKADEMICKICH PROJEKTÓW DYDAKTYCZNYCH W PRZESTRZENI SPOŁECZNEJ**

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RP.2022.014>

---

**Zarys treści:** Artykuł jest poświęcony analizie projektów translatorskich zrealizowanych w ramach kształcenia tłumaczy na Uniwersytecie Gdańskim i Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Po krótkim przedstawieniu projektów, przebiegu prac oraz poszczególnych trudności translatorycznych zostały opisane osiągnięte rezultaty, takie jak: wzrost świadomości językowej i poprawa umiejętności językowych, podniesienie kompetencji literaturoznawczej, pogłębiona refleksja studentów nad warsztatem tłumacza i usprawnienie kompetencji translatorskich. Odwołując się do podejścia kognitywistycznego Hanny Risku oraz do postulatu 'authentic project-work' Dona Kiraly'ego, autorki podkreślają wagę autentyczności projektu i jego zakotwiczenia w rzeczywistości społecznej dla wartości dydaktycznej i osiągnięcia satysfakcjonujących efektów w kształceniu tłumaczy.

**Słowa kluczowe:** tłumaczenie audiowizualne, dydaktyka tłumaczenia audiowizualnego, project-based learning, napisy, projekty studenckie

---

## Wprowadzenie

Poniższy artykuł poświęcony jest analizie dwóch projektów translatorskich zrealizowanych w ramach kształcenia tłumaczy prowadzonego na studiach filologicznych na Uniwersytecie Gdańskim i Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Choć były to projekty odrębne, przeprowadzone przy współdziałaniu i zaangażowaniu studentów UWM i UG, to jednak wiązały się ze sobą i poniekąd z siebie nawzajem wynikały. Celem artykułu jest refleksja nad korzyściami, jakie z punktu widzenia autorek przyniosły obydwaj projekty, przede wszystkim dla biorących w nich udział studentów. Zastanawiamy się nie tylko nad tym, jakie konkretne efekty dydaktyczne zostały osiągnięte, lecz także nad tym, co pozwoliło je osiągnąć. Próbowujemy przybliżyć przede wszystkim te elementy projektów (konceptyjne i organizacyjne), które pozwoliły owe efekty zmnożyć. Słowa klucze, którymi posługuje się Beata Karpińska-Musiał, mówiąc o dobrych projektach i relacjach student–nauczyciel, to *potencjał*, *szansa*, *zaskoczenie*, *satysfakcja* (2016: 7). Dla obu autorek, jednocześnie koordynatorek projektów, ich realizacja była doświadczeniem nowym, wychodzącym poza ramy prowadzonych wcześniej zajęć wynikających z programu studiów filologicznych. Było to więc prawdziwe wyzwanie, które jednakże przyniosło wszystkim uczestnikom dużo satysfakcji.

Aby omówić efekty dydaktyczne i pozadydaktyczne projektów, a także te ich elementy, które pozwoliły osiągnąć wyjątkowe z naszej perspektywy rezultaty, konieczne jest wprowadzenie w genezę obu projektów, przedstawienie przebiegu prac oraz wykazanie ich wspólnych elementów. Nakreślimy również pokrótce specyficzne problemy translatorskie wynikające z charakteru materiału wyjściowego i okoliczności realizacji zadania.

### 1. Projekt gdański - tłumaczenie filmu fabularnego

Pierwszy projekt miał związek z obchodami rocznicy urodzin Günтера Grassa, pisarza noblisty, artysty omnikreatywnego, gdańszczanina, po którego twórczość sięga się w tym mieście chętnie. 16 października 2019 roku w Sali Teatralnej Uniwersytetu Gdańskiego odbył się akademicki pokaz fragmentów nieznanego szerzej w Polsce filmu *Die Rättin* (1997) w reżyserii Martina Buchhorna, ekranizacji powieści Güntera Grassa pod tym samym

tytułem. Sama powieść ukazała się w 1986 roku w Luchterhand Verlag, a polskie tłumaczenie Sławomira Błauta pod tytułem *Szczurzyca* zostało wydane w 1993 roku w Warszawie nakładem Państwowego Instytutu Wydawniczego. Ekranizacja i sama powieść – kontrowersyjna, krytykowana, trudna w odbiorze i stosunkowo mało znana – stały się punktem wyjścia do dyskusji panelowej, która odbyła się bezpośrednio po pokazie. Udział w niej wzięli: prof. Dorota Rancew-Sikora (UG), prof. Leszek Żyliński (UMK), moderująca dyskusję autorka koncepcji wydarzenia prof. Miłoslawa Borzyszkowska-Szewczyk (UG) oraz dr Marta Turska (UG). Powieść, ponad trzydzieści lat po jej powstaniu, poraża swoją aktualnością w obliczu obecnego kryzysu klimatycznego. W dyskusji, której przysłuchiwało się wielu studentów, sympatyków twórczości Grassa i zaproszonych gości, poruszono ponadto kwestie grassowskiego ujęcia feminizmu, a także najbardziej nas tu interesujące zagadnienia przekładu i ekranizacji. Nie było to wydarzenie jedynie o wymiarze uczelnianym. Współdziałały przy nim jednostki uniwersyteckie, organizacje pozarządowe i instytucje miejskie. Partnerami i współorganizatorami pokazu i debaty były mianowicie następujące podmioty: Pracownia Badań nad Narracjami Pamięci Pogranicza UG, Stowarzyszenie Güntera Grassa w Gdańsku, Gdańska Galeria Miejska i Festiwal Grassomania i Rok Antyfaszystowski. Patronat medialny nad wydarzeniem objął „Rocznik Gdański”, w którym również ukazał się zapis debaty (por. Borzyszkowska-Szewczyk et al. 2019).

W tym miejscu należy przedstawić projekt studencki, dzięki któremu opisane powyżej wydarzenie mogło się odbyć w takiej właśnie formie. W ramach akademickiego pokazu fragmenty ekranizacji *Die Rättin* zostały bowiem zaprezentowane z polskojęzycznymi napisami, wykonanymi przez studentów filologii germańskiej UG.

Film w oryginalnej wersji niemieckojęzycznej został udostępniony Stowarzyszeniu Güntera Grassa w Gdańsku przez Archiwum Medialne Fundacji Güntera Grassa w Bremie (Medienarchiv Günter Grass Stiftung Bremen). Stowarzyszenie zaś zaprosiło do udziału w projekcie tłumaczeniowym studentów magisterskich studiów uzupełniających na kierunku filologia germańska. Tłumaczenia audiowizualnego ścieżki dialogowej filmu dokonało w ramach praktyk studenckich pod opieką Marty Turskiej pięć studentek I i II roku.

Wiedza uczestników projektu dotycząca przekładu audiowizualnego ograniczała się do wiadomości wyniesionych z wykładów i zajęć teoretycznych.

Tylko jedna ze studentek napisała już wcześniej, na studiach I stopnia, pracę dyplomową poświęconą tego rodzaju tłumaczeniom. Według słów studentek było to niezwykle ciekawe doświadczenie, uzupełniające wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne zdobyte podczas studiów na specjalności translatorskiej. W pracy nad tym projektem studentki miały możliwość zmierzenia się z obszernym i wymagającym tekstem wyjściowym i – co ciekawe – mogły doświadczyć skuteczności wykonanego przez siebie tłumaczenia, obserwując reakcje publiczności podczas pokazu fragmentów filmu.

Projekt ten, w zamierzeniu krótkotrwały i jednorazowy, rozrósł się na wielu płaszczyznach. Zaowocował między innymi zaproszeniem Marty Turskiej na wykład gościnny dotyczący tłumaczenia audiowizualnego na przykładzie powyższego projektu, który odbył się na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie 29 października 2019 roku.

## 2. Projekt olsztyński – tłumaczenie filmu dokumentalnego

Krótko po tym wykładzie pojawiła się szansa na implementację gdańskiego pomysłu dydaktycznego w Olsztynie. W maju 2019 roku przybył do Olsztyna Marcel Krüger, niemiecki autor, tłumacz i redaktor, aby spędzić tu 5 miesięcy w ramach programu rezydencji literackiej, realizowanej od jedenastu lat przez Niemieckie Forum Kultury Europy Wschodniej i Środkowej. Lokalnymi partnerami Forum były Miasto Olsztyn i Fundacja Borussia. Zwieńczeniem pobytu pisarza miejskiego w Olsztynie był ok. półgodzinny film dokumentalny pt. *Spurensuche in Allenstein/Olsztyn. Eine Filmreportage mit Stadtschreiber Marcel Krüger* w reżyserii Davida Katza. Film nakręcony w języku niemieckim w założeniu miał być dostępny także w polskiej wersji językowej. Tłumaczenia audiowizualnego podjęła się za zgodą Niemieckiego Forum Kultury i Urzędu Miasta Olsztyna siedmioosobowa grupa studentek i studentów III roku studiów licencjackich i I roku studiów magisterskich filologii germańskiej na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim, zrzeszonych w Studenckim Kole Translatorskim PL-DE, którego opiekunem jest dr Barbara Sapała.

Uroczysta premiera filmu w polskiej wersji językowej odbyła się 21 lutego 2020 roku, a swoją obecnością uświetnili ją między innymi: pisarz miejski i bohater filmu Marcel Krüger, reżyser David Katz, prezydent Olsztyna Piotr

Grzymowicz, prezes Fundacji Borussia Kornelia Kurowska oraz przedstawicielka Niemieckiego Forum Kultury Europy Wschodniej i Środkowej Magdalena Gębala. Wydarzenie miało miejsce w olsztyńskim „Kinie Studyjnym Awangarda”. W trakcie rozmowy panelowej z bohaterem i reżyserem filmu, która odbyła się po pokazie, specjalnego wyróżnienia doczekali się także autorzy polskojęzycznych napisów do filmu: zostali wymienieni z nazwiska i nagrodzeni gromkimi brawami.

Podobnie jak w przypadku studentów UG, członkowie koła translatorskiego mieli jedynie podstawy teoretyczne i żadnego doświadczenia w tłumaczeniu audiowizualnym. Podjęli się go zatem pełni obaw, czy sobie poradzą. Przeżycie związane z premierą i oklaski za udane tłumaczenie to jednak niejedyny powody do zadowolenia dla jego wykonawców. Doświadczenia zdobyte w trakcie pracy nad napisami uzupełnione o pogłębioną wiedzę teoretyczną w tym zakresie pozwoliły studentom przygotować warsztaty z tłumaczenia audiowizualnego, które przeprowadzili nie tylko dla innych studentów germanistyki na UWM. Zostali także zaproszeni przez Studenckie Koło Germanistyczne TRABI na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz przez Instytut Filologii Germańskiej Uniwersytetu Gdańskiego. I tu koło się zamknęło.

### 3. Etapy realizacji projektów

Przygotowanie podpisów filmowych odbywa się według Teresy Tomaszkiwicz w dziewięciu etapach (por. 2006: 115). Zaprezentowany poniżej podział przebiegu realizacji projektów na poszczególne etapy odbiega od podziału badaczki i innych prezentowanych w literaturze przedmiotu (por. Sánchez 2004: 9–10; Korycińska-Wegner 2013: 159; Künzli 2017: 49–53) z uwagi na cel poniższego artykułu i mniej sformalizowany charakter projektów.

Pierwszym krokiem wykonanym przez studentów było bardzo dokładne obejrzenie materiałów wyjściowych, czyli filmów niemieckojęzycznych. Drugim etapem poprzedzającym pracę nad przekładem była refleksja studentów-tłumaczy nad kompetencjami translatorskimi oraz czynnikami wpływającymi na jakość przekładu w kontekście obejrzanych filmów. Konieczne okazało się przy tym odwołanie do zdobytej w czasie studiów wiedzy dotyczącej tłumaczeń audiowizualnych, w szczególności napisów filmowych, i pogłębienie jej.

Trzeci etap to zdobycie dodatkowych informacji o obydwu filmach, uwarunkowaniach ich powstawania, w przypadku adaptacji tekstu Grassa również – niełatwe – zapoznanie się z książką w oryginale i z jej tłumaczeniem, a w przypadku Marcela Krügera – lektura jego bloga, będącego literackim zapisem pobytu w Olsztynie. Z punktu widzenia studentów informacje te mogły mieć wpływ na przekład. W olsztyńskim projekcie istotny był także fakt, że studenci mieli okazję już wcześniej poznać pisarza miejskiego osobiście w ramach warsztatów dotyczących prowadzenia bloga i zajęć poświęconych literaturze niemieckiej. Marcel Krüger skradł ich serca swoją otwartością i interesującym postrzeganiem oraz literackim przetwarzaniem otaczającego go świata.

Czwartym etapem była transkrypcja ścieżek dialogowych filmów, ponieważ w żadnym z projektów z różnych względów nie została udostępniona tłumaczom lista dialogowa, montażowa czy też scenariusz. W przypadku projektu Grassowskiego oryginalna ścieżka niemieckojęzyczna liczyła po transkrypcji ok. 25 stron przeliczeniowych (ok. 44 800 znaków), z kolei ścieżka filmu o olsztyńskim pisarzu miejskim to 10 stron przeliczeniowych (ok. 18 000 znaków).

Piąty etap to właściwa translacja i związane z nią problemy, omówione bliżej w kolejnej części niniejszego artykułu. W jej efekcie powstały tłumaczenia, które na szóstym, ostatnim etapie prac zostały wprowadzone w odpowiednie miejsca filmu, zsynchronizowane i scalone z obrazem, tworząc produkt końcowy, czyli filmy gotowe do projekcji dla polskojęzycznej widowni.

Do naniesienia napisów na film studenci użyli bezpłatnego oprogramowania do edycji i montażu filmów. Studenci z UG zdecydowali się na program *Windows Movie Maker*, a studenci z UWM na *Shotcut*. Korzystanie z wymienionych programów nie sprawiło większych trudności osobom lubiącym pracę z komputerem i poznawanie nowego oprogramowania. Z drugiej jednak strony był to proces czasochłonny i wymagający precyzji. Dodatkowo okazało się, że na tym etapie niektóre wcześniej wypracowane rozwiązania translatorskie są nieodpowiednie (np. zbyt długie i zajmujące za dużo miejsca na ekranie) i wymagają korekty.

#### 4. Poszczególne problemy translatorskie

Prace nad obydwoma projektami przebiegały według podobnego schematu, częściowo pokrywały się również problemy, z którymi borykali się studenci w trakcie sporządzania tłumaczenia. Jak zaznaczono we wstępie, głównym celem artykułu nie jest dokładna analiza poszczególnych problemów translatorskich związanych z każdym z projektów, niemniej jednak omówimy tu pokrótce te z nich, które sprawiły naszym studentom największej trudności i wzbudziły najbardziej burzliwe dyskusje, nie zawsze zresztą kończące się znalezieniem optymalnego rozwiązania. Mimo to wymuszały one zaangażowanie studentów, pogłębioną refleksję nad tekstem, a tym samym same w sobie stanowiły istotną wartość dydaktyczną.

Największym wyzwaniem okazała się potrzeba kondensacji tekstu wyjściowego, wynikająca ze specyfiki tłumaczenia audiowizualnego. W komunikacji audiowizualnej „transfer językowy dodaje pewne informacje w stosunku do oryginału, a inne pomija” (Luyken et al. 1991, za: Tomaszkiwicz 2006: 100, por. Tryuk 2009: 30). Nie da się odtworzyć każdego atomu informacji z języka wyjściowego w języku docelowym, dlatego też tłumacz audiowizualny musi stale podejmować decyzje redakcyjne, dotyczące pominięć i kondensacji (por. *ibid.*). 25 stron czy nawet 10 stron w transkrypcji nagle okazuje się tekstem zbyt długim, wymagającym radykalnych niekiedy cięć, by zmieścić się w poszczególnych sekwencjach na ekranie.

Jak podaje Teresa Tomaszkiwicz w książce *Przekład audiowizualny* (2006: 113), w przeciętnym filmie znika ok. 30–40% oryginalnego tekstu. Na konieczność takiej redukcji ma wpływ wiele przesłanek, m.in. ta, że przeciętny widz wolniej czyta, niż odbiera bodźce dźwiękowe. Tempo czytania napisów przez widza trzeba zgrać z tempem mówienia aktora lub narratora, a ponadto z tempem obrazu i zmianą informacji wizualnych na ekranie (por. Tryuk 2009: 32). Mimo znacznej redukcji i pomijania fragmentów wypowiedzi oryginalnych tłumaczenie musi harmonijnie współgrać ze wszystkimi elementami filmu i tworzyć z nimi spójną całość. Studenci musieli więc podejmować trudne decyzje, które informacje tekstu oryginalnego pominąć, a które zostawić, aby zachować charakter i intencję tekstu wyjściowego. Należy tu jednak wspomnieć również o tym, że – mimo generalnej potrzeby skrótu i kondensacji, dążenia „do pewnej ekonomii dyskursywnej” (Tomaszkiwicz 2006: 158) – czasem potrzebne jest włączenie do tekstu przekładu

elementów dodatkowych, np. wtedy, gdy jakieś zjawisko kultury wyjściowej wymaga wyjaśnień skierowanych do odbiorcy tekstu docelowego.

Standardowo przyjmuje się, że napisy powinny mieścić się u dołu ekranu i zajmować dwie linijki tekstu liczące 34–38 znaków (Tryuk 2009: 32), maksymalnie do 40 znaków (por. Tomaszekiewicz 2006: 113). Studenci starali się pamiętać o tym podczas właściwego tłumaczenia tekstu (wyżej wspomniany etap piąty), niemniej ponowne ingerencje w tekst i dalsze redukcje konieczne były również na etapie nanoszenia napisów na film. Mimo to nie zawsze udawało się zmieścić w zalecanej liczbie znaków. W takich sytuacjach studenci decydowali się, w miarę możliwości, na rekompensatę w postaci wydłużonego czasu wyświetlania napisu na ekranie.

Kolejne wyzwania wynikały ze specyfiki projektów. I tak w projekcie grassowskim największą trudność sprawiło wypracowanie kompromisu i odnalezienie własnej drogi pomiędzy ścieżką dialogową filmu (który, przypominamy, jest adaptacją, a nie ekranizacją), oryginałem powieści Grassa i jej przekładem dokonany przez Sławomira Błautę (wyd. polskie PIW 1993). Studenci mierzyli się wszak z tekstem noblisty, raz już przetłumaczonym, funkcjonującym w polskim obiegu literackim w przekładzie Błauty – stąd ich obawa przed jakimikolwiek odejściem od istniejącego i uznanego polskiego tekstu. Było to jednak niezbędne, choćby ze względu na wspomnianą już konieczność redukcji i kondensacji. Tłumaczenie wpisuje się tu więc w pole napięć i wzajemnych relacji między obcojęzycznym oryginałem, jego polskim przekładem oraz filmową adaptacją.

Kolejnym wyzwaniem był transfer elementów kulturowych (por. Tomaszekiewicz 2006: 155) i lingwistyczno-kulturowych. Wspomniemy tu jedynie wypowiedzi babci Anny Koliżczkowej noszące znamiona stylizacji na przedwojenny gdański urbanolekt Danziger Missingsch, nazwy kulinarne i inne związane z kulturą codzienną Kaszub, a także nazwy gatunkowe (gatunki szczerów i bałtyckich meduz), występujące zarówno w powieści, jak i w filmowej ekranizacji utworu Grassa.

Dużym problemem w gdańskim projekcie była słaba jakość udostępnionej kopii filmu, utrudniająca zrozumienie i wymuszająca zarówno wielokrotne odsłuchiwanie, jak i konsultacje z rodzimymi użytkownikami języka. Ponadto w tekście wyjściowym pojawiało się wiele frazeologizmów, kolokacji, środków stylistycznych (onomatopeje, rym, rytm), nawiązań intertekstualnych, które wymagały wytężonej uwagi, dogłębnej analizy, dyskusji,



poszukiwań ekwiwalentnych sformułowań, sprawdzenia ich poprawności i powszechności użycia.

W projekcie olsztyńskim największą trudność sprawiło studentom zmierzenie się ze swobodnymi, dynamicznymi, spontanicznymi, chwilami nieuporządkowanymi i przerywanymi wypowiedziami bohatera filmu, z typową charakterystyką języka mówionego, które najpierw trzeba było zrozumieć, uporządkować, a następnie przetłumaczyć na język polski. Najczęściej podejmowane decyzje dotyczyły kwestii, na ile można/należy zrezygnować z elementów języka mówionego. Zbyt duże wygładzenie wypowiedzianego tekstu upodobniłoby go do tekstu pisanego (Tomaszkiewicz 2006: 151), a to nie licowałoby ze spontaniczną i wartką formą narracji, która jest znakiem rozpoznawczym bohatera, autora Marcela Krügera i pozostaje przecież słyszalna dla widzów. Młodzi tłumacze obawiali się, czy wymazując (zbędne?) elementy języka mówionego, nie stworzą u odbiorcy wrażenia sztuczności.

Pojawił się także problem nieobcy tłumaczom filmów dokumentalnych, jakim są błędy merytoryczne w tekście oryginalnym (por. Szpilman, Hasior 2020: 103). Studenci zidentyfikowali dwa takie błędy. Szczególnie trudna do zniwelowania w tłumaczeniu okazała się informacja padająca z usta Marcela Krügera o tym, że stoi przed olsztyńskim zamkiem zbudowanym z piaskowca, choć w tle pojawia się budowla z czerwonej cegły. Chodziło przy tym najprawdopodobniej o przejęzyczenie wynikające z podobieństwa słów piaskowiec i cegła w języku niemieckim (Sandstein i Backstein). Studenci szukali strategii tłumaczeniowych, które pomogłyby wybrnąć z tej trudnej sytuacji, jednak żadne z proponowanych rozwiązań nie było w pełni satysfakcjonujące, a w tym konkretnym przypadku nie było już możliwości ingerencji w nagrany materiał. Był to najtrudniejszy moment pracy nad projektem.

## 5. Osiągnięte efekty i wartość dydaktyczna projektów

Przedstawienie projektów, przebiegu ich realizacji oraz związanych z nimi trudności translatorskich miało na celu przybliżenie czytelnikowi zadań, z którymi mierzyli się studenci. Pozwoli to lepiej zrozumieć, jakie efekty przyniosła praca nad nimi. Te zaś, dzięki zaangażowaniu studentów w sa-

modzielne rozwiązywanie stojących przed nimi problemów translatorskich, przewyższyły zarówno ich, jak i nasze oczekiwania.

Pierwszym efektem było polepszenie wszystkich sprawności językowych, zarówno receptywnych, zwłaszcza rozumienia ze słuchu, jak i produktywnych. Dzięki pracy z tekstem i jego interpretacji wzrósł poziom świadomości językowej studentów. Efekt ten omówiono już wyczerpująco w literaturze przedmiotu (por. m.in. Pleß 2017; Korycińska-Wegner 2013). Sprowadza się on do przekonania, które Josélia Neves (2004: 128) wyraża następująco: „Audiovisual translation, when dealt with in a systematic and yet creative way, can offer innumerable opportunities to improve linguistic competence and technical know how”. Za kolejny efekt dydaktyczny można uznać podniesienie kompetencji literaturoznawczej studentów. Zapoznanie się z utworami literackimi, które stanowiły kanwę filmu (utwór *Szczurzyca*) lub których fragmenty pojawiły się w filmie (jak w dokumencie o Marcelu Krügerze), podniosło ich umiejętność odkodowywania sensu tekstu w kontekście jego funkcji i przesłania.

Wszystko to rzutowało zaś na pogłębioną refleksję studentów nad warsztatem tłumacza i na usprawnienie kompetencji translatorskich. Nie zagłębiając się w dyskusje terminologiczne<sup>1</sup>, można naszym zdaniem stwierdzić, że studenci rozwinęli się we wszystkich warunkujących kompetencję translatorską kategoriach (por. klasyfikacja kompetencji tłumacza autorstwa Christiane Nord 2010: 110–112; por. Hinz 2016: 129), a więc w zakresie *umiejętności* (umiejętności analizowania, podejmowania decyzji, kreatywności oraz zdolności wydawania osądów), *wiedzy* (wiedzy językowej i kulturowej z obszaru języka wyjściowego oraz docelowego, wiedzy o teorii przekładu i praktyce przekładu oraz o metodach pracy tłumacza) oraz *sprawności* (takich jak zdolność analizy zlecenia przekładu, analizy tekstu w języku wyjściowym i docelowym, planowanie strategii, produkcja tekstu oraz sprawność wyszukiwania informacji). Należy tu wskazać na kolejne subkompetencje, wymieniane m.in. przez Joannę Albin (Albin 2012: 40–41) oraz Joannę Dybiec-Gajer (2012: 171–187), takie jak: obsługa odpowiednich programów komputerowych, umiejętność organizacji pracy, umiejętność współpracy z innymi studentami-tłumaczami, native speakerami, opieku-

---

<sup>1</sup> Pojęcie *kompetencji translatorskich* przybliży Jolanta Hinc (2016: 128–130), odwołując się do takich badaczy tego zagadnienia jak: Franciszek Grucza, Eugen Nida, Anne Delize czy Christiane Nord. Na gruncie polskim zagadnieniem tym zajmowały się bliżej Anna Małgorzewicz (2014: 1–10), Katarzyna Biernacka-Licznar (2011: 133–149) i in.

nami projektów (por. Hinz 2016: 130). W związku z multimodalnością materiału wyjściowego należy również wspomnieć o kompetencji multimodalnej (Stöckl 2015: 113), pozwalającej studentom na wejście w dialog nie tylko z tekstem, ale i z obrazem, na przeniesienie punktu ciężkości z lingwistycznej wykładni tekstu na jego interpretację w szerszych ramach multimodalnych, tworzonych przez dźwięk i obraz filmowy, a więc na interpretację dokonywaną za pomocą wielu zmysłów i trybów kognitywnych jednocześnie.

Powyższy opis działań studentów w ramach konkretnych projektów tłumaczeniowych wykraczających poza uczelnię pokazuje złożoność procesu uczenia się, który nie ogranicza się do 'przetwarzania w umyśle', lecz jest wielostronny, połączony z emocjami i silnie ukontekstowany. Podejście kognitywistyczne w badaniach nad przekładem reprezentuje Hanna Risku (2002). Postulując paradygmat „poznania usytuowanego” ('situated cognition'), badaczka argumentuje, że tłumacz zawsze współpracuje z innymi uczestnikami procesu oraz wykorzystuje dostępne narzędzia i zasoby, zarówno kulturowe, techniczne, dokumentacyjne, jak i językowe, do opracowania i stworzenia tekstu, czyli 'tekstualizacji' nowej sytuacji (Risku 2002; por. Kiraly 2005: 1102). W pracy tłumacza nie chodzi więc o zwykłe transkodowanie tekstów, a raczej o znalezienie sposobów i środków interpretacji i zarządzania całymi sytuacjami komunikacyjnymi. Tworzenie przekładów adekwatnych do sytuacji wymaga znacznie więcej niż tylko wstawiania równoważnych elementów językowych lub zastosowania gotowych strategii tłumaczeniowych. Risku przyjmuje więc dynamiczną, osadzoną sytuacyjnie wizję procesu umysłowego, skupiając się na zjawiskach społecznych, fizycznych i emocjonalnych, które wykraczają daleko poza makro- i mikrostrategie indywidualnego umysłu. Teoretyczne rozważania Risku posłużyły innemu badaczowi, Donowi Kiraly'emu, do sformułowania postulatu nowego podejścia w kształceniu tłumaczy, koncentrującego się na 'autentycznej pracy projektowej' (Kiraly 2005: 1102). Jak tłumaczy, w środowisku szkolnym nieobecne są spontaniczność i wyzwanie, jakie niesie ze sobą praktyczne tłumaczenie. Jeśli zaczniemy postrzegać sam proces tłumaczenia jako twórczy, oparty na sytuacji i doświadczeniu, to również nauczanie umiejętności tłumaczeniowych powinno odzwierciedlać tę perspektywę. Pod pojęciem 'autentycznej pracy projektowej' Kiraly rozumie wspólne wykonywanie pełnych projektów tłumaczeniowych dla prawdziwych klientów. Szczególnym celem tego podejścia jest pomoc studentom w osiągnięciu półprofesjonalnego poziomu autonomii i wiedzy specjalistycznej poprzez autentyczne doświadczenie. Możemy oczekiwać, że

studenci będą lepiej przygotowani do wkroczenia na rynek, jeśli będą pracować na tekstach dobranych w taki sposób, by odzwierciedlały realia rynku pracy, a nie na tekstach wybranych ze względów praktycznych – np. tekstach prasowych, które (jak wynika z badań) są rzadkością wśród rzeczywistych zleceń, a jednocześnie stanowią olbrzymią część materiału wybieranego przez prowadzących do ćwiczeń praktycznych (Kiraly 2005: 1102). Wydaje się też prawdopodobne, że wykonywanie autentycznych zadań tłumaczeniowych, osadzonych w autentycznych sytuacjach, o podobnym stopniu złożoności i ograniczeniach związanych z rozwiązywaniem problemów, z jakimi mogą się zetknąć po ukończeniu studiów, będzie dla studentów bardziej motywujące niż zwykle ćwiczenia: tłumaczenie wybranych przez nauczyciela tekstów bez uwzględnienia rzeczywistego odbiorcy lub klienta. Takie podejście wyjmuje także ich pracę spod oceny jedynie osoby prowadzącej zajęcia, dokonywanej często na podstawie arbitralnych kryteriów. Jak pisze Kiraly: „We can hypothesize that students’ self-confidence will improve if they can see progress in their work on the basis of what are demonstrably professional criteria” (Kiraly 2005: 1102).

Opisane wcześniej projekty tłumaczenia audiowizualnego zrealizowane na UG i UWM wpisują się w koncepcję Risku i postulat Kiraly’ego i potwierdzają słuszność ich założeń. Poprawa znajomości języka i usprawnienie kompetencji translatorskich zaangażowanych w projekty studentów były efektami, których osiągnięcia się spodziewaliśmy. Niezwykle pozytywnie zaskoczyły nas natomiast efekty, których nie przewidzieliśmy, a które, w naszym odczuciu, wybiły się wręcz na pierwszy plan i wynikały właśnie z ‘usytuowania’ projektów. Studenci odkryli, nie w ścianach uniwersyteckiego budynku, lecz w przestrzeni publicznej, że sam przekład jest czynnością, ‘procesem społecznym’.

Jak się okazało, bardzo ważne było zakończenie projektów publicznymi pokazami filmów z przygotowanymi tłumaczeniami. Młodym tłumaczom udało się przezwyciężyć obawy związane z brakiem doświadczenia w nowej dla nich dziedzinie i kontaktem z potencjalnie krytycznym zleceniodawcą i odbiorcą. Widoczna podczas pokazów satysfakcja i radość studentów, poczucie sprawczości, duma z dobrze przyjętego filmu wzmocniły ich motywację do nauki, samorozwoju i poszukiwań. Dały im pewność siebie i przekonanie, że potrafią tłumaczyć i wejść w rolę tłumacza, realnie i namacalnie połączyć wiedzę teoretyczną zdobytą podczas studiów z działaniami praktycznymi. Przekonali się, że są w stanie zastosować wiedzę,

umiejętności i kompetencje nie w sytuacjach symulowanych i ćwiczeniach na uczelni, ale w publicznych działaniach o dużym znaczeniu i prestiżu, na płaszczyźnie nie tylko lokalnej, ale także międzynarodowej. Zainspirowani do działania i wyposażeni w praktyczne narzędzia warsztatu tłumacza, studenci zyskali wgląd w swoją wrażliwość oraz świadomość wagi własnego działania i oddziaływania na otoczenie poprzez dzielenie się swoją pracą, swoimi umiejętnościami, wiedzą i talentem. Zdobyli odwagę do dzielenia się swoją wiedzą w ramach warsztatów organizowanych dla studentów z innych uczelni, a także zgłosili gotowość do realizacji kolejnych projektów.

Warto dodać, że to właśnie doświadczenie emocjonującego zakończenia, bezpośredniej konfrontacji ze zleceniodawcą i widzom w trakcie publicznego pokazu w przestrzeni pozauniwersyteckiej, odróżnia nasze projekty dydaktyczne od tych opisanych przez Kiraly'ego, Martinsa i Ferreirę (2019) czy Kaczmarek-Wiśniewską (2013). Zarówno w Olsztynie, jak i w Gdańsku, w ostatniej fazie projektów, doszło do przełamania niewidzialności tłumacza w tłumaczeniu audiowizualnym. Młodzi tłumacze nie tylko zostali zaproszeni na uroczyste pokazy, lecz ich rola była w ich trakcie wielokrotnie publicznie podkreślana, a efekty pracy docenione. W przypadku projektu olsztyńskiego młodzi ludzie byli oklaskiwani przez widzów, poinformowanych o tym, komu zawdzięczają możliwość obejrzenia filmu w polskiej wersji językowej; podobnie w Gdańsku, gdzie w pokazie uczestniczyły dwie z tłumaczek. Informacja o tym, kto jest odpowiedzialny za tłumaczenie, została także zawarta w napisach końcowych filmów. Trzeba podkreślić, że zwykle mamy do czynienia z sytuacją odwrotną – przy omawianiu filmów kwestie transferu językowego poruszane są niezwykle rzadko. Jak pokazują wnikliwe badania przeprowadzone przez Mandanę Taban dla rynku austriackiego, w branży filmowej tłumaczenie audiowizualne postrzegane jest głównie jako przykra, generująca bowiem dodatkowe koszty konieczność (Taban 2015: 88). Krytycy filmowi czy filmoznawcy wydają się zauważać przekład głównie wtedy, gdy jest on wątpliwej jakości i wpływa negatywnie na odbiór filmu. Ani oni, ani szeroka publiczność nie mają świadomości ograniczeń, z jakimi mierzą się tłumacze audiowizualni, czy złożoności wykonywanej przez nich pracy, w związku z czym ich trud i rezultaty ich działań zwykle nie są doceniane, a sami tłumacze pozostają niewidzialni, choć stają się współtwórcami filmu (Taban 2015: 94–99; por. także Nornes 2007).

Istotny jest także fakt, że efekt pracy studentów nie był ulotny. Oba wykonane przez studentów tłumaczenia filmów stały się rzeczywistym pro-

duktem, który rozpoczął swój byt jako własność instytucji odpowiedzialnych za zlecenie tłumaczenia bądź udzielających na nie zgody. Mogą one również w przyszłości wykorzystywać i udostępniać je nowym grupom odbiorców do celów promocyjnych czy dydaktycznych. Świadomość tego, według słów samych studentów, była elementem stresującym, ale też dodatkowo wzmocniła ich motywację do wykonania tłumaczenia możliwie najlepszej jakości.

Udział w projekcie odkrył także przed studentami realia pracy tłumacza oraz perspektywy związane z możliwościami wykonywania tego zawodu w zakresie przekładu audiowizualnego. Młodzi ludzie musieli zmierzyć się z koniecznością przygotowania wersji ostatecznej tłumaczenia w określonym, nieprzesuwalnym (jak to bywa w rzeczywistości uniwersyteckiej) terminie. Terminy oficjalnych pokazów filmów z polskimi napisami były bowiem z góry ustalone i odpowiednio wcześniej ruszyły akcje promocyjne prowadzone przez zaangażowane instytucje, które poniosły także koszty przygotowania i druku plakatów czy zaproszeń. Studenci, mając świadomość, że to od ich sumienności, rzetelności i odpowiedzialności zależy sukces przedsięwzięcia, w które zaangażowane były poważne instytucje i znane nazwiska, pracowali pod presją czasu i prestiżu zlecniodawców. Ich praca nad projektem od prawdziwego zlecenia różniła się tylko tym, że nie otrzymali za nią wynagrodzenia.

Projekty te stały się dla studentów szansą na poznanie instytucji o dużym znaczeniu lokalnym, takich jak Wydział Kultury w Urzędzie Miasta Olsztyna czy Stowarzyszenie Günтера Grassa w Gdańsku, ale i międzynarodowym, jak Fundacja Borussia czy Niemieckie Forum Kultury Europy Wschodniej i Środkowej. Dzięki uczestnictwu w projektach młodzi ludzie mogli aktywnie współtworzyć życie kulturalne społeczności akademickiej i miasta. Rozpoznali też instytucje czy organizacje pozarządowe działające na polu kultury jako potencjalnych zlecniodawców interesujących zadań translatorskich w przyszłości. I choć jeszcze w 2013 roku Małgorzata Korycińska-Wegner pisała, że udział tłumaczeń audiowizualnych w rynku tłumaczeń należy uznać za niewielki, a obszar ten nadal stanowi niszę (Korycińska-Wagner 2013: 155), to wydaje się, że dziś sytuacja wygląda zupełnie inaczej. Zmieniają ją nie tylko takie zjawiska jak Netflix, ale i pandemia, z którą borykamy się od 2020 roku, a która wiele działań i wydarzeń ze świata kultury i relacji polsko-niemieckich przeniosła w świat wirtualny. Tłumaczenie audiowizualne w formie napisów stanowi zaś częste ich dopełnienie, rozszerza bowiem krąg potencjalnych odbiorców.

Wreszcie obydwaj projekty okazały się ciekawe również dla nas – opiekunek. Ścisła współpraca ze studentami wykraczała „poza ogólnie przyjęty charakter relacji nauczyciel–student, w myśl której, w dużym uproszczeniu, wiedzący więcej przekazuje wiedzę wiedzącym mniej” (Gorszczyńska 2016: 115). Stanęliśmy bowiem przed wyzwaniem uzupełnienia wiedzy merytorycznej. Nie byliśmy również instytucją narzucającą studentom gotowe rozwiązania, tylko partnerkami w dyskusji, co wzmocniło w studentach odwagę do formułowania własnych opinii i wniosków oraz odkrywania i rozwijania własnego potencjału. Kiraly pisał o tym już w 2005 roku, stwierdzając, że zastosowanie ‘tłumaczenia usytuowanego’ w dydaktyce przekładu pociągnęłoby za sobą radykalne zmiany w relacjach studentów z ich trenerami (Kiraly 2005: 1103). Przy realizacji ‘project-based learning’ zadania, za które odpowiedzialny jest nauczyciel, są bowiem często nie hierarchicznie nadrzędne, lecz komplementarne w stosunku do zadań uczniów (Kiraly 2005: 1106). W przypadku naszych projektów istotny i wygodny dla nas był także fakt, że nie musiałyśmy mierzyć się z problemem wystawienia ocen poszczególnym studentom, którzy przez dłuższy czas współpracowali przy wykonaniu jednego zadania, ponieważ projekty nie były realizowane w ramach regularnych zajęć kierunkowych. Na trudność w opracowaniu kryteriów oceny w takich przypadkach wskazują Hartwich i Małgorzewicz (2016: 449). Obie badaczki, autorki koncepcji dydaktycznej „kooperatives Übersetzen” (tłumaczenie kooperatywne), uwzględnionej w programie kierunku filologia germańska (specjalność translatoryka) na Uniwersytecie Wrocławskim, mimo wspomnianych trudności w ocenie pracy poszczególnych studentów jednoznacznie pozytywnie komentują wartość pracy grupowej (Hartwich, Małgorzewicz 2016: 449). Również podczas naszych projektów obserwowałyśmy rozwijającą się integrację między ich uczestnikami, wzajemne wzmocnianie się, wspieranie w trudniejszych chwilach, a także rosnącą umiejętność dyskusji i dochodzenia do kompromisu. Praca grupowa pozytywnie wpłynęła na jakość wykonanego tłumaczenia dzięki odpowiedniemu wykorzystaniu wiedzy i kompetencji wniesionych przez poszczególnych studentów. Diana Sánchez konkluduje: „Subtitling is essentially a team effort. When all members of a team are able to perform all parts of the process, this allows for multiple checks through each stage” (Sánchez 2004: 19).

## Konkluzje

Oba projekty translatorskie stanowią dobrą podstawę do wypracowania *best practice* w zakresie dydaktyki przekładu audiowizualnego. Realizując założenia Risku i Kiraly'ego, łączą bowiem w naturalny sposób zdobywanie wiedzy teoretycznej z praktycznym działaniem, przy czym dzieje się to nie w sytuacjach symulowanych, lecz w ramach rzeczywistych zleceń realizowanych grupowo. Dzięki temu studenci mogą doświadczyć niemalże wszystkich aspektów pracy w zawodzie tłumacza, w tym także pracy pod presją czasu i oczekiwań zleceniodawcy. W obu projektach tłumacze mogli dodatkowo skonfrontować się z szeroką grupą rzeczywistych odbiorców tłumaczenia – stali się widocznymi, zaznaczyli swoją obecność jako profesjonalni tłumacze i współtwórcy produktu kultury. W projektach przełamano więc 'niewidzialność' tłumacza charakterystyczną dla tłumaczenia audiowizualnego, co okazało się mieć silne działanie motywacyjne i wydaje się kluczowe dla powodzenia obu projektów. Warto również podkreślić, że efekt działań studentów można uznać za rzeczywisty i trwały wkład w rozwój kultury w kontekście polsko-niemieckim. Młodzi ludzie jeszcze na etapie kształcenia mieli ponadto szansę na rozpoznanie rynku pracy. Przekonali się, że ważną rolę odgrywają na nim nie tylko branże biznesowe, lecz także instytucje i organizacje z obszaru kultury, zwłaszcza te o międzynarodowym zasięgu. Studenci nawiązali pierwsze, bezpośrednie kontakty, które mogą zapoczątkować w ich przyszłym życiu zawodowym. W przypadku olsztyńskim zrealizowany projekt znalazł już zresztą swoją kontynuację i w formie warsztatów dla studentów dwóch innych uniwersytetów, i kolejnego zlecenia (tym razem od urzędującej przy miejscowym Stowarzyszeniu Mniejszości Niemieckiej asystentki niemieckiego Instytutu ds. Stosunków Zagranicznych (IFA)). Dzięki projektom studenci stali się świadomymi, nieprzypadkowymi uczestnikami i jednocześnie kreatorami życia społecznego. I wreszcie – udział w projekcie stał się okazją do zmiany typowej relacji student (uczeń)–wykładowca (mistrz) w bardziej partnerską, co, jak się okazało, także bardzo pozytywnie wpłynęło na zaangażowanie studentów i jakość wykonanej pracy.

Opisane scenariusze dydaktyczne dotyczą wprawdzie tłumaczenia audiowizualnego, wydaje się jednak, że mogą być z powodzeniem stosowane również w dydaktyce innych typów przekładu. Kluczowa jest ściślejsza współpraca między uczelniami a rzeczywistymi zleceniodawcami, jak po-



stulują Kiraly (2005), Kaiser-Cooke (2003), Taban (2015). Warto przy tym pamiętać, że takie projekty mogą być realizowane nie tylko we współpracy z tzw. biznesem, lecz także z instytucjami publicznymi, organizacjami pozarządowymi czy osobami prywatnymi.

## Literatura

- Albin J., 2012, Kompetencja z punktu widzenia tłumacza, [w:] Kompetencje tłumacza. Tom dedykowany prof. dr hab. Elżbiecie Tabakowskiej, M. Piotrowska, A. Czesak, A. Gomola, S. Tyupa (red.), Kraków, s. 39–44.
- Biernacka-Licznar K., 2011, Kształcenie tłumaczy specjalistycznych w sieci EMT. Sprawa Kellgrena – przykład nabywania kompetencji tłumaczeniowej, „Rocznik Przekładoznawczy”, 6, s. 133–149.
- Borzyszkowska-Szewczyk M., Rancew-Sikora D., Turska M., Żyliński L., 2019, Ultimo? Czy nasz świat zmierza do unicestwienia? W rocznicę urodzin Güntera Grassa o powieści Szczurzyca i jej ekranizacji (1997 r., reż. Martin Buchhorn) rozmawiają Dorota Rancew-Sikora, Marta Turska, Leszek Żyliński i Miłósława Borzyszkowska-Szewczyk, „Rocznik Gdański Gdańskiego Towarzystwa Naukowego”, 79, s. 155–173.
- Dybiec-Gajer J., 2012, Kompetencje profesjonalnego tłumacza a kształcenie i sukces zawodowy. Model kompetencji EMT z perspektywy polskich tłumaczy Parlamentu Europejskiego, [w:] Kompetencje tłumacza. Tom dedykowany prof. dr hab. Elżbiecie Tabakowskiej, M. Piotrowska, A. Czesak, A. Gomola, S. Tyupa (red.), Kraków, s. 167–193.
- Gorszczyńska P., 2016, Tutoring – refleksja nad doświadczeniem, [w:] W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim, B. Karpińska-Musiał (red.), Kraków, s. 113–125.
- Hartwich P., Małgorzewicz A., 2016, Kooperatives Übersetzen bei der Filmübersetzung – translationsdidaktische Überlegungen und Erfahrungen, „Germanica Wratislaviensia”, 141: Ansätze – Begründungen – Maßstäbe, s. 439–451.
- Hinc J., 2016, Kompetencja translatorska w autorefleksji studenta-tłumacza – z doświadczeń pracy nad przekładem realizowanej w ramach projektu Ideal Quality in Good Quantity (IQ), [w:] W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim, B. Karpińska-Musiał (red.), Kraków, s. 127–141.
- Kaczmarek-Wiśniewska A., 2013, Dydaktyka przekładu audiowizualnego na filologii romańskiej od podstaw: metody, treści, propozycje rozwiązań, „Między Oryginałem a Przekładem”, 19/20, s. 65–82.

- Kaiser-Cooke M., 2003, *Translation, Evolution und Cyberspace. Eine Synthese von Theorie, Praxis und Lehre*, Frankfurt am Main.
- Karpińska-Musiał B., 2016, Wprowadzenie, [w:] *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, B. Karpińska-Musiał (red.), Kraków, s. 7–27.
- Kiraly D., 2005, Project-Based Learning: A Case for Situated Translation, „*Meta. Journal des traducteurs/Translators' Journal*”, 50(4), s. 1098–1111.
- Korycińska-Wegner M., 2013, Medienübersetzen im klassischen Deutschunterricht an den Universitäten. Einige Bemerkungen zur Didaktik der audiovisuellen Übersetzung (AVÜ), „*Studia Germanica Gedanensia*”, 29, s. 154–166.
- Künzli A., 2017, *Die Untertitelung – von der Produktion zur Rezeption*, Berlin.
- Małgorzewicz A., 2014, Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza. Próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej, „*Lingwistyka Stosowana. Przegląd*”, 11, s. 1–10.
- Martins C., Ferreira C., 2019, Project-Based Learning in Audiovisual Translation: A Case Study in Error Analysis, „*Journal of Audiovisual Translation*”, 2(1), s. 152–182.
- Neves J., 2004, Language awareness through training in subtitling, [w:] *Topics in Audiovisual Translation*, P. Orero (red.), Amsterdam–Philadelphia, s. 127–140.
- Nikolic K., Bywood L., 2021, Audiovisual Translation: The Road Ahead, „*Journal of Audiovisual Translation*”, 4(1), s. 50–70.
- Nord Ch., 2010, *Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen*, Berlin.
- Nornes A.M., 2007, *Cinema Babel – Translating Global Cinema*, Minneapolis–London.
- Pleß U., 2017, Audiovisuelles Arbeiten im DaF-Unterricht: Kurzfilme untertiteln und synchronisieren, [w:] *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache*, P. Haase, M. Höller (red.), Göttingen, s. 275–288.
- Risku H., 2002, Situatedness in Translation Studies, „*Cognitive Systems Research*”, 3, s. 523–533.
- Sánchez D., 2004, Subtitling methods and team-translation, [w:] *Topics in Audiovisual Translation*, P. Orero (red.), Amsterdam–Philadelphia, s. 9–17.
- Stöckl H., 2015, Czytanie tekstów językowo-obrazowych? Elementy kompetencji podstawowej, [w:] *Lingwistyka mediów. Antologia tłumaczeń*, J. Jarosz, R. Opiłowski, P. Staniewski (red.), Wrocław–Dresden, s. 113–137.
- Szpilman M., Hasior A., 2020, Kompetencje zawodowe tłumacza audiowizualnego – między teorią a praktyką, „*Między Oryginałem a Przekładem*”, 3(49), s. 95–112.

Taban Mandana, 2015, Untertitelung als translatorische Handlung: Praxisfeld Untertitelung in der österreichischen Filmbranche. Dissertationsschrift, Universität Wien, <https://theses.univie.ac.at/detail/34301#>.

Tomaszkiewicz T., 2006, Przekład audiowizualny, Warszawa.

Tryuk M., 2009, Co to jest tłumaczenie audiowizualne?, „Przekładaniec”, 20, s. 26–39.

## Filmy

*Die Rättin*, 1997, reż. Martin Buchhorn.

*Spurensuche in Allenstein/Olsztyn. Eine Filmreportage mit Stadtschreiber Marcel Krüger*, 2019, reż. David Katz.

## Audiovisual translation. Academic didactic projects in the social space

### Summary

This paper focuses on training effects of two translation projects carried out as part of translator training in language studies at the University of Gdańsk and the University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland. The paper aims to reflect on the benefits of both projects. After a short presentation of the projects concerned, the course of work and the problems the participating students had to overcome, and the effects achieved are described. These include increased linguistic awareness and improved language competence, increased literary competence, students' reflection on their skills as translators and improved translation competence. Referring to the cognitive science approach represented by Hanna Risku as well as to Don Kiraly's concept of 'authentic project-work', the authors emphasise the importance of the project's authenticity and its anchoring in social reality both for its teaching and training value and achieving satisfactory effects in translator training.

**Keywords:** audiovisual translation, teaching of audiovisual translation, project-based learning, subtitles, students' projects

