

Paweł Kubiak  
Poznań

## FUNDAMENTY DYDAKTYKI PRZEKŁADU ZORIENTOWANEJ NA PROCES

---

**Zarys treści:** Niniejszy artykuł stanowi próbę naszkicowania podstaw dydaktyki przekładu uwypuklającej procesualny, dynamiczno-ewolucyjny wymiar translacji, nierzadko zaniedbywany w kształceniu tłumaczy. Autor dokonał próby adaptacji zaczerpniętego z dorobku konstrukttywizmu „terminowania kognitywnego” (*cognitive apprenticeship*) do potrzeb edukacji translatorskiej; metoda ta wydaje się efektywnym instrumentem kształtowania podmiotowości adeptów przekładu i stanowi bez wątpienia *conditio sine qua non* enkultuacji tłumaczy semiprofesjonalnych do środowiska eksperckiego.

---

Przez wiele lat w instytucjach kształcących tłumaczy punkt ciężkości dydaktyki przekładu spoczywał na analizie produktu tłumaczenia przy niedostatecznym lub wręcz marginalnym zainteresowaniu dynamiką procesu translacji, utrwalając obraz tłumacza jako eksperta lingwisty, będącego w nieustannej pogoni za ekwiwalencją, czy też – jak pisze P.A. Schmitt (1997: 301) – „ambulatoryjnego słownika”. Liczne w ostatnich dwóch dekadach badania nad zawartością „czarnej skrzynki” tłumaczy semiprofesjonalnych (np. Alves 1995, Kiraly 1995, Kußmaul 1995, Tirkkonen-Condit 1996) skłaniają do formułowania nowych propozycji dydaktycznych, wzbogacających zajęcia tłumaczeniowe o wymiar procesualny. Niniejszy artykuł jest próbą zbudowania filarów dydaktyki uwypuklającej dynamiczno-ewolucyjny charakter translacji na przykładzie treningu strategii rozwiązywania problemów.

Wspomniane badania ukazują działanie translacyjne adeptów przekładu jako strumień aktywności kognitywnej ogniskujący się na lokalnych fenomenach recypowanego i kreowanego świata tekstualnego, przy czym w nawiązaniu do słów H. Höniga (1993: 88) usiłują oni zobiektywizować ten świat,

porządkując go według klucza tzw. obiektywnej prawdy czy też – jak pewnie powiedziałby J. Derrida – poddając go tyranii logocentryzmu (por. Tischner 2002). W oczach H. Höniga (1993: 88) jest to próba redukcji kompleksowości rzeczywistości mentalnej dziejącej i kształtującej się w akcie translacji, wręcz wypaczeniem logiki procesów neuroepistemicznych zachodzących w umyśle tłumacza. Elaboracja skoposu translacji odbywa się w formie szczątkowej, tłumacze nieprofesjonalni zdają się nie postrzegać konstruowania makrostrategii jako istotnego elementu procesu tłumaczenia, a przecież jest ona kompasem niepozwalającym zabłądzić w migotającym mnogością idei, znaczeń i wzorców uniwersum socjokulturowym, w którym zanurza się tłumacz (por. Risku 1998: 146). Symplistyczny model docelowej sytuacji komunikacyjnej prowadzi do konstrukcji związku między tekstem wyjściowym a docelowym w oparciu o niepewny fundament, którym jest odwzorowanie tekstu wyjściowego (por. Risku 1998: 155). Dochodzi tu do tzw. redukcji centralnej (por. Detje 1996: 97), tzn. ekwiwalencja poszczególnych elementów leksemów/syntagm/fraz zyskuje status centralnego probierza sukcesu w procesie rozwiązywania problemów (por. Risku 1998: 151). Te i inne deficyty w zachowaniu badanych pociągają za sobą nieuchronnie niedostatki w procesie planowania i podejmowania decyzji. Planowanie dokonuje się głównie w sferze lokalnej, co wynika z niedostatecznej operacjonalizacji sytuacji docelowej (por. Risku 1998: 214); zauważalna jest tutaj tzw. ucieczka horyzontalna (por. Risku 1998: 172), która wyraża się planowaniem w obszarach, w których badani czują się pewnie (chodzi tu głównie o korzystanie ze słowników, przede wszystkim dwujęzycznych). Bezpośrednim następstwem tego stanu rzeczy jest omniprezenca planów i działań mikrostrategicznych, tzn. o zasięgu lokalnym. Można by odnieść mylne wrażenie, że operacje mikrostrategiczne są najważniejsze dla konstytuowania procesu translacji, co nadawałoby mu bardzo linearny, jednowymiarowy charakter (por. Risku 1998: 220). Często popełnianym przez adeptów błędem jest metodyzm, tzn. trzymanie się kurczowo metod, które zaowocowały sukcesem w innych sytuacjach. Innymi słowy metody te stosowane są głównie dlatego, że wcześniej zawsze się sprawdzały (por. Schaub 2006: 491). Dochodzi zatem do dekontekstualizacji i dekontekstualizacji strategii; przykładem może być tu sięganie w pierwszej kolejności do słownika dwujęzycznego. Impregnowanie takiej strategii może doprowadzić do naruszenia homeostazy controllingu, co grozi zaniechaniem kontroli efektów własnego działania i utrwaleniem się zachowań balistycznych, które prowadzą do tego, że decyzje wystrzelwane są niczym pocisk z pistoletu i podążają torem niedającym się kontrolować (ibidem: 485). Naskicowane wyżej przejawy działania adeptów translacji z pewnością lokują się poza domeną działania eksperckiego.

Profesjonalne działanie translacyjne prowadzi, mówiąc językiem J. Holz-Mänttari (2001: 185), do „przejścia w nowe formy”, tłumacz wchodzi niejako w inny wymiar, aby zebrać doświadczenia do procesu tworzenia. Jest to „proces ewolucyjny” (ibidem), dlatego tak ważne wydaje się wzbogacenie palety zabiegów dydaktycznych o wymiar procesualny, którego „humusem” jest specyfika interdependencji takich czynników jak architektura kognitywno-afektywno-motywacyjna tłumacza, charakterystyka zadania translacyjnego oraz ukształtowanie ekosystemu translacyjnego, czyli mozaika komponentów otoczenia translacyjnego, których interakcja ma umożliwić komunikację transkulturową (por. Risku 1998: 117–123). Na tym podłożu rodzi się i rozwija dynamika działania translacyjnego, którego powodzenie zależy od jakości podejmowanych decyzji, a ta warunkowana jest z kolei takimi czynnikami, jak: konstruowanie makrostrategii, integracja informacji (która oprócz poszukiwania informacji obejmuje także modelowanie sytuacji translacyjnej) oraz samozarządzanie (rozumiane jako zarządzanie gospodarką afektywno-motywacyjno-wolicjonalną) (ibidem: 136). Dydaktyka koncentrująca się na analizie błędów w translacji siłą rzeczy spycha ów dynamiczno-deterministyczny wymiar na margines. Nie można oczywiście odmówić diagnostyce błędów sporej wartości poznawczej, błędy są przecież nieocenionym źródłem wiedzy, ich etiologia nie może być jednak ujmowana w kłamrę stymulacyjno-responsywną, z pominięciem dynamiki kreacyjno-ewolucyjnej translacji. Muszą zatem zostać stworzone konteksty edukacyjne, w których podmiot uczący się może doświadczyć w różny sposób wysoce interaktywnego procesu konstrukcji kompleksowej przestrzeni socjokulturowej. W obliczu kompleksowości komunikacji transkulturowej jednym z fundamentalnych zadań stojących przed dydaktyką tłumaczenia wydaje się kształtowanie kompetencji heurystycznej u adeptów translacji. Rozwój strategii rozwiązywania problemów może dokonać się za pomocą dydaktycznej operacjonalizacji przedstawionej czterekomponentowej siatki determinantów działania translacyjnego, np. w formie tzw. terminowania kognitywnego (*Cognitive Apprenticeship*), cyklu zajęć możliwego do zrealizowania w ciągu roku akademickiego w formie warsztatów.

Terminowanie kognitywne jest metodą społecznego uczenia się, której podstawy zostały opracowane pod koniec lat osiemdziesiątych przez A. Collinsa, J. Browna i S. Newman (por. Collins i in. 1989). Punktem początkowym procesu uczenia się jest sterowana przez eksperta obserwacja wykonywanych przez niego działań kognitywnych, jak np. pisanie, która stopniowo ustępuje miejsca współpracy pomiędzy ekspertem a nowicjuszem („learning-through-guided-experience”, ibidem: 457). Celem jest osiągnięcie biegłości

w danej dziedzinie. Jedną z najważniejszych osi implementacji materiału do danego otoczenia edukacyjnego jest wzrastająca kompleksowość zadań (ibidem: 484). Popularnym wektorem progresji materiału na gruncie dydaktyki tłumaczenia jest – jak podaje Z. Weigt (2003: 373) – stopniowe przechodzenie od krótkich, prostych tekstów z różnych dziedzin aktywności ludzkiej, poprzez teksty prasowe, do tekstów fachowych. Weigt (ibidem) stawia ważne pytanie o słuszność tej drogi. Na pewno nie jest to jedyna ścieżka progresji. Terminowanie kognitywne stoi na stanowisku pluralizmu dróg wzrostu kompleksowości materiału (por. Collins i in. 1989: 484), możliwe są inne wektory progresji, jak chociażby typologia tekstów K. Reiss (2000). Optymalnym rozwiązaniem wydaje się konfrontacja z kompleksowymi, autentycznymi zadaniami translacyjnymi już od samego początku terminowania (por. Kiraly 2000: 104). Należy też pamiętać, że kompleksowość zadań może podlegać zmianom podyktowanym dynamiką interakcji i kooperacji między edukatorem a adeptami. Zadaniem dydaktyka jest nie tylko stworzenie możliwości multiperspektywicznego działania translacyjnego, czyli skonfigurowanie heterogenicznego spektrum zadań translacyjnych, ale także zachęcanie studentów do symulowania kontekstów przekładowych, przy czym impulsy do otwierania nowych perspektyw mogą pochodzić z własnych obserwacji szeroko rozumianej kultury translacyjnej lub mieć podłoże imaginacyjno-ewokacyjne.

Terminowanie kognitywne proponuje sekwencjonowanie procesów dydaktycznych w oparciu o naturę i dynamikę relacji pomiędzy ekspertem a nowicjuszem, która w odniesieniu do treningu strategii rozwiązywania problemów implikuje ich kształtowanie najpierw przez obserwację strategii stosowanych przez doświadczonego/doświadczonych tłumacza/tłumaczy, a następnie przez samodzielne działanie przy sukcesywnie zmniejszającej się pomocy opiekuna, aż do wytworzenia zrębów autonomii. Progresja kursu nie jest apodyktycznie skalibrowaną zmienną niezależną, lecz wypływa w dużej mierze z dynamiki interakcji kształtującej się w konkretnym procesie dydaktycznym. Nie można zatem mówić o sztywnym gorsecie sekwencyjnym realizowanego programu, możliwa jest naturalnie wysoka rekursywność podejmowanych kroków dydaktycznych, będąca w pewnym sensie odzwierciedleniem alinearności procesu tłumaczenia. A zatem sam kurs jest procesem, i to nie procesem jedno- lecz wielotorowym, gdyż jego filarem jest kooperacja (por. Kadric 2006: 45).

Jak wspomniano wyżej, kamieniem węgielnym terminowania jest uczenie się na drodze obserwacji, czyli modelowanie (*modelling*, por. Collins i in. 1989: 481). W tej fazie edukator egzemplifikuje rozwiązywanie autentycznych problemów w ramach konkretnego zadania translacyjnego (np. z własnej

praktyki tłumaczeniowej) i eksternalizuje podejmowane w celu rozwiązania problemu kroki. Richard J. Gerrig i Philip G. Zimbardo (2006: 198) podkreślają korzyści płynące z modelowania: „Pozwala nabywać duże, zintegrowane wzorce zachowania bez przechodzenia przez żmudny proces prób i błędów – proces stopniowego eliminowania niewłaściwych reakcji i nabywania właściwych. Możesz uczyć się bezpośrednio na błędach i sukcesach innych” (ibidem). Ważne jest, aby modelowanie dokonywało się na podstawie obserwacji działań kilku tłumaczy, należy zatem zapraszać na zajęcia gości – tłumaczy, mogą to być np. koledzy, koleżanki z instytutu, którzy z pewnością zetknęli się w praktyce z przeróżnymi konfiguracjami zadań translacyjnych i mogą dokonać ich symulacji. Podporą i drogowskazem zarówno dla tzw. modelu, jak i dla obserwujących są koncepty teoretyczne, które pozwolą ująć eksternalizowany i recypowany łańcuch działań w ramy refleksyjotwórcze. Jeśli gościem modelem nie jest tłumacz translatołóg, lecz tzw. praktyk, wówczas zadaniem organizatora zajęć jest zbudowanie teoretycznego rusztowania porządkującego obserwacje adeptów. Szalenie istotne jest uwrażliwienie na interdependencyjną naturę głównych wektorów działania translacyjnego, tj. konstruowania makrostrategii, integracji informacji, samozarządzanie oraz planowania i podejmowania decyzji, gdyż deficyty w jednym z tych wymiarów pociągają za sobą deficyty w innych.

Modelowanie jest punktem wyjścia do tzw. coachingu (por. Collins i in. 1989: 481), w którym na plan pierwszy wysuwa się obserwacja przez dydaktyka pracy studentów skonfrontowanych z realnymi zleceniami translacyjnymi, w czym są wspomagani w dużym stopniu przez eksperta w formie propozycji, wskazówek i ewaluacji podjętych działań. W fazie coachingu nie kształtuje się jeszcze wyraziste partnerstwo uczestników. Zaznaczy się ono dopiero w niesłuchanie ważnym komponentem prezentowanej metody, a mianowicie w tzw. scaffoldingu (por. ibidem: 482), którego istotą jest stymulowanie interakcji edukacyjnej przez wspólne rozwiązywanie problemów. W jej ramach dokonuje się m.in. kooperacyjne konstruowanie modeli mentalnych, mających konstytutywne znaczenie w procesie rozwiązywania problemów (por. Kiraly 2000: 45). Kooperacyjność implikuje dążenie do symetrii działań prowadzących do rozwiązania problemu, innymi słowy do daleko idącej współpracy. Symetria kooperacji ulega z czasem pewnemu osłabieniu, edukator marginalizuje coraz bardziej swój udział w rozwiązywaniu problemów przez studentów. Faza ta nazwana została przez twórców terminowania kognitywnego *fading* (por. Collins i in. 1989: 482).

Porządkowanie strumienia kognicji zaangażowanej w działanie translacyjne powinno przybrać formę usystematyzowanej artykulacji (*articulation*,

por. ibidem), inaczej mówiąc, należy zachęcić adeptów do eksternalizacji treści procesów mentalnych zaangażowanych w proces rozwiązywania problemów. Jest to niezwykle istotny etap terminowania kognitywnego, w którym wykorzystane mogą zostać dzienniki tłumacza czy też zapożyczone z arsenału psychologii kognitywnej protokoły głośnego myślenia. Te ostatnie, choć pozwalają tylko na fragmentaryczny ogląd zawartości „czarnej skrzynki” tłumacza, wydają się wartościowym instrumentem elicytacyjnym. Mogą być zastosowane na zajęciach lub w domu.

Owoce artykulacji muszą zostać następnie poddane refleksji (*reflection*, por. ibidem: 482), w ramach dyskusji studenci mają możliwość porównania nie tylko rozwiązań problemów, ale przede wszystkim dróg dochodzenia do tych rozwiązań, a zatem ich aktywność poznawcza kierowana jest na ewolucję przestrzeni socjokulturowej. Mogą oni np. formułować hipotezy na temat ewolucji rozwiązań, zastosowanych strategii i technik oraz porównać je następnie z utrwalonym w formie protokołów głośnego myślenia zapisem rzeczywistego procesu rozwiązywania problemów (por. Kautz 2002: 275). Faza refleksji sprzyja niewątpliwie wzrostowi samoświadomości tłumaczy. Jak pisze H. Hönig (1993: 89), tylko obróbka refleksyjna własnego działania czyni z tłumacza „urodzonego” tłumacza. Należy w tym miejscu zaakcentować, że nie tylko niepowodzenie, ale także sukces w rozwiązywaniu problemów powinien być przedmiotem autorefleksji, może on przecież konserwować pewne zachowania, sprawić, że zaniechany zostanie krytyczny ogląd własnego działania; tak rodzi się metodyzm (por. Schaub 2006: 491).

Pod koniec kursu adepci uzyskują możliwość samodzielnej eksploracji (*exploration*, por. Collins i in. 1989: 483), tzn. mogą i wręcz powinni dokonać prób transferu nabytej kompetencji na inne konstelacje zadań translacyjnych, aby nie wpaść w pułapkę iluzorycznego przekonania o istnieniu rozwiązań patentowych, a zatem nie dopuścić do wykształcenia metodyzmu. Celem tego komponentu jest zwiększenie dystyntyktywności kontekstowej (por. Gerrig/Zimbardo 2006: 218) stosowanych strategii i technik translatorskich, co prowadzi w efekcie do wzmocnienia poczucia własnej skuteczności – centralnego pojęcia teorii społecznego uczenia się A. Bandury (1997, u: Gerrig/Zimbardo 2006: 447). To poczucie z kolei ma zrodzić tzw. empowerment, tzn. upędmocnienie, upodmiotowienie tłumacza, osiągnięcie stanu świadomościowego, który pozwoli na postrzeganie siebie jako pełnoprawnego uczestnika komunikacji transkulturowej, a nie jako „ambulatoryjnego słownika” (Schmitt 1997: 301). W oczach D. Kiraly’ego (2000: 1), ojca socjokonstruktywistycznej wizji kształcenia tłumaczy, podstawowe wyznaczniki empowermentu to biegłość, kompetencja, pozwalające na profesjonalne podejmowanie decyzji, od-



powiedzialność za nie oraz autonomia prowadząca na drogę ustawicznej edukacji. Także M. Rosalska (2000: 34), badaczka kształcenia ustawicznego, która postrzega empowerment jako „wzmocnienie kompetencji i przywrócenie siły jednostce, na uczynienie ją wewnątrzsterowną, samodzielnią, odpowiedzialną za siebie” (ibidem), podkreśla silne zakotwiczenie tego procesu w „kontekście życia jednostki” (ibidem) oraz jego niezaprzeczalną zaletę w postaci „relacji opartej na dialogu, negocjowaniu, uzgadnianiu znaczeń” (Rosalska 2000: 36). Myślę, że tego deterministycznego i interakcjonistyczno-kooperacyjnego wymiaru brakuje w ofercie dydaktycznej lokującej jądro aktywności poznawczej przyszłych tłumaczy w sferze relacji input–output. Nieuchronną konsekwencją takiego stanu rzeczy jest brak „poczucia sprawstwa i kompetencji” (ibidem: 34) u adeptów translacji. Temu deficytowi zapobiegać ma wzbogacenie dydaktyki tłumaczenia o wymiar procesualny; w zabiegu tym można z pewnością upatrywać swoisty katalizator upodmiotowienia tłumacza semiprofesjonalnego.

Podsumowując, należy stwierdzić, że nieodzowne w wykształceniu empowermentu jest doświadczenie procesu profesjonalnego konstruowania pewnego mikrokosmosu socjokulturowego, w którym bardzo ważną rolę odgrywa rozwiązywanie problemów translacyjnych. Doświadczenie to inicjowane jest przez obserwację eksperckiego procesu rozwiązywania problemów konstrukcyjnych, asymilowane na drodze współpracy między ekspertem a adeptami, artykułowane w formie eksternalizacji procesów mentalnych zachodzących w trakcie tłumaczenia, poddawane dogłębnej obróbce świadomościowej poprzez refleksję oraz wzmacniane przez własne eksploracje. Ziarno empowermentu może zostać zasiane dzięki implementacji różnych propozycji dydaktycznych, jak np. terminowania kognitywnego, które samo może stać się procesem wymykającym się reżimowi sekwencyjno-cyklicznemu. Konieczne jest stworzenie opartego na kooperacji kontekstu edukacyjnego, który umożliwi wykształcenie szeroko rozumianej autonomii, bez której niezwykle trudna czy wręcz niemożliwa jest enkulturacja adeptów przekładu do środowiska eksperckiego.

Przedstawiony zarys koncepcji dydaktycznej wymaga z pewnością dalszej operacjonalizacji, konkretyzacji i przede wszystkim obserwacji w działaniu. Jako że kształtowanie tożsamości eksperckiej na drodze empowermentu jest bez wątpienia jednym z najważniejszych wyzwań stojących przed instytucjami kształcenia tłumaczy, niezbędne jest opracowywanie, dyskusowanie i wdrażanie autonomizujących propozycji dydaktycznych.

## Literatura

- Alves, F., 1995, *Zwischen Schweigen und Sprechen: Wie bildet sich eine transkulturelle Brücke? Eine psycholinguistisch orientierte Untersuchung von Übersetzungsvorgängen zwischen portugiesischen und brasilianischen Übersetzer*, Hamburg.
- Bandura, A., 1997, *Self-efficacy: The exercise of control*, New York.
- Collins, A., Brown, J.S., Newman, S.E., 1989, „Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics”, [w:] *Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*, Resnick, L.B. (red.), Hillsdale, s. 453–494.
- Detje, F., 1996, *Sprichwörter und Handeln. Eine psychologische Untersuchung*, Frankfurt/M.
- Gerrig, R.J., Zimbardo, P.G., 2006, *Psychologia i życie*, Warszawa.
- Holz-Mänttari, J., 2001, „Skopos und Freiheit im translatorischen Handeln”, [w:] *TEXTconTEXT 15=NF 5, 2*, s. 181–196.
- Hönig, H., 1993, „Vom Selbst-Bewußtsein des Übersetzers”, [w:] *Traducere Navem. Festschrift für Katharina Reiß zum 70. Geburtstag*, Holz-Mänttari, J., Nord, C. (red.), Tampere, s. 77–90.
- Kadric, M., 2006, „Strategien einer Übersetzungsdidaktik”, [w:] *Glottodidactica*, XXXII, s. 45–57.
- Kautz, U., 2002, *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, München.
- Kiraly, D., 1995, *Pathways to translation. Pedagogy and process*, Kent.
- Kiraly, D., 2000, *A social constructivist approach to translator education*, Manchester.
- Kußmaul, P., 1995, *Training the Translator*, Amsterdam–Philadelphia.
- Reiß, K., 2000, *Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. Wiener Vorlesungen*, Wien.
- Risku, H., 1998, *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*, Tübingen.
- Risku, H., 2004, *Translationsmanagement. Interkulturelle Fachkommunikation im Informationszeitalter*, Tübingen.
- Rosalska, M., 2006, „Empowerment w kształceniu ustawicznym”, *e-mentor* 3(15), s. 33–36, URL: [www.e-mentor.edu.pl](http://www.e-mentor.edu.pl).
- Schaub, H., 2006, „Denk- und Handlungsfehler”, [w:] *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Kognition*, Funke, J., Frensch, P.A. (red.), Göttingen i in., s. 485–493.
- Schmitt, P.A., 1997, „Evaluierung von Fachübersetzungen”, [w:] *Modelle der*



- Translation. Festschrift für Albrecht Neubert*, Wotjak, G., Schmidt, H. (red.), Hamburg, s. 301–332.
- Tirkkonen-Condit, S., 1996, „What is in the black box? Professionalism in translation decisions in the light of TAP research”, [w:] *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*, Lauer, A. i in. (red.), Tübingen, s. 251–257.
- Tischner, Ł., 2002, „Filozof w Syrakuzach”, [w:] *Tygodnik Powszechny*, nr 28 (2776), 14 lipca 2002 r., URL: [www.tygodnik.com.pl/numer/276628/tischner.html](http://www.tygodnik.com.pl/numer/276628/tischner.html).
- Weigt, Z., 2003, „Die Translationsdidaktik und das Problem der Integration”, [w:] *Deutsch-polnische und gesamt-europäische Integration in Forschung, Lehre und Öffentlichkeitsarbeit der (polnischen) Germanistik*, Grucza, F. (red.), Warszawa, s. 370–374.

## Foundations of the process-oriented translation didactics

### Summary

The prevailing objective of this paper is to depict the outlines of translation didactics which emphasizes the dynamic-evolutionary character of the translation process. This is meant to be a counterpoint to the traditional face of translation didactics focusing on the input-output relation, i.e. on the analysis of the translation product. Empirical research into the translation process in semiprofessional translators (e.g. Kiraly 1995, Kußmaul 1995, Tirkkonen-Condit 1996) suggest strongly to create educational contexts which make it possible for translation adepts to experience the complexity of transcultural communication and construct their professional identity. The author delineates the founding principles of *Cognitive Apprenticeship*, a method of “learning-through-guided-experience” (Collins et al. 1989: 457) how to deal with complex tasks, and tries then to adapt it to the needs of the training in problem solving strategies. This form of collaborative learning under the supervision of a translation expert seems to be a good catalyst for the *empowerment* of semiprofessional translators, a key determinant in the process of enculturation of translation adepts into the expert culture. Empowerment is defined by D. Kiraly (2000: 1), the father of a socioconstructivist viewpoint on translator training, as “acquiring the expertise and thus the authority to make professional decisions; assuming responsibility for one’s actions; and achieving autonomy to follow path of lifelong learning”. As sowing the seed of empowerment is without a doubt one of the major challenges for translation didactics, different *empowering* approaches should be developed, submitted for discussion and verified in educational practice.