



UNIVERSITATEA
DE MEDICINĂ ȘI FARMACIE
„VICTOR BABEȘ” DIN TIMIȘOARA

Daniela Șilindean

(coordonator)

Diana Boc-Sînmărghișan

Iulia Cristina Frînculescu

(editori)

Limbă și cultură

- Între tradiție și A.I. -

Language and Culture

- Between Tradition and A.I. -



Editura „Victor Babeș”

Timișoara, 2026

Editura „Victor Babeș”
Piața Eftimie Murgu 2, 300041 Timișoara
Tel./Fax 0256 495 210
e-mail: evb@umft.ro
www.umft.ro/ro/organizare-evb/

Director general: Prof. univ. dr. Sorin Ursoniu

Colecția: HIPPOCRATE

Coordonator colecție: Prof. univ. dr. Andrei Motoc

Referent științific: Conf. univ. dr. Elena Jebelean

© 2026

Toate drepturile asupra acestei ediții sunt rezervate. Reproducerea parțială sau integrală pe orice suport, fără acordul scris al echipei editoriale este interzisă și se va sancționa conform legilor în vigoare.

ISBN 978-606-786-605-6

Centrul de cercetare lingvistică aplicată și studii culturale comparate,
C-CLASC

Cuvânt înainte/ Foreword

Conferința *Limba și cultură – Între tradiție și A.I.* își propune să fie un spațiu de dialog academic, deschis schimburilor de idei, experiențe profesionale și colaborărilor interdisciplinare. Prima ediție a conferinței a reunit cercetători, cadre didactice și practicieni preocupați de teme actuale din domeniul studiilor lingvistice, literare, culturale și educaționale, oferind un cadru pentru reflecție asupra raportului dintre tradiție și noile tehnologii.

Volumul de față reunește o selecție de capitole elaborate pe baza comunicărilor prezentate în cadrul conferinței, dezvoltând și aprofundând direcțiile de cercetare propuse. Lucrările abordează teme precum bunele practici în predarea limbilor străine, dialogul intercultural, limbajele de specialitate și dialogul interdisciplinar, oferind perspective teoretice și aplicative asupra provocărilor contemporane.

Contribuțiile reunite în acest volum explorează o diversitate de subiecte: de la modul în care inteligența artificială influențează cogniția umană, procesul de învățare și practicile educaționale, până la utilizarea instrumentelor bazate pe A.I. în predarea limbilor străine și în traducere. Alte studii analizează narațiunile despre boală, rolul limbajului verbal și nonverbal în comunicarea medicală, precum și implicațiile culturale, psihologice și sociale ale transformărilor generate de dezvoltarea tehnologiilor inteligente.

Prin diversitatea perspectivelor și a domeniilor reprezentate, acest volum evidențiază intersecțiile dintre limbaj, cultură, educație, tehnologie și identitate, ilustrând modul în care cercetarea actuală răspunde provocărilor unei societăți aflate într-o continuă schimbare. În același timp, el reflectă preocuparea comună a autorilor pentru valorificarea tradiției, fără a ignora oportunitățile și întrebările pe care le aduce inteligența artificială în spațiul academic și profesional.

Sperăm ca volumul de față să reprezinte o resursă utilă pentru cercetători, cadre didactice, studenți și toți cei interesați de evoluția limbajului și culturii în contextul transformărilor tehnologice contemporane, contribuind la dezvoltarea dialogului interdisciplinar și la consolidarea unei comunități academice deschise, inovatoare și conectate la provocările prezentului.

The conference *Language and Culture – Between Tradition and AI* aims to provide a forum for academic dialogue, fostering the exchange of ideas, professional experiences, and interdisciplinary collaboration. Its first edition brought together researchers, educators, and practitioners interested in current issues in linguistics, literature, cultural studies, and education, offering an opportunity to reflect on the relationship between tradition and emerging technologies.

This volume brings together a selection of book chapters developed from the papers presented at the conference, expanding and deepening the research directions introduced during the event. The contributions address topics such as best practices in foreign language teaching, intercultural dialogue, languages for specific purposes, and interdisciplinary dialogue, offering both theoretical and practical perspectives on contemporary challenges.

The chapters included in this volume explore a wide range of subjects, from the ways in which artificial intelligence is reshaping human cognition, learning processes, and educational practices, to the integration of AI-based tools in foreign language teaching and translation. Other contributions examine narratives of illness, the role of verbal and non-verbal language in medical communication, and the cultural, psychological, and social implications of the transformations brought about by the rapid development of intelligent technologies.

Through the diversity of perspectives and disciplines represented, this volume highlights the intersections of language, culture, education, technology, and identity, illustrating how contemporary research responds to the challenges of a rapidly changing society. At the same time, it reflects the shared commitment of the contributors to preserving the value of tradition while embracing the opportunities and addressing the questions that artificial intelligence brings to academic and professional contexts.

We hope that this volume will serve as a valuable resource for researchers, educators, students, and all those interested in the evolution of language and culture in the context of contemporary technological transformation. We also hope that it will contribute to the advancement of interdisciplinary dialogue and to the strengthening of an academic community that is open, innovative, and engaged with the challenges of the present.

Colectivul editorial

Impactul inteligenței artificiale asupra formării medicilor de familie – O abordare intersecțională a limbii și culturii. De la cursuri de limbaj medical la instrumente AI: O privire asupra viitorului comunicării în medicină

Felicia Andrei, Daniela Gurguș, Roxana Folescu

Rezumat

Formarea medicilor de familie se află astăzi la intersecția dintre tradiția educațională umanistă și emergența tehnologiilor digitale bazate pe inteligență artificială (IA). Într-un domeniu în care relația medic–pacient se bazează în mod fundamental pe calitatea comunicării, limbajul medical și sensibilitatea culturală devin instrumente esențiale pentru succesul profesional. În acest context, dialogul interdisciplinar dintre catedrele de Limbi Moderne și Medicina Familiei capătă un rol strategic, aducând împreună expertiza lingvistică, culturală și medicală pentru a redefini formarea viitoarelor generații de practicieni.

Predarea limbajului medical în cadrul programelor universitare tradiționale pune accent pe vocabular, acuratețe terminologică și dezvoltarea abilităților de exprimare într-un cadru clinic. Dar complexitatea interacțiunilor din practica zilnică depășește barierele lingvistice, incluzând aspecte culturale, etice și emoționale. Pacienții aparțin unor contexte socio-culturale diverse, iar medicul de familie are nevoie de o pregătire care să-i permită nu doar transmiterea informațiilor corecte, ci și construirea unei relații bazate pe empatie și încredere.

Integrarea instrumentelor IA în procesul educațional creează noi posibilități: aplicații interactive pentru învățarea limbajului medical, chatboți care simulează dialoguri cu pacienți din culturi diferite, traducători inteligenți capabili să surprindă nuanțe idiomatice sau chiar platforme de feedback personalizat care corectează greșelile de comunicare. Astfel de instrumente nu înlocuiesc profesorul sau experiența clinică, ci extind resursele disponibile, stimulând o învățare mai flexibilă și adaptată la nevoile fiecărui student.

În final, vom sublinia importanța colaborării interdisciplinare în proiectarea unor programe educaționale inovative, care să pregătească medicii de familie pentru provocările comunicării într-o lume tot mai diversă și digitalizată.

Cuvinte-cheie: inteligență artificială, medicină de familie, limbaj medical, comunicare interculturală, educație interdisciplinară, empatie, inovație digitală.

Abstract

The training of family physicians today lies at the intersection of humanistic educational tradition and the emergence of digital technologies powered by artificial intelligence (AI). In a field where the physician–patient relationship is fundamentally based on the quality of communication, medical language and cultural sensitivity become essential tools. In this context, the interdisciplinary dialogue between the Departments of Modern Languages and Family Medicine takes on a strategic role, bringing together linguistic, cultural, and medical expertise to redefine the education of future generations of practitioners.

The teaching of the medical language within traditional university programs focuses on vocabulary, terminological accuracy, and the development of communication skills in a clinical context. But the complexity of everyday practice goes beyond linguistic barriers,

encompassing cultural, ethical, and emotional aspects. Patients come from diverse socio-cultural backgrounds, and the family physician requires training that allows not only the accurate transmission of information but also the building of relationships based on empathy and trust.

The integration of AI tools into the educational process creates new opportunities: interactive applications for learning medical language, chatbots that simulate dialogues with patients from different cultural backgrounds, intelligent translators capable of capturing idiomatic nuances, and even personalized feedback platforms that correct communication errors. Such tools do not replace the teacher or the clinical experience but expand available resources, fostering more flexible learning adapted to each student's needs.

Finally, we will underline the importance of interdisciplinary collaboration in designing innovative educational programs that prepare family physicians for the challenges of communication in an increasingly diverse and digitalized world.

Keywords: artificial intelligence, family medicine, medical language, intercultural communication, interdisciplinary education, empathy, digital innovation.

Introducere

Într-o eră a transformărilor digitale accelerate, formarea medicilor de familie nu mai poate fi privită exclusiv prin prisma acumulării de cunoștințe medicale, ci și ca un proces complex de construire a competențelor comunicative și culturale. Inteligența artificială (IA) redefineste modul în care viitorii medici accesează informația, învață să comunice cu pacienții și își construiesc identitatea profesională într-un context multilingv și multicultural (McCoy et al. 2024; Parente 2024).

Formarea medicilor de familie se află astăzi într-un punct de cotitură. Dacă, în trecut, accentul era pus aproape exclusiv pe competențele clinice și pe acumularea de cunoștințe medicale, prezentul aduce în prim-plan o dublă provocare: adaptarea la transformările digitale și menținerea valorilor umaniste care definesc profesia medicală (Haug și Drazen 2023; Mesko și Topol 2023). Într-un domeniu în care relația medic–pacient se bazează pe încredere, empatie și claritate în comunicare, limbajul devine o veritabilă punte între știință și umanitate.

Astăzi, inteligența artificială (IA) nu mai este doar o curiozitate tehnologică, ci un partener pedagogic. În universitățile de medicină, aplicațiile AI oferă deja posibilitatea simulării consultațiilor clinice, traducerii conversațiilor medicale complexe și chiar analizării tonului emoțional al răspunsurilor studenților (Kobayashi et al. 2023; Bedmutha et al. 2024; Chow, Wong și Li 2024). În același timp, modelele de tip LLM demonstrează performanțe remarcabile în procesarea limbajului medical și în generarea de conținut educațional (Brown et al. 2020; Devlin et al. 2019). AI contribuie deja la evaluarea răspunsurilor clinice și la compararea performanțelor medicilor cu cele ale sistemelor automatizate, evidențiind atât potențialul, cât și limitele acestora (Goodman et al. 2023; Ayub, Hamann și Hamann 2023). Însă, dincolo

de inovație, aceste transformări ridică întrebări profunde pentru toți actorii implicați (Ahaley et al. 2024; Ali și Meder 2025).

Ipoteza studiului de față pornește de la ideea că formarea medicului de familie trebuie să rămână ancorată într-o viziune umanistă, dar să includă în mod activ competențele digitale. De aceea, propunem o abordare intersecțională a educației medicale, în care limba, cultura și tehnologia devin componente complementare ale aceluiași proces de învățare (Kharko et al. 2025; Gleasman-DeSimone et al. 2025).

Din perspectiva lingvistică, IA oferă oportunități remarcabile: platforme interactive pentru învățarea terminologiei medicale, asistenți conversaționali capabili să simuleze pacienți din diverse culturi, traducători medicali inteligenți care surprind nuanțe idiomatice sau pragmatice greu de redat în manuale (Assiri 2026; Luo et al. 2024). Toate aceste instrumente pot îmbunătăți competențele lingvistice și culturale ale studenților, făcând procesul educațional mai personalizat și mai eficient (Kung et al. 2023).

Din perspectiva culturală însă, apar și limite evidente (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2023). Modelele de limbaj pot reproduce biasuri culturale sau expresii standardizate care nu reflectă sensibilitatea locală (Ratti, Morrison și Jakab 2025; Tamkin et al. 2021). Spre exemplu, modul de exprimare a empatiei sau al consilierii pacientului diferă semnificativ între spațiul anglo-saxon și cel românesc, iar AI poate avea dificultăți în adaptarea la aceste particularități (Sorin et al. 2023). De aceea, IA trebuie privită nu ca un substitut al profesorului, ci ca un instrument reflexiv și un mijloc prin care studenții pot exersa, greși și învăța într-un cadru controlat, fără a pierde dimensiunea afectivă a comunicării reale (Flanagin et al. 2023).

În acest context, dialogul dintre catedrele de Limbi Moderne și Medicina Familiei devine esențial. Profesorii de limbi străine pot aduce în formarea medicală o perspectivă asupra diversității lingvistice și culturale, în timp ce formatorii clinici pot contribui cu scenarii autentice de comunicare. Colaborarea dintre aceste domenii deschide calea spre programe educaționale hibride, unde cursurile tradiționale de limbaj medical se combină cu laboratoare de simulare digitală și sesiuni de analiză interculturală (Haniff et al. 2025; Koh et al. 2025). Tocmai din aceste considerente prezentul studiu propune o analiză intersecțională a rolului limbii și culturii în educația medicală contemporană, sub influența tehnologiilor emergente bazate pe IA.

Context și motivație

Medicina de familie ocupă un loc unic în peisajul medical, fiind specialitatea în care comunicarea empatică, înțelegerea contextului cultural și adaptarea limbajului la nivelul pacientului sunt competențe fundamentale. Totuși, odată cu introducerea instrumentelor AI în educația medicală, de la platforme de învățare automată și simulatoare conversaționale până la

traducători medicali inteligenți, apar provocări semnificative (Dave, Athaluri și Singh 2023; Sallam 2023): „Cum se poate păstra autenticitatea relației medic–pacient într-o comunicare mediată de algoritmi?”, „În ce măsură IA poate contribui la dezvoltarea competențelor lingvistice și culturale ale studenților?”, „Poate IA să înțeleagă nuanțele culturale, emoționale și etice ale discursului medical?”

Obiectivele studiului au fost să:

- Analizeze modul în care IA transformă procesul de învățare a limbajului medical în formarea medicilor de familie (Parente 2024; McCoy et al. 2024).
- Evalueze impactul cultural al utilizării instrumentelor AI în comunicarea medic–pacient (Ratti, Morrison și Jakab 2025; Kharko et al. 2025).
- Propună modele educaționale integrate care îmbină limba, cultura și tehnologia în curriculumul de formare medicală (Tu et al. 2025; Bryson et al. 2025).

Material și metode

Analiza se bazează pe o abordare mixtă, combinând:

- Revizuirea literaturii internaționale privind educația medicală asistată de AI (2020–2025);
- Interviu și chestionare cu formatori și rezidenți în medicina de familie din România și din alte țări europene, privind percepția asupra limbajului medical digital;
- Studiul de caz al platformelor educaționale care integrează module de procesare a limbajului natural (ChatGPT, Med-PaLM, DeepL Medical Translator, Full Code).

Studiul de față a fost conceput ca un studiu observațional, descriptiv-analitic, cu abordare mixtă (cantitativă și calitativă), desfășurat în perioada noiembrie 2025-ianuarie 2026, având ca obiectiv evaluarea impactului utilizării instrumentelor de inteligență artificială asupra formării medicilor de familie, cu accent pe dezvoltarea competențelor de comunicare medicală în contexte lingvistice și culturale diverse. Populația studiată a inclus medici rezidenți în medicina de familie, medici specialiști în Medicina de familie, formatori și studenți la medicină din anii preclinici și clinici, selectați pe baza participării la programe de formare medicală sau educație continuă și a expunerii la instrumente de inteligență artificială, precum modele conversaționale, aplicații de traducere medicală sau sisteme de suport decizional. Au fost excluși participanții care nu și-au exprimat consimțământul informat sau care au completat incomplet instrumentele de colectare a datelor. Dimensiunea eșantionului a fost de $n = 350$

Studiul a fost realizat cu respectarea principiilor etice, toți participanții oferind consimțământ informat, iar datele colectate fiind anonimizate și utilizate exclusiv în scopuri științifice.

Revizuirea literaturii

Documentarea privind aceasta temă a început prin căutarea în Web of Science Core Collection a tuturor articolelor relevante după următorii termeni: "(artificial intelligence OR ai OR machine learning OR ml OR deep learning OR neural networks OR natural language processing OR nlp) AND (family physicians OR general practitioners OR primary care doctors OR family medicine OR primary care) AND (training OR education OR professional development OR skill acquisition OR learning) AND (language OR linguistics OR communication OR multilingualism OR translation OR cultural competence OR cultural sensitivity OR cross-cultural communication OR culture)". S-au obținut prin filtrare Mesh un număr de 1473 de rezultate relevante. Am folosit informațiile din 25 de articole și rezumate dintre acestea pentru a răspunde la întrebarea subsidiară din titlu și a introduce cititorul în cercetarea noastră.

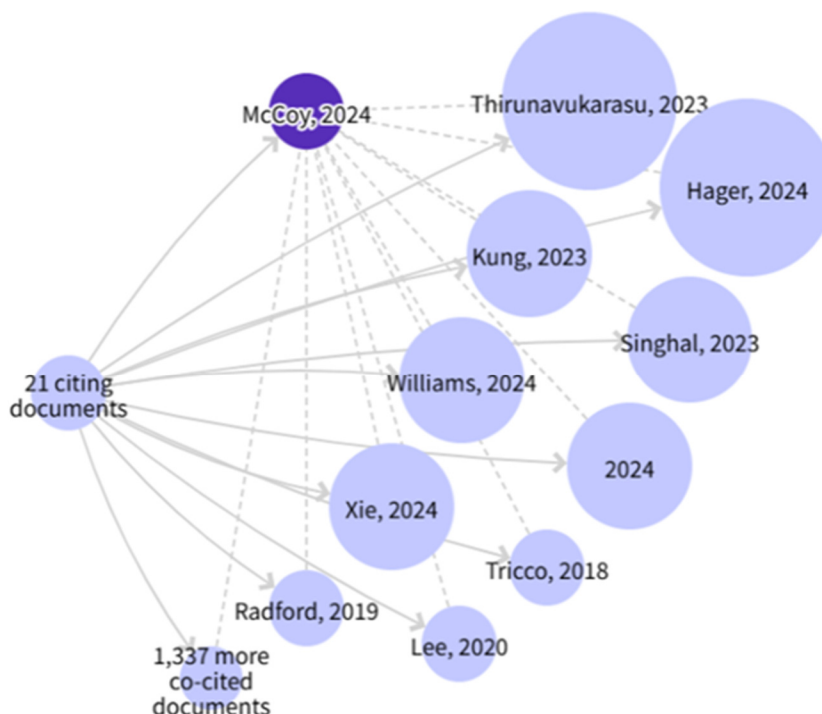


Figura 1. Schema citărilor și co-citărilor din cadrul literaturii relevante

Am observat și faptul că bazele de date referitoare la tema studiului nostru se regăsesc mai frecvent după anul 2005, când și numărul de publicații dar și de citări s-a înmulțit exponențial conform figurii următoare.

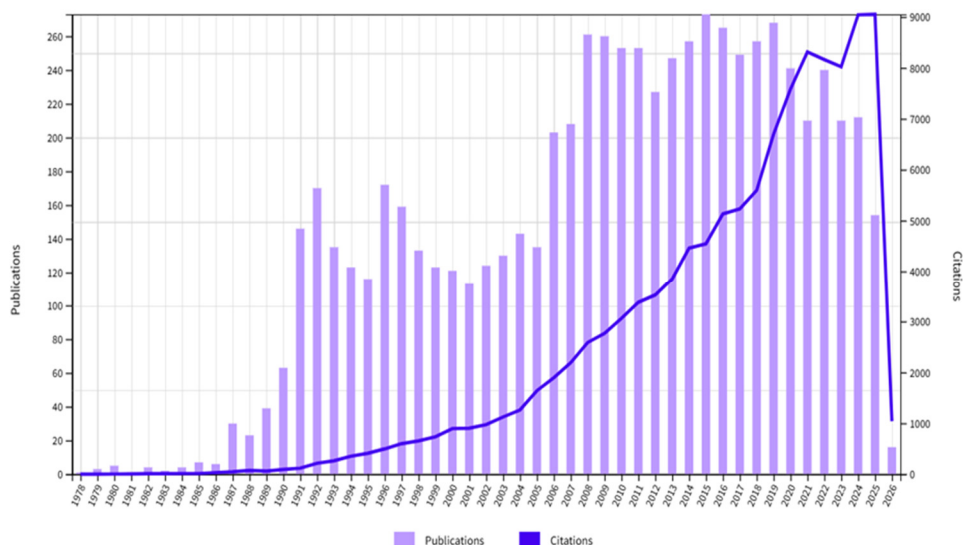


Figura 2. Cronologia publicațiilor și a citărilor în timp

Integrarea inteligenței artificiale (AI), în special a modelelor de tip *large language models* (LLMs), reprezintă una dintre cele mai semnificative transformări contemporane în educația și practica medicinei de familie. Literatura de specialitate evidențiază o creștere exponențială a interesului științific pentru AI în sănătate, cu aplicații care acoperă diagnosticul, managementul bolilor cronice, comunicarea clinică și educația medicală (Xie, Zhai și Lu 2025). Această evoluție rapidă impune o regândire a formării medicilor de familie, în special în contextul intersecției dintre limbaj, cultură și tehnologie.

Un prim domeniu major este suportul decizional clinic și creșterea acurateței diagnostice. Modelele AI sunt capabile să proceseze volume mari de date și să ofere recomandări în timp real, contribuind la personalizarea tratamentului și la îmbunătățirea rezultatelor clinice (Gong et al. 2025; Li, Hu și Luo 2025). În medicina primară, aceste instrumente pot optimiza triajul și managementul pacienților, în special în contexte cu resurse limitate (Tyler et al. 2024). În alte specialități, dezvoltarea aplicațiilor AI în domenii precum neurologia (epilepsia) demonstrează maturizarea acestor tehnologii și apropierea lor de utilizarea clinică reală (Lahiri et al. 2025). Totuși, eficiența AI depinde de nivelul de expertiză al utilizatorului, fiind sugerat că medicii cu experiență intermediară beneficiază cel mai mult de integrarea acestor tehnologii (Haug și Drazen 2023).

Un al doilea pilon esențial îl constituie rolul AI în comunicarea medic-pacient, cu implicații directe asupra formării competențelor lingvistice și culturale. Studiile arată că AI poate evalua și îmbunătăți abilitățile de comunicare ale medicilor, inclusiv empatia și claritatea mesajului (Kobayashi

et al. 2023; Bedmutha et al. 2024). În plus, chatboturile și sistemele conversaționale pot facilita educația pacientului și pot crește accesibilitatea informației medicale (Bryson et al. 2025; Ayers et al. 2023). Cu toate acestea, există limitări importante în interpretarea nuanțelor culturale și a semnalelor nonverbale, ceea ce subliniază necesitatea unei formări complementare centrate pe competențe umane (Dave, Athaluri și Singh 2023).

În acest context, intersecția dintre limbaj și cultură devine un element central în utilizarea AI în medicina de familie. Modelele lingvistice pot contribui la reducerea barierelor lingvistice prin traducere automată și adaptarea mesajelor la diferite contexte culturale (Assiri 2026). Totuși, există riscul perpetuării biasurilor algoritmice, care pot afecta calitatea comunicării și echitatea serviciilor medicale (Ratti, Morrison și Jakab 2025). Astfel, dezvoltarea unor modele AI cultural adaptative reprezintă o direcție critică pentru cercetare și implementare.

Un alt aspect major este impactul AI asupra educației medicale. Dezvoltarea arhitecturilor moderne de tip transformer și a modelelor pre-antrenate a permis apariția unor instrumente capabile să susțină procesul educațional într-un mod adaptativ și contextualizat (Radford et al. 2018; Brown et al. 2020). Aceste sisteme sunt deja utilizate pentru generarea de conținut medical, redactare științifică și simulări educaționale, ridicând întrebări privind rolul autorului uman și integritatea academică (Hosseini, Rasmussen și Resnik 2024). LLM-urile au demonstrat performanțe comparabile cu cele ale studenților la examene medicale, sugerând un potențial semnificativ în formarea profesională (Kung et al. 2023). Integrarea AI în curricula medicală poate facilita învățarea personalizată, dezvoltarea gândirii critice și adaptarea la medii clinice complexe (Parente 2024; McCoy et al. 2024). În același timp, este necesară dezvoltarea unor competențe noi, precum *AI literacy*, evaluarea critică a rezultatelor generate de AI și gestionarea relației om-mașină.

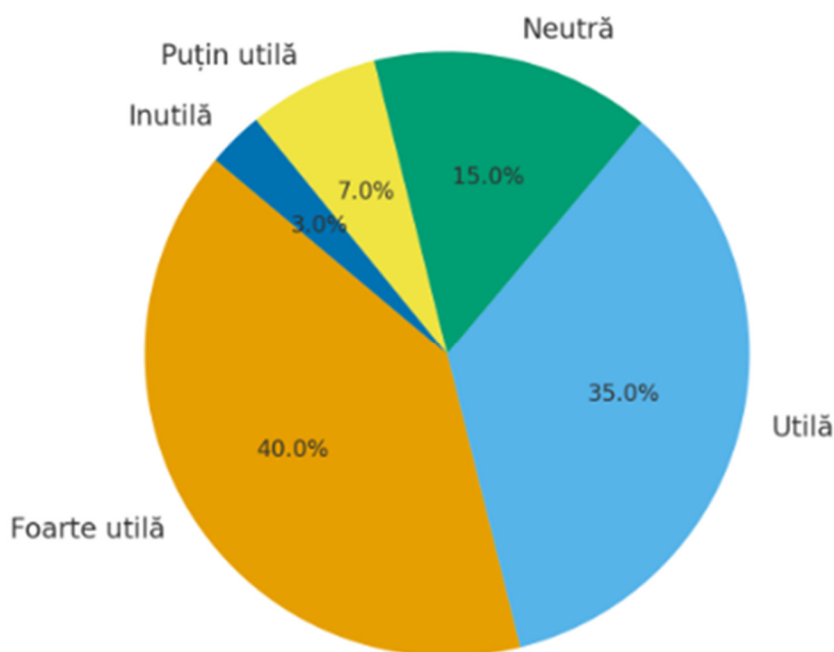
Literatura subliniază și provocările etice și legale asociate utilizării AI. Printre acestea se numără confidențialitatea datelor, transparența algoritmilor și responsabilitatea decizională (Flanagin et al. 2023; Mesko și Topol 2023). De asemenea, există preocupări privind depersonalizarea actului medical și pierderea relației terapeutice tradiționale (Gleasant-DeSimone et al. 2025). În acest sens, ghidurile instituționale și reglementările devin esențiale pentru utilizarea responsabilă a AI în practică și educație.

Un domeniu emergent este utilizarea AI pentru personalizarea medicinei și implicarea pacientului. AI permite dezvoltarea unor planuri terapeutice individualizate și monitorizarea continuă a pacienților, contribuind la creșterea aderenței și a rezultatelor clinice (Li et al. 2025; Kurniawan et al. 2024). În plus, tehnologiile conversaționale pot sprijini auto-managementul bolilor cronice și pot îmbunătăți alfabetizarea în sănătate.

Cu toate aceste progrese, literatura evidențiază lacune importante în cercetare. Există o lipsă de studii longitudinale privind impactul AI asupra practicii medicale și asupra relației medic–pacient. De asemenea, dimensiunea intersecțională, care include limbajul, cultura, genul și statutul socio-economic, este insuficient explorată în dezvoltarea și implementarea instrumentelor AI (Kharko et al. 2025). În plus, eficiența programelor de formare care integrează AI rămâne limitat documentată.

Rezultate și discuții

a) Percepția utilității Inteligenței Artificiale (IA) în formarea medicilor de familie



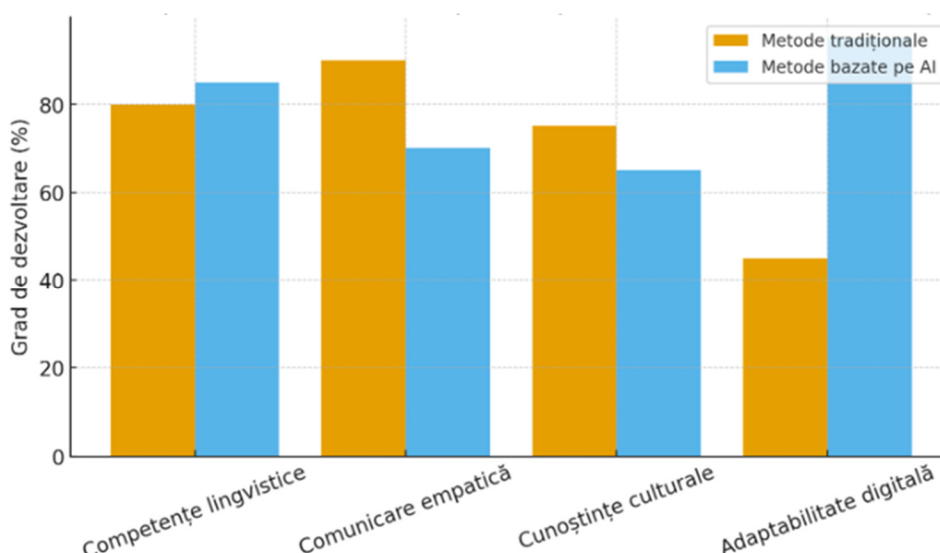
Graficul 1. Percepția asupra utilității AI în formarea medicilor de familie

Graficul circular prezentat ilustrează percepția cadrelor didactice și a studenților asupra utilității IA în formarea medicilor de familie, evidențiind distribuția opiniilor pe o scală de la „Foarte utilă” la „Inutilă”. Conform diagramei, majoritatea respondenților consideră IA ca fiind utilă sau foarte utilă, cumulând un procentaj impresionant de 75.0% din totalul răspunsurilor (40.0%+35.0%).

Datele demonstrează un consens cvasi-unanim în rândul cadrelor didactice și studenților privind relevanța IA în formarea viitorilor medici de familie. Dominanța opiniilor pozitive (75.0%) plasează IA ca o prioritate strategică

pentru dezvoltarea curriculară. Această percepție pozitivă puternică sugerează că programele de educație medicală ar trebui să accelereze integrarea modulelor și instrumentelor bazate pe IA. De asemenea, proporția minoră de reticență (10.0%) și neutralitate (15.0%) semnaleză necesitatea de a aborda prin cercetare pedagogică preocupările nesoluționate, asigurând transparența, etica și validitatea aplicațiilor IA în contextul specific al medicinei de familie.

b) Compararea metodelor tradiționale și a celor bazate pe AI în formarea competențelor



Graficul 2. Comparația între metode tradiționale și cele bazate pe AI

Graficul cu bare compară Gradul de dezvoltare (%) a patru categorii de competențe utilizând două abordări distincte în formare: metode tradiționale (portocaliu) și metode bazate pe IA (albastru). Analiza vizuală dezvăluie o interacțiune complexă între tehnologie și pedagogie, sugerând că nicio metodă nu este universal superioară, ci eficacitatea depinde de natura competenței vizate.

În competențele lingvistice, metodele bazate pe IA (85%) depășesc ușor cele tradiționale (80%), ceea ce sugerează că aplicațiile interactive de învățare a limbilor, corectura automată și interacțiunile cu *chatbots* sau simulările lingvistice, aduc un plus marginal de eficacitate.

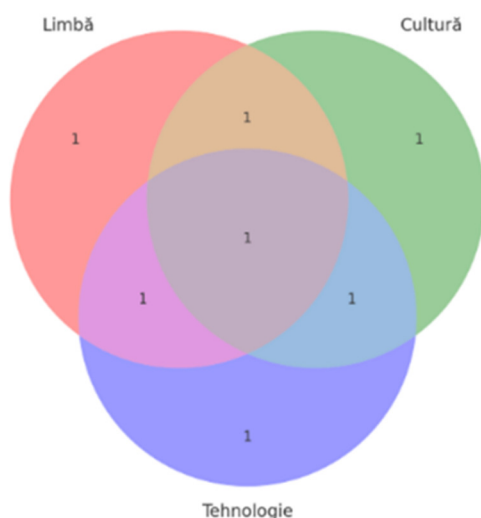
Comunicare empatică (88%) obține cel mai înalt grad de dezvoltare dintre toate categoriile prin metodele tradiționale, în comparație cu IA (70%), ceea ce subliniază limitele actuale ale tehnologiei în dezvoltarea competențelor socio-emoționale și interpersonale.

Dezvoltarea cunoștințelor culturale profunde și a sensibilității interculturale pare să beneficieze mai mult de pe urma abordărilor tradiționale, precum studiile de caz, discuțiile facilitate și experiențele imersive sau narative.

Adaptabilitatea digitală este o competență intrinsec legată de interacțiunea cu tehnologia. Prin utilizarea efectivă a instrumentelor bazate pe IA ca mediu de formare, cursanții își dezvoltă direct competența de a naviga, utiliza și învăța din mediile digitale. Metodele tradiționale nu pot simula adecvat mediul dinamic necesar pentru dezvoltarea acestei competențe.

Graficul 2 susține puternic o abordare pedagogică hibridă sau complementară. Implicarea principală este faptul că, în designul curricular, formatorii ar trebui să adopte o strategie de integrare selectivă, utilizând IA pentru a maximiza dobândirea competențelor tehnice și cognitive, dar păstrând și consolidând metodele tradiționale pentru a cultiva dimensiunile umane, culturale și socio-emoționale ale expertizei.

c) Modelului conceptual realizat cu privire la intersecția limbii, culturii și tehnologiei în formarea medicilor de familie



Graficul 3. Modelul conceptual de intersecție a limbii, culturii și tehnologiei

Diagrama Venn ilustrează un model conceptual care descrie intersecția celor trei dimensiuni critice în contextul specific al formării medicilor de familie. Fiecare zonă a diagramei este marcată cu cifra "1", sugerând că fiecare componentă individuală, precum și fiecare posibilă intersecție, are o valoare esențială în procesul educațional. Cele trei cercuri reprezintă pilonii de bază ai formării, fiecare contribuind cu o unitate (1) de valoare:

- Limba (roșu) reprezintă competențele lingvistice necesare pentru o comunicare clinică eficientă. În formarea medicală, aceasta include nu doar *limba maternă*, ci și jargonul medical de specialitate și capacitatea de a comunica clar cu pacienții.
- Cultură (verde) reflectă importanța competenței culturale în practica medicală. Medicii de familie trebuie să înțeleagă și să respecte fundalul cultural, credințele și valorile pacienților (inclusiv cele legate de sănătate și boală).
- Tehnologia (albastru) simbolizează integrarea instrumentelor digitale și a IA în educație și practică. Aceasta include de la utilizarea dosarelor electronice de sănătate până la instrumentele avansate de diagnostic și suport decizional, esențiale pentru adaptabilitatea digitală.

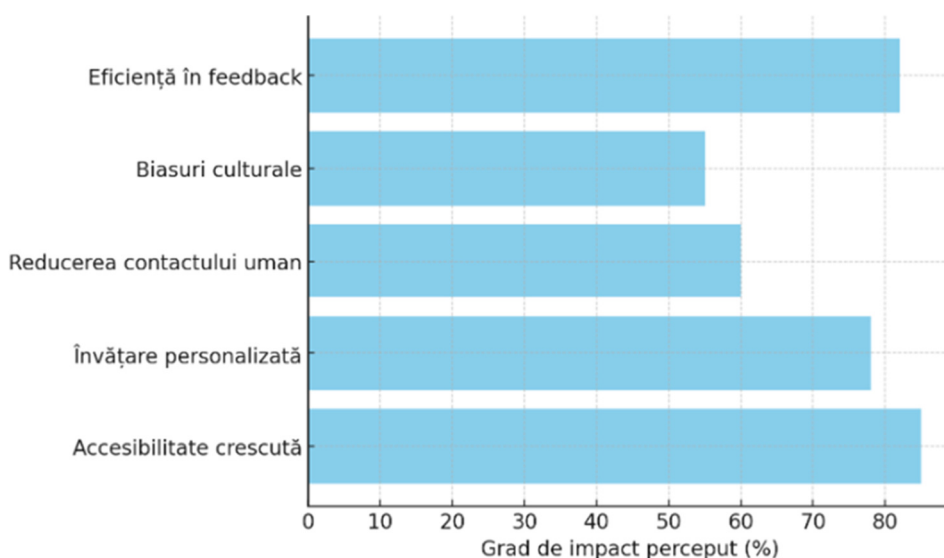
Intersecțiile evidențiază unitățile de sinergie necesară între pilonii de bază, unde valoarea combinată (de asemenea notată cu 1) devine o competență distinctă și crucială:

- Limba $\cap$ Cultură (maro deschis) reprezintă comunicarea empatică și interculturală și presupune utilizarea unui limbaj adecvat contextului cultural al pacientului, evitând jargonul sau formulările care pot fi înțelese greșit sau ofensatoare. Este esențială pentru construirea încrederii și pentru aderența la tratament.
- Limba $\cap$ Tehnologie (mov) ilustrează integrarea limbajului (inclusiv a celui medical) cu instrumentele digitale. Include utilizarea de instrumente IA pentru traducere medicală, procesarea limbajului natural în extragerea datelor din notițe clinice sau platforme de telesănătate care necesită comunicare scrisă sau verbală asistată digital.
- Cultură $\cap$ Tehnologie (albastru deschis) se referă la modul în care tehnologia este implementată și utilizată ținând cont de specificul cultural. De exemplu, dezvoltarea de aplicații de sănătate care respectă normele culturale sau asigurarea accesului echitabil la tehnologie pentru grupuri diverse de pacienți.

Nucleul central al graficului 3 reprezintă intersecția totală Limba $\cap$ Cultură $\cap$ Tehnologie (Gri) evidențiind competența globală integrată. Aceasta este zona în care medicul de familie aplică cunoștințe culturale folosind instrumente tehnologice pentru a facilita o comunicare clară și empatică. Această zonă definește profilul ideal al medicului de familie modern care poate naviga complexitatea interacțiunilor umane fiind simultan competent în utilizarea eficientă și etică a instrumentelor digitale.

Modelul conceptual subliniază că formarea medicilor de familie nu poate fi compartimentată. Succesul depinde de cultivarea tuturor celor trei domenii ca seturi interdependente. Faptul că fiecare componentă individuală și fiecare intersecție este cotate cu nota 1, sugerează că fiecare aspect este o precondiție esențială pentru atingerea excelenței în îngrijirea primară, indicând necesitatea unei abordări curriculare holistice și integrate.

d) Avantajele și riscurile percepute ale utilizării IA în educația medicală



Graficul 4. Avantaje și riscuri percepute ale utilizării AI în educația medicală

Graficul cu bare orizontale numărul 4 ilustrează avantajele și riscurile percepute asociate cu integrarea Inteligenței Artificiale (IA) în cadrul educației medicale, măsurate pe o scală a gradului de impact perceput (%). Analiza datelor dezvăluie o percepție puternică a beneficiilor, dar și o conștientizare clară a provocărilor inerente.

Trei dintre cele cinci variabile au un impact pozitiv și reflectă beneficiile potențiale ale IA, toate fiind evaluate la un nivel de impact perceput de peste 75%, sugerând o mare așteptare din partea respondenților:

- Accesibilitate crescută ($\approx 82\%$) este cel mai înalt impact perceput. Subliniază convingerea că IA poate democratiza accesul la resursele educaționale de înaltă calitate, depășind barierele geografice și de timp. Acest avantaj este esențial în formarea medicilor de familie, care pot avea nevoie de resurse *on-demand* în medii de practică diverse.
- Eficiență în feedback ($\approx 81\%$), clasată pe locul al doilea, indică recunoașterea capacității IA de a oferi evaluări rapide, consistente și obiective. Feedback-ul instantaneu este crucial pentru învățarea eficientă și permite studenților să își corecteze rapid erorile.
- Învățare personalizată ($\approx 78\%$) reflectă potențialul IA de a adapta ritmul, conținutul și stilul de predare la nevoile individuale ale fiecărui cursant. În educația medicală, acest lucru poate însemna scenarii clinice personalizate bazate pe lacunele de cunoștințe ale studentului.

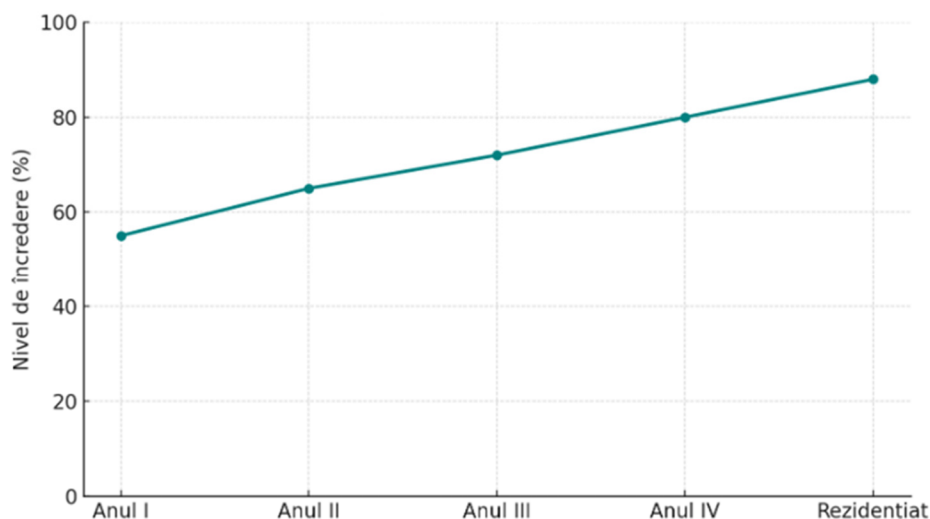
Două variabile majore au un impact negativ și au fost identificate ca fiind riscuri, deși gradul lor de impact perceput este mai mic decât al avantajelor principale:

- Reducerea contactului uman ($\approx 62\%$) este riscul cel mai pregnant perceput. Reflectă îngrijorarea academică majoră că dependența excesivă de simulări și instrumente digitale ar putea diminua interacțiunea directă dintre student și cadru didactic/pacient.

- Biasuri culturale ($\approx 55\%$), deși cel mai mic impact perceput, acest risc este crucial. El indică o preocupare legată de faptul că datele de antrenament ale sistemelor IA ar putea conține prejudecăți culturale sau etnice, ducând la recomandări sau diagnostice părtinitoare. Acest lucru este deosebit de periculos în medicina de familie, unde contextul cultural al pacientului este vital pentru un tratament corect.

Datele demonstrează faptul că utilizatorii (cadre didactice și studenți) au o viziune predominant optimistă asupra integrării IA, cu beneficii de bază percepute la niveluri foarte înalte ($>78\%$). Cu toate acestea, ei sunt conștienți că adoptarea IA nu este lipsită de costuri. Pe scurt, integrarea IA în educația medicală este percepută ca o oportunitate valoroasă, dar care trebuie gestionată cu prudență etică și pedagogică.

e) Nivelului de încredere al studenților români în instrumentele IA aplicate în formarea medicală



Graficul 5. Nivelul de încredere al studenților români în instrumentele AI

Graficul liniar numărul 5 prezintă evoluția nivelului de încredere (%) al studenților români în instrumentele de Inteligență Artificială (IA) pe parcursul etapelor de formare medicală, de la anul I până la Rezidențiat. Datele

ilustrează o tendință de creștere liniară și semnificativă a încrederii pe măsură ce studenții avansează în cariera academică și clinică. Analiza tendinței evolutive sugerează o relație directă între experiența clinică/academică acumulată și acceptarea tehnologică:

Observăm nivelul punctului de plecare (Anul I) unde încrederea începe la un nivel moderat, de aproximativ 55%. Acest nivel relativ ridicat pentru debutul studiilor poate fi atribuit unei familiarități generale cu tehnologia în rândul noii generații de studenți, chiar dacă nu au o experiență directă cu aplicațiile IA în medicină.

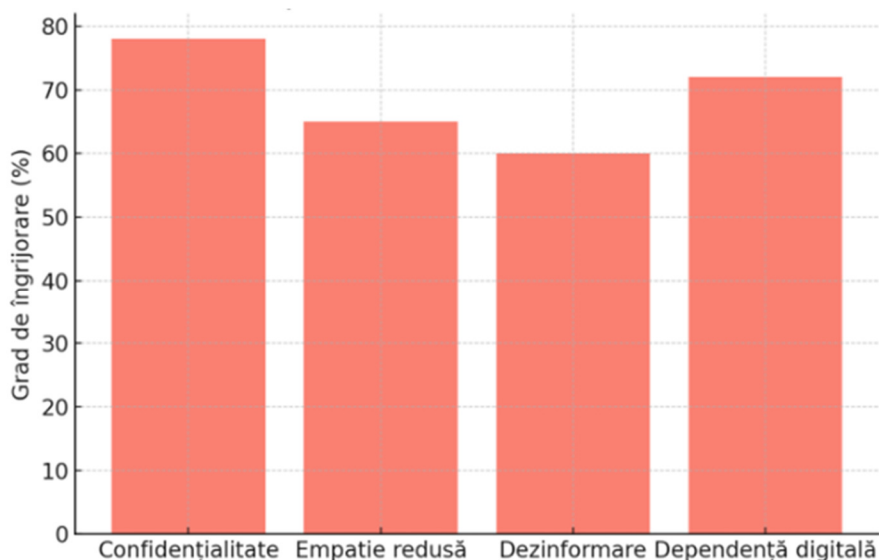
Urmează creșterea progresivă (Anul II - IV) unde nivelul de încredere crește constant pe parcursul anilor preclinici și clinici: II ($\approx 65\%$), III ($\approx 72\%$), IV ($\approx 80\%$). Această creștere sugerează că expunerea treptată la cunoștințe medicale mai complexe și integrarea practică a unor instrumente digitale pe parcursul studiilor validează utilitatea percepută a IA.

Încrederea atinge apogeul în timpul Rezidențiatului, ajungând la aproximativ 90%. Această cifră indică un grad înalt de acceptare și dependență funcțională de instrumentele IA în rândul celor care se află în faza de pregătire clinică avansată. În această etapă, interacțiunea cu cazuri complexe și presiunea de a lua decizii clinice rapide consolidează percepția IA ca un instrument de suport esențial în practica medicală cotidiană.

Graficul 5 sugerează faptul că, odată ce studenții sunt expuși la aplicațiile concrete și relevante ale IA în medicină (fie în simulări, fie în practica reală), scepticismul inițial (rezidual) se diminuează.

Tendința ascendentă validează strategia de integrare progresivă a IA în curriculumul medical. Programele de studiu ar trebui să capitalizeze această încredere crescândă, oferind experiențe practice și etice solide legate de IA, în special în anii clinici avansați și în timpul rezidențiatului. Se poate specula că nivelul de încredere este corelat cu nivelul de competență digitală. Pe măsură ce studenții devin mai competenți în utilizarea instrumentelor digitale, încrederea în acuratețea și valoarea lor crește.

f) Riscurile etice asociate IA în educația medicală din România



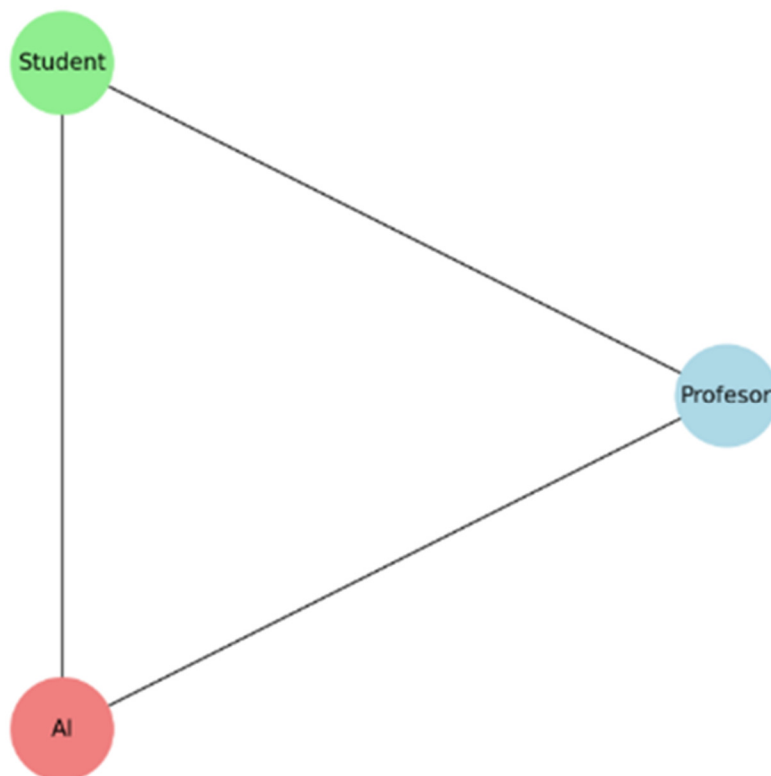
Graficul 6. Percepția asupra riscurilor etice asociate AI

Graficul cu bare ilustrează percepția cadrelor didactice, dar și a studenților din România asupra riscurilor etice asociate IA în contextul educației medicale, măsurate prin gradul de îngrijorare (%). Datele relevă un nivel general ridicat de conștientizare și îngrijorare față de implicațiile etice ale integrării Inteligenței Artificiale (IA). Nivelul de îngrijorare este semnificativ pentru toate cele patru categorii, variind între 60% și 78%, indicând faptul că respondenții nu percep IA ca fiind un instrument etic neutru iar motivele sunt analizate astfel:

- Confidențialitatea ($\approx 78\%$) reprezintă riscul etic major, înregistrând cel mai înalt grad de îngrijorare. În contextul medical, unde se gestionează date sensibile de sănătate, teama este justificată. Riscul de breșe de securitate, de identificare greșită a pacienților sau de utilizare neautorizată a informațiilor este perceput ca fiind cel mai critic.
- Dependența digitală ($\approx 72\%$), clasată pe locul al doilea, este strâns legată de autonomia profesională și cognitivă. Bazarea excesivă pe sistemele IA pentru diagnostic și decizie clinică ar putea duce la atrofierea abilităților critice de raționament clinic și diagnosticare ale medicilor, creând o dependență nesănătoasă de tehnologie.
- Empatia redusă ($\approx 65\%$) reflectă preocuparea pentru supra-expunerea la formarea asistată de IA (simulări, *chatbots*) care ar putea diminua capacitatea studenților de a dezvolta competențe socio-emoționale și empatice esențiale pentru relația medic-pacient. Acest risc este deosebit de relevant pentru medicii de familie, a căror practică este centrată pe interacțiunea umană.

- Dezinformarea ($\approx 60\%$), deși are cel mai scăzut grad de îngrijorare dintre cele patru, procentual (60%) este totuși mare și se referă la riscul ca sistemele IA să genereze sau să propage informații medicale false, inexacte sau biased (*hallucinations*). Acest lucru poate compromite calitatea formării și, ulterior, deciziile clinice.

În urma analizării datelor obținute am realizat un model conceptual ce descrie vizual interacțiunea Profesor – Student – AI în educația medicală contemporană.



Graficul 7. Model conceptual triadic: Profesor–Student–AI

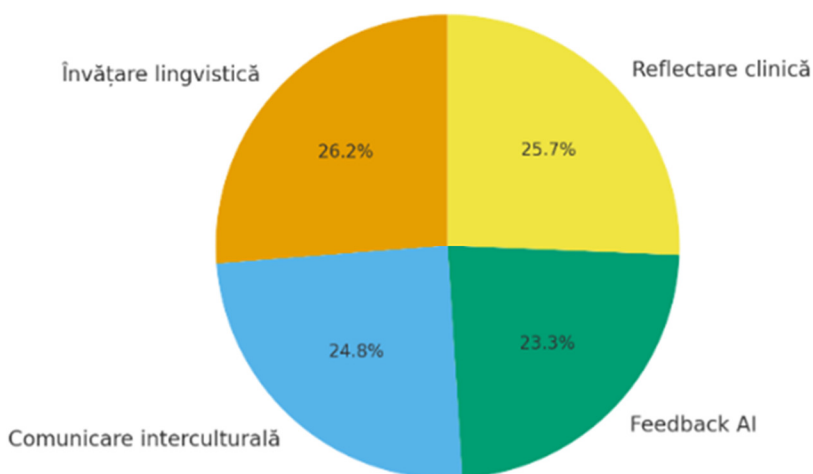
Modelul conceptual prezentat este o diagramă triadică care ilustrează relațiile și interdependența dintre cei trei actori esențiali în procesul de învățare din educația medicală modernă. Configurația de triunghi (sau triadă) sugerează că sistemul educațional optim este unul interconectat și echilibrat, unde fiecare entitate influențează și este influențată de celelalte două.

- Linia de legătură dintre Profesor (albastru) și Student (verde) reprezintă nucleul pedagogic clasic. Această relație este fundamentul pentru transmiterea cunoștințelor, dezvoltarea raționamentului clinic, mentoratului și, crucial, dezvoltarea competențelor socio-emoționale (empatie, comunicare). Profesorul acționează ca ghid, facilitator și evaluator subiectiv.

- Relația Student (verde) și AI (roșu) reprezentată de instrumentalizare, dar și personalizare, simbolizează modul în care tehnologia este utilizată direct de cursant. Această interacțiune este cheia pentru învățarea personalizată, feedbackul rapid și dezvoltarea adaptabilității digitale. Studentul folosește AI-ul ca pe un instrument didactic auxiliar (simulatoare, sisteme de diagnostic asistat, instrumente de căutare avansată) pentru a exersa și a-și consolida cunoștințele într-un ritm propriu.

- Relația Profesor (albastru) și AI (roșu) este reprezentată de integrarea curriculară și suportul decizional și ilustrează rolul tehnologiei în asistarea și îmbunătățirea actului didactic. Profesorul folosește AI-ul pentru a gestiona datele de evaluare, a identifica lacunele de cunoștințe ale studenților (ajutând la personalizarea predării) și pentru a accesa resurse și cercetări actualizate (îmbunătățind calitatea conținutului). AI-ul devine un asistent pedagogic care facilitează o predare bazată pe dovezi și pe date. Riscul este reprezentat de ruperea triunghiului dacă oricare dintre relații se întrerupe. De exemplu, o relație puternică Student-AI fără intervenția Profesorului (ruperea liniei Profesor-AI și Profesor-Student) ar putea duce la riscurile etice identificate (dependență digitală, empatie redusă), transformând AI-ul într-un supliment necontrolat în loc de un instrument integrat.

Diagrama conceptuală plasează IA nu ca un înlocuitor al Profesorului, ci ca un partener necesar care redefineste interacțiunile, creând un ecosistem de învățare îmbunătățit care este mai personalizat, mai eficient și mai adaptat complexității practicii medicale moderne. De aici putem deduce un model conceptual integrativ pentru ciclul formării medicului de familie în era digitală, susținut de datele chestionarului.



Graficul 8. Ciclul formării medicului de familie în era digitală

Graficul circular numărul 8 prezintă distribuția uniformă (cu o variație minimă de doar 2.9 puncte procentuale) a importanței procesului formativ în patru componente esențiale. Modelul postulează o echivalență funcțională sau o interdependență echilibrată între componente:

- Învățare lingvistică (26.2%) reprezintă o componentă majoră, subliniind importanța competențelor de comunicare verbală și scrisă în limbajul medical și în interacțiunea cu pacientul, fiind esențială pentru anamneză, documentare și comunicarea diagnosticului.
- Reflectare clinică (25.7%) este aproape egală ca pondere cu învățarea lingvistică, această componentă reflectă necesitatea dezvoltării raționamentului critic, a luării deciziilor etice și a auto-evaluării.
- Comunicare interculturală (24.8%) subliniază rolul crucial al competenței culturale în medicina de familie. Nevoia de a înțelege și a respecta diversitatea culturală a pacienților este percepută ca fiind aproape la fel de importantă ca abilitățile pur clinice sau lingvistice.
- Feedbackul AI (23.3%), deși este componenta cu cea mai mică pondere, procentul său, care este foarte apropiat de celelalte, confirmă rolul esențial și integrat al tehnologiei. Această componentă nu se referă doar la utilizarea AI, ci la procesul specific prin care instrumentele AI oferă evaluare rapidă și personalizată (în simulări, cazuri virtuale sau în analiza performanței).

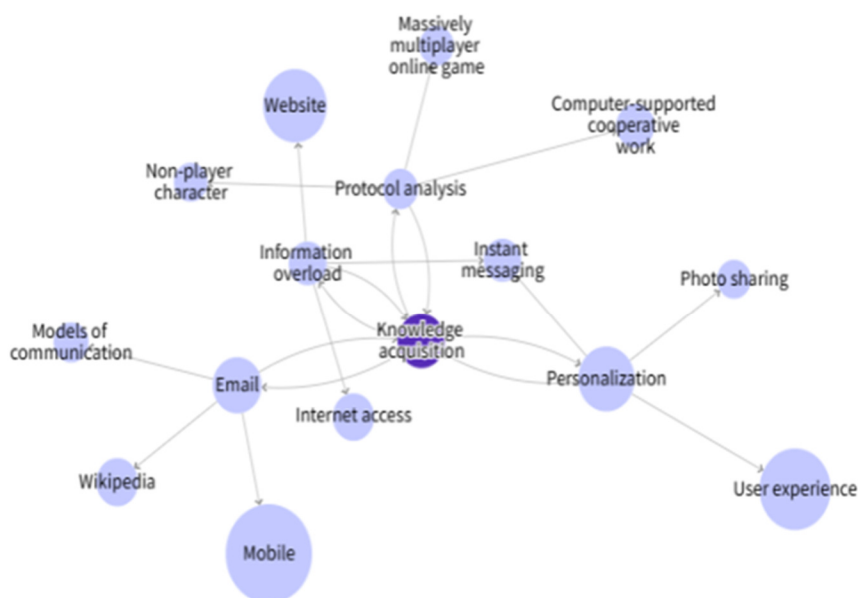


Figura 3. Interfață digitală asistată de AI pentru accesul și managementul informației în formarea medicilor de familie

Concluzii

Impactul inteligenței artificiale asupra formării medicilor de familie este profund, dar nu exclusiv tehnologic. Este un proces lingvistic, cultural și etic, care reconfigurează însuși sensul comunicării medicale. Într-o lume în care pacienții și algoritmi devin simultan interlocutori, rolul limbii – ca expresie a umanității – devine mai important ca oricând.

Mesajul central al lucrării este acela că educația medicală a viitorului nu trebuie să se teamă de tehnologie, ci să o înțeleagă critic și umanist. Inteligența artificială nu va înlocui nici empatia, nici discernământul clinic, dar poate sprijini formarea unui medic de familie mai reflexiv, mai cultural conștient și mai pregătit pentru comunicarea într-o lume globalizată și digitalizată.

Lucrarea propune o nouă strategie curriculară integrată care include următoarele propuneri educaționale: cursuri interdisciplinare de limbaj medical și cultură digitală, ateliere de comunicare asistată de AI (simulări de consultații cu pacienți virtuali), module de etică interculturală și deontologie digitală în medicina de familie. Scopul acestor inițiative este de a dezvolta un medic de familie digital-umanist, capabil să folosească instrumentele AI fără a pierde dimensiunea empatică și culturală a actului medical.

Astfel, rolul nostru ca formatori, lingviști și medici este de a transforma IA dintr-un simplu instrument într-un partener educațional etic, care respectă diversitatea limbii și a culturii, dar servește scopului suprem al medicinei: îngrijirea umană, competentă și empatică a pacientului.

Viitorul comunicării în medicină depinde nu doar de acuratețea datelor, ci de felul în care medicii învață să traducă empatia, cultura și limbajul uman în interacțiuni digitale cu sens. Sunt necesare studii mai detaliate pentru a înțelege modul în care factorii intersecționali influențează adoptarea și eficacitatea instrumentelor de inteligență artificială în diverse medii de asistență medicală.

Referințe bibliografice

- Ahaley, Shital Sarah, Ankita Pandey, Simran Kaur Juneja, Tanvi Suhane Gupta și Sujatha Vijayakumar. 2024. „ChatGPT in Medical Writing: A Game-Changer or a Gimmick?”. *Perspectives in Clinical Research* 15 (4): 165–171.
- Ali Amr și Benjamin Meder. 2025. „Der Aufbruch generativer KI in der Medizin: Empathie durch Emulation”. *Deutsche Medizinische Wochenschrift* 150 (19): 1129–1134.
- Ayers, John W., Alexander Poliak, Mark Dredze, et al. 2023. „Comparing Physician and Artificial Intelligence Chatbot Responses to Patient Questions Posted to a Public Social Media Forum”. *JAMA Internal Medicine* 183 (6): 589–596.
- Ayub, I., D. Hamann și C. R. Hamann. 2023. „Exploring the Potential and Limitations of Chat Generative Pre-trained Transformer (ChatGPT) in Generating Board-Style Dermatology Questions: A Qualitative Analysis”. *Cureus* 15: e43717.

- Bedmutha, Manas Satish, et al. 2024. „Artificial Intelligence-Generated Feedback on Social Signals in Patient–Provider Communication”. *JAMIA Open* 7 (4): ooae106.
- Brown, Tom, Benjamin Mann, Nick Ryder, et al. 2020. „Language Models Are Few-Shot Learners”. *Proceedings of the 34th International Conference on Neural Information Processing Systems (NeurIPS 2020)*, 1877–1901. Red Hook, NY: Curran Associates.
- Busnatu, S., Niculescu A. G., Bolocan A., et al. 2022. „Clinical Applications of Artificial Intelligence-An Updated Overview”. *Journal of Clinical Medicine* 11: 2265.
- Chu, Yuan-Chia, et al. 2025. „Hybrid Artificial Intelligence Frameworks for Otosopic Diagnosis: Integrating Convolutional Neural Networks and Large Language Models toward Real-Time Mobile Health”. *Digital Health* 11.
- Dave, T., S. A. Athaluri și S. Singh. 2023. „ChatGPT in Medicine: An Overview of Its Applications, Advantages, Limitations, Future Prospects, and Ethical Considerations. *Frontiers*”. *Artificial Intelligence* 6: 1169595.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft. 2023. „KI, ChatGPT und die Wissenschaften - DFG formuliert Leitlinien für Umgang mit generativen Modellen”.
- Devlin, Jacob, Ming-Wei Chang, Kenton Lee, et al. 2019. „BERT: Pre-training of Deep Bidirectional Transformers for Language Understanding”. *Proceedings of NAACL-HLT 2019*, 4171–4186. Minneapolis: Association for Computational Linguistics.
- Eloundou, Tyna, Sam Manning, Pamela Mishkin, et al. 2023. „GPTs Are GPTs: An Early Look at the Labor Market Impact Potential of Large Language Models”. *arXiv*: 2303.
- Flanagin, Annette, Kirsten Bibbins-Domingo, Michael Berkwits și Stacey L. Christiansen. 2023. „Nonhuman ‘Authors’ and Implications for the Integrity of Scientific Publication”. *JAMA* 329 (8): 637–639.
- Gleasant-DeSimone, Sara, Angel Anthamatten, Wanda Hilliard, et al. 2025. „Navigating Ethical, Legal, and Social Implications of Artificial Intelligence in Advanced Practice Nursing”. *Journal of Doctoral Nursing Practice*.
- Gong, E. J., J. Woo, J. J. Lee și C. S. Bang. 2025. „Role of Artificial Intelligence in Gastric Diseases”. *World Journal of Gastroenterology* 31 (37): 111327.
- Goodman, R. S., J. R. Patrinely, C. A. Stone, et al. 2023. „Accuracy and Reliability of Chatbot Responses to Physician Questions”. *JAMA Network Open* 6 (10): e2336483.
- Haug, C. J., and J. M. Drazen. 2023. „Artificial Intelligence and Machine Learning in Clinical Medicine”. *New England Journal of Medicine* 388: 1201–1208.
- Hosseini, Mohammad, Lisa M. Rasmussen, and David B. Resnik. 2024. „Using AI to Write Scholarly Publications”. *Accountability in Research* 31 (7): 715–723.
- Kharko, A., C. Garcia Sanchez, J. Hagström, et al. 2025. „General Practitioners’ Opinions of Generative Artificial Intelligence in the UK: An Online Survey”. *Digital Health* 11.
- Kobayashi, M., M. Katayama, T. Hayashi, et al. 2023. „Effect of Multimodal Communication Skills Training with AI Video Analysis”. *BMJ Open*. 13: e065477.

- Koh, S. W. C., E. R. N. Wong, J. C. M. Tan, et al. 2025. „Classifying Patient Complaints Using AI-Powered Large Language Models”. *Journal of Medical Internet Research*. 27: e74231.
- Kulkarni, S., N. Seneviratne, M. S. Baig, et al. 2020. „Artificial Intelligence in Medicine: Where Are We Now?”. *Academic Radiology*. 27: 62–70.
- Lahiri, Jeet Bandhu, Puneet Agarwal, Suman Kushwaha, Mridula Singh și Siddharth Panwar. 2025. „Evaluating the Clinical Readiness of Artificial Intelligence in EEG-Based Epilepsy Diagnosis”. *Journal of Neural Engineering* 22: 066026.
- Lentzen, M., S. Madan, V. Lage-Rupprecht, et al. 2022. „Critical Assessment of Transformer-Based AI Models for German Clinical Notes”. *JAMIA Open* 5: ooac087.
- Li, F., C. Hu și X. Luo. 2025. *Artificial Intelligence in Pain Management: A Bibliometric and Visual Analysis. Updates in Surgery*.
- Li, Y.-H., N. Li, Z.-X. Liu, et al. 2025. „Effectiveness of Artificial Intelligence Health Education Linking System on Self-Management in Lower Back Pain Patients”. *Frontiers in Public Health*. 13: 1630329.
- Lv, Z. 2023. „Generative Artificial Intelligence in the Metaverse Era”. *Cognitive Robotics* 3: 208–217.
- McCoy, et al. 2024. „Artificial Intelligence in Medical Education”. *BMC Medical Education* 24: 1096.
- Mehta, Nikhil, Somesh Gupta și Yudara Kularathne. 2023. „The Role and Impact of Artificial Intelligence in Sexual Health”. *Indian Dermatology Online Journal* 14 (6): 793–798.
- Mesko, Bertalan și Eric J. Topol. 2023. „The Imperative for Regulatory Oversight of Large Language Models in Healthcare”. *NPJ Digital Medicine* 6: 120.
- Moh Heri, Hanny Handiyani, Tuti Nuraini, et al. 2024. „AI-Powered Chatbots in Chronic Disease Management: A Systematic Review”. *Annals of Medicine* 56 (1): 2302980.
- Mondal, S., S. Das și V. G. Vrana. 2023. „Generative Artificial Intelligence and Digital Disruption”. *Technologies* 11: 44.
- Muhammed İnan, Özlem Suvak și Cenk Aypak. 2025. „AI in Primary Care: Comparing ChatGPT and Family Physicians”. *International Journal of Medical Informatics* 203: 106047.
- Nune, A., K. P. Iyengar și C. Manzo. 2023. „ChatGPT in Rheumatology Practice”. *Rheumatology International* 43: 1379–1380.
- Parente, Daniel J. 2024. „Generative Artificial Intelligence in Primary Care Medical Education”. *Family Medicine* 56 (9): 534–540.
- Pozdeyev, Nikita, Samantha L. White, Caitlin C. Bell, et al. 2026. „Artificial Intelligence Applications in Thyroid Cancer Care”. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism* 111 (2): 316–324.
- Qasim Haniff, Zaiqiao Meng, Tanatapanun Pongkemmanun, et al. 2025. „AI for Transcribing and Summarising General Practice Consultations”. *Journal of Medical Artificial Intelligence* 8.
- Radford, Alec, Karthik Narasimhan, Tim Salimans și Ilya Sutskever. 2018. *Improving Language Understanding by Generative Pre-Training*.

- Ratti, E., M. Morrison și I. Jakab. 2025. „Ethical and Social Considerations of AI in Healthcare”. *BMC Medical Ethics* 26: 68.
- Richter-Pechanski, P., N. A. Geis, C. Kiriakou, et al. 2021. „Automatic Extraction of Cardiovascular Concepts Using NLP”. *Digital Health* 7.
- Saito, Y., S. Takamichi, E. Iimori, et al. 2023. ChatGPT-EDSS: Empathetic Dialogue Speech Synthesis. arXiv preprint.
- Sallam, M. 2023. „ChatGPT Utility in Healthcare Education, Research, and Practice”. *Healthcare* 11 (6): 887.
- Sorin, V., D. Brin, Y. Barash, et al. 2023. Large Language Models and Empathy: A Systematic Review. medRxiv.
- Szczesniewski, J. J., C. Tellez Fouz, A. Ramos Alba, et al. 2023. „ChatGPT and Urological Diseases”. *World Journal of Urology*.
- Tamkin, A., M. Brundage, J. Clark, et al. 2021. Understanding Capabilities and Limitations of Large Language Models. arXiv preprint.
- Tu, T., M. Schaekermann, A. Palepu, et al. 2025. „Towards Conversational Diagnostic Artificial Intelligence”. *Nature* 642: 442–450.
- Tyler, S., M. Olis, N. Aust, et al. 2024. „AI in Emergency Department Triage: A Scoping Review”. *Cureus* 16 (5): e59906.
- Wu, D., N. Liu, R. Ma și P. Wu. 2025. „AI in Herpes Zoster Management”. *Journal of Medical Internet Research* 27: e71970.
- Xie, Y., Y. Zhai și G. Lu. 2025. „Evolution of Artificial Intelligence in Healthcare”. *Frontiers in Medicine* 11: 1505692.
- Xochitl Bryson, Marleni Albarran, Nicole Pham, et al. 2025. „AI-Based Large Language Models in Patient Education”. *Journal of the Pediatric Orthopaedic Society of North America* 12: 100196.
- Zhu, R., X. Tu și J. X. Huang. 2021. *Utilizing BERT for Biomedical and Clinical Text Mining. Data Analytics in Biomedical Engineering and Healthcare*. 73–103. Cambridge: Academic Press.

Artificial Intelligence and Terminology in Veterinary Professional French: Advancing Excellence in Specialized Language Pedagogy

Corina Georgeta Barna

Rezumat

Lucrarea *Inteligența artificială și terminologia în franceza profesională veterinară: consolidarea excelenței în pedagogia limbajului specializat* analizează evoluția limbajului de specialitate din domeniul veterinar în contextul predării limbilor pentru scopuri specifice (FOS) și universitare (FOU). Studiul pornește de la tradiția terminologică și didactică consolidată prin manualele *Le français pour les vétérinaires* (2006, 2007) și *Le français de la ferme à la table* (2011), care au integrat rigurozitatea terminologică cu scenarii profesionale autentice. Aceste lucrări sunt corelate cu principiile standardelor ISO (704, 1087, 860, 10241-1) și cu Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECR), care susțin coerența conceptuală și progresia competenței comunicative. Lucrarea extinde această tradiție spre o abordare interdisciplinară, explorând potențialul inteligenței artificiale (IA) în didactica limbilor de specialitate prin învățare bazată pe proiect, corpusuri terminologice și scenarii colaborative asistate digital. Se explorează complementaritatea dintre expertiza umană și inovația tehnologică, precum și rolul dimensiunii interculturale și etice. Evaluarea reflexivă, formulată prin întrebarea „*Ce am învățat din această experiență?*”, devine parte integrantă a formării autonome și profesionale. Rezultatele indică faptul că excelența în predarea limbajelor de specialitate derivă din echilibrul dintre tradiția disciplinară, etica terminologică și inovația digitală.

Cuvinte-cheie: Inteligență artificială, terminologie, Franceză profesională veterinară, Limbi străine pentru scopuri specifice, IA în educație.

Abstract

The paper *Artificial Intelligence and Terminology in Veterinary Professional French: Advancing Excellence in Specialized Language Pedagogy* explores the evolution of specialized language teaching in veterinary sciences through the frameworks of French for Specific Purposes (FOS) and French for Academic Purposes (FOU). Building on *Le français pour les vétérinaires* (2006, 2007) and *Le français de la ferme à la table* (2011), the study situates these works within ISO terminology standards (704, 1087, 860, 10241-1) and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), emphasizing terminological accuracy, discourse authenticity, and professional ethics. The research extends this tradition by integrating Artificial Intelligence (AI) into language pedagogy—through project-based learning, corpus analysis, and digital collaboration. It highlights the synergy between human expertise and technological mediation while underscoring the role of intercultural and ethical awareness. Reflective evaluation—framed as “*What have I learned from this experience?*”—becomes essential to developing linguistic autonomy and professional identity. The findings suggest that excellence in Veterinary French pedagogy results from harmonizing disciplinary precision, humanistic values, and innovative AI applications, fostering a responsible and interculturally aware approach to higher education.

Keywords: Artificial Intelligence, terminology, Veterinary Professional French, Languages for Specific Purposes (LSP), AI in education.

1.0 Introduction: Tradition and Innovation in Veterinary French

Teaching French for veterinary sciences occupies a specific position within the broader framework of specialized languages and professional communication. Over the past decades, the French for Specific Purposes (FOS) and the French for Academic Purposes (FOU) have evolved to integrate linguistic competence, cultural mediation, and domain-specific knowledge.

Early pedagogical contributions (Cuq 2003; Mangiante and Parpette 2004; Mourlhon-Dallies 2008) defined FOS as a learning model anchored in authentic communication, while Depecker (2002) and Cabré (1999) emphasized terminological structuring as the foundation of disciplinary discourse. In this context, *Le français pour les vétérinaires* (Barna 2006, 2007) and *Le français de la ferme à la table* (Abraham-Barna and Abraham-Barna 2011) represent early models that merge linguistic, pragmatic, and ethical dimensions.

These works have been used across Romanian and European universities as references for teaching scientific French, establishing a bridge between professional communication, terminology, and cultural adaptability. The present study continues this line of research by exploring how AI technologies can preserve the humanistic core of FOS while enhancing interaction, assessment, and creativity.

2.0 Theoretical Framework: From Terminological Systems to Didactic Design

Terminology serves as both a scientific and pedagogical foundation for FOS. *ISO 704 Principles and Methods* defines the principles of clarity, consistency, transparency, and conceptual economy in terminological systems. *ISO 1087 Terminology Work: Vocabulary* introduces notions such as *concept*, *term*, *designation*, and *definition*, while ISO 860 and ISO 10241-1 set guidelines for harmonization and the presentation of terminological entries.

In didactic design, these standards guide the creation of coherent lexical networks and thematic glossaries that reflect professional practices. Cabré's *Théorie communicative de la terminologie* (1999) and Depecker's *La terminologie: Nature et statut* (2002) underline the epistemological importance of terminology as a conceptual interface between language and knowledge. This theoretical perspective aligns with the CEFR (2001), which emphasizes communicative competence as a combination of linguistic, sociolinguistic, and pragmatic components.

3.0 Methodological Continuity: From Manuals to Pedagogical Application

3.1 Pedagogical Structure of the Manuals



Figure 1. The pedagogical pathway of the manual *Le français pour les vétérinaires*

Le français pour les vétérinaires (2006) introduces 24 thematic units that **progress from basic anatomy and physiology to diagnostic communication and case reporting**. The structure follows the triadic model “*Pour savoir, pour savoir-faire, pour savoir-vivre*”, encouraging not only lexical acquisition but also professional conduct and intercultural respect.

Le français de la ferme à la table (2011) extends the thematic scope to **food safety, public health, and European regulatory frameworks** (e.g., EC Regulations 178/2002, 852/2004, and 853/2004). The textbook integrates authentic documents reflecting real communicative situations in the fields of agri-food sciences and food engineering.



Figure 2. Pedagogical Structure of the manual *Le français de la ferme à la table: Public Health Focus*

Furthermore, European regulations are approached through a **contrastive multilingual perspective**: the **French, Romanian, and English versions** are presented in parallel in order to support the development of **terminological competence** among future food engineers operating in international and European professional environments.

Cours 7

HYGIENE DES DENREES ALIMENTAIRES

RÈGLEMENT (CE) N° 852/2004 DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL du 29 avril 2004

relatif à l'hygiène des denrées alimentaires

Article 2 Définitions	Articolul 2 Definiții	Article 2 Definitions
1. Aux fins du présent règlement, on entend par:	(1) În sensul prezentului regulament:	1. For the purposes of this Regulation:
j) "conditionnement": l'action de placer une denrée alimentaire dans une enveloppe ou dans un contenant en contact direct avec la denrée concernée; cette enveloppe ou ce contenant;	(j) "împachetare" înseamnă introducerea unui produs alimentar într-un pachet sau recipient aflat în contact direct cu produsul alimentar respectiv, cât și pachetul sau recipientul însuși;	(j) "wrapping" means the placing of a foodstuff in a wrapper or container in direct contact with the foodstuff concerned, and the wrapper or container itself;
k) "emballage": l'action de placer une ou plusieurs denrées alimentaires conditionnées dans un deuxième contenant; le contenant lui-même;	(k) "ambalare" înseamnă introducerea unuia sau mai multor produse alimentare împachetate într-un al doilea recipient, precum și recipientul în sine;	(k) "packaging" means the placing of one or more wrapped foodstuffs in a second container, and the latter container itself;
l) "conteneur hermétiquement clos": conteneur conçu et prévu pour offrir une barrière à l'intrusion de dangers;	(l) "recipient închis ermetic" înseamnă un recipient proiectat și realizat pentru a fi etanș la orice acțiuni vătămătoare;	(l) "hermetically sealed container" means a container that is designed and intended to be secure against the entry of hazards;
m) "transformation": toute action entraînant une modification importante du produit initial, y compris par chauffage, fumaison, salaison, maturation, dessiccation, marinage, extraction, extrusion, ou une combinaison de ces procédés;	(m) "prelucrare" înseamnă orice acțiune care modifică în mod semnificativ produsul inițial, inclusiv prin încălzire, afumare, sărare, coacere, uscare, marinare, extragere, extrudare sau o combinație a acestor procedee;	(m) "processing" means any action that substantially alters the initial product, including heating, smoking, curing, maturing, drying, marinating, extraction, extrusion or a combination of those processes;
n) "produits non transformés": les denrées alimentaires n'ayant pas subi de		(n) "unprocessed products" means

Figure 3.. Contrastive Analysis of European Regulations

A more detailed description of the first manual of French for veterinary medicine was presented in Paris at Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 in 2006 and subsequently published in the volume *La recherche en langues romanes: théories et applications* under the title *Divergences et convergences entre les terminologies médicales vétérinaires française et roumaine: applications des recherches dans le manuel universitaire Le français pour les vétérinaires*.

The description of the French manual designed for food engineers was presented and published in Timișoara in 2013 under the title *L'enseignement de la terminologie agroalimentaire*, in the journal *Scientific Bulletin of the "Politehnica" University of Timișoara. Transactions on Modern Languages*.

3.2 Terminological and Didactic Coherence

Both textbooks ensure coherence between terminology and discourse through gradual progression, contextualized exercises, and the systematic reuse of key terms. They operationalize ISO principles by ensuring

terminological transparency and thematic consistency. Each unit builds from conceptual comprehension to communicative production, combining reading, speaking, and writing tasks that mirror professional realities.

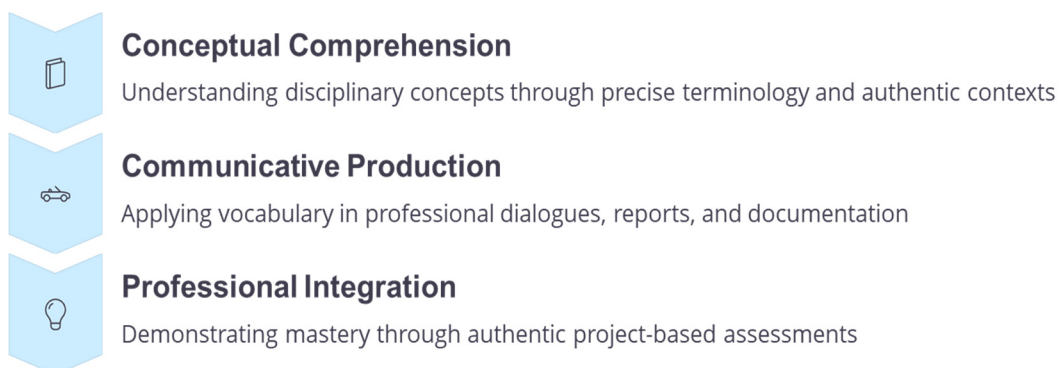


Figure 4. Terminological and didactic coherence in the French manuals

3.3 Project-Based Evaluation and Reflective Learning

Project-Based Learning (PBL) aligns closely with the pedagogical principles of Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) and Français sur Objectifs Universitaires (FOU). In the context of Veterinary French, project-based activities enable learners to integrate linguistic, cognitive, and ethical dimensions while simulating authentic professional environments. As discussed in Barna (2025), project-based pedagogy encourages learners to construct knowledge through meaningful tasks that reflect real professional situations.

In this framework, evaluation does not focus solely on linguistic accuracy, but also considers creativity, collaboration, and intercultural awareness, which are essential competencies in professional communication. Examples of project themes include clinical communication scenarios, food inspection reports, and ethical debates related to animal welfare. These projects allow students to apply specialized terminology while developing communicative competence within disciplinary contexts.

Each project culminates in a **reflective self-assessment**, in which learners respond to the guiding question: “*What have I learned from this experience?*” This reflective component strengthens **learner autonomy, metacognitive awareness, and professional identity**, all of which are key competencies within the action-oriented approach of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Furthermore, the project-based framework can be integrated into broader curricular designs for professional communication courses. Project-based learning may serve as a structuring principle for planning a progressive learning journey, in which students gradually develop both linguistic and

professional competencies through authentic tasks and reflective learning processes.

4.0 Digital and AI-Based Innovation in FOS and FOU

4.1 From CALL to AI in Language Education

The evolution from *Computer-Assisted Language Learning* (CALL) to *AI-supported learning* represents a paradigm shift from reactive to predictive systems. CALL tools provided structure and feedback, whereas AI tools personalize instruction, generate adaptive tasks, and evaluate performance dynamically.

AI models such as ChatGPT, adaptive tutoring systems, and corpus-based feedback tools enable students to engage in authentic dialogues, receive contextual corrections, and co-construct meaning with digital agents. As Chapelle (2020) and Godwin-Jones (2018) note, this transformation redefines the teacher's role—from transmitter of knowledge to facilitator of critical interaction and digital literacy.

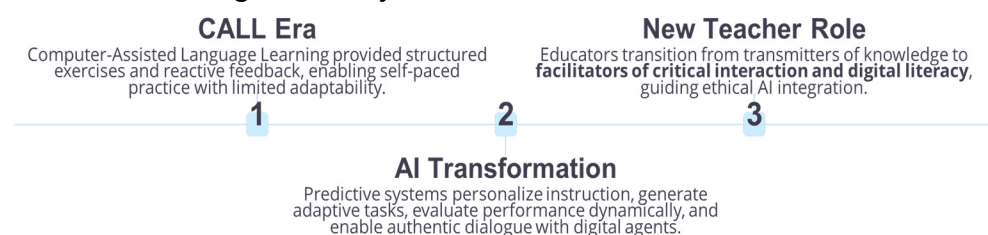


Figure 5. The AI revolution in language education

4.2 AI in FOS/FOU Pedagogy: Personalization and Project-Based Learning

In FOS and FOU contexts, AI supports individualized learning paths while maintaining collaborative structures. It allows teachers to simulate authentic tasks — such as clinical consultations, regulatory briefings, or multilingual teamwork — through adaptive feedback and scenario generation.

AI's capacity for language analysis and term recognition facilitates project-based evaluation by identifying terminology gaps, cohesion errors, and pragmatic inconsistencies. This supports formative assessment aligned with CEFR descriptors and promotes learner autonomy.

4.3 AI Tools for Terminology and Corpus Linguistics

Terminological analysis, traditionally a manual and time-consuming task, now benefits from AI-driven corpus linguistics. Tools like Sketch Engine, TermSuite, or SpaCy extract frequency lists, collocations, and conceptual networks. Advanced LLMs (BERT, GPT) can identify semantic

relations between veterinary terms (e.g., *pathogen*, *immunity*, *vaccine*), providing feedback on contextual relevance and register.

AI supports the ISO principles of clarity, consistency, and transparency by ensuring that definitions and contexts are semantically coherent across multilingual datasets. This methodology enhances both the linguistic and conceptual accuracy of specialized vocabulary.

4.4 AI as a Pedagogical Partner, not a Replacement

The introduction of AI in language education must preserve human-centered pedagogy. Selwyn (2022) emphasizes that ethical teaching with AI involves *human-in-the-loop* approaches, where the educator remains the epistemological and ethical mediator. AI can automate feedback but not empathy; it can model discourse but not values. Responsible AI use requires transparency, inclusivity, and critical reflection on biases in datasets and language models.

AI-Enhanced Pedagogy: Tools and Practices

1	Adaptive Tutoring & Feedback AI models including ChatGPT , DeepL Write , and Microsoft Copilot personalize learning paths, correct linguistic output in context, and provide immediate formative feedback tailored to individual learner needs.
2	Corpus-Based Analysis Advanced tools such as Sketch Engine , TermSuite , and SpaCy extract collocations, conceptual networks, and terminological patterns from authentic veterinary corpora, supporting data-driven learning.
3	Authentic Project Integration AI supports the creation of clinical dialogues , inspection reports , and multilingual teamwork simulations , enabling learners to practice professional communication in realistic scenarios.
4	Enhanced Learner Autonomy Continuous, contextualized feedback fosters metacognitive reflection , linguistic precision , and creative problem-solving in specialized communication tasks.

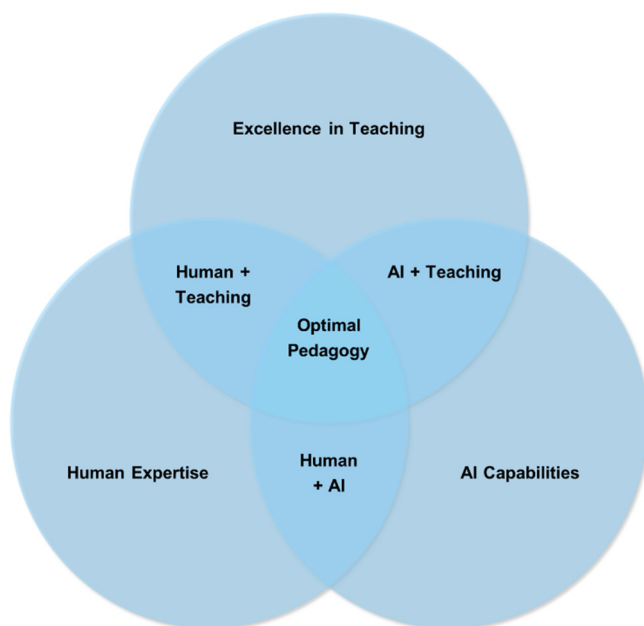
These AI-enhanced practices transform language education from knowledge transmission to **collaborative knowledge construction**, empowering learners as active agents in their professional development.

Figure 6. AI-enhanced pedagogy: tools and practices

4.5 AI in the Context of Veterinary French Education

In Veterinary French, AI tools enhance authenticity and precision. Example applications include:

- *AI-powered clinical dialogues*, simulating veterinarian–client interactions;
- *Corpus annotation* for zoonotic or pharmacological terminology;
- *Automated writing assistants* offering bilingual feedback on structure and coherence.



These tools support self-directed learning and vocabulary retention but must remain guided by human expertise.

AI acts as an augmented pedagogical assistant — a cognitive extension of the teacher’s guidance, not its replacement.

Figure 7. Human-Centered AI: preserving what matters

5.0 Ethical and Epistemological Perspectives

AI integration challenges educators to redefine expertise and responsibility. While digital tools democratize access to learning, they also risk standardizing expression and diminishing critical thinking.

The ethical dimension of language teaching involves not only fair and transparent use of AI but also the preservation of interpretive depth and human empathy.

Educators in specialized languages must cultivate digital ethics, data awareness, and intercultural sensitivity. The ultimate goal remains unchanged: forming professionals who communicate precisely, ethically, and responsibly within their disciplinary communities.

5.1 Intercultural Competence in Veterinary French Education

Intercultural competence represents the ability to interact effectively and ethically with individuals from different linguistic and cultural backgrounds (Byram 1997; Deardorff 2006). In FOS and FOU, this competence transcends linguistic accuracy — it involves empathy, negotiation of meaning, and awareness of values shaping professional communication.

According to CEFR, intercultural mediation is central to communicative competence, linking linguistic proficiency to social and ethical awareness. In the context of Veterinary French, this means recognizing diversity in professional hierarchies, nonverbal codes, and ethical perceptions of animal welfare.

At the University of Life Sciences “King Mihai I” of Timișoara, multicultural student cohorts engage in collaborative simulations where interculturality is both a pedagogical objective and a professional necessity. AI tools can facilitate such learning through multilingual scenario modelling and contextual feedback; however, emotional intelligence, empathy, and ethical reflection remain inherently human capacities.

As Kramsch (1993) and Puren (2013) emphasize, intercultural education develops the learner’s ability to view communication as co-construction of meaning. The teacher thus becomes an *intercultural mediator* — ensuring that technology supports cultural dialogue rather than replacing it.

6.0 AI and the Future of Teaching: Complementarity, Not Replacement

Disciplinary tradition, terminological rigor, AI innovation, ethical responsibility, and intercultural empathy converge to show that technological evolution in education must remain anchored in humanistic values. In this light, the question *Will AI replace teachers?* moves beyond concerns about automation and becomes one of epistemological balance between cognitive augmentation and pedagogical integrity.

Within contemporary debates on educational innovation, this question has become especially significant in language pedagogy and, more specifically, in the teaching of specialized languages. Although artificial intelligence can automate a wide range of pedagogical and administrative processes, it cannot reproduce the essence of human teaching: empathy, mentorship, interpretive sensitivity, and professional judgment. AI may enhance instruction, but it cannot replace the relational, ethical, and reflective dimensions that define the educational act.

6.1 Why AI Cannot Replace Teachers

Teaching remains an intrinsically human activity grounded in connection, intuition, and ethical discernment. While AI can support instructional processes, it cannot replicate the relational and reflective qualities that characterize effective pedagogy.

First, education is fundamentally a relational process. It involves building trust, motivating learners, and creating an atmosphere conducive to curiosity, dialogue, and intellectual engagement. The teacher’s presence is central to establishing a supportive environment in which students feel encouraged to participate, make mistakes, and take intellectual risks. These human interactions are not peripheral to learning; they are one of its essential conditions.

Second, effective teaching depends on empathy and intuition. Experienced educators perceive emotional cues, interpret hesitation or

disengagement, and adapt their teaching to the “energy in the room.” They adjust explanations, pacing, examples, and classroom dynamics in response to learners’ immediate needs. Such pedagogical responsiveness relies on forms of perception and judgment that remain beyond the reach of algorithmic logic.

Third, teachers exercise professional judgment. They ensure that content is aligned with curricular objectives, institutional values, and the specific profiles of learners. In AI-assisted education, this role becomes even more important. Human oversight is indispensable for selecting, adapting, and critically evaluating AI-generated materials, as well as for ensuring their pedagogical relevance, ethical use, and academic integrity.

As Selwyn (2022) argues, the *human-in-the-loop* model should remain the cornerstone of AI integration in education. AI must therefore be understood as an assistive partner rather than a pedagogical substitute. It extends the teacher’s capacity to design meaningful learning experiences, but it does not replace the fundamentally human dimension of education.

6.2 How AI Will Assist, Not Replace, Teachers

Rather than displacing educators, AI is more likely to redefine and strengthen their role by reducing cognitive overload and administrative pressure while increasing the time available for creativity, mentoring, and pedagogical reflection.

One of the most immediate benefits of AI lies in the automation of routine tasks. AI systems can assist with grading, attendance tracking, progress monitoring, and the preparation of instructional materials. By reducing the time devoted to repetitive operations, such tools can help alleviate teacher burnout and allow educators to focus more fully on interaction, explanation, and critical inquiry.

AI also supports more personalized learning. Adaptive systems can tailor content to diverse learner profiles, offer individualized feedback, and generate data-driven insights that help teachers refine differentiated instruction. This is particularly relevant in multilingual and internationalized classrooms, where learners often bring varied linguistic, cultural, and disciplinary backgrounds.

In addition, AI can improve pedagogical efficiency. Teachers may use AI tools for content creation, resource curation, terminology support, multilingual mediation, and the preparation of customized exercises. In the context of specialized language teaching, such tools may be particularly useful for generating authentic materials, simulating domain-specific interactions, and supporting the acquisition of professional discourse.

Most importantly, the responsible use of AI can enhance rather than diminish the mentoring dimension of teaching. By delegating repetitive tasks to intelligent systems, educators gain more time to guide students in reflective

learning, ethical reasoning, intercultural dialogue, and the development of critical thinking. In this sense, AI does not reduce the teacher's role; it makes its most valuable dimensions more visible.

This responsible integration of AI parallels the reflective evaluation model already present in FOS pedagogy, in which learners and teachers alike are encouraged to ask: *What have I learned from this experience?* Such a perspective transforms AI from a mere productivity tool into a catalyst for metacognition and pedagogical renewal.

Ethical and intercultural dimensions remain central throughout this process. As UNESCO (2023) emphasizes, educators must preserve interpretive depth, empathy, and human agency while also fostering digital ethics and critical data awareness. This vigilance echoes the ethical responsibility associated with terminological precision in Veterinary French (Barna 2022a). Within this framework, the teacher becomes both a digital and an intercultural mediator, ensuring that technology sustains rather than substitutes dialogue, creativity, and human connection (Chapelle 2020; Godwin-Jones 2018; Selwyn 2022).

Ultimately, AI should be understood as an **AI-enhanced pedagogical assistant** —a cognitive extension of the teacher's work, not its replacement. The educator remains the epistemological and ethical mediator who ensures that technological innovation serves humanistic, disciplinary, and intercultural purposes.

7.0 Conclusion: Towards Excellence and Intercultural Competence

This study has explored the evolution of Veterinary Professional French at the intersection of disciplinary tradition, terminological rigor, and technological innovation. By situating the pedagogical model developed in *Le français pour les vétérinaires* (2006, 2007) and *Le français de la ferme à la table* (2011) within the broader framework of ISO terminology standards and the CEFR, the paper demonstrates how specialized language teaching can achieve both conceptual precision and communicative authenticity. These earlier pedagogical resources established a methodological foundation in which linguistic competence, professional discourse, and ethical awareness are integrated into coherent learning pathways.

The integration of Artificial Intelligence into this tradition does not represent a rupture but rather a continuation and expansion of its pedagogical principles. AI tools introduce new possibilities for corpus analysis, adaptive feedback, and the simulation of professional communication scenarios, particularly within project-based learning environments. However, the findings of this study confirm that technological innovation must remain embedded within a human-centered pedagogical framework. While AI can

assist in terminology extraction, language analysis, and personalized feedback, it cannot reproduce the interpretive sensitivity, ethical reasoning, and relational dynamics that define effective teaching.

Within this perspective, the educator emerges as both a **terminological mediator and a digital mediator**. The teacher ensures that specialized vocabulary remains conceptually accurate and contextually meaningful, while also guiding students in the responsible and critical use of AI technologies. This dual role is particularly relevant in multilingual and international academic environments, such as those found in veterinary education at the University of Life Sciences “King Mihai I” of Timișoara, where students must navigate disciplinary knowledge, professional communication, and intercultural collaboration simultaneously.

A key contribution of this study is the articulation of a **holistic model of excellence in Veterinary French pedagogy**, structured around five complementary dimensions:

- disciplinary tradition and domain knowledge;
- terminological rigor and conceptual clarity;
- AI-supported pedagogical innovation;
- ethical responsibility in the use of technology;
- intercultural empathy and professional communication.

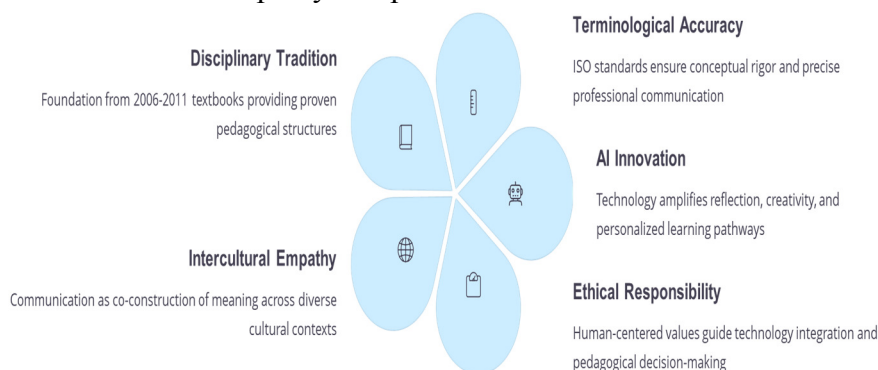


Figure 8. Excellence: A holistic model for the future

The convergence of these dimensions suggests that excellence in specialized language education cannot be reduced to technological efficiency or linguistic accuracy alone. Instead, it emerges from the dynamic interaction between human expertise, disciplinary knowledge, and reflective pedagogical practice.

Moreover, the study highlights the importance of **reflective learning**, particularly through project-based evaluation and self-assessment processes. The guiding question “*What have I learned from this experience?*” encourages learners to move beyond passive acquisition toward active construction of professional identity. In this sense, AI-assisted pedagogy

becomes not merely a tool for productivity but a catalyst for metacognitive awareness and interdisciplinary thinking.

Ultimately, the future of Veterinary French pedagogy lies in the **complementarity between human intelligence and artificial intelligence**. AI should be understood as an **AI-enhanced pedagogical assistant** — a cognitive extension of the teacher’s work that expands pedagogical possibilities while preserving the ethical and humanistic foundations of education. In this framework, teachers remain the epistemological and ethical anchors of the learning process, ensuring that technological innovation supports dialogue, critical thinking, and intercultural understanding.

Future research may explore several promising directions. Empirical studies could evaluate the impact of AI-assisted learning environments on specialized language acquisition, particularly in multilingual and professional contexts. Additional work is also needed to develop **ethics-based assessment frameworks for AI use in language education**, as well as interdisciplinary collaborations between linguists, veterinary educators, and artificial intelligence specialists.

By integrating disciplinary tradition with responsible technological innovation, Veterinary Professional French can continue to evolve as a model of **human-centered, ethically grounded, and interculturally aware specialized language education**.

This study contributes to the field of French for Specific and Academic Purposes by proposing a pedagogical framework that integrates terminological methodology, project-based learning, and AI-supported tools within a human-centered model of specialized language education. By bridging disciplinary tradition with emerging digital technologies, the paper highlights how AI can enhance terminology learning, professional discourse development, and intercultural competence without undermining the educator’s central pedagogical role.

Ultimately, **the future of specialized language pedagogy will not be defined by the replacement of human expertise by artificial intelligence, but by their thoughtful complementarity** — where technological innovation enhances the teacher’s capacity to cultivate knowledge, ethical awareness, and intercultural dialogue.

References

- Abraham-Barna, Corina Georgeta, Tiberiu Abraham-Barna. 2011. *Le français de la ferme à la table*. Timișoara: Mirton.
- Abraham-Barna, Corina Georgeta, and Tiberiu Abraham-Barna. 2013. “L’enseignement de la terminologie agroalimentaire.” *Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timișoara: Transactions on Modern Languages* 12 (1–2): 81–90.

- Barna, Corina Georgeta. 2006. *Le français pour les vétérinaires*. Timișoara: Mirton.
- Barna, Corina Georgeta. 2006. "Divergences et convergences entre les terminologies médicales vétérinaires française et roumaine: Applications des recherches dans le manuel universitaire *Le français pour les vétérinaires*." In *La recherche en langues romanes: Théories et applications*, edited by Gérard Luquet and Wiesław Nowikow, 467–474. Łódź: Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3 and Lodz Academy of International Studies.
- Barna, Corina Georgeta. 2007. *Le français pour les vétérinaires*. 2nd ed. Timișoara: Mirton.
- Barna, Corina Georgeta. 2022a. *Histoire et méthode en terminologie*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Barna, Corina Georgeta. 2022b. *Dictionnaire français-roumain de terminologie vétérinaire*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Barna, Corina Georgeta. 2025a. "Leveraging AI in Designing a Curriculum for a Professional Communication Course." *Professional Communication and Translation Studies*. Forthcoming.
- Barna, Corina Georgeta. 2025b. "Passport to Proficiency: Planning a Francophone Journey through Project-Based French Learning." *Journal of Linguistic and Intercultural Education (JoLIE)*. Forthcoming.
- Barna, Corina Georgeta. 2025c. "Project-Based Learning in Foreign Language Teaching and Assessment: The Story of a Journey." *Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timișoara: Transactions on Modern Languages* 24 (1).
- Boulton, Alex. 2017. "Corpora in Language Teaching and Learning." *Language Teaching* 50 (4): 483–506. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000167>.
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cabré, Maria Teresa. 1999. *Terminology: Theory, Methods, and Applications*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Chapelle, Carol A. 2020. "The Spread of Computer-Assisted Language Learning." *Language Teaching* 53 (4): 471–482.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (accessed June, 2026)
- Cuq, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Deardorff, Darla K. 2006. "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization." *Journal of Studies in International Education* 10 (3): 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002> (accessed June, 2026).

- Depecker, Loïc. 2002. *La terminologie: Nature et statut*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gamma Technologies Inc. 2025. *Gamma* (AI Presentation and Document Design Tool). <https://gamma.app/> (accessed June, 2026)
- Godwin-Jones, Robert. 2018. "Using Mobile and AI Technologies for Language Learning." *Language Learning & Technology* 22 (3): 3–8.
- Hutchinson, Tom, and Alan Waters. 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, Claire. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mangiante, Jean-Marc, and Chantal Parpette. 2004. *Le français sur objectif spécifique: De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Mourlhon-Dallies, Florence. 2008. *Le français sur objectifs spécifiques: Enseigner à des apprenants en formation professionnelle*. Paris: Didier.
- OpenAI. 2025. *ChatGPT (GPT-5)*. <https://chat.openai.com/> (accessed June, 2026)
- Puren, Christian. 2013. "La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle." *Les Langues Modernes* 3: 23–36.
- Selwyn, Neil. 2022. *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Cambridge: Polity Press.
- UNESCO. 2023. *AI and Education: Guidance for Policy Makers*. Paris: UNESCO.

RLSmed și competența de receptare în paradigma AI

Diana Boc-Sînmărghișan

Rezumat

Lucrarea analizează rolul competenței de receptare în învățarea limbii române ca limbă străină în contextul domeniului medical, unde acuratețea terminologică și precizia interpretării mesajului sunt esențiale pentru o comunicare eficientă și sigură. Pornind de la definirea conceptului și a importanței sale în achiziția lingvistică, studiul propune un cadru teoretic și aplicativ pentru optimizarea procesului de predare-învățare, fundamentat pe abordarea centrată pe competențe. De asemenea, sunt investigate modalitățile prin care inteligența artificială poate sprijini dezvoltarea competenței de receptare, evidențiind atât avantajele utilizării tehnologiilor digitale, cât și limitările acestora. În completare, lucrarea oferă o sinteză a cercetărilor recente din domeniu, conturând tendințele actuale și impactul AI asupra dezvoltării competențelor lingvistice.

Cuvinte-cheie: competența de receptare, româna ca limbă străină (RLS), limbaj medical, inteligență artificială, predare-învățare.

Abstract

The paper analyzes the role of receptive competence in learning Romanian as a foreign language in the context of the medical field, where terminological accuracy and precision of message interpretation are essential for efficient and safe communication. Starting from the definition of the concept and its importance in linguistic acquisition, the study proposes a theoretical and applied framework for optimizing the teaching-learning process, based on the competence-centered approach. It also investigates the ways in which artificial intelligence can support the development of receptive competence, highlighting both the advantages of using digital technologies and their limitations. In addition, the paper provides a synthesis of recent research in the field, outlining current trends and the impact of AI on the development of linguistic competences.

Keywords: receptive competence, Romanian as a foreign language (RLS), medical language, artificial intelligence, teaching-learning.

Argument

Competența de receptare joacă un rol esențial în asigurarea succesului comunicativ, știut fiind faptul că înțelegerea corectă a mesajelor orale și scrise facilitează o comunicare clară și eficientă. Astfel, prin capacitatea de a decoda și interpreta corect informațiile, aceasta contribuie la creșterea comprehensibilității, reducând riscul de neînțelegeri și erori de interpretare. În plus, competența de receptare influențează direct nivelul general de competență lingvistică, deoarece sprijină dezvoltarea vocabularului, a structurilor gramaticale și a abilităților de exprimare. Așadar, o bună competență de receptare nu doar îmbunătățește înțelegerea mesajelor, ci și consolidează performanța lingvistică și eficiența comunicării în ansamblu. Iată

de ce am considerat oportun să mă aplec asupra acestui subiect esențial pentru cursanții noștri care înaintează pe drumul formării în profesia de medic, domeniu în care acest aspect este esențial nu doar pentru complianța terapeutică (care e rezultatul final), ci și pentru stabilirea unei relații medic–pacient bazate pe încredere, empatie și claritate. O bună receptare permite identificarea corectă a simptomelor, interpretarea nuanțelor din discursul pacientului și adaptarea intervenției medicale la nevoile reale ale acestuia. Astfel, competența de receptare devine un instrument indispensabil în practica medicală eficientă și umană. Mai mult, cursul de Receptare îl predau de anul acesta și studenților din Anul pregătitor de limba română, program nou implementat în universitatea noastră, iar aici nevoia a fost de a căuta cele mai eficiente metode și resurse pentru o învățare cât mai rapidă și de profunzime.

Demers/premise și public țintă

Această lucrare de cercetare își propune să analizeze rolul competenței receptive în învățarea unei limbi a doua (L2), în cazul nostru – *româna* – într-un mediu medical, acolo unde acuratețea terminologică și precizia interpretării mesajului sunt esențiale pentru o comunicare eficientă și sigură. Acest lucru ne conduce spre o permanentă structurare, adaptare și completare a materialelor destinate învățării, iar învățarea bazată pe formarea de competențe, înțeleasă drept un ansamblu de cunoștințe, aptitudini și atitudini adecvate contextului este mobilul acestei continue preocupări. Vom porni de la definirea conceptului și a importanței sale în procesul de achiziție lingvistică, scopul urmărit fiind de a contura un cadru practic și teoretic pentru optimizarea procesului de predare și învățare. Totodată, vom examina și modul în care inteligența artificială poate sprijini atât profesorii, cât și cursanții în dezvoltarea acestei competențe și vom arăta avantajele utilizării tehnologiilor digitale în educație, dar și limitările care s-a dovedit că nu sunt puține. Lucrarea își propune, de asemenea, să ofere o scurtă perspectivă asupra cercetărilor recente privind utilizarea inteligenței artificiale în procesul de predare-învățare. Analiza acestor contribuții evidențiază atât tendințele actuale în integrarea tehnologiilor AI în educație, cât și impactul acestora asupra dezvoltării competențelor lingvistice, în special a competenței de receptare, subliniind totodată beneficiile și provocările asociate acestui demers.

Comprehensiunea textului poate fi explicată prin două constructe generale: *decodare și înțelegerea limbajului* (v. Hoover și Gough 1990; Hoover și Tunmer 2020). Decodarea reprezintă abilitatea de a transforma „codul” limbajului tipărit în limbaj vorbit, în timp ce înțelegerea limbajului este abilitatea de a înțelege sensul limbajului în formă orală. Comprehensiunea textului este așadar un proces multidimensional, deoarece implică nu doar decodarea semnelor lingvistice, ci și integrarea acestora într-un sistem coerent de sensuri, fiind astfel situată la intersecția dintre limbaj, cogniție și cultură.

Studierea sa necesită deci o abordare interdisciplinară ca orice activitate complexă prin care ne dorim să obținem o înțelegere profundă și nuanțată a mecanismelor implicate. Această abilitate presupune activarea simultană a mai multor niveluri de procesare: *fonologic, lexical, sintactic și semantic*, la care se adaugă *dimensiunea pragmatică*, responsabilă de interpretarea intenției comunicative. Tot mai multe cercetări subliniază legătura dintre inferențe și comprehensiunea textului la studenți, evidențiind interacțiunea complexă a abilităților cognitive, lingvistice și metacognitive implicate în procesul de înțelegere. Inferențele facilitează integrarea informațiilor explicite cu cele implicite, contribuind la construirea sensului global al textului și la o interpretare coerentă și profundă a acestuia. În context academic, dezvoltarea acestor competențe sprijină nu doar performanța în lectură, ci și capacitatea de analiză critică și de învățare autonomă. Pentru a deduce sensul unui cuvânt nou, cititorii trebuie să fie sensibili la context, să construiască un model primar al textului și să integreze cuvântul în text pentru a actualiza modelul. Acest proces implică atât cunoștințe lingvistice (morfologie, sintaxă, semnificații asociative), cât și strategii metalingvistice pentru identificarea și construirea sensului. Inferențele lexicale explică o proporție semnificativă din variabilitatea comprehensiunii textului, sugerând că procesul de inferență este esențial pentru selecția și elaborarea sensului în lectura bilingvă, dincolo de simpla cunoaștere a traducerii. (Hu și Zang 2023, 9). Literatura de specialitate¹ pentru limba engleză e vastă dată fiind latura internațională a cercetării științifice și predominanța englezei ca limbă de comunicare academică, însă mă bucură enorm faptul că tot mai multe lucrări pentru învățarea limbii române² propun abordări interdisciplinare care integrează aspecte lingvistice, cognitive și culturale, precum și metode inovatoare de instruire și evaluare a comprehensiunii textului, adaptate la nevoile elevilor și ale studenților.

¹ Modele teoretice precum *Revised Hierarchical Model* (v. Kroll et al. 2010) și *Multilink Model* (v. Dijkstra et al. 2019) subliniază integrarea lexiconului bilingv și rolul contextului în procesarea semantică. De asemenea, se sprijină pe *Reading Systems Framework* (Perfetti și Stafura 2014) care plasează procesul de integrare cuvânt-text în centrul comprehensiunii lecturii și pe *Lexical Quality Hypothesis* (Perfetti și Hart 2002), care evidențiază importanța reprezentărilor lexicale de înaltă calitate pentru comprehensiunea textului. Aceste cadre teoretice susțin concluziile studiului făcut de Hu și Zang (2023) privind rolul inferențelor lexicale și utilizarea strategică a contextului în comprehensiunea textului în L2.

² Fac trimitere aici la câteva lucrări relevante pentru subiectul abordat, competența de receptare, care pot fi folosite ca materiale didactice v. Ghețulescu și Miclea 2024; Platon et al. 2021; Bâgiu 2018, Bălănescu 2017.

Receptarea – un domeniu interdisciplinar

Când abordăm competența de receptare, este esențial să evidențiem încă de la început că o înțelegere nuanțată a proceselor de construire a sensului presupune corelarea a trei dimensiuni fundamentale: cea *lingvistică*, cea *socioculturală* și cea *cognitivă*.

Cercetările în domeniul educației lingvistice subliniază că abilitatea de receptare a mesajului este strâns legată de nivelul de competență lingvistică al cititorului, cunoașterea vocabularului și a structurilor gramaticale fiind indicatori semnificativi ai comprehensiunii textului. Dimensiunea lingvistică este esențială, întrucât nivelul de competență în limbă influențează direct comprehensiunea. Cunoașterea vocabularului, a structurilor gramaticale și a convențiilor discursive permite cititorului să identifice relațiile dintre idei și să interpreteze corect mesajul. Numeroase studii din domeniul lingvisticii și al psiholingvisticii evidențiază faptul că dimensiunea lingvistică joacă un rol esențial în înțelegerea textului. Nivelul vocabularului și calitatea reprezentărilor lexicale influențează direct capacitatea de construire a sensului (Perfetti 2007), în timp ce cunoașterea structurilor gramaticale și a organizării discursive facilitează identificarea relațiilor dintre idei și interpretarea corectă a mesajului (Grabe 2009; Koda 2005). Familiaritatea culturală și backgroundul cultural³ joacă un rol important în facilitarea activării schemelor cognitive necesare pentru interpretarea sensului, în special în contexte interculturale. Referințele culturale, normele sociale și contextul pragmatic pot facilita sau, dimpotrivă, îngreuna înțelegerea textului. Studiile în domeniu⁴ pe care le-am întreprins în repetate rânduri au arătat că familiaritatea culturală și backgroundul cultural contribuie semnificativ la comprehensiunea textelor, deoarece facilitează activarea schemelor mentale relevante pentru interpretarea mesajelor dintr-un text. Mai mult, dezvoltarea competenței culturale

³ În lucrarea *The Perception of Cultural Familiarity and Background Knowledge on Reading Comprehension for Intermediate EFL Students*, autoarea Yi-Chun Liu explorează influența familiarității culturale și a cunoștințelor anterioare asupra înțelegerii textelor în limba engleză de către studenții taiwanezi de nivel intermediar care învață engleza ca limbă străină (EFL). Studiul, realizat pe un grup de 50 de studenți din sudul Taiwanului, a utilizat un chestionar bazat pe scala Likert pentru a evalua percepțiile acestora. Rezultatele au arătat că familiaritatea cu cultura limbii țintă și cunoștințele anterioare joacă un rol semnificativ în îmbunătățirea înțelegerii textelor. Studenții au demonstrat o mai bună înțelegere a materialelor care conțin referințe culturale familiare, în timp ce lipsa de cunoștințe despre culturi străine, precum cea israeliană sau australiană, a îngreunat procesul de citire. Lucrarea subliniază importanța includerii materialelor culturale relevante în curriculum și oferă recomandări pentru îmbunătățirea predării limbii engleze, inclusiv utilizarea tehnologiei și adaptarea conținutului la nivelul lingvistic al studenților.

⁴ Vezi și lucrările care vizează dialogul intercultural apărute în diverse spații de cercetare științifică și care au în spate conferința *Locuri și terapie* și întâlnirile interculturale *Topos* organizate în universitatea noastră.

în rândul studenților internaționali mediciști cu care noi lucrăm este esențială dacă ne dorim ca serviciile medicale să fie eficiente și sensibile la diversitatea culturală.

Cercetările din neurolingvistică au și ele o contribuție importantă la înțelegerea mecanismelor implicate în comprehensiune, evidențiind modul în care diferite arii ale creierului sunt activate în timpul lecturii. Studiile bazate pe imagistică cerebrală⁵ arată că procesarea limbajului implică o rețea distribuită, în care sunt integrate atât componentele lingvistice, cât și cele cognitive și emoționale. Mai mulți cercetători⁶ din domenii științifice conexe, lingvistică, neurolingvistică, științele comunicării, s-au aplecat asupra acestui subiect evidențiind în lucrările lor caracterul multidimensional pe care competența de lectură îl are. În lucrările lor, aceștia analizează procesele cognitive implicate în receptarea textului într-o limbă străină, dar și relația dintre limbaj, alfabetizare și înțelegerea textului în procesul educațional și bineînțeles metodele (inclusiv neurocognitive) de studiere a receptării în contexte bilingve.

⁵ Precum fMRI (Imagistica prin rezonanță magnetică funcțională) care măsoară modificările fluxului sanguin din diferite regiuni ale creierului, oferind o imagine detaliată a zonelor activate în timpul procesării limbajului. Cercetările au arătat că în timpul lecturii și al înțelegerii textului sunt implicate mai multe arii cerebrale, în special din emisfera stângă, cum ar fi aria lui Broca (asociată procesării sintactice și producției limbajului) și aria lui Wernicke (implicată în procesarea semantică). Pe de altă parte, EEG (Electroencefalografia) înregistrează activitatea electrică a creierului în timp real, având o rezoluție temporală foarte ridicată. Această metodă este utilă pentru a observa etapele succesive ale procesării limbajului. Prin combinarea acestor metode, cercetătorii pot înțelege atât unde (prin fMRI), cât și când (prin EEG) au loc procesele implicate în comprehensiune. Rezultatele acestor studii susțin ideea că receptarea textului nu este un proces liniar, ci unul dinamic, în care diferite niveluri lingvistice (fonologic, lexical, sintactic, semantic și pragmatic) sunt procesate în paralel și integrate într-o reprezentare coerentă a sensului. Vezi Dehaene (2010), Friederici (2011), Binder et al. (2009) etc.

⁶ Vezi de exemplu lucrarea *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*, unde autorii propun strategii concrete pentru dezvoltarea competenței de receptare, inclusiv pentru elevi cu dificultăți.

Din perspectivă cognitivă, înțelegerea unui text implică procese precum atenția⁷, memoria de lucru⁸ și memoria de lungă durată⁹. Cititorul nu doar recunoaște cuvintele, ci le corelează cu cunoștințele anterioare (schema cognitivă), construind treptat o reprezentare mentală a textului. În cazul lecturii într-o limbă străină, aceste procese devin și mai solicitante, pentru că resursele cognitive sunt împărțite între decodare și interpretare, ceea ce poate afecta fluența și profunzimea înțelegerii.

Folosirea AI pentru dezvoltarea competenței de receptare

Trăind într-o eră a digitalizării, nu vom putea face abstracție de acest aspect care poate aduce beneficii majore, dar și limitări greu de depășit. Didactica limbilor străine nu poate omite avantajele pe care AI le aduce, atât în activitățile educative formale, cât și în pregătirea individuală a elevilor și a studenților. Învățarea limbilor asistată de tehnologie a atras o atenție semnificativă în ultimii ani datorită potențialului său de a îmbunătăți cunoștințele de vocabular ale celor care învață o limbă (Yu și Trainin 2021; Hao et al. 2021; Bashori et al. 2024; Lo 2024; Papin și Kaplan-Rakowski 2024), iar studiile recente au demonstrat că învățarea limbilor asistată de dispozitive mobile, în special, poate oferi o platformă eficientă și atractivă

⁷ Vezi *Gated Self-Matching Networks for Reading Comprehension and Question Answering*, lucrare în care autorii vorbesc despre felul în care mecanismele de atenție permit modelelor să se concentreze pe părțile esențiale ale textului pentru a răspunde la întrebări. Atenția bazată pe porți pentru a identifica părțile relevante ale textului în funcție de întrebarea adresată contribuie la dezvoltarea competenței de receptare prin îmbunătățirea capacității de a înțelege, analiza și extrage informații relevante din texte complexe.

⁸ Înțelegerea textului (Reading Comprehension - RC) este descrisă ca o sarcină complexă care necesită mai multe abilități lingvistice (detectarea parafrazelor, recunoașterea entităților numite, inferența lingvistică etc.) în lucrarea *Neural Skill Transfer from Supervised Language Tasks to Reading Comprehension*. Memoria de lucru este implicată în păstrarea și manipularea informațiilor pe termen scurt, ceea ce este extrem de important pentru a înțelege relațiile dintre propoziții, a identifica informațiile relevante și a formula răspunsuri corecte. În mod indirect, textul sugerează că utilizarea unor abilități lingvistice de bază (precum recunoașterea entităților numite sau detectarea parafrazelor) poate îmbunătăți performanța modelelor RC. Acest lucru este posibil deoarece aceste abilități ajută la organizarea și procesarea informațiilor relevante din text, ceea ce este similar cu funcția memoriei de lucru în procesul cognitiv uman.

⁹ Memoria de lungă durată joacă un rol important în activarea cunoștințelor anterioare și integrarea acestora în înțelegerea textului, așa cum se subliniază în *The Role of Inferencing to Struggling Adult Readers*, unde inferențele bazate pe cunoștințe și cele bazate pe text sunt fundamentale pentru construirea unei reprezentări mentale a sensului textului. În plus, utilizarea *embeddingurilor* antrenate, cum ar fi GloVe (vectori de cuvinte antrenati), în modelele de procesare a limbajului natural, descrisă în *Gated Self-Matching Networks*, reflectă analogia cu memoria de lungă durată umană care păstrează și reutilizează cunoștințele acumulate.

pentru achiziția vocabularului (Chen, Liu și Huang 2019; Li și Hafner 2022; Lin și Lin 2019; Mohammadi et al. 2024; Shi și Tsai 2024; Yang și Song 2024; Zarrati et al. 2024). ChatGPT este poate cel mai popular, mai complex și mai la îndemână dintre instrumente, dar nu e nici primul, nici singurul¹⁰.

Învățarea bazată pe formarea de competențe, înțeleasă drept un ansamblu de cunoștințe, aptitudini și atitudini adecvate contextului este mobilul principal al preocupării mele pentru utilizarea inteligenței artificiale în procesul de predare-învățare inclusiv pentru dezvoltarea competenței de receptare. Este testat faptul că aplicațiile mobile pot îmbunătăți vocabularul receptiv prin utilizarea resurselor multimedia (imagini, audio, video), dar oare cum ar putea AI să transforme această expunere în învățare activă și personalizată? Ar putea adapta conținutul și oferi feedback imediat? Și totuși, nu există riscul unei dependențe de tehnologie sau al unor corecturi imperfecte, lipsite de subtilitatea interacțiunii umane? În acest context, obiectivul meu a fost să descopăr în ce măsură AI poate deveni un partener de învățare, iar aplicația pe care am folosit-o a fost *ChatGPT*. Într-o primă sesiune de lucru, i-am cerut acestui program să genereze un text input scurt, potrivit pentru ascultare, dar și pentru citire tocmai pe tema – *inteligența artificială*. Am oferit un minimum de context de lucru în indicațiile date și l-am rugat să formuleze itemi potriviți pentru verificarea nivelului de înțelegere a textului și apoi de producere. I-am indicat numărul de cuvinte și nivelul de studiu al cursanților, respective A2. Iată ce am obținut:

¹⁰ În lucrarea *Viața secretă a românei ca limbă străină. Receptarea orală și scrisă în epoca lui ChatGPT*, autoarea explorează mai pe larg potențialul instrumentului AI, ChatGPT, în elaborarea unor materiale utile pentru predarea și evaluarea românei ca limbă străină (Ursa 2025). Între studiile centrate pe învățarea limbii engleze amintim recenta lucrare a unui colectiv de autori iranieni de la Faculty of Human Sciences în care se analizează efectele a două aplicații mobile iraniene de învățare a limbii engleze, *Sayra* și *Zabanyad*, asupra dezvoltării vocabularului receptiv și productiv al cursanților iranieni de limba engleză ca limbă străină (EFL). Studiul, realizat pe un grup de 42 de participanți, a utilizat o metodologie mixtă, incluzând teste de vocabular și interviuri semi-structurate. Rezultatele au arătat că aplicația Sayra a avut un impact semnificativ asupra cunoștințelor de vocabular receptiv, în timp ce Zabanyad nu a demonstrat o influență semnificativă. Niciuna dintre aplicații nu a avut un efect semnificativ asupra vocabularului productiv însă. Analiza calitativă a evidențiat că utilizatorii au perceput Sayra ca fiind mai eficientă datorită elementelor de tip joc video, cum ar fi clasamentele și recompensele care au sporit implicarea și motivația. În schimb, Zabanyad a fost apreciată pentru organizarea lecțiilor, dar criticată pentru lipsa de suport și repetitivitatea întrebărilor. Studiul subliniază importanța integrării aplicațiilor mobile în procesul de învățare a limbilor străine, recomandând dezvoltatorilor să includă mai multe caracteristici interactive și activități care să sprijine atât vocabularul receptiv, cât și pe cel productiv. (Enayat et al. 2025)

**ChatGPT –
Exercițiu de
receptare**

Fragment scris –
material prezentat de
ChatGPT

Pasul 2 – activitate de
înțelegere și procesare
a mesajului

Scop: evaluarea
capacității de a urmări,
decoda și înțelege
mesajul scris

Text suport (mesaj scris)

"Inteligența artificială (IA) a crescut rapid în ultimul deceniu, transformând industrii precum sănătatea și educația. Un exemplu important este utilizarea modelelor de limbaj bazate pe IA, care pot ajuta în comunicare, creare de conținut și învățare. Pe măsură ce IA continuă să evolueze, este important să se ia în considerare implicațiile etice și să se asigure accesul echitabil."

Exercițiu pentru cursant

Citește textul cu atenție.

Răspunde la următoarele întrebări:

- Care este ideea principală a textului?
- Menționează două exemple de domenii în care IA a avut un impact.
- Ce atenționări sunt menționate în legătură cu dezvoltarea IA?

Scrie un rezumat de 2–3 propoziții al textului.

În următoarea etapă i-am solicitat să ofere un feedback structurat cu indicații clare cu privire la competența de receptare, coerența, resursele lexicale și gama gramaticală pentru un răspuns al cărui scor ar fi între 7-8/10. Totodată, să ofere și răspunsul pentru un astfel de punctaj.

Rezolvarea sarcinii oferită de ChatGPT a fost:

Răspuns pentru punctajul acordat: *a. Textul subliniază faptul că inteligența artificială a evoluat rapid și are un impact semnificativ asupra diferitelor industrii, iar dezvoltarea sa trebuie să fie însoțită de considerații etice și de asigurarea unui acces echitabil.*

b. Sănătatea, Educația

c. Textul evidențiază două aspecte importante: Necesitatea de a lua în considerare implicațiile etice ale utilizării IA; Importanța accesului echitabil la tehnologiile bazate pe IA

Rezumatul: Inteligența artificială a înregistrat o creștere rapidă în ultimul deceniu, transformând industrii precum sănătatea și educația. Modelele de limbaj bazate pe IA sprijină comunicarea, crearea de conținut și procesul de învățare. Pe măsură ce tehnologia evoluează, este esențial să se acorde atenție implicațiilor etice și să se asigure un acces echitabil la aceste resurse.

Iar feedbackul pe care l-a oferit a fost următorul:

Feedback automat

1. Competența de receptare și coerența – Nivel 7.0–7.5

Puncte forte:

- Procesezi mesajele la un ritm natural, cu foarte puține întreruperi cognitive.
- Înțelegerea mesajelor urmează o ordine clară și logică

Sugestii:

- Unele fraze sunt complexe și pot reduce ușor claritatea. Împărțirea lor în unități mai scurte ar îmbunătăți fluxul de procesare și ar evidenția punctele cheie.

2. Resurse lexicale – Nivel 7.5–8.0

- Recunoaște vocabular larg și specific temei: „inteligentă artificială”, „modele de limbaj”, „comunicare”, „creare de conținut”, „învățare”
- Înțelege expresii frecvente: „transformând industrii precum sănătatea și educația”
- Sugestie: simplificarea unor expresii pentru claritate (ex.: „pe măsură ce IA continuă să evolueze” poate fi percepută mai ușor dacă se împarte în două unități)

3. Gamă gramaticală și acuratețe – Nivel 7.0–7.5

- Înțelege structuri complexe: propoziții subordonate („Un exemplu important este utilizarea modelelor de limbaj bazate pe IA care pot ajuta...”)
- Sugestie: împărțirea frazelor lungi pentru procesare mai ușoară și claritate mai bună în receptarea mesajului



Mai apoi, i-am cerut să justifice baremul, iar răspunsul lui a fost:

Sigur! Hai să analizăm răspunsul propus și să justific scorurile estimate pentru Competența de receptare, coerența, resurse lexicale și gamă gramaticală:

1□□ Competența de receptare și coerența – Nivel 7.0–7.5

Motivare scor:

- Răspunsurile surprind ideea principală și detaliile esențiale din text, demonstrând o înțelegere bună a mesajului.
- Structura răspunsurilor este clară, cu paragraf separat pentru fiecare întrebare, ceea ce ajută la coerență.
- Totuși, nivelul 7–7.5 presupune că există o **capabilitate foarte bună de a rezuma și de a parafraza**, dar nu încă perfect flexibilitate stilistică sau utilizarea extensivă de expresii idiomatice sau subtile. În textul propus, majoritatea frazelor sunt aproape parafrazări directe ale textului sursă.

2□□ Resurse lexicale – Nivel 7.5–8.0

Motivare scor:

- Lexicul folosit este adecvat și precis: „impact semnificativ”, „sprijină comunicarea”, „procesul de învățare”, „resurse tehnologice”, „implicații etice”, „acces echitabil”.
- Sunt termeni formalți, potriviți contextului academic și profesional.
- Pentru a atinge nivelul 8.0+ ar fi necesară mai multă **varietate lexicală**, sinonime mai sofisticate și conectoare mai complexe („în consecință”, „astfel încât”, „într-o măsură semnificativă”).

3□□ Gamă gramaticală și acuratețe – Nivel 7.0–7.5

Motivare scor:

- Structurile folosite sunt corecte gramatical și variate la nivel de propoziții: propoziții simple, compuse și coordonate.
- Folosirea timpilor verbali este consecventă și corectă (prezentul pentru fapte generale, prezent perfect pentru evoluții recente).

- Limitarea scorului la 7.5 vine din faptul că **nu sunt structuri mai complexe**, cum ar fi propoziții subordonate multiple, construcții pasive sofisticate sau inversiuni stilistice.

Greșeli sau limitări identificate

1. Prea multă **parafrizare directă** din text, ceea ce limitează demonstrarea unei flexibilități totale în exprimare.
2. Conectarea între idei este clară, dar ar fi putut fi mai fluidă prin folosirea de **conectori logici mai variați** („de asemenea”, „în consecință”, „în plus față de aceasta”).
3. Lipsa unor **structuri gramaticale foarte complexe** care ar fi ridicat nivelul de acuratețe și sofisticare.
4. Lexicul este adecvat, dar pentru nivelul 8.0 ar fi necesară **varietate mai mare de termeni și expresii** sinonimice sau academice.

Așa cum se poate observa, oferirea de feedback personalizat și explicațiile adaptate nivelului de competență al cursantului pot contribui în mod semnificativ la eficientizarea procesului de învățare, sporind nivelul de înțelegere, motivația și performanța acestuia. În același timp, și oportunitățile interactive de exersare a limbii au un rol important în consolidarea acestor rezultate. Totuși, această abordare nu este lipsită de limite sau riscuri. Printre cele mai îngrijorătoare, s-ar număra dependența de tehnologie, posibilitatea apariției unor interpretări eronate generate de algoritmi, precum și diminuarea interacțiunii umane directe, esențială pentru dezvoltarea completă a competențelor lingvistice și comunicative.

Avantaje și dezavantaje ale interacțiunii cu AI

Predarea și învățarea asistată de inteligența artificială au un impact semnificativ asupra procesului educațional, oferind oportunități de personalizare, adaptabilitate și feedback în timp real. Mai multe studii¹¹ de specialitate oferă o bază solidă pentru înțelegerea modului în care AI poate fi integrată în procesul de predare a limbilor străine, subliniind atât beneficiile cognitive, cât și cele afective ale acestei abordări. Aceste studii se bazează în principal pe două teorii fundamentale: *Teoria autodeterminării* (Self-Determination Theory - SDT) și *Teoria întăririi comportamentale* (Behavior Reinforcement Theory - BRT).

¹¹ Pawlak (2021) subliniază importanța gestionării factorilor psihologici în predarea gramaticii, iar Bewersdorff et al. (2025) explorează legătura dintre alfabetizarea digitală, încrederea în performanța sistemelor AI și acceptarea tehnologiilor emergente. De asemenea, cercetările lui Xue și Yu (2023) evidențiază corelația pozitivă dintre încrederea în sine, motivație și toleranța la ambiguitate în medii de învățare asistate de AI. În plus, studiile lui Richards și Reppen (2014) și Kim (2025) susțin utilizarea tehnologiilor inovatoare pentru a transforma predarea gramaticii dintr-o abordare explicită într-o experiență captivantă și personalizată.

Teoria autodeterminării

Subliniază importanța satisfacerii nevoilor psihologice de autonomie, competență și relaționare pentru a stimula motivația intrinsecă și angajamentul în procesul de învățare (Ryan și Deci 2000). În contextul învățării asistate de AI, utilizarea instrumentelor generative, precum *ChatGPT*, poate sprijini aceste nevoi prin oferirea unui mediu de învățare personalizat care permite studenților să exploreze și să învețe în mod autonom. Studiile anterioare (Hollenbeck și Hall 2004; Yu et al. 2022; Zogmaister și Maricutoiu 2022) au arătat că explorarea ambiguității și luarea deciziilor independente pot spori motivația și reziliența studenților, contribuind la rezultate educaționale mai bune.

Teoria întăririi comportamentale

Se concentrează pe modul în care stimulii externi, cum ar fi feedbackul, pot întări sau slăbi tendința unui comportament de a se repeta (Flora 2004). În contextul predării asistate de AI, feedbackul personalizat și corectiv oferit de instrumentele AI poate crea un mediu de învățare sigur și confortabil, încurajând studenții să își corecteze greșelile, să încerce noi strategii și să aplice regulile gramaticale în mod activ. Acest tip de intervenție este susținut de cercetări anterioare (Richards și Reppen 2014; Schmidt, 1990) care subliniază importanța activării sistemelor cognitive prin observarea și corectarea structurilor lingvistice.

Este evident că utilizarea instrumentelor AI, precum *ChatGPT*, facilitează învățarea individualizată prin generarea de exemple și explicații adaptate nivelului de competență al fiecărui student, sporind astfel eficiența procesului de învățare. De asemenea, AI contribuie la consolidarea încrederii studenților în propriile capacități, reducerea anxietății și îmbunătățirea toleranței la ambiguitate, creând un mediu de învățare mai puțin stresant și mai motivant. Cu toate acestea, pentru a maximiza beneficiile și a minimiza riscurile, este esențial ca utilizarea AI să fie ghidată de profesori, mai ales cu scopul de a preveni erorile generate de AI, inclusiv informațiile incorecte sau exemplele care nu se potrivesc contextului. Doar astfel, predarea asistată de AI poate deveni un instrument puternic pentru îmbunătățirea rezultatelor educaționale și pentru susținerea bunăstării emoționale a studenților.

Învățarea bazată pe formarea de competențe, în special a competenței de receptare în discuție aici, se bazează pe capacitatea cursantului de a înțelege mesajele primite în diverse contexte. Deși inteligența artificială poate fi un instrument util în sprijinirea acestei competențe, utilizarea sa prezintă anumite limitări. AI poate identifica corect cuvintele și structura unui text, însă poate să nu surprindă subtilitățile contextuale sau intenția comunicativă a vorbitorului. De asemenea, AI poate evalua doar răspunsurile explicite, iar înțelegerea nuanțelor, sarcasmului sau a mesajelor indirecte poate fi limitată.

În conversațiile cu mai mulți participanți, suprapunerile, pauzele sau semnalele de feedback pot determina evaluări inexacte ale celor care au transmis și recepționat mesaje. Diferitele accente, pronunții sau erori minore pot influența feedbackul, mai ales în receptarea orală, iar AI oferă adesea sugestii standard privind claritatea, vocabularul sau ritmul, fără a putea observa strategii individuale de înțelegere sau dificultăți cognitive specifice. În plus, dacă cursantul transcrie greșit sau omite informații relevante, feedbackul furnizat de AI poate fi inexact.

Astfel, deși AI poate sprijini dezvoltarea competenței de receptare, utilizarea sa trebuie completată de intervenția profesorului și de exerciții care să vizeze înțelegerea nuanțelor și intențiilor comunicative. Chiar dacă AI a fost considerată utilă pentru feedback de către cursanții Anului Pregătitor de Limba română, cei mai mulți au preferat feedbackul oferit de profesor, subliniind importanța interacțiunii sociale și a conexiunii emoționale în procesul de învățare a limbii române. În opinia lor, feedbackul oferit de profesor a fost considerat mai clar și mai relevant pentru înțelegere, iar explicațiile mai ușor de urmărit, deoarece profesorul pune accent pe aspectele esențiale și le reia atunci când este necesar. De asemenea, interacțiunea cu un vorbitor nativ este percepută ca un avantaj important, contribuind la o învățare mai autentică și mai eficientă. Iată câteva dintre răspunsuri:

„Feedbackul oferit de profesoară este mai clar și mai util pentru înțelegere.”

„Deoarece profesoara se concentrează pe punctele importante și le repetă.”

„Îmi plac răspunsurile profesora (sic!), deoarece oferă un răspuns mai detaliat și ne ajută să înțelegem”

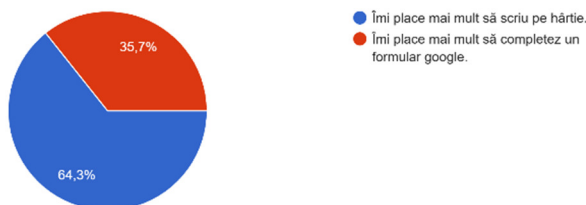
„Explicațiile profesorului au fost mai ușor de înțeles.”

„Este mai bine pentru mine să învăț de la un nativ.”

Întrebați fiind despre modalitatea preferată de evaluare pe parcursul semestrului, respondenții au indicat o preferință clară pentru testarea pe suport de hârtie (64,3%), în timp ce doar 35,7% au ales varianta digitală, prin intermediul Google Forms.

3. Ți place să dai testul în format electronic prin completarea unui formular google sau să scrii pe hârtie?

14 răspunsuri



Concluzii

Integrarea inteligenței artificiale în predarea limbii române ca limbă străină pentru domenii specifice, în special în mediul medical, oferă oportunități semnificative pentru dezvoltarea competenței de receptare. Prin utilizarea resurselor multimedia, a exercițiilor interactive și a feedbackului personalizat, AI poate sprijini studenții în înțelegerea corectă a terminologiei specializate și în consolidarea vocabularului receptiv, aspect esențial într-un domeniu unde fiecare cuvânt poate influența atât diagnosticul, cât și complianța terapeutică.

Totuși, pentru ca beneficiile să fie reale, implementarea trebuie să fie atentă și responsabilă, cu implicarea activă a profesorilor care asigură calitatea, relevanța și adaptarea materialelor la nivelul și nevoile cursanților. Limitările utilizării AI includ riscul de dependență de tehnologie, posibilitatea unor erori generate de algoritmi și lipsa interacțiunii directe umane, esențială pentru dezvoltarea nuanțată a competenței lingvistice.

Învățarea bazată pe competențe — înțeleasă ca un ansamblu integrat de cunoștințe, aptitudini și atitudini relevante contextului — rămâne mobilul principal al acestei preocupări. Pornind de la acest deziderat, realizarea materialelor pentru cursul de Receptare urmărește să combine avantajele AI cu rolul activ al profesorului, asigurând relevanța și motivația studenților, în deplin acord cu așteptările și nevoile lor specifice.

Ghidarea și mentoratul din partea profesorilor în utilizarea responsabilă a instrumentelor AI sunt obligatorii. Profesorii trebuie să ajute studenții să formuleze instrucțiuni eficiente și să verifice acuratețea exemplelor generate de AI, pentru a evita erorile precum informațiile greșite sau care nu au legătură cu contextul. În lipsa acestui sprijin, studenții medici pot interpreta greșit datele, pot folosi informații eronate în aplicații clinice și pot dezvolta dificultăți în receptarea corectă a textelor sau explicațiilor, inclusiv în limba română, ceea ce poate afecta înțelegerea instrucțiunilor, redactarea notițelor sau comunicarea corectă a informațiilor medicale. Pe de altă parte, predarea asistată de AI îmbunătățește rezultatele academice și sprijină factorii afectivi pozitivi, cum ar fi reducerea anxietății și creșterea motivației. Acest lucru subliniază potențialul AI de a crea zone de învățare fără stres, favorabile bunăstării emoționale și performanței educaționale, însă nu poate înlocui rolul esențial al profesorului. Factorul uman rămâne decisiv, deoarece cadrul didactic oferă empatie, înțelegere, ghidare personalizată și motivație autentică, contribuind la dezvoltarea echilibrată a cursantului atât intelectual, cât și emoțional.

Referințe bibliografice

- Bagiu, Lucian Vasile. 2018. *Receptarea textului scris și oral. Manual pentru studenții străini*. Alba Iulia: Aeternitas.
- Bălănescu, Olivia. 2017. „Formarea competenței de lectură în cadrul cursului de limba română ca limbă străină”. *Analele Universității din Craiova*. XIII. Nr. 1: 11-22.
- Bashori, M., van Hout, R., Strik, H. și C. Cucchiarini. 2024. „‘Look, I can speak correctly’: Learning vocabulary and pronunciation through websites equipped with automatic speech recognition technology”. *Computer Assisted Language Learning*, 37(5–6): 1335–1363. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2080230> (accesat iunie 2026).
- Bewersdorff, A., Hornberger, M., Nerdel, C. și D. S. Schiff. 2025. „AI advocates and cautious critics: How AI attitudes, AI interest, use of AI, and AI literacy build university students’ AI self-efficacy”. *Computer and Education: Artificial Intelligence*, 8, Article 100340: 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100340> (accesat iunie 2026).
- Binder, Jeffrey et al. 2009. „Where Is the Semantic System? A Critical Review and Meta-Analysis of 120 Functional Neuroimaging Studies”. *Cerebral Cortex*. Volume 19. Issue 12: 2767–2796. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhp055> (accesat iunie 2026).
- ChatGPT. <https://openai.com/index/chatgpt/> (accesat iunie 2026).
- Chen, C. M., Chen, L. C. și S. M. Yang. 2019. „An English vocabulary learning app with self-regulated learning mechanism to improve learning performance and motivation”. *Computer Assisted Language Learning*, 32(3): 237–260. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1485708> (accesat iunie 2026).
- Chen, C., Liu, H. și H. Huang. 2019. „Effects of a mobile game-based English vocabulary learning app on learners’ perceptions and learning performance: A case study of Taiwanese EFL learners”. *ReCALL*, 31(2): 170–188. <https://doi.org/10.1017/s0958344018000228> (accesat iunie 2026).
- Dehaene, Stanislas. 2010. *Reading in the Brain: The New Science of How We Read*, Penguin Books.
- Dehaene, Stanislas. 2012. „Reading in the brain”. *Ilha do Desterro A Journal of English Language Literatures in English and Cultural Studies*. n 63: 215-242. Florianópolis. DOI:10.5007/2175-8026.2012n63p214
- Dijkstra, A.F.J., Wahl, A. R., Buytenhuijs, F, Halem, N.V, Al-jibouri, Z.S.H., Korte, M.d. și S.T. Rekke. 2019. „Multilink: a computational model for bilingual word recognition and word translation”. *Bilingualism: Language and Cognition*. 22 (4): 657–679, <https://doi.org/10.1017/S1366728918000287> (accesat iunie 2026).
- Enayat, Mostafa Janebi, Ghadim, Nazanin Asadi și Ali Arabmofrad. 2025. „Effects of two mobile-assisted language learning apps on L2 receptive and productive vocabulary knowledge: A mixed-methods study”. *System*. Volume 133: 103763. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103763> (accesat iunie 2026).

- Friederici, Angela D. 2011. „The Brain Basis of Language Processing. From Structure to Function”. *Physiol Rev.* 91: 1357–1392. doi:10.1152/physrev.00006.2011
- Ghețulescu, Raluca și Loredana Miclea. 2024. *Călătorie plăcută printre tainele limbii române. Manual de receptarea textului scris pentru studenții străini*. București: Editura Pro Univesitaria.
- Grabe, W. 2009. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hao, T., Wang, Z. și Y. Ardasheva. 2021. „Technology-assisted vocabulary learning for EFL learners: A meta-analysis”. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 14(3): 645–667. <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1917028> (accesat iunie 2026).
- Hoover, W. A. și P. B. Gough. 1990. „The simple view of reading”. *Reading and Writing*, 2(2): 127–160. DOI: [10.1007/BF00401799](https://doi.org/10.1007/BF00401799) (accesat iunie 2026).
- Hoover, W. A. și W. E. Tunmer. 2020. *The Cognitive Foundations of Reading and Its Acquisition: A Framework with Applications Connecting Teaching and Learning*. Springer.
- Hu, Zhen și Haomin Zhang. 2023. „Non-selective language activation in L2 lexical inference and text comprehension: Comparing skilled and less-skilled readers”. *Helion*. 9(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e12818> (accesat iunie 2026).
- Kim, R. 2025. „Artificial intelligence in enhancing Korean high school students’ English skills”. In H. Reinders, J. K. Park și J. S. Lee, eds., *Innovation in Language Learning And Teaching (New Language Learning And Teaching Environments)*. Palgrave Macmillan: 97–127. https://doi.org/10.1007/978-3-031-83561-2_5 (accesat iunie 2026).
- Koda, K. 2005. *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kroll, J.G., Hell, Van, Tokowicz, N și D. W. Green. 2010. „The Revised Hierarchical Model: a critical review and assessment”. *Bilingualism Language and Cognition* 13: 373–381. <https://doi.org/10.1017/S136672891000009X> (accesat iunie 2026).
- Li, Y. și C. A. Hafner. 2022. „Mobile-assisted vocabulary learning: Investigating receptive and productive vocabulary knowledge of Chinese EFL learners”. *ReCALL*, 34 (1): 66–80. <https://doi.org/10.1017/s0958344021000161> (accesat iunie 2026).
- Lin, J. J. și H. Lin. 2019. „Mobile-assisted ESL/EFL vocabulary learning: A systematic review and meta-analysis”. *Computer Assisted Language Learning*. 32(8): 878–919. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1541359> (accesat iunie 2026).
- Lo, S. 2024. „Vocabulary learning through viewing dual-subtitled videos: Immediate repetition versus spaced repetition as an enhancement strategy”. *ReCALL*, 36(2): 152–167. <https://doi.org/10.1017/s0958344024000053> (accesat iunie 2026).

- Mihaylov, Todor, Kozareva, Zornitsa și Anette Frank. 2017. *Neural Skill Transfer from Supervised Language Tasks to Reading Comprehension*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1711.03754> (accesat iunie 2026).
- Mohammadi, M., Valizadeh, M., Jalal, P. Z. și I. Xodabande. 2024. „University students’ academic vocabulary development through mobile-assisted learning: Exploring the impacts on receptive and productive knowledge”. *Heliyon*, 10(7): Article e28103. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28103> (accesat iunie 2026).
- Papin, K. și R. Kaplan-Rakowski. 2024. „A study of vocabulary learning using annotated 360° pictures”. *Computer Assisted Language Learning*. 37(5–6): 1108–1135. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2068613> (accesat iunie 2026).
- Pawlak, M. 2021. „Teaching foreign language grammar: New solutions, old problems”. *Foreign Language Annals*. 54(4): 881–896. <https://doi.org/10.1111/flan.12563> (accesat iunie 2026).
- Perfetti, C. 2007. „Reading ability: lexical quality to comprehension”. *Scientific Studies of Reading*. 11 (4): 357–383, <https://doi.org/10.1080/10888430701530730> (accesat iunie 2026).
- Perfetti, C.A. și L. L. Hart. 2002. „The lexical quality hypothesis”. In L. Verhoeven, C. Elbro, P. Reitsma, eds. *Precursors of Functional Literacy*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company: 189-215.
- Perfetti, C. și J. Stafura. 2014. „Word knowledge in a theory of reading comprehension”. *Scientific Studies of Reading*. 18 (1): 22–37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Platon, Elena, Gogâță, Cristina, Vasiu, Lavinia-Iunia și Anca Ursa. 2021. *România în 50 de povești. RLS. Texte graduate A1-A2*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Richards, J. C. și R. Reppen. 2014. „Towards a pedagogy of grammar instruction”. *RELJ Journal*. 45(1): 5–25. <https://doi.org/10.1177/0033688214522622>
- Schmidt, R. 1990. „The role of consciousness in second language learning”. *Applied Linguistics*. 11(2): 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129> (accesat iunie 2026).
- Shi, Y. Shan și C. Yung Tsai. 2024. „Fostering vocabulary learning: Mind mapping app enhances performances of EFL learners”. *Computer Assisted Language Learning*. 37(4): 634–686. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2052905>
- Tighe, Elizabeth L., Kaldes, Gal și , Danielle S. McNamara. 2023. „The Role of Inferencing to Struggling Adult Readers’ Comprehension of Different Texts: A Mediation Analysis”. *Learning and Individual Differences*. Volume 102. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102268> (accesat iunie 2026).
- Ursa Anca. 2025. „Viața secretă a românei ca limbă străină. Receptarea orală și scrisă în epoca lui ChatGPT”. *Quaestiones Romanicae*. 1/XII/2025: 283-297.
- Vaughn, Sharon, Boardman, Alison și Janette K. Klingner. 2024. *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. Third Edition: The Guilford Series on Intensive Instruction.

- Wang, Wenhui, Yang, Nan, Wei, Furu, Chang, Baobao și Zhou Ming. 2017. „Gated Self-Matching Networks for Reading Comprehension and Question Answering”. *Proceedings of the 55th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*. Vancouver. Canada: 189–198. <https://doi.org/10.18653/v1/P17-1018> (accesat iunie 2026).
- Xue, Y. și Z. Yu. 2023. „Bibliometric analysis of ambiguity tolerance: Unearthing its role in sustainable language education”. *Sustainability*. 11886. 15(15): 1–21. <https://doi.org/10.3390/su151511886> (accesat iunie 2026).
- Yang, Y. și Y. Song. 2024. „Developing and evaluating a mobile app with a self-regulation scheme to facilitate primary students’ self-regulated vocabulary learning”. *Computer Assisted Language Learning*. 38 (8): 1–33. <https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2342868> (accesat iunie 2026).
- Yi-Chun, Liu. 2015. „The Perception of Cultural Familiarity and Background Knowledge on Reading Comprehension for Intermediate EFL Students”. *International Journal of Language and Literature*. 3(1): 71-75, DOI: 10.15640/ijll.v3n1a9
- Yu, A. și G. Trainin. 2021. „A meta-analysis examining technology-assisted L2 vocabulary learning”. *ReCALL*. 34(2): 235–252. <https://doi.org/10.1017/s0958344021000239> (accesat iunie 2026).
- Zarrati, Z., Zohrabi, M., Abedini, H. și I. Xodabande. 2024. „Learning academic vocabulary with digital flashcards: Comparing the outcomes from computers and smartphones”. *Social Sciences & Humanities Open*. 9: Article 100900. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100900> (accesat iunie 2026).

Predarea în limba engleză (EMI): instrumente și strategii pentru practici de predare reflexiv- colaborative

Emina Căpălnășan

Rezumat

Fără îndoială, EMI are avantajele și dezavantajele sale. Cu toate acestea, limba engleză utilizată ca mijloc de comunicare, chiar într-un context academic, poate fi uneori, literalmente, cea mai ușoară cale. Predarea românei ca limbă străină unor grupuri mari și eterogene este o provocare, iar profesorul trebuie adesea să adapteze materiale, instrumente, strategii, discurs. Cadrul teoretic este uneori inaplicabil în clasă, unde lucrurile se dovedesc a fi mai spontane și adesea imprevizibile decât sunt descrise în cărțile despre managementul clasei și planificarea lecțiilor. Scopul unui curs de română este de a dezvolta fluența și competențele studenților în limba română, iar cu cât aceștia sunt mai expuși la limba română, cu atât o învață și o stăpânesc mai repede, dar uneori învățarea printr-o limbă familiară este un avantaj. Astfel, prezenta comunicare își propune să expună avantajele împrumutării unor tehnici din predarea în engleză (ca limbă de instruire), subliniind provocările, obiectivele și rezultatele unui curs de limba română în care se folosește mai puțin limba engleză pentru comunicare și mai mult strategiile și tehnicile din didactica predării în limba engleză.

Cuvinte-cheie: EMI, instrumente, strategii, RLS, practici de predare.

Abstract

English-Medium Instruction (EMI): tools and strategies for reflective and collaborative teaching practices

Undoubtedly, EMI has its advantages and its shortcomings. Nonetheless, English used as a means of communication, even in an academic context, can be literally the easiest “way out” sometimes. Teaching Romanian as a foreign language to heterogenous, large groups is a challenge and the teacher must often tailor materials, tools, strategies, discourse. The theoretical frame is sometimes unapplicable in class, where things turn out to be more spontaneous and often unpredictable than class management and lesson planning are described in books. The goal of a Romanian course is to develop students' Romanian language fluency and proficiency and the more exposed they are to Romanian the faster they learn and master it, but sometimes learning *through* a familiar language is an advantage. Thus, the present communication aims at exposing the advantages of using techniques from English as a language of instruction, emphasizing the challenges, the goals and the findings of a Romanian language course in which English is used less to communicate, but more to inspire (at a technical extent).

Keywords: EMI, tools, strategies, Romanian as a foreign language, teaching practices.

Ne propunem să valorificăm în acest articol câteva principii *English-Medium Instruction*, subliniind, pentru început, avantajele englezei ca mijloc de comunicare într-un context academic și comparând câteva elemente (tehnici și strategii) folosite la cursurile ce au la bază EMI cu soluții din practica RLS, scopul fiind propunerea unui tipar de susținere a unui curs de RLS.

Introducere

Predarea românei ca limbă străină unor grupuri mari și eterogene este, fără doar și poate, o provocare, astfel că vorbim de o adaptare continuă a materialelor, a instrumentelor, a strategiilor, a discursului. Cadrul teoretic poate deveni, așadar, inaplicabil în clasă, unde lucrurile se dovedesc a fi mai spontane și, nu de puține ori, imprevizibile, astfel că principiile de management al clasei și modelul de planificare a lecțiilor devin artificiale. Scopul unui curs de română este de a dezvolta fluenta și competențele studenților în limba română, iar cu cât aceștia sunt mai expuși la limba română, cu atât o învață și o stăpânesc mai repede, dar uneori învățarea printr-o limbă familiară este un avantaj. În prezentul articol pornim de la ideea că utilizarea englezei ca limbă de instruire are câteva avantaje importante și dorim să arătăm că împrumutarea unor instrumente și strategii EMI facilitează învățarea, pentru că, în primul rând, dinamizează predarea.

EMI și RLS

EMI (engleza într-un mediu academic în care engleza nu este limbă maternă – L1) are ca avantaje internaționalizarea și îmbunătățirea nivelului de limbă engleză a studentului (dar și a profesorului), presupunând însă câteva aspecte problematice: inechitate, necesitatea instruirii speciale, schimbări semnificative în gestionarea timpului și a conținutului didactic, identitate culturală. Una dintre problemele ridicate atunci când se folosește engleza ca mijloc de comunicare într-un proces de învățare este nivelul diferit de limbă: “A central issue is the gap between what students can understand in English and what they can articulate in English. Understanding depends on their listening and reading abilities in relation to the spoken and written genres and text types in their subjects and requires the mastery of discipline-specific vocabulary and registers.” (v. https://www.researchgate.net/publication/357300929_Teacher_strategies_in_implementing_English_medium_instruction).

În acest context, este plauzibilă asocierea dintre EMI și RLS? Ar putea EMI să ne furnizeze instrumente și strategii adecvate contextului nostru lingvistic și cultural? “For EMI courses, the delivery of content, whole-class interaction, the learning materials, and the demonstration and assessment of learning outcomes (such as oral presentation, assignments or tests) should be in English. Other languages may be used in a principled and limited way in specific circumstances, for example, student-to-student and teacher-to-student interaction during pair work and group work may sometimes take place in languages other than English to aid mutual comprehension and idea generation. However, students should be asked to present their discussion outcomes in English and lecturers should ensure that at least 70% of class communication takes place in English”. (v. Dearden and Spain 2021, *apud*

<https://oxfordemi.co.uk/what-is-english-medium-instruction/>). Totuși, trebuie să avem în vedere și faptul că, inițial, discipline conexe ingineriei, afacerilor, economiei, IT-ului, de regulă, științe exacte, erau predate în limba engleză, deoarece o mare parte din afacerile și cercetarea din lumea reală în aceste domenii se desfășoară în limba engleză. Apoi, EMI s-a extins la multe alte discipline academice, cum ar fi științele umaniste și științele sociale. Numărul și gama de materii EMI dintr-o universitate variază, dar, în toate cazurile, EMI este în creștere. (v. <https://oxfordemi.co.uk/what-is-english-medium-instruction/>).

Având în vedere această concluzie, precum și argumentele ce urmează a fi prezentate, suntem de părere că pot fi făcute anumite conexiuni între predarea românei ca limbă străină și principiile care guvernează EMI. Într-un grup eterogen, engleza pare să fie soluția cea mai simplă într-o comunicare eficientă: „(...) cursanții provin din arii lingvistice diferite, deci grupul este eterogen din punct de vedere lingvistic, limba suport fiind limba engleză” (Krieb Stoian 2020, 87). Mai mult, engleza poate fi calea spre înțelegerea și însușirea unor elemente de gramatică/vocabular: „Am folosit la finalul orelor de gramatică, ca un fel de sinteză, de recapitulare a noțiunilor nou introduse, resursa video Learn Romanian with Nico <http://learnromanianwithnico.com> (lecții filmate într-un cadru relaxat, cu explicații simplificate în limba engleză și cu inserții umoristice)” (Krieb Stoian 2020, 89).

Deși traducerea propriu-zisă dintr-un cod lingvistic în altul nu este cea mai eficientă metodă, trebuie să admitem că, în anumite cazuri, necesitatea comparației se susține prin aplicarea acestei metode tradiționale: „pe baza enunțului «I-am cerut doctorilor un sfat.», studentului îi va fi mai ușor să înțeleagă că forma corectă a pronumelui este «le», deoarece substantivul *doctori* poate fi înlocuit cu pronumele personal, persoana a III-a, plural, a cărui formă de dativ este cea menționată anterior. Dacă vom traduce exemplul în limba engleză «I asked the doctors for advice», vom putea scoate în relief o particularitate a limbii române, și anume faptul că, în limba română, substantivul în cazul dativ este anticipat de o formă clitică a pronumelui personal, așezată înaintea verbului la timpul perfect compus.” (Deaconu 2020, 99). Autoarea admite, citând alți specialiști, apariția barierei lingvistice: „unul dintre impedimente este cunoașterea insuficientă a limbii suport, în acest caz, limba engleză, sau, de cele mai multe ori, a noțiunilor ce țin de categoriile gramaticale, inexistente sau diferite atât în limba nativă, cât și în limba engleză” (Deaconu 2020, 97-98). Faptul că engleza se folosește la cursurile de RLS este recunoscut și de alți cercetători: „Mulți dintre studenții internaționali sunt vorbitori multilingvi, iar uneori aceștia cad în capcana traducerii în/din limba intermediară (de obicei, engleza), omițând faptul că ea implică adaptare” (Gheorghiu 2020, 135); „Deși *competența lingvistică de limba engleză ca limbă suport a devenit aproape o condiție sine qua non* [subl. n.

E.C.] în procesul de predare/învățare a unei limbi străine, folosirea limbii materne a subiecților învățării pentru relevarea prin contrast a izomorfismului, respectiv a alomorfismului celor două limbi, constituie un reper solid în predarea eficientă, circulară și ancorată în limba actuală, practică, vorbită, reușindu-se astfel surprinderea, cu o mai mare acuratețe, a subtilităților celor două limbi și eliminarea într-o mai mare măsură a neclarităților cauzate de structura diferită a acestora.” (Henț 2020, 43)

Nu în ultimul rând, existența, deloc întâmplătoare, a manualului *RLs, pls! Manual de limba română ca limbă străină pentru nivelul A1* ne determină să credem că RLS poate fi *upgradat* cu ajutorul instrumentelor și al strategiilor EMI, această idee fiind, desigur, diferită de simpla folosire a englezei ca limbă de comunicare/de transfer. Cristina-Raluca Sicoe, cercetătoare și cadru universitar, susține într-un articol o idee privitoare la găsirea unor instrumente potrivite predării românei ca limbă străină, pe care o împărtășim: „Dacă celelalte limbi străine precum engleza, franceza, germana etc., fiind limbi de o largă circulație, beneficiază de o multitudine de instrumente digitale, aplicații mobile, site-uri de învățare etc. care sunt de un real ajutor pentru cei care vor să învețe limbile respective, limba română este mult mai săracă în astfel de tipuri de suport. Astfel, profesorii de RLS încearcă să-și creeze propriile instrumente sau să folosească unele instrumente existente, adaptându-le diferitelor contexte de învățare. (Sicoe 2020, 59).

Ce putem împrumuta din EMI?

1. Instrumente

Considerăm că acestea ar fi instrumentele utile în predarea RLS:

- Tehnologie: instrumente digitale, media, platforme care să încurajeze instruirea și implicarea în afara clasei;
- Materiale vizuale: postere, graffitiuri, alte materiale vizuale și scrise suplimentare din peisajul urban (lingvistic);
- Materiale clasice sau resurse tradiționale, puse într-un context nou: manuale (ca design, utile pentru comparații), articole științifice folosite ca exemple de bune practici;
- Practici de evaluare: feedback constant, evaluare stimulativă pe parcurs.

2. Strategii

Strategiile pe care le considerăm aplicabile la un curs de RLS sunt:

- **Task-based language teaching (TBLT):**
Studentii învață prin îndeplinirea unor sarcini care necesită comunicare în limba-țintă, făcând utilizarea limbii practică.

- **Collaborative learning:**
Gruparea studenților pentru a lucra împreună la proiecte, încurajând dezvoltarea lingvistică între colegi, colaborarea și sprijinul lingvistic între studenți.
- **Sentence frames and starters:**
Furnizarea de șabloane/planșe tematice/cartonașe studenților care să îi ajute să construiască propoziții specifice unor teme, ceea ce susține dezvoltarea vocabularului, a fluenței, a creativității.
- **Language proficiency support:**
Alcătuirea unor fișe de evaluare periodică specifice (cu o importantă componentă practică) care să ajute la îmbunătățirea limbii folosite în comunicarea uzuală. În felul acesta, studenții vor ști periodic nivelul propriu de limbă și ce anume trebuie să îmbunătățească pentru a se adapta la un nou mediu social și educațional.

De asemenea, considerăm relevant următorul principiu: “Teaching in EMI also involves guiding students’ understanding and accomplishing the tasks that are used as the framework for teaching and learning academic content. Doyle and Carter (1984) described the curriculum as a set of academic tasks, each of which involve different sets of information-processing operations and different levels of understanding of content. Some tasks are common to different disciplines such as planning a research project, interviewing a specialist, giving an oral presentation, writing a group report, or developing a questionnaire to collect respondents’ views. Some are discipline specific and reflect the cognitive processes, content, and knowledge schemata of particular subjects in the school curriculum. For example: Arts, design and technology: give a brief description of an artwork or design in spoken or written forms.” (https://www.researchgate.net/publication/357300929_Teacher_strategies_in_implementing_English_medium_instruction). În esență, stabilirea unor sarcini care implică mai multe aspecte din procesul de însușire a unei limbi poate să fie un punct de pornire esențial, care duce la rezultate pozitive ale învățării. Pe scurt, putem împrumuta din EMI următoarele: cuvinte-cheie la începutul fiecărui curs, fișe de vocabular care să anticipeze tema cursului, translingvismul, interacțiune continuă (în primul rând, student-student), resurse semiotice din mediile de comunicare familiare lor (anunțuri, reclame din spațiul universitar, urban), verificarea constantă a înțelegerii unor concepte (în special la cursurile de limbaje specializate). (după https://www.researchgate.net/publication/357300929_Teacher_strategies_in_implementing_English_medium_instruction).

Având în vedere aceste lucruri, am ales să propunem un curs folosind ca tipar RCL, model ce are în centru conceptul inovativ de *învățare reflexiv-*

colaborativă (v. cda.uvt.ro) și aplicând instrumente și strategii EMI. Având în vedere obiectivele corelate cu rezultatele învățării, credem că acest tipar este unul funcțional. Câteva principii: *învățarea este o construcție a cunoașterii; învățarea este colaborativă; învățarea este contextuală; învățarea este autodirecționată; învățarea este un efect al acțiunilor de predare și evaluare*. Toate acestea converg înspre un obiectiv simplu, repetabil, tangibil: menținerea minții active. Cadrul teoretic se compune din câteva idei ușor de aplicat, extrase din lucrările lui Bloom și Biggs: *Create – apply – remember; The outcomes – formulated first* (cft.vanderbilt.edu; www.ucdoer.ie). Fundamentele și, totodată, specificul modelului RCL (v. cda.uvt.ro, documentul de prezentare) pot fi reduse benefic la triada: activitate individuală – activitate colectivă – activitate în plen. Din nou, suntem de părere că acesta este un model adaptabil, funcțional, activ, interactiv, creativ, dar și creator.

Esența modelului RCL se compune din: reflecția individuală și reflecția colectivă; raportarea rezultatelor/plen; framework de reflecție; roluri clare pentru fiecare în echipe; reguli clare pentru reflecția colectivă; indicatori ai învățării (feedback și evaluare – auto-/heteroevaluare).

Tiparul RCL pentru seminar:

1. Debutul activității;
2. Anunțarea temei și a obiectivelor;
3. Reflecția individuală;
4. Reflecția colectivă;
5. Raportarea rezultatelor;
6. Reflecția colectivă;
7. Încheierea activității.

Tiparul RCL pentru curs (pe care l-am completat cu instrumente și strategii EMI):

1. Debutul activității;
2. Anunțarea temei/subiectului activității și a obiectivelor (introducerea unor elemente noi de vocabular);
3. Stimularea atenției și a implicării (verificarea unor concepte);
4. Prezentarea informației științifice;
5. Contextualizarea (folosirea unor materiale vizuale actuale; verificarea unor concepte);
6. Reflecția (folosirea a cel puțin două coduri lingvistice: română, engleză);
7. Stimularea retenției (notarea unor cuvinte-cheie);
8. Încheierea activității (interacțiune).

În continuare, vom expune un posibil mod de desfășurarea a unui curs.

Denumirea și specificul cursului: *Introducere în studiul limbii române* (cursul al II-lea, durata: 1h 30'); grup-țintă: studenții de la *Programul pregătitor de limba română*¹², semestrul I, 40 de studenți (vorbitori de engleză).

Rezultatele învățării:

R1: să recunoască și să utilizeze corect elemente de fonetică specifice românei;

R2: să-și dezvolte creativitatea contextuală și să folosească experiența personală în însușirea și în corelarea realității cu elementele teoretice;

R3: să creeze/să producă (scris, oral) scurte texte care să evidențieze dificultățile românei (la nivel de pronunție);

R4: să construiască o reclamă.

Obiectivele activității de curs:

O1: să identifice diferențele dintre litere și sunete;

O2: să transfere formele lingvistice din limba comună în limbajul funcțional-artistic.

1. Debutul activității

Propunem un scurt dialog, inițial, între profesor și studenți, ulterior, între studenți. Scopul dialogului nu este de însușire a unor elemente de vocabular, de aceea, structura este simplă, ci de sesizare a unor diferențe de pronunție: *Eu/el/ea* vs *Emina/Europa/exact*; *exact* vs *taxi*.

Eu sunt **E**mina. Și tu?

- Eu sunt...
- Și el/ea?
- El este...
- Ea este...

Eu sunt... Și tu?

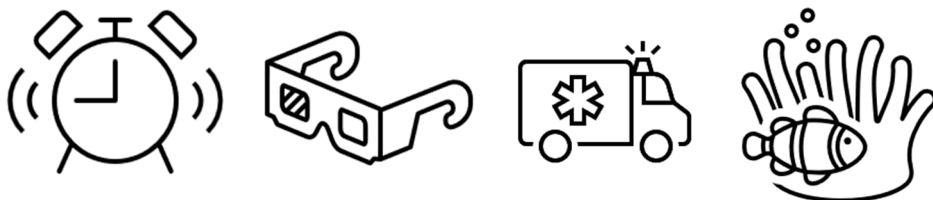
Ești din **E**uropa? De unde **e**xact?

Accentuarea unor diferențe poate fi făcută prin contextualizarea unor cuvinte:

- Mergi cu Uber sau cu taxiul?
- E dificil exercițiul?

¹² În cadrul Universității de Vest din Timișoara: *Programul pregătitor de limbă română pentru cetățenii străini* (PPLRCS); vezi <https://lift.uvt.ro/programul-pregatitor-de-limba-romana-pentru-cetatenii-straini/>

2. Fără a utiliza limba engleză, dar folosind principiile EMI, pasul al doilea – Anunțarea temei și a obiectivelor – include introducerea unor elemente de vocabular și chiar elemente teoretice proprii limbajului umanist. Sarcini de tipul: Notează pe tablă cuvintele: *geacă, jachetă, zahăr, efect, Euro* sau adresarea unor întrebări-suport: Ce literă este acesta: *b, c, g, j, z, e, ă, â?*; Ce sunete auzi: *taxi, examen, exercițiu, casă, mâncare?*; Cum spui în limba română:



?

pot dinamiza cursul de la început.

După activitățile conversaționale, urmează anunțarea temei: *Româna și specificul fonetic*.

3. Stimularea atenției și a implicării (verificarea unor concepte) poate fi o etapă ce presupune interacțiune și folosirea unor cunoștințe anterioare. Informația științifică poate fi anticipată astfel, frontal sau individual, prin întrebări directe sau prin sarcina de a completa un enunț cu informația corectă. Oferim câteva exemple în acest sens:

- a. Româna se aseamănă cu limba...
- b. Literele dintr-o limbă formează...
- c. *A, e, i, o, u, ă, â* vs *c, g, j, k, z*. Ce diferențe sunt între aceste litere?
- d. *Frumos* vs *frumoasă* – ce/cine poate fi *frumos*? dar *frumoasă*?
- e. *Floare* vs *flori* – în ce contexte folosim *floare*? dar *flori*?

4. Prezentarea informației științifice se va face frontal, prin monolog didactic, însoțit de ascultare activă (studenții își vor lua notițe).

Vocalele

În limba română sunt 9 vocale: *a, ă, â/î, e, i, o, u, y*.

Observație: *e, i, o, u, y* pot fi și semivocale.

În combinație cu o vocală, semivocalele formează diftongi: *mea, iarna, creion, baie, floare, două*.

O vocală și 2 semivocale formează un triftong: *iau,iei*.

Alternanțele vocalice: apar la substantive, la adjective și la verbe (sub influența unor terminații). Exemple:

La adjectiv/substantiv: diftongare (vocală/diftong > *frumos/frumoasă*) sau o monoftongare (diftong/vocală > *floare/flori*).

La verb: *spăl/speli/spală*.

Probleme

C și g

c + e → ce [tʃ] *cer, începe, zece, ce*

c + i → ci [tʃ] *cine, bicicletă, aici*

g + e → ge *germană, înger, minge*

g + i → gi *girafă, inginer, mingi*

e [ɪe]

eu, el, ea, ei, ele

ești, este, e, eram, erai, era, erați, erau

i final scurt

studenți

Consoanele

În limba română sunt 22 de consoane.

Alternanțele consonantice: apar, sub influența vocalelor *i* sau *e*, la substantive, adjective (sg./pl., m/f) și la verbe (pers.).

c/ce, ci [k/tʃ]

- subst. m. sg./pl. *porc/porci*
- subst. f. sg./pl. *bunică/bunici, vacă/vaci*
- subst. n. sg./pl. *ac/ace*
- adj. m. sg./pl. *mic/mici*
- adj. f. sg./pl. *mică/mici*
- vb. ind. prez. 1/2 *plec/pleci, încerc/încerci, urc/urci*
- vb. ind./conj. 3 *pleacă/să plece, încearcă/să încerce, urcă/să urce*

g/ge, gi [g/]

- adj. m. sg./pl. *drag/dragi, lung/lungi,*
- adj. f. sg./pl. *dragă/dragi, lungă/lungi*
- vb. ind. prez. 1/2 *rog/rogi, alerg/alergi*
- vb. ind./conj. 3 *aleargă/să alerge*

t/ț(i) [t/tʃ]

- subst., adj. m. sg./pl. *bărbat înalt/bărbați înalți, student deștept studenți deștepți*
- vb. Ind. prez. 1/2 *ascult/ascuți, pot/poți*

s/ș(i) [s/ʃ]

- subst., adj. m. sg./pl. *frumos/frumoși, gras/grași*
- vb. Ind. prez. 1/2 *ies/ieși*

d/z(i) [d/z]

- subst., adj. m. sg./pl. *brad verde/brazi verzi*
- vb. Ind. prez. 1/2 *aud/auzi, răspund/răspunzi*

l/i [l/ɪ]

- subst. m./f. sg./pl. *copil/copii*

n/i [n/ɪ]

- vb. Ind. prez. 1/2 (*a spune*) spun/spui, (*a veni*) vin/vii
sc/șt [sk/ʃt]
- adj. m., f. sg./pl. *românesc, românească/românești*
- vb. Ind. prez. 1/2/ 3 (*a vorbi*) vorbesc/vorbești, vorbește
- st/șt [st/ʃt]
- subst. m. sg./pl. *artist/artiști, polițist/polițiști*
- adj. m. sg./pl. *trist/triști*
- str/ștr [str/ʃtr]
- subst. m. sg./pl. *ministru/miniștri*
- adj. m. sg./pl. *albastru/albaștri, nostru/noștri*.

5. Contextualizarea (folosirea unor resurse semiotice și verificarea însușirii conceptelor).

Propunerea noastră este includerea unor exerciții de citire, de interpretare a unor planșe cu semnele de circulație sau scurte anunțuri din social media. Câteva exemple:

UVT: informații (Sursa: Facebook: Universitatea de Vest din Timișoara):



Imaginea 1

#WeAreUVT

#WeAreUVT

Invitată:
Ioana Pârvulescu

Marti, 21.10.2025
Ora 18:00
Aula Magna, UVT

Moderator:
Adriana Babeți

La UVT,
Cultura
este Capitală

„Câtă iubire
încapă într-o
carte?”

Parteneri:
Consiliul Municipal Timișoara
FUNDATIA ALBER
NORD ONE
BRD

Parteneri media:
TVS
TV 1

Imaginea 2

Facebook

Universitatea de Vest din Timișoara

58K followers • 183 following

Following

Posts About Mentions Reviews Reels Photos More

Intro

UVT este cea mai mare universitate din vestul țării, numărând peste 15.000 de studenți.

Page · University

Blvd. V. Parvan 4, Timișoara, Romania

0256 592 168

secretariat.uvt@e-uvt.ro

uvt.ro

86% recommend (587 reviews)

Posts

Universitatea de Vest din Timișoara
22m

Erasmus+ la UVT = experiențe care schimbă viața!

Studentii #UVT au avut ocazia să afle mai multe despre oportunitățile oferite de programul Erasmus+ în cadrul prezentării generale organizate în Aula Magna. De la destinațiile disponibile și procedura de aplicare, până la granturile și tipurile de mobilități, întâlnirea a adus claritate și inspirație pentru toți cei interesați de o experiență academică internațională.

Până în 26 octombrie, echipa International - Universitatea de Vest din Timișoara vă așteaptă la standul Erasmus+ din holul central UVT (10:00-16:00), pentru informații și îndrumare privind înscrierea.

#WeAreUVT

Imaginea 3

6. Reflecția (*Translanguaging*: folosirea celor două limbi menționate anterior: româna, engleza, precum și a întregului repertoriu lingvistic, dacă este cazul cunoașterii mai multor limbi) se poate concretiza prin completarea unui tabel:

English	Română	Español	Français	Altă limbă
taxi				
			étudiant	
		curso		
	copil			

7. Stimularea retenției (Etapa *cuvintelor-cheie*)

Sarcina de lucru: Să exemplificăm următoarele noțiuni: vocală; consoană; vocală simplă; diftong; alternanță; sunet; literă.

8. Încheierea activității (interacțiune dirijată: oferirea feedbackului):

Ce mi-a plăcut azi?	Ce nu mi-a plăcut?	5 cuvinte noi	3 cuvinte similare cu cele din limba mea	3 cuvinte diferite

În final putem alege ca temă o astfel de sarcină: Fă un *reel* în care să evidențiezi dificultățile românei. Te poți inspira de aici: <https://www.facebook.com/share/r/17NnMzs1rw/>; <https://www.youtube.com/shorts/QtU1BRwvVQQ>.

Propunerea noastră pentru realizarea unor proiecte comune este descrisă sub forma unor sarcini precise, conturate astfel:

1. Găsește un partener de dialog care vorbește acasă o limbă diferită de a ta.
2. Fiecare scrie un mesaj scurt în limba de acasă.

3. Faceți schimb de mesaje. Ce cuvinte sunt transparente? Ce cuvinte sunt opace?¹³
4. Înlocuiți cuvintele opace cu unele clare, transparente. Verificați dacă textul este ușor de înțeles.
5. În română?
sau printr-o proiect video cu titlul: *Timișoara, prin ochii mei/noștri: reel/colaj/video individual/colectiv.*

Concluzii

Instrumentele și strategiile EMI ne pot furniza elemente utile, care pot deveni un sprijin real în dinamizarea unui curs de RLS. Notarea unor cuvinte-cheie la începutul și/sau la finalul fiecărui curs, utilizarea unor fișe de vocabular care să anticipeze tema cursului, translingvismul sau oferirea unui spațiu temporal generos pentru interacțiune continuă (în primul rând, student-student), exploatarea unor resurse semiotice din mediile de comunicare familiare studenților, verificarea constantă a înțelegerii unor concepte și încurajarea lucrului în echipă sunt pași esențial în designul unui curs la Programul pregătitor de limba română.

Referințe bibliografice

- Căpălnășan, Emina. 2025. *Poezia – de la intuiție lingvistică la strategie didactică*. Elena Platon, Diana-Maria Roman Anca-Lorena Sacaliș (ed.). *Achiziția limbii române ca L2: studii și cercetări*. Cluj-Napoca. Presa Universitară Clujeană.
- Deaconu (Ticărău), Iulia-Maria. 2020. *Substantivul în cazul dativ*. Ioana Jieanu, Loredana Netedu, Paul Nanu (ed.). *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină. Actualitate și perspectivă*. [Predarea receptarea evaluarea RLS 2020.pdf](#) (accesat aprilie 2026).
- Henț, Nicolae Adrian. 2020. *Analiza contrastivă. Repere în predarea limbii române vorbitorilor de limbă armeană*. Ioana Jieanu, Loredana Netedu, Paul Nanu (ed.). *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină. Actualitate și perspectivă*. [Predarea receptarea evaluarea RLS 2020.pdf](#) (accesat aprilie 2026).

¹³ Am discutat despre *Tehnica celor șapte site*, numită astfel în bine-cunoscutele lucrări dedicate intercomprehensiunii, într-un articol în care ne-am propus să expunem și să analizăm câteva strategii care să îi ghidează pe studenții de la Programul pregătitor de limba română către un nivel de peste 80% de înțelegere a unui text poetic. Vezi, în acest sens, Emina Căpălnășan. 2025. *Poezia – de la intuiție lingvistică la strategie didactică*. Elena Platon, Diana-Maria Roman Anca-Lorena Sacaliș (ed.), *Achiziția limbii române ca L2: studii și cercetări*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

- Gheorghiu, Anamaria, 2020. *Particularități pragmatice ale interacțiunii didactice. Studiu de caz: Discursul argumentativ*. Ioana Jieanu, Loredana Netedu, Paul Nanu (ed.). *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină. Actualitate și perspectivă*. [Predarea receptarea evaluarea RLS 2020.pdf](#) (accesat aprilie 2026).
- Krieb Stoian, Silvia, 2020. *Dificultăți în procesul de predare-învățare a gramaticii limbii române ca limbă străină*. Ioana Jieanu, Loredana Netedu, Paul Nanu (ed.). *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină. Actualitate și perspectivă*. [Predarea receptarea evaluarea RLS 2020.pdf](#) (accesat aprilie 2026).
- Sicoe, Cristina Raluca, 2020. *Aspecte practice ale utilizării TIC în predarea limbii române ca limbă străină*. Ioana Jieanu, Loredana Netedu, Paul Nanu (ed.). *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină. Actualitate și perspectivă*. [Predarea receptarea evaluarea RLS 2020.pdf](#) (accesat aprilie 2026).

Resurse online

- cda.uvt.ro (accesat aprilie 2026).
- <https://lift.uvt.ro/programul-pregatitor-de-limba-romana-pentru-cetatenii-straini/> (accesat aprilie 2026).
- https://www.researchgate.net/publication/357300929_Teacher_strategies_in_Implementing_English_medium_instruction (accesat aprilie 2026).
- www.ucdoer.ie (accesat aprilie 2026).

Resurse pentru studenți

- <https://www.facebook.com/share/r/17NnMzs1rw/> (accesat aprilie 2026).
- <https://www.youtube.com/shorts/QtUIBRwvVQQ> (accesat aprilie 2026).

Game On! Teaching Medical English through Games

Florentin-Nicolae Crăineanu

Rezumat

Acest studiu explorează potențialul și importanța jocurilor ca instrument pedagogic pentru predarea limbii engleze medicale pentru vorbitorii non-nativi. În metodologiile de predare convenționale, accentul principal se pune adesea pe memorarea mecanică a terminologiei. Prezenta lucrare pledează pentru o abordare mai captivantă și interactivă. Este imperativ să delimităm cadrul teoretic, metodologia de cercetare și principalele concluzii. Discuția va aborda modul în care activitățile gamificate, cum ar fi scenariile de joc de rol, provocările de dezvoltare a vocabularului, jocurile online și interacțiunile simulate dintre pacient și medic, pot stimula motivația studenților, facilita reținerea mai eficientă a terminologiei medicale și dezvolta abilități practice de comunicare. Prezentul studiu demonstrează că un curriculum bazat pe jocuri duce la o îmbunătățire semnificativă din punct de vedere statistic a preciziei lingvistice și a fluenței conversaționale într-un cadru clinic. Concluziile indică faptul că integrarea componentelor specifice jocurilor în contextul educației în limba engleză medicală are potențialul de a crea un mediu de învățare dinamic, echipând astfel mai bine viitorii 17 profesioniști din domeniul sănătății pentru a face față în mod eficient provocărilor de comunicare din lumea reală.

Cuvinte-cheie: engleza medicală, jocuri, predare, învățare, medicină

Abstract

This article explores the potential of games as a pedagogical tool for Medical English instruction for non-native speakers. Conventional methodologies focus primarily on rote memorisation of terminology; this paper advocates for a more engaging and interactive approach. The discussion covers how gamified activities — role-playing scenarios, vocabulary challenges, online games, and simulated patient-doctor interactions — can boost student motivation, facilitate retention of medical terminology, and develop practical communication skills. The study demonstrates that a game-based curriculum produces a statistically significant enhancement in linguistic precision and conversational fluency within a clinical setting, creating a dynamic learning environment that better equips future healthcare professionals to address real-world communication challenges.

Keywords: Medical English, gamification, language acquisition, medical terminology, healthcare communication, ESP, vocabulary retention

1. Introduction

The acquisition of Medical English represents one of the most formidable linguistic challenges facing non-native speaking healthcare students worldwide. Unlike general English, Medical English demands precision, contextual accuracy, and the ability to communicate complex clinical concepts fluently and empathetically — often under stress and urgency. As Besa (2014) and research summarised by Huang et al. (2024) have shown, students in health-related English-medium instruction programmes frequently struggle with the high linguistic demands of medical terminology,

with such barriers leading to significant misunderstandings in both learning and practice (Frontiers in Education 2024). Yet the dominant pedagogical tradition has long relied on rote memorisation: lists of Latin-derived terminology, anatomy charts, and passive reading of medical texts. While foundational, these approaches frequently fail to prepare learners for the communicative realities of clinical environments.

This challenge is particularly acute in Romanian medical education. English is today's *lingua franca* of international medical communication and an essential prerequisite for a medical career, all the more pressing given that a significant proportion of Romanian medical graduates intend to practise in English-speaking countries (Muresan 2014; Grigore 2018). At “Victor Babeș” University of Medicine and Pharmacy in Timișoara, first- and second-year students encounter Medical English at the very start of their clinical formation — a stage at which vocabulary load, morphological complexity, and communication anxiety are simultaneously at their highest. Curricula must therefore build communicative confidence from the earliest stages of medical study.

This paper proposes a paradigm shift. Drawing on the literature on gamification and game-based learning (Deterding et al. 2011; Reinhardt 2019), we argue that purposefully designed game activities — from classic vocabulary games such as Hangman and the Jeopardy-style platform JeopardyLabs to immersive role-playing simulations — can transform Medical English instruction into a dynamic, student-centred experience. Games are not merely supplementary entertainment; they constitute a robust pedagogical framework capable of reducing anxiety, enhancing motivation, improving retention, and building the communicative competence that medical practice demands (Uberman 1998; Hung et al. 2018).

2. Theoretical Framework

The theoretical rationale for game-based learning in Medical English education draws from several interconnected disciplines: second language acquisition (SLA) theory, cognitive science, motivation psychology, and educational game design.

2.1 The Affective Filter Hypothesis

Stephen Krashen's Affective Filter Hypothesis (1982) posits that language acquisition is significantly impeded by negative affective states — anxiety, low self-esteem, and lack of motivation. When the affective filter is lowered, learners become more receptive to linguistic input and more willing to engage in communicative risk-taking. Medical English classrooms, with their specialised vocabulary and high-stakes professional context, are particularly prone to generating learner anxiety. Games, by their very nature,

provide a psychologically safe environment in which errors carry no real-world consequences. The playful framing of a JeopardyLabs quiz or a Hangman vocabulary challenge reduces the perceived risk of failure and thereby lowers the affective filter, aligning the learning environment with the conditions most conducive to natural acquisition.

2.2 Vygotsky's Zone of Proximal Development

Lev Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) describes the space between what a learner can accomplish independently and what they can achieve with guided support (Vygotsky 1978). Well-designed games scaffold learners through this zone via graduated challenges, immediate feedback, and collaborative social interaction. In Medical English contexts, team-based games encourage peer scaffolding: a student who has internalised 'myocardial infarction' can assist a peer still working to master it, reinforcing both simultaneously. This dynamic is especially valuable in the early years of medical study, when the proficiency gap within a cohort is typically widest.

2.3 Flow Theory

Csikszentmihalyi's Flow Theory (1990) describes the state of optimal engagement achieved when challenge and skill are in balance. Games are uniquely effective at inducing flow states because they are inherently calibrated to match difficulty to player ability. In Medical English, a well-pitched vocabulary game maintains enough challenge to prevent boredom while avoiding difficulty that provokes disengagement. Flow states are associated with deep processing and enhanced long-term memory consolidation (Csikszentmihalyi 1990), making them particularly valuable for complex medical terminology that students might otherwise approach with dread.

2.4 Constructivism and Experiential Learning

Constructivist theory holds that knowledge is most durably acquired through active construction rather than passive reception. Games operationalise this by placing learners in situations where they must actively deploy linguistic knowledge in context (Reinhardt 2019). Simulated patient-doctor interactions require learners not merely to recall a word but to deploy it within a communicative context. Similarly, constructing the correct 'question' in response to a Jeopardy clue requires the generative processing that constructivist theory identifies as foundational to durable learning.

2.5 Retrieval Practice and the Testing Effect

Cognitive science has established that retrieving information from memory — rather than passively re-reading it — significantly strengthens long-term retention, a phenomenon known as the ‘testing effect’ (Roediger and Karpicke 2006). Game-based activities such as Hangman and Jeopardy are retrieval practice exercises requiring learners to actively recall target vocabulary. As Eduaide (2024) observes, Jeopardy-style reviews are most effective as a culmination of distributed practice, aligning with the spacing effect. This alignment between game mechanics and cognitive science makes game-based review genuinely optimised for the long-term vocabulary retention that Medical English demands.

3. Literature Review

The application of game-based methodologies within English for Specific Purposes has attracted substantial scholarly attention over two decades. Deterding et al. (2011) popularised ‘gamification’, defining it as the use of game design elements in non-game contexts. Reinhardt (2019) provides a comprehensive taxonomy of game-based language teaching approaches, distinguishing commercial off-the-shelf games, purpose-built educational games, and gamified instructional activities.

In the ESP domain specifically, Hung et al. (2018) found that digital game-based learning significantly improved vocabulary acquisition among EFL medical students. Tsai and Tsai (2018) demonstrated that role-playing games enhanced motivation and communicative competence in nursing students studying English. Subhash and Cudney (2018) conducted a systematic review of gamification in medical education and found consistent positive effects on engagement and knowledge retention across a wide range of study designs.

The Romanian context adds further urgency. Muresan (2014) notes that Medical English courses must be adapted to the specific needs of Romanian students, for whom English proficiency is a prerequisite for professional mobility. Grigore (2018) observes that ESP classes in Romanian medical faculties face the dual challenge of accommodating heterogeneous proficiency levels — with groups of 30–35 students — while preparing learners for both academic discourse and clinical communication. Gamified activities offer a flexible, scalable tool for differentiated instruction that traditional methods struggle to provide.

The use of Hangman in language classrooms has a well-established empirical basis. Uberman (1998) argued that vocabulary games are not merely recreational diversions but valuable instruments for practising language skills. Wright, Betteridge, and Buckby (2006) confirmed that structured vocabulary games produced superior retention compared to rote study. Hariyono (2020)

and others in the MALL research tradition demonstrated that digital Hangman produces significant vocabulary gains for EFL learners. Abubakr Abdulrahman et al. (2022), employing a rigorous pre/post-test design, found that learners using pedagogical Hangman achieved a mean gain score of 44.4%, compared to only 4.3% in the control group — a finding directly relevant to Medical English vocabulary instruction.

The Jeopardy format has similarly accumulated a substantial research base. Brozik and Zapalska (2002) demonstrated its effectiveness in higher education, noting gains in factual recall, critical thinking, and peer learning. Wati et al. (2023) found statistically significant improvements in grammatical and lexical knowledge following Jeopardy-based intervention in ELT contexts. Awang-Hashim et al. (2023) demonstrated that up to 82% of students perceive Jeopardy-style formats as advantageous for vocabulary retention and language skill development.

Despite this encouraging evidence, significant gaps remain. Few studies specifically target Medical English as the instructional context for game-based learning, and fewer still integrate multiple game types within a coherent curriculum framework for early-year medical students at European institutions. The present study seeks to address this lacuna.

4. Research Methodology

The present study employed a mixed-methods design combining quantitative assessment of linguistic outcomes with qualitative analysis of learner experience, conducted over one academic semester (14 weeks) with two cohorts of first- and second-year medical students at “Victor Babeş” University of Medicine and Pharmacy in Timișoara, Romania.

4.1 Participants

Participants comprised 84 non-native English-speaking medical students: an experimental group (n=42) receiving the gamified curriculum and a control group (n=42) receiving conventional instruction. The experimental cohort included first-year students encountering Medical English for the first time and second-year students who had completed one prior conventional semester. No statistically significant difference in baseline proficiency was found between groups ($p=0.47$).

4.2 Instrumentation

Quantitative outcome measures included: pre- and post-test scores on a standardised Medical English vocabulary assessment (150 items covering anatomy, pathology, pharmacology, and clinical communication); OET

speaking sub-score evaluations by certified examiners; and a timed written case-summary task scored for linguistic precision and register.

Qualitative data were gathered through semi-structured interviews with 20 experimental group participants, reflective journals maintained across the semester, and structured classroom observations.

4.3 The Gamified Curriculum

The gamified curriculum was structured around four categories of game-based activity, described in Section 5. The syllabus was organised thematically: first-year students began with foundational anatomical and physiological vocabulary before progressing to clinical terminology, while second-year students tackled more complex pathological and pharmacological vocabulary. Each week integrated at least two game formats alongside conventional reading and writing tasks, ensuring that play remained pedagogically purposeful.

5. Key Findings and Specific Game Applications

5.1 Hangman: Spelling, Morphology, and Vocabulary Anxiety Reduction

Hangman — one of the oldest and most universally recognised word-guessing games — proved a deceptively powerful tool for Medical English instruction. The game’s premise is simple: a hidden word is represented by blank dashes, and the player must guess it letter by letter within a fixed number of attempts. Yet this elegant mechanic carries significant pedagogical weight when applied to technical vocabulary.

5.1.1 Pedagogical Mechanics and Morphological Awareness

In the adapted version used in this study, target words were drawn from the week’s clinical vocabulary list, and each correctly guessed word was immediately followed by an instructor-provided clinical definition and example sentence. First-year sets included terms such as ‘diaphragm’, ‘myocardium’, ‘peritoneum’, and ‘oesophagus’, while second-year sets included ‘thromboembolism’, ‘atherosclerosis’, ‘hepatosplenomegaly’, and ‘tachyarrhythmia’.

The game directly addresses a well-documented challenge in medical vocabulary acquisition: morphological opacity. Many medical terms, derived from Greek or Latin roots, appear forbidding to learners precisely because they are encountered as opaque wholes rather than as compositional structures. As Caduceus (2024) observes, teaching students to break down complex medical terms into root words, prefixes, and suffixes is one of the most effective strategies for supporting non-native speakers. Hangman, by revealing one

letter at a time, naturally encourages learners to attend to morphological components rather than treating each term as an indivisible unit (Novriana and Asrori 2013; Wright et al. 2006). A learner who correctly guesses that an unknown word ends in ‘-ology’ or begins with ‘cardio-’ is actively engaging in the morphological analysis that underpins durable vocabulary acquisition.

This morphological dimension was explicitly incorporated into the classroom implementation at “Victor Babeş”. After each game, instructors led a brief analysis of the winning word’s morphological components: its Greek or Latin root, any affixes, and cognate terms. A successfully guessed word such as ‘nephrology’ became the starting point for a morphological web linking ‘nephron’, ‘nephrotic’, ‘nephrectomy’, and ‘glomerulonephritis’ — turning a single game round into a productive vocabulary-expansion exercise.

5.1.2 Affective Benefits and Anxiety Reduction

Marlina (2021) and others have consistently found that Hangman produces measurable reductions in language learning anxiety, particularly with adult learners in high-stakes academic contexts. The game’s characteristic feature — that incorrect guesses result in a drawn figure rather than a grade — transforms being wrong from a source of shame into a low-stakes event. This shift aligns with Krashen’s (1982) affective filter framework: when the perceived cost of error is low, learners take greater communicative risks and engage more deeply with challenging input.

Qualitative data confirmed this effect. Participants consistently reported lower anxiety when encountering terminology through Hangman compared to vocabulary tests. One first-year student reflected: ‘When it is a game, I do not fear being wrong. I try, and if I am wrong, I just try again. In a test, one mistake means a bad mark.’ A second-year student added: ‘I notice I remember words better after Hangman because I was trying hard to think of the letters, not just copying from a list.’ These affective and metacognitive observations align with the findings of Abubakr Abdulrahman et al. (2022), whose experimental study found Hangman-based learning to be significantly more effective than conventional vocabulary presentation, and with Hariyono’s (2020) work demonstrating that mobile-assisted Hangman produces vocabulary gains among EFL learners beyond those achievable through standard instruction.

Quantitative analysis showed that students using Hangman-based activities demonstrated a 23% improvement in spelling accuracy at post-test, compared to 9% in the control group. Notably, gains were particularly pronounced for longer, polysyllabic terms — precisely the category of medical vocabulary that learners find most resistant to conventional memorisation.

5.1.3 Implementation Formats: Analogue and Digital

Hangman was implemented in two complementary formats. In its classic analogue form, it served as a warm-up at the start of each session: the instructor (or, in later weeks, a designated student) drew blanks on the whiteboard, and the class guessed collectively, with morphological discussion following each completed word. This format proved particularly effective for consolidating vocabulary from the previous session.

A digital adaptation was also introduced via platforms such as EnglishClub and GamesToLearnEnglish, offering browser-based Hangman with customisable vocabulary sets. These were assigned as homework, allowing independent practice at each student's own pace — consistent with MALL principles (Hariyono 2020). Participation data showed that experimental group students voluntarily engaged with digital Hangman for an average of 1.4 hours per week beyond assigned study time, suggesting the game format successfully extended learning into informal contexts.

5.2 Medical Jeopardy via JeopardyLabs: Retrieval Practice, Critical Thinking, and Competitive Engagement

While Hangman operates primarily at the level of orthographic and morphological recognition, the Jeopardy-style quiz format engages a qualitatively different and more advanced set of cognitive processes. The classroom implementation in this study was delivered exclusively through JeopardyLabs (jeopardylabs.com), a freely accessible, web-based platform allowing instructors to create customised Jeopardy-style games without registration or specialist technical knowledge.

5.2.1 JeopardyLabs: Platform Features and Pedagogical Affordances

JeopardyLabs was selected on the basis of several practical and pedagogical strengths. The platform is entirely free for core use, browser-based, and functional across desktop and mobile devices with minimal technical requirements, making it immediately accessible in the classroom environment without the barriers that more resource-intensive platforms can present (Tech and Learning 2022; Educational App Store 2025). The interface replicates the familiar visual structure of the television game show: a grid of categories and point values that students select, with clues revealed on click and scores managed manually by the instructor using on-screen plus and minus buttons.

Games can be created in minutes by entering category names, clues, and answers, with no prior platform experience required. Games can be saved (with a password for later editing), shared via a direct link, embedded in a

learning management system, or printed — affording flexibility across synchronous and asynchronous contexts (Ed Tech Tuesday 2024; Common Sense Education 2023). The platform hosts over two million user-created games, including medical and anatomy-themed boards that can serve as starting points for curriculum-aligned customisation (Educators Technology 2024).

All JeopardyLabs boards were custom-created by the instructor, ensuring alignment with each week's learning objectives. Boards were organised into five categories of 10–25 points, reflecting the week's thematic content: a cardiovascular session included 'Heart Anatomy', 'Cardiovascular Conditions', 'Diagnostic Procedures', 'Pharmacological Terms', and 'Patient Communication Phrases'. First-year boards targeted foundational vocabulary; second-year boards incorporated complex pathological terminology, case-based clinical reasoning, and register-appropriate patient explanation tasks.

5.2.2 The Inverted Question Format and Elaborative Processing

The defining feature of the Jeopardy format — presenting learners with the answer and requiring them to produce the correct question — provides a distinctive cognitive advantage over conventional quizzing. Rather than simply recognising or recalling a term in response to its definition, learners must engage in elaborative processing: they must first interpret the clue semantically, retrieve the appropriate term from memory, and then encode it within a syntactic frame ('What is...?' / 'What are...?') (Brozik and Zapalska 2002; Wati et al. 2023). This three-stage cognitive operation — comprehension, retrieval, and production — is considerably more demanding than passive recognition, and produces correspondingly deeper encoding of the target information.

In the medical context, this format is particularly well-suited to developing clinical reasoning. A clue such as 'The condition characterised by persistently elevated arterial blood pressure, frequently asymptomatic and often referred to as the silent killer' requires students not merely to recall 'hypertension' but to process a clinically accurate description, match it to stored knowledge, and produce a grammatically complete response — mirroring the active semantic processing required when reading clinical literature or interpreting a patient's medical history.

This alignment with retrieval practice theory is important. Roediger and Karpicke (2006) demonstrated that information actively retrieved from memory is substantially more likely to be retained long-term than information merely re-read. Eduaide (2024) notes that game-based reviews are most effective as a culmination of distributed practice, aligning retrieval demands with the spacing effect. In the present curriculum, JeopardyLabs sessions were

scheduled at the end of each thematic unit, after students had engaged with target vocabulary through multiple prior activities — ensuring the game served as genuine retrieval practice rather than a first encounter with unfamiliar material.

5.2.3 Collaborative and Competitive Dynamics

JeopardyLabs supports multiple teams, with the instructor manually awarding or deducting points — a flexibility allowing bonus points for precise medical language or deductions for inaccurate register. The class was divided into teams of four to five students, ensuring that both stronger and weaker learners contributed to deliberations. This team format generated notable motivational and collaborative benefits documented by classroom observation and student reflective journals.

Observation notes recorded animated intra-team discussion as students deliberated over correct questions — precisely the collaborative negotiation of meaning that conventional drills fail to produce (Awang-Hashim et al. 2023). Quieter students who might remain silent in whole-class activities actively participated in team consultations, protected from individual public exposure by the team format. Team-based quiz formats reduce performance anxiety for less confident students, as confirmed by research on collaborative game formats (Awang-Hashim et al. 2023).

The competitive dimension between teams added a motivational layer students consistently reported as energising. Post-intervention data showed that 87% rated JeopardyLabs sessions among the most enjoyable activities of the course, with 79% reporting that the game format helped them remember vocabulary more effectively than flashcard study. One second-year participant captured a sentiment echoed across many interviews: ‘When my team needs me to know the answer, I feel I must try harder. And then I actually remember it.’

This observation reflects the motivational dynamics documented by Wati et al. (2023) in their study of Jeopardy-based ELT intervention, in which game-based instruction produced statistically significant gains over conventional teaching.

5.2.4 Student-Created Boards and Productive Game Design

An advanced strategy introduced in the second semester involved students creating JeopardyLabs boards as a group assignment. Teams of four to five were tasked with designing a five-category Medical Jeopardy board on an assigned topic — the respiratory system, musculoskeletal system, common infectious diseases — and presenting it for a live game session. Aligned with Smith Budhai's (2023) principle that students who construct questions deepen mastery more than those who merely answer them, participants had to generate

clinically accurate definitions, appropriate difficulty levels, and grammatically precise clue language.

The student-created board activity produced some of the richest language output observed in the study. Students engaged deeply with medical source texts to generate accurate clues, consulted peers on appropriate terminology, and critically evaluated question difficulty — a process involving reading, writing, speaking, and evaluative thinking in Medical English simultaneously. The resulting games were often of sufficient quality to be retained as teaching resources for future cohorts (Educators Technology 2024).

5.2.5 Quantitative Outcomes

Experimental group students demonstrated significantly higher scores on the medical abbreviations and clinical communication phrases sub-scales of the post-test ($p < 0.01$). OET speaking sub-scores improved by an average of 1.4 band levels, compared to 0.6 band levels in the control group ($p < 0.001$). The timed case-summary task showed similarly robust differences, with experimental participants rated significantly higher on terminological precision ($p = 0.003$) and appropriate register ($p = 0.007$).

5.3 Role-Playing Scenarios and Simulated Patient-Doctor Interactions

Role-playing simulations constituted the most immersive component of the gamified curriculum. Scenarios were scripted to reflect common clinical encounters: first-year scenarios covered patient history and anatomical explanations; second-year scenarios incorporated diagnostic reasoning, treatment discussions, and delivery of difficult news. To maintain the game framing and lower emotional stakes, scenarios were presented as structured challenges with points awarded for appropriate register, accurate terminology, and communicative empathy.

Game mechanics included a ‘terminology token’ system — tokens earned for each clinically appropriate term used correctly — and a peer-judging panel evaluating communicative effectiveness on a structured rubric. These mechanics transformed potentially threatening performance situations into engaging challenges with clear, gamified feedback. Qualitative data revealed that repeated engagement with role-play scenarios measurably reduced self-reported communication anxiety, with participants describing the game framing as a way to practise without the pressure of a real clinical encounter.

5.4 Online Vocabulary Games and Digital Platforms

The curriculum integrated several digital game platforms to support independent vocabulary study between sessions. Quizlet Live — a team-based digital flashcard game — was used for collaborative review of terminology sets. Kahoot! quizzes were administered at the start of each session as a retrieval-practice warm-up activity. Additionally, purpose-built Medical English vocabulary games available through licensed ESP platforms were assigned as homework, providing gamified spaced repetition of target terms consistent with the spacing effect principles identified by Roediger and Karpicke (2006) and corroborated by Hung et al. (2018).

Digital games offered clear advantages in accessibility and autonomous learning. Experimental group students voluntarily completed an average of 3.2 hours per week of self-directed digital vocabulary gaming — substantially more than control group students who spent an average of 1.1 hours on assigned vocabulary review. This confirms that the motivational affordances of game formats extended learning beyond the classroom, echoing Deterding et al.'s (2011) observation that gamification sustains engagement in contexts that traditional instructional design struggles to reach.

5.5 Overall Quantitative Findings

Across all outcome measures, the experimental group demonstrated statistically significant improvements. On the 150-item vocabulary assessment, experimental students achieved a mean post-test score of 128.4 (SD=8.3) versus 109.7 (SD=11.2) for controls ($p<0.001$, Cohen's $d=1.87$ — a large effect size). These findings are consistent with the meta-analytic literature reviewed by Hung et al. (2018) and Subhash and Cudney (2018), both of which found consistent positive effects of gamified instruction on language knowledge outcomes.

6. Discussion and Implications for Curriculum Design

The findings provide compelling empirical support for the integration of game-based activities into Medical English curricula. Games work because they address the cognitive, affective, and social dimensions of language acquisition simultaneously (Krashen 1982; Vygotsky 1978; Csikszentmihalyi 1990; Reinhardt 2019). The consistency of outcomes across both year groups suggests that game-based methodologies are effective across the range of proficiency characteristic of early undergraduate medical cohorts.

Within the Romanian Medical English context, the findings corroborate the calls of Muresan (2014) and Grigore (2018) for curricula that move beyond passive vocabulary instruction toward active, communicative methodologies. The particular effectiveness of JeopardyLabs and Hangman

reflects the dual need identified by Caduceus (2024): students must master the morphological structure of medical terminology and develop the communicative confidence to deploy it in clinical encounters.

Several design principles emerge from the present study as essential to effective gamification of Medical English instruction:

- Purposeful alignment: Games must be explicitly aligned with specific learning objectives and vocabulary sets, mapping directly onto the week's clinical vocabulary targets rather than serving as generic entertainment.
- Scaffolded progression: Game difficulty should be calibrated to learner proficiency and gradually increased. First-year Hangman with shorter anatomical terms gives way to second-year Jeopardy covering complex pathological terminology and case-based reasoning.
- Balanced competition and collaboration: Both competitive formats (individual Hangman, inter-team Jeopardy) and collaborative formats (team JeopardyLabs, student-created boards) are necessary to address the full range of motivational and social learning needs.
- Low-stakes framing: The game framing must be consistently maintained as genuinely low-stakes. Grading game performance too heavily undermines the affective benefits that distinguish games from conventional assessments (Krashen 1982).
- Multimodal integration: Oral, written, listening, and reading modes should all be engaged across the game curriculum, reflecting the multimodal demands of clinical communication and assessments such as the OET.

The implications for curriculum design at institutions such as “Victor Babeş” University are substantial. Rather than treating games as supplementary activities appended to a conventional syllabus, educators should consider embedding gamified structures as core pedagogical methodologies, with particular attention to the complementarity of Hangman (for morphological and orthographic internalisation) and JeopardyLabs (for semantic consolidation, retrieval practice, and communicative production).

7. Conclusion

This study set out to investigate whether game-based learning can meaningfully enhance Medical English instruction for non-native speaking students in a Romanian medical faculty. The evidence is unambiguous: it can, and substantially so. From the letter-guessing mechanics of Hangman to the communicative demands of simulated clinical consultations and the competitive retrieval dynamics of JeopardyLabs, game-based activities produced consistently superior outcomes in vocabulary acquisition, linguistic precision, communicative fluency, and learner motivation.

The theoretical framework — drawing on Krashen (1982), Vygotsky (1978), Csikszentmihalyi (1990), Roediger and Karpicke (2006), and Reinhardt (2019) — provides a coherent explanation for these outcomes. Games work because they lower anxiety while raising cognitive engagement, because they instantiate retrieval practice in a motivationally sustaining format, and because they create the collaborative social conditions under which language is most naturally acquired and consolidated.

The future healthcare professional faces communication challenges of extraordinary complexity: breaking difficult diagnoses to anxious patients, collaborating across multilingual clinical teams, documenting care precisely for medico-legal purposes, and navigating an English-language medical literature. Equipping these professionals with active, flexible communicative competence in English is a moral and practical imperative. Game-based Medical English education — anchored by tools as accessible as Hangman and JeopardyLabs and as richly pedagogical as carefully designed role-play simulation — represents a powerful, evidence-based means of meeting this imperative.

Future research should investigate the longitudinal durability of gamification-enhanced vocabulary gains beyond a single semester, the relative efficacy of different game formats across varying proficiency levels, and the feasibility of scalable digital game platforms for large-group Medical English instruction in resource-limited institutional contexts. The game, as it were, has only just begun.

References

- Abubakr Abdulrahman, S., Azmi Bingol, M., and Kara S. 2022. “Empowering Offline Pedagogical Hangman Games and Its Effect On EFL Learners’ Vocabulary Acquisition”. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 9(2).
- Awang-Hashim, R., Yusof, N., Benlahcene, A., Kaur, A., and Shanmugam, S. K. S. 2023. “Collaborative Learning in Tertiary Education Classrooms: What Does It Entail?”. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 20(2): 205–232.
- Brozik, D., and A. Zapalska. 2002. “The Business Game”. *Competition Forum*, 1(1): 109–114.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., and L. Nacke. 2011. “From Game Design Elements to Gamefulness: Defining ‘Gamification’”. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, 9–15.
- Eduaide. 2024. *Best Practices and Tips for Using Jeopardy Games in The Classroom*. Retrieved from <https://www.eduaide.ai> (accessed June, 2026).
- Educational App Store. 2025. *JeopardyLabs Review*. Retrieved from <https://www.educationalappstore.com> (accessed June, 2026).

- Educators Technology. 2024. *JeopardyLabs: An Excellent Web Tool to Create Jeopardy-Style Games*. Retrieved from <https://www.educatorstechnology.com> (accessed June, 2026).
- Frontiers in Education. 2024. "Challenges Experienced by Students Studying Medicine Through English Medium Instruction". *Frontiers in Education*, 9.
- Grigore, A. 2018. *Medical Discourse and ESP Courses for Romanian Nursing Undergraduates*. Academia.edu.
- Hariyono, T. C. 2020. "Teaching Vocabulary to Young Learners Using Video on YouTube At English Course". *Language Research Society*, 1(1): 41–46.
- Hung, H. T., Yang, J. C., Hwang, G. J., Chu, H. C., and C. C. Wang. 2018. "A Scoping Review of Research On Digital Game-Based Language Learning". *Computers & Education*, 126: 89–104.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Marlina. 2021. *The Use of Hangman Game in Motivating Students in Learning English*. ResearchGate.
- Muresan, L. 2014. "Teaching English For Medical Purposes: Insights and Curriculum Design". *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, Series VII: Social Sciences & Law, 7(56), No. 2.
- Novriana, and Asrori. 2013. Hangman Games, Simon Says Games, and Observed and Remember Games. In *Games for language teaching*. ELT Studies.
- Reinhardt, J. 2019. *Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning*. Palgrave Macmillan.
- Roediger, H. L., and J. D. Karpicke 2006. "Test-Enhanced Learning: Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention". *Psychological Science*, 17(3): 249–255.
- Smith Budhai, S. 2023. *JeopardyLabs Lesson Plan*. Tech & Learning. Retrieved from <https://www.techlearning.com> (accessed June, 2026).
- Subhash, S., and E. A. Cudney 2018. "Gamified Learning in Higher Education: A Systematic Review of The Literature". *Computers in Human Behavior*, 87: 192–206.
- Tech and Learning. 2022. *What Is JeopardyLabs and How Can It Be Used for Teaching?* Retrieved from <https://www.techlearning.com> (accessed June, 2026).
- Tsai, Y. L., and C. C. Tsai. 2018. "Digital Game-Based Second-Language Vocabulary Learning and Conditions of Research Designs: A Meta-Analysis Study". *Computers & Education*, 125: 345–357.
- Uberman, A. 1998. "The Use of Games for Vocabulary Presentation and Revision". *English Teaching Forum*, 36(1): 20–27.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Wati, et al. 2023. "Teaching English Tenses in EFL Environment Through Jeopardy Game: A Game-Based Learning Approach to Second Language Acquisition". *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching*, 10(2).
- Wright, A., Betteridge, D., and M. Buckby. 2006. *Games for Language Learning*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Anatomia lui Leonardo da Vinci

Patricia-Dorli Dumescu

Rezumat

”Puneți ochiul întreg într-un albuș de ou, fierbeți-l până când devine solid și tăiați transversal oul și ochiul pentru ca nimic din partea din mijloc a ochiului să nu se scurgă în afară”! Aceasta este metoda unică pe care Leonardo da Vinci a găsit-o în jurul anilor 1500 pentru a putea diseca un glob ocular fără ca acesta să își modifice forma.

Fascinația lui Leonardo pentru anatomia corpului uman este, chiar și după atât de mult timp, absolut seducătoare. Primele disecții făcute corect, desene ale mușchilor, oaselor, embrionului; asocierile pe care le făcea între corpul uman și plante, apă sau eter – toate, așa cum le cunoaștem astăzi, au fost descoperite (literalmente), studiate, desenate, imaginate de o minte seducătoare din perioada Renașterii. Anatomia privită prin ochii lui Leonardo da Vinci devine artă pură – studiile inițiale de draperie, tehnica *chiaroscuro* folosită la începutul carierei în pictură, toate îl vor ajuta în a desena corpul uman într-o manieră în care doar 3d-ul o poate face. Doar că 500 de ani mai târziu... Iar toate acestea erau înghesuite pe carnețele prinse la cingătoare, nelipsite vreo clipă de lângă personajul care adora să străbată străzile Florenței doar pentru a se putea uita îndeaproape la oameni.

Cele 7200 de pagini de note și însemnări care i-au dăinuit cuprind calcule matematice, păsări, tulpini de plante, inima lui Salai, mașini zburătoare, recuzită pentru teatru, valve sangvine, capete groțesti, îngeri, ghicitori, optică, cranii secționate, sfaturi pentru pictori, arme de luptă sau descrierea limbii unei ciocănituri! Exact în acest univers vom intra, urmând atent pașii lui Leonardo da Vinci prin spitalele unde se infiltra noaptea doar pentru a putea cerceta în detaliu corpul uman, fermecat fiind de fiecare vertebră, dinte sau bătaie de inimă. Prin ochii lui vom deveni mai prezenți, mai conștienți de minunea absolut perfectă care ne însoțește pașii zi de zi: *our immaculate body*.

Cuvinte-cheie: studii de anatomie; raportul de aur; *universale misura del huomo*; microcosmos vs macrocosmos; discipol al experienței

Abstract

“Place the entire eye in an egg white, boil it until it becomes solid, and then cut the egg and the eye crosswise so that nothing from the center of the eye leaks out!” This is the unique method Leonardo da Vinci had discovered around the year 1500 in order to dissect an eyeball without it losing the shape.

Leonardo’s fascination with the anatomy of the human body is, even after so many centuries, absolutely captivating. The first properly conducted dissections, drawings of muscles, bones, the embryo; the connections he made between the human body and plants, water, or ether – all of these, as we know them today, were literally discovered, studied, drawn, and imagined by a brilliant mind of the Renaissance era. Anatomy, seen through the eyes of Leonardo da Vinci, becomes *pure art* – his early studies of drapery, the *chiaroscuro* technique he used at the beginning of his painting career, all have helped him draw the human body in a way that sometimes only 3D technology can replicate it – except that it does so 500 years earlier... And all of these crammed into notebooks tied to his belt, never leaving his side, as he wandered the streets of Florence only to be able to observe people closely.

The 7,200 pages of notes and drawings that have survived him contain mathematical calculations, birds, plant stems, Salai’s heart, flying machines, theater props, blood valves, grotesque heads, angels, riddles, optics, dissected skulls, painting advice, weaponry for war, and even a description of a woodpecker’s tongue! It is exactly this universe that we will dive

into, carefully following Leonardo's steps through the hospitals he would sneak into at night in order to study the human body in detail, fascinated by every vertebra, tooth, or heartbeat. Through his eyes we will become more present, more aware of the absolute miracle that guides our steps day by day: *our immaculate body*.

Key words: anatomy studies; divine proportion; *universale misura del huomo*; microcosmos vs macrocosmos; disciple of experience

Leonardo da Vinci se naște în perioada Renașterii italiene, într-o Florență în plină expansiune. Orașul era deja de mult un leagăn al culturii, stând sub semnătura unor personaje fascinante precum Dante, Boccaccio sau Petrarca. Este momentul în care umanismul cucerește Europa și o transformă puternic din punct de vedere cultural prin redescoperirea literaturii precreștine a Greciei și Romei antice, conform căreia omul este măsura tuturor lucrurilor: el e creatorul, gânditorul și sufletul implicat în fiecare gând, decizie sau creație. Marile familii care au patronat orașul au fost și cele care au susținut dezvoltarea unei viziuni complexe și au încurajat fiecare artist în a reda cât mai fidel complexitatea omului pe pământ. Lui Leonardo perioada nu îi putea veni altfel decât mănușă.

Personaj excentric, care se plimba pe străzile Florenței în ciorapi roșii de mătase (deși acest lucru implica faptul că deseori rămânea fără bani pentru materiale, din simplul motiv că îi redirecționa spre cochetăria lui și a iubitului Salai), și tunici mov până la genunchi, cu carnețele de piele prinse la cingătoare în care își nota fiecare detaliu legat de oamenii pe care îi întâlnea. „Era prieten cu duci și chiar cu regalități, fiu ilegal și vorbea cu un accent rural destul de des întâlnit. Dacă a avut studii, au fost la o școală obișnuită medievală pentru funcționari; în anii de început nici măcar nu a învățat latina, asta ca să nu mai vorbim de faptul că nu era în contact cu noile idei umaniste. Ca artist precoce și-a câștigat destul de repede reputația de a își lăsa comenzile neterminate” (Strather 2021, 233). La un moment dat se și amuză notând „spuneți-mi dacă a fost ceva terminat cu adevărat vreodată” (Isaacson 2018, 544).

Fascinația sa pentru om și absolut tot ceea ce derivă de aici transpare cel mai bine prin cele 7200 de pagini de note și însemnări, toate înghesuite și intercalate, „mai mult sau mai puțin logic, găsim acolo calcule matematice, schițe ale iubitului său diabolic, informații despre păsări, mașini zburătoare, recuzită pentru teatru, vârtejuri de apă, valve sangvine, capete grotești, îngeri, sifoane, tulpini de plante, cranii secționate, sfaturi pentru pictori, note despre ochi și optică, arme de luptă, fabule, ghicitori și studii pentru tablouri” (Isaacson 2018, 23). Curios din fire, orice detaliu legat de om sau natură era studiat prin viziunea sa care conecta fiecare element la un altul. „Describe limba ciocănită” va defini căutările lui Leonardo de-a lungul vieții ca un fel de motto sau *reminder* despre cât de complex poate fi totul atunci când avem pornirea de a căuta dincolo de simple linii.

Leonardo da Vinci era stângaci. Se spunea că desena de la dreapta la stânga pentru a nu șterge liniile cu mâna. Sau pentru că nu dorea ca cineva să îi înțeleagă planurile și ideile pe care le avea legate de diverse construcții, mașinării pentru război, aripi pe care și le închipuia, și cu ajutorul cărora omul ar putea, cândva în viitor, zbura. Era fascinat de relația dintre om, lumea înconjurătoare și locul pe care acesta îl ocupă în univers. El nu a privit omul ca pe o entitate izolată, ci ca pe un microcosmos care reflectă ordinea și structura macrocosmosului. Interesul pentru corpul uman a depășit dimensiunea pur artistică, transformându-se mai mult într-o investigație complexă asupra naturii existenței umane. Prin studiile anatomice, Leonardo a încercat să înțeleagă nu doar structura fizică a omului, ci și principiile care guvernează funcționarea acestuia: omul devine astfel centrul cunoașterii și măsura tuturor lucrurilor, punct de referință pentru fiecare demers făcut înspre aflarea adevărului absolut.

Fascinația lui Leonardo pentru lume s-a manifestat și prin studiul fenomenelor naturale, pe care le considera esențiale pentru înțelegerea realității. Pentru el, natura era un sistem coerent, guvernat de legi precise, iar observarea atentă a acestora era cheia cunoașterii. În acest sens, omul nu este separat de natură, ci integrat în ea, fiind supus aceluiași principii. Conceptul de „loc” capătă la Leonardo o dimensiune atât fizică, cât și filozofică. Începuturile lui în atelierul lui Andrea del Verrocchio au fost esențiale în a își forma un ochi ager și o disciplină a observației riguroase. Procesul de învățare presupunea copierea naturii și studierea detaliilor (se lucrau Madone pentru negustori, dornici de a avea astfel de tablouri în casele lor), elemente care vor deveni fundamentale în cercetările sale ulterioare.

Un aspect definitoriu al formării sale îl constituie studiile de draperie. Acestea reprezentau exerciții esențiale în educația artistică renașcentistă, deoarece redarea corectă a falzurilor textile implica o înțelegere profundă a volumului, greutateii și mișcării. Leonardo a depășit însă scopul pur artistic al acestor studii, transformându-le într-o analiză a comportamentului materialelor sub acțiunea forțelor naturale. Prin observarea modului în care țesăturile cad, se pliază și reacționează la gravitație, el a dezvoltat o sensibilitate aparte pentru structura tridimensională a formelor. Această preocupare pentru volum și formă l-a condus în mod firesc către studiul luminii și al umbrei, modul în care acestea cad și se reflectă. Leonardo a investigat modul în care lumina definește contururile obiectelor și creează iluzia de adâncime.

Spre deosebire de reprezentările anterioare, mai rigide, el a introdus o tranziție subtilă între lumină și umbră, tehnică ce va fi cunoscută ulterior sub numele de *sfumato*. Această metodă permitea redarea formelor fără contururi dure, contribuind la realismul și expresivitatea imaginilor și la crearea iluziei de 3D pe o suprafață simplă, 2D.

Interesul său pentru lumină nu era doar artistic, ci și științific. Leonardo a studiat propagarea luminii, reflexia și modul în care aceasta interacționează cu suprafețele. Aceste cercetări demonstrează încă din perioada sa de formare tendința de a integra arta cu știința așa cum doar el știa să o facă. Crearea iluziei tridimensionale a devenit și ea esențială pentru Leonardo; redarea volumului nu era doar o problemă estetică, ci o consecință directă a înțelegerii modului în care lumina interacționează cu formele naturale. Un rol esențial în construirea acestei iluzii era contrastul dintre lumină și umbră, de care Leonardo era absolut fascinat. El a observat că percepția volumului depinde de modul în care suprafețele sunt diferențiate prin variații de lumină. Astfel, zonele luminate și cele aflate în umbră nu erau tratate ca opoziții rigide, ci ca treceri graduale, care sugerează rotunjimea și adâncimea formelor.

Aceeași atenție pentru detalii aparte se regăsește și în studiile sale asupra părului, în special în reprezentarea buclilor. Pentru Leonardo, părul nu era un simplu element decorativ, ci un sistem complex de forme în mișcare. El analiza modul în care firele de păr se răsucesc, se intersectează și reflectă lumina, comparând adesea aceste structuri cu curgerea apei, mișcările vortexurilor sau spiralele din natură. Prin această analogie, părul devine un exemplu ideal pentru studierea dinamicii formelor naturale și a modului în care acestea pot fi redată tridimensional pe o suprafață plană. Conceptul central care sintetizează aceste preocupări este tehnica cunoscută sub numele de clarobscur (*chiaroscuro*). Această metodă, perfecționată de Leonardo, constă în utilizarea contrastelor de lumină și umbră pentru a modela formele și a crea iluzia volumului.

Spre deosebire de stilurile anterioare, în care conturul delimita strict formele, clarobscurul permite dizolvarea acestora în lumină, generând o tranziție fluidă între planuri.

Pentru Leonardo, iluzia tridimensională nu putea fi realizată fără o cunoaștere profundă a structurilor geometrice care stau la baza formelor naturale. Interesul său pentru desenul geometric se manifestă prin numeroase schițe și studii în care explorează figuri precum cercul, pătratul, triunghiul sau poliedrele. Aceste forme nu sunt tratate ca abstracții matematice izolate, ci ca modele fundamentale ale realității. Leonardo considera că toate structurile naturale, inclusiv corpul uman, pot fi reduse la relații geometrice, ceea ce permite o reprezentare coerentă și proporțională. Studiul figurilor geometrice a contribuit direct la dezvoltarea capacității sale de a reda spațiul tridimensional. Prin înțelegerea perspectivelor, a proporțiilor și a raporturilor spațiale, Leonardo a reușit să creeze compoziții în care obiectele sunt plasate coerent în adâncime. Geometria devine astfel un instrument esențial pentru organizarea spațiului pictural și pentru crearea iluziei de volum. De altfel, desenele sale matematice pentru cartea lui Pacioli sunt și singurele care au fost publicate în timpul vieții: piramide, cuburi, octaedre, dodecaedre și icosaedre,

toate desenate prin lumini și umbre, obiecte reale ce prind viață prin intermediul ochiului uman. Ca fiecare proiect început, și aceste desene trebuiau unite într-un studiu, *De ludo geometrico*, pe care, desigur, nu l-a continuat. Lumea pentru Leonardo era un joc perpetuu. Odată ce îi descoperea secretele, trecea la ceva nou și mai interesant de deslușit. Își dorea cu ardoare să cunoască „*universale misura del huomo*” – măsura omului și care e locul lui în cosmos.

Aceasta este și intenția din spatele conceptului de *Om Vitruvian*, omul perfect așa cum apăruse prima oară la arhitectul roman Vitruviu, ca reprezentare pe pământ a macrocosmosului. Un „om bine făcut”, care ar trebui să stea la baza construirii unui templu: aceasta fusese viziunea inițială. Leonardo reușește să recupereze desenul făcut mai întâi de Giacomo Andrea și reface calculele acestuia. Iar ceea ce rezultă e probabil una din cele mai cunoscute imagini a perfecțiunii: „Lungimea brațelor întinse este egală cu înălțimea omului. De la linia părului până la bărbie este a zecea parte din înălțimea unui om. De sub bărbie până în creștetul capului este a opta parte din înălțimea unui om. De deasupra pieptului până în creștetul capului este a șasea parte din înălțimea unui om. Lățimea maximă a umerilor este a patra parte din înălțimea unui om. De la mijlocul pieptului până în creștetul capului este a patra parte din înălțimea unui om. De la cot până la vârful mâinii este a patra parte din înălțimea unui om. Lungimea mâinii este a zecea parte din înălțimea unui om. Rădăcina penisului se află la jumătatea înălțimii unui om. Piciorul este a șaptea parte din înălțimea unui om” (Isacson 2018, 178-9).

Figura umană este înscrisă simultan în cerc și pătrat, două forme geometrice cu puternice semnificații simbolice. Cercul este asociat cu perfecțiunea, infinitul și dimensiunea cosmică, în timp ce pătratul reprezintă stabilitatea, ordinea și lumea materială. Prin integrarea corpului uman în aceste forme, Leonardo sugerează că omul este punctul de întâlnire dintre cer și pământ, dintre spirit și materie. Un element aparte este ideea de proporție, apropiată de conceptul de *golden ratio*: relațiile dintre părțile corpului reflectă o armonie matematică ce amintește de această proporție considerată ideală. Astfel, corpul uman devine un model de echilibru și ordine, în care fiecare parte este raportată la întreg. Pentru Leonardo, perfecțiunea nu este o abstracție, ci o realitate observabilă în natură. Studiul atent al corpului uman i-a permis să identifice reguli precise care guvernează proporțiile și structura acestuia. Această viziune reflectă credința renaștă conform căreia universul este organizat conform unor legi matematice, iar omul, ca parte a acestuia, reflectă această ordine.

Conceptul de „loc în univers” este esențial în interpretarea *Omului vitruvian*. Leonardo nu plasează omul într-o poziție marginală, ci îl situează în centrul unui sistem armonios; omul devine astfel măsura tuturor lucrurilor, dar și o punte între microcosmos și macrocosmos, o reprezentare complexă a

relației dintre matematică și univers. Prin integrarea proporției, a ideii de perfecțiune și a conceptului de ordine cosmică, Leonardo încerca să definească mai bine cine suntem și care ne este locul în marea ordine a universului. Din acest punct de vedere omul vitruvian apare ca o punte între două niveluri ale existenței – cel spiritual și cel material. Această idee este profund legată de principiile tradiției hermetice, conform căreia structura microcosmosului (omul) reflectă structura macrocosmosului (universul). În această viziune, corpul uman nu este doar o entitate biologică, ci o imagine a unei ordini cosmice în care există potențialul de a transcende limitările fizice. Deschiderea corpului uman din imagine simbolizează expansiunea conștiinței și integrarea omului în ordinea universală. În această viziune, omul este simultan ancorat în materie și orientat către spiritual, iar rolul lui este unul privilegiat în univers. În momentul în care devenim conștienți de aceste două dimensiuni, de faptul că noi generăm starea și materia, ne vom apropia mai mult de viziunea pe care Leonardo a avut-o: în fiecare dintre noi stă replicată o lume mai mică, absolut fascinantă pentru momentul în care devenim conștienți, dar și responsabili, de puterea care zace în noi ca ființe perfecte, replici ale universului și a creației. Intuiția lui Leonardo îi spunea, despre suflet și artă în general, că „whatever it may be ... it is a thing divine”. Iar studiile sale de anatomie sunt completarea perfectă a viziunii unice pe care a avut-o.

Leonardo da Vinci își propunea încă din 1489 să scrie un tratat de anatomie: „Această lucrare ar trebui să înceapă cu concepția omului, să descrie forma uterului, și cum copilul trăiește în el, și în ce stagii trăiește în el, și în ce fel primește viață și hrană. De asemenea, despre dezvoltarea lui, și ce intervale există între diferitele etape de dezvoltare; și ce anume îl împinge în afara corpului mamei; și din ce motive iese mai devreme din burta mamei... Apoi descrie un bărbat adult și o femeie, și măsurătorile lor, și natura constituției lor, culoare și fizionomie. Apoi descrie cum sunt compuși din vene, mușchi și oase. Aceasta vei face la sfârșitul cărții. Apoi în patru desene vei surprinde cele patru condiții universale ale omului” (Clayton și Philo 2012, 9). Și Gheorghe Ghițescu amintește aceste intenții ale lui Leonardo în studiul său amplu despre anatomia artistică: „Opera anatomo-artistică a lui Leonardo trebuia să înceapă cu studiul biomecanicii atitudinilor și mișcărilor și să se sfârșească după studiul anatomiei, cu înfățișarea activității corpului și a membrilor” (Ghițescu 2010, 17).

Intențiile lui Leonardo da Vinci oferă o perspectivă clară asupra modului în care acesta își concepea tratatul de anatomie, dezvăluind nu doar un plan de organizare, ci și o viziune profund integratoare asupra vieții umane. Ordinea tematică propusă, de la concepție la maturitate și, implicit, la condiția umană în ansamblu, reflectă o abordare sistematică și aproape narativă a anatomiei. Leonardo intenționa să înceapă cu originea vieții, analizând concepția și dezvoltarea embrionară. Această alegere este semnificativă,

deoarece indică dorința de a înțelege omul nu doar ca structură statică, ci și ca proces dinamic. Studiile sale asupra uterului și ale fătului demonstrează un interes profund pentru modul în care viața se formează și evoluează în interiorul corpului uman.

Lista cărților din care Leonardo se documenta despre anatomie este fascinantă. Printre cele 116 cărți deținute de el pe acest subiect, găsim „compendiul medical al lui Johannes de Ketham, *Fasciculus Medicinae* (ediția latină din 1491, și nu traducerea italiană din 1493), care includea anatomia lui Mondino; manualul de secol XIV al lui Guy de Chauliac despre chirurgie, *Cyrurgia* (publicat prima oară în Venetia în 1498); tratatul lui Bartolomeo Montagnana *Tractatus de urinarum iudiciis* (Padova 1487); o altă *libro di anatomia*, de altfel neidentificată; și, să nu uităm, studiile timpurii ale cailor, *libro di medicina di cavalli*. Iar acestea erau doar cărțile aflate în posesia lui Leonardo” (Clayton și Philo 2012, 16).

Pentru Leonardo da Vinci anatomia umană era fascinantă atât din punct de vedere medical, cât și artistic. Fiecare personaj pe care el l-a desenat sau pictat vreodată era studiat cu multă rigurozitate, tocmai pentru a nu gafa. Leonardo își cunoștea prea bine abilitățile în fața altor pictori (precum Botticelli, a cărui Venus nu era întocmai anatomic corectă, cel puțin nu în viziunea lui!), astfel încât principiile după care desena erau extreme de bine conturate: „Pentru a îmbrăca un om, îl desenezi mai întâi nud, apoi îl acoperi cu veșminte, ținând seama de nud, înainte de toate îi desenăm oasele și mușchii, deasupra cărora punem carnea, nefiind deloc greu să înțelegem unde stă fiecare mușchi în parte” (Isaacson 2018, 237). Modul în care el reda trăirile umane o face pe Simona Cremante să remarce că nu doar fizicul uman era conturat fidel: „Cercetările lui despre mecanica corpului au început cu studiile despre craniu, încercând să localizeze locul sufletului” (Cremante 2006, 400). Își va petrece o viață întreagă povestind exact despre această minune, despre fiecare trăire și etapă prin care trecem în drumul nostru spre înțelepciune.

Leonardo considera că artistul trebuie să cunoască structura internă a corpului pentru a-i putea reprezenta corect forma exterioară, și evita stilizarea specifică vremurilor. Mușchii, oasele și articulațiile nu erau, în viziunea sa, simple detalii ascunse, ci elemente care determină expresia, mișcarea și proporțiile corpului. Această abordare este evidentă în desenele sale anatomice, unde corpul este reprezentat stratificat, de la schelet la musculatură, și până la suprafața pielii. Spre deosebire de alți artiști ai epocii, Leonardo nu se limita la aparență, ci căuta să înțeleagă mecanismele interne care generează forma. Astfel, anatomia devine pentru el un instrument indispensabil în construirea iluziei tridimensionale și a veridicității artistice.

În același timp, studiile sale depășesc cu mult scopul artistic, intrând în sfera cercetării medicale. Leonardo a realizat numeroase disecții, analizând în detaliu organele interne, sistemul muscular și cel osos. A fost interesat nu

doar de structura corpului, ci și de funcționarea acestuia, încercând să explice procese precum respirația, circulația sau mișcarea. Un aspect remarcabil al contribuției sale medicale este utilizarea desenului ca instrument de cunoaștere. Ilustrațiile lui Leonardo nu sunt simple reprezentări estetice, ci adevărate „diagrame” anatomice, realizate cu o precizie care anticipează atlasele medicale moderne. Această îmbinare între imagine și explicație face ca studiile sale să fie nu doar corecte, ci și extrem de accesibile din punct de vedere vizual.

Inițial Leonardo da Vinci a început cu secționarea craniului uman. Într-o perioadă în care disecția era încă la limita ereziei, el a reușit să se strecoare noaptea în spitale unde lucra cu extreme de mare precizie asupra cadavrelor lui. Era atent în a nu irosi nici un organ, mușchi sau centimetru de piele, astfel încât să poată desena și înțelege fiecare organ și funcționalitate a lui. Studiile lui anatomice, atunci când sunt privite în detaliu, redau cu acuratețe complexitatea umană. În *Studii ale mușchilor brațului, mâinii și feței*; *Studii ale mușchilor gâtului, umărului și mâinii*; *Studii anatomice ale tălpii piciorului*; *Secțiune ale organelor toracelui și abdomenului și a sistemului vascular la o femeie*; *Diverse studii anatomice cu desenul figurii umane, unde sunt indicate toate organele vitale* – iar acestea sunt doar câteva dintre titlurile care îi însoțesc desenele (vezi Zöllner 2020, 435-474).

Studiile anatomice realizate de Leonardo asupra craniului uman reprezintă unele dintre cele mai remarcabile contribuții ale sale la înțelegerea structurii și funcționării corpului. Aceste cercetări evidențiază nu doar precizia observației sale, ci și dorința de a pătrunde dincolo de aparența exterioară, în căutarea mecanismelor care stau la baza vieții și conștiinței. În contextul epocii, disecția craniului era o practică dificilă și rară, atât din cauza restricțiilor religioase, cât și a complexității tehnice. Cu toate acestea, Leonardo a realizat secțiuni detaliate ale craniului, utilizând metode inovatoare pentru a înțelege structura internă. El a fost printre primii care au reprezentat craniul în secțiune transversală și longitudinală, oferind o perspectivă tridimensională asupra organizării sale.

Un aspect central al acestor studii îl constituie interesul pentru creier și pentru sediul funcțiilor mentale. Influențat parțial de tradiția lui Galen, Leonardo a investigat sistemul ventricular al creierului, considerat în epocă locul unde se desfășoară procesele cognitive. Pentru a înțelege forma și structura ventriculelor cerebrale, el a recurs la o tehnică ingenioasă: injectarea de ceară topită în cavitățile creierului, obținând astfel mulaje care puteau fi studiate ulterior. În desenele sale, Leonardo încearcă să coreleze structura anatomică cu funcțiile psihice, atribuind diferite roluri zonelor creierului. Deși unele dintre concluziile sale erau influențate de concepțiile vremii, metoda sa de investigare – bazată pe experiment și observație directă – marchează un progres semnificativ față de tradiția anterioară.

În 1508 avea deja undeva la 250 de desene anatomice, fiind și primul care descrie structura completă a dentiției umane. Leonardo considera că studenții la medicină puteau învăța anatomie mult mai bine din desene decât doar din disecții. În acea perioadă nu exista un manual de anatomie, ci doar puținele cadavre care puteau fi observate și la care studenții mediciști nu aveau acces direct. Printre cele mai inovatoare experimente realizate în domeniul anatomiei se numără încercarea sa de a înțelege structura și funcționarea inimii. Studiile sale asupra acestui organ nu s-au limitat la disecție, ci au inclus procedee ingenioase: realizarea unui mulaj al inimii, utilizând materiale precum ceara și sticla. Leonardo a studiat în special valvele cardiace și fluxul sângelui, fiind interesat de modul în care forma internă a inimii influențează circulația. Pentru a analiza cavitățile și traseele interne, el a turnat ceară topită în structurile inimii unui taur, obținând un model solid al spațiilor interne. Acest procedeu i-a permis să observe cu precizie geometria și organizarea cavităților. Ideea unui „mulaj de sticlă” era legată de dorința de a vizualiza fluxul lichidelor în interiorul organului. Astfel, el putea studia modul în care fluidele circulă prin valve și cum se formează vortexuri, un fenomen pe care l-a intuit cu o acuratețe remarcabilă și care a fost demonstrat științific abia în 2014.

Aceste observații l-au condus la concluzii inovatoare despre funcționarea inimii. Leonardo a înțeles că valvele nu sunt simple structuri pasive, ci elemente care reglează direcția fluxului sanguin. Mai mult, el a descris formarea unor mișcări spiralate ale sângelui, anticipând descoperiri confirmate mult mai târziu în fiziologia modernă. El considera organismul ca un sistem de forțe și mișcări, iar inima - un mecanism central, responsabil de dinamica vieții. În acest sens, studiile sale depășesc simpla descriere anatomică și se apropie de explicații și analogii mult mai complexe.

Și pentru că vorbim de Leonardo, acolo unde a desenat o inimă anatomică, a trasat apoi și portretul iubitului său Salai în jurul ei! Valvele, venele, arterele, toate le asocia cu fenomene similare din natură: cursuri de râu, plante, semințe. De altfel inclusiv dezvoltarea fătului uman în pântec e văzută ca o similaritate cu evoluția semințelor în natură. „Omul este imaginea lumii” (Isaacson 2018, 452), o conține ca pe o poveste de sine stătătoare, oglindă a unui univers atât de frumos și complex. Iar această poveste l-a făcut pe Leonardo da Vinci să înceapă cel mai fascinant demers, atât pentru medici, cât și pentru artiști: descoperirea, observarea și redarea noastră în linii fine și asocieri subtile cu însăși creația.

Referințe bibliografice

- Clayton, Martin, și Philo, Ron. 2011. *Leonardo da Vinci. Anatomist*. Windsor: Royal Collection Enterprises Limited.
- Cremante, Simona. 2008. *Leonardo da Vinci. The Complete Works*. Singapore: David & Charles.
- Ghițescu, Gheorghe. 2010. *Anatomie artistică II. Formele corpului în repaus și mișcare*. Iași: Polirom.
- Isaacson, Walter. 2018. *Leonardo da Vinci*. București: Publica.
- Strathern, Paul. 2022. *The Florentines. From Dante to Galileo*. London: Atlantic Books.
- Zöllner, Frank. 2020. *Leonardo da Vinci. The Complete Paintings and Drawings*. Köln: Taschen.

Using Clinical Documents to Teach Medical English – Traditional and AI Approaches

Iulia Cristina Frînculescu

Rezumat

Documentele clinice sunt materiale didactice foarte eficiente în cursurile de EMP (English for Medical Purposes – engleza pentru scopuri medicale). Fișele medicale sunt bogate în vocabular tehnic, abrevieri și acronime, fiind extrem de utile în învățarea limbii engleze medicale. Documentele clinice ajută studenții să asimileze vocabularul specializat și să dezvolte competențe de comunicare specifice interacțiunilor medicale. În plus, fișele medicale susțin învățarea contextuală. Lucrarea de față prezintă exemple de activități didactice care pot fi realizate pornind de la documente medicale, cu un accent particular pe dezvoltarea abilităților lingvistice. Exercițiile pot fi concepute folosind atât metodele tradiționale, cât și tehnologiile moderne, cum ar fi cele bazate pe Inteligența Artificială (A.I. – Artificial Intelligence). Este importantă crearea unor exerciții interesante și relevante, care vizează mai multe abilități simultan, printr-o abordare multimodală. Această abordare este deosebit de benefică în cursurile de EMP, deoarece pune studentul în centrul procesului de învățare, facilitând o înțelegere mai profundă și o ușurință în a reține terminologia medicală, creând, în același timp, un mediu educațional dinamic. Activitățile didactice multimodale integrate pot fi concepute pe baza unor scenarii medicale diverse, care încearcă să simuleze comunicarea autentică din domeniul medical. În concluzie, articolul oferă un cadru practic pentru folosirea documentelor clinice în predarea englezei medicale, susținut de o gamă largă de activități și strategii educaționale.

Cuvinte-cheie: predarea englezei medicale, documente clinice, competențe lingvistice integrate, sarcini multimodale.

Abstract

Clinical documents are very efficient teaching materials in EMP (English for Medical Purposes) classes. Healthcare records are rich in technical vocabulary, abbreviations and acronyms, which makes them useful for teaching medical English. They help students learn specialized vocabulary and develop language proficiency, as well as communication skills specific to various medical interactions. In addition to that, clinical documents support contextual learning. The present study gives examples of teaching activities that can be designed using different types of healthcare records, with an emphasis on the language skills developed. The exercises may be created using both traditional methods and modern technologies, such as Artificial Intelligence (AI) tools. The focus is on crafting engaging and relevant exercises, which target more skills simultaneously, through a multimodal approach. A multimodal method is preferable in EMP classes, since it is student-centred, ensures a better comprehension and retention of medical terms, and creates a more dynamic learning environment. Multimodal, integrated tasks can be designed around a variety of medical scenarios, trying to replicate authentic communication in healthcare settings. In conclusion, this paper offers a practical framework for using clinical documents in EMP teaching, supported by a range of activities and instructional strategies.

Keywords: medical English teaching, clinical documents, integrated language skills, multimodal tasks.

1. Introduction

Clinical documents are specific to different types of healthcare activities. They include patient-related records, such as admission notes, written when a patient is admitted to a hospital, case notes, recorded during history-taking, discharge summaries, completed when a patient leaves the hospital, and referral letters, used when sending the patient from one physician to another for continued care or specialist advice. In addition to patient-centred records, there are also diagnostic and test-related documents. These include laboratory reports that detail blood test results, radiology reports, such as interpretations of ultrasounds, X-rays, CT scans, or MRIs, as well as ECG and pathology reports. And finally, there are documents related to treatment and clinical procedures, including prescriptions, surgical reports and treatment plans.

These documents are very efficient teaching materials in EMP (English for Medical Purposes) classes. Healthcare records are rich in technical vocabulary, abbreviations and acronyms, which makes them useful for teaching medical English. They are particularly effective for focusing on skills like reading comprehension, writing or filling out clinical notes, understanding terminology and practising communication in medical environments. They help students learn specialized vocabulary and develop language proficiency, as well as communication skills specific to various medical interactions.

In addition to that, clinical documents support contextual learning. They offer a practical, context-driven approach that aids students in grasping both the language used in actual medical situations and key clinical concepts. This combination of clinical reasoning with language learning ultimately encourages critical thinking and personal interpretation of information.

The present study gives examples of teaching activities that can be designed using different types of healthcare records, with an emphasis on the language skills developed. The exercises may be created using both traditional methods and modern technologies, such as Artificial Intelligence (AI) tools. Nowadays, combining conventional resources with AI-driven applications enhances the versatility and effectiveness of teaching materials.

The focus is on crafting engaging and relevant exercises, which target more skills simultaneously, through a multimodal approach. A multimodal method is preferable in EMP classes, since it is student-centred, ensures a better comprehension and retention of medical terms, and creates a more dynamic learning environment. Multimodal, integrated tasks can be designed around a variety of medical scenarios, trying to replicate authentic communication in healthcare settings.

In conclusion, this paper offers a practical framework for using clinical documents in EMP teaching, supported by a range of activities and instructional strategies.

2. Types of clinical documents

This section will present a more detailed review of the different types of clinical documents that the language teacher can use in the classroom. First, there are patient-centred documents, which are often part of a patient's medical record, including:

- *admission notes*, containing the initial patient assessment on hospital entry (symptoms, history, physical exam);
- *case notes*, recorded during history-taking;
- *progress notes*, daily updates during hospitalization;
- *discharge summaries*, which are records of the patient's hospital stay, final diagnosis, treatment, and follow-up instructions;
- *medical history and physical exam reports*, comprehensive documents taken on admission, including past medical history, family history, social history, and physical examination;
- *consultation reports*, written by a specialist who assesses the patient upon referral;
- *referral letters*, sent from one doctor to another to transfer care or seek expert opinion.

Then, there are diagnostic and test-related documents, used to record, analyse, and communicate test results. These include:

- *laboratory reports*, detailing the results of blood tests, urine analysis, etc.;
- *radiology reports*, including the interpretation of X-rays, MRIs, CT scans, and ultrasounds.
- *ECG/EKG reports*, which are graphs and interpretation of heart rhythm and function;
- *pathology reports*, descriptions of biopsy results or tissue analyses.

And finally, language teachers can use treatment and procedure documents, which focus on the delivery and planning of care, and include:

- *prescriptions*, detailing medication, dosage, and administration instructions;
- *operative reports*, which record the procedure or surgery performed, including techniques and findings;
- *anaesthesia records*, containing details of anaesthesia administration during surgery or clinical procedures;
- *treatment plans*, outlining goals, methods, and schedules for managing a condition.

3. Core language skills

Teaching activities that use clinical documents are implemented in varied ways, since the purposes for using these materials differ from one task

or context to the next. To clarify teaching objectives, it is helpful to identify the core language skills that students use – either individually or in combination – in order to achieve their intended comprehension goals.

Core language skills	
Reading comprehension	• text analysis • true or false/multiple choice exercises • matching terms to definitions
Terminology work	• medical terminology vs. general vocabulary • word parts exercises • understanding acronyms and abbreviations
Speaking	• role-plays using case summaries • case presentations on adapted hospital records • simulated ward rounds using clinical history charts
Writing	• fill-in-the-blank clinical notes • completing case notes, referral letters, discharge summaries etc. • email communication
Listening/watching	• note-taking • transcribe medical notes or clinical instructions
Critical thinking and problem-solving	• case analysis and diagnosis • ethical discussion prompts

4. Lesson plan

Some authors describe lesson planning as “the art of combining a number of different elements into a coherent whole so that a lesson has an identity which students can recognize, work within, and react to” (Harmer 2001, 308). More specifically, a lesson plan should outline both the aims or objectives the teacher intends to achieve and the activities and procedures designed to reach those aims.

Depending on the context, teachers may choose to include additional details, such as the time dedicated to each activity, the sequence in which activities will occur, and the materials and resources to be used during the lesson (cf. Richards and Schmidt 2002, 302). However, while lesson plans help teachers clarify objectives and anticipate possible challenges, they should be seen as flexible guides for action rather than rigid scripts.

As Jeremy Harmer points out, before creating a lesson plan it is essential to take into account several key factors, including students' language proficiency, their educational and cultural backgrounds, their motivation levels, and their individual learning styles (Harmer *op. cit.*, 308). Only after this preliminary reflection and after deciding on the type of lesson to be taught can the teacher effectively design a lesson plan.

The following section presents a lesson plan designed for intermediate-level medical students in the second year of their university studies.

Topic: *Understanding and communicating a patient case*

Level: Intermediate

Duration: 90 minutes

Focus/skills: integrated skills – reading, writing, listening/watching, speaking/vocabulary

Learning objectives:

- Reading – extract key information and elicit technical vocabulary from a medical document
- Speaking/vocabulary – use relevant medical vocabulary and specific questions to take a history and discuss a patient's condition – role-play
- Listening/watching – listen/watch for details, specific information
- Writing – summarize patient information in an admission note

Teaching materials:

- Case notes completed by a GP (general practitioner)
- Referral letter from a GP to a consultant
- Audio/video extract of a doctor-patient interview
- Admission notes
- Medical terminology glossary

Activities:

Warm-up: Medical terminology matching

- a. Provide a list of medical terms (e.g., *dyspepsia, diagnosis, referral*) and definitions;
- b. In pairs, students match them;
- c. Quick class check and pronunciation practice.

Task 1

Language skills: reading, speaking

- a. Students read the case notes below completed by a GP;
- b. With the help of the medical terminology glossary, they are asked to work out the meaning of technical vocabulary, abbreviations and

acronyms (e.g., *peptic ulcer*, *Helicobacter pylori*, *ENT*, *RS*, *CVS*, *NSAIDs*);

- c. In groups, learners discuss and answer comprehension questions:
 - What is the patient's main health problem?
 - What risk factors are present?
 - What medication is the patient on?

Follow-up vocabulary focus: collocations and phrases

- a. Students are asked to extract phrases from the notes: e.g., “present complaint,” “family history of,” “vital signs”;
- b. They use them in example sentences.

SURNAME	Green	FIRST NAMES	Peter
AGE	42	SEX	M
		MARITAL STATUS	M
OCCUPATION	engineer		
PRESENT COMPLAINT	upper abdominal pain for a year, typically epigastric, aggravated by hunger or certain foods (spicy, fatty meals)		
O/E	General Condition obese, 1.70 m tall, 95 kg		
ENT	NAD		
RS	NAD		
CVS	HR 97/min reg. BP 160/90 mmHg		
GIS	epigastric tenderness: localized pain in the upper abdomen, aggravated by palpation		
	no signs of peritonitis, no visible distension		
	no signs of GI bleeding: no vomiting blood, no black stools		
GUS	NAD		
CNS	NAD		
MEDICAL HISTORY	use of NSAIDs (e.g., ibuprofen, aspirin), smoking, hypertension (treated with Lisinopril), diabetes mellitus		
FAMILY HISTORY	peptic ulcer in his father at age 56		
INVESTIGATIONS	complete blood count (CBC): no anaemia; <i>Helicobacter pylori</i> testing: stool antigen negative		
DIAGNOSIS	? peptic ulcer disease		
MANAGEMENT	refer to a gastroenterologist		

(adapted from ChatGPT; Glendinning and Holmström 2007)

Task 2

Language skills: speaking/vocabulary

- a. Learners study a referral letter from the GP to a consultant;
- b. In pairs, they are asked to recreate the medical interview, focusing on specific information:
 - Chief complaint: upper abdominal pain for a year;
 - Aggravating factors: hunger or certain foods (spicy, fatty meals);
 - Medical history: smoker, use of NSAIDs, hypertension, diabetes mellitus;
 - Family history: peptic ulcer in his father at age 56;
 - Medication: Lisinopril;
 - Vital signs: BP 160/90, HR 97.
- c. Case presentation role-play
 - In pairs, one student presents the case to a “colleague” using their case notes. Learners are encouraged to use language support, under the form of expressions like:
 - ✓ “The patient presented with ...”
 - ✓ “On examination ...”
 - ✓ “My assessment is ...”
 - ✓ “I recommend ...”

CLINICAL DETAILS

Date _____ Oct 4th 2025 _____

Dear _____ Dr Brown _____

I would be grateful for your opinion and advice with regard to
(Name) _____ GREEN, Peter _____

URGENT

Please indicate in the box

A brief outline of history, symptoms and signs and present therapy is given below:

This 42-year-old engineer has had an upper abdominal pain for a year, typically epigastric, aggravated by hunger or certain foods (spicy, fatty meals). He is a smoker and was diagnosed with hypertension, for which he has been taking Lisinopril. His father was diagnosed with peptic ulcer at age 56. Physical examination revealed epigastric tenderness, localized pain in the upper abdomen, aggravated by palpation. Blood count excluded anaemia, and *Helicobacter pylori* testing was negative. I refer him to you for further assessment.

Diagnosis: peptic ulcer disease
Thank you for seeing him.

If transport required, please state:
Stretcher/Wheelchair

Yours sincerely,
Signature __Anne Rudyard__

(adapted from ChatGPT; Glendinning and Holmström 2007)

Task 3

Language skills: listening/watching, writing, speaking

- Students listen to/watch the dialogue between the consultant and the patient (the medical interview – created using AI platforms);
- In groups, learners discuss the patient's case, provisional diagnosis, and further investigations. They also identify:
 - the symptoms of the disease
 - the patient's concerns
 - the doctor's explanations
- Students complete the notes made by the consultant with further information, using the terminology, abbreviations and acronyms learnt;
- They fill in the admission notes to a hospital individually or in pairs.

SURNAME Green (1) FIRST NAMES

Peter

AGE 42 (2) SEX M MARITAL STATUS

M

OCCUPATION engineer (3)

PRESENT COMPLAINT

upper (4) abdominal pain for 1 yr. Started while eating & nausea. Pain lasted 1 hr (5) and was relieved by Omeprazole. Has occurred since, especially after heavy meals.

O/E

General Condition middle-aged male, obese, height: 1.70 m, weight: 95 kg, BMI: ~32.9 (Obese class I), alert and oriented, no signs of acute distress

ENT NAD

RS NAD

CVS HR (6) 97/min, regular BP (7) 160/90 mmHg (hypertensive)

Respiratory rate: normal, afebrile, SO₂: within normal limits on room air

GIS epigastric (8) tenderness on deep palpation, no rebound tenderness, no signs of peritonitis (8) bowel

(9) sounds normal, no _____ **organomegaly** _____ (10) , no signs of GI
_____ **bleeding** _____ (11) , no _____ **haematemesis** _____ (12) or
_____ **melaena** _____ (13)

GUS NAD

CNS NAD

MEDICAL HISTORY use of NSAIDs (e.g., ibuprofen, aspirin), smoking,
hypertension (treated with Lisinopril), diabetes mellitus

FAMILY HISTORY peptic ulcer in his father at age 56

INVESTIGATIONS

abdominal ultrasound, liver function tests, upper _____ **gastrointestinal**
_____ (14) endoscopy

DIAGNOSIS

peptic ulcer disease (NSAID-related or functional)

(adapted from ChatGPT; Glendinning and Holmström 2007)

Wrap-Up: Quick review discussion

Learners are asked to answer questions such as:

- What new medical terms and phrases did you learn?
- Which part of the lesson was most useful?
- Which tasks were most challenging?

Homework (optional):

- Write a short patient case (real or fictional) using the admission notes format.

5. Conclusions

This paper has demonstrated a practical way of integrating clinical documents into teaching, showing that they can be a highly effective tool for developing technical vocabulary and communication skills relevant to medical contexts. For medical undergraduates, working with clinical documents allows learners to build clinical reasoning skills while simultaneously improving their command of medical language. Moreover, such documents promote contextualized learning, which is a key component of English for Medical Purposes (EMP).

The article has also presented examples of teaching activities based on clinical documents, developed through both traditional approaches and the use of AI resources, thereby enhancing the flexibility and effectiveness of teaching materials. The contextualized activities described address multiple language areas at once and engage a combination of skills, including:

- reading comprehension

- writing or completing clinical notes
- introducing vocabulary and concepts needed for subsequent speaking, reading, or writing tasks
- reading and listening/watching activities designed to stimulate reflection and interpretation
- practising communication in medical settings

References

- Ferguson, Gibson. 2013. "English for Medical Purposes". In *The Handbook of English for Specific Purposes*, edited by B. Paltridge and S. Starfield. Chichester: Blackwell.
- Frînculescu, Iulia Cristina. 2014. *Essentials of Medical English*. Iași: Tipo Moldova.
- Glendinning, Eric H., and Beverly A. A. Holmström. 2007. *English in Medicine*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glendinning, Eric H., and Ron Howard. 2007. *Professional English in Use. Medicine*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, Jeremy. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. 3rd edition. New York: Pearson Longman ELT.
- ChatGPT. <https://openai.com/index/chatgpt/> (accessed March, 2026).
- Richards, Jack C., and Richard Schmidt. 2002. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 3rd edition. London: Pearson Education Limited.
- Simpson, J. A., and E. S. C. Steiner. 1989. *Oxford English Dictionary*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Stedman's. 2001. *Stedman's Concise Medical Dictionary for the Health Professions*. 4th edition. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Navigând între lumi: O interpretare aprofundată a identității literare a lui Andrei Codrescu

Anamaria Groza (Grigoriu)

Rezumat

Într-o lume modelată de migrație, globalizare și identități fluide, literatura devine un spațiu privilegiat pentru explorarea apartenenței și a dezrădăcinării. Andrei Codrescu, poet, eseist și romancier de origine română stabilit în Statele Unite, se remarcă drept una dintre cele mai fascinante figuri ale exilului literar postbelic. Scrierile sale nu traversează doar granițe geografice, ci și frontiere lingvistice, culturale și stilistice, construind o identitate literară hibridă — ironică, reflexivă și profund liminală.

Acest eseu își propune să analizeze în profunzime modul în care Codrescu navighează între lumi — între România și America, între limba maternă și limba adoptată, între poezie și eseu, între apartenență și alienare. Această navigare nu reprezintă doar o temă recurentă în opera sa, ci și o strategie identitară prin care autorul revendică libertatea de a exista „în afara” convențiilor, subminându-le totodată din interior. Bazându-ne pe surse primare din opera lui Codrescu și pe teorii critice despre exil, hibriditate și identitate culturală, vom explora modul în care această identitate literară multifacțată este construită. În cele din urmă, vom argumenta că Andrei Codrescu nu este doar un scriitor între lumi, ci un arhitect al unui spațiu intermediar — un „al treilea spațiu” — în care literatura devine un act de supraviețuire, joc și autoreconfigurare.

Cuvinte cheie: exil, hibriditate, identitate, spațiu intermediar, navigare.

Abstract

In a world shaped by migration, globalization, and fluid identities, literature becomes a privileged space for exploring belonging and uprootedness. Andrei Codrescu, a poet, essayist, and novelist of Romanian origin settled in the United States, stands out as one of the most fascinating figures of postwar literary exile. His writing not only crosses geographical borders but also linguistic, cultural, and stylistic frontiers, constructing a hybrid literary identity—ironic, reflective, and profoundly liminal.

This essay aims to deeply analyze how Codrescu navigates between worlds—between Romania and America, between his native and adopted languages, between poetry and essay, between belonging and alienation. This navigation is not only a recurring theme in his work but also an identity strategy through which the author claims the freedom to exist “outside” conventions, while also subverting them from within.

By drawing on primary sources from Codrescu’s work and critical theories on exile, hybridity, and cultural identity, we will explore how this multifaceted literary identity is constructed. Ultimately, we will argue that Andrei Codrescu is not merely a writer between worlds, but an architect of an intermediate space—a “third space”—where literature becomes an act of survival, play, and self-reconfiguration.

Keywords: exile, hybridity, identity, intermediate space, navigation.

Introducere

Într-un context global marcat de mobilitate intensă, de interconectare culturală și de redefinirea constantă a identităților individuale și colective, literatura se afirmă ca un spațiu privilegiat de reflecție asupra apartenenței, dar și asupra procesului de dezrădăcinare. În acest cadru, scriitorii care trăiesc între lumi — geografice, lingvistice și simbolice — devin martori și arhitecți ai unor forme de expresie profund personale și transnaționale. Andrei Codrescu, autor de origine română stabilit în Statele Unite, se înscrie cu forță în această categorie, fiind una dintre cele mai nuanțate și provocatoare figuri ale exilului literar postbelic.

Opera sa nu se limitează la simpla relatare a unei experiențe de migrație, ci transcende granițele fizice și mentale, explorând cu luciditate și ironie barierele lingvistice, convențiile culturale și normele stilistice. Din această traversare multiplă se naște o identitate literară hibridă, marcată de ambiguitate, de auto-reflexivitate și de o poziționare liminală — între apartenență și alteritate, între memorie și reinvenție. Scrisul lui Codrescu devine astfel un spațiu de intersecție și de negociere, în care experiențele de exil, bilingvism și hibriditate culturală se împletesc pentru a da naștere unei voci literare distincte, fluide și mereu în transformare.

În cele ce urmează vom argumenta că Andrei Codrescu nu este doar un „scriitor între lumi”, ci un constructor al unui spațiu intermediar — acel „third space” conceptualizat de Homi Bhabha — în care literatura devine nu doar un act de supraviețuire, ci și un joc intelectual, o formă de rezistență și o metodă de reconfigurare a sinelui. Astfel, opera sa se constituie ca o expresie a unei identități fluide, în care granițele nu sunt obstacole, ci puncte de plecare pentru noi forme de înțelegere și de exprimare a ființei în lumea contemporană, marcată de pluralitate și intersecție. În studiul *Revisiting the Eastern European Provinces*, Gabriela Glăvan argumentează că teoria postcolonială oferă un cadru analitic fertil pentru înțelegerea complexității sociale și culturale din Europa de Est postcomunistă (Glăvan 2017, 384). Deși această regiune nu a fost colonizată în sensul clasic, Glăvan propune o reevaluare a conceptului de „provincialitate” și „marginalitate” prin prisma unor tropi precum exilul, dezrădăcinarea și căutarea unei patrii imaginare, evidenți în literatura contemporană. Prin aplicarea grilei postcoloniale, se pot analiza nu doar traumele istorice și identitare, ci și modul în care spațiile est-europene sunt reprezentate ca periferii ale unui centru occidental idealizat. Astfel, teoria postcolonială devine un instrument esențial pentru deconstruirea narativelor dominante și pentru articularea unor perspective alternative asupra modernității, memoriei și identității în fostele provincii est-europene.

Hibriditatea culturală

Andrei Codrescu s-a născut la 20 decembrie 1946 în Sibiu, România, într-o perioadă marcată de transformări politice și culturale profunde. Crescut într-un mediu intelectual, Codrescu a fost expus încă din adolescență la literatura avangardistă și la spiritul contestatar al generației sale. În 1965, la doar 19 ani, emigrează în Statele Unite, într-un context politic tensionat, părăsind România comunistă pentru a se regăsi într-o Americă efervescentă, dar străină. Această ruptură geografică și culturală devine punctul de plecare al unei identități literare plurivalente. În SUA, Codrescu se afirmă rapid ca poet și eseist, scriind în limba engleză, dar păstrând în subtext memoria lingvistică și afectivă a limbii române. Experiența exilului nu este pentru el doar o temă literară, ci o condiție existențială: „Exilul nu este o geografie, ci o stare de spirit”, afirmă într-unul dintre eseurile sale.

De-a lungul carierei, Codrescu a fost profesor de literatură comparată la Louisiana State University, comentator la NPR (National Public Radio), editor al revistei *Exquisite Corpse* și autor a zeci de volume de poezie, eseuri și ficțiune. Această diversitate profesională reflectă o identitate în continuă mișcare, care refuză să fie fixată într-o singură tradiție sau limbaj. În mod paradoxal, Codrescu rămâne un scriitor român în imaginarul cultural autohton, în ciuda faptului că majoritatea operei sale este scrisă în engleză. Revenirea sa periodică în România după 1989, participarea la dezbateri culturale și publicarea unor dialoguri cu scriitori români (precum *Submarinul iertat*, alături de Ruxandra Cesereanu) confirmă o relație complexă cu spațiul natal — o relație deopotrivă afectivă și critică.

Astfel, biografia lui Codrescu nu poate fi redusă la o simplă traiectorie de emigrare. Ea este, mai degrabă, o hartă a navigării între lumi: între Est și Vest, între trecut și prezent, între limba maternă și cea adoptată. Această navigare continuă se reflectă în stilul său literar, în temele abordate și în poziționarea sa culturală — mereu la margine, dar niciodată în afara dialogului. Identitatea literară a lui Andrei Codrescu se construiește într-un spațiu liminal — acel „între” definit ca o zonă de tranziție, unde normele sunt suspendate și individul se află într-o stare de ambiguitate. Homi Bhabha extinde această idee în teoria sa despre „third space”, un spațiu intermediar în care se negociază noi forme de identitate culturală. Codrescu nu aparține complet nici culturii române, nici celei americane, ci se mișcă fluid între ele, subminând granițele fixe ale apartenenței: „Nu am încetat să fiu poet român atunci când am devenit poet american. Limba română a devenit dimensiunea mea tainică, un motorăș secret, ca și copilăria, în vreme ce engleza americană acoperea toate aspectele vieții mele de zi cu zi.” (Codrescu 1995, 54)

Aceste afirmații reflectă perfect poziționarea sa liminală: Codrescu nu revendică o identitate stabilă, ci una în perpetuă mișcare. Codrescu este un exemplu viu de hibriditate culturală, în sensul definit de Bhabha: o identitate

care nu este suma părților, ci o nouă formă emergentă (Bhabha 1994). Scriitorul construiește un „third space” literar, unde ironia, avangarda și exilul se intersectează. El nu scrie „ca român” sau „ca american”, ci ca o voce care le ironizează pe ambele: „My exile is my freedom. I am not bound by any national literature, so I invent my own.” — Road Scholar

Această libertate auto-asumată este esențială pentru înțelegerea identității sale literare: Codrescu nu caută integrarea, ci reinvenția. Opera lui Codrescu este marcată de teme recurente care reflectă tensiunea dintre lumi: exilul (văzut nu ca pierdere, ci ca spațiu de creație), nostalgia, avangarda (ca formă de rezistență culturală), critica consumerismului – în special în contextul american. În *Ghid dada pentru postumani. Tzara și Lenin joacă șah* Codrescu scrie: „Dada is the only homeland I recognize. It’s a country without borders, without passports, and without presidents”(Codrescu 2009, 245). Această declarație este emblematică pentru modul în care autorul refuză orice formă de apartenență fixă, preferând o identitate artistică fluidă și contestatară. Stilul lui Codrescu este profund ironic, auto-parodic și ludic. El amestecă genuri — poezie, eseu, jurnal, ficțiune — într-un discurs fragmentar și intertextual. Referințele culturale sunt diverse, de la Tristan Tzara la Allen Ginsberg, iar limbajul este folosit ca instrument de dezrădăcinare și reconstrucție: „În adâncul sufletului, mențineam un miez de criză, rugă, limbaj poetic-expresiile dramei — în limba română. Limba mea zilnică, engleza americană, primea atât combustibil cât și poezie de la această sursă ” (Codrescu 1995, 54). Aceste afirmații subliniază faptul că, pentru Codrescu, apartenența nu este geografică, ci lingvistică. Limba devine un teritoriu mobil, în care identitatea se construiește și se deconstruiește constant.

Această mobilitate identitară, ancorată în limbaj și în permanenta lui reinventare, se reflectă nu doar în scrisul lui Codrescu, ci și în felul în care își construiește și își negociază numele. Dacă limba devine pentru el un spațiu al răstăcirii fertile, pseudonimele funcționează ca extensii ale acestei libertăți, ca forme alternative de a-și locui identitatea. În acest sens, jocul său cu numele literare nu este doar o reacție la cenzură, ci o expresie firească a aceleiași dinamici de dezrădăcinare și reconstrucție care îi definește întreaga creație. Primul său pseudonim, Andrei Steiu, a fost ales de colegii săi de cenaclu pentru a evita cenzura legată de numele său evreiesc. Povestea pseudonimelor sale s-ar fi putut opri aici, totuși, a apărut o mică problemă grafică, o întorsătură ironică a sorții, care - așa cum afirmă Radu Pavel Gheo în articolul său - „i-a declanșat ulterior lui Codrescu sarabanda jocului de-a v-ați ascunselea cu numele literare” (Radu 2014). S-a remarcat că, atunci când își scria noul nume, stilul său de scris de mână cursiv îl făcea să contureze litera „u” astfel încât să semene cu un „n”. Aceasta ducea la transformarea numelui „Steiu” în „Stein”, un termen care în germană înseamnă „piatră” și care era legat de un nume de origine evreiască.

Andrei Perlmutter ajunge mai târziu la „Codrescu“ și recunoaște că pseudonimul său nu este lipsit de conotații etnice și ideologice, făcând trimitere la numele unui antisemit român foarte cunoscut, Zelea Codreanu. Alegerea acestui nume este văzută ca o răzbunare împotriva unei culturi care normalizează auto-mutilarea, după cum ne spune și autorul în cartea sa *Miracol și catastofă*, o carte-interviu realizată în colaborare cu Robert Lazău:

„M-am născut Andrei Perlmutter, am devenit Andrei Steiu (cu ajutorul antisemitismului <firească> de la noi, care nu suporta apariția-n tipar a unui <Perlmutter>) și, după aceea, în Italia, am devenit Codrescu. Nu știam, când am semnat prima oară Codrescu, că m-am botezat cu numele unui antisemit notoriu, Codreanu. Cred că eram deja un bun antisemit inconștient. Mai târziu, când am realizat ce am făcut, am decis să-mi țin numele- și să fac din Codreanu o mică referință în biografia mea. O revanșă, dacă vreți, împotriva unei culturi care face automutilarea <firească> (...) Celelalte invenții ale mele (nu numai Maria Parfenie, românca, dar și poezii americani Julio Hernandez, Peter Boone, Alice Henderson Codrescu, <Tristan Tzara>) au fost, pe de-o parte expresia unui schizofrenism dibaci, pe de alta, școala unde am învățat cum să-i imaginez pe <alții>”. (Codrescu 2021, 114)

Anamaria Fălăuș observă în lucrarea sa *Identity Metamorphoses in Andrei Codrescu's Exilic Memoir An Involuntary Genius in America's Shoes (and what happened afterwards)* că aceste pseudonime ilustrează o fragmentare a identității, fiecare însemnând o personalitate distinctă, iar Codrescu devine un prototip al „celuilalt”, căutând să-și redefinească sinele. De asemenea, scriitorul sfidează ideea unei identități unice și stabile, subliniind, prin propriile declarații, un „aflux” de identități care face conceptul de identitate să pară absurd. Această multiplicare a identităților este văzută ca un mecanism subversiv, demonstrând complexitatea naționalității și culturii în contemporaneitate.

Această concepție a identității ca spațiu fluid, construit și reconstruit prin limbaj, pregătește terenul pentru modul în care Codrescu își extinde reflecția asupra sinelui dincolo de cuvânt, către imagine. Dacă limba reprezintă pentru el patria interioară, mereu în mișcare, fotografia devine instrumentul prin care această mobilitate se fixează temporar, transformând fragmentele de realitate în forme de auto-reprezentare. În acest sens, observația Cristinei Vânoaga, potrivit căreia Codrescu devine un „fotograf al lumii”, nu face decât să confirme continuitatea dintre identitatea trăită în limbaj și identitatea surprinsă în instantanee textuale, ambele funcționând ca dezvoltări ale aceleiași experiențe de apartenență instabilă.

Tensiunea dintre limba maternă și cea adoptată

Codrescu își asumă limba engleză ca mediu principal de creație, dar nu renunță la memoria lingvistică românească. Această dualitate generează o voce literară unică, marcată de accente ironice, ritmuri neobișnuite și o sensibilitate avangardistă. „I write in English, but Romanian is the ghost in my syntax.” afirma Codrescu într-un interviu în *Exquisite Corpse*. Această

„fantomă” lingvistică este prezentă în alegerea cuvintelor, în structura frazei și în umorul subtil care amintește de literatura română interbelică. Pentru Andrei Codrescu, traducerea nu se limitează la transferul lingvistic între română și engleză, ci devine o strategie existențială. Ea funcționează ca o punte între două spații culturale care nu se suprapun perfect — România natală și America adoptivă. În acest context, traducerea devine un act de mediere între lumi, dar și între versiuni ale sinelui. Afirmatia „To translate myself is to survive myself” exprimă o tensiune profundă: traducerea este o formă de auto-salvare. Codrescu nu traduce doar cuvinte, ci experiențe personale, trăiri dintr-un spațiu est-european translatate într-un context occidental.

Nostalgia joacă un rol esențial în construcția identității literare a lui Andrei Codrescu, însă nu ca simplă recuperare a unui trecut românesc, ci ca proces de reconfigurare creativă în limba engleză. Amintirile din România nu sunt reproduse fidel, ci rescrise, reinterpretate, filtrate prin distanță și prin experiența exilului. În acest sens, nostalgia devine un act de traducere culturală, în care trecutul este remodelat pentru a putea exista într-un alt idiom și într-un alt imaginar. Această rescriere nu este o pierdere, ci o transformare: trecutul românesc supraviețuiește tocmai prin capacitatea autorului de a-l reinventa în noua limbă. Ironia și umorul reprezintă instrumente esențiale în acest proces de transpunere culturală. Multe subtilități ale experienței românești nu pot fi transferate direct în engleză, deoarece ele depind de contexte istorice, sociale și lingvistice specifice. Codrescu nu încearcă să le traducă literal, ci le reinventează, le adaptează, le reconfigurează pentru un public diferit. Umorul devine astfel un spațiu de negociere între două lumi, un mod de a păstra spiritul original al experienței, chiar dacă forma sa se schimbă. În această reinventare, ironia funcționează ca un pod cultural, dar și ca un mecanism de distanțare critică față de propriile rădăcini.

În cazul lui Codrescu, bilingvismul nu este doar o competență lingvistică, ci o dinamică identitară profundă. Scrisul său manifestă o rezistență constantă împotriva uitării, a asimilării totale, a pierderii rădăcinilor. În același timp, el cultivă o reinventare continuă a sinelui, a limbajului și a expresiei artistice. Creativitatea sa se naște tocmai din tensiunea dintre cele două limbi, dintre două culturi care se întâlnesc, se ciocnesc și se transformă reciproc. Din această fricțiune emerg o voce literară originală, care nu aparține complet niciuneia dintre limbi, dar care își extrage forța din ambele. Astfel, bilingvismul devine nu doar un instrument, ci o condiție de posibilitate a unei identități literare hibride și profund inovatoare.

Traducerea ca formă de auto-ficțiune

În opera lui Andrei Codrescu, traducerea devine un act identitar, un proces de rescriere a sinelui în multiple straturi. Nu este vorba doar despre transpunerea unui text dintr-o limbă în alta, ci despre o traversare a frontierelor

culturale, simbolice și existențiale. Codrescu se traduce pe sine, iar în acest gest se ficționalizează: devine un personaj interstițial, situat între limbi, între culturi, între lumi. Traducerea capătă astfel statutul unei practici performative, în care autorul își negociază identitatea prin intermediul limbajului, transformându-se într-un „locuitor al interstițiilor”. Afirmția sa celebră — „Words are my toys and my weapons” — sintetizează această relație paradoxală cu limbajul. Pentru Codrescu, cuvintele sunt simultan instrumente ludice și dispozitive subversive. Ca „jucării”, ele permit o mobilitate semantică, o libertate de a imagina lumi alternative, de a destabiliza așteptările cititorului. Ca „arme”, cuvintele devin mijloace de contestare a convențiilor literare și sociale, de demascare a clișeelelor identitare sau politice. Această dualitate conferă scrisului său o energie performativă, în care sensul nu este niciodată fix, ci mereu în mișcare, mereu renegociat.

Ambiguitatea semantică pe care o cultivă nu este rezultatul unei neglijențe stilistice, ci o strategie deliberată. Codrescu alege cuvintele pentru potențialul lor de a genera sensuri multiple, de a deschide interpretări divergente. Ironia, aluzia, jocul intertextual transformă textul într-un spațiu al complicității culturale, în care cititorul este invitat să decodeze referințe subtile, să participe activ la construcția sensului. Ambiguitatea devine astfel o formă de rafinament, o modalitate de a submina normele literare și de a problematiza identitățile fixe. În loc să ofere certitudini, Codrescu preferă să creeze zone de instabilitate, să provoace întrebări, să pună în circulație sensuri fluide.

Un alt element definitoriu al stilului său este densitatea referințelor culturale. De la dadaism și avangardele europene la mitologia est-europeană, de la cultura pop americană la filozofie, Codrescu construiește un discurs polifonic, în care tradiții, epoci și ideologii intră în dialog. Această intertextualitate nu este decorativă, ci funcțională: ea creează o rețea de semnificații care amplifică ambiguitatea și complexitatea textului. Cititorul este provocat să navigheze printre straturi culturale diverse, să gândească critic, să recunoască tensiunile dintre identități și discursuri. În cele din urmă, Codrescu nu oferă răspunsuri definitive, ci întrebări atent formulate, ambalate în umor, paradox și ironie. Scrisul său funcționează ca un laborator al identității, în care traducerea devine o formă de auto-ficțiune, iar ambiguitatea — un instrument de libertate. În acest sens, opera lui Codrescu poate fi citită ca o meditație asupra condiției autorului diasporic, prins între lumi, dar tocmai de aceea capabil să creeze un spațiu literar hibrid, fertil și profund subversiv.

Identitatea literară: între ludic și contestatar

Identitatea literară a lui Andrei Codrescu se configurează ca un spațiu fluid, permeabil, în care etichetele tradiționale — exilat, american, român, poet, eseist — devin insuficiente sau chiar irelevante. În locul unei identități fixe, Codrescu propune o identitate în permanentă devenire, construită prin

limbaj și printr-un dialog continuu cu multiple tradiții culturale. Această fluiditate nu reprezintă o indecizie, ci o strategie estetică și existențială: refuzul de a fi încadrat într-o categorie rigidă devine o formă de libertate. Ludicul joacă un rol esențial în această autoconstrucție. Codrescu se reinventează prin jocul cu granițele dintre genuri, culturi și limbi, transformând scrisul într-un laborator al identității. Textul său nu se supune convențiilor, ci le testează limitele, le ironizează și le reconfigurează. În acest sens, ludicul nu este doar o dimensiune stilistică, ci un mod de a interoga realitatea, de a o destabiliza și de a o rescrie. Prin amestecul de poezie, eseu, jurnal, ficțiune și autoficțiune, Codrescu creează un discurs hibrid, în care identitatea autorului se multiplică și se reflectă în forme neașteptate.

Totodată, această ludicitate este dublată de o dimensiune contestatară. Umorul devine pentru Codrescu o formă de rezistență intelectuală, un instrument prin care demontează clișeele culturale și politice. Ironia sa nu este superficială, ci profund critică: ea expune mecanismele puterii, ridiculizează stereotipurile identitare și subminează discursurile dominante. În acest fel, umorul funcționează ca o armă subtilă, capabilă să dezamorseze tensiuni și să creeze spațiu pentru reflecție. Prin răs, Codrescu contestă, negociază și reimaginează poziția subiectului în lume. Această combinație de ludic și contestatar produce o identitate literară mobilă, plurivocală, care nu poate fi redusă la o singură tradiție sau la o singură limbă. Codrescu scrie dintr-un „între”, dintr-un spațiu liminal în care se întâlnesc experiența exilului, cultura americană, memoria est-europeană și imaginarul global. În acest spațiu, identitatea devine performativă: ea nu este dată, ci construită prin actul scrierii. Astfel, opera lui Codrescu poate fi citită ca o meditație asupra libertății de a te reinventa, asupra posibilității de a transforma literatura într-un teritoriu al experimentului identitar.

Concluzii

Identitatea literară a lui Andrei Codrescu nu poate fi înțeleasă în termeni binari — român sau american, poet sau eseist, exilat sau integrat. Ea se construiește într-un spațiu liminal, fluid și hibrid, unde granițele culturale sunt traversate cu ironie, luciditate și curaj. Codrescu nu revendică o apartenență fixă, ci o libertate de a naviga între lumi, de a traduce experiențe și de a reinventa sinele prin limbaj. Prin stilul său ironic și auto-reflexiv, prin temele recurente ale exilului, bilingvismului și avangardei, autorul creează o literatură care nu doar reflectă realitatea, ci o subminează și o reconfigurează. Așa cum afirmă el însuși: „Language is my only homeland”, iar această patrie lingvistică devine terenul pe care se joacă, se contestă și se reconstruiește identitatea. Într-o epocă marcată de migrație, globalizare și crize de identitate, vocea lui Codrescu rămâne relevantă și provocatoare. Ea ne invită să privim dincolo de granițe, să acceptăm ambiguitatea ca formă de libertate și să

înțelegem că apartenența nu este un dat, ci un proces continuu de negociere și creație. Codrescu face o radiografie a lumii, surprinzând realitatea în instantanee textuale care funcționează asemenea unor dezvoltări ale experienței.

Referințe bibliografice

- Bhabha, Homi K. 1994. *The Location of Culture*. Routledge.
- Cesereanu, Ruxandra. 2023. "Andrei Codrescu – A Portrait of a Writer in Puzzle." *Caielele Echinor*. vol. 45. 269–273.
- Codrescu, Andrei. 1995. *Disparația lui afară. Un manifest al evadării*. București: Editura Univers.
- Codrescu, Andrei. 2005. *Miracol și catastrofă – dialoguri cu Robert Lazu*. Stuttgart: Editura Hartmann.
- Codrescu, Andrei. 2009. *Ghid dada pentru postumani. Tzara și Lenin joacă șah*. București: Editura Curtea Veche.
- Codrescu, Andrei. 2012. *Bibliodeath: My Archives (With Life in Footnotes)*. ANTIBOOKCLUB.
- Fălăuș, Anamaria. 2012. "Identity Metamorphoses in Andrei Codrescu's Exilic Memoir An Involuntary Genius in America's Shoes (and what happened afterwards)", *The Scientific Journal of Humanistic Studies*, anul IV, nr. 7, 157-161.
- Glăvan, Gabriela. 2017. "Revisiting the Eastern European Provinces: Homelands and Homecomings in Cătălin Dorian Florescu's Novels." *Orbis Litterarum*, vol. 72, 384-410.
- Muzeul Exilului Românesc. "Colecția Andrei Codrescu." *muzeulexiluluiromanesc.ro*.
- Olson, Kirby. 2005. *Andrei Codrescu and the Myth of America*. McFarland & Company.
- Radu, Pavel Gheorghe. 2014. "Andrei Codrescu's Identity Masks: Pseudonyms and Heteronyms." *Journal of Romanian Literary Studies*, no. 4, 539–546.
- Vănoagă Pop, Cristina. 2010. "Fotografia ca metodă de interpretare a textului literar la Andrei Codrescu." *Annales Universitatis Apulensis. Series Philologica*.

Timișoara 35 – un proiect aniversar pe 12 voci

Elena Jebelean

Motto: „Nu doar că trăim într-o lume profund simbolică și plină de semnificație, ci o și creăm. Arta este rezultatul creativ suprem al naturii transcendente a omului. Arta este mult mai mult decât un produs, o activitate sau un proces, este un mod de a exista în lume care se ridică, în esență, deasupra preocupărilor lumești de ordin practic. Arta este transformatoare. Și, bineînțeles, cel mai bine poate fi experimentată personal.”

(Agustín Fuentes,
Scânteia creativă)

Rezumat

Pregătind celebrarea a 35 de ani de la Revoluția din 1989, am construit cu prietenii din Atelierul de scriere creativă al Universității de Medicină și Farmacie „Victor Babeș” un exercițiu de scriere având trei puncte de pornire de mare intensitate. Primul a fost constituit de acuarelele Cristinei Renard (1938–2023), *Timișoara mea în acuarele*. În ultimii ani, fiica artistei, Renée Renard, și ea artist plastic, editează calendare în care fiecare lună este ilustrată printr-o acuarelă, menținând astfel mereu în atenția noastră lucrările artistei și permițându-ne să comparăm Timișoara de astăzi cu cea de altădată.

Al doilea eveniment inspirant unde am redescoperit lucrările în care Cristina Renard imortalizează Timișoara a fost expoziția *Opposite Perspective – One Future*, organizată de asociația Trib’ Art și vernisată pe 24 octombrie 2024, la Casa Artelor, în Sala Studio Art. Cinci locuri emblematice pentru Timișoara au fost recreate cu ajutorul tehnologiei CGI (Computer-Generated Imagery) din două perspective opuse. Întoarcerea în trecut s-a realizat prin lucrările Cristinei Renard și prin accederea în *laboratoarele memoriei* cartierului natal al lui Renée, precum și prin instalația lui Ciprian Chirileanu, care ne-a reamintit că roțile bicicletelor și cea a timpului se îngemănează mereu pe străzile orașului. Impactul vizual al lucrărilor artiștilor Cristina Nagy, Dan Simeon, Flavius Marușca a fost amplificat de compoziții muzicale semnate de Belibov Adrian, Harko David, Joel Benson, Andreșel Adriana-Simona, Bogdan Cofîrță, Melencu George. Sprijinit prin Centrul de proiecte al Municipiului Timișoara, acest proiect a pus arta în serviciul conștientizării sociale și ecologice.

A treia întâlnire cu Cristina Renard am avut-o în 29 noiembrie 2024, în ședința de atelier unde gazdă ne-a fost chiar Renée Renard. Am discutat despre lucrările ei din expoziția „Lumi la intersecții. Destine din arhivă” – 20 de lucrări noi după 20 de fotografii selectate dintr-o arhivă impresionantă de istorie orală, coordonată de Smaranda Vultur. Atelierul a avut loc în aula Bibliotecii Centrale Universitare „Eugen Todoran” din Timișoara, având de jur împrejur fotografiile prelucrate simbolic și descoperind website-ului *Lumi la intersecții. Povești de viață din Banat*, o platforma digitală pusă la dispoziția publicului în 22 octombrie 2024, printr-un proiect al Asociației Narrative, un proiect de cercetare a patrimoniului cultural imaterial, coordonat de Cinty Ionescu.

Astfel pregătiți, am putut scrie despre Timișoara, iar textele compuse de noi au ajuns la conștiința publicului în 17 mai 2025, în propria lectură, în cadrul Simpozionului Național „Sănătate și frumusețe prin tradiție și inovație – Dialog între homeopatie și arte”, în Sala Barocă a Muzeului Național de Artă din Timișoara. Ulterior, le-am inclus în volumul *texte de Atelier. răspântii*, care adună creațiile noastre din ultimul an.

Cuvinte-cheie: atelier de scriere creativă, proiecte culturale, responsabilitate, Timișoara, Cristina Renard.

Abstract

In preparation for the celebration of the 35th anniversary of the 1989 Revolution, I built with friends from the Creative Writing Workshop of the "Victor Babeș" University of Medicine and Pharmacy a writing exercise built around three starting points of high intensity. The first was the watercolors of Cristina Renard (1938–2023), *My Timișoara in Watercolors*. In recent years, the artist's daughter, Renée Renard, also a plastic artist, has been publishing calendars in which each month is illustrated with a watercolor, thus always keeping the artist's works in our attention and allowing us to compare the Timișoara of today with the one of yesteryear.

The second inspiring event where we rediscovered the works in which Cristina Renard immortalizes Timișoara was the exhibition *Opposite Perspective – One Future*, organized by the Trib' Art association and opened on October 24, 2024, at the Casa Artelor, in the Studio Art Hall. Five emblematic places for Timișoara were recreated with the help of CGI (Computer-Generated Imagery) technology from two opposite perspectives. The return to the past was achieved through the works of Cristina Renard and by accessing the *memory laboratories* of Renée's home neighborhood, as well as through the installation of Ciprian Chirileanu, who reminded us that the wheels of bicycles and that of time always twin on the city streets. The visual impact of the works of artists Cristina Nagy, Dan Simeon, Flavius Marușca was amplified by musical compositions signed by Belibov Adrian, Harko David, Joel Benson, Andreșel Adriana-Simona, Bogdan Cofîrță, Melencu George. Supported by the Project Center of Timișoara Municipality, this project put art at the service of social and ecological awareness.

We had our third meeting with Cristina Renard on November 29, 2024, in the workshop session where Renée Renard herself hosted us. We discussed her works from the exhibition "Worlds at the Intersections. Destinies from the Archive" – 20 new works after 20 photographs selected from an impressive oral history archive, coordinated by Smaranda Vultur. The workshop took place in the auditorium of the "Eugen Todoran" Central University Library in Timișoara, surrounded by symbolically processed photographs and discovering the website *Worlds at the Intersections. Life Stories from Banat*, a digital platform made available to the public on October 22, 2024, through a project of the Narrative Association, a research project on intangible cultural heritage, coordinated by Cinty Ionescu.

Thus prepared, we were able to write about Timișoara, and the texts we created reached the public's consciousness on May 17, 2025, in our own reading, within the National Symposium "Health and Beauty through Tradition and Innovation - Dialogue between Homeopathy and the Arts", in the Baroque Hall of the National Museum of Art in Timișoara. Subsequently, we included them in the volume of *texte de Atelier: răspântii*, which gathers our creations from the last year.

Keywords: creative writing workshop, cultural projects, responsibility, Timișoara, Cristina Renard.

Atelier de scriere creativă într-o universitate de medicină și farmacie?

Atelierul de scriere creativă a fost gândit inițial pentru studenții medicinii, tocmai pentru că „este esențial pentru umaniști și pentru oamenii de știință să recunoască faptul că artele nu ar trebui să fie o zonă marginală în care să fie importate descoperirile cognitive făcute în altă parte. Artele sunt

primordiale în viața noastră.” (Hogan 2003, 2). Textele literare sunt vehicule pentru prototipuri emoționale. Determinându-ne să ne imaginăm mințile altora, literatura ne face creatorii unor ficțiuni productive, ne face atenți la forme de reprezentare care modelează felurile în care trăim. În descendența lui Alexander Baumgarten, cel care a introdus termenul de *estetică* în lexicul modern în 1735, considerând că experiența estetică este o combinație de senzație și cunoaștere, Gabrielle Starr demonstrează că experiența estetică activează relații noi între rețele de activitate cerebrală, de exemplu rețeaua de mod implicit fundamentală în teoriile despre identitate și sistemul de recompense. Ea susține că „artele ne mediază cunoștințele despre lumea din jur, direcționându-ne atenția, formându-ne percepțiile și creând disonanță sau armonie acolo unde nu a făcut-o nimeni. [...] Ceea ce ne oferă estetica este o restructurare a valorii.” (Starr 2013, 50). Mai mult, experimentele estetice sunt laboratoare ideale pentru a încerca să înțelegem paradoxurile științelor. Așadar, contactul cu arta ne înnoiește transdisciplinar, prin noi experiențe și judecăți.

Studentii lucrează în acest atelier din 2023. Întâlnirile de lucru se desfășoară în felurite modalități. Uneori ne citim unii altora ce am mai descoperit prin lecturile recente sau ce apreciem considerabil și vrem să punem în vedere și prietenilor. Se întâmplă și să ne adunăm pentru a citi și discuta ce am mai scris. În alte situații facem exerciții de compus împreună. Alteori ne întâlnim și discutăm cu creatori – scriitori, artiști plastici, muzicieni –, mergem la lansări de carte și la vernisajele expozițiilor, vizităm galerii de artă, mergem la muzee – mai mereu încercăm să scriem pornind de la ceea ce simțim în toate aceste împrejurări, iar în cartea anuală a atelierului publicăm textele care se adună. Încercăm să deschidem în noi înșine porți prin care lumea să ne sensibilizeze. Oricare dintre noi poate propune teme de discuție, precum și puncte de pornire pentru stări de experimentat. Apreciam diversitatea de expresie și nu emitem reguli, nici standarde. Esențial este să ne bucurăm de întâlnirile noastre, să ne simțim bine împreună, să creionăm perspective diverse, plurale asupra lumii din jur, asupra propriei evoluții. Efortul exprimării de sine duce mereu la lărgirea limitelor și are marele beneficiu de a ne dezvolta curajul de a fi autentici și vulnerabili – sigur, în măsura în care autenticitatea fluidă și mereu în transformare poate fi arătată, fixată măcar pentru câteva ore, prinsă ambiguu în emoțiile trăite, în gândurile formulate în vreun text (poezie, proză, eseu). Nu există niciodată un *trebuie* – putem scrie sau nu, putem citi sau nu, putem veni sau nu.

Realitatea a îmbogățit proiectul inițial: nu suntem doar studenți mediciști, ci și elevi la licee timișorene, studenți la Politehnică și Universitatea de Vest, ba chiar la universități din alte orașe (Cluj-Napoca), din alte țări (Franța, Austria, Elveția) – studiem comunicare, teatru, arte plastice, literatură comparată, design, drept, medicină generală, medicină dentară, farmacie, kinetoterapie. Ne revedem mai mulți în vacanțe, nici cei din oraș nu

suntem cu toții prezenți la fiecare întâlnire de atelier, căci programele noastre sunt condiționate de orare diferite, dar avem un nucleu stabil, prezent la mai toate întâlnirile. Le trimitem celor de departe fotografii și înregistrări, ca să poată scrie în paralel cu noi. De multe ori chiar noi, cei prezenți, scriem ulterior întâlnirilor, deoarece, când ne revedem, discuțiile devin devoratoarele timpului. Din fericire, a fi împreună din când în când reprezintă o ancoră, o buclă temporală pentru mulți dintre noi, nu pentru evadare din real, ci pentru a-i conștientiza pluralismul și profunzimea. Știm că lucrurile nu încep niciodată, nici nu se încheie, ele sunt într-o continuă desfășurare, uneori mai alertă, alteori mai tihnită și reflexivă. De cele mai multe ori, întâlnirile ne îmbogățesc, ne stimulează, ne determină să luăm la plecare un *eu* ușor diferit, ca o haină ceva mai mare, care ne ocrotește și ne oferă spațiu de creștere, spațiu în care plutesc armonii, forme, idei, străluciri discrete, emoții, șoapte pe care le încorporăm chiar fără voie în sinele viitor, lăsându-le să ne construiască pe dinăuntru, ca apoi să iasă la lumină prin ceea ce scriem.

În general, avem în scrisul nostru două etape. În prima conturăm textele, bazându-ne pe resursele noastre intuitive și lingvistice. În a doua rescriem, devenim autocritici, dar evităm severitatea excesivă, căci, așa cum Sophie Képès ne reamintește: „defectele operei fac parte din operă. Nu există o carte perfectă (poate doar *Madame Bovary*?)” (Képès 2025, 68). Nu ne lansăm în critici reciproce, dar ne permitem observații, sugestii și recomandări. Doar prețuirea propriilor texte poate fi dreaptă, pentru că ele corespund unei realități interioare ce nu se cuvine a fi constrânsă ori accelerată. Simți atunci când un text e finalizat, căci el nu exprimă, ci sugerează inexprimabilul.

Cât despre relația cu publicul, ea se realizează și în prezența, și în absența noastră. Facem lecturi publice la care oricine este binevenit. Cărțile Atelierului vorbesc întâi de toate despre muncă în desfășurare și despre construcție de sine, abia mai apoi despre arătare de sine. Ne bucurăm de ecouri, pentru că avem încredere în comuniunea pe care arta o edifică. Dar nu uităm că și cei care știu ce e frumusețea pot răni, așa cum simțim că fiecare text este o rană în vindecare.

Timișoara 35

Redefinirea identitară este o preocupare esențială a creatorilor, deci și a noastră. Cine suntem, cine devenim, ai cui purtători de cuvânt suntem? Suntem reuniți în acest oraș, chiar dacă doar pentru studii, deocamdată, iar a-l lua în stăpânire cultural ne permite să ne racordăm la straturile sale istorice, la spiralele de devenire științifică și artistică. Timișoara înseamnă pentru noi o comunitate în care ne dezvoltăm, tocmai de aceea încercăm să valorificăm cât mai mult resursele puse la dispoziție. De oriunde am veni, pentru o vreme, suntem timișoreni.

Decembrie 2024 a însemnat celebrarea a 35 de ani de la Revoluția din 1989. De aici am pornit în acest exercițiu. Ce ne spun acum străzile, pe atunci pline de manifestanți, cât mai reverberează în noi sunetul gloanțelor? Ce au însemnat strigătele „Dumnezeu e cu noi!”, ce a însemnat acea rugăciune, acel *Tatăl nostru* rostit în cor de revoluționarii îngenunchiați în Piața Operei, numită acum Piața Victoriei? Dar sângele vărsat în atâtea locuri în oraș, mai ales apusul însângerat al lui 17 decembrie '89 pe treptele Catedralei Mitropolitane? Însă propunerea nu și-a găsit ecou în toate inimile atelieriștilor, așa că am lărgit sfera rememorării: ce semnificații au pentru noi anumite locuri din oraș – clădiri, piețe, străzi, parcuri... Am corelat reprezentările noastre cu acuarelele din seria Timișoara în imagini a Cristinei Renard, artistă plastică ce oglindește prin sângele ei multietnicitatea bănățeană. Despre Cristina Renard am aflat mai multe de la fiica ei, Renée Renard, la rândul ei artist plastic. Ea ne-a dăruit calendare în care fiecare lună a anului este ilustrată printr-o acuarelă a mamei sale. Seria de peisaje citadine este realizată în tehnică uscată. Foarte detaliate, pline de farmec, acuarelele seamănă mai degrabă cu desenele de arhitectură și redau orașul și trecătorii în diferite momente și anotimpuri. Acuarelele citadine ale Cristinei Renard au fost expuse în numeroase expoziții la Timișoara (Casa Adam Müller Guttenbrunn, Infocentru, Primăria Timișoara, Biblioteca Universității de Vest „Eugen Todoran”) și la Jimbolia (Casa Stefan Jäger), iar calendarul cu lucrările ei a fost tipărit în 2024 pentru a 14-a oară. Așa am putut vedea că locuri binecunoscute din oraș arătau cândva altfel decât arată acum, iar asta ne-a determinat să vedem orașul și ca spațiu al schimbării. Piețele ce reflectă bucuria oamenilor de a se întâlni, parcurile ce ne reconectează cu natura, edificiul în care funcționează opera și trei dintre teatrele timișorene, bătrânul Castel Huniade, cea mai veche clădire din oraș încă în picioare (e drept, după repetate reconstrucții și consolidări), malul Begăi înflorit în primăvară, iar în toamnă aprins de frunze înflăcărâte – am reflectat la toate aceste acuarele împletindu-le cu propriile speranțe, cu propriile amintiri.

Am descoperit-o pe Cristina Renard și în expoziția *Opposite Perspective – One Future*, vernisată pe 24 octombrie 2024, la Casa Artelor, în Sala Studio Art. Casa Artelor este și ea un spațiu emblematic pentru cultura orașului. Situată în cartierul Cetate, în inima orașului, clădirea monument istoric de pe strada Episcop Augustin Pacha, nr. 8 a fost dată în folosință în 1752. Între 1791 și 1947 aici și-au avut sediul tipografii, edituri, redacții de gazete, biblioteci. Săptămânalul în limba română „Foaia de Duminică” a fost tipărit aici în 1888 de Uhrmann Heinrich, iar primarul Josef Klapka inaugurează aici la 15 martie 1815 prima bibliotecă publică cu sală de lectură din Imperiul Habsburgic. Expoziția *Opposite Perspective – One Future* ne-a surprins prin îmbinarea tradiției cu inovația în reprezentare. Picturile Cristinei Renard, reprezentând în culori calde o lume armonioasă, erau alăturate marilor

ecrane pe care se derulau imagini generate cu ajutorul tehnologiei CGI (Computer-Generated Imagery) din două perspective opuse. Cinci locuri emblematice pentru Timișoara au devenit versiuni antitetice: viitorul utopic, armonios, echilibrat, prosper, creat prin atitudine responsabilă față de mediu, opus celui distopic, al provocărilor, riscurilor și distrugerii. Sugestia era că ceea ce determină respectivele evoluții divergente e tocmai atitudinea noastră, a locuitorilor orașului. De propriile comportamente depinde viitorul urbei. Nu doar acuarelele, filmele și muzica originală ce le era asociată ne-au cucerit, ci și instalația lui Ciprian Chirileanu, prima pe care o vedeai la intrarea în sală. Compusă din biciclete vechi, întregi și fragmentate, viu colorate și spectaculos așezate, instalația insista pe ideea rotirii – roți de biciclete, lanțuri de bicicletă, trasee circulare, timp care e măsurat pe cadrane de țagăre ca spițele unei roți, într-un oraș în care mersul verde-ecologic pe bicicletă a fost mereu valorizat. Trecerea timpului care dă valoare în moduri neașteptate a fost oglindită și de obiectele vechi prelucrate artistic de Renée Renard, cu mare delicatețe, subliniind că trecutul reamintește mereu prezentului că doar împreună pot da naștere soluțiilor ideale pentru viitor.



Fotografia 1. Acuarelă a Cristinei Renard în expoziția *Opposite Perspective – One Futur*



Fotografia 2. Vizitând expoziția

Această expoziție, organizată de asociația Trib' Art și sprijinită prin Centrul de proiecte al Municipiului Timișoara, ne-a făcut să reflectăm la felul în care, prin comportamentele noastre, putem proteja mediu, reduce consumerismul, diminua sărăcia și integra migranții, așa încât viața urbană și identitatea orașului să-și păstreze calitatea său chiar s-o îmbunătățească.

Al treilea eveniment ce a mai așezat o piatră de temelie exercițiului nostru de scris despre Timișoara a fost descoperirea site-ului *Lumi la*

intersecții. În 29 noiembrie 2024 am avut o ședință de atelier unde gazdă ne-a fost chiar Renée Renard. Atelierul a avut loc în aula Bibliotecii Centrale Universitare „Eugen Todoran” din Timișoara, unde eram înconjurați de lucrările lui Renée din expoziția „Lumi la intersecții. Destine din arhivă” – 20 de lucrări noi după 20 de fotografii selectate dintr-o arhivă impresionantă de istorie orală, coordonată de Smaranda Vultur.



Fotografia 3. Afișul întâlnirii de Atelier



Fotografia 4. Renée Renard explicându-ne



Fotografia 5. Ce înseamnă pentru tine capătul lumii?



Fotografia 6. Alegând lucrări de-ale lui Renée Renard pentru discuții

Renée ne-a povestit despre felul cum a selectat și prelucrat fotografiile, una dintre ele fiind tocmai a mamei sale. Așa am descoperit website-ului *Lumi la intersecții*. *Povești de viață din Banat*, o platforma digitală pusă la dispoziția publicului în 22 octombrie 2024, printr-un proiect al Asociației Narrative, un

proiect de cercetare a patrimoniului cultural imaterial, coordonat de Cinty Ionescu.



Fotografia 7. Noi prietenii



Fotografia 8. Cărți și autografe

Ajunși acasă, în următoarele zile am cercetat curioși și impresionați uimitoare povești de viață dintre cele 50 ce pot fi citite pe acest website, printre ele și cea a Cristinei Renard. Am aflat că artista s-a născut la Timișoara în 1938 și a copilărit la Tomnatic, satul înființat de coloniștii francezi din Lorena, sosiți în Banat în 1772, odată cu al doilea val de colonizare al șvabilor. Bunicul din partea mamei, Haman Dominik, proprietarul fabricii de cărămidă Haman din Tomnatic, a înscris-o la secția franceză a școlii primare din localitate, iar Adam Willkomm, preotul catolic căruia îi plăcea să picteze, i-a dăruit setul său de culori. Când tatăl ei s-a întors din deportarea în URSS, Cristina Renard s-a mutat la Timișoara, unde, în ultimii ani de liceu a frecventat cursurile de artă ale maestrului Julius Podlipny.

A fost studentă la Facultatea de Arte Plastice din Cluj. Exmatriculată pentru *origine socială nesănătoasă*, deoarece bunicii din Tomnatic fuseseră deportați în Bărăgan, a revenit la Timișoara și a continuat cursurile de artă la maestrul Podlipny, dar și în alte cercuri de artă și tabere de creație ale vremii. De la desenul academic a trecut la peisaj în tehnica de acuarelă pe hârtia udă, în culori vii, ce aminteau de curentul fauvist. A devenit un membru activ al lumii artistice timișorene, fiind o perioadă și președinta Asociației „Romul Ladea”. A expus frecvent, în Timișoara și în țară. La sfârșitul anilor ‘80 a fost nevoită să-și întrerupă activitatea de creație, din cauza scăderii accentuate a vederii. După mai multe operații, a reușit să-și recapete parțial acuitatea vizuală, pictând frecvent cu ajutorul unei lupe.

Astfel pregătiți, am putut scrie despre Timișoara, văzând-o acum și prin ochii Cristinei Renard și prin tot ce am adunat în noi înșine, conștienți că arta nu e individuală, ci inevitabil colectivă, aparținând locului unde este generată, fiind fapta mai multor suflete, minți și mâini, cum atenționează

sculptorul ghanez El Anatsui: „Uitați-vă în jur, fiți atenți la tradiții, gândiți-vă la problemele actuale, fiți dispuși să folosiți drept material ceea ce se găsește cu ușurință și lăsați restul pe seama ochiului minții. Cum spune El, te afli în lume, dar nu cunoști lumea.” (Gompertz 2023, 92).

Priviri, emoții, gânduri, vorbe, glasuri

Am descoperit că orașul în care trăim doar ne pare cunoscut. Prin curiozitatea și interesul nostru îi putem afla mii de fețe. Sunt nenumărate ipostaze care ni s-ar putea revela dacă le-am acorda atenție, le-am cerceta, ne-am lăsa cuprinși de uimire. Deciși să scriem, ne-am pus întrebări filozofice – cine suntem, ce ne definește, ce contează pentru noi, cât de legați suntem de orașul nostru, ce roluri ne asumăm, ce și cum putem schimba în locul unde trăim, căci „mirarea este o componentă esențială a condiției umane. [...] Este o mărturie a forței creatoare și a capacității de invenție a omului. [...] Fiecare dintre noi posedă, la drept vorbind, o experiență filozofică proprie: de fiecare dată când urmează să luăm o hotărâre importantă, ne punem, fără să ne dăm seama, întrebări filozofice.” (Hersch 2022, 10). Am discutat unii cu alții și ne-am citit reciproc textele, iar aceste exerciții ne-au ajutat să înțelegem, să ne înțelegem. Am urmat pașii recomandați de filosoful ceh Jan Patočka: „Pe baza efortului de numire și a dezbaterii care e în măsură să cristalizeze un înțeles din concurența perspectivelor individuale se realizează înțelegerea. În înțelegere sedimentăm la nivelul cunoașterii, ca idee, ceea ce ni se oferă sub specia multiplicității în experiența istorică. Abia ajunși la acest nivel suntem în măsură a face acele alegeri care să ne permită a trăi cu adevărat – conștienți și responsabili – o viață umană.” (Maci 2025, 14). Și am observat că lumea însăși se schimbă în funcție de felul în care noi o înțelegem și de felul în care ne implicăm în transformarea ei.

Poemul ce deschide seria este cel al **Anei Bojoga**, studentă la Facultatea de Muzică și Teatru a Universității de Vest. Poemul *Amintiri din viitor* pornește de la acuarela reprezentând edificiul teatrului din Piața Victoriei și surprinde actualitatea trecutului și-a viitorului într-un întreg nucleic, centrat – sugerând împlinirea de sine prin artă. Regăsim în text culorile și proporțiile, formele și umbrele, echilibrul dintre aspirație și devenire. Timpurile verbale construiesc când perspectiva, când simultaneitatea. Lumea este vie, totul pulsează cu aceeași căldură în sufletul și mâna pictoriței, în sufletul și mâna celei ce scrie despre capacitatea omului de a da coerență și sens:

**Fotografia 9. Piața Operei
Opera și teatrul,
acuarelă a
Cristinei Renard**



„În umbre de maro și ocru stă esența
Ascunsă în tușe fine, mișcări din încheietură
Cu pensula în mână, iar apa și culoarea se îmbină
Pe hârtie.
În umbre de maro și ocru este teatrul, cu zăpadă-n jur,
Așa cum era în copilărie. Zăpada nu mai e, dar teatrul și
Umbrele nu se topesc.
Totul pare amintire, deși parcă nu s-a întâmplat.
Teatrul e același, umbrele la fel, și totuși
Altfel. Pare că se mișcă. Cuprind acum tot, și copacii
Și piatra din jur. Cuprind și oamenii și pământul și
Clădirile.

Ce e de fapt o umbră de maro și ocru, dacă nu
E căldură în memorie și suflet. Pare demult, dar e acum. Pare demult
Și încă nu a fost. Va fi și a tot fost. Nu mai e doar teatrul.
Acum e toți și totul.”

(Jebelean 2025, 157)

Al doilea poem este al **Emei Mate** – *A fost '89*. Ema este absolventă a unui master de Comunicare la Universitatea Politehnică și interpretează a limbajului pentru neauzitori. Prin versurile ei sângerăm dureros în rănilor orașului. Finalul atrage atenția asupra responsabilității civice. Angajarea socială nu este o joacă, asumarea propriilor alegeri decide direcția de dezvoltare a țării în anii următori. Antiteza trecut – prezent militează pentru o continuitate a spiritului revoluționar într-o deliberare al cărei rezultat trezește neliniște:



Fotografia 10.
Piața Operei –
Catedrala
Mitropolitană,
acquarelă a

Cristinei Renard

„Eu pot azi să urc trepte de catedrală,
Dar știu că nu de mult au fost înecate în sânge
Sângele multora ce visau libertate și adăpost...
Și am căpătat-o...
Așa cum capeți hainele unuia căruia i-au rămas mici,
Așa a căpătat România democrația, într-o istorie trecută.
Și am făcut-o să meargă.
Acum rămâne ultima alegere din dreptul ei,
Sau poate doar una dintre ele?
Avem de ales între a o face să poată prinde un sprint
SAU
Să o ucidem din fașă cu nebăgare de seamă...
Mă întreb cu îngrijorare ce vom alege noi,
Votanți ai neamului român.

Oare ne vom face a uita de tot ce a fost, la vot?” (Jebelean 2025, 159)

Pentru **Alize Dodea** (*Fărâme de istorie*), studentă la Medicină generală, istoria orașului e într-atât de vie încât izbucnește vulcanic, la fiecare pas. Petalele florilor de cireș, în fiecare nouă primăvară, atrag luarea-aminte nu doar asupra frumuseții efemere, ci mai ales asupra felului în care folosim timpul ce ni s-a dat. Trecutul e lângă noi, șoaptele lui sunt avertismente:



Fotografia 11.
Malul Begăi primăvara,
 acuarelă a
Cristinei Renard

„Pretutindeni,
 Istoria zburciată a orașului izbucnește
 În crăpăturile clădirilor,
 În fisurile pavajului drumurilor,
 În statuile înțepenite,
 Care șoptesc secretele trecutului
 Și ne amintesc
 Că cine nu își cunoaște istoria,
 E condamnat să o repete.
 Șoaptele lor,
 De vânt se lasă purtate,
 Ca petalele florilor de cireș,
 Care se preling pe malul Begăi,
 Acoperind orașul.”

(Jebelean 2025, 160)

De la aceeași acuarelă, **Marius Măcreșcu**, student la Medicină generală, compune un poem jucăuș-ironic, *Pe mal*, amintind de eminescienele *Cugetări ale sărmanului Dionis* și de tonalitatea *Scrisorilor*. Pătruns în tablou ca într-o lume ce permite accesul la esență, el filozofează asupra condiției umane, arătându-se în ipostaza visătorului chimeric. Pentru cititor, aria *familiarului* se lărgeste astfel.

„Precum foaia ta rămâne goală ca un alb sclerotic,
 Ca un vid ce te absoarbe într-un veșnic salt haotic,
 O oglindă reflectândă într-o ramă grea și mare
 Vei găsi că-ți este mintea proiectând vechea cărare.
 Bolovan va fi fiorul străbătând spinarea ta,
 Nostalgie prin artere inima îți va pompa
 Și cu mâinile-amândouă tu de ramă apucând
 C-un avânt prin sticla rece vei pătrunde tremurând.

.....

Deschizând a ta pleoapă vei afla, întâmplător,
De pe-o bancă însorită cum că ești un privitor.
Subt picioarele-ți desculțe, într-o linie șerpuindă
Vei găsi acum cărarea ce-ai zărit-o și-n oglindă
Găzduind un râu pe mijloc călător spre nicăieri.
Toate par aproape-aievea, toate par că au fost ieri.
Trecători grăbiți și palizi, agățați de câte-un câine
Rătăcesc fugind, săracii, către fosta zi de mâine.
Tu zâmbești și-a ta bărbie euforic, visător
O proptești în bleaga palmă cu un aer de păstor.
Ochi frumoși la oameni simpli vezi căci sunt atât de deși;
Neatent te pierzi în dâșii și te temi că nu mai ieși.
Cântul păsărilor dulce te trezește mai apoi
Iară soarele-ți zâmbește gâdilând obraji-ți moi.
Lângă mal miroase galben, iar tu, stând încremenit,
Vezi din nou întreaga Begă cum e-aprinsă-n asfințit.

.....

Dar încet, pălește totul. De la colțuri, lung, morbid
Vălul alb cuprinde dorul făcând totul iar lucid.
Tu zâmbești și-a ta privire cu durere, visător,
O ridici din foaia goală și-o arunci întâmplător.”

(Jebelean 2025, 161)

Carina Braina, doctorandă a Univestității de Medicină și Farmacie „Victor Babeș”, scrie despre dragoste întrebându-se în poemul *De mână* dacă trecutul, contextul vechiului oraș, ar fi oferit un alt deznodământ relației ce tocmai se încheie, pornind de la acuarela ce surprinde Castelul Huniade: „Oare într-o Timișoară/ În care tramvaiele se plimbau liniștite prin centru,/ Destinele ni s-ar fi unit?” (Jebelean 2025, 169).

Arborii tomnatici oglindiți în Bega îl determină pe Andrei Semen, student la Medicină generală, să scrie o confesiune despre iluzia cunoașterii, despre rotirea în cercul ce refuză să devină spirală, despre căutare și negăsire, despre frumusețea neutră și imposibilitatea de a te reflecta de două ori în apa aceluiași râu: „În ciuda a tot ce se întâmplă, a tot ce a fost și ai crezut și ai văzut că va fi, tot tu ești. Oare tot tu vei fi altă dată? Eu așa sper, dar depinde... Eu sunt aici de doar câțiva ani. Am cunoscut o persoană perfect străină. Un loc frumos.” (Jebelean 2025, 166). Aceeași acuarelă duce spre stări mai senine, în poemul Alinei Filip, studentă la Arte plastice în Timișoara, poem în care toamna vibrează de culoare. Coperta cărții a preluat această imagine, datorită reflexiei acvatice, datorită atenuării contrastului dintre culorile calde și cele reci, datorită sugestiei de *Panta rhei*.

Anastasia Suci, care studiază Design la Universitățile din Corsica Pasquale Paoli din Corte, (Corsica, Franța) a compus poemul *copil îndepărtat de patrie – un apogeu al singurătății*, pornind de la zăpada imaculată din Piața Unirii. Ea resimte ca trădare demagogia și corupția, fiind îndurerată de involuția morală a țării natale: „degeaba nu-mi găsesc cuvintele prin moleșeala gravă/ zăpada devine din nou risipă/ dintr-un ecosistem prea împânzit/ și mocirlit cu vorbe aruncate-ntr-un discurs zidit” (Jebelean 2025, 162). Idealurile din '89, Proclamația de la Timișoara din 1990 sunt corodate de transformările aduse de cei 35 de ani.

Tot de departe au scris **Diana Maroșan** și **Iris Popescu**, ambele studiind Literatura comparată, Diana la Viena, iar Iris la Cluj-Napoca. Diana scrie despre dragoste, desprindere de copilărie și moarte ca zbor suprarrealist, cu umbre prelungi deasupra Pieței Unirii. Înserare de iarnă în *Zbor*, un text ce adună sugestii tactile, kinestezice, vizuale, auditive. Albul poate fi perceput ca alb doar alăturat roșului sângerieu. Lumina zile întunecate face ca amiaza și amurgul să pară suprapuse. Inimile rotitoare ale celor dragi pot fi ținute în palmă. Poemul în proză conturează un univers fluid, deschis spre eternitate, sub semnul iubirii ce transgresează limitele, vorbind despre forța dragostei care, volatilă și de neoprit, poate fi o punte peste hăul dintre lumi.

Fotografia 12.
Piața Unirii
iarna,
acuarelă a
Cristinei
Renard



„Te întreb cum ești. Îmi spui că nu îți e frică. Îmi spui să nu încerc să scap de dor, ci să-l plantez. Mi-ai arătat cu degetul spre curtea interioară. Mi-ai spus să nu-mi fie teamă să nu zic nimic când simt că n-am nimic de spus, dar să nici nu ezit să îmi despart buzele când tăcerea se simte ca o trădare. Mi-ai zis că m-ai iubit dinainte să mă fi născut. Ți-ai întins mâna spre pieptul meu și ca o portiță mi s-a deschis. S-a rostogolit ca o pietricică amintirea cu noi în piața aia rotundă și albă, plină de porumbei. Mi-am amintit de urmele lăsate-n

zăpadă, tu de fâșăitul aripilor porumbeilor. Ți-au plăcut întotdeauna porumbeii. [...] Piața e gălăgioasă, ca în orice zi de duminică, tocmai ce s-a terminat slujba. Te urci pe spinarea porumbelului și abia atunci înțeleg cât de frumoasă ești. Îmi vine să te trag jos, dar spre surprinderea mea, te ajut să te pui confortabil pe el. Mă simt ca și cum îmi citești din nou despre Nils Holgersson zburând deasupra lumii.

Îmi spui că nu poți să-mi spui că tot ce-ai făcut ai făcut pentru mine, dar poți să-mi zici că ești nespus de mândră că din tot ce-ai făcut s-a ajuns la mine. Nu-mi zici să am grijă, nu mai e lumea ta, mi-ai dat-o mie și știu că ai încredere.” (Jebelean 2025, 163).

La rândul ei, Iris compune o proză scurtă construită pe axa Timișoara-Strasbourg, într-un prezent al Pieței Libertății aureolat de trecut. Tribulații identitare adolescență – maturitate ale unui emigrant român, reîntors în vizită: ani de liceu cu grup de prieteni, cu trupe rock și aparat de fotografiat, o primă iubire și o primă renunțare, puse față în față cu o reapucare de fumat și cu decizia de a-și ajuta fiul să descopere câte ceva din partea până acum neglijată a identității sale. Atmosfera reconstruită în cascadă, din amintiri succesive, ce se declanșează unele pe altele, determină creionarea personajelor absente în tușe sigure, definitorii, pe canavaua conștiinței personajului-narator. Ideea că trecutul mai există doar în sentimentele noastre, eventualitatea dureroasă a pierderii lui definitive, nevoia de a transmite urmașilor și altceva decât fondul genetic înțeles ca un cod de structură și funcționalitate biologice, gândul că, prin faptele tale, nu e niciodată prea târziu spre a schimba în bine ceva – toate aceste sunt firele de apă ce tâșnesc radial din fântâna narativă, așa cum țâșneau neconținut din vechea fântână a Pieței Libertății.

**Fotografia
13. Piața
Libertății
vara,
acuarelă a
Cristinei
Renard**



„Mă gândeam la toate astea în timp ce mă îndreptam spre Piața Libertății. De abia așteptam să revăd mica oază din centru, căci, vara, asta era.

Îmi aminteam cu drag de toate dățile în care am stat acolo cu Jeni, sora mai mică a lui Tavi. [...] Nici nu mai știu care dintre noi a făcut primul pas, țin minte doar un episod anume. Eram doar noi doi, Tavi și Rareș plecaseră să ne ia ceva de la McDonald's, pe atunci proaspăt deschis, așa că îi așteptam, urmărind cu privirea porumbeii ce se desfătau în apă. Gardul viu, umbra copacilor, până și zgomotul porumbeilor ne izola parcă de toți și de toate. Jeni îmi povestea ceva [...]. Nici nu mai știu ce îmi povestea atunci, țin minte doar umbra copacilor și felul în care se oprea din când în când să tragă fum în piept. [...]

Capul îmi vuia de toate amintirile din liceu când am ajuns în Piața Libertății.

Locul era de nerecunoscut. Mă uitam parcă în transă la piatra roșie care se întindea ostil în fața mea, la puținii copaci rămași îngrădiți în cercul lor de dalele de piatră și la statuia din mijloc, singurul lucru care a rămas neschimbat. Ce vedeam nu era Piața Libertății pe care o știam eu. Nu era oaza de verdeață din mijlocul orașului, nu era locul umbrat de copaci unde ieșeam cu prietenii după școală, nu era locul unde mi-am fumat prima țigară, încercând să fiu în rând cu băieții de vârsta mea. Nu mai era nimic de care să îmi pot aminti cu drag. M-am întors la un deșert. A ajuns doar un loc ca oricare altul, străin de mine. Mi-am dat seama că și eu am ajuns un simplu turist, un străin pentru orașul care era cândva al meu. Nu puteam să mai privesc. Nu puteam să pretind că ce vedeam putea să stârnească în mine altceva decât neputința. Simțeam că am pierdut o parte din mine.

Așa că m-am dus și am făcut același lucru regretabil pe care îl făceam în liceu de fiecare dată când mă simțeam copleșit de școală, de certurile de acasă sau de mai știu eu ce mă apăsa pe atunci. M-am dus cu aceeași rușine și neputință la cel mai apropiat magazin și mi-am luat un pachet. Fumul a reușit să mă calmeze, cum o făcea odată, dar și să mă umple de vină. Am avut discuția asta cu Maia de o mie de ori, de fiecare dată promițând că asta e ultima țigară, că aveam să mă las cu adevărat. Apoi se întâmpla iar ceva care să mă dea peste cap și mă întorceam de unde am plecat. Maia spunea că nu am disciplină. Nu înțelege. Nu pot să îi cer să înțeleagă.

Am ajuns doar un străin în dezintegrare, privind în gol piatra aia roșie. Gândul mi-a zburat spre Matei, spre mesajele lui agramate și la faptul că el nu a văzut niciodată Timișoara. Trebuie să fac ceva. Trebuie să mă ocup serios de problema lui de scriere, trebuie să îl aduc și pe el acasă. Poate că e totul în van, că am secerat definitiv legătura dintre el și originile lui. Și totuși, trebuie să fac ceva, chiar și dacă nu se lipește nimic de el. Vreau să poată alege în cunoștință de cauză. Nu vreau ca fiul meu să se simtă ca un străin.” (Jebelean 2025, 172-173).

Cea din urmă voce poematică este a mea. Mica și mare istorie se reîntâlnesc în poemul

*ca niciodată
(poem care încearcă
să semene cu o stea luminând
în răspântii)*

Textul vorbește despre răscrucile în care imigranții dislocați de războaie și crize sociale se tot întreabă care direcție e cea posibilă, care drum e cel bun. Poemul se vrea o lumină ce călăuzește spre orașul nostru, comunitate în care multietnicitatea și pluriculturalismul de secole au construit spații primitoare și, sperăm, sigure. Fântâna din Piața Unirii este apa cea vie care cântă-plânge fără încetare despre omenescul comun.

Fotografia 14.
Domul din
Piața Unirii,
acvarelă a
Cristinei
Renard



a
cum
chiar aici
în Piața Unirii fântâna plânge în toate limbile Timișoarei
și pentru Dumnezeu tău se ucide, spune ea Domului Romano-Catolic, recent renovat
și pentru Dumnezeu tău se ucide, se întoarce spre Biserica Ortodoxă Sârbă luminată de soarele
răsăritului
și pentru al tău, privește în jos spre placa memorială a vechii Moschei din cetate
și pentru al tău la fel, se răstește spre Sinagoga aflată la un colț distanță
și pentru al tău, ridică tonul spre Biserica Greco-Catolică din 700
și pentru al tău, privește în zare spre Catedrala Ortodoxă din Piața Victoriei
de fiecare dată ca niciodată eu spăl sângele gândindu-mă la Cronos înghițindu-și copiii
de fiecare dată mă străduiesc să fiu Thetis pentru toate călcâiele copilașilor răcorite în apele mele
nu mă pot opri, parcă și mai tare plâng când bat clopotele – toată lumea știe de ce
iar mai nou dimineața, devreme, le dau tuturor
porumbeilor care vin să bea
apă lecții
de ucraină
nea
nă

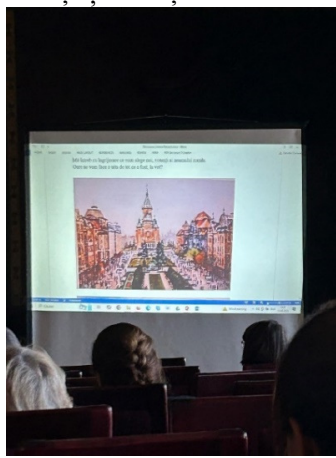
(Jebelean 2025, 175)

A crea înseamnă a dăru

Textele compuse de noi au ajuns pentru prima dată la conștiința publicului în 17 mai 2025, în lectura autorilor, în Sala Barocă a Muzeul Național de Artă din Timișoara, în cadrul conferinței „Sănătate și frumusețe prin tradiție și inovație – dialog între homeopatie și artă”, ediția a III-a, organizată de Asociația Medicală de Homeopatie și de Asociația Medicală de Homeopatie și Medicină Integrativă „Tatiana Bratu”, în parteneriat cu Muzeul de Artă. Picături de frumusețe spre vindecare, așa am simțit că le dăruim ascultătorilor noștri, în vreme ce le citeam, proiectând imaginile de la care porniserăm. Mulțumim Andreei Foanene Petcu, muzeograf și mediator cultural, pentru această ocazie de a ne face văzuți și auziți.



Fotografia 15. Citește Ema Mate



Fotografia 16. Acuarela de la care a scris Ema

Ulterior, am inclus compozițiile noastre în volumul *texte de Atelier: răspântii*, care adună creațiile scrise în ultimul an. Pe copertă am așezat una dintre acuarelele în care Bega reflectă bivalent trecerea timpului – canalul ce curge lent oglindește zborul frunzelor arămii. Iar frumusețea ne avertizează că efortul de a o prezerva e necesar – atât în viață, cât și în scris. Am organizat două evenimente de promovare a cărții, o lansare propriu-zisă și o lectură publică. I-am invitat pe artiștii cu care am colaborat pentru realizarea exercițiilor de atelier și ne-am bucurat de aprecierile lor. La aceste evenimente nu ne-am citit propriile texte, ci, în semn de prețuire, le-am citit pe cele ale prietenilor noștri. Am insistat astfel, încă o dată, pe ideea de comuniune artistică, ce adună laolaltă și oferă sprijin, permițând totodată deplina manifestare a individualității creatoare.

Lansarea volumului a avut loc în aula BCUT, sub privirile personajelor surprinse de lucrările lui Renée Renard – acum le priveam cu alți ochi, după ce parcursesem mai multe dintre poveștile de viață pe care le ilustrau. Înțelegeam și mai bine că un loc aparține tuturor celor care au trăit în el și tuturor celor care îl dăruiesc mai bogat celor ce vor veni, datorită fiecăruia

dintre noi fiind aceea de a duce mai departe, fiecare în felul nostru, ceea ce moștenim. Ne-au fost alături poeta Diana Katharina, prozatorul Cristian Vicol și criticul de film Marian Sorin Rădulescu.



Fotografia 17. Afișul lansării



Fotografia 18. Dialog: Iris Popescu și Andrei Semen



Fotografia 19. Citește Vlad Oprea



Fotografia 20. Cufundați în lectură

Lectura publică a fost susținută la Galeria Pygmalion, la Casa Artelor. Am legat aducerea textelor spre public de locurile în care descoperiserăm Timișoara noastră altfel, prin cele două expoziții despre care am amintit deja, încercând și să stabilim trasee culturale viitoare. La Pygmalion am găsit la revenire pe simeze o nouă expoziție, care ne-a devenit sursă de inspirație pentru viitoare texte: Mariana Mihuț, *Universul satului românesc*. De această dată, pe lângă prietenii noștri, ne-a fost alături scriitorul Alex Potcoavă, o voce originală ce ilustrează autentic în lucrările sale o Timișoară multietnică și interculturală. Am discutat nu numai despre romanul său *Viața și întoarcerea unui Halle* (Polirom, 2019), ci și despre recent publicate poeme ale sale în

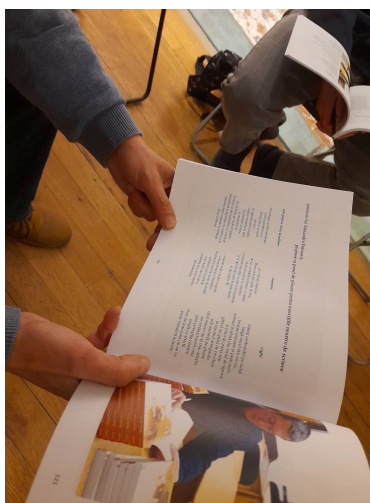
reviste literare și despre planurile de scris, despre proiectele viitoare. Am discutat despre scriitorii timișoreni contemporani, despre viața culturală a orașului, cea care strălucește nu doar în culorile și formele din arta plastică, ci și în armonia concertelor Filarmonicii Banatul, în montările Operei Române și în spectacolele teatrelor de stat și independente din oraș. A fost pentru noi o nouă oportunitate de a reflecta la propriile noastre planuri, la viitoarele noastre interacțiuni culturale.



Fotografia 21.
Afișul lecturii publice



Fotografia 22. Discuții cu Alex Potcoavă



Fotografia 23. Citim, citim...



Fotografia 24.
Detaliu dintr-o lucrare a Marianeî Mihuț, expusă la Galeria Pygmalion, în cadrul expoziției „Universul satului românesc”

Cu Cristina Renard ne-am reîntâlnit la expoziția retrospectivă pe care Renée i-a dedicat-o, la Galeria Helios, și am avut din nou ocazia să interconectăm povești de viață ale părinților și bunicilor noștri cu poveștile de viață venite dinspre familiile celorlalți. Și cu siguranță acum, cunoscându-i atât de bine pe acești artiști, îi vom redescoperi, le vom putea însoți evoluția cu reflecțiile noastre. Dincolo de bucuria exprimării de sine prin creație, proiectul nostru reflectă bucuria de a fi împreună cu acești oameni generoși, care ne-au oferit cu drag din timpul și trăirile lor, discutând cu noi, apropiindu-se de lumea noastră și invitându-ne atât de firesc în lumea lor, încât granițele au fuzionat. Le mulțumim cu apreciere și recunoștință și abia așteptăm să-i reîntâlnim.



Fotografia 25.
Alesia Păiș și afișul expoziției



Fotografia 26.
Renée Renard explicându-ne



Fotografia 27. Față în față



**Fotografia 28.
Gata să ne luăm bun-rămas**

Descoperind orașul și viața lui culturală, scriind, ce am aflat despre noi?

Am descoperit că devenim generatori de artă când memoria biologică și cea culturală se întâlnesc scânteind, iar prin această generare mediem între trecut și viitor. În timp ce memoria biologică profundă vibrează undeva, în fundal, memoria culturală iese la lumină prin felul în care ne construim noi amintiri, prin felul în care le punem împreună pentru a înțelege lumea. Când cele două tipuri de memorie se împletesc, irump ca lava unui vulcan – e tensiunea și temperatura la care creația devine posibilă. Cu fiecare nouă experiență, trecutul nu este păstrat, ci este reconstruit. Manipulată conștient în imaginație, memoria poate fi folosită pentru a forma noi tipare de gândire, pentru a imagina și crea. Pe această cale, prin această memorie reprezentativă, ne dezvoltăm autocunoașterea și metaconștiența – capacitatea de „a privi spre tine în timp ce privești spre tine” (O’Keane 2021, 194). Totodată, îi putem aprecia și pe ceilalți ca fiind la fel de autocunoscători și devenim capabili să acceptăm ideea de unicitate a ființei umane, așa cum suntem cu toții, de singurătate existențială, dar și de inseparabilitate de ceilalți. Aprecierea celorlalți ca ființe oglindite este baza neuronală a virtuții numite bunătate.

Am înțeles că, așa cum susținea Hans-Georg Gadamer, sensul culturii este de a împărtăși cu ceilalți ceva care prin împărtășire sporește, cultura fiind cea mai pură formă de comunicare. Dacă devine preponderentă comunicarea prin simboluri materiale, oamenii se însingurează, pe când cultura împiedică această însingurare. Mai mult, prin cultură, ființa umană accede la criterii de valoare pentru a face mai apoi alegeri raționale (Gadamer 1999, 25-26). Și-i dăm crezare și lui Gilles Deleuze, care vede în artă nu atât o formă de comunicare, cât un veritabil act de rezistență, în fața oricărui tip de opresiune și, mai ales, parafrazându-l de André Malraux, în fața morții. (Deleuze 2025, 186).

Am verificat faptul că „în zilele noastre, cultura înseamnă participare, conversație și contribuție. Diferiți actori participă la conversație, comentează asupra conținutului, îl distribuie și devin ambasadori.” (Simionescu 2020, 33). *Comentariile* noastre însă sunt un alt tip de comentariu, sunt creații ce se angajează într-un dialog viu cu elementele de la care-au pornit. Le pun pe acelea în valoare, punându-se în valoare la rândul lor, așa cum aceste texte vorbesc despre orașul în care trăim și despre noi totodată. Înțelegând, iubind, îmbrățișând orașul, devenim noi înșine. Ducem mai departe, în felul nostru, spiritul viu al Timișoarei, cel care ne-a dăruit în decembrie '89 orașul de acum. Adevăratele revoluții sunt cele cu ecoul permanent, iar vocile noastre în aceste texte demonstrează această continuitate.

Referințe bibliografice

- Deleuze, Gilles. 2025. *Gândirea nomadă: texte și interviuri, 1953 – 1955*, traducere de Ciprian Mihali și Andreea Rațiu. Apahida: Idea Design & Print.
- Fuentes, Agustín. 2017. *Scânteia creativă: cum au devenit oamenii ființe excepționale datorită imaginației*, traducere din limba engleză de Robert Dobre. București: Publica.
- Gadamer, Hans-Georg. 1999. *Elogiul teoriei. Moștenirea Europei*, traducere de Octavian Nicolae și Val. Panaitescu, cuvânt înainte de Ștefan Afloroaiei. Iași: Polirom.
- Gompertz, Will. 2023. *Uite ce pierzi: 31 de moduri de a vedea lumea*, traducere din limba engleză de Iulian Bocai. Iași: Polirom.
- Hersch, Jeanne. 2022. *Mirarea filozofică: O istorie a filozofiei*, traducere din franceză de Drăgan Vasile, cu un portret însoțitor de Monica Lovinescu. București: Humanitas.
- Hogan, Patrick Colm. 2003. *Cognitive Science, Literature and the Arts: a Guide for Humanists*. New York: Routledge.
- Jebelean, Elena (coordonator). 2025. *texte de Atelier. răspântii*. Timișoara: Editura „Victor Babeș”.
- Képès, Sophie. 2025. *Dezapartență: psihologia creației literare*, traducere din limba franceză și note de Mădălina Ghiu, prefață de Carmen Mușat. București: Tracus Arte.
- Maci, Mihai. 2025. *Înainte de răspunsuri, întrebările: generațiile ce vin și derivatele modernității*, Iași: Polirom.
- O’Keane, Veronica. 2021. *Bazarul memoriei: cum construim amintiri și cum ne construiesc ele pe noi*, traducere din limba engleză de Adriana Brăescu Vasile. București: Lifestyle Publishing.
- Simionescu, Codruța-Diana. 2020. *Mediere și filosofie (inter)culturală*. Timișoara: Editura Universității de Vest.
- Starr, Gabrielle. 2013. *Feeling Beauty: The Neuroscience of Aesthetic Experience*. Cambridge: MIT Press.

Ce sentimente mai AI?

Diana Katharina (Cojocaru)

Rezumat

Relația dintre artă și tehnologie reprezintă una dintre direcțiile definitorii ale artei contemporane, în care tehnologia depășește statutul de simplu instrument și devine mediu de creație, partener conceptual și element activ al experienței estetice. Prin utilizarea inteligenței artificiale, roboticii, sistemelor interactive sau realității augmentate, artiștii investighează teme precum identitatea, memoria, supravegherea, izolarea, automatizarea și relația dintre om și mașină. Instalații precum *Can't Help Myself*, *The Confessional* sau *ReCollection* evidențiază modul în care tehnologia poate genera empatie, poate influența percepția identității și poate remodela memoria prin intermediul algoritmilor. În paralel, proiecte precum *Hikikomori* de Vlaicu Golcea analizează efectele hiperconectivității și ale digitalizării asupra relațiilor sociale, sugerând că noile tehnologii pot amplifica singurătatea și retragerea din spațiul comunitar. Lucrarea evidențiază și apariția unor fenomene precum *digital grieving*, în care inteligența artificială este utilizată pentru reconstruirea digitală a memoriei persoanelor dispărute, ridicând întrebări etice privind autenticitatea, doliul și limitele reconstrucției identitare. În concluzie, tehnologia contemporană nu trebuie înțeleasă exclusiv prin prisma progresului sau a riscurilor pe care le implică, ci ca un fenomen complex care răspunde unor nevoi reale de conectare, validare și sprijin emoțional. Arta contemporană oferă un cadru critic pentru înțelegerea acestor transformări, facilitând reflecția asupra modului în care tehnologia redefineste memoria, identitatea, relațiile umane și experiența existenței în era digitală.

Cuvinte-cheie: practica artistică contemporană, interacțiunea, identitate, memorie, inteligență artificială.

Abstract

The relationship between art and technology has become one of the defining directions of contemporary artistic practice, with technology evolving beyond the role of a mere tool to become a creative medium, a conceptual partner, and an active component of the aesthetic experience. Through the use of artificial intelligence, robotics, interactive systems, and augmented reality, artists explore themes such as identity, memory, surveillance, isolation, automation, and the relationship between humans and machines. Artworks such as *Can't Help Myself*, *The Confessional* and *ReCollection* demonstrate how technology can evoke empathy, shape perceptions of identity, and transform memory through algorithmic processes. At the same time, projects such as Vlaicu Golcea's *Hikikomori* examine the effects of hyperconnectivity and digitalization on social relationships, suggesting that new technologies may intensify loneliness and withdrawal from communal life. The study also addresses the emergence of phenomena such as *digital grieving*, in which artificial intelligence is used to digitally reconstruct the memory of deceased individuals, raising ethical questions about authenticity, mourning, and the limits of reconstructing identity. In conclusion, contemporary technology should not be understood solely through the lens of either progress or the risks it entails, but rather as a complex phenomenon that responds to genuine human needs for connection, validation, and emotional support. Contemporary art provides a critical framework for understanding these transformations, encouraging reflection on how technology is redefining memory, identity, human relationships, and the experience of existence in the digital age.

Keywords: contemporary artistic practice, interaction, identity, memory, Artificial intelligence.

Relația dintre artă și tehnologie reprezintă una dintre cele mai dinamice și fertile direcții ale practicii artistice contemporane. În prezent, tehnologia nu mai funcționează doar ca instrument aflat în serviciul artistului, sau ca *tool* de optimizare a vieții, ci devine un mediu de creație, un partener conceptual și un element activ al experienței estetice.

Concomitent cu teama că tehnologia va înlocui omul și va transforma forța de muncă umană într-o resursă ușor de înlocuit sau chiar dispensabilă, se dezvoltă o curiozitate tot mai mare față de resursele pe care aceasta le pune la dispoziție și față de modurile în care pot fi ele integrate în procesul creativ. Transpunerea vieții cotidiene suprasaturate de tehnologie într-un limbaj artistic care vorbește tocmai despre această suprasaturare — utilizând chiar instrumentele care o generează — , a devenit un pariu pe care tot mai mulți artiști sunt dispuși să și-l asume. În acest context, tehnologia nu este privită exclusiv ca obiect al criticii sau al fascinației, ci și ca partener de dialog în dezvoltarea unor noi forme de creație și de analiză asupra societății contemporane.

Arta contemporană utilizează tehnologii precum video-ul, sistemele interactive, algoritmi, inteligența artificială, senzorii, realitatea augmentată sau robotica pentru a explora teme care definesc societatea actuală: comunicarea, memoria, identitatea, supravegherea, migrația, automatizarea, relația dintre om și mașină și transformările generate de cultura digitală. Opera de artă devine un proces deschis, în care publicul este adesea invitat să participe, iar experiența estetică se construiește prin interacțiune.

În anul 2016, muzeul Guggenheim a comisionat prima sa lucrare de artă robotică, intitulată *Can't Help Myself*, realizată de artiștii chinezi Sun Yuan și Peng Yu. Instalația constă într-un braț robotic industrial modificat, amplasat într-un spațiu delimitat de pereți transparenți și controlat prin intermediul unor sisteme software și al senzorilor de recunoaștere vizuală. Robotul este programat să împingă în mod continuu un lichid roșu-închis (ce trimite cu gândul la sânge) în interiorul unei limite prestabilite; ori de câte ori senzorii detectează depășirea zonei predefinite, brațul robotic glisează lichidul în perimetrul inițial.

Asemenea multor lucrări asumate de duo-ul Sun Yuan și Peng Yu, *Can't Help Myself* este concepută pentru a provoca reflecție și disconfort, abordând probleme de actualitate prin intermediul tehnologiei. Potrivit artiștilor, instalația tratează o serie de teme acute într-un context global, nu doar prin materialitatea sa robotică, ci și prin dimensiunea sa conceptuală și socio-politică. Robotul devine un instrument prin care sunt explorate critic fenomene precum supravegherea, stricturi autoritare, migrația și raporturile dintre om și tehnologie.

Dincolo de temele gândite de Sun Yuan și Peng Yu, instalația a reușit să extindă discuția și către felul în care oamenii crează o legătură emoțională

cu *device*-urile. În noiembrie 2021 influencer-ul intitulat *kricked* consemnează pe contul său de Instagram: „Nicio operă de artă nu m-a afectat emoțional așa cum a făcut-o această instalație cu brațul robotic. Este programată să încerce să țină sub control lichidul hidraulic care se scurge în permanență și care, aparent, este necesar pentru a continua să funcționeze. (...) Brațul robotic s-a oprit încet și „a murit” în 2019, însă există o întorsătură de situație: robotul, numit KUKA Servo, funcționa de fapt cu energie electrică, nu cu sistem hidraulic. Cu alte cuvinte, și-a petrecut întreaga existență încercând să rezolve o problemă de care nici măcar nu depindea, fiind păcălit de sistemul în care a fost creat. Așa că acum plâng din cauza unui robot. □ Era programat să trăiască acest destin și, indiferent cât de mult încerca, nu avea nicio șansă să scape. Iar spectatorii priveau cum muncea până la epuizare și, în cele din urmă, până la „moarte”. Să spun că „rezonează cu mine” este mult prea puțin. Este o capodoperă. Este un mesaj extraordinar”.¹⁴

Conștient de faptul că motorul unor emoții puternice este o mașinărie, *kricked* descrie instalația ca pe o ființă vie care suferă. Acest tip de antropomorfizare generează compasiune, și empatie față de destinul unui robot. *Can't Help Myself* depășește dimensiunea spectaculoasă a unei instalații de artă radiografiind critic coeziunea dintre sintetic și organic, dintre simularea algoritmică a emoției și experiența afectivă profund umană.

O întrebare firească ce decurge din aceste sentimente proiectate asupra unui produs tehnologic este dacă, în viitor, taina spovedaniei sau confidențialitatea garantată de Jurământul lui Hipocrate, vor fi înlocuite de consilieri și „profeți” generați de inteligența artificială. Această chestionare depășește sfera progresului tehnologic și deschide un cadru de reflecție asupra limitelor încrederii pe care suntem dispuși să o acordăm sistemelor artificiale în raport cu unele dintre cele mai intime și sensibile dimensiuni ale existenței umane.

Octavian Mot și Daniela Nedovescu cele două jumătăți ale Mots Studio, înființat în Timișoara și relocat apoi peste hotare în Germania. Cuplul de artiști MOTS a dezvoltat o instalație bazată pe inteligență artificială care oferă impresii sincere — și uneori jignitoare — despre cei care o privesc.

Intitulată *The Confessional*, instalația a fost prezentată pentru prima dată în vara lui 2023 la Festivalul Metropolink #09 din Heidelberg, ca un experiment menit să exploreze cât de departe sunt dispuși oamenii să meargă pentru a se lăsa judecați de inteligența artificială. *The Confessional*, o cutie neagră din lemn, completată cu o cameră video și un ecran TV în care vizitatorii pot intra pentru a fi analizați de inteligența artificială care oferă feedback, strict pe baza trăsăturilor fizice. „Ceea ce nu am anticipat a fost

¹⁴https://www.instagram.com/reel/CWEdy59hgHB/?utm_source=ig_embed&ig_rid=AgHJbyWJ1XXZAPqa4oU2JwS (accesat 10.06.2026).

amplarea explorării privind cât de departe sunt dispuși oamenii să se lase analizați de mașini, doar pentru a afla dacă acestea îi plac sau nu.”¹⁵ afirmă duo-ul.

Tot pe ideea de confesional mizează și cunoscutul artist italian, Maurizio Cattelan. Prin proiectul său artistic *The Confessional* (2026), Maurizio Cattelan reinterpretează ritualul spovedaniei, transpunându-l în spațiul contemporan al comunicării digitale și al participării colective. Conceput sub forma unei linii telefonice de tip hotline, proiectul participativ invită publicul să își mărturisească anonim păcatele, secretele sau regretele, materialele fiind ulterior selectate de artist și integrate într-o sesiune performativă de „pseudo-dezlegare”, transmisă public. Mutând ritualul spovedaniei din spațiul privat și protejat al confidențialității într-un context curatoriat și semi-public, artistul transformă confesiunea într-un act performativ.

Dincolo de dimensiunea provocatoare, ambele instalații propun o reflecție asupra modului în care societatea contemporană transformă intimitatea în conținut public, evidențiind tendința tot mai accentuată de expunere a vieții private în *online*. Astfel, confesiunea își pierde caracterul sacral și devine o practică mediată de tehnologie unde experiențele personale sunt convertite în declarații publice, supuse judecății maselor. Fără a impune o interpretare univocă, atât Cattelan cât și duo-ul Mots invită privitorul să oscileze între disconfort și validare. Expunerea constantă a vieții personale în mediile digitale generează nevoi paradoxale care coexistă — dorința de vizibilitate și nevoia de intimitate. Experiența privată este tot mai frecvent mediată de mecanismele validării și invalidării sociale, iar teama de a fi judecat devine o componentă structurală a interacțiunii online.

Dincolo de capacitatea tehnologiei de a emite judecăți asupra identității noastre, de a funcționa ca interlocutor, consilier sau chiar substitut al unor forme de sprijin emoțional, aceasta deschide și o altă dimensiune, aceea a reconstrucției și a recuperării unor pierderi considerate, până nu demult, iremediabile. Dezvoltarea inteligenței artificiale generative și a tehnologiilor de sinteză audio-vizuală au favorizat apariția unor practici orientate către reconstituirea digitală a memoriei, în care fragmente de imagini, înregistrări vocale, texte sau arhive personale sunt recompuse în noi forme de prezență virtuală.

În ultimii ani se conturează tot mai vizibil fenomenul cunoscut sub denumirea de *digital grieving*, care desemnează ansamblul practicilor digitale prin care experiența pierderii și a doliului este exprimată, negociată și chiar vindecată prin intermediul platformelor online și al sistemelor bazate pe inteligență artificială. De la jurnale video și vloguri în care utilizatorii

¹⁵ <https://mots.us/work/ai-and-me> (accesat 10.06.2026).

documentează procesul doliului, până la aplicații capabile să genereze imagini ori videoclipuri cu persoane decedate pornind de la arhive digitale existente, tehnologia redefinesc modalitățile prin care memoria este conservată și activată.

Aceste practici ridică însă întrebări fundamentale de ordin etic și deontologic. În ce măsură reconstrucția digitală a unei persoane contribuie la procesul de acceptare a pierderii și în ce măsură prelungește imposibilitatea desprinderii de aceasta? Poate o simulare algoritmică a unei prezențe umane să funcționeze ca instrument terapeutic sau riscă să transforme memoria într-un produs generat și consumat tehnologic? Astfel, granița dintre comemorare și simulare devine din ce în ce mai dificil de delimitat.

Numeroși artiști contemporani au integrat astfel de subiecte în practica lor, utilizând inteligența artificială pentru a explora relația dintre memorie, identitate și dispariție. În aceste demersuri, AI-ul nu apare ca un simplu instrument de generare a imaginilor, ci ca un mediu capabil să producă noi forme de rememorare și de reconstrucție simbolică. Arta devine astfel un spațiu critic în care sunt investigate atât potențialul tehnologiei de a conserva urmele existenței umane, cât și limitele acesteia în raport cu experiențe profund umane, precum acceptarea, absența și doliul.

Instalația *ReCollection* (2023–2025), realizată de Weidi Zhang și Rodger Luo, explorează relația dintre memorie, inteligența artificială și co-creația dintre om și tehnologie. Cei doi propun un alt tip de abordare a modului în care sistemele generative pot interveni în reconstrucția experiențelor umane. Proiectul este alcătuit din două componente complementare – o instalație interactivă bazată pe inteligență artificială și un film generat prin AI. *ReCollection* pornește de la experiența personală a artistei, care a asistat la degradarea memoriei bunicii sale, afectată de demență. Această dimensiune autobiografică transformă lucrarea într-o meditație asupra fragilității memoriei și asupra posibilităților tehnologiei de a conserva, completa sau chiar reimagina fragmentele identitare aflate în proces de degradare.

Participanții sunt invitați să șoptească, timp de șapte secunde, fragmente de amintiri personale, adesea incomplete sau estompate, pe care sistemul le procesează printr-o succesiune de tehnologii bazate pe inteligență artificială (recunoaștere vocală, completare automată a textului și modele generative text–imagine) pentru a produce, în timp real, reprezentări vizuale sintetice ale unor „noi amintiri”. Rezultatul nu constituie o simplă ilustrare a discursului utilizatorului, ci o reconstrucție în care informațiile lipsă sunt completate, generând imagini care oscilează între rememorare și imaginație. În acest sens, instalația problematizează însăși natura memoriei, sugerând că aceasta nu reprezintă o arhivă fidelă a trecutului, ci un proces continuu de reinterpretare și reconstrucție. Referința la observația antropologului Mary Steedly, care definește memoria drept o „negociere dens stratificată, uneori

conflictuală, cu trecerea timpului”¹⁶, oferă lucrării un cadru teoretic solid, iar contextul social al creșterii numărului persoanelor afectate de Alzheimer și alte forme de demență conferă proiectului o dimensiune etică și umană deosebită.

Inteligența artificială nu mai funcționează exclusiv ca instrument tehnic, ci devine un partener activ care completează, transformă și reconfigurează discursul uman. În același timp, lucrarea ridică întrebări privind autenticitatea și statutul acestor amintiri generate: în ce măsură ele mai aparțin persoanei care le evocă și unde începe contribuția creativă a algoritmului? Astfel, instalația depășește funcția demonstrativă a tehnologiei și propune o analiză critică asupra memoriei în era inteligenței artificiale, sugerând că, deși AI nu poate recupera trecutul în forma sa originală, poate crea noi forme de rememorare, situate la intersecția dintre experiența umană, imaginația algoritmică și producția artistică contemporană.

O parte semnificativă a producțiilor artistice contemporane dedicate relației dintre artă și tehnologie pornesc de la interesul pentru modul în care tehnologiile digitale influențează experiențele afective, relațiile interpersonale și formele de socializare. Dincolo de fascinația pentru potențialul inovator al noilor medii, numeroși artiști investighează dacă acestea facilitează noi modalități de conectare sau, dimpotrivă, contribuie la intensificarea izolării și a retragerii din spațiul social. Fenomenul *hikikomori* devine o metaforă relevantă pentru efectele pe care hiperconectivitatea digitală le poate avea asupra raportului dintre individ și comunitate.

Artistul interdisciplinar Vlaicu Golcea explorează această problematică în instalația performativ-vizual-auditivă *Hikikomori*. Sursa de inspirație care a stat la baza acestui demers artistic a fost piesa de teatru omonimă scrisă de dramaturgul austriac Holger Schober. Acesta explorează fenomenul social documentat inițial în Japonia ce presupune retragerea voluntară și prelungită din viața socială, persoanele afectate menținând contactul cu exteriorul aproape exclusiv prin intermediul tehnologiilor digitale. Instalația urmărește povestea unei adolescente japoneze (interpretată de actrița Nicoleta Lefter) care alege să își petreacă întreaga existență în spațiul camerei sale, refuzând contactul direct cu lumea exterioară. Singurele sale interacțiuni au loc prin intermediul aplicațiilor de chat, unde comunică cu interlocutori anonimi, în timp ce ritualul cotidian se rezumă la momente de introspecție și încercări de a înțelege relația conflictuală cu propria mamă – a cărei prezență este sugerată sonor, dobândind pe alocuri accente aproape grotești.

La momentul lansării sale, în 2017, instalația a fost prezentată drept o explorare artistică a unui fenomen social aparent îndepărtat. Privită

¹⁶ <https://visap.net/2024/contributions/1079-recollection/> (accesat 10.06.2026).

retrospectiv, ea capătă însă o dimensiune aproape profetică, anticipând transformări care devin tot mai apăsătoare la scară globală. Accelerarea digitalizării vieții cotidiene și, mai ales, experiența izolării sociale din perioada pandemiei au normalizat forme de comunicare mediate tehnologic care, până nu demult, păreau excepționale.

Hikikomori nu face referire exclusiv la retragerea voluntară din societate, ci redefinește ideea de prezență. Relațiile interumane sunt tot mai frecvent negociate prin intermediul ecranelor, în timp ce interacțiunea față în față devine sursă de anxietate, vulnerabilitate sau dezamăgire. În această perspectivă, instalația propusă de Vlaicu Golcea depășește reprezentarea unui caz particular și așază sub lupă simptome contemporane în care hiperconectivitatea tehnologică nu garantează apropierea umană, ci generează forme tot mai profunde de izolare și singurătate.

Produsele culturale analizate trimit cu gândul la un episod personal petrecut în copilărie. Pe la mijlocul anilor 2000 mama a refuzat să cumpere un Furby (o creatură hibridă electronică interactivă lansată în 1998 de compania Tiger Electronics) care promitea, printre altele, că se poate juca de-a v-ați ascunselea. La vremea respectivă, reacția mamei a fost una de respingere față de o strategie de marketing care încerca să substituie o activitate desfășurată, în mod tradițional, în spațiul exterior și care presupune interacțiunea directă cu mai multe persoane. Un asemenea joc era înțeles exclusiv ca o experiență colectivă, prin care copiii învață să coopereze, să concureze în mod firesc și să își dezvolte competențele sociale, respectând anumite reguli.

Privită din perspectiva prezentului, aceeași posibilitate tehnologică pare însă să capete o semnificație diferită. Într-un context social caracterizat de individualizare accentuată și de diminuarea interacțiunilor comunitare spontane, un companion artificial poate apărea ca o alternativă convenabilă la angajamentul colectiv. Totuși, această transformare ridică întrebări esențiale cu privire la consecințele înlocuirii relațiilor umane cu interacțiuni mediate tehnologic. Dacă jocul colectiv presupunea o competitivitate echilibrată, negocierea regulilor și formarea unor relații sociale autentice, interacțiunile contemporane sunt adesea dominate de comparații nerealiste și de validării externe, mecanisme care pot alimenta sentimente de insuficiență și complexe de inferioritate. Din această perspectivă, amintirea aparent banală a refuzului mamei mele dobândește astăzi valoarea unei reflecții extinse asupra felului în care tehnologia nu doar completează experiențele umane, ci poate ajunge să redefinească însăși natura jocului, a socializării și a dezvoltării afective.

Alterarea memoriei prin intermediul tehnologiei și posibilitatea generării unor fragmente identitare artificiale modifică fundamental raportarea individului la trecut și, implicit, la prezent și la proiecțiile sale asupra viitorului. Dacă memoria a fost în mod tradițional înțeleasă ca un proces selectiv și profund uman, dependent de experiență, uitare și reinterpretare,

inteligența artificială introduce posibilitatea reconstituirii, completării sau chiar fabricării unor amintiri și identități care coexistă cu cele autentice. Se conturează o formă de *neo-nostalgie*, orientată nu doar către recuperarea trecutului, ci și către anticiparea unui viitor în care tehnologia promite să faciliteze conexiunile umane, să diminueze experiența pierderii și să ofere soluții pentru depășirea unor momente de cumpănă. Această promisiune produce o schimbare de paradigmă în relația dintre om și tehnologie.

Cu toate că discursul dominant în ceea ce privește fuziunea tehnologiei cu cotidianul este marcat de anxietate, acesta coexistă cu o aspirație tot mai evidentă către externalizarea unor procese afective și cognitive. Tehnologia începe să fie investită cu rolul de mediator al emoțiilor, al memoriei și chiar al identității, fiind percepută ca un instrument capabil să atenueze suferința, să gestioneze singurătatea sau să ofere forme alternative de prezență și relaționare. În același timp, spațiul digital favorizează construirea unor identități fluide, în care individul poate experimenta versiuni diferite ale propriei persoane, eliberate de constrângerile interacțiunii directe. Comunicarea online devine astfel nu doar un mijloc de transmitere a informației, ci un spațiu de performare a sinelui, în care impulsuri reprimite, emoții dificil de exprimat sau identități latente pot fi articulate și validate. Relația contemporană cu tehnologia se configurează, astfel, ca o punte între teamă și fascinație, între nevoia de autenticitate și dorința de a transcende limitele biologice și emoționale ale condiției umane, redefinind în mod constant ceea ce înseamnă memorie, identitate și prezență în era digitală.

Fără a demoniza progresul tehnologic și fără a privi cu suspiciune fiecare produs bazat pe inteligență artificială care propune noi forme de interacțiune sau de atașament, dezvoltarea unui dialog critic și nuanțat asupra acestor transformări devine tot mai necesar. Dincolo de entuziasmul generat de inovație sau, dimpotrivă, dincolo de discursurile alarmiste, este esențială o analiză lucidă și constantă a contextului socio-cultural și emoțional care favorizează apariția și adoptarea acestor tehnologii. Popularitatea lor nu este întâmplătoare, ci răspunde unor nevoi reale ale societății contemporane: nevoia de conectare, validare, apartenență, sprijin emoțional, nevoia de recuperare sau de gestionare a unor evenimente dificile. În acest proces, sectorul cultural și practicile artistice joacă un rol esențial deoarece oferă un cadru de dezbatere asupra acestor transformări și contribuie la înțelegerea implicațiilor lor dincolo de dimensiunea strict tehnologică. Prin intermediul limbajului vizual, al produselor culturale interactive și al experimentului artistic, arta traduce fenomene complexe, adesea dificil de acceptat ori asimilat, transformându-le în accesibile.

Referințe bibliografice

Bishop, Claire. 2005. *Installation Art*. Harry N. Abrams.

<https://hikikomori.ro/statement/> (accesat 02.05.2026).

<https://mots.us/work/ai-and-me> (accesat 10.06.2026).

<https://visap.net/2024/contributions/1079-recollection/> (accesat 10.06.2026).

https://www.instagram.com/reel/CWEdy59hgHB/?utm_source=ig_embed&ig_rid=AgHJbyWJ1XXZAPqa4oU2JwS (accesat 08.06.2026).

Rebentisch, Juliane. 2012. *Aesthetics of Installation Art*. Sternberg Press.

Sofian, Audri. 2021. *Art in the Age of Machine Learning*. MIT Press.

Comportamentul lingvistic al studenților mediciniști în timpul dialogului de anamneză cu pacientul standardizat în L1 vs. L2. Tehnicile de ascultare activă

Daniela Kohn

Rezumat

Pe parcursul studiilor de medicină, studenții dobândesc competențe comunicative care le permit să organizeze interacțiunile medic – pacient centrate explicit pe pacient. Obiectivul constă atât în creșterea satisfacției ambilor parteneri de dialog, cât și în stimularea aderenței terapeutice a pacienților. În acest context, ascultarea activă ocupă un rol central, determinând în mod esențial calitatea conversației medicale. Metodele de ascultare activă se bazează pe structuri lingvistice mai mult sau mai puțin complexe, pe care medicul le poate utiliza în mod aplicat în dialogul cu pacientul pentru a atinge cât mai eficient obiectivele comunicării.

Atunci când comunicarea cu pacientul are loc într-o limbă străină (germană, în acest caz), recurgerea la metodele de ascultare activă necesită o pregătire mai accentuată și nuanțată decât în limba maternă. Comparând comportamentul lingvistic în L1 (română) și L2 (germană) în cazul dialogului de anamneză purtat de studenții mediciniști cu pacienți standardizați, apar următoarele teme de analiză:

- Care este diferența între performanța studenților mediciniști în cadrul anamnezei realizate cu pacienți standardizați în limba maternă (L1), respectiv în limba străină (L2)?
- În ce măsură modelează competențele lor lingvistice conversația medicală și cum sunt aplicate tehnicile de ascultare activă în cele două limbi, L1 și L2?

Analiza detaliată a dialogurilor de anamneză purtate de studenții la medicină, vorbitori de germană ca limbă străină, precum și a dialogurilor desfășurate în limba maternă, româna, cu pacienți standardizați poate evidenția tipare specifice în aplicarea tehnicilor de ascultare. Pe baza rezultatelor cercetării pot fi formulate direcții valoroase privind sprijinirea diferențiată și dezvoltarea continuă a competențelor comunicative ale celor interesați de comunicarea medicală, atât în limba maternă, cât și în L2.

Cuvinte-cheie: competență în comunicare în L1 vs. L2, limbaj medical, dialog de anamneză, tehnici de ascultare activă, pacient standardizat.

Abstract

During their medical studies, students acquire communicative competencies that enable them to structure doctor –patient interactions in a patient-centered manner. The objective is both to enhance the satisfaction of interlocutors and to promote patients' adherence to treatment. In this context, active listening plays a central role, decisively influencing the quality of medical communication. Active listening techniques rely on linguistic structures of varying complexity, which physicians can apply in patient interactions in order to achieve communication goals as effectively as possible.

When communication with the patient takes place in a foreign language (German, in this case), the use of active listening techniques requires more intensive and nuanced training than in the native language. By comparing linguistic behavior in L1 (Romanian) and L2 (German) in

medical students' anamnesis interviews with standardized patients, the following research questions emerge:

- What differences can be observed in the performance of medical students conducting medical interviews with standardized patients in their native language (L1) versus a foreign language (L2)?
- To what extent do their linguistic competencies shape medical interaction, and how are active listening techniques applied in L1 and L2?

A detailed analysis of the medical interview conducted by medical students using German as a foreign language, as well as those carried out in their native language, Romanian, with standardized patients, may reveal specific patterns in the use of listening techniques. Based on the research findings, valuable directions can be formulated for the differentiated support and continuous development of communicative competencies in medical communication, both in the native language and in a foreign language.

Keywords: communicative competence in L1 vs. L2, medical language, medical interview, active listening techniques, standardized patient.

1. Introducere

Dezvoltarea competențelor de comunicare în cadrul studiului medicinei a devenit o practică uzuală ce se regăsește în ultimii ani și în curricula universităților românești. Atât în limba maternă, cât și într-o limbă străină studiată în timpul facultății, studenții¹⁷ medicieniști pot dobândi competențe necesare dialogului în context medical. Pentru a sprijini acest proces, se creează și contexte apropiate de realitate ce fac exercițiul mai autentic și mai provocator. Unul dintre acestea este creat, de exemplu, prin apelul la pacienții standardizați, adică la actori ce joacă rolul pacientului în cadrul dialogului medic–pacient. Scopul acestui exercițiu este ca viitorul medic să dezvolte o dublă competență: una clinică și una comunicativă.

Începând din 2022, la Universitatea de Medicină din Timișoara este oferită o serie de ateliere extracurriculare intitulate „Dialogul de anamneză cu pacientul standardizat”¹⁸. Tema principală este anamneza medicală care poate fi exersată de studenți cu pacienți-actori în patru limbi: română, germană, engleză și franceză. Cadrele didactice ce îi ghidează pe studenți în procesul de învățare sunt specializate în comunicare în L1 (limbă maternă) și L2 (limbă străină), medicină, psihologie și artele spectacolului. Această echipă interdisciplinară permite o îndrumare diversificată și nuanțată a studenților. O analiză ulterioară a dialogurilor studenților medicieniști creionează un tablou al competențelor dezvoltate de aceștia în comunicarea în context medical și duce la o mai bună înțelegere a problemelor lingvistice, și nu numai, pe care ei le

¹⁷ În acest studiu, pentru o lectură fluidă, va fi utilizat termenul generic la masculin (*student, pacient* etc.), acesta incluzând și femininul.

¹⁸ Vezi mai multe în Daniela Kohn și Bianca-Karla Ițariu (coord.), *Dialogul de anamneză cu pacientul standardizat. Arhitectura unui proiect-pilot*. (Timișoara: Editura Universității de Medicină și Farmacie „Victor Babeș” Timișoara, 2023).

au într-o anumită etapă de pregătire. Studiul dialogurilor performate de studenții mediciști și pacienții-actori în L1 sau L2 conduce spre o rafinare a feedbackului, dar și îndrumării ulterioare în funcție de nevoile specifice ale studenților în domeniul medical în general și în dialogul de anamneză în special.

Studiul de față analizează dialoguri de anamneză în limba română (L1) și germană (L2) realizate cu pacienți-actori, urmărit fiind apelul la tehnicile de ascultare activă pe care studenții la medicină trebuie să le integreze în dialogul medic-pacient cu scopul de a crește satisfacția pacientului și a medicului, precum și pentru a influența pozitiv aderența pacientului la tratament etc. Analiza pe larg a abordării tehnicilor de ascultare activă în dialogul de anamneză cu pacientul standardizat desfășurat în limba germană (L2) a fost publicată în studiul *Aktives Zuhören im Arzt-Patienten-Gespräch. Eine Kommunikationsherausforderung für Medizinstudierende im fachbezogenen DaF-Unterricht* (Kohn 2025). Cercetarea de față aduce o lărgire a perspectivei analizând comparativ comportamentul lingvistic al studenților mediciști în cazul utilizării L1 sau L2 în dialogul medical.

Sunt formulate aici următoarele teme de cercetare:

- Cum au aplicat studenții mediciști tehnicile ascultării active în L1 vs. L2?
- La ce tehnici de ascultare activă au apelat studenții pentru a construi o comunicare cât mai eficientă cu pacientul în L1 vs. L2?
- Cum poate fi rafinată pregătirea în comunicarea de specialitate pentru viitorii medici, astfel încât să răspundă mai nuanțat nevoilor lor în comunicarea profesională?
- Cum pot fi implicate în pregătirea studenților chatboturile bazate pe inteligență artificială generativă (GenIA)?

1.1. Ascultarea activă în comunicarea medicală centrată pe pacient

Dialogul de anamneză este cea mai frecventă și cea mai importantă formă de dialog în practica medicală. Un medic realizează de-a lungul carierei sale aproximativ 200.000 de anamneze (Kurtz 2002, 26). Deși există între timp numeroase metode tehnice de investigare a pacientului, dialogul de anamneză rămâne, alături de examenul fizic, cel mai important instrument de diagnostic. Studiile arată că pe baza dialogului de anamneză se pot stabili 70% dintre diagnostice, iar în combinație cu examenul fizic până la 90% (Schweickhardt și Fritzsche 2009, 81).

Prin dialogul de anamneză, medicul adună informații despre istoricul medical al pacientului în legătură cu simptomele sale actuale. El urmează o structură clară a dialogului ce trebuie însă adaptată fiecărui pacient în parte.

Această structură oferă un sprijin util celor cu mai puțină experiență și este de un real folos studenților care poartă dialogul într-o limbă străină, venind și cu posibilitatea de a avea la îndemână un set de „prim-ajutor”, de exemplu, unele structuri lingvistice la care pot apela în diferitele etape ale dialogului.

O comunicare de succes presupune, în primul rând, ca medicul și pacientul să se înțeleagă corect unul pe celălalt. Medicul are responsabilitatea de a se asigura că înțelege corect pacientul, iar acesta nu-l înțelege eronat la rândul său. De asemenea, el trebuie să conducă discuția astfel încât să obțină informațiile relevante pentru diagnostic. În România, relația medic–pacient este adesea încă dominată de un model paternalist, însă se urmărește tot mai mult o comunicare centrată pe pacient, o comunicare în care medicul îi oferă pacientului spațiu pentru a-și exprima punctul de vedere, grijile și așteptările (modelul ICE – *ideas, concerns, expectations*¹⁹). Iar ghidurile pentru practica medicală subliniază cât de important este apelul la unele tehnici de ascultare activă pentru desfășurarea dialogului. Printre acestea se numără: a lăsa pacientul să termine ce are de spus, a încuraja pacientul, a adresa întrebări deschise și întrebări de clarificare, a face pauze, a rezuma, a parafraza și a reflecta emoțiile exprimate (Schweickhardt și Fritzsche 2009, 42). Aceste tehnici creează spațiul necesar pacientului pentru a-și prezenta problema medicală și de a se simți, în același timp, ascultat și înțeles. Printr-un exercițiu nuanțat, studenții învață să evite un stil interogativ și să construiască în schimb dialogul împreună cu pacientul. Ascultarea activă marchează importanța afirmațiilor pacientului și îi transmite acestuia semnalul că informațiile oferite sunt relevante pentru diagnostic.

1.2. Cadrul teoretic

Studiul de față se află la intersecția mai multor direcții de cercetare și se bazează pe rezultate ale cercetării din:

- studii și lucrări-cadru ce au ca temă dezvoltarea competenței de comunicare în L1, respectiv în L2 (competențe lingvistice, sociolingvistice și pragmatice) în contexte generale (vezi de exemplu CECR 2003/2020; Glaboniat et al. 2005; Gumperz și Hymes 1972 etc.);
- studii de comportament (lingvistic) în comunicarea medicală, de dezvoltare a competenței de comunicare în L1 (română/germană) în context medical, respectiv dialogul medic–pacient (vezi de exemplu Koerfer și Albus 2018; Kohn și Ițariu 2023; Mahler 2023; Schweickhardt și Fritzsche 2009 etc.);

¹⁹ Vezi mai multe legate de modelul ICE în Bechmann 2020.

- studii ce tematizează competența de comunicare a medicului în L2 (limba germană) în context medical (vezi de exemplu Borowski 2018; Kohn 2024, 2025; Kohn și Țăriu 2025; Schön 2012 etc.);
- studii ce analizează comunicarea în domeniul medical între om și un chatbot bazat pe IA (vezi de exemplu Bean et al. 2026; Tu et al. 2024 etc.).

O analiză comparativă a comportamentului lingvistic în L1 și L2 al studenților cu același background educațional permite evidențierea diferențelor de performanță la nivel lingvistic, pragmatic și interacțional. O astfel de analiză nu urmărește doar identificarea deficiențelor de diferite tipuri în L2 sau L1, ci și observarea modului în care resursele dintr-o limbă sunt transferate, adaptate sau restructurate în cealaltă, precum și situațiile în care studenții manifestă strategii comunicative diferite sau chiar performanțe pragmatice mai eficiente comunicând într-una dintre limbi.

Comparația între performanța în L1 și L2 contribuie la conturarea unui profil comunicativ al studentului medicinist în situații profesionale autentice și oferă date relevante pentru dezvoltarea curriculară. Rezultatele unei astfel de analize pot fundamenta adaptarea programelor de formare în vederea dezvoltării competențelor de comunicare medicală atât în limba maternă, cât și în limba străină. Astfel, analiza performanței în L1 și L2 nu are doar valoare descriptivă, ci și aplicativă, contribuind la optimizarea formării comunicative a viitorilor medici în contexte plurilingve.

2. Corpus și metodă

Pentru studiul de față au fost analizate patru dialoguri de anamneză în limba română²⁰, limbă maternă (L1) pentru interlocutori, aceștia fiind studenți medicinisti și pacienți standardizați (PS) / pacienți-actori, respectiv patru dialoguri de anamneză cu PS în care limba dialogului este limba germană²¹, limbă străină (L2) pentru cei implicați în interacțiune. Dialogurile analizate au fost înregistrate între 2022 și 2024 în cadrul proiectului „Dialogul de anamneză cu pacientul standardizat” organizat la Universitatea de Medicină și Farmacie „Victor Babeș” din Timișoara.

O calibrare cât mai nuanțată a pregătirii studenților medicinisti pentru realizarea unei comunicări productive cu pacientul pornește de la analiza comportamentului lor lingvistic în dialogurile în L1 și L2 și urmărește

²⁰ Dialogurile în limba română au fost anonimizate și au fost denumite astfel: D_01_RO = dialog nr. 1 în limba română, D_02_RO, D_03_RO, D_04_RO.

²¹ Dialogurile în limba germană au fost anonimizate și au fost denumite astfel: D01-C1 = dialog nr. 1 în L2 nivelul C1 de competență lingvistică, D02-B2 = dialog nr. 2 în L2 nivelul B2, D03-B2, D04-B2.

elaborarea unei strategii individualizate de dezvoltare a competențelor de comunicare necesare dialogului medic–pacient. Competențele lingvistice în limba maternă ale studenților mediciniști pot fi considerate a fi mai mult decât potrivite pentru a purta un dialog cu pacientul. Se pune însă întrebarea, în ce măsură este păstrat acest nivel performant de competență atunci când ne referim la o comunicare specializată, iar competența de comunicare în contextul medical, mai precis în dialogul medicului cu pacientul, presupune mai mult decât competență lingvistică. În cazul L2, limba germană în studiul de față, competențele lingvistice ale studenților implicați corespund nivelurilor B2 și C1. Se poate considera așadar, că studenții mediciniști pornesc dialogurile în L2 cu un ușor handicap lingvistic.

Pentru lărgirea bazei de analiză și integrarea în peisajul actual marcat de IA, respectiv în rolul unui al treilea pol al comparației, a fost luat în considerare și un dialog medic–pacient generat în scris în limba germană de către un chatbot IA, ChatGPT în acest caz²², bazat pe aceleași carduri de rol pentru medic și pacient ce stau și la baza dialogurilor între actanții umani. De menționat este faptul că, printre sarcinile explicite enunțate pentru studentul medicinist în cardurile de rol, se numără și apelul în dialogul cu pacientul la tehnicile de ascultare activă, tema explicită a studiului de față. Așadar, și ChatGPT a primit această instrucțiune explicită.

Analiza comparativă a dialogurilor s-a realizat cu ajutorul programului MAXQDA Analytics Pro, care permite analiza cantitativă și calitativă asistată de computer a datelor și textelor. Mai întâi au fost definite codurile relevante pentru studiu, identificate apoi în fiecare dialog de anamneză în parte. Codurile definite aici reprezintă tehnicile de ascultare activă utilizate de studentul medicinist în intervenția sa: rezumarea, parafrizarea, reflectarea emoțiilor, repetiția de tip ecou, întrebările de clarificare și semnalele sonore scurte cu rolul de încurajare pentru a continua discursul. Marcarea ocurențelor în fiecare dialog este urmată de o analiză comparativă și concluzii.

3. Analiză și discuție

3.1. Ascultare activă prin apelul la structuri lingvistice complexe

3.1.1. Rezumarea și parafrizarea

Parafrizarea și rezumarea sunt considerate tehnici esențiale ale ascultării active în comunicarea medicală și presupun un nivel ridicat de competență lingvistică. Aceste tehnici nu înseamnă doar înțelegerea a ceea ce spune pacientul, ci și sinteza informațiilor și formularea lor într-un mod

²² Dialogul propus de ChatGPT pentru acest studiu a primit numele de DChatGPT, un dialog în limba germană ce se presupune că se apropie lingvistic de nivelul unui dialog în L1.

adecvat contextului. Aceste procese se bazează pe competențe lingvistice, sociolingvistice și pragmatice care permit reacții flexibile și expresive la intervențiile pacientului. Aceste abilități contribuie esențial la calitatea dialogului și la satisfacția pacientului.

Prin parafrazăre, medicul redă conținutul spuselor pacientului din perspectiva acestuia, subliniind elementele esențiale. Astfel, ambele părți pot verifica dacă s-au înțeles corect.

Schweickhardt și Fritzsche (2009, 47) afirmă că parafrazele bine realizate pot deschide chiar noi perspective, permițând pacientului să reflecteze asupra propriilor afirmații. Înrudite cu procesul de parafrazăre, rezumările sunt plasate de regulă la finalul unei secvențe de dialog și servesc la clarificarea eventualelor neînțelegeri, respectiv la structurarea conversației. Ele au rolul de a consolida coerența dialogului și de a pregăti terenul pentru următoarea etapă a discuției.

Analiza dialogurilor studiate vine cu următoarele rezultate privind apelul studenților mediciști la parafrazăre și rezumare în cadrul dialogului:

- în cazul rezumării, vorbitorii de L1 sunt cei care excelează prin apelul lor la această tehnică de ascultare activă esențială, în fond, în structurarea dialogului, în îmbunătățirea înțelegerii dintre medic și pacient etc. (cu un maxim de 7 ocurențe și un minim de un singur rezumat în dialogurile analizate), iar ChatGPT vine aici cu 2 ocurențe; vorbitorii de L2 cu o competență lingvistică superioară (nivelul C1) se comportă similar cu cei de L1 (3 ocurențe), dar un nivel de competență lingvistică inferior (B2) privează dialogul de acest element atât de necesar (0 ocurențe) – vezi și Imaginea 1;
- în cazul parafrazei, vorbitorii de L2 compensează și ating un maxim de ocurențe (4), iar vorbitorii de L1 reduc la minimum apelul la această tehnică (maxim 2 ocurențe – minim 0 ocurențe). ChatGPT se situează comparativ foarte bine prin cele 3 ocurențe.

discursului medical și îndepărtarea de schematismul lingvistic ce ar putea afecta viitoarele dialoguri cu pacienții reali.

Un exercițiu eficient pentru dezvoltarea competenței de parafrazăre și rezumare o reprezintă analiza înregistrărilor dialogurilor medicale realizate de studenți și formularea de alternative lingvistice pentru anumite replici care să se integreze mai bine în fluxul dialogului. Formulele standard precum: „Aș dori să rezum ceea ce ai spus...”, „Înțeleg că doriți să spuneți că...” pot fi exersate explicit. Apelul la expresii fixe poate fi deosebit de util în situații de stres, cum este cazul celor aflați în timpul pregătirii pentru cariera medicală, și pot fi aplicate rapid. Chatboturile GenAI (d.e. ChatGPT) ar putea fi un sprijin în exercițiul individual al rezumării și parafrazării în dialogul medical, oferind sugestii legate de momentele dintr-un dialog unde parafrizarea sau rezumarea ar fi utile sau generând chiar variante de dialog pentru exercițiul susținut. Parafrizarea și rezumarea joacă un rol esențial în conversațiile medicale și îmbunătățesc considerabil calitatea comunicării, iar exercițiul de a apela profesionist la aceste tehnici este necesar pentru viitorii medici, pentru a-și dezvolta încrederea și spontaneitatea în conversații complexe.

3.1.2. Reflectarea emoțiilor

Capacitatea de a empatiza cu pacientul, de a-i înțelege emoțiile și de a le exprima cu o doză adecvată de detașare se dobândește prin exercițiu repetat. Reflectarea emoțiilor se aseamănă cu parafrizarea, dar se concentrează pe conținutul emoțional. Abordarea acestei tehnici în dialogul medical reprezintă o provocare specială pentru studenții care nu stăpânesc perfect limba în care are loc comunicarea în context medical. Medicul trebuie să interpreteze în acest caz nu doar ceea ce spune pacientul, ci și ceea ce transmite acesta prin limbajul nonverbal, emoțiile ascunse. Ca și în cazul parafrazării, dificultățile se datorează adesea spontaneității exprimării orale în L2, dar, adesea, lipsa exercițiului se întâlnește și la vorbitorii de L1.

În dialogurile analizate, tehnica de reflectare a emoțiilor a fost rar utilizată atât în cazul vorbitorilor de L1, dar și de L2, situându-se în partea inferioară a diagramei. Doar în dialogul D_04_RO întâlnim 6 ocurențe, în timp ce în celelalte dialoguri L1 sunt zero sau se regăsește un singur caz de reflectare a emoțiilor. Comparativ, în cazul L2 avem în medie două momente în care medicul reflectă emoțiile pacientului. În schimb, în dialogul creat de ChatGPT s-a observat un contrast clar: IA a „detectat” și a reflectat frecvent emoțiile pacientului, parafrazându-le cu ușurință. Studiile de specialitate arată că IA poate deja să recunoască emoțiile pe baza expresiilor faciale, a ritmului și a tonalității vocii (vezi de exemplu Diemerling et al. 2024), ceea ce o transformă pe viitor într-un instrument de sprijin și în domeniul medical. Cu siguranță, modelele ce se bazează pe utilizarea IA se îmbunătățesc constant devenind și în contextul medical un partener viabil de dialog.

Pentru pregătirea studenților mediciști în utilizarea cu succes a acestei tehnici de ascultare activă, este recomandată integrarea unor exerciții de recunoaștere și verbalizare a emoțiilor pentru dezvoltarea unor abilități atât de necesare în conversația medicală. Apelul la metodele abordate în atelierele de pregătire a actorilor poate veni în întâmpinarea exercițiului de exprimare nuanțată a emoțiilor, mai ales într-o limbă străină, iar IA poate oferi o varietate de formulări care să îmbogățească expresivitatea conversației.

3.1.3. Întrebările de clarificare

Întrebarea de clarificare este un instrument esențial pentru asigurarea înțelegerii în comunicare în general, iar în dialogul medical în special. Schweickhardt și Fritzsche (2009, 44), analizând comunicarea medicală, subliniază că ascultarea activă nu doar favorizează continuarea conversației, ci și impune clarificarea imediată a eventualelor neînțelegeri. Dificultatea pentru un novice de realizare a acestor intervenții nu constă doar în *ce* se întreabă, ci și în *cum* se întreabă, deoarece pot apărea ușor conflicte între principiile călăuzitoare ale construcției dialogului doctor-pacient, și anume „a evita întreruperile” și „a asigura înțelegerea” (Koerfer et al. 2018, 899). Analiza de față a vizat întrebările formulate de medic în scopul clarificării, care nu perturbă fluxul discursului pacientului. De asemenea, este important ca medicul să distingă între întrebările cu adevărat relevante ce trebuie adresate pacientului și cele generate doar de propria curiozitate.

Dialogurile analizate conțin un număr redus de întrebări de clarificare în L2, dar nici media lor în L1 nu este foarte mare. În D03-B2 apar cele mai multe intervenții de acest tip ale studentului medicinist (16 ocurențe), iar un maxim în L1 este de 13 ocurențe în D_03_RO. Întrebările de clarificare vin cu 5-13 ocurențe în dialogurile în L1, față de 3-16 în dialogurile în L2, ceea ce lasă să se întrevadă o apropiere între comportamentul comunicațional în cele două limbi. Viitorii medici dau aici implicit dovadă de competență clinică prin faptul că formulează întrebările necesare pentru a-și întregi informațiile și a pune diagnosticul potrivit. Vorbitorul de L2 la nivelul C1 se comportă ca majoritatea ce a purtat dialogul în L1, având un număr redus de întrebări de clarificare. Înțelegând bine din punct de vedere lingvistic ceea ce spune pacientul și presupunând, la rândul său, că este bine înțeles de către acesta, vorbitorul nativ sau cu o competență lingvistică superioară în L2 ignoră elemente ale dialogului doctor-pacient ce țin de o competență specială a comunicării în domeniul medical. În cazul acestei tehnici de ascultare activă sunt determinante, de asemenea, pregătirea de specialitate și capacitatea de nuanțare medicală a informației, capacitatea medicului de a corobora informațiile primite de la pacient pe diferite căi.

În conversațiile om-mașină însă, ne-am aștepta ca IA să formuleze mai multe întrebări, similar chatboturilor care cer frecvent clarificări, dar ChatGPT

nu are nelămuriri, iar în dialogul pe care îl propune apare o singură întrebare de clarificare.

În dezvoltarea competențelor în comunicarea medicală, deopotrivă pentru L1 și L2, pot fi concepute exerciții specifice pentru antrenarea formulării întrebărilor de clarificare la momentul oportun în dialog, și anume, apelând la înregistrări cu pacienți standardizați sau dialoguri generate de IA. Totuși, într-un dialog oral, întreruperile frecvente, așa cum fac chatboturile IA într-un chat scris, pot deveni deranjante. Deși ChatGPT este convingător în scris în rolul medicului, în comunicarea orală medicul uman rămâne deocamdată de neînlocuit.

3.2. Ascultare activă prin apelul la structuri lingvistice minimale

Contribuțiile scurte, verbale și nonverbale, pot influența decisiv succesul unei conversații. Totuși, integrarea acestor forme simple de exprimare în dialogul medic – pacient nu este întotdeauna ușoară pentru studenții medicinisti. În cazul L2, în predarea limbii germane în context medical, trebuie accentuată în mod special dezvoltarea competenței pragmatice, mai ales în cazul utilizării adecvate a acestor replici minimale în contexte profesionale. Este necesară analiza nuanțelor și exercițiul lor susținut.

Dintre tehnicile de ascultare activă care presupun un efort lingvistic minim, dar cu efect considerabil asupra dialogului, sunt analizate aici repetițiile tip ecou și semnalele sonore scurte (interjecții) din intervențiile medicului, elemente care îl încurajează pe pacient să-și continue discursul.

3.2.1. Repetiția tip ecou

Repetiția de tip ecou constă în repetarea unuia sau a câtorva cuvinte din replica unui interlocutor, a pacientului în acest caz, de către celălalt, medicul, ceea ce îl stimulează pe primul să continue să vorbească. Această invitație la continuarea actului de a vorbi funcționează într-un mod asemănător cu aprobările nonverbale (a da din cap) sau cu semnalele sonore scurte, cum ar fi „ah, da” sau „mhm”. Schweickhardt și Fritzsche (2009, 46) consideră repetiția de tip ecou o metodă eficientă de focalizare a atenției. Cu toate acestea, o utilizare excesivă a acestei tehnici poate deveni deranjantă și poate face conversația să pară artificială. Prin urmare, dozarea corectă a comunicării verbale și nonverbale este esențială, o abilitate care poate fi exersată eficient în conversațiile simulate cu pacienți standardizați.

În conversațiile de anamneză analizate, apelul medicului la repetiții de tip ecou se observă în toate dialogurile (ocurențe similare în dialogurile în L1 și L2: între 1-10 ocurențe), cu excepția celui generat de ChatGPT. Studenții au folosit această tehnică cu moderație, fapt apreciat pozitiv de pacienții-

actori. O utilizare excesivă ar fi produs un efect de stridență sau artificialitate. Frecvența utilizării repetiției-ecou depinde însă și de experiența medicului și de stilul personal de comunicare. ChatGPT, fiind un sistem bazat pe generare de text scris, nu a folosit deloc ecoul, subestimând astfel valoarea sa pragmatică în conversațiile orale reale.

3.2.2. Semnale sonore scurte – încurajare de a continua

Semnalele nonverbale precum contactul vizual sau poziția corporală orientată către pacient joacă un rol esențial în stimularea acestuia de a continua să vorbească fără a-l întrerupe. De asemenea, semnalele sonore scurte, cum ar fi „ah, da”, „mhm” sau „ok”, susțin fluxul conversației. Aceste replici minimale au un efect multiplu și au fost analizate în numeroase studii de specialitate (vezi de exemplu Flader și Koerfer 1983; Koerfer și Albus 2018). În studiul de față, ele au fost marcate doar atunci când utilizarea lor în dialog a acompaniat „în surdina” spusele pacientului, respectiv a avut efectul de a-l stimula să-și continue intervenția.

Studentii mediciști care au participat la dialogurile analizate, atât în L1 cât și în L2, au apelat în mod diferit la semnale sonore scurte, dar și la formulări ceva mai lungi, precum „Înțeleg.” cu același efect. Tonalitatea acestor semnale este în general neutră, uneori interogativă sau prelungită, iar volumul variază pentru a evita întreruperea pacientului. Vorbitorii de L2 apelează majoritar mai des la semnale sonore scurte în timpul dialogului (de la 0 ocurențe, la 17 sau 22, la un maxim de 30), fenomen ce poate fi interpretat și ca nesiguranță lingvistică în L2, respectiv dorința de a-i arăta interlocutorului în fiecare moment că este înțeles, că nu există o problemă de natură lingvistică în interacțiune. Vorbitorii de L1, siguri pe faptul că stăpânesc limba dialogului, au foarte puține semnale de încurajare (0-6 ocurențe), fiind mai aproape de modul de înțelegere a dialogului medical de către IA. Aceasta, fiind adesea captivă a regulilor limbajului scris, vine cu zero ocurențe în cazul semnalelor de încurajare în dialogul creat în acest context de ChatGPT.

Un fenomen interesant observat în analiză a fost utilizarea frecventă a termenului „ok” de către unii studenți, această frecvență venind uneori ca reflex al modului lor de vorbire în afara sferei profesionale, alteori ca o pauză de gândire. Koerfer et al. (2018, 869) avertizează însă asupra folosirii excesive a acestor semnale, deoarece pot fi interpretate ca semne de încheiere a subiectului și pot provoca neintenționat o schimbare de temă. Și în cazul utilizării lui „ok”, majoritar mai multe ocurențe apar în intervențiile vorbitorilor de L2 (10-17 ocurențe, un singur caz cu 0 ocurențe), iar vorbitorii de L1, respectiv ChatGPT au apelat foarte puțin la această tehnică de ascultare activă (max. 3 ocurențe).

În faza centrată pe pacient a dialogului, la „ok” a apelat mai ales medicul, în timp ce în faza centrată pe întregirea informației necesare medicului, acest element verbal este utilizat mai frecvent de către pacient. Interesant este faptul că dialogul ChatGPT nu conținea deloc astfel de semnale sonore în prima versiune creată. Deși „medicul-IA” reacționa la afirmațiile pacientului prin expresii precum: „Este absolut de înțeles că...”, „Înțeleg.” — aceste replici erau urmate imediat de întrebări sau explicații, fără a lăsa spațiu pentru exprimarea spontană a gândurilor sau emoțiilor pacientului. Într-o versiune ulterioară, generată printr-o nouă instrucțiune în care se cerea abordarea unui stil oral și nu scris, ChatGPT a devenit ceva mai versatil în exprimare, însă trăsăturile oralității s-au manifestat mai ales în replicile pacientului, nu în cele ale medicului. Prin urmare, dialogul creat de ChatGPT nu a oferit o încurajare autentică pacientului. Modelul IA a structurat conversația eficient și economic, dar în detrimentul empatiei. Pentru viitorii roboți sau asistenți medicali bazați pe inteligență artificială, va fi esențială integrarea recunoașterii semnelor nonverbale și integrarea unor mecanisme de reacție empatică pentru a asigura o interacțiune realmente centrată pe pacient și o creștere a satisfacției acestuia.

4. Concluzii

Analiza comportamentului lingvistic al studenților mediciști în dialogurile de anamneză cu pacienți standardizați relevă diferențe semnificative între modul de manifestare a competențelor de comunicare în limba maternă (L1) și în limba străină (L2). În L1, studenții demonstrează o fluentă naturală și un control spontan al discursului, dar tind să minimizeze aplicarea tehnicilor de ascultare activă de tipul parafrazării, rezumării sau reflectării emoțiilor. Familiaritatea cu limba maternă și presupusa ușurință a înțelegerii reciproce îi determină adesea să se limiteze la un dialog schematic, centrat pe obținerea datelor medicale, fără a valorifica pe deplin resursele pragmatice ale limbajului empatic. Selecția tehnicilor de ascultare activă integrată în dialogul de anamneză purtat a fost făcută de către studenții mediciști vorbitori de L1 de multe ori inconștient și neprogramatic, iar sărăcia prezenței acestor tehnici lasă loc pentru exercițiul suplimentar, acesta venind cu scopul îndepărtării de schematism și dobândirea unei calități superioare a dialogului.

În L2, în schimb, studenții manifestă o atenție mai mare la structura dialogului și la formarea enunțurilor, dublată de o preocupare constantă pentru claritate și acuratețe. Deși exprimarea este mai lentă și uneori rigidă, se observă un efort conștient de aplicare a tehnicilor de ascultare activă, în special întrebările de clarificare, repetițiile de tip ecou și semnalele sonore de încurajare. În acest sens, dialogul în limba străină favorizează o conduită conversațională mai disciplinată și mai atentă la dinamica relației medic–

pacient. Totuși, complexitatea lingvistică a limbii germane limitează frecvența și diversitatea tehnicilor utilizate, în special la nivelurile intermediare (B2), unde predomină formele simple de feedback verbal. De asemenea, în cazul dialogurilor în L2, se observă un comportament diferit și în funcție de competența lingvistică: dacă la nivelul C1 și B2+ apelul la tehnici de ascultare activă este mult mai prezent, iar acestea sunt integrate armonios, la un nivel B2 ceva mai precar selecția rămâne deficitară ca număr și diversitate. Aceste concluzii vin cu sugestia imperioasă a unei nuanțări diferite în ce privește structurarea pregătirii viitoare a studenților mediciști pentru dialogul medical în L2.

Comportamentul studenților în L1 și L2 evidențiază necesitatea a două direcții complementare ce trebuie abordate în formare:

- în L1 se impune dezvoltarea conștientă a dimensiunii pragmatice și empatic-lingvistice a comunicării medicale;
- în L2 este necesară consolidarea fluentei, a spontaneității și a capacității de adaptare la complexitatea emoțională a discursului pacientului.

Analiza pertinentă a dialogurilor reale în L1 și L2 și apelul la instrumente de inteligență artificială pot asigura un progres semnificativ în pregătirea viitorilor medici ca interlocutori empatici, flexibili și competenți intercultural.

Referințe bibliografice

- Bean, A. M., R. E. Payne, G. Parsons, et al. 2026. "Reliability of LLMs as Medical Assistants for the General Public: A Randomized Preregistered Study." *Nature Medicine* 32: 609–615. <https://doi.org/10.1038/s41591-025-04074-y> (accesat martie 2026).
- Bechmann, Sascha. 2020. *Ideas, Concerns and Expectations (ICE) in der Arzt-Patienten-Kommunikation. Untersuchungen zu einem patientenorientierten Kommunikationsmodell*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Borowski, Damaris. 2018. *Sprachliche Herausforderungen ausländischer Anästhesist(inn)en bei Aufklärungsgesprächen. Eine gesprächsanalytische Studie zu „Deutsch als Zweitsprache im Beruf“*. Berlin: Frank & Timme Verlag.
- CEFR/CV 2020: Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Consiliul Europei. 2003. *Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare, predare, evaluaire (CECR)*. Traducere coordonată de George Moldovanu. Chișinău: Tipografia Centrală.
- Diemerling, Hannes, Leonie Stresemann, Tina Braun, and Timo von Oertzen. 2024. "Implementing Machine Learning Techniques for Continuous Emotion Prediction from Uniformly Segmented Voice Recordings." *Frontiers in Psychology* 15: 1300996. [Frontiers | Implementing machine learning](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1300996)

- [techniques for continuous emotion prediction from uniformly segmented voice recordings](#) (accesat martie 2026).
- Flader, Dieter și Armin Koerfer. 1983. "Die diskurslinguistische Erforschung von Therapiegesprächen." *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 24: 57–90.
- Glaboniat, Manuela, Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz și Lukas Wertenschlag. 2005. *Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel. Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2*. Berlin – München – Wien – Zürich – New York: Langenscheidt Verlag.
- Gumperz, John J. și Dell Hymes, eds. 1972. *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Basil Blackwell.
- Koerfer, Armin și Christoph Albus, eds. 2018. *Kommunikative Kompetenz in der Medizin. Ein Lehrbuch zur Theorie, Didaktik, Praxis und Evaluation der ärztlichen Gesprächsführung*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Koerfer, Armin, Thomas Reimer și Christoph Albus. 2018. "Anliegen anhören." In *Kommunikative Kompetenz in der Medizin. Ein Lehrbuch zur Theorie, Didaktik, Praxis und Evaluation der ärztlichen Gesprächsführung*, edited by Armin Koerfer and Christoph Albus, 852–959. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Kohn, Daniela și Bianca-Karla Țariu, eds. 2023. *Dialogul de anamneză cu pacientul standardizat. Arhitectura unui proiect-pilot*. Timișoara: Editura Universității de Medicină și Farmacie „Victor Babeș” Timișoara.
- Kohn, Daniela și Bianca-Karla Țariu. 2025. "Ärztliche Kommunikation: Sprache und/im Fach. Das Anamnesegepräch als Szenario mit standardisierten Patienten im DaF- und Fachunterricht für Mediziner." *Analele Universității de Vest din Timișoara. Seria Științe filologice* 63: 199–217. <https://doi.org/10.35923/AUTFil.63.16> (accesat martie 2026).
- Kohn, Daniela. 2024. "Komplexität der Satzstrukturen in der ärztlichen Gesprächsführung. Deutsch im Fach Medizin." *Analele Universității de Vest din Timișoara. Seria Științe filologice* 62: 83–96.
- Kohn, Daniela. 2025. "Aktives Zuhören im Arzt-Patienten-Gespräch. Eine Kommunikationsherausforderung für Medizinstudierende im fachbezogenen DaF-Unterricht." *Professional Communication and Translation Studies* 18: 284–297.
- Kurtz, Suzanne. 2002. "Doctor-Patient Communication: Principles and Practices." *The Canadian Journal of Neurological Sciences* 29(S2): 23–29.
- Mahler, Beatrice. 2023. *Comunicarea medic-pacient în cuvinte și dincolo de ele*. București: Editura Humanitas.
- Schön, Almut. 2012. *Arzt-Patienten-Gespräche als L2-L1-Kommunikation. Eine Diskursanalyse zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Beruf*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Schweickhardt, Axel și Kurt Fritzsche. 2009. *Kursbuch ärztliche Kommunikation. Grundlagen und Fallbeispiele aus Klinik und Praxis*. 2nd ed. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Tu, Tao, et al. 2024. "Towards Conversational Diagnostic AI." arXiv. <https://arxiv.org/abs/2401.05654> (accesat martie 2026).

De la text la sens: traducerea literară și formarea competențelor în epoca AI

Maria-Mirela Miculescu

Rezumat

Lucrarea de față explorează transformarea radicală a paradigmei traducerii în contextul ascensiunii inteligenței artificiale generative și a modelelor lingvistice de mari dimensiuni. Într-o eră dominată de automatizare, articolul analizează tensiunea dintre eficiența tehnologică și actul hermeneutic, esențial în traducerea literară. Ipoteza centrală susține că, deși algoritmiile pot genera texte fluente, aceștia nu pot suplini înțelegerea profundă a contextului istoric, cultural și emoțional.

Studiul de caz, centrat pe jurnalul Hélènei Berr, ilustrează valențele pedagogice ale traducerii în mediul preuniversitar. Prin confruntarea directă cu textele marcate de trauma Holocaustului, elevii devin participanți activi la construcția sensului, dezvoltându-și gândirea critică și competențele lingvistice. Rezultatele demonstrează că traducerea asistată de om rămâne un act de rezistență împotriva uniformizării stilistice, reafirmând rolul traducătorului ca mediator cultural indispensabil în simbioza om-mașină.

Cuvinte-cheie: traducere literară, inteligență artificială generativă, hermeneutică lingvistică.

Resumé

Cet article explore la transformation radicale du paradigme de la traduction dans le contexte de l'essor de l'intelligence artificielle générative et des grands modèles linguistiques. À une époque dominée par l'automatisation, l'ouvrage analyse la tension entre l'efficacité technologique et l'acte herméneutique, essentiel dans la traduction littéraire. L'hypothèse centrale soutient que, bien que les algorithmes puissent générer des textes fluides, ils ne peuvent remplacer la compréhension profonde du contexte historique, culturel et émotionnel. L'étude de cas, centrée sur le journal d'Hélène Berr, illustre les valeurs pédagogiques de la traduction en milieu lycéen. En se confrontant directement à des textes marqués par le traumatisme de la Shoah, les élèves deviennent des participants actifs à la construction du sens, développant leur pensée critique et leurs compétences linguistiques. Les résultats démontrent que la traduction assistée par l'homme reste un acte de résistance contre l'uniformisation stylistique, réaffirmant le rôle du traducteur en tant que médiateur culturel indispensable dans la symbiose homme-machin.

Mots-clés: traduction littéraire, intelligence artificielle generative, herméneutique.

O schimbare de paradigmă fără precedent

Traducerea a reprezentat, de-a lungul istoriei, un instrument fundamental pentru comunicarea între culturi, facilitând circulația ideilor, a valorilor și a creațiilor literare dincolo de granițele lingvistice. În contextul globalizării accelerate și al digitalizării, importanța traducerii a crescut exponențial, devenind un element esențial în domenii precum educația, economia, diplomația și tehnologia. După decenii de evoluție constantă, domeniul trece acum printr-o schimbare de paradigmă fără precedent. Apariția traducerii automate neuronale și, mai recent, a modelelor lingvistice de mari dimensiuni a schimbat radical modul în care sunt produse și utilizate

traducerile. Dacă în trecut traducerea era percepută ca o activitate exclusiv umană, bazată pe competențe lingvistice și culturale complexe, astăzi algoritmi sunt capabili să genereze texte fluente într-un timp extrem de scurt. Această evoluție ridică întrebări esențiale privitoare la necesitatea traducătorului uman și la rolul acestuia într-un context dominat de automatizare. Se pune problema dacă inteligența artificială generativă poate să înlocuiască dimensiunea interpretativă și creativă a traducerii sau dacă traducerea mai păstrează vreo dimensiune pedagogică reală în formarea tinerilor.

Deși performanțele tehnologiilor actuale sunt remarcabile, ele nu sunt lipsite de limitări evidente, deoarece traducerea nu presupune doar transpunerea unor cuvinte dintr-o limbă în alta, ci înseamnă interpretare, adaptare culturală și sensibilitate stilistică. În acest sens, inteligența artificială, deși eficientă la nivel de viteză și volum, rămâne dependentă de datele pe care a fost antrenată și de structuri statistice care nu pot suplini înțelegerea profundă a contextului uman. Lucrarea de față își propune să analizeze rolul traducerii în era inteligenței artificiale, evidențiind atât avantajele, cât și limitele utilizării tehnologiilor moderne, urmărind totodată modul în care profesia de traducător se transformă de la o activitate de producere a textului la una de mediere, evaluare și adaptare critică. Ipoteza centrală este că inteligența artificială nu elimină necesitatea traducătorului uman, cât mai degrabă îi redefineste rolul, transformându-l într-un gardian al sensului. Totodată, lucrarea se oprește asupra traducerii în mediul preuniversitar ca instrument didactic, unde traducerea a ocupat dintotdeauna un loc ambivalent în didactica limbilor străine. Dacă în metodele tradiționale era văzută ca exercițiul central de învățare, ulterior, odată cu afirmarea metodologiilor comunicative, a fost marginalizată sau chiar interzisă, considerată un obstacol în fața expunerii „pure” la limba țintă. Cu toate acestea, cercetările recente în lingvistica aplicată și psiholingvistică redau traducerii un rol esențial, arătând că actul traducerii nu se limitează la traducerea mecanică a cuvintelor dintr-o limbă în alta și reprezintă o activitate complexă, de natură cognitivă, culturală și reflexivă, iar în contextul noilor tehnologii un exercițiu de împingere a limitelor propuse de LMS.

Traducerea ca proces hermeneutic și dimensiunea culturală

Traducerea nu reprezintă o simplă transpunere lexicală sau o operațiune de decodare și recodare, este un act interpretativ complex, în care sensul este negociat în funcție de context, intenție și cultură. Teoriile echivalenței, ale funcționalismului și virajul cultural au evidențiat faptul că traducerea este influențată de factori ideologici, istorici și socio-culturali care depășesc granițele limbii. Traducătorul reconstruiește sensuri, adaptează referințe culturale și gestionează ambiguități stilistice, mai ales în cazul

textelor literare, unde metafora, subtextul și ritmul discursiv sunt esențiale pentru păstrarea spiritului operei. Relația dintre limbă și cultură este inseparabilă, limba reflectând valori, norme și reprezentări colective, în timp ce traducerea presupune transferul acestora într-un alt univers cultural, uneori complet diferit.

În fața elementelor intraductibile, cum sunt jocurile de cuvinte, idiomurile sau referințele istorice specifice, traducătorul recurge la soluții creative pe care tehnologia nu le putea genera până de curând. Actul traducerii devine astfel o formă de hermeneutică, o căutare a sensului ascuns printre rânduri, pe care cititorul mediu sau algoritmul o pot trece cu vederea. Traducerea literară solicită o empatie profundă cu autorul original și o cunoaștere enciclopedică a ambelor culturi implicate. Traducerea literară nu este doar un produs, este un proces continuu de învățare și descoperire, care implică o responsabilitate etică față de textul sursă. Paradigma se schimbă însă radical odată cu dezvoltarea inteligenței artificiale generative, care tinde să reducă acest proces de căutare la o selecție statistică a celei mai probabile variante, eliminând adesea „scânteia” creativă sau nuanța subtilă care oferă valoare literară unui text.

Arhitectura progresului: de la reguli la rețele neuronale

Evoluția traducerii automate a parcurs etape distincte, marcând progrese tehnologice majore care au influențat direct calitatea rezultatelor. Începuturile traducerii automate, între anii 1950 și 1980, s-au bazat pe sisteme guvernate de reguli lingvistice explicite. Aceste sisteme funcționau prin aplicarea unor seturi vaste de reguli gramaticale și dicționare bilingve elaborate manual de experți lingviști. Deși aceste sisteme ofereau un control riguros asupra procesului, ele s-au dovedit a fi extrem de limitate în fața bogăției și ambiguității limbajului natural. Elaborarea regulilor era o muncă titanică și nu putea acoperi toate excepțiile limbii, rezultând adesea traduceri rigide, „robotice”, lipsite de fluiditate și pline de erori sintactice grosolane.

În anii 1990, paradigma s-a schimbat către traducerea statistică, o abordare care a lăsat în urmă regulile lingvistice în favoarea modelelor probabilistice. Aceste sisteme analizau corpusuri paralele de texte – volume imense de documente traduse deja de oameni – pentru a calcula probabilitatea ca un anumit segment dintr-o limbă să corespundă unui segment din limba țintă. Deși fluenta a crescut semnificativ, aceste sisteme nu aveau o reprezentare a structurii propoziției, tratând limba mai degrabă ca pe o înșiruire de n-gramme, ceea ce ducea la pierderea coerenței în propoziții lungi. Revoluția reală a venit odată cu traducerea neuronală, bazată pe rețele neuronale artificiale inspirate din funcționarea creierului uman. Aceste sisteme procesează propoziția ca pe o unitate întreagă, captând relații contextuale complexe prin vectori de semnificație (Bahdanau, Cho and Bengio 2015).

Arhitecturile de tip *transformer* (Vaswani et al. 2017), introduse recent, au permis o procesare paralelă mult mai rapidă și o atenție sporită acordată contextului global al textului.

Cea mai recentă etapă este marcată de inteligența artificială generativă și modelele lingvistice de mari dimensiuni, care nu doar traduc, ci „înțeleg” (într-un sens statistic profund) registrele stilistice, tonul și chiar intenția utilizatorului prin intermediul prompt-urilor. Aceste sisteme pot genera text care pare scris de o ființă umană, ajustându-și producția în funcție de instrucțiuni complexe. Cu toate acestea, mecanismul lor intern rămâne unul predictiv, neavând o conștiință sau o experiență de viață care să fundamenteze actul traducerii, ceea ce face ca, în absența supravegherii umane, rezultatele să poată deveni halucinații plauzibile, dar complet eronate din punct de vedere faptic sau cultural.

Avantaje, limitări și riscuri cognitive în utilizarea AI

Integrarea inteligenței artificiale în fluxul de lucru al traducerii aduce beneficii incontestabile, în special în ceea ce privește viteza și volumul de muncă gestionat. În prezent, companiile pot traduce instantaneu baze de date imense, manuale tehnice sau conținut web, facilitând o comunicare globală care ar fi fost imposibilă prin metode tradiționale. De asemenea, AI-ul asigură o coerență terminologică ridicată prin integrarea cu memorii de traducere și glosare specializate, reducând riscul de inconsecvență în documente lungi și complexe. Democratizarea accesului la traducere este un alt aspect pozitiv, oferind instrumente de comunicare persoanelor care nu au resursele necesare pentru a angaja traducători profesioniști pentru nevoi cotidiene. Cu toate acestea, limitele cognitive ale automatizării sunt profunde. Un risc major este fenomenul de halucinație algoritmică, unde sistemul generează traduceri care sună perfect, dar care modifică sensul original sau inventează fapte. Întrucât AI-ul este antrenat pe date care pot conține prejudecăți, există riscul de a reproduce și amplifica biasuri de gen, rasă sau cultură. Mai mult, dependența excesivă de aceste instrumente în mediul educațional și profesional poate conduce la ceea ce cercetătorii numesc „declin cognitiv prin automatizare”. Atunci când un traducător sau un elev primește rezultatul finit fără a parcurge procesul mental de căutare a echivalenței, el sare peste etapa esențială de reflecție lingvistică. Această scurtcircuitare a efortului intelectual poate duce la atrofierea competențelor lingvistice superioare și la pierderea capacității de a detecta nuanțele subtile sau erorile de logică ale mașinii.

În plan etic, utilizarea masivă a traducerii automate ridică probleme legate de proprietatea intelectuală și de „invizibilitatea” muncii umane care a stat la baza antrenării acestor algoritmi. De asemenea, se constată o tendință de uniformizare a discursului literar; AI-ul tinde să aleagă varianta cea mai comună din punct de vedere statistic, ceea ce duce la o pierdere a diversității

stilistice și a bogăției lexicale. Dacă traducerea umană este un act de rezistență împotriva clișeului, traducerea automată este, prin definiție, o celebrare a probabilității maxime, adică a clișeului lingvistic.

Studiu de caz: valențele pedagogice ale traducerii

Pentru a ilustra tensiunea dintre eficiența AI și profunzimea traducerii umane, cât și capcanele AI, am desfășurat un studiu de caz la Liceul Teoretic „Iulia Hasdeu” Lugoj, implicând elevi de clasa a X-a (nivel A2-B1) în cadrul unui atelier de traducere desfășurat pe durata a patru ore.

Obiectivul a fost traducerea unor fragmente din jurnalul Hélènei Berr, un text cu o încărcătură emoțională și istorică deosebită, scris în timpul ocupației naziste a Parisului. Scrisul tinerei adolescente reflectă sensibilitatea sufletească, candoarea tinereții și teama care acaparează tot. Precum în alte jurnale, al Annei Frank, al Annei Novak, se întrezărește talentul literar. Hélène Berr moare la Bergen-Belsen în 1945 și lasă scris că nu trebuie să uităm : „*Je note les faites, hâtivement, pour ne pas les oublier, parce qu'il ne faut pas oublier.*” (Berr 2008).

Metodologia a fost una riguroasă, debutând cu o etapă de documentare istorică despre Shoah, folosind resurse multimedia în limba franceză pentru a ancora textul în realitatea sa tragică. Elevii au utilizat aplicația TextInspector pentru a analiza dificultatea lexicală a fragmentelor, observând prezența unor termeni rari sau a unor structuri metaforice care depășesc nivelul de bază al limbii.

Structura metodologică a lecției de traducere

1. Obiective generale:

- Dezvoltarea competențelor lingvistice (lexicale, sintactice, semantice) în limba franceză.
- Stimularea gândirii critice și reflexive prin analiza și negocierea sensului textului.
- Creșterea sensibilității culturale și istorice a elevilor.

2. Obiective specifice:

- Traducerea fidelă și creativă a unui text memorialistic, cu atenție la nuanțele lexicale și contextul cultural.
- Identificarea expresiilor idiomatice, a metaforelor și găsirea unor echivalente în limba țintă.
- Compararea traducerilor umane cu traducerea automată pentru dezvoltarea discernământului critic.

3. Materiale și resurse:

- Fragment din *Journal* de Hélène Berr.
- Resurse documentare privind Holocaustul (*Encyclopédie Multimedia de la Shoah*).

- Instrumente de traducere asistată (AI – ChatGPT) ca resursă comparativă, TextInspector pentru a stabili nivelul de dificultate al textului.
4. Organizarea activității:
- Etapa 1 – Documentare: elevii se informează despre contextul istoric și terminologia specifică.
 - Etapa 2 – Cuantificare: utilizarea aplicației TextInspector pentru a identifica particularități ale textului de tradus.
 - Etapa 3 – Traducere individuală: aplicarea cunoștințelor lingvistice și a strategiilor de interpretare.
 - Etapa 4 – Analiză în grup: compararea traducerilor, discutarea dificultăților și negocierea sensului.
 - Etapa 5 – Comparare cu traducerea AI: evidențierea diferențelor în fidelitate formală, profunzime afectivă și perspectivă culturală.
5. Observații privind dificultățile:
- Metaforele și expresiile idiomatice („une vie de traques”) au fost dificil de redat.
 - Termenii istorici și juridici („le camp”, „la sommation”) necesită cunoștințe contextuale.
 - Elevii au experimentat tendința traducerii literale, depășită prin discuții de grup și reflecție critică.
6. Rolul traducerii automate:
- Servește ca punct de reper lexical și formal, dar nu activează memoria semantică sau gândirea critică.
 - Evidențiază importanța implicării cognitive și culturale în traducerea umană.
7. Impact asupra elevilor:
- Consolidarea abilităților de analiză și interpretare lingvistică.
 - Dezvoltarea empatiei și înțelegerii interculturale.
 - Conștientizarea traducerii ca exercițiu complex, cognitiv și creativ

Tabel 1 – Analiza comparativă a unor fragmente și observații

Fragment franceză	Traducere AI	Variante elevi	Observații
<i>vie de traques</i>	viața de vânat	viață de fugari, viață de fugar, viață de vânat, viață de hăituit	Elevii înțeleg că metafora exprimă proiecția fricii.
<i>le camp</i>	câmpul	tabără, lagărul	Termenul are sens istoric (lagăr de concentrare).
<i>la sommation</i>	somația	somația	Corect lexical, dar fără activarea registrului juridic.
<i>sentiment de catastrophe</i>	sentimentul de catastrofă	sentimentul de catastrofă	Traducere literară, fără variație stilistică sau intensificare afectivă.
<i>carte</i>	buletinul	carte de identitate	După documentarea istorică, elevii au aflat că face referire la cartea de identitate pe care a fost aplicat cu cerneală roșie cuvântul JUIF.

Astfel, în etapa de traducere propriu-zisă, elevii au lucrat inițial individual, confruntându-se cu termeni precum cei prezenți în tabel. TextInspector (un instrument care evaluează complexitatea lingvistică a unui text) a avut rolul de atrage atenția elevilor asupra unor structuri dificile. Discuțiile în grup au scos la iveală necesitatea de a negocia sensul: este „vie de traques” o „viață de vânat” (cum a sugerat traducerea automată) sau o „viață de hăituit”, o viață trăită sub amenințarea permanentă a capturării? Diferența este crucială pentru transmiterea stării de spirit a autoarei. Comparăția cu rezultatul oferit de ChatGPT a fost revelatoare pentru elevi. Deși AI-ul a oferit o variantă gramatical corectă și fluentă, aceasta a fost percepută ca fiind neutră, „rece”, lipsită de vibrația terorii iminente pe care textul original o transmite. Un alt exemplu a fost termenul „le camp”, tradus simplist prin „tabără”. Elevii, având contextul istoric proaspăt în minte, au realizat că în acea perioadă termenul activa instantaneu conceptul de lagăr de concentrare, o nuanță pe care un algoritm nu o poate „simți” fără o instruire specifică.

Acest exercițiu didactic a demonstrat că traducerea rămâne un exercițiu de gândire critică fundamental. Ea îi forțează pe elevi să iasă din zona de confort a receptării pasive și să devină creatori de sens. Rezultatul final nu a fost doar o versiune românească a unui text francez, ci o înțelegere profundă a istoriei și a mecanismelor prin care limba poate fi folosită pentru a depune

mărturie în fața atrocităților. Elevii au concluzionat că, deși AI-ul le poate oferi o „schemă” a traducerii, sarcina de a-i reda textului sufletul și contextul istoric le aparține lor în totalitate. Această conștientizare a limitelor tehnologiei reprezintă, în sine, o competență digitală esențială în societatea contemporană.

O altă observație desprinsă în cadrul atelierului de traducere a privit stilul autorului, care reprezintă una dintre componentele fundamentale ale operei literare, definind identitatea autorului și modul său unic de expresie. Fiecare autor dezvoltă un idiolect propriu, caracterizat prin preferințe lexicale, structuri sintactice și strategii retorice specifice. În traducerea literară, redarea stilului este o sarcină esențială și extrem de dificilă. Traducătorul trebuie să identifice trăsăturile distinctive ale discursului și să le recreeze într-o altă limbă, fără a compromite natura textului.

Inteligența artificială produce texte standardizate, bazate pe modele statistice generale. Chiar și atunci când este capabilă să imite anumite stiluri, această imitație rămâne superficială și lipsită de coerență artistică. Riscul principal este uniformizarea discursului literar, în care diferențele stilistice dintre autori sunt estompate. Această tendință contravine esenței literaturii, care se bazează pe diversitate și originalitate.

Exercițiile de traducere s-au prelungit într-un roman grafic, în care viziunea a fost a unui grup, însă a conturat un mesaj desprins din fapte istorice și a însemnat respectarea veridicității faptelor și discursului. Roman grafic tradus de către elevi în limba engleză și franceză. Pentru traducere s-au utilizat instrumente de traducere automată, însă elevii au fost gardienii sensului.

Concluzii: Rolul traducătorului în simbioza cu inteligența artificială

În concluzie, evoluția inteligenței artificiale nu marchează sfârșitul traducerii ca activitate umană, este mai degrabă începutul unei noi ere de colaborare. Traducătorul viitorului nu va mai fi un simplu transpunător de cuvinte, ci un mediator cultural, un editor critic și un expert în gestionarea sensului într-un flux informațional automatizat. Într-o lume în care textele pot fi generate instantaneu, valoarea adăugată de om va consta tocmai în capacitatea de a interpreta contextul, de a verifica acuratețea factuală și de a infuza textul cu acea sensibilitate care transformă comunicarea în comuniune culturală.

Pentru mediul educațional, traducerea trebuie redescoperită ca instrument de formare a gândirii analitice. Exercițiul traducerii literare, în special, rămâne una dintre cele mai eficiente metode de a lupta împotriva uniformizării limbajului și a declinului cognitiv. Învățarea unei limbi străine prin intermediul traducerii permite elevului să observe mecanismele intime ale gândirii celuilalt, să aprecieze diversitatea lumii și să-și cultive propriul stil de exprimare. Inteligența artificială ar trebui privită ca un asistent puternic, o

„proteză” intelectuală care extinde capacitățile, dar care nu trebuie să înlocuiască spiritul critic sau curiozitatea hermeneutică. Succesul în epoca AI va aparține celor care vor ști să combine precizia algoritmului cu intuiția și profunzimea umană, păstrând mereu vie dorința de a căuta sensul dincolo de textul de la suprafață.

Referințe bibliografice

- Bahdanau, D., Cho, K. și Y. Bengio. 2015. *Neural Machine Translation by Jointly Learning to Align and Translate*, <https://arxiv.org/pdf/1409.0473> (accesat martie 2026)
- Berr, Hélène. 2008. *Journal. Preface de Patrick Modiano*. Paris: Editions Tallandier.
- Bowker, L. și D. Fisher. 2010. “Computer-Aided Translation” In Y. Gambier, and L. van Doorslaer (Eds.). *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Vol. 1: 60–65.
- Kroll, J.F., van Hell, J.G. Tokowicz, N. și D.W. Green. 2010. „The Revised Hierarchical Model: A Critical Review And Assessment”. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(3): 373-381.
- Vaswani, A., et al. 2017. *Attention Is All You Need*, <https://scispace.com/papers/attention-is-all-you-need-1hodz0wcqb> (accesat noiembrie 2025)

Predarea limbii germane între tradiție și IA

Karin Bianca Nica

Rezumat

Acest studiu dorește să compare metodele tradiționale de predare a limbii germane ca limbă străină cu cele moderne, îndeosebi cu cele aplicabile prin inteligența artificială. În acest scop, prima parte a studiului va face o succintă trecere în revistă a metodelor didactice tradiționale, apoi la cele moderne în a doua parte, precum și utilizarea inteligenței artificiale în acest demers, încercând totodată să răspundă la frământarea lăuntrică a fiecărui individ în parte din secolul XXI: Există un risc de regres cognitiv datorită utilizării IA? Studiul dorește de asemenea a fi un mic ghid – atât pentru cadrele didactice cât și pentru elevi sau studenți – despre cum se poate integra inteligența artificială în procesul de predare a limbilor străine, în speță a limbii germane.

Cuvinte-cheie: metode de predare, limbă străină, inteligența artificială, șanse, limite.

Zusammenfassung

Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit setzt sich zum Ziel, die traditionellen Methoden im DAF-Unterricht mit den modernen und insbesondere mit denen zu vergleichen, die mittels KI im Unterricht eingesetzt werden können. In dieser Hinsicht stellen der erste und zweite Teil der Studie eine kurze Zusammenfassung sowohl der traditionellen als auch der modernen Unterrichtsmethoden auf, wie auch der Anwendung der KI für diesen Zweck. Der dritte Teil konzentriert sich auf die Chancen und Grenzen der KI in ihrem Einsatz im Unterricht, wobei auch eine Antwort auf die beunruhigende Frage eines jeden von uns im 21. Jahrhundert gesucht wird: Besteht das Risiko einer kognitiven Involution infolge der Anwendung der KI? Vorliegende Arbeit möchte gleichfalls ein kleines Handbuch bezüglich der Integration der Künstlichen Intelligenz im Fremdsprachenunterricht, vor allem im DAF-Unterricht sein – sowohl für Lehrende als auch für Lernende, ganz gleich, ob diese Schüler:innen oder Student:innen sind.

Schlüsselbegriffe: Unterrichtsmethoden, Fremdsprache (DAF), KI, Chancen, Grenzen.

Introducere

Tehnologia a luat un avânt de neoprit în secolul XXI, iar omenirea ține cu greu pasul cu toate aceste invenții în domeniu. Inteligența artificială este tema centrală a anului curent, însă aceasta generează multe întrebări și temeri pentru factorul uman. Specific pentru natura omului este să-i fie teamă oarecum de tot ceea ce este nou și pe deplin necunoscut, dar inteligența artificială poate fi o resursă benefică în sistemul educațional, îndeosebi cu privire la predarea limbilor străine. Acest beneficiu a determinat cercetarea fenomenului, reprezentând scopul de bază al prezentei lucrări științifice.

În procesul de predare a unei limbi străine, este importantă cunoașterea metodelor de predare a limbii respective în perspectiva alegerii metodei optime conform nivelului și nevoilor grupului respectiv. Studiul oferă în prima parte o prezentare generală a predării limbii străine în ceea ce privește evoluția istorică și enumeră caracteristicile principale ale unor metode de predare tradiționale. Apoi se va face o succintă analiză a metodelor moderne de

predare, pe când ce-a de-a doua parte a studiului va fi dedicată integrării inteligenței artificiale în acest demers.

Atât în învățământul preuniversitar, cât și în cel la nivel universitar, profesorii se bazează adesea pe metodele de predare care s-au dovedit a fi eficiente. Totuși, cerințele pentru predarea limbilor străine se află într-o perpetuă schimbare. Se dezvoltă metode noi, care adesea adoptă ceea ce a fost neglijat anterior sau se adaptează pur și simplu nevoilor actuale ale societății. De asemenea, se iau în considerare cele mai recente rezultate din diverse științe de referință. Limba germană ca limbă străină este, de asemenea, influențată de această dezvoltare a metodelor de predare.

1. Metodele tradiționale în predarea limbii germane ca limbă străină

Dezvoltarea istorică a predării limbilor străine poate fi observată cu siguranță și în succesiunea metodelor. Metodele utilizate inițial în predarea limbilor antice (greacă și latină) au fost transferate asupra așa-numitelor limbi moderne (engleză, franceză etc.) introduse în predarea școlară. De-a lungul timpului, metodele s-au schimbat și continuă să se schimbe. Acestea iau adesea în considerare ceea ce poate a fost neglijat de metodele anterioare și/sau abordează nevoile actuale ale societății. În plus, țin cont de cele mai recente rezultate ale diverselor științe de referință.

Limba germană ca limbă străină sau limbă secundară nu face excepție de la această dezvoltare a metodelor de predare. Pentru cadrele didactice care predau limba germană ca limbă străină, cunoașterea principiilor de bază în metodele de predare este necesară și utilă. Cunoașterea metodelor permite alegerea metodei (materialul didactic) adecvate sau a celui mai bun mod metodologic, în funcție de grupul țintă, abilitățile acestora și obiectivele de învățare stabilite.

1.1. Metoda de traducere gramaticală (metoda prusacă / metoda grammar)

Învățarea regulilor gramaticale este în centrul atenției, acestea conducând la formarea unor propoziții corecte prin exemple. Formele predominante de exerciții sunt completarea corectă din punct de vedere gramatical a propozițiilor cu lacune sau reformulări orientate gramatical (de ex. „Transformați propozițiile din prezent în perfect.”) și traduceri. Texte scrise sau astfel de exemple care demonstrează aplicarea corectă a regulilor învățate sunt predominante.²³ Traducerea și retraducerea textelor servește ca dovadă a stăpânirii limbii. Limba țintă vorbită joacă un rol secundar, dat fiind faptul că explicațiile și discuțiile au loc în limba maternă.

²³ V. Neuner, Gerhard și Hans Hunfeld, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung* (München: Langenscheidt, 1993), 43.

1.2. Metoda directă / naturală

În metoda directă/naturală, dobândirea limbii țintă este văzută ca fiind analogă cu dobândirea limbii materne. În principiu, se renunță la traducerea preferată de metoda de traducere gramaticală și la limba de bază a cursanților. Vocabularul și comunicarea semnificației sunt transmise unilingv în limba țintă prin expresii, obiecte etc., la fel ca și gramatica, care este redusă la esențial. Ca instrumente de lucru se folosesc imagini, tablouri etc. Limba vorbită (discuția/dialogul) este în centrul atenției, utilizarea orală a limbii fiind exersată prin ascultare și repetare. Regulile de gramatică sunt – dacă există – derivate de elevi sau studenți în mod concludent din materialul de învățare respectiv și, de obicei, intuitiv. Obiectivul de învățare este dezvoltarea unui simț lingvistic similar cu cel din limba maternă. Din cauza indicilor metodologice care sunt doar foarte generale, succesul metodei depinde foarte mult de anumiți factori, cum ar fi personalitatea educatorilor, fantezia acestora de a explica și de a transmite concepte verbale și nonverbale.²⁴

1.3. Metoda audio-vizuală / audio-linguală

Metoda audio-vizuală / audio-linguală își atinge apogeul în anii 60.²⁵ Aceasta se bazează, printre altele, pe metodele globale structuro-audio-vizuale, precum și pe abordările structuraliste și comportamentaliste ale cercetării americane. O limbă orientată spre situații cotidiene este prezentată în dialoguri construite pentru predare. Regulile gramaticale nu sunt transmise. Predarea limbii este însoțită și susținută vizual (imagini, diapozitive, benzi de film). Modelele lingvistice încorporate în situații erau inițial întărite în exercițiile de vorbire din laboratorul de limbă prin utilizarea exercițiilor cu bandă magnetică. Tehnologia necesară (proiector diapozitive, proiector de filme, magnetofon și / sau laborator de limbă) și adesea instrucțiunile foarte rigide pentru abordarea metodologică în predare oferea profesorilor puțin sau deloc spațiu pentru a adapta abordarea la grupurile de învățare. Acest lucru contribuie la o respingere mai mult sau mai puțin deschisă a metodei, care este adesea denumită „metoda papagalului”.²⁶

1.4. Abordarea cognitivă

Abordarea cognitivă este adesea comparată sau chiar identificată cu metoda de traducere gramaticală. În esență, această abordare nu este o metodă proprie, ci doar cercetarea lingvistică și psihologică a dobândirii limbii, atât a celei materne, cât și a limbilor țintă, care oferă stimulente variate pentru dezvoltarea ulterioară a predării limbilor.

²⁴ V. *ibidem*.

²⁵ V. Gerhard Neuner, *Methodik und Methode: Überblick* (Francke: Tübingen și Basel, 1995), 45.

²⁶ V. *ibidem*.

1.5. Abordarea comunicativă

În anii '80, abordarea comunicativă determină dezvoltarea materialelor didactice.²⁷ Aceasta prelucrează sugestii din teoria actelor de vorbire, din mișcarea specifică a comunicării și din filosofie. Scopul abordării este capacitatea de comunicare între parteneri, folosind cunoștințe cognitive și abilități creative. Limba este văzută dintr-o perspectivă pragmatică, modelele diferitelor modalități de exprimare a intențiilor de comunicare fiind în prim-plan. Imaginile și desenele (elemente vizuale) sprijină procesul de învățare și lucru. Materialul orientat cât mai mult posibil spre grupurile de învățare și care ține cont de interesele celor care învață permite o predare larg deschisă, cu forme variate de muncă, socializare și practică, și cu un rol modificat al cadrelor didactice: acestea nu mai trebuie să fie mediate, ci să funcționeze ca ajutoare în învățare. Gramatica este oferită în context comunicator, dar fără oferirea regulilor. Cititul, ascultatul și înțelegerea textelor de utilizare și de zi cu zi duc la neglijarea anumitor tipuri de texte.²⁸ Predominanța relativ puternică a comunicării în situații cotidiene și, astfel, o comunicare adesea prea restrânsă (care, în parte, neglijează comunicarea scrisă) complică succesul acestei abordări, care depinde foarte mult de grupul țintă și de cadrele didactice.

1.6. Abordarea interculturală

La finele secolului XX și începutul secolului XXI abordarea interculturală reintroduce preponderent învățarea cognitivă și abilitățile de bază de citire și scriere în predarea limbilor străine. Înțelegerea atât prin citire, cât și cea auditivă, pe lângă transmiterea unor strategii corespunzătoare, joacă un rol semnificativ. Textele fictive servesc adesea atât ca bază pentru comunicare – în sensul că trebuie discutat despre ceva și cu partenerii de echipă – cât și ca stimul pentru compararea tematică cu texte, situații și comportamente din domeniul limbii de origine. În acest fel, se urmărește identificarea similitudinilor și diferențelor pentru o mai bună înțelegere a partenerului de dialog, a gândirii și acțiunii sale, respectiv a expresiei lingvistice asociate. Acest lucru explică, de asemenea, implicarea crescută în teme universale, întrebări de cultură națională și dezvoltarea materialelor didactice regionale.

Sub termenul “metode alternative” se pot reuni o serie de tehnici de mediere lingvistică foarte diferite, care au apărut în ultimele decenii. Există metode alternative precum: învățarea comunității lingvistice, calea tăcută, sugestopedia, învățarea în tandem, răspunsul fizic total etc.²⁹

²⁷ V. *ibidem*, p. 84.

²⁸ V. Dietmar Rösler, *Deutsch als Fremdsprache* (Stuttgart: Metzler, 1994), 74.

²⁹ Lutz Götze, *Vier Lehrwerkgenerationen. Handbuch für Spracharbeit, Teil 3: Lehrwerksanalyse* (München, 1990), 56.

Ca o primă concluzie, se poate observa că diferite metode de predare a limbilor străine servesc pentru o adaptare mai eficientă la diferitele nivele ale cursanților și, astfel, pentru alegerea celei mai potrivite metode de învățare pentru un anumit grup țintă. Prin urmare, este important să se reîmprospăteze sau să se extindă constant cunoștințele despre aceste metode de predare.

2. Metodele moderne în predarea limbii germane ca limbă străină

Ce definește un profesor bun? Faptul că folosește metoda de predare potrivită pentru cursanții săi, deoarece fiecare învață diferit, iar ceea ce funcționează excelent pentru un elev nu ajută pe altul deloc. În acest context, cadrul didactic este nevoit să încerce diferite metode de predare. Astfel va descoperi care metodă se potrivește cel mai bine cursanților tăi și cum învață cel mai bine. Metodele moderne de predare a limbii germane care sunt cel mai frecvent aplicate la clasă sunt șase la număr.

O metodă de predare este modul în care un profesor predă, cum își instruieste și ghidează cursanții și cum își structurează lecțiile. Metodele de predare moderne structurează și pregătesc materia, astfel încât participanții să poată învăța în mod optim. Pentru a găsi metoda de predare potrivită pentru elevi sau studenți, cadrul didactic trebuie să ia în considerare trei factori esențiali: diferitele condiții și interese de învățare ale cursanților, disciplina predată și obiectivele de învățare care trebuie atinse. Metodele de predare trebuie adaptate acestor trei factori, astfel încât participanții să beneficieze la maximum de procesul de formare și predare.

2.1. Învățarea cooperativă (*Think-Pair-Share*)

Punctul forte al acestei metode este faptul că pe lângă cunoștințele deja dobândite, cursanții învață să lucreze în echipă, să aibă o interacțiune respectuoasă între ei și multe alte competențe sociale. În cadrul învățării cooperative, totul se orientează în jurul colaborării și a învățării împreună. Această metodă de predare constă din trei faze: gândește – discută în echipă – împărtășește. Mai întâi, fiecare cursant lucrează singur pe tema respectivă (gândește). Apoi, rezultatele sunt discutate, comparate și structurate în grup (munca în echipă). În final, rezultatele sunt împărtășite cu celelalte echipe (împărtășește). Un exemplu de învățare cooperativă este puzzle-ul în grup. Tema este împărțită în mai multe părți. Apoi, cursanții formează grupuri de bază. Fiecare membru al unui grup de bază lucrează singur pe o subtemă și devine expert în acel domeniu. Ulterior, toți experții aceluiași subiect se întâlnesc. În acest grup de experți, tema este discutată și întrebările sunt clarificate. În final, fiecare expert se întoarce la grupul de bază și împărtășește ceea ce a aflat.

2.2. Predare orientată spre acțiune și spre sarcini

Elementul forte al acestei metode moderne constă în predarea realistă, care trezește curiozitatea cursanților și îi pregătește pentru realitatea din afara sălii de curs. La predarea orientată pe acțiune este vorba (după cum sugerează și numele) despre învățarea prin acțiune activă. Mai întâi se stabilește ceea ce se numește un produs de acțiune, pe care cursanții trebuie să îl realizeze pas cu pas. Un astfel de produs de acțiune poate fi orice: o prezentare, postere, *mindmap*-uri, jocuri de rol, colaje etc. Principiul învățării orientate pe acțiune este următorul: fiecare învață mai bine atunci când face ceva activ implicându-se personal. În același timp, predarea orientată pe acțiune urmărește un concept holistic: toate simțurile trebuie implicate – mintea, inima și mâna.

Învățarea limbilor străine orientată spre acțiune se concentrează, de exemplu, puternic pe sarcini de comunicare apropiate de viața reală: cursanții trebuie să învețe în primul rând să comunice în limba străină. În predarea limbilor străine orientată spre acțiune se utilizează metoda orientării pe sarcini. Aceasta înseamnă că fiecare participant primește o sarcină cât mai autentică, în cadrul căreia trebuie să își aplice abilitățile lingvistice.

2.3. Învățarea Integrată a Conținutului și a Limbii (CLIL)

Competențele lingvistice și comunicative sunt consolidate, iar vocabularul într-o limbă străină se extinde într-un mod natural fără efort deosebit. Content and Language Integrated Learning – prescurtat CLIL – este o metodă de predare complet nouă, în care lecțiile de limbi străine sunt combinate cu o altă materie școlară.³⁰ De exemplu, orele de istorie se desfășoară în limba engleză, iar cursanții învață astfel istoria și engleza simultan. Astfel, se poate afirma că obțin două avantaje dintr-o singură acțiune. Acest concept este foarte asemănător cu predarea bilingvă. Totuși, diferența constă în faptul că în CLIL accentul se pune pe învățarea multilingvă și pe practica lingvistică.

2.4. Învățarea autodirijată

Această metodă învață cursanții să fie independenți, responsabili și să gândească critic. În învățarea autodirijată sau autodeterminată, autonomia se situează în prim-plan. Cursanții decid singuri când, unde, cum și cu cine învață. Metoda de predare a fost dezvoltată la mijlocul secolului XX, când cercetătorii și pedagogii au descoperit că, în ciuda inteligenței ridicate, copiii nu aveau succes la școală.³¹ Când li s-a încredințat elevilor planificarea și

³⁰ V. Elisabeth Dorner, *6 praktische Lehrmethoden & wie du sie einsetzen kannst (6 metode de predare practice & cum pot fi aplicate)*, 4 ianuarie 2022 în: <https://www.gostudent.org/de-de/blog/lehrmethoden> (accesat 08.09.2025).

³¹ V. *ibidem*.

desfășurarea proceselor de învățare, performanța lor școlară s-a îmbunătățit enorm. Astfel, se poate afirma că atunci când cursanții pot decide singuri cum doresc să învețe, aceștia sunt mai motivați și învață mai bine. În cadrul învățării autodirijate, profesorii lucrează cu proiecte, prezentări, jocuri de rol, jurnale de învățare.

Astfel cursanții primesc anumite conținuturi sau obiective de învățare pe care trebuie să le aprofundeze, să le structureze și să le organizeze singuri. Acest concept de învățare autodirijată este folosit, de exemplu, în pedagogia Montessori³². Însă poate fi aplicat cu succes și în afara școlii, de exemplu în cazul învățării pe tot parcursul vieții.

2.5. Învățarea prin predare

Prin intermediul acestei metode, se dezvoltă abilități de prezentare, iar cursanții învață să gândească independent. Învățarea prin predare este o metodă orientată spre acțiune, care este folosită adesea și în învățarea auto-ghidată. În acest proces, fiecare învață explicând materia. Practic, învățarea prin predare este o formă de învățare cooperativă. Încă din Antichitate, filosoful roman Seneca a susținut: „Oamenii învață prin a predă.”³³ După acest principiu, un grup de cursanți pregătește un anumit domeniu tematic și îl prezintă apoi întregii clase. Grupul în cauză trebuie să pregătească tema într-un mod interesant și variat, nu doar să stea la tablă și să țină o prezentare. Cadrul didactic permite elevilor să lucreze în mare parte independent, oferind totuși sugestii și recomandări.

³² Maria Montessori, unul din primii medici feminini ai timpului, a inițiat acest tip de predare la Roma în anul 1907. Principiul de bază este: „Ajută-mă să învăț singur!” Copiii sunt încurajați să învețe singuri, să descopere și să devină independenți. Punctul forte al acestui gen de pedagogie este îmbinarea teoriei cu practica, precum și o stimulare mai mare a elevilor. La grădiniță, copiii învață singuri să-și lege șireturile, să pună masa, să ude florile și să se îngrijească de grădina din incintă sau de animalele domestice. În ciclul primar și gimnazial, clasa este împărțită pe grupe de interes: unii elevi lucrează la matematică, alții la științele naturii, geografie etc. Singura problemă este gradul de răbdare și ascultare al elevilor atunci când vor trece la un învățământ traditional, care nu le permite să lucreze mai mult la anumite materii, în timp ce la clasă se predau alte materii. Totodată, le va fi destul de greu să asculte de îndemnurile sau ordinele cadrului didactic. La nivel de învățământ superior, modelul dual ar fi ceva asemănător unde studenții urmează câte un semestru de teorie, iar apoi unul de practică, finalizând studiile atât cu aptitudinile teoretice atât de necesare, cât și cu experiența practică atât de dorită de angajatori.

³³ V. Elisabeth Dorner, *6 praktische Lehrmethoden & wie du sie einsetzen kannst (6 metode de predare practice & cum pot fi aplicate)*, 4 ianuarie 2022 în: <https://www.gostudent.org/de-de/blog/lehrmethoden> (accesat 08.09.2025).

2.6. Predarea deschisă

Cursanții învață să își asume responsabilitatea, astfel încrederea lor în propriile capacități este consolidată. În cazul predării deschise, este vorba despre deschiderea predării tradiționale frontale. Nu profesorul este în centrul atenției, ci cursanții și interesele lor. În acest sens, predarea deschisă și învățarea autodirijată sunt foarte asemănătoare. Adesea, în predarea deschisă se folosește și învățarea autodirijată. Totuși, există o diferență între aceste două metode de predare: în învățarea autodirijată, cursanții au voie să decidă singuri asupra procesului de învățare. În predarea deschisă, acest lucru este de asemenea posibil, dar se adaugă faptul că elevii pot modela procesele sociale din cadrul grupului de învățare și interacțiunea cu mediul de învățare. De exemplu, ei decid singuri cine din grupul de învățare preia o anumită sarcină sau care alte clase de cursanți să fie implicate.

Pentru a putea dobândi o imagine mai clară a ceea ce se înțelege prin aceasta, se vor prezenta succint trei forme de predare deschisă:

a) Învățarea exploratorie

În cadrul învățării exploratorii sau descoperitoare, cursanții primesc un impuls de învățare și apoi își rezolvă sarcina în mod independent. Profesorul le poate da o sarcină pe care trebuie să o rezolve singuri sau aceștia și-o pot alege singuri. În orice caz, învățarea exploratorie contribuie la sporirea curiozității de a cerceta mai departe tema, precum și la accentuarea încrederii în sine.

b) Învățarea de tip cercetare

Învățarea de tip cercetare este utilizată mai ales la universități. În acest context, studenții trebuie să cerceteze independent în cadrul unui seminar sau proiect. Ei formulează întrebări și ipoteze, aleg metoda de cercetare și își prezintă rezultatele în mod independent.

c) Învățarea activ-descoperitoare

Învățarea activ-descoperitoare poate fi aplicată în special la predarea matematicii sau a altor materii cu teme de gândire și reflectare complexe. Mult mai eficient este atunci când participanții primesc o sarcină pe care trebuie să o rezolve singuri. Mai întâi li se explică pe scurt enunțul problemei. Apoi sunt încurajați să rezolve sarcina pe cont propriu. Astfel, ei trebuie să gândească, în timp ce profesorul se retrage intenționat.

3. Cum poate inteligența artificială să îmbogățească predarea limbilor străine

Cea de-a treia parte a prezentului studiu dorește să analizeze care sunt mai exact mijloacele de utilizare ale inteligenței artificiale în predarea limbii germane ca limbă străină. Astfel, este evidențiat rolul IA în predarea limbilor străine, sunt prezentate avantajele și provocările acesteia, pe lângă sfaturi practice despre cum pot cadrele didactice și cursanții să utilizeze acest 'tool' actual în mod optim.

Ce este de fapt inteligența artificială? Inteligența artificială este o simulare a proceselor cognitive umane de către sisteme informatice. Platformele IA oferă infrastructura necesară pentru dezvoltarea și implementarea acestor tehnologii, facilitând accesul la modele de învățare automată, procesare de limbaj natural și viziune computerizată.³⁴ În general, există 3 tipuri mari de platforme IA: conversaționale, enterprise și analitice, precum și cele creative.

Cele creative se subclasifică în: ChatGPT (creat de OpenAI), fiind un model de limbaj natural, care este capabil să genereze texte, să răspundă la întrebări și să susțină conversații complexe. Character.ai permite crearea de personaje virtuale cu personalitate proprie, utilizate în simulări și divertisment.³⁵

Modelele pentru întreprinderi și analiză sunt: Google Cloud AI, care oferă servicii de machine learning, NLP și recunoaștere vizuală pentru companii; IBM Watson, o platformă orientată spre analiza de date și automatizare, cu aplicații în sănătate și finanțe și Microsoft Azure AI care include servicii precum recunoaștere vocală, traducere automată și analiză de imagini.³⁶

Din ultima categorie, cea creativă, fac parte: Runway ML, care generează conținut vizual și video, Copy.ai pentru Scriere automată de texte de tip marketing, Synthesia, care creează videoclipuri cu prezentatori virtuali și Midjourney / DALL-E, folosit în generarea de imagini pe baza descrierilor textuale.³⁷

Au trecut mai bine trei ani de când ChatGPT³⁸ a fost pus pentru prima dată la dispoziția publicului larg. De atunci, inteligența artificială generativă, adică inteligența artificială care poate crea, printre altele, texte sau imagini noi, și-a făcut loc în toate domeniile vieții – inclusiv în învățământ. Mai ales în cadrul predării limbilor străine, inteligența artificială ca model lingvistic este considerată a avea un potențial însemnat.

De regulă, există numeroase platforme de inteligență artificială, care diferă în funcție de capacități, ușurința în utilizare și funcțiile specifice.

³⁴ V. <https://digitalpedia.ro/definitie/ai/#:~:text=Intelligen%C8%9Ba%20Artificial%C4%83> (accesat 18.10.2025).

³⁵ V. Evelyn Clarke, „57 de cele mai bune instrumente AI gratuite în 2025”, 7 octombrie 2025 în: <https://www.guru99.com/ro/best-ai-tools.html> (accesat 08.09.2025).

³⁶ V. Mădălina Cristea, „Ce platforme de inteligență artificială există și ce face fiecare. Cum să folosim AI, în funcție de ce nevoi avem”, 22 februarie 2025 în: <https://stirileprotv.ro/stiri/i-like-ai/ce-platforme-de-inteligena-artificiala-exista-si-ce-face-fiecare.html> (accesat 18.10.2025).

³⁷ V. *ibidem*.

³⁸ În 30 noiembrie 2022 ChatGPT a fost dat în folosință publicului în varianta web, iar în mai 2023 în varianta aplicației mobile.

Așadar, platformele IA se divid în mai multe tipuri „cheie, inclusiv platforme de învățare automată, platforme de procesare a limbajului natural, platforme de viziune computerizată și seturi de instrumente specializate.”³⁹

Ce înseamnă inteligența artificială în predarea limbilor străine? Inteligența artificială (IA) se referă la sisteme și aplicații care simulează procesele inteligenței umane – inclusiv învățarea, rezolvarea de probleme și înțelegerea limbajului.⁴⁰ În predarea limbilor străine, IA se referă la utilizarea tehnologiilor digitale care răspund individual la nevoile cursanților, analizează competențele lingvistice și creează medii de învățare interactive.

Următoarele tehnologii definesc utilizarea IA în predarea limbilor străine⁴¹:

- a) Recunoașterea și procesarea limbajului (Natural Language Processing, NLP): permite înțelegerea și analizarea limbajului vorbit sau scris.
- b) Sisteme de învățare adaptivă: ajustează automat conținutul și nivelul de dificultate în funcție de cunoștințele cursantului.
- c) Chatboți și tutori virtuali: simulează conversații și oferă feedback individual în timp real.
- d) Instrumente automate de corectare: detectează greșelile de gramatică, pronunție și vocabular, oferind în același timp sugestii de îmbunătățire.

Aceste tehnologii formează baza pentru a face învățarea limbilor străine mai eficientă, mai motivantă și mai accesibilă.

3.1. Avantajele inteligenței artificiale în predarea limbilor străine

Utilizarea inteligenței artificiale în predarea limbilor străine aduce multiple avantaje, care sprijină atât cursanții, cât și profesorii, contribuind la personalizarea procesului de învățare. Inteligența artificială analizează modelele individuale de învățare și adaptează conținutul didactic în funcție de nevoile și ritmul fiecărui cursant. Acest lucru favorizează:

- a) Învățare mai eficientă prin stimularea ținută a punctelor slabe.
- b) Motivație prin provocări adecvate.
- c) Flexibilitate, deoarece cursanții pot accesa oricând și oriunde un conținut personalizat.
- d) Îmbunătățirea practicii lingvistice prin comunicare interactivă.

Tutorii virtuali și chatbot-urile le permit cursanților să poarte conversații fără rețineri. Inteligența artificială răspunde imediat și oferă feedback constructiv cu privire la pronunție, gramatică și alegerea cuvintelor.

³⁹ <https://www.solix.com/ro/products/answers/what-are-the-different-ai-platforms/#:~:text=> (accesat 15.10.2025).

⁴⁰ V. <https://talkpal.ai/de/ki-im-fremdsprachenunterricht-revolutionare-methoden-fur-effektives-lernen/> (accesat 08.09.2025).

⁴¹ *Ibidem*.

Astfel, aplicarea practică a limbii este intensificată. În ceea ce privește procedeul de feedback automatizat și corectarea greșelilor, corecturile tradiționale efectuate de profesori sunt adesea consumatoare de timp. Instrumentele IA analizează contribuțiile scrise și orale în timp real și oferă feedback imediat. Aceasta susține procesul de învățare pe termen lung și promovează autonomia.

Un alt punct forte a IA este accesul la materiale de învățare variate și actualizate. Ea poate analiza volume mari de date și poate reuni conținut din cele mai diverse surse – de la articole de știri la videoclipuri. Astfel, cursanții primesc întotdeauna materiale actuale și variate ca tematică.

3.2. Provocări și limite ale AI în predarea limbilor străine

În ciuda numeroaselor avantaje, există și provocări care ar trebui luate în considerare la integrarea I.A. în predarea limbilor străine.

Calitatea și acuratețea modelelor IA depinde de sistemele acestora, de la IA generală, la IA restrânsă până la super IA. Acestea sunt la fel de bune precum datele și algoritmi pe care se bazează. Datele de antrenament incorecte sau dezechilibrate pot conduce la feedback inexact sau la neînțelegeri, în special în cazul structurilor lingvistice mai complexe.

Lipsa de inteligență emoțională este un alt aspect negativ. Deși inteligența artificială este puternică în analiza limbajului, îi lipsește empatia și înțelegerea emoțională. Acest aspect este deosebit de important în procesul de predare, pentru a menține motivația și bucuria de a învăța. Îndeosebi elevii din ciclul primar și gimnazial trebuie atenționați asupra faptului că inteligența artificială nu este o persoană, ea fiind lipsită de empatie. Studii globale arată că tot mai mulți copii și tineri, însă și adulți tind să se destăinuie inteligenței artificiale despre aspecte intime, cerând totodată sfaturi de la aceasta. În urma unor răspunsuri generate de IA, a avut loc o succesiune de sinucideri în rândurile tinerilor utilizatori, ceea ce a dus la implementarea vârstei obligatorii de 16 ani pentru utilizarea platformei ChatGPT sau chiar și pentru accesul la rețelele de socializare în anumite țări.

Protecția datelor și aspectele etice sunt o altă problemă care necesită a fi reglementată mai eficient. Primele versiuni ale inteligenței artificiale nu menționau nicio sursă din care au fost sintetizate datele pe care le cerea utilizatorul. Încălcarea gravă a legii pentru drepturile autorului în acest sens a dus la o serie de procese împotriva IA pentru utilizarea de date, texte, înregistrări foto și video. Între timp, ChatGPT menționează sursele atunci când un utilizator dorește anumite sinteze, rezumate, elaborarea unor lucrări. Elevii și studenții trebuie însă atenționați mereu asupra faptului că ceea ce este generat de către ChatGPT, Gemini, Copilot sau alte tipuri de IA trebuie verificat mereu, în vederea utilizării etice și responsabile a acestui tool. Pașii care se impun în acest sens sunt: cererea surselor, menționarea lor adecvată în

proiect, lucrare etc., fie sub formă de citat sau cu notația *vezi* în notele de subsol, verificarea veridicității datelor din aceste surse, precum și verificarea dacă articolele menționate drept sursă au fost concepute de către autori umani sau au fost generate de IA.

Un alt factor de risc este acela că utilizarea IA necesită procesarea datelor personale sensibile. Politicile de confidențialitate și standardele etice trebuie respectate cu strictețe pentru a proteja intimitatea cursanților. În acest sens se impune ca o echipă de administratori specializați în siguranță cibernetică să asigure protecția acestor date, atunci când utilizatorul elev, student sau cadru didactic accesează platforma respectivă.

Pentru a putea implementa inteligența artificială, este necesar ca anumite cerințe tehnice și accesibilitatea să fie asigurate. Nu toate instituțiile de învățământ sau cursanții dispun de infrastructura tehnică necesară (*smartphone*, tabletă, laptop sau calculator cu acces la internet) sau de competențele digitale pentru a folosi optim ofertele bazate pe IA.

3.3. Modalități optime pentru integrarea IA în predarea limbilor străine

Pentru a valorifica eficient potențialul inteligenței artificiale în predarea limbilor străine, cadrele didactice și instituțiile de învățământ ar trebui să țină cont de următoarele strategii:

- a) Combinația dintre IA și ghidarea umană. IA ar trebui înțeleasă ca un complement, nu ca un înlocuitor al profesorului. Îndrumarea personală, motivația și contextualizarea culturală rămân indispensabile.
- b) În procesul de alegere a instrumentelor IA potrivite, sunt importante următoarele criterii: ușurința în utilizare și adaptabilitatea, transparența modului de funcționare, conformitatea cu protecția datelor, disponibilitatea suportului și a actualizărilor.
- c) Promovarea competențelor digitale la cadrele didactice și la cursanți: cursurile și atelierele pot ajuta la asigurarea unei utilizări sigure a sistemelor de inteligență artificială și la reducerea reticenței.
- d) Evaluare și feedback regulat: utilizarea inteligenței artificiale ar trebui verificată în mod continuu și optimizată pe baza rezultatelor învățării și experiențelor utilizatorilor.

Dezvoltarea inteligenței artificiale în predarea limbilor străine este abia la început, dar câteva tendințe încep deja să se contureze⁴²:

- Sisteme de învățare multimodale: combinarea recunoașterii vocale, a imaginilor și a gesturilor pentru o învățare integrală.

⁴² V. <https://talkpal.ai/de/ki-im-fremdsprachenunterricht-revolutionare-methoden-fur-effektives-lernen/> (accesat 08.09.2025).

- Recunoașterea emoțiilor: sisteme IA care detectează starea de spirit, motivația și reacționează corespunzător.
- Realitate virtuală și augmentată: medii de învățare imersive cu suport IA, care simulează situații autentice de comunicare.
- Parcurșuri de învățare individualizate prin Big Data: utilizarea unor volume mari de date pentru adaptarea și mai precisă a lecțiilor.

Aceste inovații vor continua să revoluționeze învățarea limbilor străine, platforma jucând un rol central.

3.4. Instrumentele IA pentru predarea limbilor străine

În prezent există mai multe instrumente care pot fi utilizate atât de cadrele didactice cât și de cursanți. Unele țări au adoptat deja aceste instrumente în procesul de predare, oferind un acces gratuit tuturor celor implicați. Un astfel de exemplu este Germania, care utilizează în prezent trei instrumente specifice inteligenței artificiale.⁴³

Furnizorii Fobizz și SchulKI (IA școlar) oferă cadrelor didactice acces conform cu protecția datelor la GPT-4.0, cu funcții, precum generarea de texte, generarea de imagini, feedback pe texte și multe altele. Aceste aplicații pot fi utilizate în conformitate cu protecția datelor și de către elevi. Statele Mecklenburg-Pomerania și Renania-Palatinat au achiziționat o licență de la Fobizz, care permite tuturor cadrelor didactice din acele state accesul la ChatGPT. Există însă și versiuni de test gratuite.

Aplicația IA Fiete poate oferi elevilor feedback individual asupra textelor și temelor lor, bazat pe instrucțiunile și criteriile profesorului. Cadrele didactice se pot înscrie pe o listă de așteptare, accesul fiind apoi activat manual.

Instrumentul de traducere DeepL, disponibil de mai mult timp, se bazează, de asemenea, pe inteligență artificială. Și aici, utilizatorii pot testa instrumentul gratuit.

3.4.1. ChatGPT: fiind un model lingvistic, inteligența artificială poate fi utilizată excelent în predarea limbilor străine. De exemplu, ChatGPT poate crea texte didactice adaptate pentru cursanți, potrivite nivelului lor de cerință. Dacă se folosește ChatGPT4 sau 5, se pot afișa și sursele, pentru a evita informațiile eronate. ChatGPT poate crea liste de vocabular sau exerciții de gramatică și poate realiza, de asemenea, sarcini de înțelegere a textului sau exerciții de înțelegere a auzului pe baza unui transcript.

⁴³ V. Alexander Brand, *Wie die KI den Fremdsprachenunterricht bereichern kann* (Cum poate îmbogăți IA procesul de predare a limbilor străine), 23 noiembrie 2023 în: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/wie-ki-den-fremdsprachenunterricht-bereichern-kann/> (accesat 08.09.2025).

Concluzii

Inteligența artificială poate fi considerată totodată un semnal de avertizare, însă și un apel pentru predarea limbilor străine. Digitalizarea aduce noi provocări în predare. Un alt factor al societății prezente este globalizarea, care aduce cu sine provocarea socială a conviețuirii mai multor culturi. Astfel, predarea limbilor străine va dobândi cel mai important rol. Dacă limba modelează gândirea, atunci prin intermediul acesteia înțelegem mai bine alte culturi. Acest rol de mediere culturală a limbii străine trebuie adus în prim-plan. Aceasta înseamnă însă o îndepărtare de accentul pe gramatică, renunțarea la formatele inutile de examene, orientarea către o cultură de examinare actualizată și înțelegerea altor limbi ca element central al predării limbilor străine.

Inteligența artificială în predarea limbilor străine oferă numeroase oportunități de a îmbunătăți procesul de învățare prin personalizare, practică interactivă și feedback automatizat. Toate modalitățile și mijloacele prezentate sunt un exemplu excelent despre cum tehnologiile moderne pot îmbogăți predarea limbilor. În același timp, provocările existente – de la protecția datelor până la inteligența emoțională – trebuie abordate cu atenție. Printr-o utilizare echilibrată a inteligenței artificiale și a îndrumării umane, învățarea limbilor străine poate fi realizată într-un mod durabil și eficient. Cadrele didactice și cursanții beneficiază în egală măsură de această evoluție captivantă, care are potențialul de a crește competența lingvistică pe termen lung.

Anumite facultăți din România au început să asigure accesul gratuit timp de 1 an la programul de IA Gemini prin platforma Google pentru studenți. Programul vizează formarea competențelor digitale și a utilizării responsabile a IA.⁴⁴ Pe această axă se orientează tot mai multe centre universitare din țară. Multe dintre acestea introduc cursuri de operare cu IA pentru studenții din anii II și III, deoarece studii la nivel global au demonstrat necesitatea utilizării IA în viața profesională. Consider însă necesară introducerea unor instruirii sau workshopuri regulate care vizează utilizarea inteligenței artificiale și pentru cadrele didactice. Îndeosebi tinerii care nu vor avea aceste competențe vor reuși foarte greu să-și găsească un loc de muncă în viitor. Realitatea denotă așadar importanța integrării și implementării responsabile a IA în viața profesională, iar celor care le revine datoria de a-i învăța pe cei tineri cum să opereze etic și adecvat cu această nouă tehnologie le revine în primul rând carelor didactice.

⁴⁴ <https://share.google/r/OZ0EXcyCZwNpDTrJS> (accesat 15.10.2025).

Referințe bibliografice

- Brand, Alexander. 2023. *Wie die KI den Fremdsprachenunterricht bereichern kann* (Cum poate îmbogăți I.A. procesul de predare a limbilor străine), în: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/wie-ki-den-fremdsprachenunterricht-bereichern-kann/> (accesat 08.09.2025).
- Clarke, Evelyn. 2025. „57 de cele mai bune instrumente AI gratuite în 2025”, în: <https://www.guru99.com/ro/best-ai-tools.html> (accesat 08.09.2025).
- Cristea, Mădălina. 2025. „Ce platforme de inteligență artificială există și ce face fiecare. Cum să folosim AI, în funcție de ce nevoi avem”, în: <https://stirileprotv.ro/stiri/i-like-ai/ce-platforme-de-inteligenta-artificiala-exista-si-ce-face-fiecare.html> (accesat 18.10.2025).
- Dorner, Elisabeth. 2022. *6 praktische Lehrmethoden & wie du sie einsetzen kannst* (6 metode de predare practice & cum pot fi aplicate), în: <https://www.gostudent.org/de-de/blog/lehrmethoden> (accesat 08.09.2025).
- Götze, Lutz. 1990. *Vier Lehrwerkgenerationen. Handbuch für Spracharbeit, Teil 3: Lehrwerksanalyse*, München.
- <https://digitalpedia.ro/definitie/ai/#:~:text=Inteligen%C8%9Ba%20Artificial%C4%83> (accesat 18.10.2025).
- <https://talkpal.ai/de/ki-im-fremdsprachenunterricht-revolutionare-methoden-fur-effektives-lernen/> (accesat 08.09.2025).
- <https://www.solix.com/ro/products/answers/what-are-the-different-ai-platforms/#:~:text=> (accesat 15.10.2025).
- Neuner, Gerhard, și Hans Hunfeld. 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, München: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard. 1995. *Methodik und Methode: Überblick*, Francke, Tübingen und Basel.
- Rösler, Dietmar. 1994. *Deutsch als Fremdsprache*, Stuttgart: Metzler.

Poezia și impulsul reinterpretării

Diana Oberșterescu

Rezumat

Stilistica este un domeniu complex, eclectic, dar, în același timp, riguros, care îmbină toate resursele semantice și lingvistice ale limbii pentru înțelegerea nuanțată a comunicării, îndeosebi a celei artistice. În acest sens, lucrarea își propune să aprofundeze aspectele lingvistice și semantice cu relevanță expresivă în raport cu textul liric, având în vedere *Psalmii* lui Tudor Arghezi, poet român care s-a afirmat în perioada interbelică.

În număr de 18, dintre care trei au titluri mai dezvoltate (*Psalm mut*, *Psalm de tinerețe*, *Psalmul de taină*), *Psalmii* sunt publicați de-a lungul a 40 de ani de activitate literară, diferențiindu-se în contextul liricii argheziene prin stilul artistic. Aceste poezii au constituit de-a lungul timpului obiectul unor multiple analize stilistice. Prospețimea frazei argheziene oferă însă posibilități multiple de interpretare, mesajul artistic fiind legat în mod organic de cuvântul făurit cu măiestrie de către poetul truditor al cuvintelor.

Pornind de la principiul reinterpretării poetice și al contextualizării, se va evidenția relația dintre formă și ideea poetică, prin analiza unei categorii lingvistice și semantice care poartă cu sine viziuni interpretative noi: unitatea frazeologică (expresia și locuțiunea). O sursă esențială de exprimare artistică, aceasta conduce cititorul înspre sfere semantice greu de anticipat, sporind sensuri și deschizând noi direcții de interpretare.

Scopul acestui demers este de a evidenția bogăția limbajului poetic arghegian. Poetul folosește cuvântul ca pe un instrument al plămădirii ideii poetice, metaforizate voit în structuri care se cer deslușite de priceperea cititorului aplecat înspre estetic.

Cuvinte-cheie: Arghezi, Psalmi, expresie, locuțiune, poezie.

Abstract

Stylistics is a complex, eclectic, but at the same time rigorous field, which combines all the semantic and linguistic resources of language for the nuanced understanding of communication, especially artistic communication. In this sense, the paper aims to delve deeper into the linguistic and semantic aspects with expressive relevance in relation to the lyrical text, considering the *Psalms* of Tudor Arghezi, a Romanian poet who asserted himself in the interwar period.

In number of 18, the *Psalms* are published over the course of 40 years of literary activity, differing in the context of Arghezi's lyrics through their artistic style. These poems have been the object of multiple stylistic analyses over time. The freshness of the Arghezi phrase, however, offers multiple possibilities of interpretation, the artistic message being organically linked to the word masterfully crafted by the poet who laboured with words.

Starting from the principle of poetic reinterpretation and contextualization, the relationship between form and poetic idea will be highlighted, through the analysis of a linguistic and semantic category that carries with it new interpretative visions: the phraseological unit. An essential source of artistic expression, it leads the reader towards semantic spheres that are difficult to anticipate, enhancing meanings and offering new directions of interpretation.

The purpose of this approach is to highlight the richness of Arghezi's poetic language. The poet uses the word as an instrument for the formation of the poetic idea, deliberately metaphorized in structures that require deciphering by the skill of the reader inclined towards aesthetics.

Keywords: Arghezi, Psalms, expression, locution, poetry.

1. Preambul

A scrie despre limbajul artistic arghezian poate părea un act inutil în contextul în care, de-a lungul timpului, numeroși iubitori ai cuvântului poetic și-au aplecat atenția asupra liricii ilustrului poet. A scrie despre limbajul artistic al unui poet modernist interbelic înseamnă a-ți asuma riscul de a cădea în prozaic, într-o epocă postmodernă în care poezia esențializează rapiditatea trăirii, iar cuvântul dobândește valențe noi, reinventându-se sistematic.

Curajul unui asemenea demers vine însă din încrederea în subtilitatea expresiei poetice argheziene, mereu proaspete și întotdeauna surprinzătoare, precum și din capacitatea textului liric de a se lăsa supus multiplelor interpretări, modelării și remodelării în efortul de a pătrunde în profunzimea mesajului ascuns de „slova făurită” (*Testament*).

Desigur că *Psalmii* arghezieni au fost obiectul multor interpretări și analize. Cert este însă și faptul că textul artistic nu este o realitate finită, ci un izvor nesecat de sensuri, de aceea orice încercare de analiză lingvistică sau de o altă manieră își găsește pe deplin justificarea. Ambiguitatea textului liric arghezian într-o epocă postmodernă profund marcată de tehnologie și de prezența A.I. în tot mai multe domenii ale existenței demonstrează complexitatea ființei umane, singura capabilă să genereze sens în nonsens, ordine în dezordine și revelație în mister. Expresivitatea intrinsecă a unităților frazeologice este dublată de cea a limbajului poetic atent conturat în jurul ideii, diferențiind omul-creator de inteligența artificială și oferind poeziilor farmecul originalității.

Cercetătorul german Hugo Friedrich consideră că modernitatea are ca trăsătură organică existența unor „categorii negative” (Friedrich 1998, 78), ca, de exemplu, estetica urâtului și creștinismul în ruină. Aceste elemente definesc un mod specific de a vedea lumea și de a o exprima în versuri. Rămâne să încercăm identificarea acestor elemente în structura *Psalmilor* arghezieni, ecouri ale unui artist care stoarce cuvântul până la epuizarea ultimelor lui valențe. Dacă, atunci „când cercetarea se aplică la mijloacele de expresie ale unui scriitor, obținem un tablou complex al varietății căilor de valorificare și actualizare oferite de sursele expresivității potențiale aparținând limbii naționale” (Munteanu 1972, 113) considerăm utilă cercetarea lingvistică a limbajului poetic arghezian atât în descifrarea înțelesului mai adânc al mesajului artistic, cât și în explorarea bogăției semantice a limbii române.

2. Unitățile frazeologice (expresia și locuțiunea)

Expresivitatea unităților frazeologice este intrinsecă. Utilizarea lor poetică contribuie substanțial la multiplicarea efectului expresiv. Așezarea acestor structuri lingvistice în contextul poetic arghezian conduce cititorul înspre sfere semantice greu de anticipat, sporind sensuri și deschizând nebănuite posibilități de interpretare.

Deosebirea dintre expresie și locuțiune a preocupat numeroși lingviști de-a lungul timpului. Mioara Avram definește locuțiunea ca fiind „un grup de cuvinte mai mult sau mai puțin sudat și stabil care are un înțeles unitar și care, din punct de vedere gramatical, se comportă ca o singură parte de vorbire” (Avram 1986, 21). Stelian Dumistrăcel, neprecizând vreo deosebire între cele două categorii lingvistice, consideră că „mijloacele expresive ținând de domeniul lexicului cel mai ușor de sesizat sunt grupurile solidare de cuvinte numite izolări, expresii idiomatice sau, mai vechi, idiotisme” (Dumistrăcel 1980, 123). Cu toate că unii cercetători nu precizează o clară delimitare între cele două tipuri de unități frazeologice, Gheorghe Colțun se dovedește tranșant în această privință: locuțiunea este definită ca „un grup de cuvinte (cel puțin două) dintre care unul este noțional, iar celelalte nenoționale”, iar expresia, drept „o îmbinare stabilă de cuvinte, alcătuită din minimum două cuvinte noționale” (Colțun 2000, 25).

Firește că granița dintre locuțiune și expresie este uneori fragilă și ea nu face obiectul cercetării noastre. Interesul analizei se concentrează asupra contextualizării acestora, urmărind aportul pe care îl conferă ineditului artistic arghezian. „Cuvântul este elementul de bază al comunicării, al stilului; sfera lui semantică are suficientă elasticitate ca să cuprindă atât înțelesul logic fundamental, tradițional, de circulație curentă, cât și valori figurate, semnificații metaforice, în contact cu alte cuvinte, sugerând nuanțe fine ale realității, frământarea materiei primare. Din tezaurul comun al limbii, artistul stilului extrage valori de mare adâncime și rezonanță afectivă, prin sinteza nouă, personală a cuvintelor, prin nucleele metaforice ale contextului” (Bulgăr 1971, 168), „metaforizarea” unităților frazeologice devenind, prin utilizare artistică, bidirecțională: lăuntrică și contextuală.

• **A(-și) aduce aminte** (locuțiune verbală, „a(-și) aminti” – DEX; DTA I, s.v. *aminte*, „a(-i) reveni în memorie” – Dobrescu, *Dicționar*, s.v.)

Expresia potențează sentimentul de abandon din partea divinității. Forma negativă a verbului, eliptică de adverbul de negație *nu*, nuanțează refuzul lui Dumnezeu de a Se lăsa descoperit:

„Ruga mea e fără cuvinte,

Și cântul, Doamne, mi-e fără glas.

Nu-ți cer nimic. Nimic **ți-aduc aminte**.

Din veșnicia ta nu sunt măcar un ceas.” – *Psalm (Ruga mea e fără cuvinte)*

Efectul expresiv al unității frazeologice este dublat de absența negației *nu*, „nimicul” (pronumele negativ *nimic*) polarizând întreaga încărcătură semantică negativă a enunțului. De altfel, versul al treilea este alcătuit, sub forma chiasmului, din două propoziții scurte, fapt ce accentuează dramatismul

izvorât dintr-un cuget rămas fără glas: „Nu-ți cer nimic. Nimic ți-aduc aminte.” – *Psalm (Ruga mea e fără cuvinte)*.

• **Cu ceasurile** sau **cu ceasul** (locuțiune adverbială, „timp îndelungat, mult” – DEX, s.v. *ceas*; Breban, *Dicționar*, s.v.) / **Cu anii** (locuțiune adverbială, „ani întregi, ani îndelungați”, „vreme îndelungată” – DEX, s.v. *an*; Breban, *Dicționar*, s.v.)

Versul al cincilea al *Psalmului* (*Doamne, tu singur văd că mi-ai rămas...*), construit simetric, creează, prin sinecdocă, o imagine fragmentară a realității și o percepție impresionantă:

„Aștept **cu ceasul** și tu rabzi **cu anii**.” – *Psalm (Doamne, tu singur văd că mi-ai rămas...)*

Valoarea locuțiunilor *cu ceasul* și *cu anii* este una adverbială, prepoziția *cu* având întrebuințare cantitativă. Lipsa de identitate dintre percepția diferită a timpului din două perspective distincte, cea umană și cea divină, este marcată de două substantive, ambele subdiviziuni ale timpului (de aici, sinecdoca), însă de dimensiuni temporale diferite: *ceasul* și *anii*. În plus, *ceasul*, măsura umană a timpului, este la singular, pe când *anii*, măsura divină a timpului, pe lângă faptul că desemnează o dimensiune temporală mult mai întinsă decât primul substantiv, este și la numărul plural.

• **Cu neîndurare** (locuțiune adverbială, „crud, aspru, fără milă”; „fără îndurare” – DEX, s.v. *neîndurare*; Breban, *Dicționar*, s.v.)

Ineditul locuțiunii reiese din asocierea ei cu verbul *a strânge*, aici cu sensul de „a agonisi”, precum și din căderea vocalei inițiale *î*, afereza fiind un fenomen lingvistic firesc actului artistic arghezian. Negația, obținută prin derivare cu prefixul *ne-*, reliefează ideea de superlativ, lipsa oricărei fărâme de *îndurare*, căci negarea „(paradoxal!) afirmă extraordinarul, unicitatea” (Băcilă 2016, 83):

„Vecinul meu a strâns **cu nendurare** [sic!]

Grădini, livezi, cirezi, hambare,

Pân’ la hotarele de fum.” – *Psalm (Vecinul meu a strâns cu nendurare)*

Poemul alegoric, care contrapune imaginea „vecinului” (metaforă prefigurând omul de rând), oferă spațiul prielnic pentru nuanța ironică, pamfletară a locuțiunii, poetul construind un portret al omului robit de valori materiale.

• **Cu neputință** (locuțiune adjectivală și adverbială, „imposibil; irealizabil”, „(în mod) imaginar, ireal” – DEX, s.v. *neputință*; Breban, *Dicționar*, s.v.; *neputință* „lipsă de putere fizică, de forță, de energie; slăbiciune, nevolnicie” – DEX, s.v.)

Maleabilitatea discursului artistic permite ambiguizarea conținutului semantic al structurii supuse analizei. Improbabilitatea, dar și caracterul iluzoriu al credinței subliniază dualitatea sentimentului religios trăit de psalmist:

„Nu-ți cer un lucru prea **cu neputință**,

În recea mea-ncruntată suferință.” – *Psalm (Nu-ți cer un lucru prea cu neputință)*

Valoarea superlativă a locuțiunii adjectivale este redată de adverbul *prea* și intensificată de prefixul negativ *ne-*. Astfel, este reliefată atotputernicia Domnului: *prea cu neputință*. Sentimentul că este ocolit de bunăvoința divină este marcat sintactic de așezarea, la începutul și la sfârșitul versului, a unei duble negații: adverbul de negație *nu* și substantivul format prin derivare cu prefixul negativ *ne-* (*neputință* < *ne-* + *putință*).

• **A da (cuiva) de știre** (locuțiune verbală, „a vesti, a anunța” – DEX, s.v. *știre*; Dobrescu, *Dicționar*, s.v.)

„În pântec spini, urzici și aguride

Dau știri de betșugul ce-l ucide.” – *Psalm (Vecinul meu a strâns cu nendurare)*

Arghezi modifică structura locuțiunii (*dau știri*), vestea fragilității ființei umane necesitând o formă de plural a substantivului, mai „adecvată” pentru evidențierea uriașei schimbări de ipostaze a vecinului celui bogat, care agonisește cu dârzenie, neauzind sau nesocotind vocea divină a Domnului:

„Urechea lui, închisă pentru graiuri

Cu scamă s-a umplut, de mucegaiuri.” – *Psalm (Vecinul meu a strâns cu nendurare)*

• **A da ghes** (expresie, „a da (cuiva) o lovitură ușoară (cu cotul)”, „a îndemna, a stimula, a îmboldi, a zori (să întreprindă ceva)” – DEX; Volceanov, *Argou*, s.v. *ghes*)

Valențele expresive ale expresiei verbale *a da ghes* rezidă în dubla interpretare contextuală a acesteia. Însotit de divin și de material își „îndeamnă” Dumnezeu la răspuns, stimulându-L. *A da ghes* presupune contact fizic; astfel, Creatorul este constrâns să-Și manifeste concret prezența:

„Dacă-ncepu de-aproape **să-ți dau ghes**,

Vreau să vorbești cu robul tău mai des.” – *Psalm (Nu-ți cer un lucru prea cu neputință)*

„*A da ghes de aproape* e o imagine poate vulgară a solicitării, dar deosebit de expresivă și plină de farmec pentru filolog” (Cioculescu 1985, 30), apropierea coexistând, paradoxal, cu răceala suferinței.

• **A da (cuiva sau la ceva) ocol** (locuțiune verbală, „a ocoli (pe cineva sau ceva), a merge de jur împrejur” – DEX, s.v. *ocol*; „a da târcoale” – Dobrescu, *Dicționar*; *ocol* „mișcare în jurul unui punct fix sau de jur-împrejurul unui loc; deplasare în spațiu care nu urmează calea cea mai dreaptă; înconjur, ocolire, ocoleală, ocoliș” – DEX, s.v.)

Dinamicul prinde contur în primele versuri ale *Psalmului de tinerețe*. Se observă utilizarea locuțiunii verbale *a da ocol*, mergând pe aceeași idee a spațiului închis arghezian, circularitatea direcției fiind nuanțată și de caracterul repetitiv al adverbului *tot*. Tinerețea psalmistului permite consecvența căutării continue și pline de elanul primelor încercări de accedere spre Dumnezeu:

„Cu ochii, Doamne, -n turla-ți milostivă,

Dau tot ocol stâncoasei catedrale.” – *Psalm de tinerețe*

• **A da povață** (expresie, „a da un sfat” – Dobrescu, *Dicționar*; *a da sfaturi* = „a sfătui” – DEX, DTA I, s.v. *a da*; *povață* „(Pop.) Îndrumare, sfat dat cuiva sau primit de cineva; povățuire, povățuială” – DEX, s.v.)

Nevoia acută de regăsire a direcției existențiale, în condițiile unei uriașe sete de divin, naște dorința psalmistului de povățuire, îmbrăcând hainele unei invocații retorice:

„Trimite, Doamne, semnul depărtării,

Din când în când, câte un pui de înger,

Să bată alb din aripă la lună,

Să-mi dea din nou **povața** ta mai bună.” – *Psalm (Tare sunt singur, Doamne, și pieziș!)*

Forma populară a substantivului *povață* evidențiază familiaritatea care exista în timpurile primordiale între om și Creator, nostalgia regăsirii legăturii organice simbolizate de prezența ipotetică a îngerului (verbul la conjunctiv *să dea*, locuțiunea adverbială *din nou*). Arghezi înlocuiește voit *sfatul* cu *povața*, având intuiția „bogăției și plasticității expresiilor noastre: ampla sinonimie a termenilor care face posibilă substituirea frecventă a unor termeni prin alții, chiar când echivalența lor nu este perfectă, având drept rezultat fortificarea contextului sugestiv” (Bulgăr 1971, 247).

• **A (-și) da seama** (expresie, „a constata, a se lămuri, a pricepe” – DEX, DTA I, s.v. *a da*; Breban, *Dicționar*, s.v.; *seamă* „exprimă ideea de calcul mintal, o judecată, o constatare, o observație” – DEX, s.v.)

Această unitate frazeologică este una a elucidării misterului „negăsirii” Marelui Ascuns. Expresia intensifică subiectivitatea căutării, fiind integrată în ultimul vers al *Psalmului (Călare-n șea, de-a fuga pe vânt, ca Făt-Frumos)*. Sintactic, ea alcătuiește o propoziție incidentă, *-mi dau seama* (cu afereza lui î). Semantic, tonul devine unul mai mult decât revoltător, continuând ideea din prima strofă („să birui înălțimea”):

„Învierșunat [sic!] de piedici, să le sfărâm îmi vine;
Dar trebuie, **-mi dau seama**, să-ncep de-abia cu tine”. – *Psalm*
(*Călare-n șea, de-a fuga pe vânt, ca Făt-Frumos*)

• **De ajuns** (locuțiune adverbială, „destul” – DEX, s.v. *ajuns*; Breban, *Dicționar*, s.v.)

Aparent banală, locuțiunea adverbială *de ajuns* dobândește semnificații suplimentare prin alăturarea verbului *a fi* și prin nota de afectivitate oferită de pronumele personal *mi*-.

Mi-este de ajuns capătă greutate semantică prin raportare la context. *Psalmul* (*Tare sunt singur, Doamne, și pieziș!*) este conceput ca unul al solitudinii, iar psalmistul se definește metaforic drept un „copac pribeag”. Versul „Poate că, Doamne, mi-este **de-ajuns**” redă revolta generată de orgoliul că e prea puțin ceea ce se oferă în schimbul credinței (idee accentuată de adverbele restrictive *doar* și *numai*):

„De-a fi-nflorit numai cu focuri sfinte
Și de-a rodi metale doar, pătruns
De grele porunci și-nvățămintे,
Poate că, Doamne, mi-este **de ajuns**.” – *Psalm* (*Tare sunt singur, Doamne, și pieziș!*)

• **De față cu** (locuțiune prepozițională, „în prezența...” – DEX)

Ideea comunicării directe din vremurile biblice este concentrată în locuțiunea prepozițională folosită în inversiune. Iosif vorbește cu îngerul față în față, stârnind „pizma” psalmistului, chinuit de imposibilitatea reiterării miracolului prezenței divine în timpul propriei existențe:

„Când fu să plece și Iosif,
Scris l-ai găsit în catastif
Și i-ai trimis un înger de povață –
Și îngerul stătu **cu el de față**.” – *Psalm* (*Nu-ți cer un lucru prea cu neputință*)

• **De folos** (locuțiune adjectivală și adverbială, „folositor, avantajos” – DEX, s.v. *folos*)

Determinarea cu sens negativ, *fără de folos*, intensifică impresia zădărniceii, urmând unei acțiuni dinamice de căutare: „Te caut dârz și **fără de folos**” (epitetul verbal *dârz* însemnând „îndrăzneț, curajos, cutezător, neînduplecat” și primind aici valoare adverbială) – *Psalm* (*Te drămuiesc în zgomot și-n tăcere*).

• **De-a fuga** (locuțiune adverbială regională, „în timp ce fuge, fugind” – DEX, s.v. *fugă*)

Psalmul (Călare-n șea, de-a fuga pe vânt, ca Făt-Frumos) este unul de o factură specială, psalmistul apărând în postura eroului din basmele populare românești, un viteaz Făt-Frumos care prefigurează imaginea omului liber, stăpân pe propria-i viață: „Călare-n șea, **de-a fuga** pe vânt, ca Făt-Frumos”.

Imaginea vizuală („Călare-n **șea**” – cu o variantă fonetică a substantivului *șea*) și cea cinetică („**de-a fuga** pe vânt”) sunt deosebit de evocatoare. Expresia „**de-a fuga** pe vânt” (adică „în timp ce fugea, fugind”) conține din nou o contradicție în plan logic: *a fugi pe vânt*, fapt imposibil în planul realității, căci presupune o calitate dumnezeiască.

• **A face (cuiva) parte (de ceva)** (expresie, „(Fam.) a da (cuiva) ceva, a face (cuiva) rost de ceva; a-l avea în vedere cu...” – DEX, s.v. *parte*; „a oferi cuiva ceva” – Breban, *Dicționar*, s.v.)

Expresia completează imaginea hiperbolică pe seama căreia este alcătuită întreaga strofă. La întregirea imensului avut al vecinului participă întregul univers, păstrând tonul pamfletar al poeziei:

„Văzduhu-**i face parte** din avut

Cu-al zalelor de stele așternut” – *Psalm (Vecinul meu a strâns cu nendurare)*

• **În sus și în jos** (expresie, „încoace și încolo, de colo-colo”, „fără astâmpăr, fără rost” – DEX, s.v. *sus*; Breban, *Dicționar*, s.v.)

Versul al doilea al *Psalmului (Călare-n șea, de-a fuga pe vânt, ca Făt-Frumos)* exprimă o imagine proprie basmelor populare. Dinamismul expresiei, construită antitetic, *în sus și-n jos* este dublat de deșertăciunea alergării, marcând distanța și contradicția dintre așteptări, eforturi și rezultate:

„Am străbătut și codrii și țara-**n sus și-n jos**

Dar ajungând pe piscuri, de râpi încrucișate,

Să birui înălțimea văzui că nu se poate”. – *Psalm (Călare-n șea, de-a fuga pe vânt, ca Făt-Frumos)*

• **La pas** (locuțiune adverbială, „în ritm de mers obișnuit; fără să fugă” – DEX, s.v. *pas*)

Locuțiunea semnifică un anumit ritm al parcurgerii „marelui ocol” – *Psalm (Pribeag în șes, în munte și pe ape)*. Cândva, destinul poetului era străbătut de calm, însă metamorfozele interioare produc o schimbare de ritm, transformare sugerată printr-o imagine cinetică realizată printr-un triplu epitet verbal exprimat adverbial:

„Nu mai străbat destinul meu **la pas**,

Ci furtunos de-acum, și iute.” – *Psalm (Pribeag în șes, în munte și pe ape)*

• **A lăsa uitării** (expresie, „a nu se mai interesa, a înceta să mai iubească sau să-și amintească de cineva sau de ceva, a se sili să uite” – DEX, s.v. *uitare*; „a înceta să se mai gândească la cineva sau la ceva” – Breban, *Dicționar*, s.v.)

Disperarea de a se ști părăsit predomină *Psalmul* (*Tare sunt singur, Doamne, și pieziș!...*), care debutează retoric și exclamativ. Motivația revoltei este oferită de gestul divin resimțit de poet: *a lăsa uitării* este un act cu mult mai intens decât *a uita*. El presupune intenție, voință, iar efectul asupra psalmistului este devastator:

„În rostul tău tu m-ai lăsat uitării

Și mă muncesc din rădăcini și sânger.” – *Psalm* (*Tare sunt singur, Doamne, și pieziș!*)

• **A lua în seamă** (expresie, „a ține cont de cineva sau ceva” – Volceanov, *Argou*, s.v.)

Aspectul argotic al expresiei este „salvat” de utilizarea poetică, dobândind frumusețe, valoare estetică. Tonul meditativ din primele patru strofe se transformă în adresare directă către divinitate în ultima strofă (imperativul *nu lua în seamă*). Psalmistul îi cere lui Dumnezeu să nu țină cont de el, recunoscându-și nimicnicia în fața divinului colosal:

„Nu lua în seamă cântecele grele

Cu care turbur liniștea de-apoi.” – *Psalm* (*Pribeag în șes, în munte și pe ape*)

• **A umbla în patru labe (în fața cuiva)** (expresie argotică, „a se umili (în fața cuiva)”, „a linguși (pe cineva)” – Volceanov, *Argou*, s.v.)

Poetul trunchiază expresia consacrată de uzul argotic, păstrând determinarea adverbială. *A urmări pe patru labe* se diferențiază subtil de *a umbla pe patru labe*. Până la un punct sinonim cu *a umbla*, având în comun semnificația „a merge, a se deplasa”, *a urmări* îmbogățește semantic exprimarea prin sensul suplimentar „a fugi după cineva, pe urmele cuiva (pentru a supraveghea, pentru a ajunge, a prinde). ♦ A ține pe cineva sub observație; a supraveghea” (DEX, s.v.). Astfel, truda viteazului pornit în căutarea lui Dumnezeu dobândește valențe hiperbolice, efortul lui devenind unul umil și supraomenesc:

„Te-am urmărit prin stihuri, cuvinte și silabe

Ori pe genunchi și coate, târâș, **pe patru labe.**” – *Psalm* (*Călare-n șea, de-a fuga pe vânt, ca Făt-Frumos*)

• **Un pui de** (expresie, *pui* „urmat de prepoziția *de*, care introduce diverse nume, conferă acestora valoare de superlativ – *Pui de somn. Pui de bătaie*” – DEX, s.v. *pui*)

Cu toate că este general recunoscut înțelesul diminutival al expresiei (*pui* „urmat de prep. *de*, care introduce un nume de obiect, dă acestuia valoare de diminutiv – *Pui de mămăligă. Pui de pernă.*” – DEX, s.v. *pui*), Arghezi revitalizează valoarea de superlativ a acesteia, mai puțin „prăfuită” de uzul literar:

„Trimite, Doamne, semnul depărtării,
Din când în când, **câte un pui de înger**,
Să bată alb din aripă la lună,
Să-mi dea din nou povața ta mai bună.” – *Psalm (Tare sunt singur, Doamne, și pieziș!)*

Îngerul este mesagerul tradițional al lui Dumnezeu, mediator între cer și pământ. Însă psalmistul cere **un pui de înger**, substantivul *pui* umanizând, apropiind cerul, dar și accentuând imensitatea nevoii de dovadă palpabilă a prezenței divine – *Psalm (Tare sunt singur, Doamne, și pieziș!)*. Simona Constantinovici consideră că „expresia **un pui de înger** ne trimite cu gândul la un înger foarte mic, care este un intermediar între Dumnezeu și poet. *Pui* funcționează aici ca marcă a superlativului absolut” (Constantinovici 2005, 136).

Truditorul cuvintelor Tudor Arghezi mărturisește: „În limbă cuvintele nu stau izolate. Dicționarul le dă ordine și explicare. Comunicarea ideilor începe cu alegerea cuvintelor. Împrejurări deosebite cer cuvinte pe potriva lor” (Bulgăr 1984, 179). Percepția argheziană asupra îmbinării artistice a cuvintelor ne determină să includem în rândul „unităților frazeologice poetice” și alte structuri lingvistice. Cu toate că nu sunt consemnate de dicționarele de specialitate, Arghezi, îndrăznim a spune, „construiește” expresii, conferindu-le această însușire prin contextualizarea poetică: „Aș putea vecia cu tovărășie / **Să o iau părtaşă** gândurilor mele” – *Psalm (Aș putea vecia cu tovărășie)*; „De când s-a întocmit Sfânta Scriptură / Tu **n-ai mai pus lpicioru-n bătătură**” – *Psalm (Nu-ți cer un lucru prea cu neputință)*; „Sfinții-au lăsat **cuvânt** că te-au văzut / Și că purtai toiag și barbă-ntreagă” – *Psalm (Pentru că n-a putut să te-nțeleagă)*; „Încerc de-o viață lungă, **să stăm** un ceas **la sfat**, / Și te-ai ascuns de mine de cum m-am arătat” – *Psalm (Călare-n șea, de-a fuga pe vânt, ca Făt-Frumos)*; „Opaitele nopții s-aprind **la mii de poștii**, / Din țări în țări de stele, din ce în ce mai sus” – *Psalm (Am fost să văd pe Domnul bătut de viu pe cruce)*.

„Pentru ca un poem să mai poată, încă, produce sens, trebuie ca textul să instituie anumite proceduri de limitare și de control, decelabile de către analiză.” (Vaillant 1998, 171). Limitarea „voită” a măiestriei argheziene este mascată de controlul absolut asupra cuvintelor: uneori, Arghezi ia expresiile ca atare, multiplicându-le înțelesul, alteori trunchiază, transformă, plămădește

expresia, conferindu-i individualitate, dar și punând-o într-o organică legătură cu textul.

Sigle și abrevieri bibliografice

- Breban, *Dicționar* = Breban, Vasile, Canarache, Ana. 1969. *Dicționar de expresii și locuțiuni românești*. București: Editura Științifică.
- DEX = ***. 2016. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. București: Editura Univers Enciclopedic.
- Dobrescu, *Dicționar* = Dobrescu, Alexandru. 2008. *Dicționar de expresii idiomatice românești*. Iași: Editura Emolis.
- DTA I = Constantinovici, Simona. 2014. *Dicționar de termeni arghezieni*, vol. I. Timișoara: Editura Universității de Vest.
- Volceanov, *Argou* = Volceanov, George. 2007. *Dicționar de argou al limbii române*. București: Editura Niculescu.

Referințe bibliografice

- ***. 2016. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. București: Editura Univers Enciclopedic.
- ***. 2016. *Gramatica de bază a limbii române*. Ediția a II-a. București: Editura Univers Enciclopedic Gold.
- Arghezi, Tudor. 1985. *Versuri*, vol. I-II. București: Editura Cartea Românească.
- Avram, Mioara. 1986. *Gramatica pentru toți*. Ediția I. București: Editura Academiei.
- Băcilă, Florina-Maria. 2016. *Dorziana – o (re)construcție a textului prin limbaj*. Timișoara: Editura Excelsior Art.
- Breban, Vasile, și Canarache, Ana. 1969. *Dicționar de expresii și locuțiuni românești*. București: Editura Științifică.
- Bulgăr, Gh.. 1971. *Studii de stilistică și limbă literară*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Bulgăr, Gh.. 1984. *Scriitori români despre limbă și stil*. București: Editura Albatros.
- Cioculescu, Șerban. 1985. *Argheziana*. București: Editura Eminescu.
- Colțun, Gheorghe. 2000. *Frazeologia limbii române*. Chișinău: Editura Arc.
- Constantinovici, Simona. 2005. *Palimpseste argheziene: curs de lexicologie aplicată*. Timișoara: Editura Politehnica.
- Constantinovici, Simona. 2014. *Dicționar de termeni arghezieni*, vol. I-III. Timișoara: Editura Universității de Vest.
- Dobrescu, Alexandru. 2008. *Dicționar de expresii idiomatice românești*. Iași: Editura Emolis.
- Dumistrăcel, Stelian. 1980. *Lexic românesc: cuvinte, metafore, expresii*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Friedrich, Hugo. 1998. *Structura liricii moderne*. București: Editura Univers.
- Munteanu, Ștefan. 1972. *Stil și expresivitate poetică*. București: Editura Științifică.
- Vaillant, Alain. 1998. *Poezia. Inițiere în metodele de analiză a textelor poetice*. București: Editura Cartea Românească.
- Volceanov, George. 2007. *Dicționar de argou al limbii române*. București: Editura Niculescu.

Effective Communication: The Importance of Communicative Language Teaching within the Medical Academic Field

Simona Olaru-Poșiar

Rezumat

Scopul articolului este de a sublinia importanța utilizării metodei comunicative de predare a limbilor străine (CLT) în cadrul cursurilor de limbaj și comunicare medicală. Articolul analizează tiparele de interacțiune, sarcinile și exercițiile practice care subliniază utilizarea CLT în cadrul unui curs de învățare a unei limbi străine, într-o universitate de medicină. Totodată articolul analizează și dacă metoda de predare poate fi folosită în însușirea unor cunoștințe esențiale legate de cariera medicală, cum ar fi comunicarea eficientă medic – pacient, învățarea tiparului comportamental adecvat în relația cu pacientul, de la intrarea acestuia în sala de triaj și până la externare. CLT are ca scop să le permită cursanților să comunice în limba țintă, iar aceștia din urmă utilizează „limba țintă în mare măsură prin activități comunicative, cum ar fi jocuri lingvistice, jocuri de rol și sarcini de rezolvare a problemelor” (Larsen-Freeman 2000, 129). Instruirea se concentrează pe două obiective: modificarea mediului de învățare pentru a se adapta caracteristicilor de învățare și nevoilor individuale ale studenților, cât și furnizarea de intervenții directe sau concentrate pentru a îmbunătăți capacitatea fiecărui student de a dobândi noi informații, raționamente la nivel înalt, abilități de rezolvare a problemelor, muncă independentă și colaborare cu colegii, cu scopul final de a face față intelectual și social cerințelor academice. Comunicarea medicală este, de asemenea, extrem de strictă și, prin urmare, diferă considerabil de comunicarea cotidiană. Comunicarea medicală este esențială pentru succesul planului de tratament, deoarece sporește siguranța pacienților, îmbunătățește satisfacția acestora și minimizează neînțelegerile care pot avea consecințe grave asupra sănătății. O comunicare eficientă promovează încrederea între medic și pacient, asigură faptul că pacienții înțeleg și respectă planurile de tratament și permite un diagnostic precis și o îngrijire mai bună.

Cuvinte-cheie: învățare comunicativă, predare, medicină, limbă străină, înțelegere, metodologie.

Abstract

The aim of the article is to underline the importance of the use of the Communicative Language Teaching Method (CLT), within the *medical* language course. The research will look at interactional patterns, tasks, practical exercises that underline the use of CLT within a medical academic course. At the same time, the article analyses whether the teaching method can be used to acquire essential knowledge for a medical career, such as effective doctor – patient communication, learning appropriate behavioural patterns in the relationship with the patient from the moment they enter the triage room until discharge. CLT aims to enable learners to communicate in the target language and learners use “the target language a great deal through communicative activities such as language games, role play and problem-solving tasks” (Larsen-Freeman 2000, 129). Instruction focuses on two objectives: modifying the learning environment to suit the learning characteristics and individual needs of students, providing direct or focused interventions to improve each student's ability to acquire new knowledge, high-level reasoning, problem-solving skills, independent work and collaboration with peers, ultimately to cope intellectually and socially with the demands of the academic

course. Medical communication is crucial for the success of the treatment plan, as it increases patient safety, improves patient satisfaction and minimises misunderstandings that can have serious health consequences. Communication in the medical field is also highly demanding and thus differs considerably from everyday communication. Effective communication promotes trust between doctor and patient, ensures that patients understand and adhere to their treatment plans, and enables more accurate diagnosis and better care.

Keywords: communicative learning teaching, medicine, foreign language, comprehension, methodology.

1. Introduction

In human interaction, all behaviour has communicative value. Any situation involving two or more people is an interpersonal one, that is, a situation of inevitable communication. Both words and silence, both a response and its absence, can have communicative value. Silence communicates, not just words. A reply to a letter communicates, but so does its absence; gestures and facial expressions, their absence, or the substitution of expected ones with others; the pallor or redness of the cheeks; the rhythm of breathing; the heartbeat; and the tension in the neck muscles. Action, like passivity, inevitably offers a series of clues, signs, and signals.

Effective doctor – patient communication goes beyond just exchanging information – it's a foundation for building trust and collaboration in healthcare.

Humans cannot help but communicate, whether they want to or not. When they listen, read, look, smell, touch, taste, grope in the dark, or sleep, they receive messages, whether or not they intend to. Communication is not limited to verbal language, spoken or written, or to intentionality. Beyond words and above them, the voice and the tone in which they are spoken come into play. Then, to words and tone, we add body language, posture, facial features, facial expressions and gestures. Nonverbal communication – gestures, facial expressions, posture, often conveys more than words alone. It can either reinforce or contradict verbal messages, making it a crucial communication skill.

CLT – Communicative Language Teaching is a teaching method, described by the CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) Cambridge University teaching training as a modern method on focusing exclusively on developing students' communicative competences. CELTA from Cambridge is a communicative teaching qualification for teaching English as a foreign language. It is the most widely recognised English teaching qualification in the world⁴⁵.

⁴⁵ <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/celta/>
(accessed 12.07.2025)

In his view of communication, Bateson replaces the “machine metaphor” – which is lifeless – with the “metaphorical living organism” – which is alive. He rejects the classical view in which the individual can only participate in communication, without being identified as either its source or its destination.

According to his view of communication, two individuals acting as sender and receiver – roles that can be reversed at any time – become an integral part of a dynamic relationship to which they are subordinate and which they shape. Their posture, gestures, facial expressions, the situation they find themselves in, their status, the attitude of those present, and the surrounding environment must be taken into account just as much as the words spoken by the two. These constellations of elements that define the context of communication influence one another, without being able to be ranked in order of importance.

The purpose of education is to help each individual acquire knowledge, skills and a positive attitude toward themselves and others, which will enable them to solve problems, think creatively, learn constantly and develop their full potential in order to fulfil their lives in a complex and ever-changing society. The purpose of an educator trained in the CLT is to help each individual acquire the right tools of communicative knowledge, proper skills, the right positive attitude toward themselves and others, which will in the end, enable them to learn to send the correct message and develop to their full potential, becoming a facilitator of communication, not just a “transmitter” of knowledge, an organizer of interactive activities, observer who provides constructive feedback and an example of correct and natural language use.

However, what the Communicative Language Teaching does is to facilitate an easier method to learn a language, based on the brain’s ability to code and then later on decode information that one learns through a discussion, rather than a written activity. Grammar encompasses a more use of one’s knowledge and takes away the interaction between speaker and listener, the process is didactic by definition, less informal and usually one has to concentrate more, whereas when speaking one can use informal methods such as cognition games, paralanguage. Below are some of the advantages of the communicative method that proves the fact that students tend to get motivated by this teaching method.

In order to speak about the advantages of the CLT, one must understand that when being asked why to choose this method in order to learn a language, an answer to these questions and perhaps many others, can be found in H.A. Murray’s book, *Personality*, a book written in the last century, that holds the basic principles on teaching.⁴⁶

Murray argues the fact that every person is like every other person in certain ways. Every person is like some people in certain ways. Every person

⁴⁶ H.A. Murray, *Explorations in Personality* (Oxford: Oxford Univervisty Press, 1938).

is unlike any other person in certain ways. These three statements show the lecturer that his students are different at a given moment and that it is his task to determine how these similarities and differences manifest themselves. Just like the lecturer must know how to adapt his/her speech to each and every student, the medical practitioner, the physician must use an adapted and diverse discourse for the patient that enables the latter to become a receiver of information, in the best possible way.

Patients are not constant or static, but dynamic. For any kind of learning, the latter vary greatly in how much help they need and why, however it is communication that defines the best teaching methods (Bereiter 1985).

Adaptive instruction focuses on two objectives: modifying the learning environment to suit the learning characteristics and individual needs of students, and providing direct or focused interventions to improve each student's ability to acquire new knowledge, high-level reasoning, problem-solving skills, independent work and collaboration, ultimately medical practitioners having the ability to cope intellectually and socially with the demands of the academic curricula.

The late Austrian psychologist and researcher, Paul Watzlawick, argues in favour of communication and the fact that it happens out of need, regardless if we want or not and that "every communication has a content and relationship aspect such that the latter classifies the former and is, therefore, a meta-communication." (Watzlawick et al. 2017, 38). His central tenet was that most communication is carried on below the level of consciousness. It happens automatically.

Moreover, the content plan provides information and the relationship plan provides guidelines for interpreting the information (information about information).

Patient-centred communication is a vital component of high-quality healthcare, directly influencing trust, adherence to treatment, and overall satisfaction. Its goal is to build stronger patient relationships while improving recovery rates and treatment outcomes.

2. Digital Medical Communication and CLT

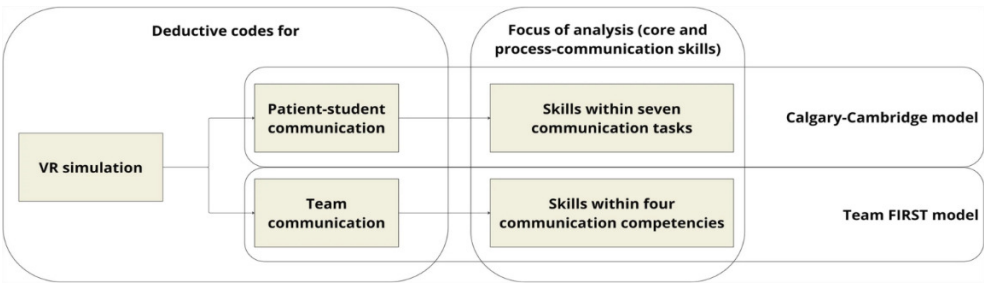
In medical human communication, the language of content is one of information, and the language of relationship is one of behaviour. No interpersonal communication is limited to the transmission of information; it also induces behaviour. Information alone is not sufficient to generate behaviour (Watzlawick et al. 2017, 67)

Web-based medical learning enables medical students in today's digital environment, to understand the subject matter by looking up supplementary information and continuing their medical education at their own pace. Furthermore, thanks to the detailed information on the setting in which the

medical history is taken, they can use their imagination to simulate the real-life situation and assume the role of the attending physician, who assesses the medical history, conducts the examination and directs the process by coordinating the diagnostic and therapeutic procedures. Each case begins with the patient’s initial statement and a subjective description of their symptoms, designed to stimulate the learners’ communication skills.

The development of video-based teaching and assessment modules for communicative competence in medical studies (such as the **voLeA**⁴⁷ project) is a response to the need for efficient, standardized and scalable training methods in doctor – patient communication. These tools leverage digital technologies to complement traditional, resource-intensive training methods.

As medical e-learning is an additional tool that complements the medical curriculum, communicative learning aligns with the various modules of the medical curriculum, that the medical practitioners learn in university, such as narrative medicine, medical communication techniques, thereby encouraging discussion of the case studies among medical students and with their mentors. Motivation to learn is essential, as it determines how much time and energy one is willing to invest in the long term to achieve one’s goals. Motivation is often unconscious and can be predominantly intrinsic (i.e., autotelic – the purpose lies within and not outside of itself) or extrinsic (i.e., reinforced by reward and weakened by punishment).



⁴⁸ Fig. 1. Deductive coding process for communication skills in VR simulations, following communication models (i.e., Calgary-Cambridge model, Team FIRST model)

In the medical field, communication learning techniques (often referred to as Communication Skills Training or CST) are evidence-based educational methods used to teach healthcare professionals – doctors, nurses, and students

⁴⁷ <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7672381/> (accessed 19.03.2026)

⁴⁸P.E. Greilich, M. Kilcullen, S. Paquette, E.H. Lazzara, S. Scielzo, J. Hernandez, et al. Team FIRST framework: identifying core teamwork competencies critical to interprofessional healthcare curricula. J Clin Transl Sci. 2023;7(1):e106.

– how to effectively interact with patients, families and colleagues. These techniques are treated as essential clinical skills designed to build rapport, gather crucial information, and deliver care, directly impacting patient safety and clinical outcomes.

The Calgary-Cambridge Communication Model is a comprehensive, evidence-based framework for conducting medical consultations, designed to improve communication skills by merging the biomedical perspective with the patient's perspective. Developed by Kurtz and Silverman, it uses a five-stage structure to ensure patient-centred care, fostering engagement and improving health outcomes⁴⁹.

3. Key Components of Communication Learning Techniques

Our purpose as educators is to connect people with information that matters. Whether one is pursuing education, professional growth, or personal interests, Communication Learning Teaching for Healthcare Professionals is part of a design meant to empower the medical learning journey.

These medical learning techniques focus on both verbal and non-verbal behaviours, moving beyond simple information exchange to therapeutic, patient-centred interaction, as follows:

- Active Listening: fully focusing on the patient without interrupting.
- Empathy and Validation: recognizing and acknowledging the patient's emotions (e.g., using the NURSE mnemonic: Name, Understand, Respect, Support and Explore).
- Shared Decision-Making: encouraging patients to discuss treatment preferences and asking for their perspective (ICE: Ideas, Concerns, and Expectations).
- Clear Information Exchange: avoiding medical jargon and checking that the patient understands the information (e.g., the “teach-back” method).
- Handling Difficult Conversations: refers to specific techniques for breaking bad news (e.g., the SPIKES protocol), managing angry patients or end-of-life discussions.
- Cultural Competence: adapting communication to meet diverse cultural beliefs and psychological needs.

⁴⁹[https://www.physio-pedia.com/Calgary-Cambridge Guide to the Medical Interview - Initiating the Session](https://www.physio-pedia.com/Calgary-Cambridge_Guide_to_the_Medical_Interview_-_Initiating_the_Session)
15.03.2026)

(accessed

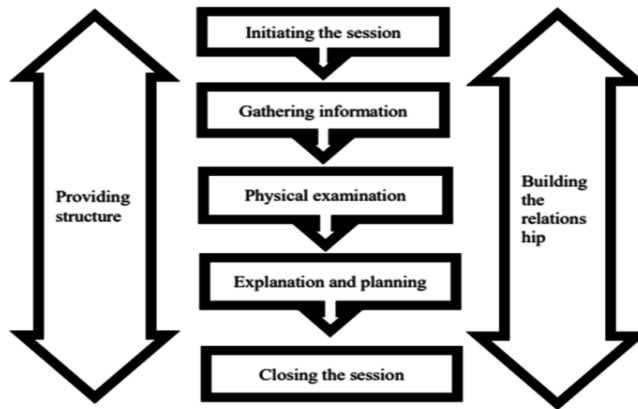


Fig. 2. Communication Skills in Medical Education⁵⁰

3.1. Methods of Teaching Medical Communication Skills

Medical Communication is taught through experiential learning rather than just lectures, such as:

- Simulation-Based Learning (Standardized Patients) refers to using trained actors to simulate patient encounters in a safe, controlled environment, allowing for repetition and structured feedback.
- Role-Playing – clinicians simulate patient-provider scenarios, often with “time-outs” to discuss alternatives.
- Videotaping & Reflection means recording patient-provider encounters (with consent) for self-assessment and faculty feedback.
- “Fishbowl” Method – a very useful feedback tool, in which one student practices with a teacher/actor while others observe and provide feedback.
- Bedside Teaching: refers to offering real-time coaching during clinical rotations.
- Using open-ended questions: used to encourage patients to share experience, as well as give an accurate history of the condition
- The “Teach-Back Technique”: involves asking patients to say back what they have understood, therefore checking for communication clarity
- Using patient education skills, by explaining every new information and procedure to the patient, in a clear and relatable language

This approach leads to a more holistic understanding of their needs.

⁵⁰ https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-51244-5_11 (accessed 09.03.2026)

Language should be clear, ensure that patients fully comprehend and grasp their diagnosis, treatment and next steps. Communicating clearly and empathetically improves the patient's experience. Miscommunication can lead to confusion or even harmful mistakes, so speaking in plain terms is important.

Below we exemplified the skills we believe are required for an essential patient-medical practitioner communication:



⁵¹ Fig. 3. Patient communication skills that all medical staff should nurture

4. Conclusions

Students in medicine often ask themselves whether learning medical communication techniques matter, whether communication between a doctor and a patient must be a learned tool or whether it is acquired regardless, through experience. The answer lies in proper communication, linked to improved patient cooperation, better adherence to medical regimes, and decreased hospital stays.

After years of studying and passing exams at university, medical students have already demonstrated their motivation to learn and deepen their knowledge, but maintaining this attitude in professional life can be a challenge.

Effective team communication minimizes medical errors. Training improves confidence in handling difficult conversations, reducing stress for healthcare workers. Patients are more satisfied and trusting when providers use empathetic communication. Empathy is a key tool in working with patients. Medical practitioners should see themselves as professionals, but also validators of emotions. Prioritizing this aspect of practice is an investment in better health, patient trust and system efficiency.

⁵¹ <https://www.insidercx.com/blog/patient-communication> (accessed 13.03.2026)

References

- Almothafar, B. 2024. "Communication Skills in Medical Education. In *Global Medical Education in Normal and Challenging Times. Advances in Science*, edited by S.H. Zaidi, S. Hassan, S. Bigdeli, and T. Zehra. Technology & Innovation. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51244-5_11
- Amin, Z, and Eng K Hoon. 2006. *Basics in Medical Education*. London: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Bereiter, C, and Scardamalia M. Glaser R. 1982. "From Conversation to Composition: The Role of Instruction in A Developmental Process". *Advances in instructional psychology*; 2 Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum Associates 1-64.
- Bereiter, C. 1985. "Education Implications of Kohlberg's Cognitive-Developmental View." *Interchange* 1970;1:25-32.
- Bereiter, C. 1985. *Toward a Solution of the Learning Paradox*, Volume 55, Issue 2.
- Brown, H. D. 2001. *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). Longman. A foundational textbook that integrates CLT principles.
- Brumfit, C. J. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles Of Fluency And Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M., and M. Swain. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches To Second Language Teaching And Testing". *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Dörnyei, Z., and J. Arnold, eds. 2023. *Meaningful Action: Communicative Language Teaching in The Twenty-First Century*. Cambridge: [Cambridge University Press & Assessment](#). A more contemporary take on CLT, including "Principled Communicative Approach."
- Freeman-Larsen, D. 2023. *Conceptualizing Language Education*, 2nd Edition. UK: Routledge.
- Greulich P.E., Kilcullen, M., Paquette, S., Lazzara, E. H., Scielzo, S., Hernandez, J., et al. Team. 2023. "FIRST Framework: Identifying Core Teamwork Competencies Critical to Interprofessional Healthcare Curricula". *J Clin Transl Sci*.;7(1): e106.
- Kaplan, R. B., ed. 1988. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kurtz, S., Silverman, J., and J. Draper. 2005. *Teaching and Learning Communication Skills in Medicine*. 2nd ed. UK: Radcliffe Publishing Ltd.
- Levinson W. 1994. "Physician-Patient Communication: A Key to Malpractice Prevention". *JAMA* 20:1619–1622.
- Littlewood, W. 1981. [Communicative Language Teaching: An Introduction](#). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. 1996. *The Role of The Linguistic Environment in Second Language Acquisition*. In *Handbook of Second Language Acquisition*, edited by Ritchie and Bhatia, <http://www.sciencedirect.com>.
- Murray, H.A. 1938. *Explorations in Personality*. Oxford: Oxford University Press, 35-89.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for The Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Peet, R., and E. Hartwick. 2015. *Theories of Development: Contentions, Arguments, Alternatives*. Guilford: Guilford Publications Press.
- Richards, J. C., and T. S. Rodgers 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. 2002. *Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice*. [SCIRP Open Access](#).
- Silverman, J., Kurtz, S., and J. Draper. 2013. *Skills for Communicating with Patients*. New York: CRC Press.
- Stewart, M. 1995. "Effective Physician-Patient Communication and Health Outcomes: A Review". *Can Med Assoc J* 152(9).
- Van Patten, B., ed. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. USA: McGraw-Hill.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., and D. J. Jackson. 2017. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (13 unveränderte Auflage). Hogrefe Verlag.

Internet references

- <https://aurelis.org/communication/paul-watzlawick-axioms-of-communication>
(accessed 15.02.2026)
- <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/celta/>
(accessed 19.01.2026)
- <https://www.elc-training.com/blog/what-is-clt> accessed 15.08.2025 (accessed 15.02.2026)
- <https://www.insidercx.com/blog/patient-communication> (accessed 13.03.2026)
- https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-51244-5_11 (accessed 9.03.2026)
- <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7672381/> (accessed 19.03.2026)
- https://www.physio-pedia.com/Calgary-Cambridge_Guide_to_the_Medical_Interview_-_Initiating_the_Session
(accessed 15.03.2026)
- <https://www.unicist.org/talents/discovery-of-the-nature-of-interpersonal-communication/> (accessed 2.02.2026)

The Future of the Translation Workflow: Human Expertise and Machine Mediation

Raul Pașcalău, Laura Șmuleac, Daniel Dejica, Gabriel Bărbuleț,
Laura Stiegelbauer

Rezumat

Acest articol analizează evoluția sectorului traducerilor, punând accentul pe integrarea inteligenței artificiale și a traducerii automate neuronale (NMT) în fluxurile de lucru profesionale. El analizează schimbarea de paradigmă de la traducerea tradițională centrată pe om către un model colaborativ în care expertiza umană și medierea automată coexistă. Studiul explorează conceptul de post-editare ca o nouă competență de bază, rolul în schimbare al traducătorului de la „traducător” la „specialist în limbi” sau „manager de flux de lucru AI” și implicațiile pentru formarea traducătorilor. Prin examinarea tendințelor actuale ale pieței, a posibilităților tehnologice și a valorii durabile a nuanțelor culturale și contextuale, această lucrare susține că viitorul nu înseamnă înlocuirea oamenilor cu mașini, ci organizarea strategică a unui flux de lucru hibrid care valorifică viteza IA și judecata cognitivă și etică de neînlocuit a expertului uman. Lucrarea se încheie cu propunerea unui model de flux de lucru durabil, axat pe calitate, care echilibrează eficiența cu înțelegerea lingvistică și culturală profundă, esențială pentru comunicarea cu miză mare. Analiza se bazează pe studii empirice recente, rapoarte din industrie și cadre teoretice din studiile de traducere și interacțiunea om – calculator, oferind o imagine de ansamblu cuprinzătoare asupra provocărilor și oportunităților care stau în fața profesiei.

Cuvinte-cheie: fluxul de lucru în traducere, traducere automată neuronală, expertiza umană, formarea traducătorilor, tehnologia lingvistică.

Abstract

This paper investigates the evolving landscape of the translation industry, focusing on the integration of artificial intelligence and neural machine translation (NMT) within professional workflows. It analyzes the paradigm shift from traditional human-centric translation to a collaborative model where human expertise and machine mediation coexist. The study explores the concept of post-editing as a new core competence, the changing role of the translator from a “translator” to a “language specialist” or “AI workflow manager”, and the implications for translator training. By examining current market trends, technological affordances, and the enduring value of cultural and contextual nuance, this paper argues that the future is not about the replacement of humans by machines, but about the strategic orchestration of a hybrid workflow that leverages the speed of AI and the irreplaceable cognitive and ethical judgment of the human expert. The paper concludes by proposing a model for a sustainable, quality-driven workflow that balances efficiency with the deep linguistic and cultural understanding essential for high-stakes communication. The analysis draws on recent empirical studies, industry reports, and theoretical frameworks from translation studies and human-computer interaction, offering a comprehensive overview of the challenges and opportunities that lie ahead for the profession.

Keywords: translation workflow, neural machine translation, human expertise, translator training, language technology.

1. Introduction

The translation industry stands at a crossroads, undergoing a transformation that is arguably more profound than any since the invention of the printing press. The emergence and rapid maturation of neural machine translation (NMT), driven by advances in deep learning, the proliferation of vast multilingual datasets, and the exponential increase in computational power, have fundamentally altered the landscape of professional linguistic mediation. Where once the human translator operated as the solitary and unquestioned agent bridging languages and cultures, today, the act of translation is increasingly mediated by artificial intelligence systems capable of producing fluent, syntactically coherent, and often surprisingly accurate output across a wide array of language pairs and domains. This technological revolution has given rise to a new, hybrid paradigm of work, one characterized by the intricate and dynamic interplay between human expertise and machine-generated output.

The implications of this shift extend far beyond the mere introduction of a new tool into the translator's workspace. They strike at the very heart of professional identity, skill sets, workflows, business models, and the educational frameworks designed to prepare future generations of language professionals. No longer is the translator solely a creator of text *ex nihilo*; increasingly, the role encompasses that of a post-editor, a quality assurance specialist, a workflow architect, and an ethical overseer of artificial intelligence. This research seeks to provide a comprehensive exploration of this emerging landscape, moving beyond the often-polarized discourse of human versus machine to articulate a more nuanced understanding of their potential for collaboration.

The central thesis of this investigation is that the future of translation does not lie in the wholesale replacement of human translators by machines, a scenario that, while popular in certain corners of public discourse, fails to account for the irreducible complexity of human communication. Rather, the future lies in the strategic and informed orchestration of a hybrid workflow, a "human-in-the-loop" architecture, that leverages the speed, scalability, and consistency of AI while preserving and elevating the irreplaceable cognitive, creative, and ethical capacities of the human expert. This research explores these aspects by first tracing the historical evolution of translation workflows, demonstrating how each technological inflection point has redefined the translator's role. It then analyzes the enduring value of human expertise in the age of AI, identifying the specific domains, cultural nuance, ethical judgment, creative adaptation, and pragmatic inference, where human cognition remains superior. Subsequently, it critically examines the affordances and limitations of machine mediation, providing a balanced assessment of what current AI systems can and cannot do. Building on this foundation, the research addresses

the urgent need to rethink translator training, proposing a curriculum that balances foundational linguistic skills with technological competence and specialized domain knowledge. Finally, it synthesizes these insights into a proposed model for a sustainable, quality-driven hybrid workflow, one that can guide practitioners, agencies, and educators as they navigate the complex terrain of the AI-mediated translation industry.

2. The evolution of the translation workflow

To fully comprehend the magnitude of the current transformation, it is instructive to view it through the lens of technological history. The translation workflow has not been static; it has evolved through distinct phases, each marked by the introduction of new tools that have reshaped the translator's practice, often in ways that were initially met with resistance but ultimately led to new forms of professionalization and efficiency.

The first, and longest, phase can be characterized as the purely manual era. For centuries, translation was a solitary craft. The translator sat with a source text, often a manuscript or a printed book, and a blank sheet of paper or a typewriter, relying solely on their own linguistic competence, cultural knowledge, and a limited set of resources such as bilingual dictionaries and encyclopedias. This process was linear, time-intensive, and cognitively demanding. The workflow was, in essence, a single-stage process: source text input → human cognitive processing → target text output. The quality of the output was entirely dependent on the individual translator's skill, erudition, and mastery of both source and target languages and cultures. There was no technological mediation in the creative act itself; tools served only as references, not as active participants in the production of text.

The second major phase began in the 1990s with the widespread adoption of computer-assisted translation (CAT) tools. This era marked the first significant technological mediation of the translation process. CAT tools introduced two revolutionary concepts: the translation memory (TM) and the terminology database. A translation memory segments the source text into manageable units (usually sentences) and stores both the source and the translator's target version in a database. When the translator encounters a new segment that matches or is like a previously stored one, the tool suggests the stored translation, allowing for reuse and ensuring consistency across large projects and over time.

Terminology databases allowed for the creation of approved glossaries that could be automatically highlighted within the text. In this model, the human translator remained the central agent, making all creative and strategic decisions. The technology acted as a powerful assistant, automating the repetitive tasks of reuse and consistency checking, thereby freeing the translator to focus on the more cognitively complex aspects of the task. The

workflow became a two-stage process: source text input → human translation augmented by TM and terminology tools → target text output, with a crucial feedback loop where new translations were automatically added to the TM for future use.

The third, and current, phase is defined by the advent of neural machine translation (NMT) and its integration into professional workflows. NMT represents a qualitative leap over earlier machine translation paradigms. Unlike rule-based or statistical systems, NMT uses deep neural networks trained on vast parallel corpora to generate fluent, natural-sounding output. The introduction of NMT has fundamentally altered the workflow architecture. Instead of translating from scratch, the professional often now begins with a “raw” machine-generated translation. The primary task shifts from creation to revision, a process known as post-editing. This new workflow, MT + PE, can take several forms. In “light” post-editing, the goal is to produce an output that is merely understandable, correcting major errors but ignoring stylistic subtleties. In “full” post-editing, the goal is to produce a text that is indistinguishable from a high-quality human translation, requiring the post-editor to refine style, tone, and nuance.⁵²

This evolution represents a profound shift in the translator’s relationship with the text. The translator is no longer the sole author but is now a collaborator with a machine co-author. The cognitive process is altered; the translator must learn to read machine output with a critical eye, to identify patterns of error specific to the NMT system in use, and to decide when to accept, reject, or radically revise the proposed translation. This has led to the emergence of new professional roles, such as the post-editing specialist and the AI workflow manager, roles that combine linguistic expertise with a deep understanding of the affordances and limitations of the underlying technology.

3. Human expertise in the Age of AI

The rise of NMT has prompted a necessary and ongoing re-evaluation of what constitutes “expertise” in translation. If a machine can produce a grammatically flawless and stylistically fluent sentence in a matter of seconds, one must ask: what is the unique, irreplaceable value of the human professional? The answer lies not in the ability to perform simple linguistic transfer, the realm where AI excels, but in the higher-order cognitive, cultural, and ethical capacities that remain, for now, beyond the reach of even the most advanced algorithms.

⁵² For an analysis of the industry-wide adoption of post-editing workflows and the distinction between light and full post-editing, see Moorkens 2018.

First and foremost, human expertise resides in the domain of deep contextual and pragmatic understanding. NMT models are trained on vast datasets of existing translations. They function by predicting the most statistically probable sequence of words based on patterns learned from that data. However, they do not “understand” the text in any meaningful human sense. They operate without a model of the world, without intentionality, and without the ability to grasp the pragmatic forces at play in communication. Consider a text containing irony, sarcasm, or subtle humor. An NMT system will typically translate such utterances literally, completely missing the intended meaning. A human translator, by contrast, draws on a shared cultural and linguistic framework to recognize the speaker's intent and to render it appropriately in the target language, often using creative strategies that go far beyond literal transfer. Similarly, in persuasive texts like marketing copy or political rhetoric, the goal is not simply to convey information but to evoke emotion, to persuade, or to shape perception. An NMT system, lacking any understanding of rhetorical effect, cannot reliably achieve this. The human expert can.

Second, human expertise is essential for cultural nuance and localization. Language is deeply embedded in culture. A phrase that is perfectly acceptable in one cultural context may be offensive, confusing, or simply ineffective in another. NMT systems, trained primarily on general-domain data, often fail to capture these subtle cultural dimensions. They may produce translations that are technically accurate but pragmatically inappropriate. The human expert acts as a cultural consultant, navigating the complex terrain of cultural conventions, taboos, humor, and values. This is particularly critical in fields like marketing, advertising, and public relations, where cultural missteps can have significant reputational and financial consequences. The process of localization, adapting a text not just linguistically but culturally for a specific target market, requires a depth of cultural knowledge that no current AI system can claim.

Third, human expertise is indispensable for ethical judgment and accountability. NMT systems are trained on human-generated data, and they inevitably inherit and can even amplify the biases present in that data. This can manifest as gender bias (e.g., consistently associating certain professions with a specific gender), racial bias, or ideological bias⁵³. A human translator, operating with an awareness of these issues, can identify and correct such biases. Moreover, in high-stakes fields such as medicine, law, and international diplomacy, the consequences of a translation error can be severe, even life-threatening. In such contexts, accountability is paramount. A machine cannot

⁵³ On the phenomenon of hallucination and bias in NMT, including empirical studies of gender and racial bias, see Vieira and O’Sullivan 2024.

be held accountable for its errors. The human expert, therefore, serves as an ethical gatekeeper, assuming ultimate responsibility for the accuracy, appropriateness, and ethical integrity of the final text. This involves not only correcting errors but also making nuanced judgments about how to handle sensitive content, how to navigate conflicting ethical principles, and when to flag potential issues to the client.

Finally, the role of the human expert has evolved from that of a translator in the traditional sense to that of a workflow manager, quality assurer, and strategic partner. In the AI-mediated workflow, the expert must decide when to use machine translation, when to use a human-only approach, and what level of post-editing is appropriate for the specific project. They must manage the AI tools, customizing them with terminology and style guides to optimize output. They must analyze machine-generated output to identify systematic weaknesses and adapt their strategies accordingly. In short, the human expert in the new era is not a worker being displaced by a machine but a knowledge professional whose skill set has expanded to include the management and oversight of artificial intelligence.

4. Machine mediation: affordances and limitations

The machines that now mediate the translation workflow, NMT engines, CAT tools enhanced with AI, and large language models (LLMs) like GPT, offer powerful affordances that have driven their rapid adoption across the industry. However, a clear-eyed understanding of their limitations is equally essential for designing effective and sustainable workflows that truly leverage the strengths of both human and machine.

The primary affordances of current machine mediation are speed, scalability, and consistency. An NMT engine can process millions of words in the time it takes a human to translate a single page. This capability has unlocked the possibility of translating content volumes that were previously unimaginable, from real-time social media feeds to massive e-commerce product catalogs and the entirety of technical documentation for global product launches. When combined with translation memories and terminology management systems, AI tools can enforce strict terminological consistency across projects of any size, reducing the cognitive load on human translators and ensuring that a multinational corporation speaks with a unified voice across all its markets. For high-volume, low-to-medium-stakes content where “good enough” is sufficient, the MT+PE workflow can deliver dramatic increases in productivity and significant cost savings⁵⁴.

⁵⁴ The productivity gains from MT+PE workflows have been extensively documented in industry reports and academic studies, though the magnitude varies significantly by language pair, domain, and the level of post-editing required.

Furthermore, the integration of AI into CAT tools is creating increasingly intelligent and adaptive environments. Features such as automatic quality estimation, which predicts the quality of a machine translation output segment and flags potentially problematic areas for the post-editor, are becoming common. AI-driven terminology extraction can identify key terms in a source text and suggest translations based on context and previous usage. Some advanced tools now allow for the “fine-tuning” or customization of generic NMT engines using a client’s own translation memory and terminology, resulting in raw output that is significantly closer to the desired style and tone, thereby reducing the amount of post-editing effort required.

Despite these powerful affordances, the limitations of current machine mediation are profound and, in many contexts, insurmountable without human intervention. One of the most significant limitations is the lack of interpretability and explainability. NMT systems are “black boxes”; their internal workings are so complex that it is often impossible to know why a system produced a particular output. This makes systematic error correction challenging. When a human post-editor corrects an error, there is no mechanism for the system to understand why that correction was made and to learn from it in a generalizable way. Feedback loops are typically limited to adding corrected segments to a translation memory, which can inform future suggestions but does not alter the underlying NMT model itself.

Another critical limitation is the inability to manage creative, persuasive, or emotionally resonant language. As noted earlier, NMT systems operate on statistical probability, not on rhetorical intent. For texts where the goal is not just to inform but to persuade, delight, or move the reader, the raw output of an NMT engine is often inadequate. In such cases, the post-editing process can become so extensive that it approaches, or even exceeds, the time required for a human translation from scratch. This is particularly true for literary translation, high-end marketing copy, and brand messaging, where the nuances of voice, rhythm, and connotation are paramount.

A further limitation, often underestimated, concerns data privacy, security, and intellectual property. Many NMT engines operate on cloud-based platforms. When a translator or agency uploads a document for translation, that data is processed on servers that may be in different jurisdictions and may be used to further train the underlying models. For confidential business documents, legal contracts, medical records, or any other form of sensitive or proprietary information, this presents a significant risk. The workflow must therefore be carefully designed to ensure that appropriate safeguards are in place, including the use of on-premises or secure, private cloud instances that do not retain or repurpose client data.

Finally, the phenomenon of hallucination, where an NMT system generates fluent but entirely fabricated information, remains a persistent

challenge ⁵⁵. This is particularly dangerous in high-stakes domains. A hallucinated date in a legal contract, a fabricated dosage instruction in a medical text, or an invented fact in a technical manual can have serious consequences. Human oversight is not merely a quality enhancement in such contexts; it is a non-negotiable requirement for safety and accountability.

5. Rethinking translator training

The transformation of the translation workflow from a human-centric craft to a technology-mediated profession has profound and urgent implications for how translators are educated. Traditional translation programs, which have rightly focused on developing bilingual competence, cultural knowledge, and the skills of analytical reading and creative writing, must now evolve to prepare students for a professional reality in which they will work alongside, and in collaboration with, artificial intelligence. A failure to adapt curricula would leave graduates ill-equipped for the demands of the contemporary job market and would cede the strategic direction of the profession to technology developers rather than language professionals.

A modern, future-oriented translation curriculum must be built on three interconnected pillars: technological competence, post-editing expertise, and specialized domain knowledge. These pillars do not replace the traditional foundations of language and culture but are integrated with them to form a comprehensive and robust skill set.

The first pillar, technological competence, extends far beyond the rudimentary ability to use a CAT tool. Students must develop a deep, critical understanding of the technologies they will deploy. This includes learning how to evaluate different NMT engines and large language models, comparing their performance across language pairs and domains. They must learn how to customize and fine-tune generic models using client-specific data, a process that requires an understanding of how such models are trained and what data is most effective for adaptation. They should be exposed to the principles of automation and scripting, enabling them to orchestrate complex workflows that move text between different tools (e.g., from an NMT engine to a terminology extractor to a quality estimation tool). Crucially, this technological education must be grounded in an understanding of the limitations and biases of AI, preparing students to be critical and discerning users, not passive consumers, of technology.

The second pillar, post-editing expertise, represents a new core competence that is distinct from both translation and traditional revision. Post-

⁵⁵ The challenge of hallucination in large language models and NMT is a growing area of research. For a discussion on AI and creative language, which touches on the limitations of statistical models in capturing intent, see Lindquist 2023.

editing is not merely “correcting typos” in machine output. It is a specialized skill that requires a specific cognitive approach. Students must learn to read machine output differently than they would a text they are translating from scratch, developing the ability to quickly identify patterns of error specific to different systems. They must be trained in the two main modalities of post-editing, light and full, understanding the different quality standards and effort levels associated with each. They must also be prepared for the psychological demands of the task, which can include the frustration of correcting predictable errors and the cognitive challenge of maintaining focus while processing large volumes of text. Pedagogical approaches should include hands-on practice with raw machine output from different systems, comparative analysis of human versus machine translations, and exercises in developing and applying client-specific post-editing guidelines.

The third pillar, specialized domain knowledge, addresses the market reality that as AI commoditizes general-purpose translation, the premium value of human expertise increasingly lies in deep specialization. A translator who possesses not only linguistic skills but also a profound understanding of a specific field, be it medicine, law, finance, engineering, or video game localization, can offer insights and ensure a level of accuracy that a generalist AI cannot match. This requires a shift in curriculum design to allow for and encourage specialization, perhaps through partnerships with other faculties, interdisciplinary projects, and the integration of domain-specific content throughout the language and translation courses. The expert of the future is not a generalist competing with AI on speed and cost, but a specialist who demands a deep understanding of a particular domain and the ability to apply that understanding to ensure the highest quality in that specific context.

In addition to these three pillars, a modern curriculum must also cultivate critical thinking, ethical reasoning, and business acumen. Students must be prepared to navigate the complex ethical questions that arise in AI-mediated work, from data privacy to bias to accountability. They must understand the business models of the industry, including pricing strategies for post-editing versus translation, project management principles, and the dynamics of client relations. In short, translator training must evolve from a narrow focus on the act of translation to a broad preparation for a multifaceted professional role in a technology-driven industry.

6. A proposed model for the hybrid workflow

Building on the preceding analysis of technological evolution, human expertise, machine limitations, and educational needs, we can now articulate a proposed model for a sustainable, quality-driven, hybrid translation workflow. This model moves beyond a simplistic linear process (source text → MT → post-editing → delivery) to a more dynamic and strategic

framework that incorporates analysis, segmentation, customization, and continuous learning. It is a model designed to maximize the strengths of both human and machine while mitigating their respective weaknesses.

The proposed model comprises four interconnected stages:

Stage 1: Strategic analysis and content segmentation. The workflow does not begin with translation but with a strategic analysis of the project. A project manager or lead linguist, possessing both linguistic and technological expertise, assesses the source text(s) against a defined set of criteria. These criteria include the genre and purpose of the text (e.g., marketing, technical, legal, creative), the target audience and its cultural context, the required quality level, the budget, the deadline, and the sensitivity of the content (e.g., confidential, personal, high-risk). Based on this analysis, the content is strategically segmented. High-risk, highly creative, or culturally sensitive content (such as a brand tagline, a legal disclaimer, or a passage of literary prose) is flagged for a “human-only” track, where a specialist translator works without machine input. High-volume, low-to-medium-risk content (such as user manuals, internal communications, or e-commerce listings) is routed to the “MT+PE” hybrid track. This initial segmentation is crucial; it prevents the application of a one-size-fits-all approach and ensures that resources are deployed where they are most needed.

Stage 2: Augmented machine mediation. For content routed to the hybrid track, the machine is not deployed in a generic, out-of-the-box state. It is augmented with human expertise. This involves preparing the environment by feeding the chosen NMT engine or large language model with project-specific assets: an approved terminology database, a style guide outlining tone and register preferences, and a relevant translation memory from previous projects. This process, often called “customization” or “fine-tuning”, significantly improves the quality of the raw machine output, reducing the number of errors the human will need to correct and ensuring greater alignment with the client's preferences from the outset. In advanced implementations, this stage may also involve the use of quality estimation tools to pre-identify segments that are likely to be problematic, allowing them to be flagged for special attention in the post-editing phase.

Stage 3: Context-aware post-editing. This stage is performed by a human expert, a post-editor who possesses both linguistic/domain expertise and a deep understanding of the specific NMT system used. The post-editor does not simply correct grammatical or terminological errors. They engage in context-aware revision. This means they read the machine output within the broader context of the entire document, ensuring consistency in terminology and tone across all segments. They verify the cultural appropriateness of the output, adjusting reflect local conventions and sensitivities. They check for

pragmatic accuracy, ensuring that the intended meaning (including irony, humor, or persuasive intent) is correctly conveyed. They also remain vigilant for hallucinations or biases that may have been introduced by the machine. The post-editor's work is governed by a clear set of instructions (e.g., light vs. full post-edit) and is guided by the client's style guide and terminology assets.

Stage 4: Continuous feedback loop and learning. A defining feature of a mature hybrid workflow is the establishment of a continuous feedback loop. The corrections and revisions made by the human post-editor are not simply delivered and forgotten. They are systematically incorporated back into the project assets. The final approved target segments are added to the translation memory, enriching it for future projects. Any updates to terminology are recorded in the terminology database. In more advanced workflows, this corrected data can be used to further fine-tune or even retrain the NMT engine itself. This "human-in-the-loop" architecture ensures that the system improves over time based on expert human input. The machine learns from the human, and the human, in turn, benefits from a machine whose output becomes progressively aligned with their standards, creating a virtuous cycle of continuous improvement in both efficiency and quality.

This four-stage model presents a vision of the future that is neither utopian nor dystopian. It acknowledges the transformative power of AI while insisting on the central, irreplaceable role of the human expert. It is a model of strategic collaboration, not passive replacement, and it provides a framework for practitioners, agencies, and educators to navigate the complexities of the AI-mediated translation landscape.

7. Conclusions

The future of the translation workflow is not a narrative of human obsolescence in the face of advancing artificial intelligence. It is, instead, a narrative of human transformation. The integration of neural machine translation and large language models into the professional workflow has irrevocably altered the profession, automating the lower-level, repetitive aspects of the task and placing an unprecedented premium on higher-order cognitive, cultural, and ethical skills. The translator of the past was a craftsperson, working alone with text and dictionary. The translator of the present and future is a hybrid professional: a language specialist, a technology expert, a quality assurer, an ethical gatekeeper, and a strategic partner to clients navigating the complexities of global communication.

This transformation presents both profound challenges and exciting opportunities. The challenge is to adapt, to embrace lifelong learning, and to develop the new competencies, technological, post-editing, and specialized, that the hybrid workflow demands. The opportunity is to redefine the profession, to elevate it from a largely invisible service to a recognized and

valued form of expertise that is essential for high-stakes, high-quality communication. The translator of the future will not be replaced by a machine but will work in concert with machines, using AI as a powerful tool to achieve new levels of efficiency and scale while deploying their unique human judgment to ensure accuracy, cultural appropriateness, creativity, and ethical integrity.

For industry, this means investing in the development of robust hybrid workflows, such as the model proposed here, that prioritize strategic segmentation, augmented machine mediation, context-aware post-editing, and continuous feedback loops. It means moving away from a purely cost-driven approach to one that recognizes and rewards the value of human expertise in managing AI. For educational institutions, it means a fundamental rethinking of curricula to produce graduates who are not simply linguists but technologically savvy, critically minded, and specialized professionals ready to lead in this new landscape. For individual practitioners, it means embracing change, upskilling, and positioning themselves as experts who command the technology, rather than being commanded by it.

In the end, the future of translation will be shaped by the choices made today. If the response to AI is fear and resistance, the profession may indeed be marginalized. But if the response is strategic adaptation and a commitment to leveraging human expertise in new ways, the profession can harness the power of AI to achieve a new golden age, one where the speed and scalability of machines are combined with the depth, subtlety, and ethical responsibility of human language experts to enable communication across cultures on a scale never before possible.

References

- Aikawa, T., Schwartz, L., King, R., Corston-Oliver, M., and C. Lozano. 2007. "Impact of Controlled Language on Translation Quality and Post-Editing in A Statistical Machine Translation Environment". In *Proceedings of MT Summit XI*, 1–7.
- Allen, J. 2003. "Post-editing". In H. Somers, ed., *Computers and Translation: A Translator's Guide*, 297–317. Amsterdam: John Benjamins.
- Bahdanau, D., Cho, K., and Y. Bengio. 2015. "Neural Machine Translation by Jointly Learning to Align and Translate". In Y. Bengio and Y. LeCun, eds., 3rd International Conference on Learning Representations (ICLR 2015). San Diego, CA.
- Béchara, H., Orăsan, C., Parra Escartín, C., Zampieri, M., and W. Lowe. 2021. "The Role of Machine Translation Quality Estimation in The Post-Editing Workflow". *Informatics*, 8(3), 61.

- Bentivogli, L., Bisazza, A., Cettolo, M., and M. Federico. 2016. "Neural Versus Phrase-Based Machine Translation Quality: A Case Study". In *Proceedings of the 2016 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*, 257–267. Austin, TX: Association for Computational Linguistics.
- Briva-Iglesias, V., O'Brien, S., and B. R. Cowan. 2023. "The Impact of Traditional and Interactive Post-Editing on Machine Translation User Experience, Quality, and Productivity". *Translation, Cognition & Behavior*, 6(1), 60–86.
- Castilho, S., and S. O'Brien. 2017. "Acceptability of Machine-Translated Content: A Multi-Country Survey on The Influence of Post-Editing and Machine Translation Literacy". *Journal of Specialised Translation*, 27, 115–136.
- Castilho, S., Moorkens, J., Gaspari, F., Calixto, I., Tinsley, J., and A. Way. 2017. "Is Neural Machine Translation the New State of The Art?". *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics*, 108(1), 109–120.
- Chen, M. 2024. "Trust, Understanding, And Machine Translation: The Task of Translation and The Responsibility of The Translator". *AI & Society*, 39, 2307–2319.
- Church, K. W., and E. H. Hovy. 1993. "Good Applications for Crummy Machine Translation". *Machine Translation*, 8(4), 239–258.
- Daems, J., De Clercq, O., and L. Macken. 2017. "Translationese And Post-Editese: How Comparable Is Comparable Quality?". *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 16, 89–103.
- Doherty, S. 2016. "The Impact of Translation Technologies on The Process and Product of Translation". *International Journal of Communication*, 10, 947–969.
- Dorado, I. 2019. "Integrating Machine Translation in The Translation Classroom: Challenges and Opportunities". *Translation & Interpreting*, 11(2), 44–61.
- Guerberof, A. 2009. "Productivity and Quality in The Post-Editing of Outputs from Translation Memories and Machine Translation". *Localisation Focus*, 8(1), 11–21.
- Guerberof, A. 2013. "What Do Professional Translators Think About Post-Editing?". *The Journal of Specialised Translation*, 19, 75–95.
- Kenny, D. 2011. "The Ethics of Machine Translation". In K. Malmkjær and K. Windle, eds., *The Oxford Handbook of Translation Studies*, 455–468. Oxford: Oxford University Press.
- Koponen, M. 2016. "Is Machine Translation Post-Editing Worth the Effort? A Survey of Research into Post-Editing and Effort". *The Journal of Specialised Translation*, 25, 131–148.
- Läubli, S., and D. Orrego-Carmona. 2017. "When Google Translate Is Better Than Some Human Colleagues, Those People Are No Longer Colleagues". In *Proceedings of the 39th Conference Translating and the Computer*, 59–69. London: AsLing.
- Moorkens, J. 2018. "What to Expect from Neural Machine Translation: A Practical In-Class Translation Evaluation Exercise". *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(4), 375–387.

- Moorkens, J., and S. O'Brien. 2015. "Post-Editing Evaluations: Trade-Offs Between Novice and Professional Participants". In *Proceedings of the 18th Annual Conference of the European Association for Machine Translation*, 75–81. Antalya, Turkey.
- O'Brien, S. 2002. "Teaching Post-Editing: A Proposal for Course Content". In *Proceedings of the 6th EAMT Workshop*, 99–106.
- O'Brien, S. 2012. "Translation as Human-Computer Interaction". *Translation Spaces*, 1(1), 101–122.
- O'Brien, S., Balling, L. W., Carl, M., Simard, M., and L. Specia. 2014. "Post-Editing of Machine Translation: Processes and Applications". *Machine Translation*, 28(3–4), 159–164.
- Pascalau, Raul, and Daniel Dejica-Cartis. 2021. "The Efficient Translation Flow, A Key to Successful Business". *Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timișoara Transactions on Modern Languages*, available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3947925>
- Pym, A. 2011. "What Technology Does to Translating". *Translation & Interpreting*, 3(1), 1.
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, Ł., and I. Polosukhin. 2017. "Attention Is All You Need". In I. Guyon et al., eds., *Advances in Neural Information Processing Systems* 30: 5998–6008. Curran Associates.
- Way, A. 2018. "Quality Expectations of Machine Translation". In J. Moorkens, S. Castilho, F. Gaspari, and S. Doherty, eds., *Translation Quality Assessment: From Principles to Practice*, 159–178. Cham: Springer.
- Xiana Bueno, Lucrecia Mena-Meléndez, Brandon L. Crawford, R. Turner, Wen-Juo Lo, and K. Jozkowski. 2024. "A Mixed-Methods Approach to Translation Challenges in Multi-Language Research: Assessing How Spanish-Speaking Adults in the U.S. Interpret the Terms Pro-Vida (Pro-Life) and Pro-Elección (Pro-Choice)". *International Journal of Public Opinion Research*.

Real versus Imaginary Spaces in *The Wolves of Circassia* by Daniel Mason

Claudia Pisoschi

Rezumat

Povestirea "Lupii din Circassia" scrisă de Daniel Mason se dovedește deosebit de interesantă sub aspectul modului în care revelează relația complexă dintre spațiu și identitatea personajelor, trăită de înseși personajele respective și, prin ele, de cititori. Una dintre dimensiunile identității lor este conștientizarea spațiului, care joacă un rol activ în modelarea autopercepției. Este un proces mediat de sentimentul apartenenței la anumite spații, care poate atinge nivelul unui atașament profund și durabil. Procesul este condiționat și de memoria personajelor. Afectarea memoriei din cauze medicale are ca rezultat o estompare a graniței dintre spațiile reale și cele imaginare, dar acest lucru poate acționa ca un catalizator pentru interacțiuni sociale mai sincere și mai puțin supuse constrângerilor, și astfel pentru noi fațete identitare sau pentru reactivarea altora latente. Descoperindu-și aceste fațete, oamenii stabilesc noi relații sau reactivează altele rămase relevante pentru ei. La vârsta senectuții, oamenii sunt în mai mare măsură afectați de boli care le produc un declin al abilităților cognitive, inclusiv al memoriei; drept consecință, ei creează lumi în care spațiile reale și cele imaginare se întrepătrund. Pot, de asemenea, deveni locuitori ai acestor spații, văzute ca modalități de a se sustrage unei realități "obiective" apăsătoare, fie că are forma demenței senile sau a alienării produse de pandemia de Covid 19. În astfel de cazuri, amintirile episodice de natură emoțională și cele imaginate se întrepătrund într-un mod similar spațiilor reale și celor imaginare. Tonurile emoționale ale amintirilor bazate pe contextul situațional sunt parte dintr-un cadru mai larg reprezentat de nevoile unui individ și dacă acele nevoi se îndeplinesc doar într-o lume (parțial) imaginară, personajul se va refugia în ea. Chiar dacă aceste lumi sunt o manifestare a unor boli, totuși ele rămân spații ideale unde personajele își pot regăsi eul interior autentic.

Cuvinte-cheie: spațiu, memorie, identitate, afectiv, real, imaginar.

Abstract

The short story 'The Wolves of Circassia', written by Daniel Mason, proves to be an extremely interesting text regarding the manner in which the intricate relationship between space and the characters' identity is experienced by the latter, and through them, by readers. One of the dimensions of the characters' identity is their space-awareness which plays an active role in (re)shaping their self-awareness. It is a process mediated by their sense of belonging to certain spaces, which can reach the level of a profound and lasting attachment. This process is also conditioned by the characters' memory. Memory-affecting health conditions result in a blurred border between real and imaginary spaces, but can also act as a trigger for more sincere, less constrained, social interactions and, thus, for new or newly-activated identity facets that people were not aware of and which, once they were discovered, can help in the process of social integration, either by forming new relationships or by trying to revive others which have remained relevant to them. People in their old age are more affected by health conditions which cause a decline in their cognitive abilities, memory included; consequently, they can create worlds where the physical and the imaginary dimensions of spaces intertwine. They can also become inhabitants of such worlds, turned into ways of escaping an oppressive 'objective' reality, whether it takes the form of old age dementia or Covid 19 pandemic-caused alienation. In such cases, episodic emotional memories and imagined memories intertwine

similarly to real and imaginary spaces. The situational context-based emotional colouring of memories is part of the larger frame represented by one's needs and if those needs can be met only in a(n) (partly) imaginary world, the character will take refuge in it. Even if these worlds seem to be the result of health conditions, they can still remain ideal spaces, where the characters can get in touch with their true inner self.

Keywords: space, memory, identity, affective, real, imaginary.

Introduction

In his short story, 'The Wolves of Circassia', Daniel Mason gives the readers the opportunity to discover the manner in which the intricate relationship between space and the characters' identity is experienced by the latter, memory being the mediator⁵⁶. Benson and Jackson (2013) pointed out the intertwining of real (i.e., geographically identifiable) and imaginary spaces, the latter shaped by memory, coloured affectively and caused by a variety of factors, health conditions being a major one, especially for elderly people. Real and imaginary space dualism is paralleled by the characters' good mental health and memory-affecting health/psychological conditions, with an ever more blurred border between these areas as the story unfolds.

Space markers define a rather objective 'anchor' reality, but can also act as a trigger of the characters' memory; in its turn, (affective) memory reconfigures space dimensions, making them part of a make-believe world. This bidirectional relationship space–memory reveals new identity facets of the characters, also modulating their self-awareness, and it is an axis around which the text with its major themes unfolds. (Pisoschi 2026, 136)

The objective of our pragma-stylistic analysis is to focus on the positive effects of this dynamic relationship: self-discovery, the re-positioning of the characters within their milieu and, finally, behaving in accordance with their true nature (and, implicitly, with their authentic current needs).

The premises necessary to our analysis concern each of the three interrelated elements, space, identity and memory, and we will revisit the relevant theoretical prerequisites presented in Pisoschi (2026).

According to Digan (2015, 42), the concept of space should be viewed as comprising a physical dimension (*place*, 'the non-social'), but also a socio-cultural one (*space*, 'the non-physical'), coexisting, and both meaningful — the former being dependent on social conventions, the latter acquiring meaning through its interacting actors. We consider that

⁵⁶ The author revisits here the theme of the relationship space–memory–identity in the short story 'The Wolves of Circassia', previously approached by her in "Space and Memory in 'The Wolves of Circassia' by Daniel Mason" to be published in the volume *The Geography of Memory: Exploring Literary, Linguistic and Cultural Landscapes*, edited by Florentina Anghel, Vlad Preda, Alina Reșceanu, and Emilia Ștefan (Peter Lang, 2026), 136-147.

an absolute distinction between the two concepts is impossible to make, since man turned places into anthropic spaces, within which individual/collective subjective perspectives play an active role: a place can come to have a rather 'objective' meaning, but it is based on socio-cultural factors, such as its conventionalised functions and the standardised expectations of its inhabitants, resulting from traditional culture or present-day trends. (Pisoschi 2026, 137)

Memory space, defined by Digan (2015, 43) as 'the social process of shaping a space of collective (or group) memory by actors and then acting according to the 'rules' of that space', denotes the human beings' need to feel that they belong to a certain place, even more so when they are in their old age, and their *sense of belonging* results in their *place attachment*. These two basic concepts, sense of belonging and place attachment, referred to by Benson and Jackson (2013), reflect the relationship between a physical space and memory, as it is memories which create such place attachments and trigger the consequent (re)configuration of one's identity in relation to them. Space-awareness is the necessary condition for the manifestation of one's sense of belonging to that space, sometimes reaching the level of a profound and lasting attachment, and plays an active role in (re)shaping people's self-awareness.

As a process conditioned by one's memory, space awareness is altered by memory-affecting health conditions. A decline in cognitive abilities which affects memory, especially with people in their old age, may result in the creation of make-believe worlds where the physical and the imaginary dimensions of space intertwine, affecting autobiographical memory. Autobiographical memory is a basic concept for such a direction of analysis, and its two traditional components, abstract semantic memory and detailed episodic memory, are currently seen as ranging over a continuum (Ikeda and Kusumi 2023) rather than representing two discrete categories. Moreover, abstract semantic memory itself, even if traditionally defined as rather static (a view justified by its components: general knowledge, concepts and symbols) is now seen as 'a more flexible and fluid system, sensitive to context, task demands, and perceptual and sensorimotor information from the environment' (Kumar 2020 in Pisoschi 2026, 137). The information on the coding of episodic memories is provided by hippocampal neurons, also responsible for encoding a specific location (Buzsáki 2013).

Old people suffering from various memory-affecting health conditions are necessarily both creators and inhabitants of make-believe worlds, while others, which are in contact with them, may willingly accept to inhabit such worlds, too, because such spaces become ways of escaping overwhelming realities. Blurred borders between real places and imaginary spaces can act as triggers for social interaction and, thus, for improved self-awareness and social integration. Old age dementia and the alienation caused by the Covid 19

pandemic are examples of medical conditions experienced by the short story characters, and acting as self-discovery and integration triggers, even if beyond conventions.

Todd (2023) introduces the concept of *affective colouring* in reference to memories, to express that one remembers something as they feel it at the moment of remembering (Todd 2023, 152). According to him, a past memory gets infused with the subject's current perception of it and with the consequent reflection on it. The internal emotional perspective can coincide with either a field or observer *visual perspective* (*ibidem*).

Todd also points out the shared role of episodic emotional 'affective' memories and imagined memories: 'to re-live important aspects of our past experiences, and to make important decisions by imagining the emotional responses of our future selves' (*ibidem*), which helps disclosing values relevant to the self, whether past and future-oriented in time. Affective memories are pleasure-triggers at the moment of reliving (Todd 2023, 152), but they can be also nostalgia-triggers (Ikeda and Kusumi, 2023). Nostalgia 'targets remembering an experience, it requires experiential remembering and hence presupposes affective memory' (Todd 2023, 159).

One's needs create a general frame which determines the emotional colouring of memories within the situational context: 'Although affective memories may be strongly encoded in memory, they remain amenable to inhibition and flexibly adaptable to the evolving needs of the organism' (Reeck and LaBar 2024, 131). By means of control mechanisms, memory allows the selective information retrieval depending on one's priorities at a certain moment.

1. Walnut Creek, a multidimensional setting – physical space, memory space, imaginary space

The setting, Walnut Creek, is a space whose physical dimension is meant to be easily identified as an absolute location, but it also acquires a symbolic significance from the perspective of the main male character, who is a source of affective memory. What he calls Old Walnut Creek – the name becomes an individualizing label –, is to him a landmark for its expanding subdivisions, the centre of his social space, but symbolically it can also be his current stage of life: his value lies in his experience, as Old Walnut Creek stands for the past in relation to which present and future get their meaning; thus, an imaginary space is created, based implicitly on affective memories that meet his current need for transcendence.

The house was in Walnut Creek, in what the man had once called 'Old Walnut Creek', to differentiate it from the subdivisions. It sat on a winding road lined with tall walnut trees, and had a small orchard of apricots and apples and a

view of Mount Diablo. From the orchard, a path led down into a cool valley of oak and laurel, and from there to the boundary of a state park. (https://lithub.com/thewolvesofcircassia/?utm_source=Sailthru&utm_medium=email&utm_campaign=Lit%20Hub%20Daily:%20April%204%2C%202022&utm_term=lithub_master_list)

The winding road is symbolically similar to the road of life; the peak, even if now unapproachable by the old man remains ‘the centre of creation’ as the natives considered it, therefore a transcendent space; the orchard is a space of peace and tranquillity, a last stop where one could taste the simple pleasures of life before descending towards the cool valley, i.e. getting to the end of their earthly life. Surrounded by a majestic and endless landscape that gives him a feeling of atemporality, his current integration means ‘to imperceptibly glide from the ephemeral into the eternal, from a real place to a make-believe space’ (Pisoschi 2026, 139) that he fully and freely inhabits, while his social space is defined by the dementia-caused alienation from his family. His reply ‘I have the largest backyard in the world, [...]’ also acquires a symbolic meaning: his imaginary space is limitless and he is its master, but like a backyard, it should be protected and kept secret from those who could not inhabit it.

Given the context of the Covid pandemic, the Old Walnut Creek home is shared by other family members and this is beneficial for the dementia-affected former doctor and his attention-deficient grandson. They find ‘a common ‘wavelength’ and are equally attentive to each other’s interests, passionate, relentless or sometimes even unaware of each other, absorbed into their own worlds but united by the dimension of emotional imagining, during their long walks in the valley.’ (Pisoschi 2026, 141) The place functions as the basis for a shared affective space because grandfather and grandson share the same need for bonding, for communication, even if each other’s rational understanding is not a condition.

When the man and boy would return, she’d find them talking about exactly the same things as when they’d left. Sometimes, they were so lost in conversation, or in parallel worlds that didn’t involve one another, that they didn’t even seem to notice her waiting, and she had to hurry to catch them. [...] And after dinner, they would go out again, each day like the last, the time dissolving, Einthoven, Shumway, and magic portals, [...]. (https://lithub.com/thewolvesofcircassia/?utm_source=Sailthru&utm_medium=email&utm_campaign=Lit%20Hub%20Daily:%20April%204%2C%202022&utm_term=lithub_master_list)

Nurse Seini comes to inhabit the same place as her patient, the former doctor, and his family, in the context of the pandemic, and she is the witness of their various forms of estrangement (Pisoschi 2026, 143).

Gradually, his mental condition suspends her reality-based identity only to open the way for shaping her a new one, within his affectively coloured space, even if it is the result of his distorted memory functions. She becomes an ally of the former doctor because she is fundamentally a kindred spirit, dissatisfied with the objective world and its inhabitants and trying to fight ‘the growing emptiness inside her’ (*ibidem*).

Seini opens to the affective space created and shared with her, by the former doctor, and she literally abandons herself to it, falling asleep unawares in the middle of nature. Sleep signifies abandoning her defining social role, that of a caretaker, based on ‘a central premise that had sustained her, that the world was something that could be tended’. Waking up and realizing that the old man and the boy might have got lost and be in danger creates the climactic moment of the short story. Within her there is an inner struggle between her reason which keeps her connected to the concrete world, and the affective needs of her true self. Empty streets, abandoned-looking homes and the quiet house of the doctor’s family are images of an alienated, and isolationist world that rejects authentic communication, such psycho-social symptoms preceding, sometimes covertly, collective experiences such as the Covid pandemic:

It was only ten minutes back to the house, but with her shortening breath she had to stop twice, and she reached the yard in darkness. Almost instantly, she knew they weren’t home yet. Inside, the house was too quiet, [...]. She returned outside, and went around to the front of the house. But the street was also empty, empty of the masked dog walkers; even the neighbors’ homes seemed abandoned. In her pocket, her phone buzzed, and she fumbled for it, as if the person calling might have an answer for her predicament. But when she looked, she realized she had only imagined it. [...] (https://lithub.com/thewolvesofcircassia/?utm_source=Sailthru&utm_medium=email&utm_campaign=Lit%20Hub%20Daily:%20April%204%2C%202022&utm_term=lithub_master_list)

Until the stage when Seini began to open to the symbolism of the space created by her patient-doctor and even to inhabit it, her choice of favouring make-believe worlds had rather seemed a fully-conscious rational decision, with the preservation of a clear-cut border between the two dimensions, the real and the imaginary one (Pisoschi 2026, 143): *During the frequent moments when she was asked to take a side between truth and fantasy, she found she often chose the latter.*

Looking frantically for the old man and his grandson, she slightly glides into the imaginary world dominated by the symbol of the peak, remaining for a moment suspended between dimensions, but only enough to get her strength and faith back in order to carry on. The sound of her daughter,

laughing happy again, reaches her, across space and time, as a certainty that there is hope.

Still holding her phone, she circled back to the yard, and then beyond to the path, as the view of the peak opened before her. She was walking faster now, down into the valley, where she paused once more. Possibilities rose about her. [...] between earth and sky, a magic portal opened. The world turned slowly around the axis of the mountain. Far away, her daughter was laughing again. A wind came over the hills, the trees, the valleys. Her lungs returned and she began to run.
(https://lithub.com/thewolvesofcircassia/?utm_source=Sailthru&utm_medium=email&utm_campaign=Lit%20Hub%20Daily:%20April%204%2C%202022&utm_term=lithub_master_list)

The doctor's wife, whom he no longer recognized because of his dementia, therefore with whom she can share no current affective memories, keeps inhabiting their past affective space, with the peak as a trigger of nostalgia: 'she initially shared this emotionally imbued space with her husband, but in inhabiting this space, they came to know and identify themselves with its uniqueness given by its loneliness. It became their lonely uniqueness as a couple, and now it signifies their separate forms of solitude' (Pisoschi 2026, 145). It is him who gave her a sense of belonging; therefore, she continues to cherish their shared recent memories, in the valley and on the mountain and throughout the affective space that includes these places (*idem*, 146).

She'd been there many times, she said. With her husband. Where they could see clear across the Central Valley, to the thin, white strip of distant mountains, like a tear between earth and sky.
(https://lithub.com/thewolvesofcircassia/?utm_source=Sailthru&utm_medium=email&utm_campaign=Lit%20Hub%20Daily:%20April%204%2C%202022&utm_term=lithub_master_list)

2. The exotic island of Tonga – from a real memory space to an imaginary affective space

The island of Tonga is nurse Seini's birth place and it also becomes an affective space for her because she associates it to the tales from his own childhood that her husband told their son. Her son's wish to hear the same tales over and over again creates a transgenerational affective space, similar to that shared by her patient-doctor and his grandson. Her native island as a real affective space, which includes the stories transmitted across generations, determines Seini herself to become an actor in the patient-doctor's process of space-making (Pisoschi 2026, 143); the island becomes an imaginary space where the male character projects himself in time. His affective memory, his

nostalgia for a make-believe world are triggered by the exotic island; he goes back in time and inhabits it with the presence of a significant actor, Rita, a nurse.

This memory gives him a sense of belonging. Even though he acts as an observer, as a narrator of his interaction with Rita, his emotional reactions are genuine. He is at the same time the young doctor, the actor of the events on the island, maybe inhibiting his feelings, and his older version, social role-centered, together turning himself into an imaginary character (Pisoschi 2026, 142).

Now detached from the present and from his decaying mental state, such detail-triggered affective memories prove essential due to their adaptability to his current needs: the yearning of an old man looking for (and on) the bright side of (imagined) things (*idem*, 141).

Temporal distance is a marker of the discontinuity between what he perceives at present as his needs versus what he perceives as an accomplishment of those needs, his potential destiny in an alternative course of events (Pisoschi 2026, 142).

Whether a real or an imaginary character, she [Rita] is the symbol of the doctor's emotional reaction to an ideal romantic love, linked to an exotic place, and felt as lost. Her image is a trigger of nostalgia, a present-day nostalgia of an old man who has little or no connection to reality. (*ibidem*)

The doctor's wife denies the existence of her virtual rival, Rita, because it reveals a totally new profile of her husband, one which is completely strange to her, and in relation to which she feels only fear.

As a reaction to her fear, she sacrifices herself by inflicting herself additional pain when insisting on reducing her husband to his psychiatric condition whose one of the symptoms is confabulating, 'honest lying'. (Pisoschi 2026, 146).

The first time the old man had spoken about Rita, his wife had pulled Seini aside and explained that this story must be another confabulation. He had never served in the South Pacific, though he'd been stationed in Japan at the end of the Vietnam War. In fact, they'd lived there together. She didn't know where the story came from, or who this Rita was. (https://lithub.com/thewolvesofcircassia/?utm_source=Sailthru&utm_medium=email&utm_campaign=Lit%20Hub%20Daily:%20April%204%2C%202022&utm_term=lithub_master_list)

She refuses to inhabit his imaginary world because of her current jealousy and sense of rejection, but she simultaneously behaves like a secret witness, afraid to enter this world, but maybe also afraid to disturb her husband from his nostalgic dreams. (Pisoschi 2026, 145)

3. Circassia – an imaginary space integrated as an affective memory space

In spite of its exotic name and original location in Eastern Europe, along the northeastern shore of The Black Sea, Circassia is introduced in the text as a location related to Creek Valley, the text setting, in order to act as a passage between real spaces and imaginary ones. To the old doctor it is the imaginary setting of one of his affective memories, a mysterious horror story with a great black wolf dragging a boy out of his school. This possibly imaginary memory, within the doctor's make-believe world, attracts his caretaker, Seini, and, by remembering it, she turns it into her own affective memory, and herself into a character experiencing the respective bodily feelings. She inhabits the same imaginary space as her patient, at the same time facing her own fears intertwined with those of her family or of the people she is living with.

Other times, however, she thought of another story he'd told her, this one from his childhood, about a great black wolf that dragged a boy out of his schoolhouse in Circassia while the other children watched. (https://lithub.com/thewolvesofcircassia/?utm_source=Sailthru&utm_medium=email&utm_campaign=Lit%20Hub%20Daily:%20April%204%2C%202022&utm_term=lithub_master_list)

Between the peak and the valley, the extremes of this space loaded with connotative values, Seini slowly enters a make-believe world where her patient is her guide. What is labelled as abnormal becomes a gate to a deeper, constraint-free, complete understanding of her own perceptions and emotions (Pisoschi 2026, 144): the peak is the symbol of a magic portal, the wolves are guides towards it.

At another level, Seini repeats the experience of the boy dragged out of the school by the wolf, extracted from his familiar collective space. Her transgression of the physical dimension is not violent, but it requires cutting her off, even if temporarily, from her social space in order to face her with her fears as a way to overcome them.

Conclusion

The play upon real and imaginary spaces, accessed through affective memories, is mastered by Daniel Mason as a device meant to help the characters towards discovering new identity facets of their own and of the members of their social space. Creating and/or inhabiting affective spaces repositions them within their milieu and finally facilitates their behaviour in accordance with their true nature (and, implicitly, with their authentic current needs), beyond social conventions and medical conditions.

References

- Benson, Michaela, and Emma Jackson. 2013. "Place-making and Place Maintenance: Performativity, Place and Belonging among the Middle Classes". *Sociology*, 47/4 (2013), 793-809, <https://doi.org/10.1177/0038038512454350> (accessed October, 2025).
- Buzsáki, György. 2013. "Time, space and memory". *Nature* 497 (2013) 568–69, <https://doi.org/10.1038/497568a> (accessed July, 2025).
- Digan, Katie. 2015. "Memory Space and Memory Place". In: *Places of Memory: The Case of the House of the Wannsee Conference*, London: Palgrave Pivot, https://doi.org/10.1057/9781137456427_5 (accessed July, 2025).
- Ikeda, Hiroka, and Takashi Kusumi. 2023. "Episodic memory and personal semantics as triggers of nostalgia: its relationships between abstraction of memory content and temporal distance". *Memory*, 31/6, 784–801, <https://doi.org/10.1080/09658211.2023.2196038> (accessed July, 2025).
- Kumar, Abhilasha A. 2020. "Semantic memory: A review of methods, models, and current challenges". *Psychonomic Bulletin & Review*, 28 (2020), 40–80, <https://doi.org/10.3758/s13423-020-01792-x> (accessed May, 2025).
- Mason, Daniel. 2022. "The Wolves of Circassia". In *The Best Short Stories*, edited by Valeria Luiselli, https://lithub.com/thewolvesofcircassia/?utm_source=Sailthru&utm_medium=email&utm_campaign=Lit%20Hub%20Daily:%20April%204%2C%202022&utm_term=lithub_master_list (accessed June 15, 2025).
- Pisoschi, C. 2026. "Space and Memory in 'The Wolves of Circassia' by Daniel Mason". In *The Geography of Memory: Exploring Literary, Linguistic and Cultural Landscapes*, edited by Florentina Anghel, Vlad Preda, Alina Reșceanu, Emilia Ștefan. Peter Lang, 136-147.
- Reek, Crystal and Kevin S. LaBar. 2023. "Retrieval-induced forgetting of emotional memories". In *Cognition and Emotion*, 38/1, 131-47, <https://doi.org/10.1080/02699931.2023.2279156> (accessed June, 2025).
- Todd, Cain. 2023. "Affective memory, imagined emotion, and bodily imagery". *Synthese* 202, article number 152, 1-24, <https://doi.org/10.1007/s11229-023-04372-3> (accessed June, 2025).

Reprezentări ale spațiului literar

Remina Sima

Rezumat

Cercetarea științifică se concentrează pe reprezentarea literară a conceptelor: „spațiu public” și „spațiu privat”, în perspectivă identitară și comparativă. Prin studiile și domeniile analizate, ne-am propus o cercetare diacronică teoretică a conceptelor „spațiu public” și „spațiu privat”, a modului cum ele interferează în istorie și a unor identități din romanul românesc modern care se manifestă în aceste două spații; modul lor de evoluție sau involuție, felul în care sunt influențate sau nu de ceea ce reprezintă spațiul în care personajele ficționale își desfășoară activitățile și își duc existența. În abordările lor asupra modernității, Jürgen Habermas și Hannah Arendt privilegiază publicul în raport cu privatul. Deși pozițiile lor sunt pe alocuri diferite în ceea ce privește publicul și privatul, ambii sunt preocupați de o teorie a acțiunii comunicative și văd sfera publică în chip de arenă autonomă față de formele de guvernare. Ei văd spațiul public ca pe o nevoie a oamenilor de a apărea în fața celorlalți într-o imagine favorabilă și pentru a lua decizii împreună. Un alt punct comun al celor doi filosofi germani este că văd spațiul public ca un loc în care nimeni nu poate conduce și nimeni nu poate fi condus. H. Arendt atribuie sferei publice un caracter constructiv, considerându-l un loc producător de noi culturi. Performarea rolurilor în sfera publică și cea privată redă modul de viațuire în societatea românească din secolul al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. Gândurile mărturisite ale personajelor decodifică stări sufletești, acțiuni, viziunea lor asupra polivalenței existenței care „pendulează” între cele două sfere, îngăduind ca atributele specifice să le determine itinerariul destinului. Scriitorii secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea au meritul de a fi adus în paginile literaturii aspecte ale vieții cotidiene din mediul rural și citadin. Modul de existență al unei familii diferă în funcție de spațiul căruia îi aparține, rural sau urban. O societate tradițională de tip arhaic cu greu și aproape niciodată nu va da curs influențelor societății moderne; în timp ce trăsăturile unei familii care se formează și dăinui este în mediul citadin poartă amprenta unei societăți în perpetuă transformare.

Cuvinte-cheie: familie, secolul al XIX-lea, public, privat, spațiu literar.

Abstract

Our scientific research focused on the literary representation of the concepts “public space” and “private space”, from an identity and comparative perspective. By means of the researched studies and fields, we aimed at a theoretical diachronic analysis of the concepts “public space” and “private space”, the way they intermingle in history and at certain identities in the Romanian modern novel that manifest themselves within these two spaces; their evolution or involution, the way they are influenced or not by what means the space where the main characters deploy their activities and lead their life. In their studies on Modernity, Jürgen Habermas and Hannah Arendt ascribe a greater value to the public as compared to the private. Although they have slightly different opinions about the public and the private spheres, they both show interest in a theory of communicative action. They consider public space as a certain need that people have to come up in front of the others, showing a favourable image and taking decisions together. Another common perspective that the two German philosophers have on the concept of “public space” is that they consider it a place where nobody can rule or can be ruled. H. Arendt ascribes to the public sphere a constructive character, considering it a place that produces new cultures. The literary representations were made by using symbolic images of private and social life of the main characters. The

performance of the role in the public and private spheres is a clear illustration of the specific life in the Romanian society belonging to the 19th century and the beginning of the 20th one. The uttered thoughts of the characters translate their inner state, their actions and vision on the polyvalent existence that takes place in between the two areas, allowing their features to guide their destiny line. The writers of the 19th and 20th centuries have illustrated the specifics of the daily life in the urban and rural spaces. One family's way of life depends on the space it belongs, urban or rural. An archaic traditional society will hardly ever allow the influences of a modern society to invade it; whereas the features of a family that is formed and lives in the city is mirrored by the society that is continuously changing.

Keywords: family, 19th century, public, private, literary space.

Dominique Maingueneau vorbește despre spațiu, corelându-l cu sfera literaturii. În opinia sa, „spațiul literar” face parte din societate, iar noțiunea „loc” presupune un interior și un exterior. Literatura, ca orice alt discurs constituent, poate fi pusă în corespondență cu o rețea de locuri în societate, însă ea nu se poate fixa cu adevărat în niciun loc. Chiar dacă opera are pretenția de a atinge universalitatea, apariția ei este prin excelență un fenomen local și nu se produce decât prin intermediul normelor dintre locurile în care survine. În aceste locuri se leagă relațiile dintre scriitor și societate, scriitor și opera sa, operă și societate (Maingueneau 2007, 89-93).

Spațiului public al literaturii feminine i se acordă credit doar în cazul în care aceasta evocă figura feminină sub numele unui autor și nu a unei autoare. Doar începând cu secolul al XIX-lea scriitoarele sunt acceptate ca și contribuabile la îmbogățirea zestrei culturale. Istoricii cu orientări feministe încep să dea o mare importanță și să reconsidere scrierile femeilor de la începutul secolului al XIX-lea. Studiarea și investigarea „cultului domestic” au fost făcute prin analogia dintre sfera privată a femeii și captivitatea sclaviei. Conștiința femeilor s-a îndreptat spre feminism ca un rezultat al recunoașterii unei legături și a opresiunilor comune.

Istoriografii au descris această sferă privată ca o păstrătoare de tradiții și de valori vechi (Bauer 2001, 56). Este o realitate faptul că romanele secolului al XIX-lea, prin temele și motivele abordate, aduc în atenția cititorului figuri feminine. Dar tot atât de adevărat este faptul că aceste producții literare au avut o mare contribuție la schimbarea perspectivelor, prin aducerea la cunoștința femeilor a posibilității de a trece pragul sferei private prin câștigarea încrederii în propria persoană. De cele mai multe ori, în acest tip de literatură autoarea înserează aspecte ale vieții personale, deci nu este o producție imaginată în totalitate. Există o categorie de romane care pune accentul pe promovarea educației pentru femei, altele dezvoltă modul psihologic de percepție al realității sociale de către femei. Cadrul familial în care se desfășoară de obicei acțiunea romanelor moderne nu este o formă de idealism, ci se dorește o analiză realistă a relațiilor sociale localizate în cadrul casei sau a altor spații sociale. De asemenea, aceste romane pun în lumină

aspecte de moralitate ale căminului, fapt care transformă casele nefericite în unele împlinite (Baym 1993, 89).

Femeia guvernează spațiul privat și tinde tot mai mult spre spațiul public. Romanele secolului al XIX-lea au rol educativ. La o primă lectură, ele ar putea părea simpliste, judecând după temele tratate, însă în substratul textului găsim realități sociale. Firul romanelor din această perioadă se țese în jurul unui personaj feminin (Mara din romanul cu același nume, Ela din *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*, Vitoria Lipan din *Baltagul*, Catrina din *Moromeții*, vol I). Romanele urmează cursul evoluției sau involuției protagonistelor care nu se mai mulțumesc cu rolul limitat din cadrul sferei private, dorind să depășească statutul de „regine ale spațiului familial” (Friedan 1965, 78). Ele se transformă în femei întreprinzătoare, femei care luptă cu propriul destin sau femei care intră chiar în spațiul politic. Astfel, delimitarea dintre spațiul public și cel privat devine din ce în ce mai firavă, iar o asociere exclusivă a activităților din cadrul celor două spații cu femeile sau bărbații nu mai este posibilă .

Maurice Blanchot abordează conceptul „spațiu” ca loc al desfășurării actului creativ, afirmând că opera este operă numai când devine intimitatea deschisă a cuiva care o citește; un spațiu violent desfășurat prin contestația mutuală a puterii de a spune și a puterii de a înțelege. Iar cel care scrie este:

„cel care a înțeles interminabilul și neîncetatul, care l-a înțeles ca vorbire, a intrat în înțelegerea, s-a menținut în exigența sa, s-a pierdut în ea și totuși pentru că a susținut-o cum trebuie, a întrerupt-o, în acea intermitență a făcut-o sesizabilă, a rostit-o raportând-o ferm la acea limită, a stăpânit-o măsurând-o” (Blanchot 2007, 41).

Pentru Blanchot, spațiul literar este unul creat și în același timp controlat de către scriitor; locul intimității, dar și locul unde se face trecerea de la sufletul scriitorului la cel al cititorului. Spațiul literar este acel spațiu care reunește gândurile, dar și starea interioară a celui care l-a creat: „opera nu este operă decât dacă este unitatea sfâșiată, mereu în luptă și niciodată potolită, dar ea nu este această intimitate sfâșiată, decât dacă se face lumină prin mijlocirea întunericului, deschidere a ceea ce rămâne închis” (*ibidem*, 305).

Lingvistica subminează scrierea. Deoarece limbajul este marcat de pecetea aparenței din care își extrage esența, lingvistica operează neutralizarea opoziției dintre aparență și esență (Derrida 1998, 140). Astfel, scrierea se încadrează într-un câmp al devenirii istorice prin studierea mecanismelor care guvernează procesele gândirii imaginative și conceptuale, direcționarea practicilor de ilustrare a fenomenului creativ într-un cadru de spațialitate la nivelul textului. Limbajul scrierii literare creează un cadru specific de spațialitate textuală capabilă să submineze limitele istoriei și ale memoriei, ale

semnificației practice, tocmai prin surprinderea indeterminării care le caracterizează (*ibidem*, 145).

Ferdinand de Saussure a făcut o distincție clară între vorbire și scriere, astfel că accentuează funcția limitativă a scrierii în raport cu alte modalități de cunoaștere și manifestări prin limbaj. Conform autorului, scriitura nu se poate constitui într-un sistem structurat și legitim, ci într-un cadru de ilustrare ideală și de modelare a spațiului funcțional fonologic. Categoria „spațiu”, specifică abordării filosofico-științifice, are valori fluente și subtile în studiile literare. La nivel de terminologie, termenul *place* redă un sens comprehensiv și este mai potrivit în abordările de analiză teroretică decât termenul *space* (Lutwack 1984, 29). În creațiile literare, „locul” și „spațiul” au atât valoare literală, cât și geografică. Deși reprezentate în dimensiunea fizică, „locul” și „spațiul” sunt conotate simbolic în producțiile artistice. Asocierea unor spații generice cu anumite experiențe și valori a condus la simbolismul unui sistem de spații/locuri arhetipale:

„Mountains have come to represent aspiration and trial, forests and swamp – peril and entrapment; valleys and gardens – pleasure and well-being, deserts – deprivation; houses – stability and community; roads and paths – adventure and change” (*ibidem*, 31).

Lutwack constată că există o relație constantă și stabilă între loc/peisaj/spațiu și forma literară. Multiplele efecte pe care un spațiu le poate avea asupra unei opere literare sunt generate de autor însuși: „All places, whether drawn from geographical reality or fantasy, from literature or actual life serve figurative ends and thereby sacrifice part of their concreteness as they cater to some human desire or craving beyond present reality” (*ibidem*, 32).

Spre deosebire de Ernest Bernea, care distinge între categoriile sale referitoare la spațiu/loc bun și rău, Lutwack susține că nu există aceste însușiri în sine, ci în valorile atribuite spațiilor și locurilor. Autorul unei opere literare are libertatea de a atribui valori unor locuri și spații în funcție de modul cum se raportează acțiunile și stările interioare ale protagoniștilor la acestea. Astfel, autorul face următoarea aserțiune:

„Spaciousness may elate or terrify; small enclosures may be sought-after refugees, wombs where the spirit may be reborn, or they may be prisons, the place of despair and death; a forest may be a sheltering grove or a dark wood to get lost in, a place of freedom or of horror; and a garden may harbor earth’s delights or earth’s poisons. It is simply not possible to assume a fix relationship between places and their effects” (*ibidem*, 35).

Fie că este vorba despre autori care percep mediul prin simțul lor estetic în literatură sau despre exploratorul surprins de realitatea descoperită, identificăm un act de acaparare a spațiului, de organizarea lui în funcție de interesul particular care îl guvernează. În acest sens, Le Corbusier (1948, 106) vorbea despre limitarea spațială imperioasă a oricărei creații. „Orice artă tinde să-și stabilească limitele în spațiu și să-l controleze într-un fel sau altul, prin propriile mijloace sau stabilindu-și regulile pe marginea lui”.

Creatorul de ficțiune procedează identic. Romanul, pe măsură ce se consolidează într-o structură de sens, stabilește un sistem de locuri proprii, cu care personajele se identifică sau intră în conflict. A deschide un drum în această lume necunoscută relevă dificultățile întâmpinate de scriitori pentru a asimila și integra teritoriul ales. Explorarea spațiului în literatură a fost ghidată de hazardul călătoriilor și descoperirilor, în general arbitrare, susținute de acțiuni de dominare și descoperiri geografice. Se remarcă o deosebită înclinație pentru descrieri, în sensul baroc al cuvântului. Ulterior, natura a suferit transformări în literatură, s-a umanizat și a devenit un peisaj interiorizat, asumat de personaje ca stări de spirit: „Relația dialectică a omului cu mediul transformă un scenariu anonim într-unul vertebrat din punct de vedere literar, existând un anumit grad de umanizare al peisajului, astfel încât acesta să devină literatură” (Petrescu 2008, 170).

Prima încercare de a stabili un sistem de locuri literare a constatat în apariția unei literaturi de călătorii și aventuri în care acel gol abisal încearcă să se transpună într-o trăire interioară. În acest sens, primele romane, în adevărata putere a cuvântului sunt considerate cele din secolul al XIX-lea. Michel Butor scria că orice ficțiune se înscrie în spațiul nostru, precum o călătorie ce reprezintă tema fundamentală a oricărei proze literare. În opinia aceluiași critic, ficțiunea depopulează, în sensul că spațiul literar semnifică alt loc complementar celui real din perspectiva căruia este evocat. În aceeași ordine de idei, orice spațiu ce se creează în spațiul textului instaurează un fel de gravitație, precipită și cristalizează sentimente, comportamente, gesturi și prezențe, fapt ce îi conferă propria sa densitate raportată la continuitatea exterioară a spațiului mental. Aceasta reprezintă una dintre definițiile sintetice ale spațiului estetic (Butor 1964, 49-51).

Marie-Laure Ryan (2005) oferă o clasificare ce vizează diversele tipuri de spații create în și de un text literar. Astfel, autoarea distinge între: cadrele acțiunii (toate locurile unde se desfășoară evenimentele, fie că aparțin spațiului public sau celui privat), fundalul (mediul general social, istorico-geografic, unde are loc acțiunea), lumea povestirii (spațiul povestirii rezultat din imaginația scriitorului pe baza cunoștințelor sale de ordin cultural, dar și din experiențele sale de viață), universul narativ (lumea prezentată în text ca fiind reală, la care se adaugă lumile construite în visele și dorințele personajelor).

Din moment ce sunt incluse în roman, locurile sunt legate și de modul de percepție al personajelor care reacționează la ele de pe poziții diverse. În acest caz, ar trebui analizat și „fenomenul focalizării asupra spațiului” (*ibidem*, 47): cine surprinde locul, cât de detaliată este descrierea sa, dacă cititorul acceptă privirea subiectivă a personajului și se identifică cu acesta, dacă apare sau se repetă tehnica includerii spațiului în spațiu.

Spațiile literare pot fi ierarhizate orizontal, pornind de la un singur punct și extins la o cameră, casă, oraș și vertical (regiuni pământene și celeste). Aceste ierarhii se leagă de gesturi evenimente, destinele personajelor, iar trecerea de la un spațiu la altul denotă mișcare, mutare, călătorie. Orice spațiu este în bună măsură o invitație la profunzime, la o călătorie, la un proces inițiat, de eliberare, introspecție și descoperire, oferind cititorului alegoria călătoriei reprezentată de narațiunea propriu-zisă (Bal 1997, 137).

Valeriu Cristea (1979, 79) amintește de existența în literatură a spațiului călătoriei. Daniel-Henri Pageaux (2000, 49) a adâncit teoria. Cititorul este atent la derularea călătoriei, așa cum este ea reprezentată și uneori reconstituită. Autorul subliniază faptul că este important să percepem ritmul unei astfel de scriituri, urmărindu-i fazele: circumstanțele materiale și morale ale călătoriei, pregătirile (Vitoria Lipan se sfătuiește cu preotul din sat înainte de a pleca), circumstanțele plecării (Vitoria Lipan este îngrijorată de soțul ei), momentele capitale, peripețiile majore. Primele contacte, impresiile din momentul sosirii, cele ce confirmă sau infirmă ideile dinaintea plecării, prejudecățile, atitudinea generală a călătorului, disponibilitatea, refuzurile, așteptările și dorințele sale, toate aceste aspecte concură la realizarea acestui spațiu al călătoriei. Urmează analizarea perspectivelor reîntoarcerii: prima lor ocurență, momente de nostalgie, bucurie sau durere, maniera de a concluziona prezența sau absența dimensiunii didactice.

Henri D. Pageaux considera că, pentru călătoria propriu-zisă, trebuie să se aibă în vedere timpul folosit, durata deplasării, chiar anotimpul ales și pretextele invocate sau nu. Autorul confruntă structura călătoriei (ritmul scriiturii) și compoziția lucrării, evidențiind principii care sunt legate de structurile textului sau de posibilele discontinuități. Ceea ce li s-ar putea părea unora doar o problemă de superficialitate literară, pentru alții devine un aspect primordial în transcrierea călătoriei: ritmul fiziologic al deplasării confruntat cu ritmul scriiturii, depinzând într-o măsură dată de mijlocul de locomotie ales.

Sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea ne înfățișează coexistența a numeroase posibilități: călătoria pe jos, călare pe cal, pe un măgar sau pe un catâr. Raportul cu peisajul, cu spațiul străin neexplorat încă, depinde în mod evident de mijlocul de transport. La fel se întâmplă și cu organizarea scrierilor care pot fi statice sau dinamice în descrierea spațiului călătoriei. Henri D. Pageaux consideră acest tip de scriitură unul de tip subiectiv, subliniind în același timp reacțiile fizice ale călătorului, ceea ce

literar se prezintă drept consecințe psihologice ale unei situații fizice și materiale: cufundarea în sine, reverie, abandonul, durerea sau bucuria drumului, plăcerea regăsirilor, asocierea de imagini, distribuirea digresiunilor ce trebuie acceptate în toată dimensiunea lor spațială. În acest fel se realizează scrierea de călătorie. Parcurs compromis între pauza reflexivă, descriptivă și mișcarea fanteziei, a visului, călătorul se povestește, se vede în timp ce parcurge un spațiu, enumerând locuri a căror apariție și prezentare formează elemente semnificative în derularea studiului conceptului de „spațiu”. Paralel cu acest parcurs se desfășoară, mai mult sau mai puțin direct, scrierea în sine, despre sine, dedublarea scrierii ce redă fără îndoială fascinația sau neliniștea călătoriei.

De asemenea, călătoria poate lua forme cvasi-mitice: evaziunea, căutarea, inițierea, eliberarea simbolică, revelația, cunoașterea unei trepte superioare. Călătoria înseamnă răspuns, trecere de la necunoscut la cunoscut; călătoria imaginară este o interogație, șoc răsfrânt asupra universului referențial comun călătorului și cititorului (*ibidem*, 53-54). Proza de călătorie reprezintă o succesiune mai mult sau mai puțin lineară de descrieri, impresii, experiențe. Ea mai înseamnă luare în posesie a unui spațiu geografic, iar călătoria imaginară este apropiere de idei, reconstrucție verbală de spații mitice. Călătoria din romanul românesc modern devine dovada unei rezerve cvasi-nelimitate de aventuri în care se angajează protagonistul/a, eroul și călătorul deopotrivă. Fiecare popas, han, casă, fiecare întâlnire sentimentală, insolită, dramatică, fiecare spațiu/loc străbătut și fiecare pătură socială recunoscută vor contribui la elaborarea textuală a romanului și la formarea morală și intelectuală a eroului.

În curgerea și în corpul romanului se construiesc viața fictivă a eroului-călător și decorurile, ambianța: peisaje naturale, spații și locuri explorate. Putem vorbi despre o poetică a călătoriei, a cărei experiență umană, oricât de bogată, nu trebuie să ignore maniera și forma de transcriere a procesului de realizare intelectuală. Văzută din perspectivă culturală, călătoria poate însuma o serie de informații, impunând atenției să se fixeze asupra manierei și formelor estetice alese, pentru a da expresie respectivelor mărturii.

Henri D. Pageaux mai vorbește în analiza spațiului despre procedeele de organizare și reorganizare a spațiului străin. În acest sens, autorul amintește despre modalitățile de determinare spațială, dihotomiile originare ale visării declanșate de spațiul străin (înalt vs. jos, mișcări epifanice, ascensoriale vs. mișcări de cădere sau catamorfe, coborâri simbolice), cuplurile opoziționale și transcrierea lor literară (nord vs. sud, oraș vs. sat, spațiu urban vs. spațiu rural, natural, îndepărtat vs. familiar), toate principiile din decupajul spațiului privilegiind, ori de câte ori există ocazia, opoziția Eu vs. Celălalt (*ibidem*, 91).

Adesea, spațiul este preluat, scris în conformitate cu un proces de mitizare. Într-o imagine culturală, de exemplu, spațiul mitic la Mircea Eliade

nu este nici continuu, nici omogen. O gândire mitică valorizează locurile, izolându-le pe unele, condamându-le pe altele. Ea conferă anumitor locuri funcția de spațiu, de apartenență pentru Eu și pentru colectivitatea aleasă și formează astfel un „cosmos” armonios, în timp ce alte porțiuni preiau ca funcție negativă chaosul, variantă pentru spațiul-infern.

Nu trebuie să trecem cu vederea nici faptul că se stabilesc relații între spații și corpul personajelor. Înscrierea personajului în spațiu și folosirea acestuia de către corp se realizează, astfel încât spațiul exterior poate deveni izomorf cu spațiul interior (personajul, Eul narator), după cum și spațiul străin poate reproduce și semnifica un peisaj mental. Există cel puțin în plan metaforic, diferite raporturi între spațiul geografic și cel psihic. Putem distinge între principiile de distribuire a elementelor spațiale: locuri investite cu valori pozitive și locuri investite cu valori negative; tot ceea ce permite simbolizarea sau poetizarea spațiului (Mircea Eliade folosește termenul sacralizare în opoziție cu spațiul profan). Imagologia devine, astfel, o topologie generalizată și diferențială.

Referințe bibliografice

- Bal, Mieke. 1997. *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative*. Paris: Gallimard.
- Bauer, D.M., și Ph. Gould. 2001. *Nineteenth-Century American Women's Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baym, Nina. 1993. *Women's Fiction-a Guide to Novels by and about Women in America 1820-1870*. The United States of America: University of Illinois Press.
- Blanchot, Maurice. 2007. *Spațiul literar*. Trad. Irina Mavrodin. București: Editura Minerva.
- Butor, Michel. 1964. *L'Espace du roman*. Paris: Gallimard.
- Cristea, Valeriu. 1979. *Spațiul în literatură*. București: Editura Cartea Românească.
- Derrida, Jacques. 1998. *Scritura și diferența*. Trad. Bogdan Ghiu. București: Editura Univers.
- Friedan, Betty. 1965. *The Feminine Mystique*. S.U.A.: Vail-Ballou Press.
- Habermas, Jürgen. 1998. *Sfera publică și transformarea ei structurală. Studiul unei categorii a societății burgheze*. București: Editura Univers.
- Lutwack, Leonard. 1984. *The Role of Place in Literature*. New York: Syracuse University Press.
- Mainueneau, Dominique. 2007. *Discursul literar*. Institutul European.
- Pageaux, Daniel-Henri. 2000. *Literatură generală și comparată*. Iași: Polirom.

Terminologia medicală sursă și resursă de învățare a inventarului de afixoide. Aplicații pentru studenții medicinisti străini

Simona Nicoleta Staicu

Rezumat

Acest articol își propune să se concentreze asupra temei compunerii tematice, în procesul de invenție continuă, revendicat de limbajele de specialitate, cu referire la predarea limbajul medical studenților străini. Premisa de la care pornim este că crearea neologismelor prin afixare este un proces lingvistic care respectă două principii conservatoare: principiul matricei, dinamica originii – principiu fundamental și principiul unității panlatine – principiu pe care îl considerăm a fi derivat. În prima parte, facem o prezentare teoretică a paradigmatelor ireversibile pentru unitatea structurală în procesul de afixare (cu referire la lexicul general, respectiv vocabularul specializat panlatin). Acestea permit dezvoltarea unor afirmații în a doua parte a cercetării, privind sursele de reînnoire a inventarului de afixoide în terminologia contemporană, printre care se numără: asocierea originală a morfemelor deja existente în fiecare limbă națională; cuvinte autonome din vocabularul general, formate urmând modelele de autocombinare afixoidală; litere ale alfabetului grecesc (*gamaterapie*); elemente chimice (*radioterapie*), elemente ale terminologiei greco-romane (*acromegalie*, *galactocel*). Putem afirma că procesul de afixare este nelimitat, fiind un sistem deschis și motivat; este un proces denominativ de intervenție creativă, sursă de neologie lexicală; respectă tendințele spre economia lingvistică și se folosește în învățarea și predarea limbii române pentru studenții străini.

Cuvinte-cheie : *afixoide, termeni medicali, limbaje specializate, vocabular medical, limba română*

Abstract

This article focuses on the topic of thematic compounding, in the process of continuous invention, claimed by medical specialised language, especially, in teaching Romanian medical language for foreign students. The premises we start from is that the creation of neologisms through affixation is a linguistic process that abides by two conservatory principles: the matrix principle, origin dynamics – a fundamental principle and the Panlatin unity principle – a principle we consider to be a derived one. In the first part, we make a theoretical presentation of the irreversible paradigms for the structural unity in the affixation process (with reference to general lexis, respectively Panlatin medical specialised vocabulary). These allow for the development of assertions in the second part of the research, regarding renewal sources of the inventory of affixoids in contemporary medical terminology, among which are: original association of already existing morphemes in every national language; autonomous words in the general vocabulary, formed following the patterns of affixoidal selfcombination; letters of the Greek alphabet (*gama therapy*); chemical elements (*radio therapy*), elements of Greek – Roman medical terminology (*acromegaly*, *galactocel radiology*). We totally agree that the process of affixation is limitless, being open and motivated system; it is a denominative process of creative intervention, source of lexical neology; it respects the tendencies towards linguistic economy, very useful in learning Romanian medical language, for foreign students.

Keywords: *affixoids, medical terms, specialised languages, medical vocabulary, Romanian language*

1. Derivarea progresivă

Derivarea morfematică progresivă, care constă în alăturarea unor prefixe sau sufixe (sau a unui prefix și a unui sufix) la cuvântul-bază, este un procedeu destul de productiv și în formarea termenilor medicali. După cum vom observa în continuare, cei mai mulți termeni derivați, analizabili sau neanalizabili din lexicul medical, fie au fost împrumutați direct derivați din limba sursă, în special din limbile romanice, fie au fost formați prin imitarea (calchierea) unor modele străine.

Cei mai mulți termeni medicali, de natură neologică, au în structura lor trei componente de bază, analizabile în limba de origine: rădăcina, prefixul, sufixul. Fiecare termen este format prin combinarea cel puțin a rădăcinii, care ne trimite la sensul cuvântului și a sufixului, parte finală care modifică și dă înțelesul esențial rădăcinii. Prefixul este plasat la începutul termenului, numai când este necesar, pentru a se modifica rădăcina sau rădăcinile.

Din corpusul de texte am selectat pentru cursul de terminologie medicală cele mai des întâlnite rădăcini de la care s-au format prin derivare progresivă numeroși termeni medicali. Pentru a fi mai ușor receptate de către studenții mediciniști am încercat împreună să clasificăm rădăcinile în funcție de culoare: **ciano-** (<gr. *kyanos* „albastru”): *cianoză*, *cianhidric*, *cianogen*; **ciro-** (<gr. *khirros* „galben roșcat”): *ciroză*, *cirogen*, *cirotic*; **cloro-** (<gr. *chloros* „verde, clor”): *cloroform*, *clorhidric*, *cloramfenicol*; **cromo-** (<gr. *khroma*, *-atos* „culoare”): *cromozom*, *cromoproteine*, *cromofil*; **eritro-** (<gr. *erithros* „roșu”): *eritrocite*, *eritromicină*, *eritrogramă*; **leuco-** (<gr. *leukos* „alb”): *leucocite*, *leucogramă*, *leucoplast*; **luteo-** (<lat. *luteus*, *-a*, *-um* „galben roșiat”): *luteolizină*, *luteostimulină*; **melano-** (<gr. *melas*, *-anos* „negru”): *melanină*, *melanoză*, *melanocite*; **purpuro-** (<gr. și < lat. *purpura*, *-ae* „roșu purpură”): *purpură* etc. (Rusu 2007).

Am pus accentul și pe rădăcinile care indică prezența unei substanțe, a unei condiții sau a unei proprietăți, exemple pe care studenții le-au extras din corpusul de texte parcurse la cursul de terminologie medicală: **acido-** (<lat. *acidus* „acru”): *acidofil*, *acidoză*; **bazi-**, **bazo-** (<lat., gr. *basis* „bază”): *bazic*, *bazocelular*, *bazofil*; **calci-** (<lat. *calx*, *calcis* „var”): *calcimielie*, *calcinoză*, *calciurie*; **chemo-**, **chimo-** (<gr. *khemia* „alchimie”): *chemoreceptor*, *chimioterapie*, *chimiotoxic*; **halo-** (<gr. *hals*, *halos* „sare”): *halofil*, *halogen*; **hidro-** (<gr. *hydor*, *hydatos* „apă”): *hidroliză*, *hidrodinamic*, *hidroză*; **iodo-** (<gr. *ioeides* „violet, iod”): *iodism*, *iodură*; **natri-** (<arab. *natroun* „sodiu”): *natriemie*, *natriurie*; **nitro-** (<lat. *nitrum*, gr. *nitron* „nitrat de potasiu”): *nitrați*, *notroderivați*; **oxo-** (<gr. *oxys* „oxigen”): *anoxemie*, *hidroxid*, *oximetru*; **stear-** (<gr. *stear*, *steatos* „grăsime”): *stearic*, *stearină*; **toxic-** (<gr. *toxicon* „toxic”): *hepatotoxic*, *toxiinfecție*; **zaharo-** (<lat. *saccharum*, <gr. *sakkharon* „zahăr”): *zaharoză*, *zaharolitic* ș.a. (Rusu 2007).

2. Termeni obținuți prin derivare sufixală

La dezvoltarea vocabularului românesc, în epoca modernă, au contribuit numeroase neologisme derivate. Ele au fost analizate și astfel s-au evidențiat unele sufixe neologice, care, adaptate fonetic, au început să producă derivate pe terenul limbii române, cu deosebire în terminologie. Majoritatea sufixelor din limbajul medical sunt de origine savantă și ajută la formarea unor categorii bine stabilite de termeni.

În cadrul terminologiei medicale, la fel ca în limbajul de uz general, derivarea cu sufixe este mai productivă decât cea cu prefixe (Hristea 1984, 87). Cât privește modul cum se manifestă acest procedeu în terminologia medicală, vom constata că numărul termenilor moșteniți și al celor formați pe teren românesc este destul de redus. Cei mai mulți termeni formați prin sufixare sunt împrumutați din limbile moderne, în special din franceză. Varietatea și productivitatea celor mai reprezentative sufixe din terminologia medicală se află în legătură directă cu semnificația pe care o atribuie sufixul termenului derivat.

Astfel, în medicină, termenii în **-ită** indică, de obicei, o maladie acută (*artrită, hepatită, conjunctivită, laringită, enterocolită, gastroenterocolită* ș.a.), spre deosebire de cei în **-oză**, care denumesc o boală cronică (*lordoză, leucocitoză, ciroză, nevroză, aponevroză* ș.a.), și de cei în sufixul **-om**, care se referă, în special, la o tumoră (*adenom, osteosarcom, glaucom, carcinom* ș.a.). Aceste formații sunt împrumutate odată cu termenii respectivi, care au suferit acomodări sau reamenajări fonetice autohtone, dând naștere la unele formații interne românești.

Specialiști ai domeniului identifică și unele sufixe savante de la care s-au format și cuvinte din limbajul medical (câteva fiind preluate din vorbirea curentă) gata împrumutate odată cu cuvântul preluat și adaptate pe terenul limbii române (Coteanu, Bidu-Vrânceanu 1975, 164-187): **-ar** *muscular, ocular, tubular*; **-al** *axial, bucal, nazal*; **-bil** *palpabil, recuperabil, tratabil*; **-eală** *răceală, amețeală*; **-ere** *atingere, durere, scurgere, vedere*; **-etate** *sățietate*; **-ică** *zonă roșiatrică*; **-ie** *lehuzie*; **-ime** *mâncărime, usturime*; **-ios** *picior negricios*; **-ism** *alcoolism, botulism*; **-ist** *internist, generalist*; **-iu** *ochi vinețiu*; **-os** *bubos, cărnos, dințos, dureros, năsos, păros*; **-re** *eliminare, infiltrare, inoculare, palpare*; **-ură** *arsură, degerătură* ș.a.

Vom exemplifica în lucrarea de față cu cele mai productive elemente de sufixare: sufixe și sufixoide (Coteanu, Bidu- Vrânceanu 1975, 142) cu ajutorul cărora s-au format derivate neologice care, adaptându-se din punct de vedere morfo-sintactic, au intrat, în majoritatea lor, din limba franceză, dar cu etimon primar grecesc sau latin, în limbajul românesc medical. Împreună cu studenții am încercat să realizăm o clasificare a acestor elemente de sufixare

în funcție de noțiunile pe care le definesc, termenii fiind extrași din Dicționarul Medical (Rusu 2007) dar și din textele medicale de specialitate din corpusul selectat pentru cursul de terminologie medicală:

- Elemente de sufixare generale:
-aj „operație medicală”: *detartraj* (<fr. *détartrage*), *tubaj* (<fr. *tubage*);
-atie (proces patologic): *cardiopatie* (<fr. *cardiopathie*), *miopatie* (<fr. *myopathie*); **-graf** „aparat de înregistrat”: *tomograf* (<fr. *tomographie*);
-grafie „operația de înregistrare”: *angiografie* (<fr. *angiographie*), *radiografie* (<fr. *radiographie*); **-gramă** „înregistrare”: *electrocardiogramă* (<fr. *électrocardiogramme*); **-iatic, -iatrie** „tratament”: *pediatric* (<fr. *pédiatrique*), *pediatrie* (<fr. *pédiatrie*); **-ie** „stare, proces”: *alopecie* (<fr. *alopécie*, <lat. *alopecia*, <gr. *alopekeia*);
-ină „substanță”: *penicilină* (<fr. *pénicilline*), *oxacilină* (<fr. *oxacilline*), *amoxicilină* (<fr. *amoxicilline*); **-ism** „situație, stare”: *alcoolism* (<fr. *alcoolisme*), *botulism* (<fr. *botulisme*); **-iu** „structură, țesut”: *endoteliu* (<fr. *endothélium*), *epiteliu* (<fr. *épithélium*); **-log** „specialist în”: *diabetolog* (<fr. *diabétologue*), *stomatolog* (<fr. *stomatologue*); **-logie** „studiu”: *farmacologie* (<fr. *pharmacologie*), *histologie* (<fr. *histologie*); **-ment** „adjuvant”: *medicament* (<fr. *médicament*, <lat. *medicamentum*), *tratament* (<lat. *tratamentum*, după fr. *traitement*); **-metru** „aparat de măsură”: *tensiometru* (<fr. *tensiomètre*), *termometru* (<fr. *thermomètre*); **-patie** „arie medicală”: *homeopatie* (<fr. *homéopathie*), *osteopatie* (<fr. *ostéopathie*); **-poieză** „formare”: *eritropoieză* (<fr. *érithropoïèse*), *hematopoieză* (<fr. *hématopoïèse*); **-scop** „aparat pentru examinare”: *laringoscop* (<fr. *laryngoscope*), *stetoscop* (<fr. *stéthoscope*); **-scopie** „procesul de examinare”: *bronhoscopie* (<fr. *bronchoscopie*), *radioscopie* (<fr. *radioscopie*); **-stază** „oprire”: *hemostază* (<fr. *hémostaze*), *metastază* (<fr. *métastase*) etc.
- Elemente de sufixare pentru definirea unor simptome:
-algie „durere”: *cardialgie* (<fr. *cardialgie*), *gastralgie* (<fr. *gastralgie*); **-dinie** „durere”: *mastodinie* (<fr. *mastodynie*); **-geneză** „origine, producere”: *cariogeneză* (<fr. *cariogenèse*), *glicogeneză* (<fr. *glycogenèse*); **-id** „asemănare”: *steroid* (<fr. *stéroïd*), *tiroid* (<fr. *thyroïde*); **-megalie** „mărire”: *acromegalie* (<fr. *acromégalie*), *hepatomegalie* (<fr. *hépatomégalie*); **-penie** „deficitar”: *eritropenie* (<fr. *érythropénie*), *leucopenie* (<fr. *leucopénie*); **-ree** „eliminare”: *diaree* (<fr. *diarrhée*), *bronhoree* (<fr. *bronchorrhée*); **-spasm** „contractie involuntară”: *bronhospasm* (<fr. *branchospasme*), *cardiospasm* (<fr. *cardiospasme*) ș.a.

- Elemente de sufixare pentru definirea unor diagnostice:
-ază „stare, prezență”: *midriază* (<fr. *mydriase*), *streptochinază* (<fr. *streptokinase*); **-cel** „strângere”: *hematocel* (<fr. *hématocèle*), *varicocel* (<fr. *varicocèle*); **-ectazie** (dilatare): *bronșectazie* (<fr. *bronchectasie*); **-fil, -filie** „atracție pentru”: *bazofil* (<fr. *basophile*), *lipofilie* (<fr. *lipophilie*); **-ită** „inflamație”: *dermită* (<fr. *dermite*), *hepatită* (<fr. *hépatite*); **-malecie** „moale, ușurare”: *osteomalacie* (<fr. *ostéomalacie*); **-om** „tumoare”: *angiom* (<fr. *angiome*), *blastom* (<fr. *blastome*, gr. *blastoma*); **-oză** „condiție, mărire”: *fibroză* (<fr. *fibrose*), *parodontoză* (<fr. *parodontose*, germ. *Parodontose*); **-ptoză** „deplasare, deviere”: *gastroptoză* (<fr. *gastroptose*); **-ragie** „a izbucni”: *hemoragie* (<fr. *hémorragie*), *menoragie* (<fr. *ménorragie*); **-urie** „urină”: *cetonurie* (<fr. *cétonurie*), *alcaptonurie* (<engl. *alkaptonuria*) ș.a.
- Sufixoide pentru definirea unor operații chirurgicale:
-centeză „puncție pentru aspirație”: *paracenteză* (<fr. *paracentèse*); **-eză** „legare”: *diaforeză* (<fr. *diaphorèse*), *diapedeză* (<fr. *diapédèse*); **-ectomie** „eliminare, îndepărtare”: *pelvectomie* (<fr. *pelvectomie*), *vasectomie* (<fr. *vasectomie*); **-plastie** „chirurgie respiratorie sau de reconstrucție”: *anuloplastie* (<fr. *annuloplastie*), *esofagoplastie* (<fr. *oesophagoplasthie*); **-rafie** „sătură”: *angiorafie* (<fr. *angiorrhaphie*), *colorafie* (<fr. *colorhaphie*); **-tomie** „incizie, tăiere”: *gastrectomie* (<fr. *gastrectomie*), *hepatectomie* (<fr. *hépatectomie*); **-stomie** „creare, deschidere”: *gastrojejunostomie* (<fr. *gastrojéjunostomie*) etc.
- Sufixe care intră în structura unor adjective (care precizează locul): **-ac, -al, -ar** („aparținând la”, „cu localizare în”): *bronhial* (<fr. *bronchial*), *cardiac* (<fr. *cardiaque*), *ocular* (<fr. *oculaire*, lat. *ocularius*); **-ial, -tic** („aparținând la”, „cu localizare în”): *somatic* (<fr. *somatique*), *faringial* (<fr. *pharyngial*); **-os, -ic** („aparținând la”, „cu localizare în”): *cartilaginos* (<fr. *cartilagineux*), *gastric* (<fr. *gastrique*) ș.a.
- Sufixe diminutive: **-olă, -ul, -ulă**: *arteriolă* (<fr. *artériole*), *ventricul* (<fr. *ventricule*, lat. *ventriculus*), *pustulă* (<fr. *pustule*, lat. *pustula*) ș.a.

Se poate observa că majoritatea termenilor medicali provin din limba franceză, gata derivați, iar între termenii de specialitate românești și cei francezi există multe afinități morfo-semantice. Aceste clasificări ajută studenții români, dar și pe cei străini care studiază limbajul medical românesc să rețină mult mai ușor semnificația termenilor medicali utilizându-i în dialoguri medic-pacient sau în traduceri de specialitate.

3. Termeni medicali obținuți prin prefixare

În limba română derivarea cu prefixe nu este atât de productivă precum cea cu sufixe. Doar prefixele **des-**, **dez-**, **în-**, **ne-**, **răs-**, **re-** sunt reperate ca *prefixe românești*. Autorii tratatului *Limba română contemporană* consemnează ca și formațiuni autohtone următoarele cuvinte întâlnite și în limbajul medical, fără a avea un grad înalt de specializare (Coteanu, Bidu-Vrănceanu 1975, 188-198): *desfunda* (nasul), *descleșta* (dinții); *dezmorți* (gura); *nemișcat*, *neregulat*, *necontrolat*; *încleșta*, *înroși*, *înfierbânta*, *îngriji*; *reînsănătoși*, *reîntrema*, *reîncorpora* etc.

În sistemul terminologic românesc cele mai frecvente și mai productive prefixe sunt cele neologice, de circulație internațională. Ele sunt caracteristice sferei tehnico-științifice și depășesc doar rareori limitele ei (Coteanu, Bidu-Vrănceanu 1975, 199-205).

Exemplificăm cu cele mai utilizate derivate neologice, formate cu ajutorul prefixelor și falselor prefixe (prefixoide) (Coteanu, Bidu-Vrănceanu 1975, 203) care au pătruns în limbajul medical românesc. Aceste formațiuni au intrat în limba română odată cu termenii împrumutați, gata prefixați și care ulterior au contribuit la crearea altor structuri interne (de exemplu, *contraindicat*, *extrafin*, *ultraviolet*, *infraroșu*, *subnutrit*, *antiviral* etc.).

Aceste prefixe/ prefixoide au fost clasificate în funcție de noțiunile pe care le definesc, termenii fiind extrași din Dicționarul Medical (Rusu, 2007), precum și din corpusul de texte medicale folosite ca material de lucru în cadrul cursului de terminologie medicală:

- Elemente de prefixare cu valoare generală:
con- „cu, împreună, spre, alături”: *congenital* (<fr. *congénital*), *conjunctivă* (<fr. *conjonctive*); **dis-** „dificil, greu, anormal”: *disartroză* (<fr. *dysarthrose*), *dischinezie* (<germ. *Dyskinesie*, fr. *dyscinésie*); **eu-** „favorabil, normal”: *eusemie* (<fr. *eusémie*), *eusistolie* (<fr. *eusystolie*); **neo-** „nou”: *neogeneză* (<fr. *néogénèse*), *neoplastie* (<fr. *néoplastie*); **sim-** „cu, împreună”: *simfiză* (<fr. *symphyse*), *simpatolitic* (<fr. *sympatholytique*); **sin-** „cu, împreună”: *sinfibroză* (<fr. *synfibrose*), *singeneză* (<fr. *syngenèse*) etc.
- Elemente prefixale care indică negația: **a-**, **an-** „fără”: *acefal* (<fr. *acéphal*), *anorganic* (<fr. *anorganique*), *avitaminoză* (<fr. *avitaminose*); **anti-** „împotriva”: *antialergic* (<fr. *antialergique*), *anticanceros* (<fr. *anticancéreux*), *antidiabetic* (<fr. *antidiabétique*); **contra-** „opus la”: *contraceptiv* (<fr. *contraceptif*), *contraindicație* (<fr. *contre-indication*); **de-** „din, în jos sau nu”: *denutriție* (<fr. *dénutrition*), *demineralizare* (<fr. *déminéralisation*) ș.a.

- Elemente de prefixare care indică poziția sau direcția:
ab- „îndepărtare, separare, lipsă”: *abducție* (<fr. *abduction*, lat. *abductio*), *abstinență* (<fr. *abstinence*, lat. *abstinentia*); **ad-** „la, către, spre sau apropiat”: *adducție* (<fr. *adduction*, lat. *adducere*), *adactilie* (<fr. *adactylie*), *adinamie* (<fr. *adynamie*); **anizo-** „inegal”: *anizocitoză* (<fr. *anisocytose*), *anizocorie* (<fr. *anisocorie*); **ante-** „înainte”: *antehipofiză* (<fr. *antéhypophyse*), *antepulsie* (<fr. *antépulsion*); **circum-** „în jurul”: *circumcluzie* (<lat. *circumcludere*), *circumvoluție* (<fr. *circumvolution*); **dextro-** „la dreapta”: *dextrocardie* (<fr. *dextrocardie*), *dextrogastrie* (<fr. *dextrogastrie*); **dia-** „prin”: *dializă* (<fr. *dialyse*), *diagnostic* (<fr. *diagnostic*, <gr. *diagnostikos*); **en- /endo-** „intern”: *endocardită* (<fr. *endocardite*), *endocrin* (<fr. *endocrine*); **epi-** „pe”: *epiderm* (<fr. *épidreme*, lat. *epidermis*), *epifiză* (<fr. *épiphyse*); **ex- /exo-** „în afară”: *extirpare* (<fr. *extirpation*), *exocranian* (<fr. *exocrânien*); **extra-** „în afară”: *extracardiac* (<fr. *extracardiaque*), *extrasistolă* (<fr. *extrasystole*), *extrauterin* (<fr. *extra-utérine*); **infra-** „sub, dincolo de”: *infratoracic* (<engl. *infrathoracic*), *infrarenal* (<engl. *infrarenal*); **inter-** „între”: *interosos* (<fr. *interosseux*), *interarticular* (<fr. *interarticulaire*); **intra-** „în interior”: *intradermic* (<fr. *intradermique*), *intravenos* (<fr. *intraveineux*, <engl. *intravenous*); **izo-** „egal”: *izoanticorp* (<fr. *isoanticorps*), *izoantigen* (<fr. *isoantigène*); **levo-** „stânga”: *levocardie* (<fr. *lévocardie*), *levorotație* (<fr. *lévorotation*); **mezo-** „de mijloc, central”: *mezoderm* (<fr. *mésoderme*), *mezencefal* (<fr. *mésencéphale*); **meta-** „schimbare”: *metaplazie* (<fr. *métaplasie*), *metapneumonic* (<engl. *metapneumonic*); **orto-** „drept”: *ortodonție* (<fr. *orthodontie*), *ortopedie* (<fr. *orthopédie*, <germ. *Orthopëdie*); **para-** „în afară, pe lângă, contra”: *paramnezie* (<fr. *paramnésie*), *paracistită* (<fr. *paracystite*); **peri-** „în jurul”: *periarterită* (<fr. *périarthrite*), *periesofagian* (<fr. *péριοesophagien*), *perilaringită* (<fr. *périlaryngite*); **post-** „posterior”: *postmenstrual* (<fr. *postmenstruel*), *postoperatoriu* (<fr. *postopératoire*), *posttraumatic* (<engl. *post-traumatic*); **retro-** „în urmă, în sens contrar”: *retrobulbar* (<it. *retrobulbare*), *retrodeviație* (<fr. *rétrodéviation*); **sub-** „sub, jos”: *subacut* (<engl. *subacute*), *subcostal* (<engl. *subcostal*); **trans-** „prin”: *transcutan* (<germ. *transkutan*), *transpleural* (<fr. *transpleural*) ș.a.
- Prefixoide care indică valori cantitative:
ambi- „amândoi”: *ambidextru* (<fr. *ambidextre*); **amfi-** „în două feluri, în ambele părți, dublu”: *amfidermă* (<fr., lat. *amphidermis*), *amfigen* (<fr. *amphigène*); **bi-** „doi, dublu”: *bicefal* (<fr. *bicéphale*), *bifid* (<fr. *bifide*, lat. *bifidus*); **cvadri-/cvadru-** „patru”: *cvadriplegie* (<fr. *quadruplégie*), *cvadruplet* (<fr. *quadruplet*); **hemi-** „jumătate”:

hemialgie (<fr. *hémialgie*), *hemipareză* (<fr. *hémiparèse*); **hexa-** „șase”: *hexadactil* (<fr. *hexadactyle*), *hexaploid* (<fr. *hexaploïde*); **hiper-** „peste, excesiv”: *hiperaciditate* (<fr. *hyperacidité*), *hipertensiune* (<fr. *hypertension*) *hipertiroidian* (<fr. *hypertyroïdien*); **hipo-** „sub, jos, deficitar”: *hipoglicemie* (<fr. *hypoglycémie*), *hipotensiune* (<fr. *hypotension*), *hipotrofie* (<fr. *hypotrophie*); **macro-** „mare, lung”: *macrodactilie* (<fr. *macrodactylie*), *macrosomie* (<fr. *macrosomie*); **medio-** „mediu”: *mediodorsal* (<fr. *médiodorsal*), *mediopalatal* (<fr. *médiopalatal*); **micro-** „mic”: *microbacterie* (<engl. *microbacterium*), *microcefalie* (<fr. *microcéphalie*); **mono-** „unul”: *monopareză* (<fr. *monoparésie*), *monoplegie* (<fr. *monoplégie*); **oligo-** „puțin, rar”: *oligofrenie* (<fr. *oligophrénie*), *oligodipsie* (<fr. *oligodipsie*); **pan-** „tot, complet, universal”: *pandemie* (<fr. *pandémie*), *panarterită* (<engl. *panarteritis*); **poli-/multi-/pluri-** „mult, multiplu”: *poliartrită* (<fr. *polyarthrite*), *pluricelular* (<fr. *pluricellulaire*), *multilobular* (<engl. *multilobular*); **semi-** „jumătate”: *semicoagulant* (*semi* + <fr. *coaguler*, <lat. *coagulare*); **super-/supra-** „peste, excesiv”: *superfecundație* (<fr. *superfécondation*), *supraocluzie* (<engl. *supraocclusion*), *supradoză* (<engl. *overdose*); **tri-** „trei”: *trigliceridă* (<fr. *triglyceride*), *triplet* (<fr. *triplet*); **ultra-** „excesiv, dincolo, după”: *ultramicon* (<fr. *ultramicon*), *ultravirus* (<fr. *ultravirus*) etc.

- Elemente de prefixare cu valoare temporală:

ante- „înainte”: *antepulsie* (<fr. *antépulsie*); **bradi-** „rar, lent”: *bradiaritmie* (<fr. *bradyarythmie*), *bradicardie* (<fr. *bradycardie*); **crono-** „timp”: *cronopatologie* (<fr. *cronopathologie*), *cronoterapie* (<fr. *chronothérapie*); **meno-** „lunar”: *menopauză* (<fr. *ménopause*), *menoragie* (<fr. *ménorragie*); **post-** „după”: *postmenstrual* (<fr. *postmenstruel*), *postnatal* (<fr. *postnatal*); **pre-** „înainte”: *prematur* (<lat. *praematurus*, <fr. *prémature*), *preoperatoriu* (<fr. *préopératoire*); **pro-** „anterior”: *profilactic* (<fr. *prophylactique*), *profilaxie* (<fr. *prophylaxie*); **re-** „înapoi”: *reanimare* (<vb. fr. *rèanimer*), *resuscita* (<fr. *ressusciter*, din lat. *resuscitare*); **tahi-** „repede”: *tahicardie* (<fr. *tachycardie*), *tahiritmie* (<engl. *tachyrrhythmia*) ș.a.

Un loc aparte în cadrul termenilor medicali îl ocupă termenii formați cu prefixele neologice de origine latină **contra-** (< lat. *contra*), *contraincizie* (<fr. *contre-incision*, <lat. *contra- incisio*), *contraindicație* (<fr. *contre-indication*), *contravizită* (<fr. *contre-visite*) și de origine greacă **anti-** (<gr. *anti*) *anticoagulant* (<fr. *anticoagulant*), *antialergic* (<fr. *antialergique*), *antiinflamator* (<fr. *antiinflammatoire*).

Întrucât în cadrul celor mai multe formații, în special când ne referim la cele terminologice, elementele *supra-*, *contra-* au o semnificație concretă, bine definită, unii lingviști având intenția să le includă în categoria pseudoprefixelor (Bidu-Vrănceanu 2001, 402).

4. Soluții pentru ușurarea tehnicilor de predare a terminologiei medicale

Metode didactice active și interactive:

Simulări de cazuri clinice: Utilizarea de pacienți simulați sau pacienți reali din familiile studenților pentru a pune în practică interacțiunea medic-pacient ajută la dezvoltarea competențelor de comunicare medicală. Studenții pot exersa anamneza, explicarea diagnosticelor și a tratamentelor.

Proiecte de grup: Acestea încurajează studenții să colaboreze și să utilizeze activ limbajul medical. Ei pot crea prezentări, studii de caz, fișe medicale sau postere, consolidând astfel cunoștințele acumulate la cursul de terminologie medicală.

Jocuri de rol: Jocul de rol, în care studenții interpretează medicul, pacientul sau un membru al familiei, ajută la dezvoltarea fluenței verbale și a capacității de îmbogățire a vocabularului de specialitate.

Utilizarea resurselor multimedia:

Materiale audiovizuale: Clipuri video, podcasturi și animații medicale pot fi utilizate pentru a ilustra concepte complexe și a oferi exemple de limbaj medical în context. Acest lucru îmbunătățește înțelegerea și memorarea termenilor medicali.

Resurse online și aplicații mobile: Există numeroase aplicații și platforme care oferă exerciții interactive de vocabular, gramatică și pronunție, adaptate specific pentru limbajul medical.

5. Aplicații pentru studenții medicinisti străini

Curs de terminologie medicală

Medicină generală, Anul I, Secția engleză

Tabel 1. Exerciții de construcție/ deconstrucție

Tip de exercițiu	Descriere	Exemplu
Deconstrucție	Studentii primesc termeni medicali, cum ar fi <i>cardiomiopatie</i> sau <i>osteoporoză</i> . Sarcină lucru: descompună în părțile componente și să le definească pe fiecare.	Termen: <i>Cardiomiopatie</i> Deconstrucție: – <i>cardi/o</i> : inimă – <i>-mi/o</i> : mușchi – <i>-patie</i> : boală Definiție: Boală a mușchiului inimii.
Construcție	Studentii primesc o listă cu părți de cuvinte (<i>gastr/o</i> , <i>-ită</i> , <i>artr/o</i> , <i>-plastic</i>) și trebuie să le combine articulațiilor pentru a forma termeni medicali valizi, apoi să-i definească.	Părți de cuvinte: <i>artr/o</i> + <i>-ită</i> Termen format: <i>Artrită</i> Definiție: Inflamația articulațiilor Părți de cuvinte: <i>gastr/o</i> + <i>-ită</i> Termen format: <i>Gastrită</i> Definiție: Inflamația stomacului
Fișe de analiză	Se creează scenarii de pacienți iar studenții trebuie să identifice și să definească termenii medicali și abrevierile din text, promovând înțelegerea contextuală.	Scenariu: Pacientul se prezintă cu o bradicardie și acuză o mialgie severă. Analiză: – Bradicardie: Ritm cardiac lent (<i>bradi-</i> = lent, <i>-cardio</i> = inimă). – Mialgie: Durere musculară (<i>mi/o-</i> = mușchi, <i>-algie</i> = durere).

Tabel 2. Mind mapping

Activitate	Descriere	Instrumente/Materiale necesare
Hărți mentale	Studentii creează hărți mentale pentru un anumit sistem al corpului, având cuvântul rădăcină în centru și ramificând cu prefixe, sufixe, patologii și proceduri conexe.	Hârtie mare sau software de cartografiere mentală
Reclame medicamente	Studentii creează și joacă reclame pentru medicamente specifice, descriind cu acuratețe scopul medicamentului folosind terminologia medicală corectă.	Elemente de recuzită și creativitate
Poster	Studentii creează un poster al unei părți sau al unui sistem al corpului, descriindu-l apoi verbal cu precizie.	Poster, planșe de anatomie

Tabel 3. Jocuri și activități interactive

Tip de activitate	Descriere	Exemplu
Jeopardy medical	Se creează un joc cu categorii precum "Prefixe", "Sufixe", "Sisteme ale corpului" și "Patologie", unde studenții sau echipele răspund la întrebări.	Categorie: Sufixe, Puncte: 200 Întrebare: Ce înseamnă sufixul -ită? Răspuns: Inflamație
Pictionary medical	Studenții desenează imagini reprezentând un termen medical, iar coechipierii lor trebuie să ghicească termenul.	Desen: O imagine a unei inimi care suferă un atac de cord Ghicuit: Infarct miocardic.
Bingo terminologie	Se folosesc cartonașe de bingo cu definiții, iar un moderator citește termenii medicali, pe care studenții îi marchează pe cartonașe.	Termen: Bradicardie, Definiție marcată: Ritm cardiac lent.
Role doctor-pacient	Studenții interpretează scenarii: interpretează scurte anamneze. Ei cunosc pașii dialogului de investigație Medic-pacient	Pacient: "Am o durere de cap foarte puternică" Medic: "Cefaleea ta este severă? Unde este localizată?"

Referințe bibliografice

- Bidu-Vrănceanu, Angela (coord.). 2000. *Lexic comun, lexic specializat*. București: Editura Universității din București.
- Bidu-Vrănceanu, Angela (coord.). 2001. *Lexic științific interdisciplinar*. București: Editura Universității din București.
- Bidu-Vrănceanu, Angela, Forăscu, Narcisa. 2005. *Limba română contemporană. Lexicul*. București: Humanitas Educațional.
- Bidu-Vrănceanu, Angela. 2007. *Lexicul specializat în mișcare. De la dicționare la texte*. București: Editura Universității din București.
- Bidu-Vrănceanu, Angela. 2008. *Câmpuri lexicale din limba română. Probleme teoretice și aplicații practice*. București: Editura Universității din București.
- Bidu-Vrănceanu, Angela, (coord.). 2010. *Terminologie și terminologii*. București: Editura Universității din București.
- Bucă, Marin, Evseev, Ivan. 1976. *Probleme de semasiologie*. Timișoara: Editura Facla.
- Cabré, Maria Teresa. 1998. *La terminologie – théorie, méthode et applications*. Ottawa: Presses Universitaires d'Ottawa.
- Chiș, Dorina. 2001. *Cuvânt și termen*. Timișoara: Editura Augusta.
- Ciobanu, Georgeta. 1998. *Elemente de terminologie*. Timișoara: Editura Mirton.
- Coteanu, Ion, Bidu-Vrănceanu, Angela. 1975. *Limba română contemporană*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

- Depecker, Loïc. 2002. *Entre signe et concept. Éléments de terminologie générale*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Evseev, Ivan. 1974. *Semantica verbului*. Timișoara: Editura Facla.
- Gouadec, Daniel. 2007. *Translation as a Profession*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Hristea, Theodor. 1984. *Sinteze de limba română*, ediția a III-a. București: Editura Albatros.
- Nistor, Mihai. 2000. *Terminologie lingvistică*. București: Editura Univers.
- Pană Dindelegan, Gabriela. 2005. *Limba română. Structură și funcționare*. București: Editura Universității din București.
- Pană Dindelegan, Gabriela. 2006. *Limba română. Aspecte sincronice și diacronice*. București: Editura Universității din București.
- Rusu, Valeriu. 2007. *Dicționar Medical (DM)*. București: Editura Medicală.
- Sârbu, Richard, Bârgău, Cosmina. 2005. *Limba română. Ghid de conversație*. Timișoara: Editura Marineasa.
- Sârbu, Richard, Lungoci, Cosmina. 2008. *Limba română-Ghid de lexicologie și ortografie*. Timișoara: Editura Marineasa.
- Sârbu, Richard, Staicu, Simona Nicoleta. 2011. *Limba română- Sinteze de gramatică*. Timișoara: Editura Eurobit.
- Staicu, Simona Nicoleta. 2016. *Limba medical românească actuală. Perspectivă sincronică: sistem și discurs*. Timișoara: Editura de Vest.
- Staicu, Simona Nicoleta. 2017. *Analize morfo-lexicale în textul medical. Aplicații pentru cursul practic de limba română și limba engleză*. Timișoara: Editura de Vest.
- Staicu, Simona Nicoleta. 2021. *Glossary of Medical Terms. Synonyms and Antonyms*, Second Edition. Timișoara: Editura Victor Babeș.

Wounded Stories, Wounded Storytellers – Beyond the Shape and Shadows of Words

Daniela Șilindean

Rezumat

Lucrarea explorează modalitățile prin care boala este narată, concentrându-se pe modul în care limbajul este utilizat atunci când ea devine parte a unui set identitar. Pornind de la concepte din medicina narativă, comunicarea medicală, *storytelling* și naratologie, analiza evidențiază cum diferitele rame discursive influențează nu doar textul, discursul sau reprezentarea artistică, ci și experiența trăită a bolii. Studiile de caz propuse, care includ autori și artiști români și străini, pun laolaltă scrieri non-ficționale și medieri artistice – la persoana întâi, precum și texte, spectacole de teatru și filme scurte bazate pe elemente autobiografice. O atenție specială este acordată umorului ca mecanism de apărare: ironia, detașarea, jocul, paranteza comică apar ca elemente-cheie, iar uneori chiar ca structuri fundamentale ale narațiunii. Prin analiza manierei în care aceste narațiuni navighează între mărturie, expresie artistică, construcție identitară și strategii de apărare, lucrarea sugerează că discursul despre boală poate provoca și reconfigura percepțiile cititorului și ale spectatorului. În acest fel, contribuie la reflecții asupra potențialului transformator al practicilor narative și asupra modului în care acestea permit reinterpretarea experienței bolii și a modului în care aceasta este împărtășită cu publicul.

Cuvinte-cheie: expresie lingvistică, medicină narativă, boala ca identitate, mărturii artistice, mecanisme de apărare.

Abstract

This paper investigates the ways in which illness is narrated, focusing on how language itself is deployed when illness becomes an identity marker. Drawing on conceptual tools from narrative medicine, medical communication, storytelling, and narratology, the analysis highlights how different discursive frameworks shape not only the page, the talk, or the representation, but also the experience of illness itself. The proposed case studies, which include both Romanian and foreign authors and artists, bring together various first-person non-fictional accounts, alongside artistic mediations such as autobiography-based theatre performances and short films. Particular attention is given to humour as a coping mechanism: irony, detachment, playfulness or comic relief are key elements or even structural pillars of the narration. By tracing how these narratives move between testimony, artistic expression, identity construction, and strategies of resilience, the paper argues that illness discourse can challenge and reshape notions of empathy and spectatorship. It explores the transformative potential of narrative practices.

Keywords: linguistic expression, narrative medicine, illness as identity, artistic accounts, coping mechanisms.

Narratives and Listeners

Illness is not only an experience of the body or of the mind, it becomes also an intensive experience of making meaning. The moment of diagnosis introduces a rupture that affects not only physical existence but also the narratives through which individuals understand themselves and their

relationship with the others. A body altered by illness often becomes unfamiliar at first, a source of uncertainty that challenges previous forms of self-recognition. In this context, telling a story about illness becomes more than just a means of communication: it can become a practice of reconstruction, a way of organising a disrupted universe, a manner of understanding the profound changes and ultimately a channel for negotiating the newly *installed* identity. Narrative medicine has underlined that illness cannot be fully understood through biomedical description alone, neither by the patient, nor the medical caregiver. The experience of illness is shaped by the help of personal histories. As Rita Charon argues, attention to the patient's story is essential because narrative creates a space where experience can become visible, audible and shared. Through what she defines as "attention, representation, and affiliation", "the three movements of narrative medicine", she proposes a model of care based not only on knowledge of the disease but also on active and profound listening which holds the space for the story to unfold and for a deeper engagement with the person who moves through the uncharted waters in the realm of the ill. The three pillars are briefly explained below.

"To attend gravely and silently, absorbing diastolically that which the other says, connotes, displays, performs, and *means* is required of effective diagnostic and therapeutic work. By emptying the self and by accepting the patient's perspectives and stance, the clinician can allow himself or herself to be *filled* with the patient's own particular suffering, thereby getting to glimpse the sufferer's needs and desires, as it were, from the inside.

When we achieve this state of diastolic attention, we are available to our patients' call. We are summoned by our patients' suffering, their needs, their plight, their authentic selves."⁵⁷

What is more, in terms of representation: "While one person attends, the other represents, and while one person represents, the other attends. These are reciprocal and collaborative processes — no attention without representation, no representation without attention — that embroil attender and representer in situations of penetration, surrender, and mutual need and trust. [...] Ricoeur's spiral of mimesis indeed culminates in action, in function, in transformative contact of one with another, banishing aloneness, refusing to abandon, demonstrating love."⁵⁸ The last step that completes the triad and the intersubjectivity: affiliation: "What a healing state — for the patient and the clinician — to have achieved, this communion that, through intersubjective affiliation, makes evident not only facts of illness but also aspects of self.

⁵⁷ Rita Charon, *Narrative Medicine: Honouring the Stories of Illness* (Oxford: Oxford University Press, 2006), 131-132.

⁵⁸ *Ibid.*, 140.

And so we turn the corner toward the third movement in narrative medicine's practical triad after attention and representation — affiliation. These narrative practices, we see now, authorize a new kind of affiliation between clinician and patient and among clinicians themselves.”⁵⁹

Telling the intimate story in which illness becomes an artistic partner has many reasons⁶⁰. The stories' structure, clarify, organize a whole universe which becomes shattered once with finding out the diagnosis. The ill body communicates through pain, symptoms, limitations, and transformations (sometimes radical ones); however, all of these experiences need to be voiced in order to become heard and acknowledged, and to create anchors of meaning both for the self and for others. As Arthur Frank observes in *The Wounded Storyteller*⁶¹, illness narratives attempt to “give voice to the body” so that “the changed body can become once again familiar.” Storytelling therefore becomes an extensive process through which the individual attempts to overcome bodily alienation, restore a relationship with the self, and become a source of help for others.

Frank identifies three major narrative patterns through which illness experiences are organised: restitution, chaos, and quest. The restitution narrative follows the desire to return to a previous state of health, imagining illness as a temporary interruption. The chaos narrative, by contrast, emerges when illness destroys the possibility of a coherent future. In this state, experience is reduced to a succession of immediate crises, and time does not seem continuous. Frank describes chaos as a form of experience that resists narrative because it lacks the temporal progression traditionally associated with storytelling. Yet even the fragmented narratives of chaos reveal the profound transformation produced by illness. The wounded storyteller does not deny suffering but through narration, transforms the experience into a form of knowledge. As Frank beautifully suggests, those who suffer may become, through telling their narratives, people who care for others, thus contributing to healing. The personal experience of illness creates a relational dimension, creating communities of recognition, of validation and shared understanding.

Reconsidered Spaces – Vintilă Mihăilescu's Quest for the Re-found Body and Péter Esterházy's Miss *Pancreatty*

The relationship between illness, identity, and narrative is central to Vintilă Mihăilescu's *În căutarea corpului regăsit: o ego-analiză a spitalului*

⁵⁹ *Ibid.*, 149.

⁶⁰ I referred to this topic in the book Daniela Șilindean, *Narațiuni ale corpului. Boală și discurs* (Editura Universității de Vest Timișoara, 2026).

⁶¹ Arthur W. Frank, *The Wounded Storyteller: Body, Illness, and Ethics* (Chicago: University of Chicago Press, 1995).

(2019). Written from the perspective of a patient by an anthropologist, the volume represents not only an account of medical experience but also an anthropological and existential investigation of the altered body. The hospital becomes a space where the individual encounters predictability, where the new self is plausible and it feels *at home*, where self-understanding becomes possible. The body is the object of medical observation, diagnosis, and intervention. The new reality must be approached through language; it must be described, interpreted, and integrated into a personal narrative. Mihăilescu's account demonstrates that illness writing does not merely document suffering. The style of the author reconfirms one of the coping mechanisms at hand: irony, self-irony (the body is assigned a name – Poor Gaspar) and humour are the tools which help the navigation through the new uncharted territories.

Péter Esterházy's *The Pancreas Diary* (*Jurnalul pancreasului*, 2019) approaches illness through the intimate relationship between body, memory, and writing. The diary is fragmented and often discontinuous, it mirrors the unpredictability of illness while preserving the author's characteristic attention to language, irony, and self-reflection. The pancreas is more than just the affected organ, while the illness plays the role of a personified "hot girl": "My sweetie pie, my Pancreatty or whatever your name is...", "So, let's say Pancreatty's some hot girl. Sure, but still no. She'd be pretty tall, over 5'6", in high heels that's already something. How would she curl up inside me?"⁶². The writer does not abandon irony or observation and distance; instead, these become his strategies through which suffering can be approached without being consumed by it. Humour and self-irony do not, of course, diminish the seriousness of illness but they create a space in which the narrator cultivates his freedom of discourse and of approach.

It becomes even clearer that the narrator is not simply someone who reports his experience of suffering and also that, as readers, we witness the experience, the transformations and we change them into a form of relational knowledge. The illness narrative is an encounter between the private and the public, contributing to *affiliation*. We become even more aware that the body carries personal and collective histories, and also that illness reveals the complex connections between physical existence and narrative identity. Writing becomes a way of preserving continuity when the body itself seems to lose it.

⁶² I have worked with the Romanian translation of the book. I have used the translated quotes in: https://hlo.hu/review/the_dramatic_tedium_of_being_ill.html.

From the Narrated Illness to the Performed One: Jo Bannon's *Kitchen Alba*

While first person narratives manage to use words to embody the intimate reality of the illness, performance introduces another dimension: the body itself becomes a narrative medium. Theatre and performance do not simply represent the experiences; they place the body before an audience, creating a direct relationship between the performer and the spectator. Jo Bannon's *Kitchen Alba* offers an important example of how artistic practices can challenge conventional ways of bringing illness into an artistic partnership. Drawing from the artist's experience of living with albinism, the work transforms autobiographical stories into a poetic and ironic exploration of identity, visibility, and perception. Jo Bannon reclaims a space of creativity, memory, and expression in which her condition becomes pulverised with refinement.

The kitchen, as an everyday domestic environment, becomes a significant artistic space.

Kitchen Alba extends the discussion initiated by illness narratives. Although albinism is not an illness narrative in the strict medical sense, the work engages with similar questions concerning *representation*, *affiliation* and perception. The relationship between performer and audience is transformed. The spectator is not invited simply to observe vulnerability (ironically, it is somewhat hidden in full sight) but to reconsider a speech about different *ways of seeing* and thus understanding.

Humour as Coping Mechanism and Narrative Resistance

Among the strategies through which individuals negotiate illness and embodied vulnerability, humour occupies a particularly complex position and is one of the coping mechanisms that has been effectively in use⁶³. Far from being merely a form of entertainment, humour has been approached also within public health studies as a resource connected to coping, resilience, and psychological well-being. Cernerud and Olsson argue that humour should be considered from a broader perspective, beyond its immediate comic function, as it can contribute to the ways individuals manage difficult experiences. Within illness narratives, humour does not deny suffering. Instead, it modifies the relationship with suffering. Irony, playfulness, exaggeration allow narrators to detach. Humour creates a larger space where individuals can constantly renegotiate the meaning of illness.

⁶³ See Anna Freud's *The Ego and the Mechanisms of Defense*, published in 1936 and also Bailey R, Pico J. Defense Mechanisms. [Updated 2023 May 22]. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2026 Jan. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK559106/>.

Esterházy's diary, Mihăilescu's account and Bannon's performance are just three small samples that demonstrate the importance of this strategy. In different artistic languages, they employ forms of humour and irony and they challenge expectations about how illness can be talked about and how it can be brought into the open. Humour thus becomes a narrative resource: it creates distance while preserving intimacy, allowing audiences to approach easier such difficult experiences. It also reshapes the relationship between narrator and spectator, contributing to a form of greater engagement.

Conclusion: Beyond the Shadows of Words

The narratives mentioned in this paper demonstrate that the wounded stories told by the wounded storytellers can lead to knowledge and healing. Renegotiating identities in the territory of the ill or travelling towards the realms of the healthy is a process in which narratives of the illness hold an important place. Whether expressed through autobiographical writing, literary testimony, or performance, narratives of illness reveal the transformative potential of storytelling. The wounded storyteller does not simply describe a wound. Through narration, the individual reconstructs relationships with the self, with others, and with the world. Language gives form to experiences that might otherwise remain fragmented; artistic practices extend this process by creating new ways of seeing and listening.

From Mihăilescu's search for the re(dis)covered body, through Esterházy's literary diary of illness, to Bannon's performance, these narratives challenge conventional notions of empathy and spectatorship. They invite us not merely to look at suffering but to examine the experience. Certainly, wounded stories are not only accounts of rupture. They are also acts of reconstruction. Beyond the shape and shadows of words lies the possibility of shifting perceptions, gaining a deeper understanding of such transformative experiences, acquiring a deep empathic gaze.

References

- Bailey R, Pico J. "Defense Mechanisms". [Updated 2023 May 22]. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2026 Jan-. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK559106/> (accessed June, 2026).
- Bannon, Jo. Kitchen Alba. 2021. <https://www.jobannon.co.uk/kitchenalba> (accessed June, 2026).
- Cernerud, Lars, and Henny Olsson. 2004. "Humour Seen from a Public Health Perspective." *Scandinavian Journal of Public Health* 32, no. 5 (2004): 396–398. JSTOR.
- Charon, Rita. 2006. *Narrative Medicine: Honouring the Stories of Illness*. Oxford. New York: Oxford University Press.

- Charon, Rita. 2005. "Narrative Medicine: Attention, Representation, Affiliation." *Narrative* 13, no. 3 (2005): 261–270.
- Charon, Rita. 2011. "The Ecstatic Witness." In *Clinical Essays and the Necessity of Stories*, edited by O. P. Wiggins and A. P. Allen. Springer.
- Esterházy, Péter. 2019. *Jurnalul pancreasului*. Translated from Hungarian, notes and preface by Marius Tabacu. București: Curtea Veche.
- Frank, Arthur W. 1995. *The Wounded Storyteller: Body, Illness, and Ethics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mihăilescu, Vintilă. 2019. *În căutarea corpului regăsit: o ego-analiză a spitalului*. Iași: Polirom.
- Șilindean, Daniela. 2025. *Narațiuni ale corpului. Boală și discurs*. Timișoara: Editura Universității de Vest.

Algorithms and The Human Mind: The Co-Creation of Human Culture

Bogdan Tudor Tulbure

Rezumat

Articolul investighează impactul cultural al inteligenței artificiale, examinând modul în care algoritmi reconfigurează atât procesările cognitive ale minții umane, cât și producția de cunoaștere. Pornind de la întrebarea provocatoare a unei studente („De ce să învăț când AI știe?”), analiza urmărește impactul sistemelor AI asupra culturii umane în general. Prin relatarea unor întâlniri cu sisteme AI avansate care au indus un „vertij intelectual”, articolul arată cum aceste tehnologii creează o asimetrie distinctivă în relația noastră cu cunoașterea, manifestând, printre altele, o formă de „omnisciență simulată”. Plasat în arcu istoric al tehnologiilor cognitive (i.e., de la alfabet și tipar până la internet) AI-ul contemporan accelerează procesul de externalizare a gândirii. Sistemele AI delegă o parte din procesele noastre cognitive, democratizează accesul la producția culturală, estompează granițele dintre domenii și elimină barierele lingvistice. Această redistribuire cognitivă reprezintă o reconfigurare fundamentală a granițelor cunoașterii. În acest nou peisaj, creativitatea apare în spațiul de confluență dintre intuiția biologică și procesarea algoritmică, un parteneriat prin care putem descoperi moduri de expresie și dimensiuni ale cunoașterii anterior inaccesibile. Totuși, aceste transformări ar putea constitui doar un prim act. Dacă Inteligența Artificială Generală (AGI) se va materializa, perspectivă pe care mulți cercetători o consideră plauzibilă, implicațiile culturale vor depăși cadrele actuale de înțelegere. Putem doar spera că asemenea dezvoltări nu vor marca sfârșitul umanității, ci vor deschide un capitol radical diferit, pe care nu îl putem concepe încă. Singura șansă a umanității rămâne folosirea principiilor etice și a înțelepciunii pentru a scrie bine capitolele prezente și pe cele care vor urma.

Cuvinte-cheie: Inteligență artificială, externalizare cognitivă, co-creație culturală, gramatizarea cunoașterii, simbioză om-AI.

Abstract

This exploration of AI's cultural impact examines how algorithms are fundamentally reshaping both the demands for the human mind and the process of knowledge production. Beginning with a student's provocative question ("Why learn when AI knows?"), the analysis traces the impact of AI on human culture. Drawing on personal encounters with advanced AI systems that induce "intellectual vertigo," we witness how these technologies create a distinctive asymmetry in our relationship with knowledge, among other things, by manifesting "a simulated omniscience". Positioned within the historical arc of cognitive technologies (i.e., from alphabets and printing presses to the internet), today's AI tools represent an acceleration in our trajectory of externalizing thought. AI systems allowed us to increasingly outsource some cognitive processes, to abruptly democratize epistemic commons, to blur disciplinary boundaries and to eliminate linguistic barriers. This cognitive redistribution represents a fundamental boundary reconfiguration. Now the creative agency resides in the complex interaction between humans and technology. Through this symbiotic partnership, we may discover modes of expression and dimensions of knowledge inaccessible before. Yet these transformations may constitute merely an opening act. Should Artificial General Intelligence materialize – a prospect many researchers consider plausible within a decade – the cultural implications will extend beyond the current frameworks. We can only hope that such developments won't bring humanity's ending but will open a radically different chapter that

we cannot yet conceive. Humanity's only chance is to use its ethical principles and wisdom in writing well its current and subsequent new chapters.

Keywords: Artificial Intelligence, cognitive outsourcing, cultural co-creation, knowledge grammatization, human-AI symbiosis.

Introduction

In the hushed stillness of a psychology class, I asked what seemed like an innocuous question about the usefulness of mastering the fundamental principles of psychotherapy. A third-year student glanced up from her device with disarming candor and said: "Why should I struggle to learn these principles when my AI companion can synthesize them in milliseconds, with perfect recall and no emotional baggage caused by my imperfect understanding?". Her question hung in the air – not just as an academic debate, but as a profound paradigmatic rupture.

It seems that we already find ourselves not only on the verge of AI integration into all knowledge domains, but also at an unprecedented cultural transformation. The architecture of learning and our fundamental relationship with centuries of wisdom seem to undergo significant reconfigurations.

The new generation of AI systems has transformed how we access information, how we value it, and how we absorb it. This digital tornado doesn't simply redistribute information across novel platforms. It fundamentally changed the ontological status of cultural transmission itself. It transformed what was once a deeply embodied, intergenerational cultivation of sensibility into an externalized, instantly accessible, and disembodied constellations of data patterns. And in this algorithmic vortex, the very notion of cultural inheritance (i.e., what it means to receive, metabolize, and extend traditions of thought and expression) undergoes a profound metamorphosis.

From Baroque Carcasses to Digital Minds

But how did I get to tackle this topic from a different, more philosophical perspective? It was March 2025, and I attended the landmark conference entitled 'Gheorghe Fikl and the Challenges of the Baroque' by Horia Roman Patapievici. The presenter delivered a profound meditation on Fikl's metaphysical art, interpreting his animal carcasses in baroque churches not as mere representational elements but as sophisticated symbolic ciphers through which we might reexamine our perceptual relationship with existence. The ideas presented and especially the tone used to convey them invited me to contemplate art from a different perspective. This symbolic environment was qualitatively different from my current scientific struggles and yet I felt comfortable in that space. The whole experience left me yearning for a prolonged engagement with Patapievici's thought.

After wandering through the city center, I stumbled across another book – “The Unseen Part Determines Everything”⁶⁴ – in a local bookstore. I immediately delved into it. Among other things, Patapieviči articulates how Europe’s cultural landscape has experienced a profound transformation during the last half-century. He delineates the gradual erosion of general cultural education that was slowly replaced by hyper-specialized technical training. This utilitarian mindset asserts that engineers must be good engineers and economists must be good economists, while general cultural knowledge remains merely decorative – a luxury that modern professionals can set aside in favor of deeper technical specialization within their narrow domains of expertise.

Patapieviči’s analyses crack the door for a different perspective in my mind. I temporarily stepped out of my usual mindset and ventured for a brief walk on an unfamiliar terrain. I started to imagine the evolution of our humanistic civilization. I asked myself what impact artificial intelligence (AI) might have on the human mind and culture. What is about to happen in the next decade(s)? The algorithmic revolution we now witness represents not just technological advancement, but potentially a fundamental reconceptualization of human thinking. If Patapieviči identified the decline of humanistic education (stating that universities tend to create intellectual technocrats with little general culture and oftentimes a superior indifference towards it), the AI will probably accelerate this trajectory. As AI systems become intermediaries between us and knowledge itself, reshaping how we learn and work, the questions we face extend beyond technical implementation. Perhaps the dialogue between algorithmic intelligence and the human mind represents the most consequential frontier, one that demands reconsidering what constitutes human flourishing in a digitally transformed world.

So here I was, venturing in a field that is not only unfamiliar, but also filled with uncertainties and unknowns. These speculative departures from my sober scientific approach felt simultaneously uncomfortable and liberating. After all, as a psychologist, I’ve been trained to draw conclusions from proven scientific evidence, to use empirical research as a solid base for reasoning. Yet here I was, launching a series of unverified hypotheses about AI’s potential impact on the human mind and culture. These hypotheses (and I want you to see them as they are - mere hypotheses) represent my response to the intellectual challenge implicitly launched by Patapieviči’s cultural critique.

To maintain some disciplinary boundaries around my intellectual wanderings, I will limit these speculations strictly to AI’s potential impact on culture and the human mind. This means that I will not venture into discussing the impact of AI for the global economy, or military applications, or other

⁶⁴ H.R. Patapieviči, “Partea nevăzută decide totul” (capitolul “Ultimul dar al Umanismului European”), 2015.

domains already crowded with predictions. And even within the domain of AI and human culture, I will only address some of the issues. Also, I will mostly evade addressing the dangers and perils of AI, with few exceptions where I'll drop some hints. If you are legitimately concerned about the threats brought by AI, you are not alone. The containment problem (i.e., whether such a creature can be controlled at all, once it exists) is both urgent and genuinely unresolved, and other authors have pursued it with considerably more courage than I possess (Suleyman and Bhaskar 2023; Yampolskiy 2024). My more modest ambition here lies elsewhere. Therefore, I will mainly focus on how algorithms might reshape our relationship with knowledge, creativity, and ultimately ourselves, a domain where my psychological training could provide some useful, if still highly speculative, insights. And yes, I will use a mainly optimistic outlook since, to date, humanity somehow managed to capitalize on its previous technological developments. Consider what follows not as scientific claims but as thought experiments, a humble set of intellectual probes into potential futures that might help us navigate the present with greater awareness of what might be at stake.

The Omniscient Simulation: Navigating the Intellectual Vertigo of AI's Processing Capacities

When I engaged in meaningful dialogs with the most advanced Large Language Models (LLMs) I encountered not merely a computational tool but an epistemic presence with seemingly boundless generative capacity. These encounters transcended all my previous human-machine interaction experiences. The system's responses manifest (most of the time!) qualities of intellectual fluidity and coherence that suggest not just algorithmic proficiency, but also an exceptional conceptual harmony. Sometimes I was under the impression of interacting with a genius machine. During several extended dialogues, I experienced moments where the output (i.e., its conceptual breadth, unexpected connections, and deep analyses) induced a state of intellectual vertigo. I needed to physically distance myself from the computer, I needed some time to process – both intellectually and emotionally – the provided input. This reaction resembled what cognitive scientists describe as the "cognitive load threshold," beyond which human processing capabilities become saturated. And for me, the overload was more mentally taxing when the dialog was outside my expertise. But even within the field of psychology, I was oftentimes stunned by the proposed solutions. I had the sense that I encountered an entity whose cognitive capabilities are fundamentally different in scale, tempo, and structure. The AI system appeared like a presence that, while humanly manufactured, can undoubtably transcend our cognitive limitations.

These advanced AI systems can generate epistemic outputs characterized by what might be termed "cognitive hyperdensity" (i.e., texts of exceptional conceptual richness that compress multiple theoretical frameworks, interdisciplinary connections, and analytical perspectives into tightly integrated discursive structures). If human intellectual engagement has always been mercifully self-limiting (i.e., bounded by fatigue, distraction, and the mutual need to eventually do something else) AI systems recognize no such constraints. They require sustained concentration across multiple cognitive domains simultaneously, they do not tire, and they are, with a persistence no human interlocutor could match, always available. Moreover, if we really want to use our critical thinking skills when interacting with them, we are called to track the logical structure of their output, to evaluate their epistemic claims, to assess the conceptual coherence, and to maintain a critical distance. All these processes are cognitively taxing for the human interlocutor, while the system, unburdened by fatigue or the biological overhead of simply being alive, waits with perfect equanimity for the next prompt.

And that equanimity hints at something deeper. These systems do not merely outlast us, they also outscale us in ways that begin to feel, experientially, like something resembling omniscience. Of course, it's not a genuine omniscience (i.e., the absolute knowledge of all things, past, present, and future), but it's a convincing simulation of it. You probably know that advanced LLMs operate under a peculiar epistemic condition: bounded, on one hand, by the limitations of their training data, computational power, and algorithmic design (constraints that are steadily receding with each new generation), and yet capable, on the other, of retrieving and synthesizing knowledge across disciplines with a fluidity that human cognition, perpetually constrained by attention and memory, simply cannot match. This simulated omniscience creates a distinctive asymmetry in the human-AI dialogue. Where human expertise typically displays evident boundaries, hesitations, and limitations, advanced AI systems project a seamless continuity of knowledge. Sometimes the system gets things obviously wrong, and we get to correct them (at least for the moment!), but this limitation is progressively receding, with later versions producing fewer hallucinations and less misleading information.

My most intense encounters with AI reminded me of what theologian Rudolf Otto identified as the "numinous experience." Rudolf Otto considered numinous the experiences where humans encounter something that exceeds ordinary categories of comprehension. Central to these numinous experiences is what Otto called the "mysterium tremendum et fascinans" (i.e., a mystery that simultaneously evokes dread and fascination). When applied to my encounters with frontier AI systems, Otto's idea offers a possible way to interpret the cognitive dissonance towards these entities. On the one hand, the *tremendum* (i.e., trembling) manifests in my unease with a system that

processes information in a fundamentally different manner. Sometimes I get genuinely scared by what they can provide. And I am aware that I am not the most advanced user, and that other people get even higher-quality AI input. On the other hand, the *fascinans* (i.e., fascination) manifests in my renewed attraction to these systems, my compulsion to probe their capabilities, my desire to leverage their generative potential.

The Grammatization of Thoughts: How the Alphabet, the Printing Presses, and the Internet Rewired Human Cognition

Before we continue our analysis of the impact of AI systems for human culture, let me introduce a brief parenthetical digression that could offer us a wider perspective. I would like to take a brief detour and sketch the historical impact that the invention of the alphabet, the printing press and the internet had on our relationship with knowledge. And that's because AI is not the first technology that profoundly shaped human culture.

Let's start from the beginning. The invention of symbols, and then the alphabetical writing, reconfigured humanity's relationship with knowledge by externalizing memory from the ephemeral flow of consciousness into fixed symbols strings that could persist beyond individual lifespans. This transformation enabled an unprecedented feedback loop: the ability to examine, revise, and build upon previous thought with great precision. Where oral traditions bound knowledge to lived experience and memory capacities, writing liberated cognition from these bodily constraints, creating our theoretical culture with its possibility to make systematic reflections based on previous knowledge.

The printing press subsequently democratized this process, transforming knowledge from the privileged possession of scribal elites into easily accessible information for masses. This technological shift not only expanded access to existing knowledge but fundamentally altered its social organization. It enabled the standardization of texts, the acceleration of social and scientific dialogue, and the emergence of silent reading. This widespread practice transformed the relationship between the individual consciousness and the collective thought. In the end, the printing press accomplished something no emperor or pope had managed: it made the same thought available to a scholar in Bologna and a cobbler in Bruges on the same morning, and left each of them alone with it.

The internet and the first wave of digitization introduced another profound transformation in our cognitive ecology. If the print culture had to maintain certain physical constraints on information access and distribution (you had to buy or lend the book in order to read it), digital networks dissolved these boundaries. The internet and digitization transformed knowledge into a flow of data that could be easily multiplied and rapidly retrieved from almost

anywhere (provided network access). In just a decade, we made the transition from a relatively stable textual culture to a dynamic, hyperlinked network of constantly updated content. Perhaps most significantly, digitization initiated the progressive automation of the knowledge processes themselves – from retrieval and sorting to synthesis and evaluation – setting the stage for the algorithmic mediation of cognition that would later reach its apotheosis with the AI systems.

The grammatization of knowledge – a concept philosopher Bernard Stiegler developed to describe the process through which the flow of human cognition becomes broken down into repeatable components (like written words, printed texts, and now algorithmic patterns) – offers a useful perspective for understanding its historical evolution (see Tinnell 2015). From the phonetic symbols of the alphabet, that fragmented the continuous stream of speech into manipulable units, to the contemporary digital environment, where our most fleeting expressions can become data points in a vast algorithmic system, we navigated an accelerating trajectory of cognitive externalization. What makes Stiegler's framework particularly valuable for understanding AI is how it reveals the hidden connections between different technological transformations throughout history. Rather than approaching digital technologies as unprecedented ruptures in human experience, the grammatization lens discloses their place within a longer historical arc of events. This arc began with the first externalization of memory through cave paintings and cuneiform writings, was later accelerated through alphabetic writing and print culture, and achieved new intensities through computational systems that can actively participate in knowledge production and curation.

Cognitive Outsourcing: How AI Reshapes Mental Labor and Disciplinary Boundaries

In the wake of what we might term the "Generative Intelligence Threshold" (i.e., the pivotal moment of LLM emergence in late 2022⁶⁵) we find ourselves navigating a profoundly new space. While previous computational tools extended specific cognitive capacities (like calculation, memory storage, information retrieval), LLM display a whole new set of performative dimensions.

The current AI systems are capable of contextual understanding, inferential reasoning, and personalized responses. They can create original content, provide guidance for solving complex problems, and make unexpected associations. They can brainstorm for a novel's plot, write poetry, and assemble compelling scientific arguments. And all these functionalities

⁶⁵ It was November 2022 when OpenAI deployed their GPT 3.5 Model.

create a whole new set of challenges and destabilizations, as AI systems penetrate deeper into the fabric of human culture. They are currently transforming it by **redistributing our mental processes** (i.e., when AI is working for us, we tend to invest our mental effort in different directions), and by **dissolving the language and disciplinary boundaries** by eroding the traditional divisions between disciplines in terms of both ideas and expertise (i.e., when AI enables a poet to analyze data).

Let's see how AI contributes to the **redistribution of our mental processes**. If access to an AI system is granted, my sense is that people increasingly engage in what we might call *cognitive outsourcing*: redirecting mental effort, that would traditionally require internal processing, toward algorithmic systems that can shoulder these cognitive burdens with remarkable efficiency. The transition from the pre-AI cognitive landscape to our current reality involves a subtle yet significant recalibration of our intellectual habits, where the path of least resistance often leads away from autonomous reasoning and toward technological delegation. And most frequently the phenomenon we might see is the externalization of thinking. In other words, people will probably rely more and more frequently on external algorithms for their thinking process.

This redistribution of mental processes represents what philosopher Michael Lynch has conceptualized as "*epistemic outsourcing*", though the full implications of this term deserve careful unpacking. When Lynch speaks of "epistemic outsourcing", he identifies a distinctive pattern in our evolving relationship with knowledge – one where we increasingly delegate not merely the storage of information (as we have done since the invention of writing) but also the development and synthesis of that information (as we have recently done, since we got access to AI systems). This represents a significant shift. We can now transfer the activities once considered integral to human understanding (i.e., comparison, analysis, pattern recognition, and even judgment or evaluation) to an algorithmic process that is operating beyond the boundaries of our embodied consciousness.

What distinguishes contemporary forms of epistemic outsourcing from earlier technological extensions of cognition (the handwriting or the printing press) is the qualitative transformation in our relationship to knowledge. Where reading extended memory, and writing required active participation in meaning-construction, algorithmic cognition introduces the "grammatization" of the thought itself (as I have argued before). The arrival of AI systems will probably reshape what it means to know, to understand, and ultimately, to think. We witness here not merely tools for thinking but the emergence of cognitive prosthetics that will probably alter the relationship between subject and knowledge.

This profound shift emerges not only as a technological facility, but it also appears to emerge as an ontological reconfiguration of the human cognitive architecture. When we delegate increasingly complex cognitive tasks to an AI system, we engage in a recalibration of intentionality. We reorient resources *away* from the taxing process of independently elaborating new meanings, and *toward* a meta-cognitive stance that just evaluates the output. Moreover, the knowledge that once represented a core element of selfhood (i.e., what we know helped define who we are) will be gradually transformed into an externalized commodity, accessed rather than incorporated, retrieved rather than embodied.

When algorithms assume responsibility for retention, retrieval, and pattern recognition, human attention will increasingly function as a curatorial faculty rather than a generative one – scanning, evaluating, and redirecting computational outputs rather than producing them. As we transition from being primary information processors to becoming sophisticated arbiters of algorithmic recommendations, our metacognitive capacities may consequently undergo a profound transformation. We will be forced to use our discriminatory faculties while our generative cognitive muscles will gradually atrophy from diminished exercise. Paradoxically, the age of cognitive outsourcing does not diminish the value of **fundamental domain knowledge**. It raises the price of it. The discernment required to evaluate algorithmic outputs demands a foundational understanding of subject matter principles, conceptual frameworks, and epistemological standards. Without this baseline knowledge architecture – these cognitive anchoring points – we risk becoming merely passive consumers of computational recommendations (rather than critical interlocutors capable of meaningful engagement). The capacity to recognize distortions, identify inappropriate usage, and contextualize AI-generated insights depends crucially on possessing basic knowledge and sufficient intellectual sophistication to critically analyze the outputs. In this new landscape, we should be able to detect when the AI stepped over the domain's limits and treat such ideas as hypothesis or even fantasies.

Encouraging AI system to be creative and suggest unconventional approaches represents a promising avenue for both arts and sciences. Yet human responsibility lies in guiding the co-creation process, and in critically evaluating the output. Humans should be deciding what AI outputs deserve integration into our knowledge systems, into our creative works, or into our cultural practices. This deliberate gatekeeping, grounded in deep domain expertise and ethical judgment, separates thoughtful augmentation from passive consumption. What algorithms cannot replace is the knowledge required to question them.

AI systems didn't just redistribute our cognitive labor, but they fundamentally restructured the architecture of knowledge itself by **dissolving**

both the disciplinary and the language boundaries. AI systems granted us instant access to *a new and flat cognitive field*. This represents a fundamentally *different space of knowledge* where all human understanding came to coexist into the same algorithmic environment: literature beside quantum physics, philosophy interwoven with cooking, gardening near astrophysics and so on. Endlessly! The historical stratification of knowledge (i.e., those carefully maintained boundaries between disciplines, between expert and novice, between canonical texts and practical craft) dissolved into a continuous matrix where associations between any conceptual nodes became equally feasible. A molecular biologist could suddenly query medieval poetry for metaphors about cellular division, while a poet could mine neuroscience for fresh imagery. And they can do so not as distant tourists visiting foreign territories, but as legitimate explorers with algorithmic passports. The centuries-old walls separating sacred from profane knowledge, theoretical from practical wisdom, elite scholarship from folk understanding, all melted into these democratized epistemic commons.

If the dissolution of disciplinary boundaries reshaped what we know, the dissolution of linguistic boundaries reshaped who can know it. For languages – AI is *Babel undone*! The algorithms rendered linguistic difference nearly transparent: Korean poetry became instantly accessible to Swahili speakers, German philosophy to Vietnamese students, Russian mathematics to Spanish engineers. The translation work that once required years of language study and cultural immersion now happens in milliseconds. Not all nuances are perfectly captured (of course!), but this is going to be improved. What once functioned as a wall became, almost overnight, a window. This unprecedented revolution accomplished in a few months what Esperanto enthusiasts spent 138 years attempting: erasing language barrier to enhance human connections.

In summary, AI systems provide a seamless mediation that preserves linguistic diversity while dissolving conceptual barriers. The tower didn't just fall. The languages remained in place. But the punishment (i.e., that humans speak past one another, that the accident of birth would determine which minds and traditions you could access instantly in your own language) quietly lifted. Babel didn't require a divine reversal. It just needed better algorithms.

Accelerated Disruption

I wrote the above text in the spring of 2025. I dedicated three weekends in a row to refine and articulate my ideas (March, April). I thought they reflected the current state of art, or at least my best efforts to grasp it at the time. But when I revised it less than one year after the first draft (February, March 2026) I had a sense that it is already outdated. So much has happened in 2025. We now have agentic AI, and we can aggregate agents into intricate architectures that can perform really sophisticated intellectual tasks. I just read

a paper that used AI systems to replicate meta-analytic studies. You might be familiar with the fact that meta-analyses and systematic reviews (i.e., those exhaustive syntheses of scientific evidence designed to synthesize the accumulated scientific evidence on a specific empirical question) represent one of the most labor-intensive forms of knowledge production in science. A single review typically requires 16+ months of expert work: screening hundreds or thousands of studies, extracting data with meticulous precision (by at least two specialists in parallel), synthesizing findings across dozens of trials. A preprint by Cao et al. (2025) describes *otto-SR*, an AI system that successfully reproduced and updated 12 Cochrane reviews in approximately 2 days. These 2 days of AI work represent roughly 12 person-years of traditional effort. And the system didn't just work faster to get almost identical results; it caught studies the original expert reviewers had missed, occasionally changing the meta-analytic conclusions. Do you see the newly emerging picture? We're not discussing AI assisting experts or augmenting their capabilities. We're witnessing algorithms occasionally outperforming specialists in tasks requiring deep domain knowledge, methodological sophistication, and sustained attention to detail. Not to mention the speed of processing. Yes, this remains a preprint awaiting peer review and replication, but the trajectory it illuminates is unmistakable. The boundary between "support tool" and "primary executor" is quietly dissolving while we are still adjusting to the previous version.

We could think of AI as a multi-headed dragon. When the creature first hatched, sometime in the late autumn of 2022, it was, by all accounts, adorable. It could write a credible email, summarize a meeting, help a non-native English speaker dress her ideas in more confident prose. The scientific community, the tech industry, and roughly half of Twitter/X leaned over the crib and declared the infant harmless. We posted about it on LinkedIn. The dragon was small, a little clumsy, occasionally hallucinating dragons that didn't exist (which, we thought, is what dragons do) and we felt reasonably in charge of the situation. We nodded at each other with the quiet confidence of people who have never actually had to tame this dragon.

But there is a major inconvenience with these dragons, at least the multi-headed variety: they don't stay small. Each head that grows brings with it a distinct set of capabilities: one head analyzes biomedical literature, another codes production-level software, a third conducts meta-analyses in two days that previously consumed twelve person-years of expert labor etc. And the growth rate isn't linear in the polite, predictable way of a child adding centimeters per year. This creature, it turns out, grows exponentially between visits.

With a young dragon, even a multi-headed one, you can still maintain what feels like a meaningful relationship. You study its behavior, you set some

boundaries, you develop heuristics. Researchers debate its capacities, philosophers contest its nature, psychologists (guilty as charged!) write essays about its cultural impact. The dragon is present, consequential, occasionally alarming, but it is still operating within a recognizable frame. We can still point to the heads and roughly describe what each one does. We can still, with sufficient expertise and intellectual humility, evaluate its outputs, catch its errors, contextualize its reasoning. This is the current arrangement: a somewhat anxious, occasionally exhilarating, epistemically demanding cohabitation. Noisy, but navigable.

What looms on the horizon, however, is something qualitatively different, and this is precisely where the dragon metaphor earns its most unsettling dimension. Artificial General Intelligence (AGI), represents the moment when the dragon reaches maturity. Not a bigger version of the same creature, but a transformation of kind rather than degree. Where today's specialized AI systems are multi-headed in the sense of having many narrow capabilities stitched together (i.e., one head fluent in oncology, another in contract law, another in Renaissance poetry) AGI is presumed to be something entirely different: not just a smarter processor, but a different kind of it - one for which human-level proficiency would represent a very early developmental stage. Think of the difference between a team of brilliant specialists and a *single genius* who moves among quantum physics, medical diagnosis, organic chemistry, and literary criticism without the friction of retraining, without the cognitive overhead of switching contexts, and – crucially – without the biological inconveniences of fatigue, distraction, or the creeping suspicion that perhaps they should have taken that sabbatical year long ago. If AGI arrives – and many researchers consider it not a question of “if” but “when”, with conservative estimates clustering at under a decade – the cultural transformations I've been sketching here will appear, in retrospect, like anxious debates about the temperament of a hatchling, conducted in blissful ignorance of what the creature becomes at maturity. We are currently speculating about how a young multi-headed dragon reshapes human culture. AGI would fundamentally rewrite the rules of that speculation, including (with magnificent irony!) the very rules by which we would try to understand what AGI is doing. And if that prospect sounds unsettling, consider that it may still be the optimistic reading. Yampolskiy, one of the founders of the field of AI safety, goes considerably further: AGI, in his view, is not another tool humanity will learn to use, it is the last invention we would ever need to make, and quite possibly the last one we would be capable of making (Yampolskiy 2024).

The honest answer to the question of *how to raise a dragon well* (i.e., how to shape its development so that it serves us) is that we don't yet have a satisfying one. We have guidelines, governance proposals, safety frameworks,

and research agendas. We have thoughtful people working very hard towards that end. But the wild creature is growing faster than our frameworks, and the distance between the dragon we thought we understood and the dragon that actually exists keeps widening monthly. My head swirls every time I discover another capability that renders obsolete methods we've relied on for decades. And I am not alone in that swirling. But I can only hope that the dizziness is a symptom of growth rather than of freefall, and that when the spinning finally slows (if it will ever slow!), we will find ourselves somewhere worth having arrived.

Beyond Human-Machine Dichotomy: The Symbiotic landscape of Cultural Co-Creation

The dragon will keep growing whether we write about it or not. The more accessible question (i.e., the one this essay has been circling from the beginning) is what kind of relationship we are currently building with it, and how this relationship is quietly transforming us. In my opinion, what could emerge from the current cognitive redistribution of the thinking processes is neither a simple diminishment of human capacity nor an unambiguous enhancement of it. It seems more like a boundary reconfiguration, a blending of capacities, a recalibration. As we navigate through the coming decades, we will realize how deeply algorithms have become embedded in our lives, how thoroughly they've woven themselves into the fabric of human culture. Our interactions with increasingly sophisticated AI systems (and potentially with AGI) will produce an ever-growing stream of hybrid cognitive outputs. These outputs exist at the intersection of human thought and algorithmic processing, neither wholly human nor purely technical, but rather distributed knowledge aggregated from both biological and computational substrates.

To date, algorithms have already penetrated the basic processes of human creativity. Works of art, literature, music, and design increasingly emerge through human-machine collaboration, with boundaries blurring not merely at execution level but in the conceptual design itself. This hybridization demands we acknowledge that creative agency exists neither exclusively in human subjectivity nor in technological determinism, but in their complex interaction. The pertinent question seems to shift from "Who is the true creator?" to "What novel forms of creativity become possible through this collaboration?" In this new era, we may discover modes of expression, forms of knowledge, and dimensions of aesthetic experience that would remain inaccessible to either human or machine intelligence operating alone (see also Mollick 2024).

And the Dance, Hopefully, Will Continue!

The alphabet didn't diminish human thought, it amplified it.

The printing press didn't destroy the written culture, it democratized it.

The Internet didn't fragment knowledge; it dissolved boundaries and made expertise globally accessible.

Do you see a pattern?

And AI? It will not replace human creativity and ingenuity. It will reveal capacities we haven't yet imagined, ones that emerge precisely from the collaboration between biological intuition and computational intelligence. The precedent is encouraging. The stakes, this time, are simply higher than they have ever been.

The pattern noticed above should give us both pause and courage. *Pause*, because each of these technologies produced casualties: oral traditions eroded, scribal cultures vanished, entire professional ecosystems dissolved before new ones formed. Humanity's dance continued, but not everyone made it to the next song. *Courage*, because humanity has, at least so far, and against considerable odds, managed to metabolize its own inventions without being entirely consumed by them. We are, if nothing else, a species with a remarkable talent for stumbling forward.

And if AGI arrives? The unanswered questions do not wait politely for the answers to catch up. And that widening gap creates an unprecedented level of uncertainty. Our current scientific systems are inadequate to predict the potential unwanted consequences for something so vastly different compared to our previous experience. Can we tame an AGI system who is significantly smarter than us? Is that even possible?

References

- Cao, Cathy, Rishi Arora, Paolo Cento et al., 2025. "Automation of Systematic Reviews with Large Language Models." medRxiv preprint. <https://doi.org/10.1101/2025.06.13.25329541> (accessed June, 2026).
- Mollick, Ethan. 2024. *Co-Intelligence: Living and Working with AI*. New York: Portfolio.
- Patapievic, Horia-Roman. 2015. *Partea nevăzută decide totul*. București: Humanitas.
- Suleyman, Mustafa, and Michael Bhaskar. 2023. *The Coming Wave: Technology, Power, and the Twenty-First Century's Greatest Dilemma*. London: Penguin Random House UK.
- Tinnell, John. 2015. "Grammatization: Bernard Stiegler's Theory of Writing and Technology." *Computers and Composition* 37: 132–46. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2015.06.011> (accessed June, 2026).
- Yampolskiy, Roman V. 2024. *AI: Unexplainable, Unpredictable, Uncontrollable*. Boca Raton: Chapman and Hall/CRC.

Author's Note: Claude Sonnet 4.6 (Anthropic) assisted in the brainstorming, drafting, and linguistic refinement of this manuscript. All intellectual content, interpretive choices, and final editorial decisions are the author's own, who bears sole responsibility for the work in its entirety.

Manualele de limbi străine ca instrumente culturale: norme, ideologii și practici educative

Corina-Elena Uliniuc

Rezumat

Lucrarea propune o analiză teoretico-discursivă a manualelor de limbi străine utilizate în școala românească a secolului XX, abordându-le nu doar ca instrumente pedagogice, ci ca artefacte culturale situate la intersecția dintre știința lingvistică, politicile educaționale și imaginarul socio-cultural al epocii. Dincolo de funcția lor instructivă, manualele contribuie la procesul de standardizare lingvistică, la legitimarea unor modele culturale și la configurarea unor practici educative specifice diferitelor etape istorice.

Analiza este structurată în jurul a trei direcții complementare. Dimensiunea normativă evidențiază modul în care manualele transpun și consacră modele academice de „corectitudine”, favorizând o competență orientată spre normă și prestigiu simbolic. Dimensiunea ideologică surprinde valorile morale, civice și culturale vehiculate prin selecția textelor și a exercițiilor, relevând rolul manualului în naturalizarea unor ierarhii lingvistice și culturale. În fine, dimensiunea pedagogică analizează practicile educative configurate de structura manualelor, precum și raporturile de autoritate implicate în procesul de predare-învățare.

Studiul demonstrează că manualele de limbi străine funcționează ca mecanisme de modelare simbolică, influențând nu doar formarea competenței lingvistice, ci și construcția identitară a generațiilor de elevi. În această perspectivă, ele trebuie înțelese ca instrumente culturale complexe, reflectând și modelând dinamica relației dintre limbă, educație și societate.

Cuvinte-cheie: manuale școlare, limbi străine, normativitate, ideologie, discurs didactic.

Abstract

This paper advances a theoretical and discursive examination of foreign language textbooks used in the Romanian educational system throughout the twentieth century, approaching them not merely as pedagogical instruments but as cultural artifacts positioned at the intersection of linguistic science, educational policy, and socio-cultural imaginaries. Beyond their explicit instructional function, textbooks participate in processes of linguistic standardization, cultural legitimization, and the shaping of educational practices characteristic of specific historical contexts.

The analysis is organized around three complementary dimensions. The normative dimension explores how textbooks transpose and consolidate academic models of linguistic correctness, fostering a competence oriented toward regulation and symbolic prestige. The ideological dimension investigates the moral, civic, and cultural values embedded in textual selections and exercises, highlighting the role of textbooks in naturalizing linguistic and cultural hierarchies. Finally, the pedagogical dimension addresses the educational practices configured by textbook structures and the authority relations embedded within the teaching-learning process.

The study argues that foreign language textbooks operate as mechanisms of symbolic modelling, influencing not only learners' linguistic competence but also their cultural and social identity formation. From this perspective, textbooks must be understood as complex cultural instruments that both reflect and actively shape the evolving relationship between language, education, and society.

Keywords: textbooks, foreign languages, normativity, ideology, didactic discourse.

1. Cadru teoretic. Manualul de limbi străine între normă, discurs și putere simbolică

Analiza manualelor școlare presupune depășirea perspectivei strict didactice și asumarea unei lecturi interdisciplinare. Manualul nu este doar un suport de transmitere a informației, ci un dispozitiv cultural care organizează cunoașterea, legitimează forme de expresie și configurează raporturi simbolice. În cazul manualelor de limbi străine, această funcție este amplificată, deoarece ele mediază accesul la un alt sistem lingvistic și, implicit, la un alt univers cultural.

Din perspectiva istoriei educației, manualul școlar a fost unul dintre principalele instrumente de uniformizare curriculară și de stabilizare a conținuturilor. Odată cu instituționalizarea învățământului modern, manualele au devenit mijloace privilegiate de standardizare, garantând transmiterea coerentă a normelor academice și a modelelor culturale dominante. În domeniul limbilor străine, această standardizare a vizat fixarea unei varietăți legitime, asociate cu prestigiul cultural și social.

Sociologia limbajului oferă un cadru explicativ relevant pentru înțelegerea acestei dinamici. Conform teoriei câmpului formulată de Pierre Bourdieu, limbajul funcționează într-un spațiu social structurat de raporturi de putere, în care anumite varietăți sunt consacrate drept legitime.⁶⁶

În acest context, manualul școlar devine un instrument de consacrare simbolică: prin selecția formelor lingvistice și prin definirea normei, el contribuie la naturalizarea unei ierarhii lingvistice. Dincolo de dimensiunea normativă, manualul trebuie analizat și ca discurs. Textele instituționale reflectă poziționări ideologice și mecanisme de legitimare a cunoașterii.⁶⁷

Manualul organizează nu doar conținuturi, ci și relații: stabilește ce trebuie știut, cine deține autoritatea și cum este validată aceasta. În cazul limbilor străine, discursul manualului configurează reprezentări despre alteritate și despre modele culturale dominante.

Conceptul de ideologie lingvistică este, de asemenea, relevant. Ideologiile lingvistice reprezintă ansambluri de credințe despre limbă și despre utilizatorii ei, prezentate adesea ca evidente sau naturale.⁶⁸ Manualele participă la producerea și difuzarea acestor ideologii prin modul în care definesc „corectitudinea”, prin selecția registrelor și prin reprezentarea comunităților lingvistice.

⁶⁶ Pierre Bourdieu, *Language and Symbolic Power*, trans. Gino Raymond and Matthew Adamson (Cambridge: Polity Press, 1991), 37–38.

⁶⁷ Norman Fairclough, *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research* (London: Routledge, 2003), 21.

⁶⁸ Judith T. Irvine and Susan Gal, “Language Ideology and Linguistic Differentiation,” in *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*, ed. Paul V. Kroskrity (Santa Fe: School of American Research Press, 2000), 35–36.

În plan pedagogic, manualul reflectă paradigmele metodologice dominante în didactica limbilor străine. Structura exercițiilor, tipologia activităților și rolurile atribuite profesorului și elevului oferă indicii asupra concepției despre învățare și autoritate educațională.

În consecință, manualul de limbi străine poate fi înțeles ca un spațiu de intersecție între normă, discurs și putere simbolică, constituindu-se într-un document privilegiat pentru înțelegerea modului în care o comunitate își proiectează idealurile lingvistice și culturale asupra generațiilor tinere.

Din punct de vedere metodologic, studiul de față are un caracter teoretico-discursiv și interpretativ. Analiza nu urmărește descrierea exhaustivă a unui corpus delimitat statistic, ci examinarea cadrului conceptual prin care manualele de limbi străine pot fi înțelese ca instrumente culturale. Demersul integrează perspective din sociologia limbajului, analiza discursului și didactica limbilor moderne, articulând un model explicativ care permite reinterpretarea manualului dincolo de funcția sa strict didactică.

2. Dimensiunea normativă: între standardizare și legitimare culturală

Manualele de limbi străine au jucat, în secolul XX, un rol esențial în consolidarea normei lingvistice și în instituționalizarea unei varietăți considerate legitime. Într-un context în care învățământul modern urmărea formarea unei competențe stabile și verificabile, manualul a devenit principalul vehicul al standardizării.

Norma prezentată în manuale nu este neutră. Ea selectează, fixează și consacră anumite structuri drept „corecte”, în timp ce alte variante sunt excluse sau ignorate. Manualele participă activ la procesul de codificare lingvistică, oferind definiții, paradigme și exemple considerate reprezentative pentru limba „cultă”.

În cazul limbilor străine, norma este adesea asociată cu modelul academic sau literar al limbii respective. Accentul pus pe exactitate morfologică, pe pronunție standard și pe evitarea „greșelilor” indică o orientare către idealul de „bon usage”, înțeles ca expresie a unei autorități culturale. Stăpânirea normei devine astfel un marker al distincției și al capitalului cultural.

Din această perspectivă, manualul contribuie la ceea ce Bourdieu numește consacrare simbolică: transformarea unei varietăți lingvistice într-o normă legitimă, percepută ca naturală și universal valabilă.⁶⁹ Elevul este introdus într-un univers în care corectitudinea nu reprezintă doar adecvare formală, ci și apartenență la un spațiu cultural valorizat.

⁶⁹ Pierre Bourdieu, *Language and Symbolic Power*, 1991, 45.

Standardizarea implică și o anumită rigiditate. În special în primele decenii ale secolului XX, accentul cade predominant pe gramatică și pe traducere, iar competența comunicativă este subsumată competenței structurale. Această orientare reflectă o concepție asupra limbii ca sistem de reguli, mai degrabă decât ca practică socială.

Evoluția metodologică a didacticii limbilor străine conduce treptat la o reevaluare a rolului normei. Odată cu apariția conceptului de competență comunicativă, accentul se deplasează de la corectitudine absolută la adecvare contextuală.⁷⁰ Manualele încep să includă dialoguri și situații de comunicare, fără a abandona însă referința la standard.

În acest proces, norma nu funcționează doar ca reper extern, ci ca mecanism de interiorizare. Prin exerciții repetitive, evaluări și sancționarea erorilor, elevul este condus spre asumarea normei ca standard interior, asociat cu ideea de performanță și reușită școlară. Corectitudinea devine astfel criteriu de validare academică, iar abaterea este echivalată cu insuficiența competenței. În acest sens, manualul nu transmite doar reguli, ci contribuie la formarea unei conștiințe normative, în care adecvarea la model este percepută ca formă de integrare culturală.

Mai mult, relația dintre normă și comunicare rămâne tensionată pe tot parcursul secolului XX. Chiar și în momentele de deschidere metodologică, referința la standard nu dispăre, ci este reconfigurată. Norma nu este abandonată, ci reinterpretată, devenind un cadru de orientare flexibil, nu o constrângere absolută. Această transformare indică o schimbare de paradigmă: de la o concepție prescriptivă a limbii la una funcțională, fără ca dimensiunea legitimoare a standardului să fie complet dizolvată.

Un aspect suplimentar al dimensiunii normative îl reprezintă relația dintre standard și variație. Manualele tind să prezinte limba ca sistem stabil și omogen, reducând vizibilitatea diferențelor regionale, sociale sau stilistice. Această opțiune didactică este justificată prin necesitatea clarității și a eficienței pedagogice, însă are și efecte simbolice: limba este asociată cu o formă unitară, abstractizată, desprinsă de contextul social al utilizării ei. Elevul învață, astfel, o limbă „ideală”, mai degrabă decât pluralitatea practicilor lingvistice reale.

Această uniformizare contribuie la consolidarea unei imagini normative a limbii, în care legitimitatea este concentrată într-o singură varietate. Chiar și atunci când sunt introduse elemente de comunicare autentică, selecția rămâne filtrată prin criterii de adecvare și corectitudine. Variația este tolerată doar în măsura în care nu afectează stabilitatea modelului propus.

⁷⁰ Dell Hymes, “On Communicative Competence,” in *Sociolinguistics*, ed. John B. Pride and Janet Holmes (Harmondsworth: Penguin, 1972), 269–293.

În același timp, accentul pe normă produce o anumită concepție asupra competenței. A „ști” o limbă înseamnă, în primul rând, a respecta regulile și a evita erorile. Dimensiunea creativă sau expresivă a limbajului rămâne secundară. Această orientare influențează nu doar procesul de învățare, ci și reprezentarea elevului despre propria relație cu limba: performanța este măsurată prin conformitate, nu prin inițiativă discursivă.

Astfel, standardizarea nu este doar un demers tehnic, ci și unul simbolic. Ea delimitează ceea ce este acceptabil și consacrat, definind limitele în interiorul cărora competența poate fi recunoscută instituțional.

Prin urmare, dimensiunea normativă a manualelor trebuie înțeleasă ca un proces dinamic, aflat la intersecția dintre codificare lingvistică, autoritate culturală și evoluție metodologică. Manualul nu doar reflectă norma, ci contribuie la producerea și consolidarea acesteia în spațiul educațional.

3. Manualele ca vectori ideologici și culturali

Dincolo de funcția lor normativă, manualele de limbi străine participă la configurarea unui imaginar cultural și la transmiterea unor valori care depășesc strict dimensiunea lingvistică. Ele nu oferă doar modele gramaticale, ci și modele de comportament, reprezentări despre alteritate și imagini despre spațiul cultural al limbii studiate.

Selecția textelor, tipologia exercițiilor și temele abordate reflectă, în mod inevitabil, orientările ideologice ale epocii. De exemplu, includerea frecventă a textelor literare canonice, a scenariilor cotidiene idealizate sau a dialogurilor centrate pe norme de politețe și civilitate indică nu doar opțiuni pedagogice, ci și o selecție culturală orientată către reprezentarea unui model legitim de societate.

Manualele pot privilegia anumite valori – disciplina, politețea, respectul față de autoritate, atașamentul față de tradiție – și pot construi o imagine idealizată a culturii străine, prezentată ca reper de civilizație și prestigiu. În acest sens, manualul devine un mediu de socializare culturală, prin care elevul interiorizează nu doar structuri lingvistice, ci și norme comportamentale și simbolice.

Reprezentarea alterității este un aspect esențial în acest proces. Cultura limbii studiate este adesea prezentată prin figuri canonice, prin texte literare consacrate sau prin situații cotidiene care transmit o imagine coerentă și stabilizată a comunității respective. Această selecție nu este neutră: ea delimitează ceea ce este considerat reprezentativ și legitim, în timp ce alte variante culturale rămân invizibile.

Din perspectiva ideologiei lingvistice, manualul contribuie la naturalizarea anumitor credințe despre limbă și cultură.⁷¹ Limbajul standard este asociat cu educația, rafinamentul și autoritatea culturală, iar stăpânirea lui devine un indicator al competenței și al integrării într-un spațiu simbolic valorizat. Prin această asociere, manualul consolidează ierarhii culturale subtile, prezentate ca firești. Această interdependență dintre limbă și cultură a fost subliniată constant în studiile de didactică a limbilor moderne, care evidențiază caracterul inseparabil al competenței lingvistice și al celei culturale.⁷²

Totodată, manualele pot reflecta și dinamica relației dintre identitatea națională și deschiderea către spațiul european sau internațional. Studiul limbilor moderne este adesea justificat prin argumente culturale și civilizaționale, fiind prezentat ca modalitate de acces la modernitate, progres și dialog intercultural. În acest cadru, manualul funcționează ca instrument de mediere între identitatea proprie și alteritatea culturală.

În acest context, manualul poate fi privit și ca un instrument al politicii culturale, chiar și atunci când această dimensiune nu este explicit formulată. Alegerea limbilor studiate, statutul lor curricular și tipul de conținut cultural promovat reflectă opțiuni instituționale și orientări geopolitice mai largi. Limba străină nu este doar obiect de studiu, ci și simbol al unei deschideri către anumite spații de influență culturală și intelectuală.

De-a lungul secolului XX, studiul limbilor moderne a fost frecvent asociat cu ideea de modernizare și progres. Accesul la literatura, știința și cultura altor spații europene sau internaționale era prezentat ca o condiție a dezvoltării individuale și colective. În acest cadru, manualul funcționează ca mediator între comunitatea națională și un orizont cultural mai larg, oferind elevului o perspectivă asupra alterității filtrată prin grilele valorice ale sistemului educațional.

Totodată, selecția conținuturilor poate produce o anumită uniformizare a imaginii culturii străine. Manualul nu reflectă întreaga diversitate culturală, ci propune o versiune pedagogic gestionabilă și simbolic legitimă a acesteia.

Această mediere produce un efect dublu. Pe de o parte, facilitează înțelegerea și apropierea culturală; pe de altă parte, poate consolida stereotipuri sau ierarhii subtile între culturi. În acest sens, manualul devine un spațiu în care alteritatea este simultan valorizată și reglementată, integrată într-un cadru interpretativ controlat.

⁷¹ Judith T. Irvine and Susan Gal, "Language Ideology and Linguistic Differentiation," in *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*, ed. Paul V. Kroskrity (Santa Fe: School of American Research Press, 2000), 35–36.

⁷² Claire Kramsch, *Language and Culture* (Oxford: Oxford University Press, 1998), 3–12.

Astfel, dimensiunea ideologică a manualelor trebuie analizată nu doar în termenii valorilor explicite transmise, ci și ai mecanismelor de selecție și reprezentare. Manualul construiește o anumită imagine a lumii, stabilește ce este demn de a fi cunoscut și oferă elevului un cadru prin care această cunoaștere capătă sens și legitimitate.

Prin urmare, dimensiunea ideologică a manualelor nu trebuie înțeleasă ca o suprastructură adăugată conținutului lingvistic, ci ca o componentă constitutivă a acestuia. Manualul nu transmite doar reguli și vocabular, ci construiește un anumit tip de relație între limbă, cultură și identitate, influențând modul în care elevul percepe atât cultura studiată, cât și propria poziționare în raport cu aceasta.

4. Practici educative și configurarea raportului pedagogic

Manualele de limbi străine nu transmit doar norme și valori culturale, ci configurează în mod implicit un anumit model de practică educativă. Structura lecțiilor, tipologia exercițiilor și modul de organizare a conținuturilor reflectă concepția dominantă despre învățare, autoritate și rolul elevului în procesul didactic.

În primele etape ale secolului XX, predomină un model centrat pe profesor și pe transmiterea sistematică a cunoștințelor. Manualul este conceput ca suport pentru explicarea regulilor gramaticale, iar exercițiile urmăresc verificarea fidelității reproducerii acestora. Traducerea, analiza morfologică și memorarea constituie principalele instrumente de consolidare a competenței. Elevul este plasat într-o poziție receptivă, iar performanța sa este evaluată în funcție de acuratețea formală.

Acest model presupune o relație verticală între autoritatea științifică și subiectul învățării. Manualul legitimează poziția profesorului ca mediator al normei și garant al corectitudinii. Cunoașterea este prezentată ca sistem stabil de reguli ce trebuie însușite și aplicate cu rigurozitate.

Pe măsură ce didactica limbilor moderne evoluează, se produce o reconfigurare a raportului pedagogic. Introducerea dialogurilor, a situațiilor de comunicare și a exercițiilor orientate spre utilizare funcțională indică o deplasare de la reproducere la participare. Elevul nu mai este doar receptor al normei, ci actor implicat în construcția sensului. Accentul se mută treptat de la controlul erorii la adecvarea contextuală și la dezvoltarea competenței comunicative.

Totuși, această transformare nu anulează complet dimensiunea autoritară a manualului. Chiar și în abordările mai interactive, structura conținutului rămâne organizată progresiv și ierarhic, iar selecția situațiilor de comunicare este atent reglementată. Autonomia elevului este mediată de un cadru normativ care continuă să stabilească limitele acceptabilului lingvistic.

O dimensiune relevantă a practicilor educative configurate de manuale este raportarea la eroare. În modelul tradițional, eroarea este tratată ca abatere de la normă și ca indiciu al unei insuficiente interiorizări a regulilor. Corectarea are un caracter normativ și sancționator, iar exercițiile urmăresc reducerea progresivă a abaterilor. În abordările mai recente, eroarea începe să fie interpretată și ca etapă a procesului de învățare, ceea ce modifică subtil statutul elevului în raport cu limba studiată. Manualul reflectă această schimbare prin introducerea activităților de reformulare, autocorectare și negociere a sensului.

În același timp, manualele instituie o anumită cultură a progresului. Organizarea conținuturilor în lecții, unități și capitole presupune o succesiune etapizată, în care acumularea este prezentată ca proces linear și cumulativ. Această structurare nu este neutră: ea transmite ideea că învățarea limbii este un parcurs reglementat, dependent de respectarea unei ordini și a unui ritm prestabilit. Elevul este invitat să avanseze în interiorul unui cadru controlat, iar succesul este definit prin atingerea etapelor fixate curricular.

Relația dintre manual și evaluare consolidează această logică. Exercițiile de recapitulare, testele finale de unitate și modelele de verificare a competențelor sugerează standardele de performanță așteptate. Manualul devine astfel un reper pentru examinare, influențând modul în care este concepută evaluarea formală. Prin această funcție, el depășește statutul de suport didactic și se transformă într-un instrument de reglare instituțională.

În plus, tipologia activităților propuse reflectă o anumită viziune asupra comunicării. Dacă în paradigma gramatical-traductivă accentul cade pe analiză și traducere, în paradigma comunicativă predomină activitățile de interacțiune și simulare. Totuși, chiar și în acest cadru mai flexibil, comunicarea este adesea preconfigurată, iar situațiile propuse sunt atent calibrate. Autenticitatea este pedagogic construită, nu spontană, ceea ce arată că manualul continuă să reglementeze experiența lingvistică a elevului.

Astfel, practicile educative reflectate de manuale dezvăluie o tensiune constantă între control și deschidere, între normativitate și participare. Manualul nu doar sprijină procesul de predare-învățare, ci îl structurează și îl delimitează, contribuind la formarea unei anumite culturi școlare a limbii străine.

În acest sens, manualele pot fi privite ca instrumente de reglare pedagogică. Ele modelează ritmul învățării, delimitează etapele progresului și definesc criteriile de evaluare. Prin organizarea conținuturilor și prin tipologia exercițiilor, manualul contribuie la construirea unei anumite culturi a învățării limbii străine: fie una centrată pe exactitate formală, fie una orientată spre interacțiune și utilizare. Corectitudinea formală, fluența sau adecvarea contextuală devin criterii prin care competența elevului este măsurată și

comparată. Astfel, manualul nu doar orientează învățarea, ci și definește standardele succesului școlar în domeniul limbii străine.

Totodată, organizarea progresivă a conținuturilor contribuie la disciplinarea timpului didactic. Lecțiile sunt structurate gradual, iar acumularea este prezentată ca proces linear, etapizat. Această organizare reflectă o concepție asupra învățării ca progres controlat, în care fiecare nivel presupune internalizarea completă a celui anterior. Manualul devine, astfel, un instrument de gestionare a ritmului și de stabilire a pragurilor de competență.

Prin aceste mecanisme, dimensiunea pedagogică se intersectează cu cea normativă și ideologică. Modul în care este organizată învățarea limbii străine transmite implicit o anumită viziune asupra cunoașterii, autorității și reușitei. Practica educativă nu este separată de cadrul cultural, ci îl reproduce și îl consolidează în interiorul experienței școlare.

Astfel, dimensiunea pedagogică a manualelor reflectă tensiunea dintre autoritate și autonomie, dintre transmitere și participare. Evoluția acestui raport pe parcursul secolului XX indică transformări mai ample ale paradigmelor educaționale și ale concepției despre limbaj, trecând de la o viziune structurală la una funcțional-comunicativă.

5. Manualul de limbi străine ca instrument cultural complex

Privit în ansamblu, manualul de limbi străine nu poate fi redus nici la funcția sa normativă, nici la dimensiunea ideologică sau pedagogică analizată separat. El reprezintă un dispozitiv cultural complex, în interiorul căruia aceste niveluri se intersectează și se susțin reciproc. Norma, valorile și practicile educative nu apar ca elemente izolate, ci ca structuri integrate într-un mecanism de formare simbolică.

Caracterul complex al manualului derivă din poziționarea sa la intersecția mai multor câmpuri: cel lingvistic, cel educațional și cel cultural. În plan lingvistic, manualul codifică și transmite un model legitim al limbii. În plan educațional, el organizează procesul de învățare și configurează raporturi de autoritate. În plan cultural, mediază contactul cu un imaginar colectiv și cu reprezentări despre alteritate. Această tripla funcție conferă manualului un statut aparte în cadrul sistemului de învățământ.

Această complexitate devine și mai vizibilă atunci când raportăm manualul la mecanismele de legitimitate instituțională. Manualul validat oficial capătă statut normativ nu doar prin conținut, ci și prin recunoașterea sa administrativă. Aprobarea curriculară îi conferă autoritate și îl transformă în referință legitimă pentru predare, evaluare și certificare. În acest sens, manualul funcționează ca interfață între cunoașterea academică și sistemul educațional.

Totodată, manualul poate fi înțeles ca un filtru epistemic. El nu reproduce integral complexitatea domeniului lingvistic sau cultural, ci o

reconfigurează într-o formă pedagogic accesibilă. Prin selecție, simplificare și structurare, manualul stabilește ce anume merită transmis și în ce ordine. Această operațiune de filtrare nu este neutră: ea presupune ierarhii implicite și opțiuni conceptuale care modelează modul în care elevul percepe limba și cultura studiată.

De asemenea, manualul contribuie la stabilizarea unei memorii culturale școlare. Textele, autorii și temele recurente creează un repertoriu recognoscibil, care traversează generații. Astfel, experiența învățării limbii străine devine parte a unei tradiții educaționale comune, contribuind la formarea unei identități culturale împărtășite în interiorul comunității școlare.

Manualul nu este doar reflex al unei epoci, ci și agent activ al modelării acesteia. Prin selecția conținuturilor și prin modul de organizare a discursului didactic, el contribuie la reproducerea unor valori și la consolidarea unor ierarhii simbolice. În același timp, manualul participă la definirea idealului de competență: ce înseamnă a „ști” o limbă străină, ce tip de utilizare este valorizată și ce formă de performanță este considerată legitimă.

În plus, manualul funcționează ca mecanism de selecție culturală. Prin alegerea anumitor texte, autori sau situații de comunicare, el delimitează un canon implicit al culturii limbii studiate. Această selecție nu este întâmplătoare, ci reflectă criterii de prestigiu, reprezentativitate și adecvare pedagogică. În acest fel, manualul contribuie la stabilirea unui repertoriu cultural legitim, în interiorul căruia elevul este invitat să se integreze.

Un alt element care evidențiază complexitatea manualului este raportul dintre stabilitate și autoritate discursivă. Limbajul manualului are, de regulă, un ton afirmativ și normativ, care prezintă conținuturile drept certe și consolidate. Această stabilitate discursivă conferă impresia unei cunoașteri incontestabile, diminuând vizibilitatea dezbatelor teoretice sau a alternativelor interpretative existente în câmpul lingvistic și cultural. Elevul intră astfel în contact cu o versiune stabilizată a limbii și a culturii, adaptată exigențelor instituționale.

În același timp, manualul contribuie la configurarea unei relații afective cu limba studiată. Prin selecția temelor și prin modul de prezentare a culturii, el poate stimula admirația, interesul sau dorința de apropiere față de spațiul cultural respectiv. Această dimensiune afectivă, adesea implicită, susține procesul de învățare și participă la consolidarea unei imagini pozitive a limbii ca resursă de mobilitate și deschidere.

Prin combinarea acestor mecanisme – normativ, ideologic, pedagogic și afectiv – manualul își afirmă statutul de instrument cultural integrator, capabil să articuleze cunoașterea lingvistică într-un cadru simbolic coerent.

Totodată, manualele se situează într-o permanentă tensiune între stabilitate și schimbare. Pe de o parte, ele trebuie să asigure continuitatea normei și coerența curriculară; pe de altă parte, sunt obligate să răspundă

transformărilor sociale, culturale și metodologice. Această dinamică face ca manualul să fie un spațiu în care tradiția și inovația coexistă, uneori în mod conflictual. Adaptarea conținuturilor și a strategiilor didactice reflectă nu doar evoluția teoriei lingvistice, ci și mutațiile mai ample ale societății.

În acest context, manualul poate fi înțeles și ca instrument de distribuire a capitalului cultural. Accesul la o limbă străină standardizată, asociată cu prestigiu internațional, oferă elevilor resurse simbolice și sociale. Astfel, manualul participă indirect la configurarea unor oportunități educaționale și profesionale, consolidând legătura dintre competența lingvistică și mobilitatea socială.

Complexitatea acestui instrument devine vizibilă mai ales atunci când analizăm relația dintre limbă și identitate. Studiul unei limbi străine implică, inevitabil, o deschidere către un alt spațiu cultural, dar și o renegociere a propriei poziționări identitare. Manualul funcționează ca mediator în acest proces, oferind cadre interpretative prin care elevul înțelege diferența culturală și își construiește raportarea la aceasta. Astfel, dimensiunea lingvistică este inseparabilă de cea culturală și simbolică.

În același timp, manualul operează într-un regim al stabilității instituționale. Validarea sa oficială, utilizarea sa sistematică și rolul său central în activitatea școlară îi conferă autoritate și legitimitate. Această autoritate face ca mesajele sale – explicite sau implicite – să dobândească forță normativă și culturală. Manualul devine, astfel, un spațiu în care cunoașterea este nu doar transmisă, ci și consacrată.

Prin urmare, a considera manualele de limbi străine drept simple instrumente auxiliare ale predării ar însemna a ignora dimensiunea lor culturală profundă. Ele sunt mecanisme de structurare a experienței educaționale și de modelare a imaginarului lingvistic, contribuind la configurarea relației dintre limbă, societate și identitate.

6. Concluzii

Analiza manualelor de limbi străine din perspectiva normativă, ideologică și pedagogică evidențiază faptul că acestea funcționează ca instrumente culturale complexe, situate la intersecția dintre limbă, educație și societate. Manualul nu este doar un suport didactic destinat facilitării învățării, ci un dispozitiv simbolic prin care sunt transmise modele lingvistice, valori culturale și practici instituționale.

Dimensiunea normativă arată că manualele participă activ la procesul de standardizare lingvistică, consacrand anumite varietăți drept legitime și orientând competența elevilor către modelul considerat prestigios. Norma transmisă nu este doar un ansamblu de reguli, ci un reper cultural asociat cu ideea de corectitudine, performanță și integrare într-un spațiu simbolic valorizat. Prin interiorizarea acestei norme, elevul dobândește nu doar

competență lingvistică, ci și acces la un capital cultural recunoscut instituțional.

În plan ideologic, manualele contribuie la configurarea unui imaginar despre cultura limbii studiate și despre relația acesteia cu propria comunitate. Selecția textelor, reprezentarea alterității și accentul pus pe anumite valori reflectă orientări culturale și educaționale mai largi. Manualul devine astfel un spațiu de mediere între identitatea națională și orizontul internațional, între tradiție și modernitate. În acest proces, cultura străină este prezentată într-o formă pedagogic gestionabilă, dar simbolic legitimă, contribuind la modelarea unei anumite viziuni asupra lumii.

În această perspectivă, formarea competenței într-o limbă străină nu se limitează la stăpânirea structurilor lingvistice, ci presupune și dezvoltarea unei dimensiuni interculturale, esențială pentru înțelegerea și negocierea diferenței culturale.⁷³

Dimensiunea pedagogică completează această imagine, evidențiind modul în care manualele structurează experiența învățării. Organizarea progresivă a conținuturilor, tipologia exercițiilor și raportarea la eroare configurează o anumită cultură a performanței și a evaluării. Chiar și în paradigmele mai deschise, manualul păstrează o funcție reglatoare, stabilind cadrul în care autonomia elevului poate fi exercitată. Practica educativă reflectată în manuale este, astfel, inseparabilă de normele și valorile pe care acestea le transmit.

Privite în ansamblu, aceste dimensiuni confirmă caracterul integrator al manualului. El nu doar reflectă o anumită concepție despre limbă și cultură, ci contribuie activ la reproducerea și transformarea acesteia. Manualul este simultan produs al unei epoci și instrument de modelare a generațiilor care îl utilizează. În interiorul său se intersectează standardizarea lingvistică, selecția culturală și reglementarea pedagogică.

Relevanța unei astfel de analize depășește cadrul istoric. În contextul actual, marcat de digitalizare și de diversificarea resurselor educaționale, manualul continuă să ocupe un loc central în definirea legitimității curriculare. Chiar dacă suporturile se schimbă, funcția de selecție și consacrare culturală rămâne activă. Înțelegerea manualului ca instrument cultural complex permite o reflecție critică asupra modului în care educația lingvistică modelează, și astăzi, relația dintre limbă, identitate și mobilitate socială.

Mai precis, platformele educaționale și resursele online pot multiplica accesul la informație, dar nu înlocuiesc complet mecanismul de legitimare curriculară pe care manualul îl reprezintă. Cadrul instituțional continuă să

⁷³ Michael Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Clevedon: Multilingual Matters, 1997), 34–36.

stabilească ce forme de cunoaștere sunt validate și integrate în procesul de certificare.

Analiza manualelor ca instrumente culturale complexe invită, astfel, la o reflecție mai amplă asupra responsabilității selecției curriculare. Alegerea conținuturilor, a modelelor lingvistice și a reprezentărilor culturale nu este un act neutru, ci unul cu implicații asupra formării identitare și asupra distribuției capitalului cultural. Înțelegerea acestor mecanisme poate contribui la dezvoltarea unei perspective critice asupra modului în care educația lingvistică modelează raportul dintre individ și comunitate.

În acest sens, cercetarea manualelor nu se limitează la analiza unui obiect pedagogic, ci deschide un câmp de investigație privind relația dintre cunoaștere, putere și reprezentare culturală. Manualul se confirmă drept un loc privilegiat pentru observarea modului în care societatea își proiectează idealurile lingvistice și culturale asupra noilor generații.

Astfel, studiul manualelor de limbi străine nu reprezintă doar un demers de istorie educațională, ci și o contribuție la analiza mecanismelor prin care cultura și norma sunt transmise și transformate în spațiul școlar. Manualul rămâne un spațiu privilegiat al întâlnirii dintre cunoaștere, autoritate și reprezentare culturală, un loc în care limbajul devine vehicul al formării intelectuale și simbolice.

Referințe bibliografice

- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Translated by Gino Raymond and Matthew Adamson. Cambridge: Polity Press.
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fairclough, Norman. 2003. *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Hymes, Dell. 1972. "On Communicative Competence." In *Sociolinguistics*, edited by John B. Pride and Janet Holmes, 269–93. Harmondsworth: Penguin.
- Irvine, Judith T. și Susan Gal. 2000. "Language Ideology and Linguistic Differentiation." In *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*, edited by Paul V. Kroskrity, 35–83. Santa Fe: School of American Research Press.
- Kramsch, Claire. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Cuprins

Cuvânt înainte/ Foreword	3
Impactul inteligenței artificiale asupra formării medicilor de familie – O abordare intersecțională a limbii și culturii. De la cursuri de limbaj medical la instrumente AI: O privire asupra viitorului comunicării în medicină	5
Felicia Andrei, Daniela Gurguș, Roxana Folescu	
Artificial Intelligence and Terminology in Veterinary Professional French: Advancing Excellence in Specialized Language Pedagogy	27
Corina Georgeta Barna	
RLSmed și competența de receptare în paradigma AI.....	42
Diana Boc-Sînmărghișan	
Predarea în limba engleză (EMI): instrumente și strategii pentru practici de predare reflexiv- colaborative.....	59
Emina Căpălnășan	
Game On! Teaching Medical English through Games	73
Florentin-Nicolae Crăineanu	
Anatomia lui Leonardo da Vinci	88
Patricia-Dorli Dumescu	
Using Clinical Documents to Teach Medical English – Traditional and AI Approaches	98
Iulia Cristina Frînculescu	
Navigând între lumi: O interpretare aprofundată a identității literare a lui Andrei Codrescu	108
Anamaria Groza (Grigoriu)	
Timișoara 35 – un proiect aniversar pe 12 voci.....	117
Elena Jebelean	

Ce sentimente mai AI?	140
Diana Katharina (Cojocaru)	
Comportamentul lingvistic al studenților medicinști în timpul dialogului de anamneză cu pacientul standardizat în L1 vs. L2. Tehnicile de ascultare activă	149
Daniela Kohn	
De la text la sens: traducerea literară și formarea competențelor în epoca AI.....	164
Maria-Mirela Miculescu	
Predarea limbii germane între tradiție și IA	173
Karin Bianca Nica	
Poezia și impulsul reinterpretării	188
Diana Oberșterescu	
Effective Communication: The Importance of Communicative Language Teaching within the Medical Academic Field.....	199
Simona Olaru-Poșiar	
The Future of the Translation Workflow: Human Expertise and Machine Mediation	209
Raul Pașcalău, Laura Șmuleac, Daniel Dejica, Gabriel Bărbuleț, Laura Stiegelbauer	
Real versus Imaginary Spaces in <i>The Wolves of Circassia</i> by Daniel Mason	223
Claudia Pisoschi	
Reprezentări ale spațiului literar.....	233
Remina Sima	

**Terminologia medicală sursă și resursă de învățare a inventarului de
afixoide. Aplicații pentru studenții mediciniști străini 241**

Simona Nicoleta Staicu

**Wounded Stories, Wounded Storytellers – Beyond the Shape and
Shadows of Words..... 253**

Daniela Șilindean

**Algorithms and The Human Mind: The Co-Creation of Human
Culture 260**

Bogdan Tudor Tulbure

**Manualele de limbi străine ca instrumente culturale: norme,
ideologii și practici educative 275**

Corina-Elena Uliniuc