

**XIX. ROČENKA**  
**KRUHU MODERNÍCH FILOLOGŮ**

**PRAHA 1992**

# SEDMDESÁTINY PROFESORA ZDEŇKA STRŠÍBRNÉHO

Martin Procházka

Některým zprávám se dá věřit jen tehdy, pokud je doprovází strohá řec čísel. Tak je tomu i v případě významného životního jubilea našeho předsedy. Kolegové a studenti by podle jeho mladistvého vzhledu a vlánu stěží poznali, že 1. října 1992 dovršil sedmé desetiletí.

Paradoxní je, že teprve tyto narozeniny mohl oslavit nejen v úzkém kruhu svých přátel a spolupracovníků, ale veřejně. Při jeho šedesátinách zkoušel pisatel těchto řádek přemluvit tehdejšího šéfredaktora časopisu *Philologica Pragensia*, který zároveň vykonával jakýsi dozor nad naší vědeckou společností, aby byla uveřejněna alespoň stručná zpráva. To se však nepodařilo. Teprve při pětadesátinách, roku 1987, se mohl ve zmíněném časopise objevit krátký anglický článek, a to jenom jako úvod k bibliografii.<sup>1</sup> Husákův to talitní režim totiž profesorů Stršbrnému za jeho angažovanost v politickém životě roku 1968 zakázal vyučovat a podstatně omezil i jeho publikační možnosti. A nedovoloval českým anglistům, aby důstojně vzpomněli významu práce člověka, jenž má o rozvoj oboru v posledních více než třiceti letech opravdu ty největší zásluhy.

Přínos práce prof. Stršbrného pro českou anglistiku zakládá především jeho životní dílo, dvousvazkové *Dějiny anglické literatury* (1987). Na této knize, která shrnuje výsledky badatelského úsilí několika generací, pracoval ve velmi těžké době, kdy takřka nemohl publikovat a byl úplně zbaven možnosti učit. Avšak právě nedostatek kontaktu se studenty byl mocným impulsem pro jeho tvůrčí práci: *Dějiny* vznikaly pro ty, od nichž se ho režim snažil násilím izolovat. I přes tyto okolnosti daleko překračují rámec vysokoškolské učebnice. Jsou nejen panoramatickým přehledem vývoje anglické literatury od počátků až do současnosti, ale také souborem interpretačních sond do jednotlivých děl a v neposlední řadě i historií české recepcce anglické literatury a divadla.

Mezinárodní věhlas Stršbrného práce, jehož vyjádřením je zejména čestný doktorát univerzity v anglickém Leicesteru a čestné členství v Německé Shakespearově společnosti, spočívá především na jeho bádání o anglickém renesančním divadle a Shakespearových hrách. První syntetická práce, která vznikla roku 1959 po Stršbrného studijním pobytu v Shakespearově institutu ve Strafordu nad Avonou, se zabývá historickými hrami největšího anglického dramatika. Na své bádání v zahraničí navázal prof. Stršbrný v USA. Produktem jeho výzkumu ve Folger Shakespeare Library ve Washingtonu je v mnoha ohledech průkopnická práce o anglickém renesančním divadle před Shakespearem *Shakespearovi předchůdci* (1965). Velký úspěch měly shakespeareovské přednášky, proslavené na několika desítkách amerických universit, ale zejména špičková pedagogická práce na Kalifornské universitě v Los Angeles, kde profesor Stršbrný učil několik semestrálních i dvousemestrálních shakespeareovských kursů. Vedle práce se studenty se však pravidelně zúčastňoval různých konferencí o Shakespearovi. Největší úspěch měly jeho příspěvky ve Strafordu nad Avonou a na světových shakespeareovských kongresech v (tehdy ještě západním) Berlíně (1986) a v Tokiu (1991).

Neméně důležitý význam měla Stršbrného vědecká a editorská práce pro domácí recepci Shakespeara. Vedle zmíněných monografií je autorem informativní práce *Shakespeare* (1964), která mimo jiné přináší i stručnou historii dramatikova vlivu v české i slovenské kultuře. Především se však zapsal do dějin naší shakespeareovské recepcce jako vydavatel a komentátor souborného Shakespearaova díla, z něhož vyšla do dnes převážná většina svazků. Impulsem pro tuto práci bylo i dlouholeté přátelství s překladatelem E. A. Saudkem, které se vyvinulo z běžného vztahu učitel-žák.

Svých učitelů, žáků a přátel si prof. Stršbrný neobyčejně vážil a nikdy neopomene zdůraznit jejich přínos k vlastním výsledkům. Pravda je, že v době svých studií na filosofické fakultě Karlovy university měl štěstí na vynikající osobnosti, Otakara Vočadla, Zdeňka Vančuru, Bohumila Trnku, ale také na vynikajícího amerického literárního vědce F. O. Matthiessena nebo skotského básníka a esejistu Edwina Muira. Avšak i na své badatelské a učitelské dráze si dokázal vytvořit skutečnou síť lidsky bohatých i vědecky hodnotných přátelských vztahů s odborníky na celém světě. Jmenujme alespoň amerického, u nás narozeného teoretika literatury Reného Wellka, shakespeareology Harolda Jenkinse, Kennetha Muira, Muriel Bradbrookovou, Stephena Greenblatta, Marvina Rosenberga, Ruby Cohnovou, J.R. Browna, R.A. Foakese,

Tecua Kišiho, H. T. Messerola, Lois Potterovou, Jennalie Ann Cookovou, Davida Hoenigera a mnohé další. Nejen ve světovém měřítku, ale i doma je profesor Střibný obklopen množstvím přátel i kolegů, kteří v současnosti například spolupracují na dalším důležitém projektu české anglistiky, *Slovníku autorů anglického jazyka*.

Prof. Střibný je osobností, která integruje nejen autoritou svého vědeckého díla, ale i svým jemným a tolerantním smyslem pro soužití akademické obce. Všichni si uvědomujeme, jak nezbytné jsou tyto vlastnosti pro stabilitu a vývoj našich oborů zejména v dnešní době a ze srdce přejeme prof. Střibnému mnoho štěstí, radosti a úspěchů v tvůrčí práci.

#### POZNÁMKY

<sup>1</sup>Martin Procházka, „Professor Zdeněk Střibný - 65 years“, *Philologica Pragensia* 30 (1987), s. 124 - 135.

## K ŽIVOTNÍMU JUBILEU PhDr. JIŘINY SMRČKOVÉ

### *Zdeňka Stavínohová*

Životní dráha dr. Smrčkové (narozené 9. 9. 1922) nebyla snadná. Již gymnaziální studium, započaté v Záběhu v r. 1933, musela v období protektorátu dokončit v Litovli v r. 1941. Potom prošla několika zaměstnáními a teprve v r. 1949 mohla začít studovat na univerzitě v Olomouci filologii (češtinu, francouzštinu a němčinu). Později za velmi těžkých podmínek pokračovala ve studiu v Bukurešti. Tam se u akademika Alexandra Rosetiho orientovala na studium slovansko-rumunských vztahů a prvních rumunských překladů.

V letech 1956-1973 působila na katedře romanistiky FF UK v Praze, potom na katedře slavistiky a také v její knihovně a dokumentačním středisku. Ačkoliv již v r. 1979 byla dána do důchodu, nedala se odradit od další práce badatelské. Od r. 1957, kdy začala uveřejňovat své práce, setkáváme se s jejími publikacemi v odborných a vědeckých časopisech obvykle každoročně a její publikační činnost je obdivuhodně bohatá. Je zaměřena jednak na význam současné rumunštiny, jednak na průzkum rumunského písemnictví, ale také na rumunskou dialektologii a folkloristiku. Její studie najdeme v časopisech našich i zahraničních. Jsou psána česky, francouzsky, rumunsky i německy. Všechny se vyznačují podrobnou zpracovaností a bohatou dokumentací, svědčící o velké sčtetlosti jejich autorky. Vysloveně průkopnické jsou její studie, věnované rumunsko-slovanským vztahům. Přednášela v četných vědeckých společnostech i na kongresech a její přednášková činnost je nesporně bohatá.

Připomeneme aspoň některé z jejích studií. Významný je například článek *A propos de la valeur linguistique des premières traductions roumaines* (AUC *Philologica* 1961), v němž dr. Smrčková se zamýšlí nad otázkou, zda je správné dělit starorumunské památky na původní a na překlady. V průzkumu vychází z Voroneckého žaltáře. V překladech totiž našla nejen jevy známé z textů původních, ale i jazykové tendence, které jinde doloženy nejsou.

Ve studii *Quelques observations concernant l'origine du romain littéraire* (AUC *Philologica* 1963) srovnávala dvě z nejstarších dochovaných památek (Voronecký žaltář z 1. pol. 16. stol. a tištěný žaltář z r. 1977) a na základě svého průzkumu posunuje počátky spisovné rumunštiny do doby prvních památek rukopisných.

V příspěvku *Au sujet de la méthode des recherches de l'influence slave sur le roumain* (Philologica Pragensia 1966) autorka doporučuje zkoumat souvislosti mezi prvními rumunskými překlady rukopisnými a tištěnými. Na mezinárodním kongresu v Sofii přednesla dr. Smrčková příspěvek *Note sur la datation des premiers textes roumains* (v *Actes du congrès international des études balkaniques et sud-est européennes*, Sofia 1968) a v něm vymezila perspektivy dalšího bádání v této oblasti.

Ve sborníku *Actes du X<sup>e</sup> congrès international de linguistes* (1970), obsahujícím přednášky z kongresu v Bukurešti 1967, v příspěvku *Remarques sur l'interpénétration des systèmes grammaticaux roumain et slave dans les premiers monuments roumains traduits* dr. Smrčková analyzuje první překlady Voroneckého žaltáře, jehož starorumunskou verzi provází text církevně-slovanský.

Ve sborníku *Z tradic slovanské kultury v Čechách* (1975), který redakčně připravila, najdeme její studii "K charakteru církevně slovanského písemnictví u Rumunů", v níž autorka podává přehlednou charakteristiku současného stavu bádání na tomto úseku v rumunské oblasti.

Naše připomínky několika publikací dr. Smrčkové zdaleka nepostihují šíři jejího badatelského přínosu. Portréty jazykovědců J. Smrčková vykresluje na základě podrobného seznámení se s jejich dílem. Pozoruhodný je například její článek "Z romanistických výročí": J.U. Jarník, H. Jarník a P. Trost (Philologica Pragensia 1978), v němž výstižně hodnotí vědecký přínos všech tří jazykovědců. Nekrology, kterými vzpomíná úmrtí některých lingvistů, se vyznačují nejen podrobnou znalostí jejich díla, ale také vřelým lidským vztahem k zemřelým. Připomeňme aspoň nekrolog věnovaný Bohumilu Trnkovi (Slavia, 1976) nebo P. Trostovi (Slavia, 1989).

Četné recenze důležitých publikací svědčí o tom, jak podrobně prostudovala každé recenzované dílo. Například její posouzení knihy H.W. Schallera: *Die Balkansprachen* a téhož autora *Bibliographie zur Balkanphilologia* (Slavia, 1970) svědčí o znamenité informovanosti dr. Smrčkové v této oblasti. Své zkušenosti v balkanistice uplatňovala i v redakční přípravě 5 svazků *Etudes balkaniques tchécoslovaques*.

Každý příspěvek provázejí také četné poznámky, které svědčí o velké erudici jejich autorky a o jejím velkém přehledu o příslušné literatuře. Její pozornosti neujdou ani některá nedopatření, pokud se v publikacích objeví. Z průvodních poznámek se dovídáme také o dalších pracích zmíněných odborníků a někdy i o dalších pracích Dr. Smrčkové.

Skromné a nesmírně pilné jubilanťce přejeme do dalších let, aby ve zdraví mohla pokračovat ve své badatelské činnosti a tím přispívat k obohacení naší i zahraniční jazykovědy.

## JIŘÍ KRÁMSKÝ MRTEV

### *Jiří Nosek*

Dne 30. září 1991 zemřel neočekávaně po těžkém úrazu významný český jazykovědec PhDr. Jiří Krámský, DrSc.. Narodil se 23. října 1913 v Plzni. Naším lingvistům je znám jako autor rozsáhlého díla z obecné jazykovědy, orientalistiky a anglistiky. Jeho dílo obsahuje celkem přes 330 bibliografických položek. Patří mezi ně především jeho lingvistické monografie: *The article* (Haag - Paříž: Mouton 1972), *The phoneme* (Mnichov: W. Fink 1974), *Papers in general linguistics* (Haag - Paříž: Mouton 1976). Dr. Krámský psal o jazycích evropských: norštině, češtině, italštině, němčině, skotské gaelštině, a hlavně angličtině, i o jazycích mimoevropských: turečtině, perštině, tádžištině, ázerbájdžánštině, kirgizštině, uzbekštině a jazycích uralo-altajských. Připomeňme, že spolu s Janem Cahou vydal Anglicko-český slovník, poprvé 1960, a pak vícekrát v doplněných vydáních. Dr. Krámský byl žákem Viléma Mathesia a Bohumila Trnky: pracoval metodou strukturální, jak ji známe z učení Pražské lingvistické školy a Pražského lingvistického kroužku.

V odborné skupině pro funkční jazykovědu spolupracoval na kolektivním článku o pražské strukturální lingvistice, jejímž hlavním inspirátorem byl jeho učitel prof. B. Tmka. Článek vyšel rusky 1957 v Moskvě a anglicky v Praze 1958 ve Philologica Pragensia 1. a vymezil pojmy strukturální metody a pojetí jazyka jako uceleného systému, pracovně dělitelného na několik dílčích autonomních plánů: zvukového, morfologického, syntaktického a lexikálního.

Své práce dr. Krámský publikoval v našich i zahraničních časopisech a sbornících: Časopis pro moderní filologii, Philologica Pragensia, Český časopis filologický, Slovo a slovesnost, Archiv orientální, Linguistica Slovaca, Prague Studies in English, Brno Studies in English, Travaux linguistiques de Prague, Prague Studies in Mathematical Linguistics, Bibliotheca Orientalis; v cizích: Phonetica, Studia Anglica Posnaniensia, Logos semanticos, To honor Roman Jakobson aj.

Příspěvky k orientálním námětům Krámský uveřejňoval v časopisech jako Central Asiatic Journal, Ural-Altaiische Jahrbücher, Bibliotheca Orientalis, Acta linguistica Hafniensia atd. Na podnět svého učitele prof. B. Tmky u nás rozvíjel kvantitativní lingvistiku, kterou aplikoval na současné jazyky i jejich starší vývojová stadia, a to na všech dílčích jazykových rovinách. Připomeňme jeho četné příspěvky k jazykové typologii a teorii obecné jazykovědy vůbec.

Nelze opomenout ani jeho významné teoretické práce o metodice jazykové výuky, jež uveřejňoval hlavně v časopise Cizí jazyky ve škole, ani jeho učebnice a jiné vyučovací pomůcky, např. Školní mluvnice anglického jazyka (1990). Dr. Krámský pracoval řadu let až do svého penzionování ve výzkumném ústavu odborného školství na ministerstvu školství. Tento nástin jeho vědeckého díla nám ukazuje vážného, pracovitého a nadaného badatele a morálně pevného člověka, jehož práce zůstanou trvalou hodnotou v naší české kultuře.

## ZA UNIV. PROF. DR. LEOPOLDEM ZATOČILEM, DrSc.

*Eva Uhrová*

Úmrtí PhDr. Leopolda Zatočila, DrSc., profesora Masarykovy univerzity v Brně dne 9.1. 1992, znamenalo nejen pro českou, ale i světovou germanistiku a nordistiku velkou ztrátu. Šffe vědeckých zájmů uplatněná v množství neobyčejně cenných studií, přednášek a plodných setkání s mezinárodní odbornou elitou zvýšila úroveň a prestiž naší filologie v této oblasti. K tomu přispělo při vytváření Zatočilovy vědecké osobnosti nepochybně i prostředí národnostně smíšeného Slezska, kam se jeho rodina brzy po jeho narození (17.10. 1905) přestěhovala. Velký vliv na Zatočilovu erudici mělo jistě také hluboké germanistické vzdělání, získané nejen u nás, ale i na univerzitě v Berlíně.

Trvalý zájem o řadu dalších lingvistických oborů, především také o bohemistiku, způsobil, že v osobě prof. Zatočila vyrostl filolog širokého zaměření, který obsáhl ve svých vědeckých dílech oblast lingvistikou i literární. Jako jeden z mála znalců jednoho z nejstarších zkoumatelných jazyků - góštiny dokázal pokračovat ve studiu dalších jazykových období až k průzkumu novější středověké literatury, v němž prosluly mimo jiné analýzy česko-německých literárních vztahů, a to zejména v památkách sousměřujících se k českému a slovenskému území.

Z hlediska světové i naší germanistiky jsou neobyčejně závažné jeho studie o německých převodech Catonových distich, komentované překlady staroslověnských ság Guta - ságy a Ságy o Volsunzích, srovnávací studie německo-nizozemské, práce o středověkých německých dialektech, textově kritické studie o německých staroslezských památkách a severské jazykové a literární problematice.

Velký odborný ohlas vyvolala jeho monografie Cato a Facetus, dále pak syntetizující práce Germanistische Studien und Texte, jejíž rozpracovanou 2. část už bohužel nestačil za svého života vydat.

Pro odborný svět má velký význam Zatočilovo bádání o jednotlivých textech středověké literatury, protože přináší nové, leckdy překvapující poznatky. Patří sem např. studie objasňující význam staročeské skladby Tkadleček pro německou skladbu Ackermann von Böhmen, dále práce určující předlohu Závěšovy písně, vztah české Alexandreidy k obdobným německým skladbám apod.

Není divu, že interpretace mnohých výsledků prací prof. Zatočila přebírali zahraniční vědci a že jsou začleněny v respektovaných odborných příručkách (např. v Dějinách německé literatury prof. H. de Boora.)

Prof. Zatočil byl důstojným pokračovatelem tradice, kterou tvořili v oblasti germanistiky a nordistiky na filozofické fakultě v Brně předchozí vědci, zejména prof. Beer, a to jak v práci vědecké, tak i pedagogické. Jako dlouholetý vedoucí katedry vychoval řadu odborníků a učitelů německého jazyka a díky své znalosti řady germánských jazyků i pochopení pro organizaci jejich studia také mnohé odborníky v těchto vědeckých disciplínách. Jeho dílo proto zůstane trvalou součástí germanistiky a nordistiky, on sám pak bude přítomen jako člověk s ušlechtilými učitelskými vlastnostmi v paměti odborné veřejnosti, zejména pak svých vděčných žáků.

## Zpráva o jednání 5. sekce mezinárodní konference o J.A.Komenském

### Literární a jazyková výchova

Příspěvky v 5. sekci, kterou vynikajícím způsobem organizačně zajistil Kruh moderních filologů, ukázaly na široký zájem o Komenského dílo. Oprávněného ocenění se dostalo - uvcdeme-li jen několik příkladů - knize o Komenském a jazykovém vzdělání, kterou publikoval roku 1984 v Kanadě Jean Caravolas, záměru zřítit v Anglii Komenského jazyková centra i uplatňování Komenského myšlenek při tvorbě mnohojazyčných učebních osnov v Jihoafrické republice. Jako prakticky činný učitel jazyků spojující lingvistiku s duchovním, etickým i filosofickým obsahem je Komenský i nadále považován za vzor pedagoga.

Množství referátů se soustředilo na jednu z nejdůležitějších tradic v Komenského dědictví, jež má svůj počátek v důrazu na spojené slova a obrazu v díle *Orbis sensualium pictus*, rozvíjí se v následujících stolecích a stimuluje pak obrat k audio-vizuálním pomůckám v padesátých a šedesátých letech století našeho i současně použitím textových editorů a s nimi spojených učebních programů. Jádrem této tradice je přetváření a asimilace poznatků o spřízněnosti a vzájemném ovlivňování mezi našimi myšlenkovými procesy, ději v nervové soustavě, systému mozku a computeru. V jednání sekce byla zdůrazněna důležitost humanitního obsahu Komenského učení jako regulátoru tohoto vývoje.

V mnoha příspěvcích se kladl důraz na kvalitu v těchto složkách jazykové a literární výuky:

- 1) úroveň učitelů, vyučování a jejich odborné přípravy na všech stupních škol,
- 2) standart učebního procesu, jeho personální zajištění, ekonomie jazykové výuky, motivace a vhodné použití techniky,
- 3) úroveň učebnic a jiných materiálů.

Zvláštní pozornost byla věnována těm zemím, které podstupují často drastický přechod od totalitní k demokratické společnosti. Apelovalo se na ně, aby i v oblasti jazykové výuky hleděly spíše do budoucnosti než do minulých let. Přestože jednání ukázalo citlivost i pochopení pro minulé křivdy, většina delegátů si přeje, aby se kladl mnohem větší důraz na výstavbu nové Evropy v duchu Komenského ideálů než na pouhé účtování s minulostí. Doufáme, že zcela pochopitelný odpor těch, kteří se učili ruštinu z donucení, bude brzy překonán a že ruský jazyk a kultura najdou své přirozené a politicky neutrální postavení v osnovách vzdělávacích systémů na celém světě.

I když bylo konstatováno, že jazyková a literární výchova má význam pro rozvoj porozumění mezi národy a zajištění míru na světě, kolegové ze střední a východní Evropy jsou v tomto ohledu zdravě skeptičtí. Na druhé straně lze říci, že v praktickém vyučování, kde komunikativní metoda klade důraz na řešení problémových situací, se nyní soustřeďuje pozornost právě na uvádění, vývoj a funkční začlenění činností směřujících k řešení konfliktů i na přesnost a hloubku porozumění.

Komenského teorie monoglottie, polyglottie a panglottie poskytly rámec úvahám o filosofii jazyka, jež, jak ukázaly některé referáty, nyní působí na jazykovou politiku a plánování jazykových výměn v Evropských společenstvích a v činnosti Rady Evropy, zejména pak na její současný projekt *Language Portfolio* — jakási "jazykové aktovky" pro každého občana, obsahující "jazykový pas", "mapu jazyků" a "jazykovou osobní kartu". Zejména v této oblasti byla spatřována největší příinnost Komenského odkazu. Ti, kdo dnes vytvářejí předpoklady pro jazykovou výuku v budoucnu, by se měli inspirovat Komenského filosofií při navrhování struktury, v níž by mohla jazyková a literární výuka fungovat s jasně vymezeným účelem. Učení se jazykům nemá být zaměřeno jen na rozvoj dovedností, ale především musí být náležitě propojeno se sdělováním nových myšlenkových obsahů. Bez patřičné a promyšlené aplikace jazykové výchovy (vzdělání nejen v mateřském jazyce, ale i ve dvou dalších živých řečech) může dojít k ohrožení demokracie, a to zejména v zemích, kde se začala teprve nedávno formovat.

I když nejdůležitějším tématem byla jazyková a literární výchova v nové Evropě, některé příspěvky se zabývaly nebezpečím vzniku jisté kulturní uzavřenosti. Upozorňovaly na přehradu která vzniká mezi Severem a Jihem a na situaci na jiných světadlcích, zejména v Latinské Americe, jihovýchodní Asii, v jižním Pacifiku, ve východní, západní i jižní Africe. Ačkoli se filosofie Komenského utvářela na evropském kontinentě, byla ve svých důsledcích univerzální a globální. Proto také účastníci nevnímají takové pojmy jako úroveň jazykové zběhlosti, jazykové plánování a jazykové osnovy pouze v místních, národních, regionálních nebo mezinárodních měřících (jako je tomu v práci Rady Evropy nebo UNESCO), nýbrž v globální perspektivě. Důležitým krokem v tomto směru je také souhlas, s nímž se setkal návrh Světové federace profesorů živých jazyků (FIPLV) na Všeobecnou listinu jazykových práv.

*Prof. Dr. Edward Batley (Goldsmiths' College, University of London)*  
předseda 5. sekce

Na následujících stránkách uveřejňujeme výběr některých zajímavých referátů z mezinárodní konference k 500. výročí narození J.A.Komenského, která se uskutečila ve dnech 23. - 27.3.1992 v Praze.

## **CREATING A BETTER FUTURE FOR THE WORLD WITH THE HELP OF LANGUAGE LEARNING AND TEACHING**

*William R. Lee*

The world in which Jan Amos Komenský (or Comenius, as he became generally known) lived and taught was in some ways strikingly different from the world of today and in other ways very similar. Seventeenth century Europe was torn by dissension, persecution, hatred, and violence. During most of his long years of teaching and writing (he died at 78) he was a refugee, frequently at risk of capture, imprisonment, and death.

Born in eastern Moravia in 1592, Comenius was orphaned at the age of ten and brought up by relatives and a Protestant religious community, the Unity of Brethren. While he was still a lad, Moravia was invaded and despoiled by Catholic forces from Hungary. In 1620 the battle of the White Mountain (just outside Prague) brought the utter defeat of the Czech Protestant armies by those of the Hapsburg family, and the execution in the Old Town Square, Prague, of 28 Czech noblemen who had led the uprising against Catholic political domination.

As a Protestant teacher and pastor, Comenius was obliged to flee. His wife and two very young children, unable to accompany him, died (probably of the plague) soon afterwards, and his library of manuscripts and books was publicly burnt. Moving secretly from one "safe house" to another, and able to teach and write only from time to time, he managed in due course, with colleagues, to cross into Poland and found refuge and protection in Leszno, where he spent some twenty-eight uncertain and disturbed years. But influential supporters of the Protestant cause unexpectedly died - such as Frederick, the former King of Bohemia, also a refugee, and (in battle) Gustavus Adolphus of Sweden, whose forces had reached Prague and temporarily defeated the Hapsburgs.

In 1641, Comenius (now almost fifty) accepted an invitation, coming essentially from a strong English parliamentary group opposed to royal despotism, to come to England, develop his ideas for the reform of human society, and help found a so-called 'College of Light' to spread knowledge throughout the world. His visit, however, was cut short in less than a year by the upheavals which led to the Civil War and the execution of Charles I. With his second family he went to Sweden and then returned to Poland, where his wife died. Re-marrying once more, chiefly for his younger children's sake, Comenius now travelled secretly from Leszno through the occupied Moravian villages of his childhood on his way to Hungary, where he had been asked to start a new school in which his ideas on education would be fully expressed. He had not been long there when the prospective sacking of Leszno by Catholic forces made it necessary to return to Poland, where he was unable to save any of his possessions or manuscripts, on some of which he had been working for decades. He took refuge finally in Amsterdam, where his third wife pre-deceased him. Comenius passed away in 1670. His tomb, which bore no name, was not re-discovered until 1922, more than 250 years after his death.

So much for the external circumstances of Comenius's life. Our own twentieth century has been even more turbulent and in this respect resembles the seventeenth century, except that the casualties of man's hostility to man have in our times (with two major world wars) been greater. Armed violence, as the instrument of nations rather than of powerful families and politico-religious groups, has been more thoroughly organised. Refugees are not less obvious on the scene: indeed, they are a conspicuous type of twentieth-century human-kind and likely for some time to remain so. To open one's newspaper and read of still another major refugee problem somewhere on Earth is an almost daily experience. It may be true that consultation and compromise are gradually beginning to prevail, however; but is there still a long way to go. In Comenius's time, war and its consequences were taken almost for granted. He would be saddened but not perhaps surprised to find that humanity had not entirely rid itself of this curse even four centuries later. As for individual violence against people - muggings, rape, murder, executions - he would surely be appalled to recognise its widespread persistence too. We are still, furthermore, at the mercy of incurable diseases, like our ancestors, although big and obvious progress has been made, so that people live active lives much longer.

It is a similar world, therefore, today. Yet it is also a very different one. Transported from the seventeenth century by some fictional time-machine, people would perhaps be most astonished at the speed with which everyone nowadays moves about - with the help of bicycles (the poor man's transport in so many places), cars and trains, and (for the minority) aircraft. They go farther away from their homes and more frequently than ever before, and they meet or see many people and more kinds of people. They have radio and television as well as printed books to tell them about the world. They have telephones and faxes and a regular postal service to keep in touch with one another. News and ideas and arguments travel fast too. It's a smaller world, and people have to try to get on with one another; otherwise, life becomes unbearable, even impossible.

In studying the thoughts and objectives of Comenius's busy, harassed, but immensely productive life, we need to bear in mind the differences and similarities between his age and ours. Are his ideas still relevant today? It is generally agreed that he was far ahead of his times, and to some extent we can take the hostility he encountered and the fact for long after his death much of his work was suppressed or ignored, to be indirect evidence of that. Yet he had numerous influential friends and supporters too, throughout his life and throughout Europe. Nor were his writings all lost: far from it. Some of them, chiefly those of immediate practical use were reprinted again and again. *Janua Linguarum Reserata* ("The Gate of Languages

Unlocked'), an intermediate textbook to help learners of Latin, the international language still in the seventeenth century (Comenius conversed with Princess Christiana of Sweden in Latin and she had learnt from this book), ran into more than 100 editions between 1631 and the late nineteenth century and was used extensively in German schools; while *Orbis Sensualium Pictus* ('The World of the Senses in Pictures'), 1658, so admired by Goethe, was still being reprinted in the early twentieth century. On the other hand, his major works, by which he rightly set much store, were in part lost, or lost sight of, until the late nineteenth century, and some of the work he himself most valued was probably destroyed.

This is not the place, nor is there time, to attempt a review of all aspects of Comenius's life and work; nor would this be a task within my own competence. What I shall try to do instead is first to characterize his work in very general terms, then to describe, also briefly, his attitudes towards school education, and finally to look in more detail at what he has to say to us on language teaching and learning, and to compare this with the present day.

Nobody will wish to deny that throughout his life the thoughts and aspirations of Comenius were concentrated on what he saw as the spiritual foundation and framework of all things. But this did not mean that he turned his back on what is sometimes called 'the world' or 'the material world'. On the contrary, the world and all that happens within it he saw as part of a divine plan, however decisively hatred and evil might appear for time to prevail over it. Comenius was no determinist. Humanity had an active role to play in improving itself and bringing about creative peace on earth, rooted in the Christian religion. In doing this, it should be guided by the three great books of God, as he called them: the book of 'the visible world', the book of 'the reasoning mind' of humanity, and 'the book of revelation'. These ideas he explained and elaborated and re-explained in a series of major and minor works published (with difficulty) in various parts of Europe during his lifetime and to some extent much more recently. They include the *Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart*, which attacked the hypocrisy of some clergy and scholars, and the arrogant brutality of armies and sections of the nobility. It was circulated to begin with in handwritten samizdat copies.

Comenius stands out in history both as a national patriot (all his life he longed in vain to return to a liberated Moravia) and as an internationalist. He was also, as Eduard Beneš, pre-Nazi President of Czechoslovakia, said in October 1941, at a meeting held in Cambridge to celebrate the tercentenary of Comenius's visit to England, 'one of the first greatest of modern educationalists. He was such both in practice, as a teacher... in a number of schools, and in theory, as the author of... books on education and educational manual, and through having been invited to a number of states in order to organize therein popular and school education... [He is] rightly described as... a teacher of nations.'

As a young man, Comenius was seized with the idea of 'pansophy' or (loosely) universal knowledge, which he wanted to make available, world-wide, to all people. The realisation of this ambitious project occupied him at intervals for the whole of his diligent and troubled life, and found expression finally in a series of substantial works entitled *Consultatio*, the manuscripts of which were discovered in Halle in 1935. To quote Dr Beneš again: 'It is necessary [according to Comenius] first of all to unify all human knowledge and science into one harmonious system which will ultimately lead to a general harmony on the human plane, and to collaboration between nations, which would provide a means for escaping from their everlasting mutual difficulties.' Comenius himself, as Beneš pointed out, meant to elaborate the principles of this project, while collaborators would have worked at the detail. It is interesting at this point to recall that H. G. Wells (incidentally, a close friend of Beneš) initiated and brought to publication, with the help of others, a project of a similar kind, as he explains in Chapter IV of *The Salvaging of Civilization* (1921). Comenius, he wrote, 'wanted to create a common Book of Necessary Knowledge, a book of history, science and wisdom, which should form the basis and framework for the thoughts and imaginations of every educated citizen in the world'. Wells's project consisted of three volumes: *The Outline of History* (1920), *The Science of Life* (1920), and *The Work, Wealth, and Happiness of Mankind* (1931). The first of these, *The Outline of History*, had a vast circulation among adult readers, although the mid-twentieth century educational establishment managed on the whole to keep it out of schools, which were then (as to some extent even now) teaching history on nationalistic lines.

Turning now to Comenius's interest in the practice of education, and his special interest in children and young people, we should note that he sees education as extending from infancy to old age. This indeed is the concept of lifelong education - *éducation permanente* - centuries ahead of its virtual acceptance in our time. Education, however, is not (as Comenius saw it) to be identified with institutionalised education, and does not begin when children go to school. Parents (especially mothers) and siblings play an essential role (with songs and anecdotes, proverbs and stories) in acquainting the youngest children with the immediate world into which they are born and from which they will grow up and get to know the wider and more intercultural and international one.

First encounters with the school should be pleasant and reassuring, and must remain so if education is to be effective. Comenius, as a lad and young teacher, was horrified by the brutality he witnessed in schools. But there was nothing new about this: it had been the order of the day for centuries and would continue so, in spite of exceptions, for centuries to come. Looking back, it is indeed amazing what children have had to put up with from adults. Not until well into the twentieth century beating in schools made illegal, at least in Europe, and even now the private sector is not always included. But before we assume that Comenius was an angel of enlightened progress in this respect, let us recognize that, although he condemned beating 'in the matter of studies', he condoned it in what he called 'moral matters', such as 'impiety', which deserved 'severe chastisement', and also as a punishment for pride, envy, and sloth. So we do not know what really went on even in the Comenian school.

Nevertheless Comenius, in *Didactica Magna* and other writings, so often insists that schools should be busy but agreeable places that, exceptional incidents apart, we must probably (with a degree of doubt) take him at his word. At all stages, he insisted, schools should be happy 'workshops of humanity' and not 'torture-chambers' of youth, where Latin grammar was crammed and beaten into teenage boys eight hours a day six days a week to no advantage, since in the end they could neither read nor speak it, and were only too glad to abandon it as soon as they left school. He advocated the reduction of Latin teaching to two hours a day for only two years, and based it mainly on the literature of contemporary science. Rote-learning was to be dropped as uninteresting and uncreative. Children should learn to learn by observing things, rather than by being told about them: he encouraged them to study the book of Nature, count for themselves a caterpillar's legs, count on the spot the time-difference between lightning and thunder. Printed books were of value too, but they should help learners to understand the world in which they were living and also be as attractive as possible - how Comenius would have rejoiced in the clearer printing and more attractive illustrations of today.

Comenius used his considerable international influence to bring such changes about, and was no mere theorist. If his head was sometimes in the celestial clouds, his feet were always firmly on the ground, and he took every opportunity he could of teaching ordinary learners, or of planning how they should be taught: for example, he went into immense detail in working out a syllabus for young children, and towards the end of his life, when the Protestant Count Rákóczi of Transylvania offered him a school of his own in Hungary to run as he liked on 'pansophic' lines, he did most of the teaching himself (since the local staff lacked dedication) and experimented successfully with dialogues, games, and drama as a means of getting pupils interested.

The so-called Vernacular School (for children of 6-12) was in Comenius's time restricted to boys likely to become manual workers and to girls. For whom no further education was provided. Comenius was firmly opposed to such an arrangement, and insisted that *all* children should be admitted. He adds, moreover, that he can see no reason 'why the other sex should be wholly shut out from (subsequent) liberal studies, whether in the native tongue or Latin: for equally they are in God's image,... equally are they furnished with minds agile and capable of wisdom, yea, often beyond *our* sex: equally to them is there a possibility of attaining high distinction... why then should we admit them to the Alphabet, but afterwards debar them from books? Do we fear their rashness? The more we occupy their thoughts, the less there will be in them for rashness, which springs generally from vacuity of mind.' He was equally anxious that poor children and those of the well-to-do should be educated together, not least to avoid giving some children grounds for considering their own lot with satisfaction and that of the others with scorn.'

The Comenian school was, in general, socially cohesive, well-planned as regards content and aims, and forward-looking in spirit. It suffered nevertheless from obvious drawbacks. Classes could be very large, equipment was minimal or non-existent. ('Write up on the walls, or draw the substance of your teaching', said *The Great Didactic*), and above all there was a shortage of well-trained and dedicated teachers. Classes were often so large that individual attention was almost impossible. Comenius devised a system of group-leadership, or decuriones - boys who were a little older or more capable than the rest - to supervise small of the class; the teacher did not move about the class, but stood on a podium in front of it, where everybody could see and hear him. Comenius also encouraged pupils not only to learn but to teach their fellow-learners.

Much of what applied to education as a whole applied in particular to language teaching. The mother tongue came first and was the medium of education in the Vernacular School, which all children were to attend. It is not clear who was to be excluded from the so-called Latin school which followed, but it was here that Latin was to begin and not earlier. At this time Latin was still the principal foreign language taught in European schools. Comenius saw it as an international language which gave access to universal language and in which educated people of differing mother-tongues could communicate with one another: he did not see it mainly as a gateway to knowledge of Latin literature. Two years (not ten) of instruction and practice would suffice for a working knowledge to be acquired, since (to avoid confusion) languages should be studied in sequence and not together. Above all, mechanical rote-learning of the forms of grammar without full regard to understanding was to be dropped, and this applied equally to the acquisition of other languages: for example, those of neighbouring countries. No language should be learnt from a grammar, but only from suitable authors or from life. Nobody should attempt to learn the whole of a language. At any stage, simplicity should be a prime consideration, and words referring to concepts beyond children's experience and ability to grasp should not be taught. Words and what Comenius called 'things' should be taught together.

At first glance, some of Comenius's teaching material - for example, the *Janua Linguarum Reserata* - appears to be concerned mainly with lexis, but this is a superficial view. What we find in the *Janua* is not a mere glossary or phrase-book but, as Comenius put it, a classification of the whole universe of things in a manner suited to children - in other words, an educative list of topics for thought and discussion. This therefore was yet another aspect of his onslaught on current teaching: 'In schools also they teach words before things - the mere clothing or husk of words before the reality itself; then, in the study of a language, they teach *form* before things, because they teach rules before words and sentences; they give rules and then examples, whereas the light ought to precede what it is intended to light up.'

It is clear that for Comenius the desire to learn (motivation, to use modern terminology) had a key role to play on the educational scene, and that everything possible had to be done to create in the learners a willingness and strong inclination to learn and to continue learning. Not only were the teachers themselves to be kindly, understanding, and conscientious, they were to create a cheerful and busy atmosphere, and to do their best to ensure that unnecessary difficulties were not put in the learners' way. But who were the budding foreign-language learners to communicate with, and so practise and improve their communicative skills, the main emphasis being always on intelligible meaning rather than linguistic forms? With one another, in classroom dialogues and language games, and playlets, and also in relatively casual conversation, as at the school in Sáros Patak, where elementary Latin was accepted as the common international means of communication, just as English and other supplementary international languages are today. And as adults, not only with one another in the classroom, for in central Europe neighbouring languages had for long within easy reach, by contrast with more isolated countries, such as England, where it was possible right down to the early twentieth century, before the invention of radio, for a young child of, say, six or seven to have no suspicion that any language existed his own. So the point (i. e. the usefulness) of learning nearby language, such as German or Hungarian, in central Europe could not be questioned.

What would Comenius think about modern-language teaching were he to come back today? It would take him a long time, obviously, to recover from the shock of amazement at this, that, and the other; for example, the disappearance of Latin as the common tongue of educated people, the multi-ethnic composition of school classes, the growth almost everywhere in the number of schools and universities. A

number of things would surely please him: the clearly printed textbooks, brightly illustrated in color (but why, he would ask, need there be so many?) the mazing audio-visual aids, inclusive even of talking pictures that resemble real life: the smaller classes (but not everywhere in the world): the increased attention given to teacher training. He would applaud unreservedly. I think, the shift of emphasis from the teaching of grammatical and other forms to the use of those forms in intelligible communication, the increasing importance attached to interest and motivation in all its aspects (without which little progress can be made), the respect now accorded to the *varieties* of English (and of other widespread languages) and the wide acceptance that foreign-language teaching should begin wherever possible in the primary school, not least because a firm foundation of international good will can and must be laid there. He would take an active interest in discussion of language-teaching procedures, and would insist on evaluating these in various types of classrooms. He would course be interested in measuring progress and achievement, and undoubtedly he would point out that certain kinds of progress cannot be measured, most especially progress in the desire to learn and go on learning. And he would probably find no difficulty in subscribing to the principle of the Universal Declaration of Language Rights, as approved by the FIPLV at their conference in Hungary last year.

We salute Comenius at this conference because of what he stood for and attempted to bring about during his time. In the face of personal misfortune he persistently strived for educational reform long after most people would have given up in despair. A genius whose aspirations were largely frustrated while he lived, and whose published work was for long suppressed and almost forgotten after he died, he has emerged three centuries later as an educator whose work we cannot afford to forget and whose ideas and ideals can still be a source of inspiration. We must hope that his writings, especially on education and language learning, will be still further studied and made more widely accessible than they are now. They testify, not least, to the fact that no disharmony need to exist between national or local aspirations and the aspirations of world citizenship.

#### **SELECT BIBLIOGRAPHY:**

- BUŠEK, V., ED. COMENIUS. CZECHOSLOVAK SOCIETY OF ARTS AND SCIENCES IN AMERICA, 1972.
- COMENIUS, JOH. AMOS. *ORBIS SENSUALIUM PICTUS QUADRILINGUIS*. 1685.
- DRABER, M. APOCALYPTIC MYTH AND IRONY IN THE FICTION OF H.G. WELLS UNPUBLISHED PHD THESIS, UNIVERSITY OF NOTTINGHAM, 1981.
- HOWATT, A.P.R. *A HISTORY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING*. OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1984.
- KOŽÍK, FRANTIŠEK. COMENIUS. ORBIS PRESS AGENCY PRAGUE. 1980. TRANSLATED FROM CZECH BY ŠTĚPÁN KOLÁŘ.
- Laurie, S.S. *JOHN AMOS COMENIUS: BISHOP OF THE MORAVIANS*. CAMBRIDGE UNIVERZITY PRESS. 1904. ( 1ST EDITION, 1884)
- NEEDHAM, J., ED. *THE TEACHER OF NATIONS - COMENIUS*. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 1942.
- NUNAN, DAVID. *THE LEARNER-CENTRED CURRICULUM: A STUDY IN SECOND LANGUAGE TEACHING*. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 1988
- SADLER, JOHN E. J.A. *COMENIUS AND THE CONCEPT OF UNIVERSAL EDUCATION*. ALLEN AND UNWIN, 1966.
- WELLS, H.G. *THE SALVAGING OF CIVILISATION*, CH.4. CASSELL, 1921, AND *EXPERIMENT IN AUTOBIOGRAPHY*, VOL. II, 720-21, FABER AND FABER, 1934.

# ORBIS SENSUALIUM PICTUS: QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LES TEXTES

*Nereo Perini*

A une époque où nous sommes gorgés par toute sorte d'audiovisuel, où nos salles de classe souvent en débordent, les images primitives et austères de l'*Orbis Pictus* - ma référence est la troisième édition de Londres, 1672<sup>1</sup> - ne peuvent certes pas rivaliser en charme avec celles que nous offre si abondamment la technologie moderne.

Et pourtant ces vieilles images évoquant des réalités tantôt disparues, tantôt fort différentes de celles d'aujourd'hui, gardent à nos yeux un grand attrait surtout quand nous en venons à considérer qu'elles ont droit d'être vues comme les illustres annonciatrices de l'audio-visuel moderne appliqué à l'enseignement des langues.

A propos de ce droit et à propos du long chemin que la méthodologie a parcouru depuis la parution de ce livre (Nuremberg, 1658) jusqu'à celle des ensembles audio-visuels de notre temps (années '60), on a beaucoup dit et je crois qu'on va en dire beaucoup, même ces jours-ci, au cours de cette grande rencontre de Prague.

Ma communication, toutefois, ne touche cette témathique que d'une façon très indirecte.

En effet, le point sur lequel je voudrais attirer votre attention, c'est le support linguistique qui accompagne les images, plus que les images elles-mêmes.

Or, dans ce manuel qui se proposait - suivant l'idéal "pansophique" de l'Auteur - de faire comprendre aux élèves l'univers et de leur fournir les mots nécessaires à l'exprimer, nous retrouvons non pas une aride transposition onomasiologique, une nomenclature à la Duden mais de véritables textes qui insèrent les vocables nécessaires à la pleine compréhension et la désignation des éléments des images dans de petites séquences discursives.

L'idée d'enseigner les langues prenant comme point de départ des énoncés et non pas des mots isolés (et surtout des règles de grammaire) s'inscrivait dans la tradition issue de la première Renaissance, et à l'époque de Comenius cette idée était fortement préconisée par plusieurs grands savants (Lubinus, Ratichius, notamment).

D'ailleurs, notre Auteur, s'inspirant surtout de Bateus, l'avait réalisée amplement dans sa *Janua Linguarum Reserata*, en 1631.

Dans l'*Orbis Pictus*, donc, où Comenius semble offrir le mieux de sa riche expérience pédagogique, nous retrouvons une nette confirmation du principe qu'il fallait enseigner et apprendre les langues en prenant son point de départ dans les textes ("...audiendo, legendo, relegendendo, transcribendo, imatationem manu et linguam tentando quam creberrime")<sup>2</sup>.

Il adapte alors, les énoncés de la *Janua* (souvent par trop difficiles et surtout non appuyés sur un élément visuel) aux conditions exigées par un public de débutants (12 ans) et par les contraintes déterminées par les images du livre.

La présence de ces dernières, qui devaient assurer, grâce aussi à l'intermédiaire de la langue maternelle, le lien entre les choses et les expressions latines qui les illustraient et facilitaient la sémantisation, obligeait fortement l'Auteur à tenir compte de l'étroitesse de la bande discursive qu'il devait adopter afin d'exploiter au mieux les synergies cognitives et langagières mises en action par le triple canal sémiologique offert: image, langue maternelle, latin.

De ce fait et de la nécessité de fournir aux écoles de son temps un instrument qui fût en même temps une encyclopédie conçue pour l'instruction ("ruditis antidotum eruditio est") et une présentation "janualis" (c'est à dire élémentaire) de la langue à enseigner ("Mundi... totius, totius linguae breviarium")<sup>3</sup>, il résulte que:

1) Les textes de l'*Orbis Pictus* finissent par mettre en action presque uniquement la fonction référentielle de la langue; ils sont surtout des "rerum descriptiones", où foisonnent les substantifs, les déictiques, les prédicatifs, etc.;

2) Les substantifs sont l'élément qui tend à dominer nettement: tout semble construit autour d'eux; on tombe parfois sur de véritables nomenclatures, à peine déguisées par un mince cadre discursif<sup>4</sup>;

3) Au fil des chapitres, les progressions ne se font pas d'après les difficultés grammaticales (le "structural grading" de naguère), ni d'après les motivations et/ou les besoins des apprenants: tout dépend de l'ordre descriptif imposé par l'univers à représenter<sup>5</sup>;

4) Comme conséquence naturelle de tout cela, il apparaît que Comenius, voulant entre autres se tenir dans ces lectures à un niveau "janualis" où les mots devaient coller le plus possible aux images, s'est préoccupé de créer - le caractère synthétique de la langue latine l'aidant - des phrases assez simples, brèves, où tend à dominer la parataxe, où il y a présence de modèles discursifs répétés, etc.;

5) Enfin, les verbes assez nombreux et variés se trouvent constamment à la troisième personne presque toujours au présent de l'indicatif; il y a un recours fréquent à la voix passive; l'hypotaxe, quand elle apparaît, est surtout représentée par les phrases relatives, par les propositions finales et par l'emploi des modes non personnels, caractéristiques du latin.

Je citerai, comme exemple de tout cela - sans naturellement parvenir à tout illustrer - les deux petits textes suivants:

"LXXIX Specularia - *Specula* 1. parantur ut homines intueantur se ipsos, *Perspicilla* 2. ut acrius cernat, qui habet visium debilem.

Per *Telescopium* 3. videntur remota, ut proxima; in *Microscopio* 4. pulex apparet ut porcellus. Radii solis cendunt ligna per *Vitrum urens* 5."

"XC Naufragium - Cum *Procella* 1. repente oritur, contrahunt *Vela* 2. ne navis ad *Scopulos* 3. allidatur aut in *Brevia* 3. (syrtis) incidat. Si non possunt prohibere, patiuntur *Naufragium* 5. Tum miserabiliter pereunt homines, *Merces* 6. omnia; juvat neq. hic quidquam *Sacra anchora rudenti* 7. jacta. Quidam evadunt vel *Tabula* 8. ac enactando, vel *Scapha* 9. Pars mercium cum mortuis a *Mari* 10. in littora defertur."

Il me semble évident que ce genre de textes, par les structures linguistiques qui les sous-tendent (celles de la fonction référentielle), par leur distribution dans le volume (imposée par la réalité à décrire) ne présente qu'un faible rapport avec les textes (souvent des dialogues, des morceaux authentiques, etc.) qui figurent généralement dans nos manuels illustrés.

A part les sujets qu'abordent les textes de l'*Orbis* et à part les grandes différences qui séparent leurs images de celles qui nous sont actuellement familières, nous avons quelque peine à retrouver dans ce manuel les traits caractérisant la méthodologie d'aujourd'hui.

Bien sûr que le livre a été conçu pour enseigner le latin, une langue qui avait cessé d'être une langue vivante, en dehors de certains milieux restreints, mais sa grande fortune et ses nombreuses traductions plurilingues, avaient fini par en faire un manuel de langues modernes, et cela, loin de l'approcher, l'éloigne un peu de nos conceptions didactiques, sur tant de points.

Il arrive, par conséquent, que même si la plupart des enseignants d'aujourd'hui sont convaincus de la valeur, encore actuelle, de tant de principes pédagogiques énoncés par Comenius - comme par exemple: "Linguarum studium parallele cum rebus procedere debet..."; "Omnis lingua usu potius discatur, quam praeceptis"<sup>6</sup>, - ils se trouvent confrontés à des publics, à des exigences, des à suggestions méthodologiques et à des techniques qui sont très éloignées des solutions, pourtant si avancées, qu'il a proposées dans cet ouvrage si justement fameux.

Il suffira de souligner que de nos jours la langue à enseigner est conçue non pas simplement comme un instrument qui doit permettre de mieux connaître le monde et de parler de lui, mais surtout comme un moyen qui consent d'entrer en relation avec des membres d'autres communautés.

C'est la communication, ses articulations, ses variations, ses espaces, etc., ce qui entre, avant tout, en ligne de compte dans les grilles d'objectifs d'un enseignement moderne des langues<sup>7</sup>.

Et pourtant, quand nous considérons les images et les textes de l'*Orbis Pictus*, quand nous percevons les échos, les réverbères du monde lointain qu'il représente si vivement, nous sommes émus et fascinés devant la force créatrice de son Auteur, devant son esprit prophétique et protéiforme, devant sa foi dans un travail destiné à diffuser les langues des hommes, le "logos", enfin.

<sup>1</sup> Joannes Amos Comenius, *Orbis Sensualium Pictus*, whit an introduction by James Bowen, Sydney University Press, 1967.

<sup>2</sup> *Didactica Magna*, Ch. XXII. 1.

<sup>3</sup> *Orbis Sensualis Pictus*, O.D. O., Lectoribus S., p. 828

<sup>4</sup> Voici un exemple: "XVI Olera - In hortis nascuntur olera, ut lactura 1., brassica 2., cepa 3., allium 4., cucurbita 5., sifer 6., rapa 7., raphanus major 8., raphanus minor 9., petroselinum 10., cucumeres 11., pepones 12."

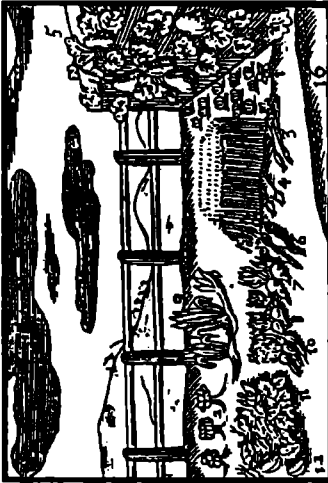
<sup>5</sup> Cet univers comprend: Dieu I - II; Le monde et les éléments naturels III - IX; Les produits de la terre X - XVIII; Les animaux XIX - XXXV; L'homme XXVI - XLIV; Les activités humaines XLV - LXXXI; Les transports et les voyages LXXXII - XC; Les métiers et les arts XCI - CII; L'astronomie et la géographie CIII - CVIII; Le monde moral CIV - CXVII; La vie sociale et les institutions CXVIII - CXXXVIII; La guerre CXXXIX - CXLIII; Les religions CXLIV - CXLIX; Le jugement dernier CL. Le volume s'ouvre avec une "invitatio", suivie d'un "alphabet" et se clôt avec une "clausola".

<sup>6</sup> *Didactica Magna* O.D.O., XXII, 3, II.

<sup>7</sup> La communication vue comme élément qui détermine lui-même l'acquisition du code linguistique et offre par là un instrument indispensable pour la lecture de l'univers.

XVI.

*Olera.*



Pot-Herbs.

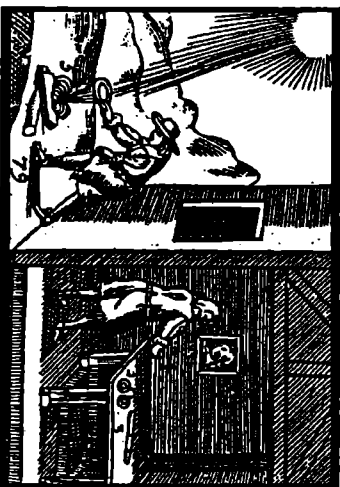
Pot-herbs	In Hortis
grobto in	nascuntur
Щаденъ,	Olera,
аѣ, Lettice 1.	ut, <i>Лѣтъца</i> 1.
Colewort 2.	<i>Brassica</i> 2.
Onions 3.	<i>Сѣра</i> 3.
Garlike 4.	<i>Allium</i> 4.
Gourd 5.	<i>Cucurbita</i> 5.
Ще Parsnep 6.	<i>Sifer</i> 6.
Ще Turnep 7.	<i>Рѣра</i> 7.
Ще Rhadish 8.	<i>Raphanus minor</i> 8.
Horse-Rhadish 9.	<i>Raphanus major</i> 9.
Perfelle 10.	<i>Petroselinum</i> 10.
Cucumbers 11.	<i>Cucumeres</i> 11.
and Pompions 12.	<i>Pepones</i> 12.

Рос:

D 2 Finges

LXXIX.

*Specularia.*



Looking-glasses.

Looking-

Looking-Glasses 1.

are proboled,  
that open may see  
them: et hoc;

Spectacles, 2.

that be may see better,  
tho' hath a weak  
sight.

Spjngs a far off,

are seen in a  
perspective-Glas, 3.  
as things near  
at hand;

A glass a pyccretly

in a multiplying glass  
like a little fig. (4.

The rays of the

Sun, burn a  
tho' a burning-  
glass, 5.

*Specula* 1.

parantur,  
ut homines  
intendant seipfos,

*Perspicilla*, 2.

ut acius cernat,  
qui habet  
Visum debilem.

*Per Telescopium*, 3.

videntur remota,

ut proxima;

*in Microscopio*, 4.

Pulex apparet  
ut Porcellus.

*Radii Solis*

accendunt ligna  
*per Vitrum urenti*, 5.

M 2

Victor,

XC.

*Naufragium.*



Ship-wreck.

When a Storm 1.  
 ariseth on a Sunday,  
 they strike Sayl, 2.  
 lest the Ship should be  
 dashed against Rocks 3.  
 or light upon  
 shelves 4.

If they cannot blin-  
 der her, they suffer  
 ship-wreck. 5.  
 And then the Sea,  
 the waves, & all things  
 are miserably lost.  
 For both the  
 Sheat-anchor, 6.  
 being cast with  
 a Cable, do any good.

Some escape,  
 either on a Plank 7.  
 and by swimming,  
 or in the Boat. 8.  
 Part of the wares  
 with the dead folks  
 is carried out of the  
 Sea 9.  
 upon the Shoars.

Cum *Procella* 1.  
 repente oritur,  
 contrahunt  
*Vela*, 2.  
 ne *Navis*  
 ad *Scopulas* 3. allidatur,  
 aut in *Brevia*(*Syrtes*)4.  
 incidat.

Si non possunt  
 prohibere, 5.  
 patiuntur *Naufragium*.  
 Tum  
 miserabiliter percutit,  
*Homines*,  
*Meres*, omnia; (juvat  
 Neq; hic quidquam  
*Sacra anchora*, 6.  
*Rudentis iacta*,

*Quidam* evadunt,  
 vel *tabula* 7.  
 ac enatando,  
 vel *Scapha*. 8.  
 Pars *Mercium*  
 cum mortuis  
 a *Mari* 9.  
 in littora deferunt.

When

Writing

## J. A. COMENIUS'S CONCEPT OF CULTIVATION OF LANGUAGES

*Karel Kučera*

It is a well-known fact that when pondering over possible ways to create an ideal tool of communication which would meet the demands of human knowledge and universal understanding, Comenius was rather hesitant: on several occasions he embraced Latin as the language that should be cultivated to become the ideal tool (e.g. *Methodus*, Chapter VI); on other occasions he rejected all human languages (including Latin) as too defective and embraced the idea of an artificial pansophical language (e.g. *Consultatio*, Ch. VI). In the end, however, he came to the conclusion that ideally, not one but three ways should be taken to attain general language understanding (cf. *Consultatio*, Ch. IX), namely 1. to cultivate all languages (so-called panglottia), 2. to facilitate of more languages (polyglottia), and 3. to create and introduce one ideal artificial language (monoglottia).

Comenius elaborated on the idea of an artificial language that was engaging the attention of the thinkers, and today's philosophers and linguists have analyzed these thoughts in depth. Unfortunately, other linguistic aspects of Comenius's reflections on universal understanding remained unfinished and sketchy and engaged virtually no attention. The vaguely outlined concept of "cultivation of languages" is one of those that went almost unnoticed.

One of the reasons why this concept did not arouse much interest was the fact Comenius himself didn't go to detail when speaking about it. In *Consultatio* (Ch. VI) he says only that no language "lacks for material for creating dictionaries, grammars and encyclopaedias, so that none of them lacks for a potential for cultivation"; however, he points out, some of existing languages "are extremely poor, suffering from lack of words" and others "abound in words so long, hard to pronounce, poorly built and irregular that there is little hope that they could be brought to some regularity and harmony" (*ibidem*). Thus, it is obvious that by cultivation of languages Comenius meant above all expansion, regularization and harmonization of their vocabularies.

Comenius's expansion, regularization and harmonization of vocabularies of individual languages should be perceived against a broader background of his preconceived characteristics of the ideal language. Of the characteristics, formulated and re-formulated in several of his works, at least two should be mentioned in this context: PARALLELISM of words and things and RATIONALITY. The ideal of parallelism leads directly to the idea of expanding and harmonizing the vocabularies of lexically "poor" languages: according to Comenius, in an ideal language there should be harmony between words and notions as well as between words and things; the number of words must correspond to the "number of things", there should not be fewer words than things (that is, in other words, there should be no anonymy or homonymy) nor should there be more words than things (i.e. no synonymy). Since existing languages do not satisfy this ideal requirement, they should be cultivated and their vocabularies should be expanded and harmonized to come closer to the ideal state.

The idea of "regularization" of languages reflects the preconceived rationality of the ideal tool of communication. Ideally, all components of words, even individual sounds, should convey a distinct meaning: in the artificial language, for example, the sound "a" could always indicate largeness or extensiveness, the sound "i" smallness or tenderness, long vowels repetition, etc. (cf. *Consultatio*, appendix: First Attempt at the New Harmonic Language). Inevitably, if a language should be cultivated into an ideal tool of communication, its "poorly built and irregular" words would have to be regularized.

Of course, Comenius's concept of cultivation of languages encompassed not only vocabulary but grammar as well. In his view a language "is called cultivated, if it has 1) a vocabulary sufficient for expressing all things, so that everything we think of can be clothed in speech; 2) if the meanings of its words are precisely defined, so that those who speak with each other do not falter, each of them meaning something else than the other one; 3) if it has a well-regularized way of exactly arranging parts of speech, so that every manner of expression is at hand" (*Consultatio*, Ch. III; cf. *Methodus*, Ch. V).

The exact arrangement of "parts of speech" - as Comenius makes it clear when speaking about ideal grammar books - refers not only to syntax (as we might suspect) but to both morphology and rhetoric as

well, or rather to the entire combinatory potential of a language. (According to him, a grammar is complete if it teaches to compose speeches of periods, periods of clauses, clauses of phrases, phrases of word words of syllables, and syllables of letters; Methodus, Ch. V). Regularity is mentioned again in the context ("a well-regularized way of exactly arranging parts of speech"), and one can only guess that the cultivation of grammar Comenius had in mind aimed at regularity of a strictest manner. Comenius's idea of an artificial language was supposed to be absolutely free from homonymy and synonymy in both vocabulary and grammar; the rules of its grammar should arise from logic, there should be only one paradigm for noun declension and one for verb conjugation, "each case of a noun and each form of a verb must have different ending, so that (...) nothing could cause confusion" (Consultatio, Ch. VIII), etc.

Could human languages ever come anywhere close to such an ideal, would their speakers, even if they embraced Comenius's concept of polyglottia as a way to better understanding among all people, accept such changes? That, of course, is very uncertain.

Did Comenius really believe a far-reaching cultivation of existing languages can come true? At one instant (in Consultatio, Ch. IV) he sounds optimistic, but everywhere else his hesitation or even skepticism about changing existing languages into ideal tools of communication is evident. Comenius firmly believed that reason, the force of thinking and logic, can improve human affairs and ensure universal understanding; but at the same time there is little doubt that the man who himself had such refined sense and qualities of Czech or Latin and who spent so much time thinking about and teaching the languages of his time understood that something so deeply rooted in tradition and habit can hardly be changed at will (see Methodus, Ch. XX, Consultatio, Ch. VIII).

Understanding Comenius's hesitation, one could be tempted to say that his scanty remarks on far-reaching rational cultivation of existing languages found in Consultatio and partly in Methodus, were just speculations without bearing on practice. This, however, would not be quite correct. As a matter of fact Comenius even tried (at least once) to implement his ideas on cultivation of languages, and although he concentrated just on one rather nonessential, the implementation was successful.

Convincing evidence can be found in his collection of Czech religious songs called *Kancionál* (Hymn Book, first published in 1659). In all songs, Comenius chose to replace the then usual vocative case *du* by the form *duchu* which was used rather rarely at the time but later met with universal acceptance. In the foreword to the Hymn Book Comenius went to great lengths to justify his decision. Of course, to a reader of his Consultatio or Methodus the reasoning sounds all too familiar:

"Although it has become usual to say *duch - duše*, it is better to say *duch - duchu*, which is obvious from the following four reasons:

1. If I say *duše* it is doubtful whether I speak about spirit (in Czech: *duch*) or about soul (in Czech: *duše*).
2. Analogy (similarity of similar words) orders us to say *duchu*, since the vocative case of *brach, Mac kmocho, Přeč, Čech, Lech* is not *braše, Maše, kmoše* etc., but we say *milý brachu, kmocho, Mach Přeču, Čechu, Leču*; then why not *svatý Duchu* rather than *Duše*?
3. It is obvious that it should be so from the Czech bible, where in *Ezekiel 37:9* one can read: *Ode čt větrů příd, duchu, a věj. So that: příd, duchu, not příd, duše.*
4. Also, the Poles say correctly "*święty Duchu*" and laugh at our "*svatý Duše*", saying that we invoke soul.

All that has been amended here, since our language, too deserves cultivation."

For a linguist, Comenius's reasoning is quite remarkable. For one thing, it is typical that he quotes the Bible as a language authority, not one of the contemporaneous Czech grammars. Homonymy (and thus the widely used vocative case *duše*) is unacceptable for him, while analogy, one of the cornerstones of rationality of language, makes the less usual form *duchu* "better" and "correct". The usage of language, or that

(to which he refers in chapter VIII of *Consultatio* as to a tyrant) is dismissed in a single sentence ("although it has become usual to say *duch - duše*, it is better to say *duch - duchu*").

Perhaps this marginal linguistic extemporization found in a song book reflects Comenius's hesitation about cultivation of languages more deeply and truly than the speculative passages of *Consultatio* or *Methodus*. Like these passages, his reasoning in the Hymn Book shows that his attitude towards existing languages definitely was largely utilitarian and included the belief that they could - and perhaps should - be cultivated to satisfy criteria dictated by reason. It even shows - one could argue - that Comenius was ready to introduce changes into the existing languages, treating them as tools and regarding the usage of the speakers as undecided.

On the other hand, however, the very fact that he made such an effort to justify just a marginal change indicates he was very much aware of the power of the usage as well as the fact that it cannot be ignored. Above all, his case for the form *duchu* shows that he was a realistic thinker with a keen sense of what was and what was not possible to change in a language. Although Comenius alone can hardly be credited with the fact that the form *duchu* later replaced the original vocative case *duše* in Czech, one should note that the form he argued for was the progressive one of the two and that analogy, one of his central rational arguments, most probably was the force that brought about the change.

All in all, the far-reaching general postulates concerning cultivation of languages, which can be found mostly in *Consultatio* and *Methodus*, represent only part of Comenius's views on the matter. The passage from the Hymn Book shows there was another part, reflecting Comenius's experience or even intuition rather than his theoretical speculations. Much to the disappointment of a linguist, most of these views remained unformulated.

#### LITERATURE:

CONSULTATIO: J.A. KOMENSKÝ, DE RERUM HUMANARUM EMENDATIONE CONSULTATIO CATHOLICA (VYBRANÉ SPISY JANA AMOSE KOMENSKÉHO IV, PRAHA 1966)

KANCIONÁL: J.A. KOMENSKÝ, KANCIONÁL (IN: DUCHOVNÍ PÍSNĚ, PRAHA 1952)

METHODUS: J.A. KOMENSKÝ, LINGUARUM METHODUS NOVISSIMA (VYBRANÉ SPISY JANA AMOSE KOMENSKÉHO III, PRAHA 1964)

## FOREIGN LANGUAGES IN THE MANX SYSTEM OF EDUCATION

### *Světlá BRENDLOVÁ*

One of the problems discussed by Czech grammar school teachers at the first Prague Conference of Teachers of English held from 8th to 10th February 1991 was the school-leaving examination in English. Teachers agreed it would be necessary to increase its level in the nearest future by adopting British rules and changing it into a sort of the Cambridge First Certificate. The reason is obvious: with all the changes in our country, in Europe, and in the world economy it will be necessary for our young generation to receive a standard of language education comparable to that of British schools.

Having spent Summer Term 1991 in the Isle of Man and having studied the Manx education system, I think that their way could be an example for us. It would solve not only our school leaving examination problem but at least two more problems as well.

1/ After passing successfully a high level proficiency examination in English which would be valid in any country a university entrance examination could be replaced by a mere interview - the practice schools all over the world are familiar with.

2/ Such system would at last guarantee an equal chance for anybody.

People living in the tiny and - unfortunately - not very well known Isle of Man, a jewel in the Irish Sea, are an independent nation with its own government, its own legal system, currency, newspapers, its own stamps. Its education is independent too and the standard - not only in the opinion of Island teachers and educational authorities, but also in the opinion of pupils themselves - is higher than that of schools in England or Ireland.

The contraventional British National Curriculum which will be introduced to Island's schools between 1992-1996 will make the continuation of at least one foreign language compulsory. But even now each child at the Isle of Man secondary schools has the opportunity to learn two foreign languages usually French and German, since the age of 10, i.e. when he/she becomes a student of Junior High School. As well as receiving regular assessment tests in both languages, students also take Graded Tests at levels 1 and 2 during Years 7 to 9 /i.e. from the age of 11 to 14/. If they pass these tests they are presented with a certificate which details of their level of proficiency. The certificate says, e.g.:

**Side 1:**

INSTITUTE OF EUROPEAN EDUCATION, S. MARTIN'S COLLEGE, LANCASTER  
GRADED PROFICIENCY TESTS IN MODERN LANGUAGES,  
Director M.R. WHITESIDE

This is to certify that

has passed the Institute's Level 2 Proficiency Test in French

Isle of Man  
Board of Education

ALUN DAVIES, LL.B.  
Director of Education

**Side 2:**

**GRADED PROFICIENCY TESTS IN MODERN LANGUAGES  
FRENCH : LEVEL TWO**

The holder of this certificate has demonstrated that he/she possesses the basic linguistic skills and background information necessary to enable a person visiting a French-speaking country to act as a spokesman for a small, independent group in the following situations:

- A. The giving of personal information.
- B. Finding the way.
- C. Travelling by bus, métro or car.
- D. Placing orders in cafés and restaurants.
- E. Shopping for food, drink, toiletries.
- F. The use of banks and post offices.
- G. The securing of accommodation,
- H. Acting promptly in cases of illness, injury or emergency.
- I. The use of recreational facilities.

The marks awarded to the holder of this certificate were:

Listening: /40

Reading: /40

The more points the candidates get the better. It helps not only in further studies but in getting a better job too. We could hardly find better motivation, could we?

As we can see, this certificate has issued by the Institute of European Education, S. Martin's College, Lancaster. The same Institute prepares the tests, of course. The tests may be repeated by unsuccessful children any time and even several times till the child passes them. His/Her interest is the only thing which matters. The aim is to encourage as many children as possible to study foreign languages efficiently.

The vast majority of students continue with French and/or German in the 10th and 11th Year, i.e. at Senior High School, from the age of 14 to 16. /Education is compulsory to the age of 16 in the Isle of Man/. During Years 10 and 11 students take Graded Tests at level 3, and at the end of Year 11 the G.C.S.E. examination.

There are a total of 8 parts of the examination, 4 at Basic Level and 4 at Higher Level. Depending upon their progress throughout the course, students may be entered for a combination or all the Basic and Higher Level papers in the final examination.

The focus of the G.C.S.E. examination in a foreign language is upon practical communication in each the four skill areas tested, i.e. reading, writing, listening, speaking.

A- and AS /Advanced Supplementary/ courses also are offered by schools in both languages thus giving students past 16 the opportunity to expand their knowledge. The AS Level is intended for candidates who, having reached the standard of G.C.S.E. grade C or above in French or German, wish to pursue their studies further, but not necessarily to the extent of following a full A-Level course. It should particularly appeal to students who have opted for Advanced Level courses in subjects other than modern languages. "It would be a great pity if students who enjoy learning languages were forced to give them up because they have chosen to opt for scientific and mathematical courses in particular at Advanced Level," says a Sixth form Prospectus.

17 years old students are strongly encouraged to spend some time abroad either on a recognized study course or with a French/German family. Modern Languages Departments at secondary schools have good links with France and Germany and contacts in many regions.

English being the international language No. 1, natives are naturally idle to learn a foreign language. But in view of the single European market economy in 1992, and the advent of the Channel Tunnel, even the British find that a language qualification will be a valuable asset in search for a job or career. The ability to speak a foreign language has already become an important quality in securing a career particularly in business, commerce and industry as well as in more foreign-language-specific fields. And they realize that it is vital for their future that more young people are equipped with a higher language qualification than G.C.S.E. which is the equivalent of our school-leaving examination. That is why it should be our aim, too, to equip Czech students with the linguistic skills necessary to cope and be successful in a changing and even more competitive Europe.

## **Panel discussion: Foreign language education for the 21st century**

*Chair: Edward M. Batley, Great Britain*

*Edward M. Batley, Great Britain:*

Today we are looking to the 21st century, a very important theme of the Comenius conference. The Co-chairman, Professor Josef Hendrich, was the person responsible for inventing a panel today, and we have a number of different countries represented. He set us a task simply of each person speaking very briefly, for three minutes ideally, on one single concept which they individually see as of supreme importance for the 21st century. In case you think that is a long time ahead, it is not. It is only eight years to go, and then it will begin. What I would say is this is not a new topic. In 1988 in Canberra there was a two-hour convention on this very topic in terms of language education, what the needs were for the 21st century. Then in Peking UNESCO had a further conference on the same subject and, of course, it is a major theme of this congress. Section One is devoted entirely to the questions of the 21st century. We as a Section are concerned, of course, with languages, and literature, and culture. Therefore we have got to try to focus specifically on the needs of our Section.

*Jean Caravolas, Canada:*

As an old language teacher and a historian of language teaching the only thing I can say with some certitude about language teaching in the 21st century is what Comenius said 350 years ago in his "Methodus linguarum novissima" (1648) and what David Turn, the well-know Canadian linguist, repeated in "The Fundamental Concepts of Language Teaching" in 1983, and since then many others. If our discipline, language teaching, is ever to achieve scientific status and enjoy respectability, it will have to provide itself soon with a comprehensive theory of language teaching and language learning. Without a set of basic principles the profession will never lose its amateurish character.

To believe that new methodology or modern technology will solve our problems is a fallacy. Language teaching and learning are two very complex activities about which we know a lot but which we still, nevertheless, do not understand well. As far method is concerned, research and everyday experience prove that no method has ever made a substantial difference in the mastery of a foreign language. This does not mean that method is not important, but only that method is not omnipotent. That is equally true for technology. During the five hundred years' history of our discipline, language teaching, there were many technical inventions and scientific discoveries which had an impact on language teaching. None exercised a deeper influence on the way teachers taught and students learnt languages than the invention of the printing press in the 15th, and more so, in the 16th century, and even in the 17th century. Writers, scholars, and teachers like Comenius glorified the printing press as a gift of divine inspiration and as a miraculous teaching tool. According to Mateo Palmieri in the 16th century the printed book enabled those studying the Latin language to learn in a year or two to read and speak this language with fluency and correctness which it was impossible that our fathers could ever attain. The printing press brought indeed considerable relief to language teachers and learners, but as all found out soon, it was not the panacea Palmieri believed it would be. The same may be said about the invention of the phonograph in the 19th century, of cinematography, radio, tape-recorder, television, and computer in the 20th century. Learning languages at school continues to be for students today as difficult as in was for the pupils scribes, I would say, in Mesopotamia and ancient Egypt. Learners of language teaching for the 21st century should in my opinion remember Henry Sweet's words that nothing will ever make the learning of languages easy, that there is no shortcut to the knowledge of languages, and that this knowledge can only be obtained by persevering study of the language itself. A true milestone in the language teaching will in my opinion be a comprehensive theory. Not because it will make language learning much easier, but because it will make the language teaching more rational and professional.

## ***Roland Delronche, Belgique***

Il me semble d'une façon générale que le monde évolue de plus en plus vers une société duale. Il y a, d'une part, ceux qui ont du travail et les chômeurs, ceux qui maîtrisent leur langue maternelle et les analphabètes, les illettrés, ceux qui connaissent les langues étrangères et les monolingues, ceux qui maîtrisent le savoir technique ou un certain savoir technique et ceux qui ne le maîtrisent pas et on pourrait continuer de la sorte. Malgré les idéaux d'égalité démocratique et d'accès pour tous à l'instruction, à la science, à la culture, nous arrivons malgré nous à cette société duale. A mon avis, pour deux raisons au moins.

La première, c'est la complexité croissante du cadre de vie qui s'est internationalisé sinon mondialisé, ce qui implique l'acquisition d'un savoir énorme que plus personne ne domine dans son ensemble. Cette complexité nous condamne à la spécialité avec ses aspects desséchants et déformants. Ainsi se crée un cloisonnement non seulement entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas mais aussi entre ceux qui savent et qui souvent ignorent ou sous-estiment les spécialistes des autres disciplines.

Il y a aussi une deuxième raison à cette crise: c'est la capacité limitée des apprenants. Alors que les tâches aujourd'hui demandent des aptitudes tout à fait extraordinaires, nous voyons, par exemple, disparaître les postes qui avant étaient dévolus à ceux qui avaient simplement des aptitudes physiques et qui ne pouvaient rien faire d'autre. Donc notre monde rejette les candidats médiocres selon une sélectivité impitoyable. Pour former les cadres qui pourront répondre aux besoins plus en plus exigeants, l'enseignement se transforme et adopte une philosophie fondée sur le rendement. L'école devient une entreprise qui a tendance à s'aligner davantage sur les exigences économiques et techniques plutôt que sur les notions d'humanisme et d'épanouissement de la personnalité. Il faut comprendre que la situation de l'école est difficile. Elle est attaquée de toutes parts, tant du côté des entreprises que par les parents que par les défenseurs des valeurs traditionnelles. L'ambition de l'école qui était de conduire chaque élève à son meilleur niveau et à lui faire atteindre, au moins dans certains pays, le niveau du baccalauréat est, à mon avis, assez démesurée et illusoire. Et comme l'école n'arrive pas à atteindre ce but généreux, on a tôt fait de jeter le discrédit sur elle. Ce discrédit se manifeste notamment par une crise et par le sous-paiement des enseignants qui forment aujourd'hui un corps très nombreux.

Par conséquent, il y a maintenant un choix qui doit être clair pour les hommes politiques et pour la société en général.

## ***Denis Girard, France***

Comme il n'est pas facile de prophétiser pour une longue période, je pense que la seule chose qu'on puisse essayer de faire, c'est de s'appuyer sur des tendances qui sont apparues ces dernières décennies, ces dernières années, dans le domaine de l'enseignement des langues pour prévoir ce qui peut normalement ou ce qui devrait se passer au début du 21<sup>e</sup> siècle qui n'est pas loin. En effet, il est dans huit ans. Pour ma part, je me limiterai à partir d'une tendance qui me paraît assez nette: c'est l'enseignement, l'apprentissage qui s'appuie sur l'apprenant, et non pas sur les idées que les enseignants se font de ce qu'ils devraient faire. A partir de là, je verrais peut-être deux répercussions de cette caractéristique. D'une part, je pense que nous irons vers une diversification, une diversité de plus en plus grande et je dirais dans tous les domaines de l'apprentissage des langues, une diversification sur le plan méthodologique. Et je crois que la différence sera importante avec ce qui se passait, disons, dans la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle où il y a eu successivement des orientations méthodologiques parfois tout à fait différentes des précédentes et où on a vu ainsi une succession de méthodes. Je pense qu'on ira vers une plus grande diversification, ce qui voudra dire donc une grande variété, entre autres choses, de méthodes, vers une certaine conception de ce que j'ai l'habitude d'appeler, quand j'en parle, une forme d'éclectisme raisonné. L'éclectisme, c'est un très vilain mot et tout de suite on est jugé comme pas sérieux si on revendique cette prétention à un éclectisme. Il me semble que si c'est raisonné à partir de considérations théoriques sérieuses, ce peut être quelque chose de bien. Diversification bien entendue, cela veut dire diversification des publics.

L'enseignement des langues vivantes a commencé par l'enseignement secondaire, il a souvent été cantonné dans le secondaire et pas toujours tout l'enseignement, quoique là il y ait une diversification qui est déjà amorcée très nettement en ce qui concerne, par exemple, l'école primaire. Il y a de plus de pays européens en particulier qui estiment bon de commencer plus tôt. C'est une tendance qui devrait se confirmer et devenir très importante.

En ce qui concerne le premier point de cette diversification dont je viens de parler, je dirais qu'on a, par exemple, opposé très nettement la pratique et la réflexion, c'est-à-dire les approches cognitives. Je pense qu'il y aura les deux.

En ce qui concerne l'importance, et je crois que cela va avec l'idée de diversification, on sera obligé nécessairement, me semble-t-il, dans les politiques linguistiques des différents pays, de faire une place plus grande qu'on ne l'a fait jusqu'ici aux langues vivantes. Et là, je donnerai comme prévue ce qui se passe dans les grandes organisations européennes - on pense tout de suite à deux organisations: le Conseil de l'Europe où la place des langues est - ce n'est pas nouveau - très importante dans l'ensemble des programmes et cette tendance va se poursuivre et se développer - et une autre organisation un peu moins ancienne, la Communauté Européenne qui avait complètement laissé de côté tout ce qui était culture, et donc les langues vivantes. Il y a maintenant rattrapage qui se fait nettement avec les programmes linguistiques. Je m'en tiendrai là pour ne pas abuser du temps de parole que vous m'avez donné.

### **Hans Hunfeld, BRD:**

Ich würde erstens sagen wollen, dass in Entwürfen des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts im Hinblick auf die Zukunft leider das fehlt, dass diese Zukunft schon mitfestgeschrieben wird. Ich sehe das als eine grosse Gefahr, dass wir für unser Verständnis Fremdsprachenunterricht auf eine Verständigungswelt in Europa schliessen, die wir mehr wünschen als wir in der Gegenwart verankern können.

Zweitens folgt für mich daraus, dass bei aller Notwendigkeit der Intensivierung des Sprachunterrichts in jeder Beziehung man intensiv nachdenken muss über die Begrifflichkeit, die diesen Fremdsprachenunterricht leitet in bezug auf den Begriff eines zukünftigen Europas.

Drittens, aus dem folgt, dass man die etablierten Begrifflichkeiten, die wir bis heute in die Gegenwart eingetragen haben, angesichts der radikal veränderten Jetzt-schon-Wirklichkeit und der schnellen Veränderung einer nicht antizipierbaren Wirklichkeit Europas in der Zukunft, und traditionelle Begriffe überdenken muss und mindestens Alternativen erkennen muss, und zwar in den drei, vier grundlegenden Begriffen: was heisst für uns "fremd", was ist eine Sprache, was heisst eigentlich "verstehen", und welcher Unterricht müsste daraus folgen.

Vierte Bemerkung: ich persönlich bin dafür, dass wir wesentlich skeptischer, wesentlich vorsichtiger und wesentlich langsamer die Zukunft sich entwickeln lassen in bezug auf diese Begriffe.

Fünfte Bemerkung: ich habe heute morgen schon gesagt, dass für mich im zukünftigen Haus Europa Fremde miteinander leben werden müssen, und nicht Freunde, wie heute allgemein politisch ausgegeben wird. Und auch dass der Fremdsprachenunterricht nicht nur die schnelle Verständigung anzielen muss, sondern vor allen Dingen die Lerner für die Zukunft daran gewöhnen muss, dass sie das Nichtverstehbare des Fremden aushalten. Ich bin also dafür, dass der Fremdsprachenunterricht endlich mindestens alternativ denkt, und z.B. sich überlegt, ob man nicht zu einer Normalität des Fremden erziehen muss. Ich wünsche mir also ein Europa, ein Haus, in dem sehr viele Fremde, die nicht unbedingt Freunde sein müssen, beieinander leben, sehr offen sind, weil sie glauben, dass das Andere des anderen, also das Fremde des anderen, was sie nicht verstehen, für sie wichtiger ist, als das an Fremden, was sie nach ihrer Begrifflichkeit aufschliessen.

### **Edward M. Bailey, Great Britain:**

If I can very crudely sum it up, we have heard from Mr Caravolas the need for a comprehensive theory and basic principles working towards a higher degrees of professionalism in education generally, as well as in language education specifically. We have heard from Mr Delronche his concern about the various dualisms and divisions that there are, socially, materially, and in educational terms, and his concern for education for all. Out of diversity must come a concern to overcome these divisions. Thirdly from Mr Girard who speaks about the diversification of methodology increasing eclecticism but founded, of course, on a rationale. And then from Mr Hunfeld five points: Do not prescribe the future. If we foresee the future fine, the implication is that we have to have a tolerant view of that future. Secondly he talked about the concept or conceptuality of the new Europe which, too, is extremely vital. He talked about the fact that there had already been a radical change, and that there was even a further possibility of a further radical change. Therefore we must be very careful in how we see the immediate future. Then Mr Hunfeld counselled us very wisely to be sceptical, to be very cautious in this respect, and when he came lastly to understanding and to the notion of "foreign" or "home" in this House of Europe, he was, I think, very much looking for depth of understanding. This is a part of the counsel for caution.

### **Klaus Ohrt, Schweden:**

Wir haben sehr viel über Theorien und Ideen des Sprachunterrichts gehört. Mich berühren mehr Probleme des Sprachunterrichts im Klassenzimmer. Wir sehen, dass die staatsfinanzielle Lage es in Zukunft nicht mehr erlauben wird, falls wir durchdringen mit der Förderung, dass wir mindestens zwei Fremdsprachen erlernen sollen, und dass akzeptable Schülergruppen von fünf bis sechs Schülern eine Unterrichtsgruppe bilden. In Schweden müssen wir heute schon mit einem Durchschnitt von 20 bis 25 Schülern pro Unterrichtsgruppe rechnen. Da haben also Untersuchungen gezeigt, dass in dem traditionellen Frontalunterricht der einzelne Schüler höchstens eins bis zwei Prozent der Unterrichtszeit die Gelegenheit hat selbst die fremde Sprache zu sprechen. Das bedeutet, dass wir neue Methoden finden müssen, damit die Sprechzeit des einzelnen Schülers erheblich weiter wird. Man hat das versucht in den 60. Jahren mit dem Sprachlabor, aber unsere Erfahrungen mit diesem Hilfsmittel sind wirklich nicht überzeugend. Der Sprachlabor ist nicht in der Lage authentische Gesprächssituationen zu bieten. Wir müssen also andere Wege gehen. Der Unterricht muss individualisiert werden. Das ist eine Voraussetzung im kommenden Jahrhundert. Aber die Individualisierung ist leichter gesagt als getan, bei 25 Schülern pro Unterrichtsgruppe. Individualisierung erfordert die völlige Mitarbeit der Schüler. Ohne deren Einwilligung wird das Unterrichtssystem des einzelnen Lehrers nie eine Individualisierung erreichen. Sie lässt sich nämlich nicht erzwingen. Da muss der Schüler an der Gestaltung und der Organisation des Unterrichts aktiv teilnehmen. Er muss mitbestimmen können. Nur der ein Recht hat mitzubestimmen, wer freiwillig Verantwortlichkeit übernimmt. Darum meine ich, dass der Sprachunterricht mit einem modernem kommunikativem Reichtum nur dann zu verwirklichen ist, wenn wir ernst machen mit der Lernerautonomie, anstatt das zu tun, was der Lehrer befiehlt: So die Schüler lernen sich auf sich selbst zu verlassen, sich zu fragen was wichtig ist gerade für sie, und mit Unterstützung des Lehrers die Verantwortung übernehmen, selbstständig sein. Das ist meine Forderung an den Sprachunterricht des kommenden Jahrhunderts, dass der Lehrer austreten möge aus seiner Rolle als der autoritäre Beherrscher des Unterrichts. Statt dessen soll er der Ratgeber sein, Ratgeber der Schüler, die in eigener Verantwortung in Zusammenarbeit mit dem Lehrer dann den Sprachunterricht organisieren. Das erfordert aber eine ganz andere, eine erhebliche Verbesserung der Lehrerausbildung.

## ***Nereo Perini, Italie***

Je suis de l' Université d'Udine, du Nord-Est de l' Italie. Je voudrais commencer par un souhait et un coup de semonce. Et je le ferai en empruntant un mot de Comenius lui-même.

Comenius rêve d'un maître qui enseigne non tout ce qu'il sait, mais simplement ce que le disciple est à même de comprendre. Je fais ce souhait et je lance ce coup de semonce en songeant justement que très souvent même dans ce que j'ai entendu ces jours-ci on a un peu trop oublié le disciple. On a beaucoup parlé de lectures et on a laissé de côté les droits de l'apprenant.

Et toujours suivant le même ordre d'idées, je me proclame en faveur d'un enseignement dans le domaine des langues vivantes qui vise surtout un but formatif qui est l'épanouissement de la personnalité de l'élève et qui ne penche pas trop uniquement à grand renfort d'idéologies, vers des buts exclusivement utilitaires ou trop utilitaires.

Et enfin je me proclame pour la diversification des langues à enseigner, contre le monolinguisme. Et je suis pour les langues moins répandues. Les langues moins répandues sont non seulement des langues locales, je pense que certaines langues en Europe et ailleurs ne sont connues que dans un rayon très limité de diffusion. Il faudrait qu'on les connaisse, qu'elles se diffusent. Qui songe en Evrope à étudier, le portugais, le danois, le néerlandais et je ne dis rien de ma langue maternelle.

Et je suis encore pour une large présence, pour le maintien d'une large présence et d'une large diffusion des langues classiques. Ce n'est que ces jours-ci qu'on a appris par les journaux la tentative que l'on met sur pied à propos de l'étude du latin. Je maintiens que cette langue a été grandement honorée par Comenius qui a eu très grands mérites et qui de ce fait a été un grand écrivain en latin, très élégant, très bon, très clair.

## ***Iva Pýchová, Czechoslovakia:***

Our time is a time of paradoxes, of values turned upside down. Freedom brings hatred, democracy awakens crime, Christian love for each other goes hand in hand with chauvinism, etc.

Language learning and teaching values have not remained untouched; on the contrary, beside all positive influence of modern pedagogical theories some of the traditional values in their concept also seem upside down. No one dares to doubt nowadays that language is a means of communication, although it has at least a dozen other functions as well. Strangely, we seem not to feel any absurdity hearing the Naturalists say that an adult person learns in the same way as a child. Proponents of humanistic approaches do not even falter when saying that a mistake is not a mistake but something positive. Without hesitation a foremost methodologist (Widdowson) declares that our words and sentences have no meaning of their own, that they only strive to find it. We have put up with Pit Corder's image of the language without grammar. Thoughtlessly we repeat Krashen's idea that learning has no effect on acquisition, and without blushing we claim that a teacher should not be a teacher, that he should give up his lifelong mission of being a source of wisdom and love, the one who invites the pupil "Veni puer, discite sapere!" Instead, he should be only an organiser, consultant, a "fly on the wall" (Johnson-Paulston).

At this point, you may except I will suggest we should return the upside down pedagogical values to their normal position and start anew. However, I do not think it is possible to return to the past. In addition, I believe with Piaget that more important than the assimilation of the external factors is the accommodation of ourselves. The question can be raised if it is really the values of education and instruction which are upside down, or is it we who have made a cartwheel?

On the one hand we preach about the learner-centred instruction and on the other we face our students with various techniques and procedures mostly without knowing their feelings or opinions about them. Do

they gain from pairwork and groupwork? Do they really enjoy solving jigsaw reading problems or do they take them up only to please their teachers' caprices? Nunan (1988) quotes the research which found that only 10% of adult learners found role-play, games, problem-solving tasks, etc. useful, while 40% preferred grammar exercises and structured class conversation. Isn't the human sometimes lost amidst all the techniques of our "superlearning" enterprise? Wouldn't Comenius' "workshop of humanity" do a better job?

In any case, in my opinion, one of the assumptions of language learning and instruction in the 21st century should be:

1. The study of our students' opinions, feelings and reactions to instruction,
2. Making them accommodate themselves to generally beneficial procedures, and
3. Taking into account the students' in evaluating syllabus design, curricula development and selection of suitable techniques.

1. The study our students' opinions, feelings and reactions to instruction
2. making them accommodate themselves to generally beneficial procedures
3. taking into account the students evaluation in syllabus designing, curricula developing, and making a selection of suitable techniques.

#### ***Edward M. Batley, Great Britain:***

To sum up what has been said, Doctor Khruslov gave us a wide variety of concepts. First of all there was the enrichment of, from the western point of view, different languages and cultures that are now coming forward. But the most important was the question of language policies, and within language policy the question of choice, a very important essence of toleration within policies. The other point that he raised was the question of appropriateness of language materials. When they are so obviously out of date they not only do not serve their function, but they can cause far more problems and misunderstandings than the intention of learning a language.

Then Mr Měšťán referred to the Czechoslovak scene as well. He touched on a very important aspect of European education in the future. That is the question of what we will call the "less widely spoken languages" which is touched upon by other speakers, too. This is a very important aspect of policy. One begins to wonder whether the framing of policies in the future should not take on board a concern to learn not only those languages where there is a common belief that they are going to be in a very narrow sense "useful", but out of sheer interest and motivation to learn the less widely spoken languages, because that would be a very important contribution to mutual understanding throughout Europe.

Klaus Ohrt gave us details about class size. We all know that when it comes to language learning, the size a crucial factor because it relates to methodology, the relationship between the teachers and the learners, particularly when language is being used in those classes. And we have no solutions to that. But I think Klaus was thinking under the umbrella of what I would call the economics of language education. Because economic factors and they have to be bound up with the efficacy of language education, too. Klaus' words reminded me of Professor Szépc's point this morning that education is a facilitator of learning, a very important perspective.

Mr Perini was quoting from Comenius, a statement that might be a little controversial, "We teach only what we think our learners can understand". He also pointed out the rights of the learner, and diversification of languages taught. Diversification of languages - yes, but these are two poles of the same aspect

that really will have to be seen side by side with each other. Mr Perini also made a special plea for classical languages, Latin in particular. And I think under the umbrella of Comenius that is, of course, entirely appropriate.

Mrs Pýchová gave us a very healthy readjustment that we should not forget the importance, and specifically the normal importance, of the role of language teachers whether we are facilitators, whether we are flies on the wall, or whether we are facing pupils in the traditional setting. That role, I think, is very important. Mrs Pýchová identified what I would call the universal values of education that were just as important in the 15th and the 16th century as we hope they will continue to be important in the 21st century.

### ***Rolf Schärer, Switzerland:***

I would like to try to define a very simple notion of usefulness of Comenius' teaching to the language teaching world in the 21st century. There are two ways of looking at it. One is, what central issues we might have to base on, in the 21st century, and I would like to mention three. The first one actually concerns the identity of people. A lot of people today are not sure any more where they belong, to whom they belong, and I think language plays a very important part in that context. The second issue is competitiveness. It is not "a friend - an enemy", but very clearly we live in a world which is very competitive. And languages today are also to gain competitive advantages. The question is to what extent do we as language teachers add and help to remain competitive, and to what extent do we want to play that part now. So the second big issue is what contribution could the language world have in relation to this very complex question of competitiveness of individuals, individual groups, when we observe countries against other countries, etc. The third major issue is quality of life. What does really matter to us, to teachers, to our students, to all of us, when we all live together in the world of today. I think the question needs to be asked: how can the language teaching world contribute to enhance the quality of life in the 21st century? In this context we cannot only look at Europe, so I work for an organisation which is called Eurocentre. I believe we have look very far beyond Europe: a sub-issue of this life is the North-South dialogue. And here is the question again, are the rich people going to help the poor ones, or vice versa, and to what extent. If they do, are they going to lose competitiveness, or are going to gain it. Supposedly, the language teaching world will look at all these issues, and all concentrates on one question: how can we contribute to make things better. Now in relation to this I would like to mention another aspect of usefulness which is very often overlooked and which also brings along competitiveness. It is the question who are the actors in the language teaching theory. I work for a private organisation, so I cannot agree with Doctor Lee when he says that we should primarily look at the state system. I am sure I agree with him on many other issues, but not on this one, that the system is inevitable because of resources, only if we teach some languages, maybe one, maybe two foreign languages. But as we all know, there are many many more other languages. So some provision, which is going to be very important, must be made for the lesser taught, lesser spoken languages. And from that follows for me the next thing about contribution. It is the question of what is the contribution of each player in the language trade. There are distinct differences what the public sector, for example the primary school, should do, what secondary schools, universities, and other places in the future can do. I think the question needs to be answered what is it that every sector actually contributes. All these questions have to be answered so that might have a neat future, because there will be no support, for the language teaching world there will be no resources.

***Teresa Siek-Piskozub, Poland:***

I cannot look at the 21st century from the perspective other than from that of a Pole, although the perspective may be also easily adopted by representatives of other countries. For us the 20th century has not yet finished. And it is not important that it is only eight years ahead and then we will inevitably have to face the 21st century. Before we enter the new century we will have to give ourselves answers to very fundamental questions. Does the idea of patriotism, so valuable to us, necessarily conflict with the idea of international coexistence and cooperation in various spheres of life? Is it more important for us to retain national identity which at present seems so significant for obvious reasons? Or should we accept pluralism, not only in terms of philosophy of life, but in terms of culture and language as well? Without answering those fundamental questions we would not be able to set goals for the education for the 21st century. I can only hope that there are enough wise men and women in our country, and language teachers will surely be among them, to promote multicultural approach to education, to promote multilingualism. It is basis of international cooperation. Otherwise we may delay our entering the family of cooperating countries. Some first steps have already been made. Our language syllabi are offering various language courses in place of just one imposed language. At the primary and secondary level these are European languages; at the university level, these are world languages. However, I am aware of the fact there are ghosts from the past which come and haunt us. I believe that we can fight them off and I look into the future with hope. After all, there were times when Poland was well-known for her tolerance and her rich culture due to the multi-ethnic population of the those times. And it was for this reason that Comenius had chosen Poland as one of his refuges.

***Eva Tandlichová, Czechoslovakia:***

I will start my contribution with Comenius' idea, when he tried to achieve peace of the whole human race through harmony and cooperation and by means of a well-acquired mother tongue. If the idea of a well-acquired mother tongue together with the acquisition of general knowledge about the world and the things in it are a starting point for learning and teaching foreign languages, I see it as the first step to do so. If a pupil is able to express his idea in his mother tongue, as well as his outlook, his attitude to life, he would probably have problems with the acquiring of a foreign language. The teaching of foreign languages will in the 21st century stay as one of the main tasks because of the many changes taking place in the world that we witness now. Language is the means of communication to exchange ideas and knowledge - the task will be to teach the language people speak and understand. One agent that helps in doing so will be the teacher, a good teaching aid, and including one, a good textbook. A textbook which respects the students' goals, requirements, principles of gradation and appropriateness. But even a textbook cannot be written, evaluated and used properly if there is not a teacher to do so. That is why I find a top priority of the future to prepare and constantly educate foreign language teachers. Teacher training should probably concentrate on finding effective means to prepare teachers who would respect the learner-centred principle in the classroom, who would respect Comenius' appeal on teaching through sentences in order to achieve affective development of foreign language skills. And finally, who respect the idea that a foreign language is best learnt under high motivation, and without fear, pressure, marks, testing, and so on. In close connection with corresponding methods and techniques resembling as much as possible the real-life situations and with due to students' second language standards. Teacher training should make not only teachers but whole society aware of the necessity of permanent education and constant improvement of their linguistic knowledge together with their theoretical knowledge. And predominantly we should remind them of the fact that a foreign language teacher can achieve good results only if he is fully involved in his subject, loves his profession and loves children. Then our goal, lively and appropriate communication in foreign language teaching, can be achieved together with Comenius' message, calling for constant study and improvement of teachers' profession and skills so much needed for the future.

**John L.M. Trim, Great Britain:**

I do believe in the interdependence of all the measures we take within the educational system. Any one very progressive measure can be viciated if it is inserted into the rest of the system which is inconsistent with it. So it is very difficult to find one thing to concentrate upon. I suppose the most important thing is the deepening of our fundamental understanding of what communication is, of processes in human beings when they take part in acts of communication and what it is we have to do to enable people to take part in acts of communication, what we have to build up in them to make them effective communicators. Particularly in languages to which they can give only a limited amount of time after they have acquired their own mother tongue. And then to see this knowledge made available, accessible to practitioners of all kinds and to those people who determine policy, to those who carry out policy, and to the learners themselves. I would very much like to see us accept Comenius' dictum that man is a learning animal, and that learning continues on a life-long basis. I would like to see us consider what particular contributions to that life-long process our various institutions can make, contributions appropriate to the various stages of development of the people who pass through it. I would like to see a general agreement in society that communication is indeed fundamental to human existence. And that we are living in a world in which the range of communication and the density of communication is rising and where people who are not effective communicators will find themselves increasingly marginalised, whether the world is competitive or cooperative, or both. I would like to see this take place in an atmosphere in which we are more and more free to interact, to pool and share our knowledge and our experience, and to assimilate into our own traditions and practices what we can find fruitful in the work of other people. Where we can make what we can do the results of conscious reflexion and decision rather than the mechanical acceptance of dogma or of a dead tradition. And I would like to see that spirit of free interaction and cooperation widespread among different peoples and also among all the various divided interests in our societies. So it is really that we work out seriously and in increasing details the implication of being involved in a profession to which communication is central.

**Edward M. Batley, Great Britain:**

I shall be most brief in my summary of what has been said. I think it is all characterized by a greater degree of reflectiveness and intuitiveness, the notion of concern for identity, not just individual identity, but identity of nations, identity of people, identity of languages, which is touched upon by Rolf Schärer and by Teresa Siek-Piskozub, too. The question of patriotism, the love of one's country, when does it become a vice and at what stage it is a virtue. How are we going to cope with the facts of competitiveness. I think what Rolf Schärer is pleading for is a kind of humane and human, humanized competitiveness that is going to be important for the future. He put the important question of the quality of life. If we are learning languages, how does learning contribute to the quality of our individual and of our social life. We were reminded also about the North-South divide: that is not only an economic problem. That is one that brings along another theme of what speakers have said, namely, neighbourliness. It is interesting that at this conference we are talking within the Christian tradition, in terms of Comenius, and notion of neighbourliness, learning the languages of one's neighbour, looking at the material divisions that could divide neighbours. It seems that the moral issues of language teaching are becoming a central issue for us.

There is one point that Mrs Tandlichová made very modestly, but it is very important. I think it is high time we speak of the high motivation of the learner. Motivation, of course, is going to continue to be a very important criterion for the successful learning.

John Trim's remarks at the end were beautifully shaped in reference to the interdependences, reminiscent of Leibniz's monadology and, of course, of Comenius' sense of a harmonious world. I am sure that is the world for which John Trim is pleading.

**Irena Srkalová, Tschechoslowakei:**

Ich wollte nur sagen, oder fragen, was die Anwesenden davon denken, dass jetzt an der Zeit ist, eine neutrale Sprache zu suchen, damit wir nicht so viel Zeit verlieren um andere Sprachen zu lernen, wenigstens für die Mehrheit der Menschen. Natürlich wird die Rolle der anderen Sprachen auch wichtig, damit man auch die Kultur erlernt. Man sollte sich doch nicht anglicisieren lassen. Das ist doch ein sehr strenger Einfluss.

**John L.M. Trim, Great Britain:**

I just wonder how radically we should be thinking if we are thinking of the next century. All the big changes are unforeseen. Had we been here five years ago, would we be foreseeing today? I just threw the idea out. And is the best way of preparing young people to communicate in the modern world to put them in the four walls of a classroom with the teacher, with an expert in just one language?

**Edward M. Batley, Great Britain:**

It is probably time to draw this meeting to a close. Before I do so, what struck me forcibly is that there been something missing in our contributions. Among a number of things, in a way, computers have not been even mentioned. Highly significant, I think. The concerns that seem to affect members of the panel and members of the audience, too, are much more to do with humanity than to do with technology. And I think the absence of reference to computers is itself highly significant.

Ich möchte Ihnen allen für Ihre Aufmerksamkeit und für Ihre Geduld danken. Danke schön. Thank you very much.

(Transcribed and edited by Jelena Hlavsová and Josef Hendrich)

## **STYLISTICKÝ ROZBOR JAZYKA WINSTONA S. CHURCHILLA**

**Jiří Nosek**

Slovesné dílo Winstona S. Churchilla není beletrie, ale prozaický sloh blízký novinářskému jazyku novin na vysoké, kultivované úrovni. Je to jazyk prakticky sdělný a přesvědčovací. Tento rozbor je založen na sondách z Churchillových spisů: A History of the English speaking Peoples, 4.díl, 1958, My Early Life, 1948, The Second World War, 5. díl, Closing the Ring, 1952. Zkoumá stylisticky relevantní lexikální prostředky, jichž Churchill použil. Postupujeme strukturální metodou. Podle ní je stylistika věda selektivní a není vyčerpávající, ale typizující, otevřený systém. Gramatickou výstavbu Churchillova jazyka zde používáme jako pozadí pro typizaci lexikální výstavby. V Churchillově jazyce je nápadná funkce adjektiv modifikujících substantiva. V nich vede funkce hodnocení mluvčím, jež může být pozitivní (a mild chief) nebo negativní (the rough and tragic behaviour). Tato významová kategorie se dále dělí na intenzitu a elativní. Do jiného významového pole patří adjektiva vnímatelná smysly nebo nevnímatelná, jež převládají, hlavně pro svou metaforičnost, dále kategorie lidskosti (humanness) implikující lidský faktor. Nápadná jsou pojmenování extrémních, mezních situací. Všemi dosud popsanými kategoriemi prostupuje kategorie

kollektivnosti, implikující lidské skupiny. Substantiva modifikovaná adjektivy jsou většinou slova francouzského nebo latinského původu. Uvnitř kombinací (valencí) lexémů mají zvláštní postavení binomiály, spojení dvou nebo více slovních druhů, a to nejen substantiv, ale i sloves a adverbí. Pojmenovávají situace, stavy, intenzitu, zařazení, kollektivnost, pořadí, zvuk. Některé binomiály navíc uplatňují aliteraci. Převládají substantiva neodvozená, afixací odvozených je méně. Pravděpodobně je jen jedno slovo, jež Churchill utvořil: chapterization. Významnou složkou stylistické stavby jsou metafory: hodnotící, živé i mrtvé. Podle pojmenovacích polí zde nalézáme metafory psychické, tělové, situační, krizové, kvantové, vynikající výkon, prostor a jeho vymezení, nástroj, hodnota, vysoké postavení, náboženské představy, pohyb, moře, zvuk, horko (vedro, barva, střetnutí) boj, bolest, zničení, divadlo, hudba. V Churchillových textech jsou často v téže větě metafory dvě nebo i více, jedna se opírá o druhou. Metaforám se blíží funkce přirovnání, jež jsou groteskní, nelexikalizovaná, lidová.

Významná v lexikální výstavbě Churchillova jazyka jsou antonyma (opozita), opačné významy, jež vyjadřují 1. kladné nebo 2. záporné hodnocení - v tomto i v obráceném pořadí. Jsou zastoupena synonyma a paronyma, mezi nimiž je obtížné vést přesnou hranici. Na rozdíl od synonym paronyma nesměšují jen k totožnosti významů, ale i k pokračování, rozvětvení významu. Opakování není jen významová identita, ale i postup událostí nebo rozdělení děje na úseky. Vypočítávání rozvíjí pojem přidáváním dalších sémantických rysů.

Tento rozbor Churchillova jazyka není vyčerpávající, ale výběrový jako styl sám. Stylisticky by nebyl úplný soupis všech slov ve všech jeho knihách. Ukazujeme zde současně, že jeden a týž jazykový jev (entita) může na sobě hromadit funkce epiteta, binomiálu a aliterace. Kromě toho může každá entita mít významové přesahy do jiných entit. Jazykový styl je systém, který prostupuje ostatní dílčí jazykové plány: syntaktický, lexikální, morfologický i zvukový.

## ROZHOVOR S ÚČASTNÍKY MEZINÁRODNÍ KONFERENCE "ROMANTICKÉ VIZE NOVÉHO SVĚTA"

Přetiskujeme zápis rozhovoru, který poskytli pražské rozhlasové stanici "Radio Collegium" účastníci a pořadatelé konference, jež se konala od 12. do 16. 10. 1992 na Karlově univerzitě. Byla organizována Kruhem moderních filologů, katedrou anglistiky a amerikanistiky na filosofické fakultě UK, a Německou společností pro anglický romantismus se sídlem v Mannheimu.

Za poměrně jednoduchým a přehledným programem, který tvořily přednášky a semináře o šesti velkých anglických romantických básnících - Williamu Blakeovi, Samuelu Tayloru Coleridgeovi, Williamu Wordsworthovi, lordu Byronovi, Percy Bysshe Shelley a Johnu Keatsovi - a referáty o některých obecných rysech anglického romantismu, se skrýval velmi náročný záměr. Hlavním cílem bylo totiž spojit vědecké rokování o vztazích anglické romantické poezie, poetiky a filosofie ke dnešním estetickým, morálním, politickým a ekologickým hodnotám s intenzivním kursem pro naše studenty a jejich kolegy ze čtyř západoevropských universit. Tento ojedinělý vědecko-pedagogický experiment prověřil nejen možnosti různých vyučovacích metod, nýbrž i schopnosti jednotlivých pedagogů komunikovat se studenty nad texty, které sice na jedné straně již patří historii, ale na druhé straně nás znovu oslovují v době ne nepodobné té, jež následovala po Francouzské revoluci ...

Ve studiu se setkali zástupci organizátorů konference, Prof. Dr. Michael Gassenmeier z Mannheimské university, předseda Německé společnosti pro anglický romantismus, Dr. Martin Procházka, vědecký tajemník KMF a pracovník katedry anglistiky a amerikanistiky na filosofické fakultě UK a Prof. Dr. Martina Hilský, vedoucí této katedry. Prof. Hilský byl požádán, aby konferenci charakterizoval:

## **Prof. Martin Hilský**

Já bych v úvodu tohoto pořadu chtěl říci několik slov o velmi významné konferenci, která se v těchto dnech odehrává v Praze. Organizují ji němečtí anglisté, z universit v Mannheimu a Heidelbergu, britští anglisté z university v Glasgowě, pražská katedra anglistiky a amerikanistiky a Kruh moderních filologů v Praze. Konference je významná proto, že jde o první akci tohoto druhu na Karlově univerzitě i v Praze, a také proto, že jde nejen o konferenci vědeckou, ale i pedagogickou: účastní se jí studenti, kterým naši zahraniční kolegové rozeslali konferenční materiály. Takže tato konference nesestává jenom z přednášek, ale také ze seminářů, kde se společně se studenty pracuje s romantickými texty. Domnívám se také, že tato konference je významná proto, že se poprvé do Prahy sjeli anglisté ze sjednoceného Německa a že jsme mohli využít pražské Karlovy university k tomuto zasedání. Tématem konference je romantická literatura a romantické vize nového světa. A já jsem přesvědčen, že je dobře, že se tato konference odehrává v Praze, již z toho důvodu, že prožíváme přelomovou dobu, kdy jde také o vizi nového světa, a zdá se mi, že romantická literatura má k tomuto současnému stavu a problému mnoho co říct.

Spolu s profesory Hilským a Gassenmeierem i Dr. Procházkou přišli do studia také další důležití zahraniční odborníci, kteří se konference zúčastnili. Patří k nim: *Prof. Dr. Hermann Fischer* z *Mnichovské university*, znalec a překladatel poezie Williama Wordsworthe, *Prof. Dr. Horst Meller* z *Heidelberské university*, odborník na Milтона, Shakespeara a romantickou poezii a vydavatel vynikající učebnice s názvem "Londýn - zkušenost z městského života" zabývající se tématy velkoměsta v anglické literatuře, *Prof. Dr. Horst Höhne* z *Rostocké university*, odborník na Shelleyho a Keatse, *Dr. Drummond Bone*, britský znalec Byronova díla a *děkan filosofické fakulty Glasgowské university* a *Dr. Michael Rees*, dlouholetý předseda *Britské Byronovy společnosti* a *tajemník Mezinárodní Byronovy společnosti*, koordinující mimo jiné i práci jedné z pořadatelských organizací, *Německé společnosti pro anglický romantismus*.

Těmto odborníkům byly položeny tři otázky. První z nich zněla: **Na jaké rysy anglické romantické poezie a na kterého autora se soustředila Vaše konferenční přednáška?**

## **Prof. Hermann Fischer**

Můj referát se zabýval velmi dlouhou autobiografickou básní Williama Wordsworthe s názvem *Preludium*. Jeho titul byl "Nejdůležitější rysy *Preludia*". V první části jsem se zabýval významem Wordsworthe jako novátora v oblasti myšlení a poezie. Za jeho základní přínos považuji jednak obrodu náboženského cítění, zcela nedogmatického, založeného na kontaktu člověka s přírodou, jednak vytvoření zcela nové a velmi originální filosofie formulované na podkladě jeho životních zkušeností od raného dětství až do dospělosti. Druhá část mé přednášky se potom zabývala právě touto filosofií - filosofií přírody, která není založena ani na vágním popisném vztahu k přírodě, s nímž se někdy u romantiků setkáváme, ani není nějakou náhražkou za náboženství. Je totiž pokusem o kontakt a dialog mezi duchovní podstatou člověka a duchovnem, které Wordsworth spatřoval v přírodě. Ve třetí části svého vystoupení jsem se zabýval problémem sdělnosti Wordsworthova myšlení a jeho poezie v naší době, vzhledem k našim dnešním problémům. Snažil jsem se ukázat, že jedna z možností by byla pohlížet na Wordsworthe jako na "básníka zelených", předchůdce dnešních ekologických hnutí.

Následující diskuse ukázala, že moje skepse, pokud jde o působení Wordsworthovy poezie v dnešní době, není oprávněná. Ale to už je jiná, značně široká otázka, o níž budu hovořit později.

### **Prof. Michael Gassenmeier**

Mluvil jsem o jiném důležitém britském romantickém básníkovi, Williamu Blakeovi, a o dvou sbírkách jeho poezie, které se jmenují *Zpěvy nevinnosti a Zpěvy zkušenosti*. V první části své přednášky jsem odlišil Blakea od jiných romantických básníků na základě kontextu jeho díla a vzdělání. Pak jsem přešel ke hloubkovému čtení asi čtyř básní ze zmíněných sbírek. Soustředil jsem se na tematiku těchto básní, zejména pokud jde o zážitky a zkušenosti ze života ve městě, prožitky jednotlivců i pocity celé populace v době Francouzské revoluce a těsně před ní. Diskuse se potom soustředila na to, co jsem se snažil ukázat do jisté míry i proti běžně přijímaným čtením této poezie: že totiž existuje rozdíl mezi Blakeovým předrevolučním viděním světa, které neukazuje jinou možnost změny katastrofální situace než vnitřní, citovou přeměnou jedince, a pozdějším důrazem - ovlivněným Blakeovým nadšením pro revoluční ideologii - na revoluci jako politickou změnu, která skončuje s institucemi starého režimu. K této budoucí změně se potom váží Blakeovy naděje.

### **Prof. Horst Meller**

Ve své přednášce jsem hovořil o následující generaci anglických romantických básníků a o jejich reakcích na revoluci, která zklamala jejich očekávání. Zejména Percy Bysshe Shelley (narozený roku 1792) pohlížel takto na Francouzskou revoluci, která skončila krveprolitím a vyústila v jakousi novou evropskou "dobu ledovou." Díval se však také dopředu a přemýšlel, jak by se lidé měli poučit z nezdaru této revoluce. Proto spatřoval zvláštní povinnost básníka a poezie v pomoci intelektuálním snahám o zlepšení života lidí. Jeho velmi známý a často rozebíraný výrok, "Básníci jsou nepotvrzenými zákonodárci světa," se sice zdá úplně nesmyslný, protože, jak je známo, básníci nedokáží změnit společnost, ale na druhé straně se stal inspirací pro jeho současníky i autory následujících generací až do našeho století. V přednášce jsem chtěl především nastínit tento vývoj, při němž se poezie stává silou kultivující lidského ducha a pomáhající mu v dobách, kdy ztroskotaly pokusy o zlepšení poměrů.

### **Dr. Drummond Bone**

Má přednáška je o Byronovi. Zajímá mě, že ve své básnické tvorbě začal oplakávat velkou věc, pro niž se byl schopen hodně angažovat - totiž náboženství a jeho někdejší možnosti -, ale nakonec se smířil s nahodilostí, náhodností a rozporností vývoje a byl schopen začít jednat ne z nějakých pevných stanovisek náboženské víry, nýbrž právě díky přijetí té nahodilosti a rozpornosti. To mu také umožnilo, jak je dobře známo, stát se hrdinou politického boje v Řecku. Zdá se mi, že toto k nám v dnešní situaci Evropy zvláště promlouvá a nabývá konkrétnějšího významu zejména v universitním studiu literatury. Jde především o ideologické otázky s nimiž jsme neustále konfrontováni a při jejichž řešení se můžeme opírat o Byronův nezávislý postoj.

### **Prof. Horst Höhne**

Zabývám se Keatsem, nejmladším z romantiků - narodil se 1795 -, který je pro mě zároveň tím nejzajímavějším. Díky Baudelaireovi a jiným je Keats považován především za básníka krásy a dokonalosti. Já chci však ukázat, že existují také jiné aspekty poetické tvorby tohoto mladého muže, který psal verše

vlastně jen čtyři roky. Jde především o neobyčejnou energii jeho tvorby, která se neprojevuje pouze v jeho známých ódách, nýbrž hlavně ve dvou zlomcích epické básně Hyperion. Jde především o snahu napodobit a překonat Milтона v této skvělé vizi boha, který se snaží osvobodit a přerodit v lidskou bytost.

### **Dr. Martin Procházka**

Téma mé přednášky se špatně překládá do češtiny: v angličtině zní "Coleridge's Love Poetry", v češtině musíme rozlišovat, zda je to poezie *milostná* nebo *poezie o lásce*. Ve své přednášce mluvím o obojí poezii věnované dvěma ženám, které hrály v Coleridgeově životě nesmírnou úlohu: jeho manželce, Sáře Frickerové a milence Sáře Hutchinsonové. Jde mi především o rozlišení mezi tzv. romantickou láskou, představou, která je přítomna ještě i v naší době, a láskou jako velice problematickým, konfliktním vztahem mezi partnery, která je přítomná v poezii romantiků. Samozřejmě, že romantici a zejména Coleridge přejímají tyto představy o romantické lásce, ale jejich milostná poezie potom tyto ideální představy velice výrazným způsobem modifikuje a naplňuje je především tragickým obsahem. Za největší milostnou báseň považují Coleridgeovu ódu "Skličenosť" a myslím si, že k autentické lásce, ať už v textu nebo v životě, se romantici propracovávali teprve hlubokou depresí, neuvěřitelnou sklíčeností. Tehdy poznali, že to nejdůležitější, co je v lásce, je vyjít semí ze sebe a být odpovědní ke světu a k tomu druhému.

Na druhou otázku: „Jak hodnotíte situaci ve výuce anglického romantismu na Vaší universitě?“ odpovídal zahraniční host takto:

### **Prof. Hermann Fischer**

Protože jsem nejstarším účastníkem této konference, pamatují si dlouhá léta, kdy jsem učil anglickou literaturu, romantismus i jiné věci. Je pochopitelně obtížné dát stručnou odpověď na otázku, jak taková výuka ovlivňuje mladé lidi, jak ji přijímají, protože se jejich postoje značně změnily. Učil jsem jsem nejméně tři až čtyři generace studentů. V době, kdy jsem začal přednášet na Mnichovské universitě se mí studenti dělili zhruba na dvě skupiny, na "sentimentální", kterým romantická poezie poskytovala citové uspokojení, a na "realisty", pro něž neměla hlavu ani patu. Pak v Německu nastal obrát doleva a přišla generace, která se o romantismus vůbec nestarala a měla také nižší úroveň vědomostí než ty minulé. Chtěli číst prózu a moderní literaturu. V této situaci bylo stále obtížnější vyučovat poezii a zejména poezii romantickou.

Z této konference mám úplně jiný zážitek. Studenti, kteří reagovali na mou přednášku, přímo zaútočili na mou skepsi vzhledem k účinnosti a platnosti romantického myšlení v naší přítomnosti a pro budoucnost. Proto jsem změnil názor a doufám, že v budoucnu se výuka romantické poezie stane opět něčím žádoucím, něčím co studenti chtějí a pokládají za užitečné.

### **Prof. Horst Hühne**

Situace ve výuce romantické literatury na Rostocké universitě vypadá na první pohled velmi podobně, jak to popsal můj kolega, prof. Fischer. Existuje tu však jeden velmi důležitý rozdíl. Protože na universitách v bývalé NDR se většinou připravovali učitelé pro střední školy, byla zde literární výuka vždy jakýmsi pátým kolem u vozu. Učitelé se snažili přinutit studenty číst. Ty zajímaly především romány a po-

vídka a měli velké potřeby s poezií, protože jejich znalost jazyka prostě nebyla na úrovni. Proto se muselo tvrdě bojovat za přítomnost romantických textů a témat ve výuce. Přitom ale v Rostocku má bádání o romantické literatuře velkou tradici. Za časů bývalé NDR však existoval proti romantismu ideologický boj, protože se předpokládalo, že romantismus a fašismus mají společné kořeny, což konec konců potvrdilo zneužití romantismu Hitlerovou a nacistickou ideologií. Jen dlouhodobou prací (k níž jsem také přispěl) se nám podařilo změnit tento vývoj a vytvořit pro přijetí romantické literatury takové podmínky, o nichž před chvílí mluvil prof. Fischer. A doufám, že pokud se nám nyní, ve sjednoceném Německu, podaří vytvořit opravdové romantické společenství, přinese nám to všem užitek.

### ***Prof. Horst Meller***

V Heidelbergu učím anglickou literaturu už značnou dobu. Viděl jsem tytéž změny mezi studentskými generacemi, které tu popsal Hermann Fischer. Optimální přístup k výuce a studiu romantické literatury, zaručující maximální účinek jak pro ty, kteří učí, tak pro jejich žáky, je pro mě takový pohled na romantiky, který z nich nedělá nějaké exotické živočichy, nýbrž je oceňuje jako neobyčejně inteligentní, nadané a jasné duchy, kteří viděli, co se kolem nich děje, a měli o to zájem, a kteří se nestarali jen o své vlastní já, nýbrž o sociální otázky. Zabývat se romantismem neznamena číst pouze romantickou literaturu, ale také díla, které oni považovali za nejlepší. Vedle antické literatury to byl především Milton. Ten byl v Německu po generace opomíjen, po celé 19. století a už vlastně od Schillerovy doby vůbec nezajímá čtenáře. Když se nyní podíváme na anglické romantiky, zjistíme, že tohoto největšího anglického autora po Shakespeareovi lze dnes ocenit jejich očima a pomocí jejich intelektu. Ti byli blíže k Miltonovi a daleko více v souzvuku s ním. Pokud se tedy zabýváme Miltonem spolu se Shakespearem a s romantiky a tradicí vycházející z této skupiny autorů, dostáváme se k jádru anglické literatury, k dědictví, které zřejmě nepodléhá změnám v čase.

### ***Prof. Michael Gassenmeier***

Na Mannheimské univerzitě učím také už dosti značnou dobu. K romantismu jsem se do určité míry dostal teprve zprostředkovaně. Jako k mnohému jinému v životě. Velice jsem byl formován základními zájmy svého učitele, prof. Fischera. Pochopit ho a spolupracovat s ním pro mě nutně znamenalo, že se dříve či později začnu romantismem zabývat. K tomu však došlo teprve poté, když jsem delší dobu studoval 18. a také 20. století. Už dlouho je mi jasné, jak velkou to mělo pro mě výhodu. Začal jsem totiž chápat romantismus jako určitý práh mezi dvěma světy. Jedna věc je, jak již řekl Horst Meller, existence těch neobyčejně angažovaných a pronikavých romantických duchů - pochopil jsem, že na rozdíl od anglických klasicistů i od pozějších básníků 18. století romantiky neuspokojuje okrášlování života, které mu dává lesk, a že se nemohou smířit s tím, že by poezie hrála pouhou reprezentativní roli, že by mohla jen potvrzovat praktiky dané doby, ale naopak, že na jedné straně opravdu dokáží psát kriticky a na druhé straně nalézají to, co čem nebylo v předchozí poezii ani slechu, širší publikum a jazyk srozumitelný většinu množství lidí. Totéž lze v podstatě říci až o poezii 20. století. Na romantismu mě právě zajímá tato stránka tím více, když spatřuji, jak moderní poezie, zejména pak její "klasická" díla, se pokouší znovu definovat naše problémy a naši identitu ve sporu - a někdy hodně vyostřeném - s romantickým básnictvím.

## ***Dr. Drummond Bone***

V roce 1968 jsem studoval v Oxfordu, patřím ke generaci osmašedesátého roku. Tehdy už patřil onen odpor k romantismu, o němž se tu mluvilo, zcela minulostí. Nezažil jsem tedy vlastně dobu, kdy by romantická poezie nebyla základní částí univerzitních osnov. Od roku 1968 došlo v první řadě k teoretizaci literárních studií pod francouzským nebo spíše americkým vlivem (či ještě lépe francouzským vlivem zprostředkovaným Američany) a romantismus, například Shelley, byl v popředí zájmu tohoto teoretizování. To také způsobilo, že romantismus byl centrálním momentem v diskusích o tom, jak by mělo vysokoškolské studium literatury vypadat. V pozdějších letech se objevily reakce proti básníkům pokládaným dosud za klíčové anglické romantické autory, takže ne dávno jsme si začali pod vlivem toho, co bych teď nepřesně nazval feminismus nebo "post-feminismus" (nedomnívám se že je to potřeba nějak příliš politicky zkoumat), všimnout básnířek, které žily v této době, např. Felicie Hamonsově nebo Charlotty Robinsonové, které doposud nebyly součástí kánonu romantických autorů. Dnes se na ty "velké" romantické básníky díváme skeptičtěji. To však neplatí o romantismu jako kulturním hnutí.

Třetí otázka se týkala hodnocení konference a jejího průběhu:

## ***Prof. Horst Höhne***

Letošní rok - 1992 - je vskutku "annus mirabilis". Konalo se v něm mnoho konferencí o Shelleym a o romantismu počínaje Ischiem v Itálii, přes New York, Wales (v místě, jehož jméno nedokáže žádný kontinentální Evropan vyslovit), Rostock, mé univerzitní město u Baltu, - nyní jsme v Praze a dále pojedeme do Říma a možná ještě na další místa. To je opravdu senzační rok pro Shelleyho a ostatní anglické romantiky. Tato pražská konference, která se konala pouze týden po naší v Rostocku, je možná, pokud to můžeme říci bez srovnávání s jinými, vůbec nejdůležitější. Je tomu tak proto, že tady, přímo ve středu sjednocené Evropy, nacházíme skvělé místo, přičiněním našich milých a schopných hostitelů a díky celkové atmosféře, přítomnosti Mozarta a Kafky. Referáty a diskuse, které jsme dosud slyšeli, ukazují, že zde probíhá něco, nač mohou být naši pražští hostitelé hrdí. Doufáme, že v tomto duchu budeme moci pokračovat ve sjednoceném Německu i ve sjednocené Evropě navzdory všem nebezpečím, která všude vyvstávají.

## ***Prof. Horst Meller***

Pro mě znamená setkání romantických badatelů z několika různých evropských států příležitost, při níž můžeme srovnat způsoby, jimiž reagovali romantici na poznání, že se společenský experiment nezdařil, stejně jako předtím Milton vyjádřil své stanovisko k revoluci, která nevyšla. Nyní se nalézáme v situaci, kdy, poté co se nepovedl velký experiment 20. století, můžeme konečně docenit radu, již nám připravili romantici. Srovnat zkušenosti z této situace u různých národů je jedinečná příležitost, která se nám zde nabízí. A já si myslím, že jí tato konference využívá. Z obecných i dílčích problémových okruhů, o nichž můžeme nyní debatovat, jsou to např. otázky klíčových předmětů v univerzitním studiu anglické literatury, dále je to rozdílný průběh recepce jednotlivých romantických básníků v různých zemích. Nevíme mnoho o tom, jaký měl Wordsworth, Byron nebo Shelley u vás osud, jak byla jejich díla přijímána. Chutli bychom se více dozvědět, co si jiné národy vzaly od anglických romantiků, kam směřovaly ony rozdílné procesy přizpůsobování a osvojování a co se z nich můžeme naučit.

### **Prof. Hermann Fischer**

Jako všichni jsem i já hluboce vděčný těm, kteří tuto konferenci umožnili a zorganizovali. Chci bych také vyjádřit své díky studentům, kteří se zúčastnili. Je nemožné oddělovat studenty pražské univerzity od německých: právě hlavním přínosem této konference je fakt, že veškeré rozdíly mezi národy zůstaly za námi a vznikla tu živoucí vize nové sjednocené Evropy zahrnující jak ty země, které byly dosud zvány "západní", tak i ty, jimž se říká "východní" a které jsou dnes přímo ve středu Evropy. Úspěch této konference je bezpochyby neobyčejný; mé zkušenosti ze setkání naší Byronovské společnosti se dá přirovnat k rozšiřujícím se kruhům. Začali jsme jako velmi malá skupina zájemců organizovat v Německu konferenci o Byronovi, ale již zde nás provázelo skvělé přátelství našich anglických kolegů. Ti z nich, kteří jsou zde přítomni, jsou dlouholetými přáteli naší společnosti. Toto je samozřejmě ten nejširší kruh a všechna naše setkání zde mají něco společného. Zatímco na celostátních konferencích trpí studenti, pokud jsou vůbec přítomni, ekonomickým tlakem trhu s pracovními místy, zde jsou naopak podmínky pro vznik dobrých, přátelských kontaktů. Je to opravdu veliký úspěch.

### **Prof. Martin Hilský**

Můj dojem z dosavadního průběhu konference je velmi příznivý, a to hned z několika důvodů. Konference, zdá se, potvrzuje význam romantismu pro 20. století, pro moderní literaturu, pro dobu, kterou dnes prožíváme. Ale já bych chtěl říci něco jiného: Zdá se mi, že na této konferenci vznikla ona atmosféra, která je jedinečná a neopakovatelná, atmosféra duchovního společenství, které překračuje hranice a zdá se mi, že patříme do Evropy. Měl jsem pocit, že na této konferenci nevstupujeme do Evropy, ale že v Evropě jsme - v duchovním smyslu. A ještě jednu věc bych chtěl říci: Velice si cením toho, že tato konference nijak neskrývá rozdílnosti názorů, že její promluvy jsou pluralitní, názorové střety jsou zcela běžné. Účast studentů je nepochybně pozitivním rysem celé akce. Velice rád jsem slyšel to, co říkal pan profesor Hermann Fischer, jak tato konference pozměnila jeho kulturní pesimismus a musím říci, že pokud na vědecké a pedagogické konferenci dojde k této vzájemné výměně názorů a k této, řekl bych, modifikaci postojů, pak tato konference splnila svůj účel. Sám mohu říci, že mě tato konference jistě poznamenala a pozměnil také například můj osobní přístup k učení anglického romantismu a k prezentaci anglických romanů v Praze.

### **Dr. Drummond Bone**

Velmi zdravá věc na této konferenci je především - jak už řekl někdejší můj kolegové - přítomnost studentů z nejrůznějších zemí. Dále je to absence tržních tlaků, o nichž se už zmínil kolega Hermann Fischer. Tyto tlaky mohou v mezinárodním měřítku negativně ovlivnit výměnu informací, i když ji někdy mohou naopak povzbudit. Koncně je to prostředí, které nám v Praze vytvořili naši hostitelé. To nám umožnilo chovat se přirozeně, poctivě a vstřícně - způsobem, jenž není vždy běžný na konferencích o romantismu. Neměli bychom také zapomenout, že romantismus, který byl jistě celoevropským hnutím, byl také v mnoha ohledech původem nacionalismu, jenž přetrvává dodnes. Myslím si, že je to dobře, že na této konferenci jsou různé národy, že nasloucháme různým hlasům. Důležité však je, že tyto hlasy, ty to rozdíly jsou častí něčeho většího, jsou identifikovány a připouštěny, ale zároveň tu vytvářejí jednu akademickou obec. Myslím si, že tato konference se vyznačuje skvělým smyslem pro takové společenství.

## **Prof. Michael Gassenmeier**

Musím říci, že jsem vám, pane profesore Hlinský, chvíli záviděl, že můžete na zhodnocení této konference použít řeči, které vůbec nerozumím. Chtěl bych také mluvit řečí, kterou vy neznáte. Proč o tom mluvíme? Konference má totiž také důsledky, které mají hluboký citový význam, o nichž se lépe mlčí než hovíť explicitně a do podrobností. Je velmi obtížné říci, co jsme zde dokázali. Co neobyčejně obdivuji, je mimořádná angažovanost na straně hostitelů a zejména to, jak zorganizoval a uvedl celou věc do pohybu Martin Procházka. Díky němu se konference uskutečnila. Před dvěma lety to byl jen takový momentální nápad, který jsme dostali, když jsme seděli spolu u piva po poslední z konferencí naší společnosti. Pro mně je to opravdu velký zážitek být přítomen něčemu, co původně bylo pouhou utopií, jakousi chvilkou extáze. Je to neuvěřitelné, že se to podařilo. A pokud jde o romantiky, byli to vždy na jedné straně optimisté a na druhé skeptici. Není mezi nimi takřka žádný, kdo by nekolísal mezi nadějí, že se věci dají uskutečnit, a obavami, že se to nikdy nepodaří. Chtěl bych skončit takto: Z vědeckého hlediska může být úspěch naší akce pouhou marnou nadějí. Může se však tím podstatně zlepšit komunikace mezi námi.

## **Dr. Martin Procházka**

To, co zde před chvílíčkou řekl prof. Gassenmeier, je hluboká pravda. Tato konference se zrodila skutečně z takového momentálního rozhodnutí a jako všechna momentální rozhodnutí nese stopy určité autentičnosti. Autentičnost, s kterou jsme na této konferenci pracovali, organizovali ji, se potom promítla i do určitých poříz, které jsme měli při její realizaci. Uskutečňujeme tento podnik v rozpadačím se státě, kde nic nefunguje. Takže ani naše organizační struktury nemohly fungovat tak, jak jsme si představovali. Ale přesto jsme přistupovali k našemu úkolu s největším zaujetím a s takovým romantickým optimismem, vřou v to, že se dá uskutečnit něco nemožného.

Na závěr položilo Radio Collegium otázku o historii a současné činnosti Britské a Mezinárodní Byronovy společnosti jejím zástupci, Dr. Reesovi:

## **Dr. Michael Rees**

Byronova společnost byla založena v Londýně na paměť lorda Byrona, zhruba 50 let po jeho smrti, roku 1876. Tehdy bylo rozhodnuto, že bude připomínat především Byronův boj za svobodu řeckého národa., v němž položil svůj život. Velké byly především oslavy stoletého výročí básnickovy smrti, které společnost tehdy uspořádala. Před druhou světovou válkou však společnost ukončila činnost. Obnovila ji až roku 1970. Roku 1973 vyšel poprvé Byron Journal, ročenka společnosti, jejíž vědeckým redaktorem byl více než deset let Dr. Drummond Bone z Glasgowské university. Společnost se stala velmi rychle mezinárodní, protože Byron je nejinternacionálnější nejen ze všech romantiků, nýbrž i britských spisovatelů. Dnes máme členy ve třiceti zemích světa. Vznikly i různé dceřinné Byronovy společnosti, například tak, která byla založena v Mannheimu a později se vyvinula ve Německou společnost pro anglický romantismus. I v jiných zemích, kde nebyly podmínky na založení dceřinných společností, máme alespoň své místní zástupce, například zde je to Dr. Martin Procházka, překladačel Byronova *Manfréda* a organizátor této konference. Obnovená Britská Byronova společnost, která trvá v této podobě již skoro třicet let, pořádá každý rok slavnostní oběd ve Sněmovně lordů na paměť řeči, kterou mladý Byron pronesl na obranu vykořisťovaných dělníků z Nottinghamu. Pořádáme přednášky, koncerty a dokonce i putování k Byronovu hrobu v centru Anglie, poblíž Nottinghamu. V roce 1988, u příležitosti dvoustoletého výročí Byronova narození, vznikla dokonce naše dceřinná společnost přímo v srdci Anglie, v rodinném sídle Byronů, Newsteadském opatství. Během jednoho roku získali více než 200 členů. I v jiných zemích jsou velmi aktivní Byronovy společnosti. Například americká má velmi dobrou akademickou pověst,

odbočky máme nyní v Austrálii, v Japonsku. Mezinárodní činnost se každoročně soustřeďuje na dvě hlavní události. Jednak je to série každoročních literárních putování po Byronových stopách. (Známa je jeho cesta, kterou podnikl jako mladý do Portugalska, Španělska, na Maltu, do Albánie, Řecka a Turecka. Po rozpadu svého manželství musel pak odejít do exilu a pobýval v Německu a Švýcarsku, až se nakonec usadil v Itálii, kde strávil sedm let před svou poslední cestou do Řecka, kde položil život v boji za svobodu.) Byronovská putování se již konala ve všech těchto zemích, s výjimkou Turecka, kde jak známo Byron přeplaval Hellespont čili Dardanely. Ale i tam se příští rok podíváme. Konali jsme však i jiné zájezdy: např. "Byronova Amerika", do země, kde měl básník značný vliv, "Byronova Paříž", do města, kam se nikdy nedostal, ale přesto tam zanechal stopy, nebo "Byronovo Rakousko," do státu, který nenáviděl, protože Rakušané utiskovali severní Itálii, a dokonce i "Byronovo Rusko", protože básník měl značný vliv na mladého Puškina. Další událostí, která se koná každoročně, jsou byronovské konference. Ty se konají od roku 1974 až do letošního roku. První se uskutečnila v Cambridge a zabývala se Byronovým vlivem na evropské myšlení. Další se konaly v Řecku, v Lisabonu, tam byly hlavním tématem Byronovy pouti v literatuře i v životě, v Delaware, v USA, se mluvilo o Byronových současníkách, v Salzburku se hovořilo o Byronově poezii a politických názorech, na Maltě byl tématem Byronův vztah ke Středomoří, v Izraeli, v další zemi, kam se Byron nikdy nedostal, se rozebíral Byronův vztah k Bibli, v Benátkách se mluvilo o jeho vztazích k benátské kultuře, v Cambridge roku 1988 při oslavách dvousetletého výročí narození se rokovalo na téma "Byron klasicista a romantik". V Paříži v roce 1989 šlo o Byronův vztah k Francouzské revoluci a loni jsme hovořili o Byronovi a Východu. Příští rok se opět vrátíme do Anglie, bude to jakýsi návrat k počátkům: půjde o téma "Byron a Evropa, Evropan Byron". A touto poznámkou bych chtěl skončit.

## Zpráva o činnosti Kruhu moderních filologů při ČSAV za r. 1989

### P ř e d n á š k o v á č i n n o s t

#### PRAHA:

1. 20.3. PhDr. Josef Hendrich, CSc. a PhDr. Jarmila Mothejzková, CSc.:  
„Výuka cizím jazykům ve světovém kontextu“
2. 29.3. Prof. dr. Miguel Casas  
„Aspectos lexicográficos de la interdicción lingüística“
3. 30.3. Dr. Peter Zajac, CSc.  
„Motiv trávy u Bertolda Brechta“
4. 6.4. Prof. Yves Velan  
„Z vlastních děl“
5. 17.4. PhDr. Milan Tvrđík, CSc.  
„Švýcarské literární situace po roce 1945“
6. 24.4. Prof. Dr. Dr. h.c. Franz Stanzel  
„Další úvahy o Teorii vyprávění“
7. 26.4. Prof. William Rosen a prof. Barbara Rosen  
„States of power: current London productions of Shakespeare's plays“
8. 15.5. Prof. Dr. György Szépe  
„Language policy issues in Europe for the period after 1992“
9. 22.5. Prof. Dr. Christer Lauren  
„LSP Acquisition and the Explicit Knowledge of LSP“
10. 25.5. Prof. Susan Tomsonová, M.A.  
„ESP and Discourse Analysis: A Fruitful Interrelationship“
11. 29.5. Doc. Dr. František Singule, CSc.  
„Teorie vyučování cizím jazykům“
12. 16.10. PhDr. Jiřina Smrčková  
„Gaston Paris /Francie/ a česká filologie, k 150. výročí narození“
13. 19.10. Prof. Dr. Hans Wellmann  
„Die Umgebung, des Wortes und ihre Darstellung im einsprachigen Wörterbuch“
14. 26.10. Doc. PhDr. Jiří Nosek, DrSc.  
„Kategorie určenosti /ělen/ a pomocná slova v jazyce“
15. 18.10. PhDr. Vlasta Straková, CSc.  
„K metodologickým otázkám kontrastivní gramatiky“
16. 30.10. PhDr. Gabriela Veselá, CSc.  
„Pražský rodák, prozaik Leo Perutz /1884-1957“
17. 9.11. Prof. Roderick Lyall  
„The Politics of Robert Burns“

18. 13.11. Doc. PhDr. Ludmila Urbanová, CSc.  
„Lingvistické charakteristiky anglického konverzačního stylu“
19. 1.11. Prof. Dr. Michael Gassenmeier, M.A.  
„London symbolizing the hopes and beliefs of the 'Whig dream'“
19. 20.11. Prof. Stanley Wells  
„Nové vydání díla W. Shakespeara v Oxfordu“
20. 14.12. Luis Roberto Choy  
„El español en America“

#### BRNO:

1. 13.3. Doc. Dr. Hubert Lenguer  
„Die österreichische Literatur der 80er Jahre“
2. 15.3. Dr. Jarmila Mothejzlková, CSc.  
„Výuka cizím jazykům ve světovém kontextu“
3. 23.3. Prof. I.P. Winner  
„On Semiotics of Culture“
4. 30.3. Doc. DrSc. Hans Enter  
„The Role and Place of Grammar in English Language Teaching“
5. 30.3. Prof. Dr. Miguel Casas  
„Slovenská synonymie - lexikální poznámky o vývoji alquilar/arrendar.“
6. 19.4. Prof. Dr. W. Zach  
„Blessing and Burden. The Irish Writer and His Language“
7. 25.4. Prof. Dr. h.c. F. Stanzel  
„Second Thoughts on a Theory of Narrative“
8. 17.5. Prof. Dr. Bernhard Gajek  
„Bettine von Arnim. Von der Romantik zur Sozialen Revolution“
9. 18.5. Enid Gajek  
Bettine und Goethe
10. 10.10. Prof. Dr. Bernhard Sowinski  
„Die Entwicklung des satirischen Stils bei Heinrich Böll“
11. 12.12. Dr. W. Kraus  
„Wien als Literarurstadt“

#### OLOMOUC:

1. 28.2. Dr. Michael Berger  
„Josef Mühlbergers Schafen in den 30er Jahren“
2. 14.3. Doc. Dr. Jiří Látal, CSc.  
„Hravý Montaigne“

3. 28.3. PhDr. Josef Hendrich, CSc.  
„Mezinárodní federace učitelů živých jazyků a současné problémy ve vyuč. CJ ve světě“
4. 28.3. Russel Harison, M. A. Ph. D.  
Poetry and the working class: the later poetry of Charles Bukowski“
5. 26.4. Prof. Dr. Dr. H: CF:Stanzel  
„A theory of narrative“
6. 10.5. Prof. Dr. Emil Skála, DrSc.  
„Vývoj bilingvismu v Československu“
7. 14.11. Prof. Roderick Lyall  
„The Politics of Robert Burns“
8. 27.11. Doc. Dr. A. Zatloukal  
„Postavy, technika a kompozice Gidových "Peněžokazů".
9. 23.11. Prof. Stanley Wells  
„Enjoying Shakespeare“

#### PLZEŇ:

1. 22.2. Eva Valentová a Ing. Martínek  
„Využití počítačů k modernizaci jazykové výuky.“
2. 6.4. Dr. Winfried Bauman  
„Čeští návštěvníci ve východním Bavorsku. Zpráva z osmi století.“
3. 21.6. Dr. Jana Mrázová  
„Entwicklungstendenzen der DDR - Literatur der letzten 20 Jahre“
4. 9.11. PhDr. Antonín Vondráček  
„Problematika návaznosti gramatického učiva ze střední školy na vysoké škole nefilologického směru“
5. 6.12. Doc. Dr. Karel Mařík, CSc.  
„Deutsch als Fremdsprache in der DDR“

#### PRAHA:

- 30.-31.5. Mezioborová konference k 200. výročí Francouzské revoluce  
„Ideové a kulturní tendence Francouzské revoluce - "Jazyk" revoluční doby" - 16 přednáškových

## Zpráva o činnosti Kruhu moderních filologů při ČSAV za r. 1990

### P ř e d n á š k o v á č i n n o s t

#### PRAHA:

1. 16. ledna Prof. E. Green „Semiotics and Lyric“
2. 5. března Doc. Dr. Jiří Látal, DrSc. - Hravý Montaigne“
3. 19. března Doc. Dr. sc. Joachim Buscha - „Der Infinitiv in der deutschen Gegenwartssprache“
4. 2. dubna Doc. Dr. Zdeňka Stavinohová, CSc. : Využívání gerundiálních a participiálních konstrukcí v odborné francouzštině“
5. 17. dubna Dr. George Abbott White - „Matthiessen's Prague, 1947. Teaching a Learning“
6. 18. dubna Prof. A. Bourmeyster- „La queste de l'identité présupposé et implicite“
7. 19. dubna Prof. Dr. Leonhard Lipka - „Lexicalization and Institutionalization in English and German“
8. 7. května Doc. PhDr. Josef Hendrich, CSc. - „Učitel cizích jazyků“
9. 21. května PhDr. Jiřina Smrčková, CSc. „K nedožitým sedmdesátinám prof. B. Cazaca“
10. 28. května Dr. Lois Potterová - „Shakespeare Productions in Present - day Britain“
11. 4. června Prof. Claus Eckterhard Bärsch - „Max Brods Bekenntnis zur Menschheit-Sionismus, Humanismus und Religions-philosophie“
12. 26. dubna Doc. PhDr. Libuše Dušková, CSc. - „K některým rozdílům v pojetí gramatických jevů v české a britské gramatické teorii“
13. 7. června Doc. PhDr. Josef Hendrich, CSc. - „Beseda s tvůrci televizního kursu francouzštiny“
14. 18. června Prof. Randolph Stam - „New cultural history in the USA and western Europe“
15. 4. října Prof. Valerio Báez San Jose - „Proyecto de diccionario informatizado de unidades y construcciones del español estándar culto“
16. 8. října Dr. Jan Rubeš - „Recepce české literatury ve Francii za posledních dvacet let“
17. 17. října Prof. Malcolm Kelsall - „Byron's Don Juan and the Tradition of the English Country House“
18. 29. října Doc. PhDr. Jiří Nosek, DrSc. - „Profesor Tmka a zásady Pražského lingvistického kroužku“
19. 5. listopadu Prof. W.D. Bald - „Major and minor functions in English Grammar“
20. 19. listopadu Doc. PhDr. Jarmila Mothejzlková, CSc. - „Faktory ve výuce cizího jazyka (orientováno na angličtinu)“

21. 29. listopadu Dr. Konstanze Friedl - „Österreichische Erzählerinnen“
22. 3. prosince Prof. J.P. Stern - „Wittgenstein v kontextu“
23. 10. prosince PhDr. Jiří Veselý, CSc. - „Od Lessinga k Stefanu Zweigovi“ /Šachy v německé lit./

#### BRNO:

1. 10. ledna Eugene Green - „Semiotics and Lyric“
2. 21. února Alan Duff - „Literature in Language Teaching“
3. 14. března Hamish Norbrook /BBC, Londýn/ - „The Use of Video in Language Teaching“
4. 4. března W. Müller-Funk - „Joseph Roth“
5. 18. dubna Joseph B. Michl - „B. Björnson a my“
6. 26. dubna Leonhard Lipka - „Lexicalization and Institutionalization“
7. 11. května Z. Stavinohová - „K překladu díla A. de Saint-Exupéry do češtiny“
8. 15. května Dora Müllerová - „Zur deutschsprachigen Exilliteratur in Brunn“
9. 17. května Josef Strelka /USA/ - „Jung-Wien, Die österreichische Literatur um 1900“
10. 17. května Diester Kastovsky /Viedeň/ „Structural Semantics or Prototype Semantics“
11. 24. května Willy Scheber /Nový York/ - Zum deutschsprachigen Exil in Brunn“
12. 11. června Robert de Beaugrandel /Florida/ - „Text Linguistics and Heritage of FSP“
13. 9. října Nikolaus Henkel /Řezno/ - „Buch und Schriftlichkeit im deutschen Mittelalter“
14. 17. října J. D. Askedal /Oslo/ - „Zur vergleichenden typologischen Charakterisierung der modernen germanischen Sprachen“
15. 19. listopadu Radko Kejzlar /Mnichov/ „Česko-skandinávské kontakty“
16. 12. prosince Herbert Pinnow - „Spisovatel Fridrich Nagel a jeho brněnský román Ztracený prsten“

#### OLOMOUC:

1. 14. března Prof. PhDr. Antonín Zatloukal - „Postavy, technika a kompozice Gidova románu “Peněžokazi““
2. 27. března Prof. PhDr. L. Václavek, CSc. - „Německá literární scence“

3. 19. dubna Prof. George A. White /Harvard University/ - „Matthiessen's Prague“
4. 26. dubna Prof. Dr. L. Lipka - „Lexicalization and Institutionalization in English and German“
5. 7. května Prof. PhDr. Zdeněk Stříbrný, DrSc. - „Anglická renesanční a barokní poezie“
6. 10. května Josef a Zdena Škvorečtí - „Toronto Sixty-Eight Publishers“
7. 16. května Joseph P. Strelka - Jung-Wien: die Österreichische um die Literaturbewegung um die Jahrhundertwende“
8. 31. května Prof. Lois Potter - „Contemporary political drama in Britain (including the plays of V. Havel)“
9. 18. října Prof. J. C. Schöpp - „Charles Sealsfield - A Moravian Traveller between the Old and the New World“
10. 12. listopadu Prof. Dietrich-W. Bald - „On the Interdependence of Main and Subclause Predicates“
11. 28. listopadu Robert Coover - „Public burning, A night at the movies aj. (spojeno s autorským čtením)“
12. 28. listopadu Erik D. Curren - „Postmodernistické trendy v současné literární kritice“
13. 12. prosince Prof. Paul Carvin - /USA/ - „Československá lingvistik a ve světové perspektivě“

#### PLZEŇ:

1. 31. ledna Doc. PhDr. Karel Mařík, CSc. - „Příprava učitelů cizích jazyků - podmínky a perspektivy“
2. 14. června Singrum Bohle - „Znáte Rakousko?“
3. 11. října Doc. Dr. Ingrid Hudebiuniggová - „Neue Theorien des Fremdspracherwerbs“
4. 25. října Doc. Dr. Ingrid Hudebiuniggová - „Die Reden von Richard von Weizsäcker“
5. 28. listopadu Werner Perlinger - „Die Niederlage König Heinrichs II am Furth-Tausen- Pa3 anno 1040“

#### OS PRO FUNKČNÍ JAZYKOZPYT :

1. 7. března PhDr. Jaroslav Vacek, CSc. - „K problémům synonymie na materiálu mongolského jazyka“
2. 21. března PhDr. Milena Poláčková - „K problémům jazykové komiky“

## Zpráva o činnosti Kruhu moderních filologů při ČSAV za rok 1991

### P ř e d n á š k o v á č i n n o s t

#### PRAHA :

1. 28. února Prof. Dr. Gerhard Nickel, M.A.  
„Recent trends in contrastive linguistics /including references to the role of the Prague school/“
2. 18. února Dr. Jean - Léo Leonard  
„Languages in contact, dialectal variation and typological shifts: a review of Kalevi Wiik's hypothesis on Germanic Balto-Finnic contact“
3. 4. března Prof. Dr. Gerhard Nickel, M.A.  
„Wie muttersprachlich kann /oder sollte/ sich ein Nichtmuttersprachler verhalten“
4. 25. března Prof. Dr. Radko Kejzlar  
„Česko-skandinávské literární vztahy“
5. 15. dubna PhDr. Vladimír Svatoň, CSc.  
„K pojetí "sémantického gesta" u J. Mukařovského“
6. 29. března Prof. William R. Lee  
„New Approaches to Foreign-Language Learning and Teaching /with special reference to English/ : the Essentials“
7. 30. května Prof. Neil Besner  
„European Perspectives on Contemporary Canadian Writing“
8. 14. října Doc. PhDr. Josef Hendrich, CSc.  
„XVII světový kongres Mezinárodní federace profesorů živých jazyků“
9. 24. října Prof. Bruce Mitchell, M.A.  
„The Language of Shakespeare“

#### BRNO:

1. 22. ledna PhDr. Martin Procházka, CSc.  
„Dekonstrukce jako jeden z proudů poststrukturalistické literární teorie“
2. 30. ledna Jolanda Zellnerová  
„Pohřebický pochod smrti v německé literatuře“
3. 21. února Jean-Léon Leonard  
„Nářeční struktury a antropologický mikrosvět: ostrov Noirmoutier“
4. 26. února Gerhard Nickel  
Trends in Present-day English“
5. 24. dubna Ulrich Püschel  
„Die Textsorte "Nachricht". Zu ihrer Entwicklung in Zeitung und Fernsehen“

6. 14. května Klaus Matheier  
„Entwicklungstendenzen in der deutschen Sprachgemeinschaft“
7. 14. května Douglas Dix  
„Postulates of Linguistics: the deterritorialized Sign“
8. 6. června E. Leinfellner  
„Fritz Mauthners Sprachphilosophie“
9. 15. října Joseph Strelka  
„Hermann Broch und die österreichische Literatur und die Weltliteratur“
10. 31. října J. C. A. Gařourek-Becker  
„William Faulkner and the American Dilemma“
11. 5. listopadu J. C. A. Gařourek-Becker  
„Essai d'exégese de l'oeuvre d'Albert Camus“
12. 9. prosince Paul Garvin  
„Funkční empirismus - noetický podklad pro soudobý funkcionalismus“
13. 9. prosince Paul Garvin  
„The Current State of American linguistics“
14. 11. prosince Ilse Tielsch  
„Čtení z díla a beseda s rakouskou spisovatelkou z Moravy“
15. 21. prosince Prof. Martin Hilský  
„The Image of East Europe in West European Literature“
16. 22. prosince Prof. Martin Hilský  
„Light and Enlightenment - on Translating Puns in Shakespeare“

#### OLOMOUC:

1. 21.2. Prof. Dr. G. Nickel, M. A.;  
Zur Frage der Norm vom Standpunkt des Fremdsprachenunterrichts  
(Zweitsprachenunterrichts)
2. 25.2. Jeán Léo Léonard;  
Les structures des dialectes et le microcosme anthropologique
3. 4.4. Jeremy Adler;  
Drei unbekannte Prager deutsche Dichter: Franz Baermann Steiner,  
H. G. Adler, Franz Wurm
4. 29.4. Prof. Daniel Aaron;  
The debate over the American literary canon  
- ve spolupráci s Českou a slovenskou asociací amerikanistů
5. 29.4. Prof. Dr. Wolfgang Kraus;  
Wien als Literaturstadt
6. 15.5. Dr. B. R. Bradbrook;  
George Eliot and her time

- 7. 14.10. **Joseph P. Strelka;**  
**Hermann Broch in der Österreichischen und Weltliteratur**
- 8. 23.10. **Tony Curtis;**  
**Poetry of Wales**
- 9. 24.10. **John Reeves;**  
**O současné kanadské poezii (spojeno s četbou ukázek)**

**PLZEŇ:**

- 1. 7.2. **PhDr. Václav Maldl**  
**„Josef Rank a jeho kniha “Aus dem Böhmerwald“**
- 2. 27.2. **Hermann Hage**  
**„Das viergliedrige schulsystem in Bayern“**
- 3. 24.10. **Hans-Joachim Häupler**  
**„Der Bayerischböhmisches Hauptgrenzvertrag von 1764“**

## **XIX. ROČENKA KRUHU MODERNÍCH FILOLOGŮ**

redigovali Jelena Hlavsová a Martin Procházka

**Neprodejné.**

Vydává Kruh moderních filologů, vědecká společnost se sídlem v Praze, pro potřeby svých členů.

Počet výtisků 500

Podávání novinových zásilek povoleno Ředitelstvím pošt Praha  
č.j. NP 482/1993 ze dne 31.3.1993