

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

**POJETÍ VÝUKY PŘEDPŘÍTOMNÉHO A MINULÉHO  
ČASU V UČEBNÍCÍCH ANGLICKÉHO JAZYKA PRO  
2. STUPEŇ ZŠ**

**The Concept of Teaching the Present Perfect and the Simple Past  
Tenses in Textbooks of English for Middle Schools**

*Diplomová práce*

**Autor práce: Klára Čapková, 6. ročník, ČJ-AJ/ZŠ**

**Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D.**

České Budějovice 2013

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4. 1. 2013

.....

Klára Čapková

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí této práce doc. PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D. za ochotu a čas, který mi věnovala během konzultací, a za všechny podnětné připomínky a cenné rady, které mi během těchto konzultací poskytla.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá porovnáním pojetí výuky minulého a předpřítomného času v učebnicích angličtiny pro 2. stupeň základních škol.

Teoretická část se věnuje porovnání chápání obou časů ve vybraných vědeckých gramatikách a také porovnání výkladu těchto časů v gramatikách pedagogických. Dále se zabývá důležitostí gramatiky při výuce angličtiny.

Praktická část se zaměřuje na samotnou prezentaci minulého a předpřítomného času v učebnicích angličtiny pro 2. stupeň základních škol. Zkoumá především typy kontextů, ve kterých jsou oba časy prezentovány, a typy cvičení určené k procvičování daných časů. Cílem porovnávání učebnic v této části je také zjištění, zda prezentace obou časů v těchto učebnicích odpovídá popisu získanému v odborných gramatikách.

## **Abstract**

This diploma thesis is concerned with a comparison of the concept of teaching the Simple past and the Present perfect tenses in textbooks of English for middle schools.

The theoretical part deals with the comparison of understanding both tenses in scientific grammars and also the comparison of interpretation of these tenses in pedagogical grammars. It is also concerned with the importance of grammar in the process of teaching English.

The practical part focuses on the presentations of the Simple past and the Present perfect in textbooks of English for middle schools. It focuses mainly on the types of context they are presented in and also types of exercises intended for practising both tenses. The aim of the comparison of textbooks in this part is also to find out if the presentations of both tenses correspond with the description acquired from scientific and pedagogical grammars.

## Obsah

1	Úvod.....	1
2	Teoretická část .....	3
2.1	Důležitost gramatiky při výuce a osvojování cizího jazyka.....	3
2.2	Složitost systému anglických časů .....	6
2.2.1	Důležitost anglických časů pro vyjádření minulosti .....	8
2.2.2	V čem studenti nejvíce chybují při užívání minulého a předpřítomného času?.....	9
2.3	Způsob chápání minulého a předpřítomného času ve vědeckých gramatikách .....	13
2.3.1	A Comprehensive Grammar of the English Language .....	14
2.3.2	The Cambridge Grammar of the English Language .....	18
2.3.3	The Oxford English Grammar .....	21
2.4	Způsob výkladu minulého a předpřítomného času v anglických pedagogických gramatikách.....	23
2.4.1	Grammar for English Language Teachers .....	23
2.4.2	Teaching English Grammar: What to Teach and How to Teach it.....	28
2.5	Kritéria pro porovnání učebnic angličtiny pro 2. stupeň ZŠ .....	33
2.5.1	Volba učebnice a její role při výuce angličtiny.....	33
2.5.2	Pojetí výuky gramatiky – induktivní a deduktivní přístup.....	34
2.5.3	Typy kontextů, ve kterých se dané časy vyskytují.....	37
2.5.4	Typy cvičení zvolené k procvičování minulého a předpřítomného času. .....	38
3	Praktická část .....	41

3.1	Úvod .....	41
3.1.1	Volba učebnic.....	41
3.1.2	Co nás bude u vybraných učebnic zajímat? .....	41
3.2	Hypotézy .....	43
3.3	Prezentace učebnic .....	44
3.3.1	Cambridge English Worldwide (Littlejohn, A., Hicks, D.) .....	44
3.3.2	Go! (Elsworth, S., Rose, J.).....	45
3.3.3	Project (Hutchinson, T.).....	46
3.3.4	Way to Win (Betáková, L., Dvořáková, K.) .....	47
3.4	Způsob výkladu minulého času ve vybraných učebnicích, jeho zařazení do kontextu a typy cvičení .....	49
3.4.1	Cambridge English Worldwide (Littlejohn, A., Hicks, D.) .....	49
3.4.2	Go! (Elsworth, S., Rose, J.).....	52
3.4.3	Project (Hutchinson, T.).....	54
3.4.4	Way to Win (Betáková, L., Dvořáková, K.) .....	56
3.4.5	Shrnutí .....	59
3.5	Způsob výkladu předpřítomného času ve vybraných učebnicích, jeho zařazení do kontextu a typy cvičení .....	63
3.5.1	Cambridge English Worldwide (Littlejohn, A., Hicks, D.) .....	63
3.5.2	Go! (Elsworth, S., Rose, J.).....	65
3.5.3	Project (Hutchinson, T.).....	67
3.5.4	Way to Win (Betáková, L., Dvořáková, K.) .....	70
3.5.5	Shrnutí .....	72

3.6	Způsob porovnání minulého a předpřítomného času ve vybraných učebnicích, jejich zařazení do kontextu a typy cvičení .....	77
3.6.1	Cambridge English Worldwide (Littlejohn, A., Hicks, D.) .....	77
3.6.2	Go! (Elsworth, S., Rose, J.).....	78
3.6.3	Project (Hutchinson, T.).....	79
3.6.4	Way to Win (Betáková, L., Dvořáková, K.) .....	79
3.6.5	Shrnutí .....	80
4	Závěr .....	82
5	Summary .....	85
6	Literatura .....	87
7	Přílohy .....	90



# 1 Úvod

Tato diplomová práce se zabývá výkladem dvou problematických časů, minulého a předpřítomného prostého, ve vybraných učebnicích angličtiny pro druhý stupeň základních škol. Tyto časy jsou obzvláště obtížné pro české žáky, kteří neznají koncept předpřítomného času ze svého mateřského jazyka, a mají tak potíže s porozuměním rozdílu mezi oběma časy.

Minulý a předpřítomný čas jsem si vybrala pro téma své práce z toho důvodu, že mě zajímá, jakým způsobem se k výkladu těchto časů staví jednotlivé učebnice, a abych zjistila, jakým způsobem je možné žákům s pochopením těchto časů pomoci. K tomu poslouží i pedagogické gramatiky, které dávají návod, jak předcházet chybování žáků v užívání těchto časů a na co se při jejich výuce zaměřit.

Cílem této práce je porovnání pojetí výuky obou časů ve vybraných učebnicích angličtiny, jejich zařazení do kontextů a cvičení, která jsou v nich pro procvičení minulého a předpřítomného času určena. Dalším cílem je porovnání výkladu obou časů ve vybraných učebnicích s popisem získaným v odborných gramatikách. Obzvláště nás bude zajímat to, jak učebnice, kromě struktury daného času, pracují s jeho významem a užitím a připravují tak žáky na reálnou komunikaci.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

## **Teoretická část**

Teoretická část této práce se věnuje roli gramatiky ve výuce jazyků v závislosti na prosazovaných metodách výuky. Obzvláště se soustředí na změnu důležitosti gramatiky při přechodu od metody gramaticko-překladové k metodě komunikativní, jelikož tento přechod byl ve výuce gramatiky velkým zlomem.

První obsáhlá kapitola teoretické části této práce se zabývá způsobem chápání minulého a předpřítomného času ve třech vědeckých gramatikách. Stěžejní gramatikou zde byla zvolena gramatika *A Comprehensive Grammar of the English Language* (Quirk et al. 1985), která je na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity doporučována ke studiu učiteli všech jazykovědných disciplín.

Další obsáhlejší kapitolou je kapitola zabývající se způsobem výkladu minulého a předpřítomného času v pedagogických gramatikách, neboť ty dávají učitelům návod, jak žákům tyto problematické časy vysvětlit. Pro porovnání byly zvoleny následující gramatiky: *Grammar for English Language Teachers* (Parrot 2010) a *Teaching English Grammar: What to Teach and How to Teach it* (Scrivener 2010).

Na konci teoretické části najdeme podrobněji charakterizovaná kritéria, podle kterých jsou vybrané učebnice angličtiny v praktické části porovnávány.

### **Praktická část**

Praktická část se zabývá porovnáním výkladu minulého a předpřítomného času v následujících učebnicích: *Cambridge English Worldwide* (Littlejohn a Hicks 1998 – 2000), *Go!* (Elsworth a Rose 1996 – 1997), *Project* (Hutchinson 2008) a *Way to Win* (Betáková a Dvořáková 2005 – 2007). Pro porovnání učebnic byla zvolena metoda srovnávací.

U vybraných učebnic je porovnáván způsob výkladu obou časů, jejich zařazení do kontextů a také typy cvičení zvolené pro jejich procvičování. Práce se zaměřuje také na zjištění, kdy je daný čas do učebnic poprvé zařazen a kdy dochází ke konfrontaci obou časů.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Důležitost gramatiky při výuce a osvojování cizího jazyka

Role gramatiky při výuce cizího jazyka je stále velmi diskutovaným tématem, obzvláště pak v posledních letech. To souvisí především s faktem, že v průběhu let se mění pohled na výuku cizích jazyků a s tím je spojena také změna metod výuky, jak zmiňují například Richards a Renandya (2005).

Richards a Renandya (2005) uvádějí, že na počátku minulého století byla prosazována metoda, při které byl kladen velký důraz zejména na učení gramatických pravidel a gramatika tak byla značně přeceňována. Šlo o metodu gramaticko-překladovou, která byla užívána po mnoho let. Cílem výuky cizího jazyka u této metody podle Larsen-Freeman (1986) nemělo být učení se jazyku jako takovému. Jednalo se zde pouze o učení se gramatických pravidel a překladů za účelem lepšího porozumění a ocenění cizí literatury, ale také za účelem lepšího pochopení gramatiky mateřského jazyka a celkového rozvoje inteligence. Podle Richardse a Renandye (2005) se v 70. letech 20. století situace změnila. Jazykovědci totiž přišli s poznáním, že pouhá znalost gramatických pravidel nám neumožní používat jazyk efektivně v komunikaci. V této době se začalo více hovořit o komunikativní kompetenci, díky níž měli být žáci schopni užívat naučená gramatická pravidla v reálné komunikaci. Ani tento přístup ve výuce se však neukázal být příliš účinným, jelikož učitelé často gramatiku vynechávali úplně.

Podle Richardse a Renandye (2005) došlo k výraznému zlomu v posledních letech, a to především s nástupem komunikativní metody výuky jazyků. Tato metoda nepopírá důležitost gramatiky při vyučovacím procesu, ale staví ji do jiné pozice, než jakou gramatika zastávala v metodě gramaticko-překladové.

Jak uvádí Larsen-Freeman (1986), tato metoda není založena pouze na učení se jednomu jazykovému prostředku, tedy gramatice, ale soustředí se na rozvoj všech jazykových prostředků. Díky nim tak dochází už od počátku vyučovacího procesu k rozvoji všech řečových dovedností, tedy mluvení, psaní, poslechu i čtení. Právě rozvoj všech řečových dovedností bezesporu vede k lepším a komplexnějším znalostem anglického jazyka.

Pohledu na gramatiku se věnuje také Swan (2005:148), který v úvodu jednoho ze svých článků uvádí následující: *“Grammar is important, but most of the time, in most parts of the world, people probably teach too much of it”*. Naráží tak na již zmiňovanou roli gramatiky při výuce anglického jazyka. Podle něho by gramatika neměla být považována za cíl výuky, ale spíše za prostředek, který pomůže žákům docílit zlepšení všech řečových dovedností, ať už receptivních nebo produktivních.

Podle Swana (2005) existuje několik důvodů, proč se učitelé uchylují především k výuce gramatiky a tím zanedbávají ostatní jazykové prostředky anglického jazyka. Je to především z toho důvodu, že gramatika je snadno uchopitelná a dá se uspořádat do několika okruhů, které pak učitelé svým žákům předkládají, a zároveň mají někteří učitelé pocit, že je nutné žáky naučit všechny okruhy. Navíc se dají tyto okruhy snadno testovat, což představuje pro učitele nejsnadnější způsob, jak si ověřit, zda se žáci gramatická pravidla naučili.

Dalším důvodem, proč se učitelé při výuce anglického jazyka soustředí především na gramatiku, je jednoduše to, že gramatika existuje, a také proto, že sami učitelé si prošli stejným procesem výuky jazyka a mají pocit, že bez gramatiky není výuka cizího jazyka možná. V neposlední řadě se gramatika vyučuje, protože poskytuje žákům jakýsi záchranný kruh. Žáci mají totiž větší pocit jistoty, když se naučí danou gramatiku, a může se jim zdát, že umí jazyk jako takový. Opak je ale podle Swana (2005) pravdou.

Richards a Renandya (2005) zdůrazňují, že při výuce gramatiky je důležité zohlednit, kterou gramatiku žáci skutečně potřebují (s ohledem na jejich potřeby v cílovém jazyce). Dále je důležité posoudit, jaký způsob výkladu daných gramatických jevů je skutečně efektivní, tzn. zvolit induktivní nebo deduktivní přístup v závislosti na věku a pokročilosti žáků.

Učitelé si tedy musí uvědomit, že každý žák nebo skupina žáků má své zvláštní potřeby. Učitel by měl být schopen svým žákům vyučování a výklad přizpůsobit tak, aby byla výuka co nejefektivnější a přinesla žákům trvalejší výsledky, ale především aby byli schopni jazyk používat v praxi. Při vyučování se však nesmí zapomínat ani na gramatiku, ani na jiné jazykové prostředky, například na slovní zásobu.

Swan (2005) uvádí pohled na výuku anglické gramatiky na pravou míru. Také podle něho není důležité učit žáky všechny gramatické okruhy, ale vyučovat je s ohledem na jejich potřeby v cílovém jazyce. V souvislosti s tímto problémem zdůrazňuje, že systém gramatiky se skládá z mnoha okruhů, jejichž provázanost je větší či menší, přičemž některé jsou dokonce úplně nezávislé. Z toho vyplývá, že není nutné pokrýt ve výuce anglického jazyka všechny tyto okruhy. Neznalost jednoho tak nemusí mít vliv na celkové znalosti gramatiky žáků, a už vůbec ne na celkové znalosti anglického jazyka.

Swan (2005) se rozhodně nestaví proti výuce gramatiky, jen je podle něj třeba změnit přístup k ní a učit jen to, co žáci skutečně potřebují. Podle jeho názoru je gramatika důležitá zejména proto, že nám ve spojení se slovní zásobou umožní používat srozumitelné věty, a také proto, že gramaticky správné vyjadřování je společností přijímáno o poznání lépe, než vyjadřování nesprávné a nesrozumitelné.

Důležitosti gramatiky se věnuje i Ur (2006), podle níž je gramatika prostředkem, který nám umožňuje používat a spojovat slova nebo slovní spojení do delších významových celků. Nelze podle ní tudíž používat slova, aniž bychom věděli, jak je dát dohromady. Z toho vyplývá, že člověk, který má velmi širokou slovní zásobu, ale nemá dostatečné znalosti gramatiky, nemůže dosáhnout takové úrovně angličtiny jako člověk, který zvládá obojí. Je tedy zřejmé, že gramatika jde ruku v ruce se slovní zásobou, a nelze tedy ani jednu z nich opomenout. V tomto ohledu se autorka ztotožňuje s názorem Richardse a Renandya (2005) a Swana (2005), kteří zdůrazňují, že gramatika je důležitým, ne však jediným, jazykovým prostředkem při výuce anglického jazyka.

## 2.2 Složitost systému anglických časů

Vzhledem k tomu, že velká část této diplomové práce se věnuje gramatickým časům, konkrétně minulému a předpřítomnému, je důležité si objasnit definici pojmu gramatický čas, jelikož jednotliví lingvisté mohou tento pojem chápat odlišně. Greenbaum (1996) nebo Huddleston a Pullum (2002) chápou čas (*tense*) jako gramatickou kategorii, která nám pomáhá umístit danou událost nebo děj v čase. Navíc zdůrazňují, že časy v angličtině se vyznačují slovesnou flexí, tedy obměnou tvaru sloves pomocí koncovek, z čehož vyplývá, že angličtina má časy pouze dva, a to přítomný a minulý.

Dále zachází v definování tohoto pojmu Quirk et al. (1985), kteří vymezují pojem čas na třech úrovních. Na první úrovni (*referential level*) definují čas (*time*) z hlediska mimojazykového, a to na přítomnost, minulost a budoucnost. Přítomnost umísťují na pomyslné časové ose, přičemž cokoli, co se odehrálo před tímto bodem na ose, se vztahuje k minulosti a vše, co je na ose zakresleno směrem vpravo, se týká budoucnosti. Na druhé úrovni, z hlediska sémantického (*semantic level*), definují čas ve vztahu k jazyku a zde se výrazně mění pojetí přítomnosti. Přítomnost zahrnuje vše, co existuje v přítomnosti, ale zároveň je zde možnost, že daná situace byla platná v minulosti, a může platit dokonce i v budoucnosti. Z hlediska samotné gramatiky, tedy na třetí úrovni (*grammatical level*), už Quirk et al. (1985) rozlišují pouze přítomný a minulý čas, stejně jako Greenbaum (1996) a Huddleston a Pullum (2002), jelikož angličtina neumí vyjadřovat budoucnost pouze na základě morfologickém, ale budoucí čas tvoří analyticky.

Pojetí gramatického času podle Duškové et al. (2006:214) je následující:

*„Čas jako slovesná kategorie není totožný s časem mimojazykovým, nýbrž vyjadřuje časové zařazení děje z hlediska mluvčího nebo časové vztahy mezi různými ději vůči sobě navzájem. Děje současné s dobou promluvy jsou z hlediska mluvčího přítomné, děje předcházející před dobou promluvy jsou minulé a děje následující po době promluvy jsou budoucí. Čas je tedy deiktická kategorie jako některá zájmena a příslovce.“*

„Angličtina má pro čas jako slovesnou kategorii a čas mimojazykový různá označení: *tense* (slovesný čas) – *time* (mimojazykový čas).“

Dušková et al. (2006) se tak v podstatě ztotožňují s dělením časů z hlediska mimojazykového podle Quirka et al. (1985).

Huddleston a Pullum (2002) dále uvádějí, že tvoření časů může být flektivní, pomocí slovesné flexe, a analytické, kde pro vyjádření času používáme pomocná slovesa. S tímto dělením se v podstatě shodují také Dušková et al. (2006), kteří dělí časové formy anglického slovesa na jednoduché a složené, kdy jednoduché jsou tvořeny flektivně, zatímco složené jsou tvořeny analyticky. Greenbaum (1996) navíc dodává, že kromě těchto dvou způsobů tvoření časů můžeme čas vyjadřovat také pomocí různých příslovcí, předložkových frází apod.

Huddleston a Pullum (2002) a Greenbaum (1996) také zdůrazňují, že kategorii času nelze zcela odloučit od kategorie vidu a způsobu, které jsou také tvořeny analyticky za použití pomocných sloves.

Právě z tohoto pojetí pravděpodobně vzešel popis systému anglických časů, který najdeme v mnoha českých gramatikách anglického jazyka. Tyto systémy pak kombinují kategorii času s kategorií vidu, popřípadě rodu, což má za následek mnohem složitější rozdělení anglických časů. Navíc se někdy mezi časy počítá také různý způsob vyjádření budoucnosti, což počet časů ještě více zvyšuje, a angličtina se tak stává, co do počtu časů, jazykem mnohem složitějším, než ve skutečnosti je. Příkladem takových gramatik jsou například gramatika Bednářové (2007) nebo Hník von Wicher (1998).

Rozdílem mezi anglickým a českým temporálním systémem se zabývají například Dušková et al. (2006). Ti uvádí, že oba jazyky rozdělují děje na přítomné, minulé a budoucí, avšak uvnitř těchto časových sfér vidí značné rozdíly. Čeština má v podstatě pouze tři časy pro tyto jazykové sféry, přičemž tyto časy mohou být vidově modifikovány, zatímco v angličtině mají všechny tři časy tvary prosté a průběhové, a navíc zde existují také tvary perfektní.

Kategorii času nelze zcela oddělit od ostatních slovesných kategorií. Kombinací kategorie času, vidu, rodu a způsobu získáváme konkrétní slovesné tvary, přičemž je

důležité si uvědomit, že jeden slovesný tvar může vyjadřovat více významů, a naopak jeden význam může být v angličtině vyjádřen více slovesnými tvary. Toto platí také pro vyjádření minulosti, kterému se budou věnovat následující kapitoly. Pro názornost jsou níže uvedeny příklady dvou vět (Quirk et al. 1985:189).

- “John lived in Paris for ten years.”
- “John has lived in Paris for ten years.”

Zatímco v první větě slovesný tvar *lived* vyjadřuje pouze slovesnou kategorii času a rodu, ve druhé větě tvar *has lived* vyjadřuje kromě slovesné kategorie času a rodu také kategorii vidu. Tyto věty se liší také významem, kdy první věta se vztahuje k časovému období, které již bylo v minulosti ukončené, zatímco druhá věta obsahuje časové určení, které sahá až do přítomnosti, a dokonce i může pokračovat do budoucnosti.

Výše zmíněné věty dokazují, že jednotlivé slovesné kategorie od sebe skutečně nelze oddělit, a tudíž se systém anglických časů skutečně může zdát být poměrně složitý, zejména z pohledu českého studenta.

### 2.2.1 Důležitost anglických časů pro vyjádření minulosti

Jak již bylo zmíněno výše, Dušková et al. (2006) uvádí, že temporální systém českého a anglického jazyka se podstatně liší. Zatímco v českém jazyce používáme pro vyjádření všech minulých dějů pouze jeden minulý čas, angličtina používá v těchto případech prosté časy tři, a to préteritum, perfektum a plusquamperfektum.

Pokud tedy chceme mluvit o dějích, které se odehrály v minulosti, musíme podle Duškové et al. (2006) zvážit následující:

- Je důležité posoudit, o jakou časovou sféru se jedná. Pokud odkazujeme na minulou dobu předcházející přítomnosti, budeme volit préteritum nebo perfektum, pokud ale odkazujeme na minulou dobu předcházející před jinou dobou v minulosti, musíme zvolit plusquamperfektum.
- Dále musíme zvážit, zda se děj odehrál během minulé doby, která není nijak spojena s přítomností, nebo zda se odehrál v době, která je z hlediska



přítomnosti relevantní, tedy má nějaký vztah k přítomnosti. V prvním případě volíme préteritum, v druhém pak perfektum.

- Důležité je samozřejmě také sledovat kontext, který nám může mnohdy napovědět, který čas použít. Tím mají Dušková et al. (2006) na mysli například použití adverbálních časových příslovcí.

Dalším faktorem, který může být pro české žáky problematickým, je překlad vět vyjádřených předpřítomným časem. To je způsobeno tím, že anglické věty vyjádřené předpřítomným časem do češtiny překládáme někdy minulým a někdy přítomným časem. Zatímco větu "*I've already eaten.*" (Dušková et al. 2006:223) překládáme do češtiny pomocí času minulého, věty s příslovci *since* a *for* někdy překládáme do češtiny pomocí času přítomného, jako například ve větě: "*You've behaved like this since I first came.*" (Dušková et al. 2006:225).

Podle Scrivenera (2010) mnoho žáků očekává, že každému času v jejich mateřském jazyce odpovídá pouze jeden čas v jazyce anglickém. To je však mylná představa, ze které pramení většina chyb. Žákům může nějakou dobu trvat, než pochopí podstatné rozdíly mezi oběma jazyky, a proto je nutné mít se žáky trpělivost, neboť tato fáze je prakticky nevyhnutelná.

Z tohoto důvodu je nutné, aby učitelé svým žákům pomohli najít v systému anglických časů určitý řád. Měli by jim důkladně objasnit rozdíl mezi anglickým systémem minulých časů a systémem časů v jejich mateřském jazyce, což je podle Scrivenera (2010) možné například používáním časových os, které žákům pomohou si situaci lépe představit a pochopit.

### 2.2.2 V čem studenti nejvíce chybují při užívání minulého a předpřítomného času?

Scrivener (2010) ve své publikaci prezentuje seznam možných chyb v minulých časech, ale žádným způsobem je nerozděluje. Dle mého názoru může docházet při používání minulého prostého a předpřítomného času k dvojitým typům chyb, a to k chybování ve způsobu tvoření daného času, tedy formě, a dále k samotnému používání časů v nesprávných kontextech, tedy z neznalosti způsobu používání a funkce daných časů.

Na chybování v užívání výše zmíněných časů se zaměřil Scrivener (2010), který uvádí nejčastější případy chybování žáků a upozorňuje tak učitele na typické chyby, kterým by se měli snažit u svých žáků předejít.

Co se týče chybování ve způsobu tvoření těchto časů, Scrivener (2010) zmiňuje, že žáci:

- Mají někdy tendenci používat *was* jako tzv. univerzální minulý čas (*all-purpose past tense*), a to i v případech, kde sloveso „být“ není plnovýznamovým slovesem dané věty.
  - \**I was go to Berlin last year* (Scrivener 2010:131).
- Používají nesprávné tvary u nepravidelných sloves, popřípadě tvoří minulý čas nepravidelných sloves přidáním koncovky *-(e)d*, typické pro tvoření minulého času u sloves pravidelných.
  - \**We goed to the beach* (Scrivener 2010:141).
- Někdy používají místo minulých tvarů sloves pouze infinitivy.
  - \**Last year she work in an office* (Scrivener 2010:141).
- Mají po naučení správných tvarů sloves v minulém čase problém s tvořením otázek, kde používají po pomocném slovese *did* místo infinitivu plnovýznamového slovesa tvary minulé, a stejnou chybu pak dělají ve větách záporných.
  - \**Did you went to the office* (Scrivener 2010:144)?
- V krátkých odpovědích na otázky používají místo pomocného *did* plnovýznamové sloveso.
  - \**Did you walk there? – Yes, I walked* (Scrivener 2010:144).
- Také někdy používají záporku *not* pro tvoření záporu v minulém čase, kterou pouze přidávají k minulému tvaru slovesa.
  - \**She not made a cake* (Scrivener 2010:146).
- Při tvoření vět v předpřítomném čase vynechávají pomocné sloveso *to have* a používají pouze tvary přičestí minulého.
  - \**I just seen him* (Scrivener 2010:160).
- Používají špatný slovosled při použití předpřítomného času s příslovci *already* a *yet*.

- \**She's finished already the homework* (Scrivener 2010:168).

S výše zmíněnými typickými chybami se ztotožňuje také Parrot (2010), který uvádí ještě některé další časté chyby:

- Žáci zapomínají měnit pořádek slov v otázkách – jak u minulého, tak u předpřítomného času – a to především pokud otázka obsahuje tázací zájmena a příslovce, popřípadě zápor.
  - \**Why he hadn't been living there*<sup>1</sup> (Parrot 2010:228)?
- Vzhledem k tomu, že se nejdříve vyučuje minulý čas, žáci si po osvojení pravidla o používání pomocného slovesa *did* v otázkách a záporných větách v minulosti mylně myslí, že se *did* používá například i v předpřítomném čase.
- K častým chybám v užívání obou časů také dochází z toho důvodu, že žáci mají strach z používání chybných vět, popřípadě chybují z nedostatku času, a z toho důvodu se uchylují například k používání infinitivů místo těchto správných tvarů.

Žáci mají také problém rozpoznat rozdíl mezi užíváním minulého a předpřítomného času a tyto časy ve svých projevech zaměňují. Podle Scrivenera (2010) nejčastěji dochází k následujícím chybám:

- Žáci používají místo předpřítomného času čas minulý, a to zejména z toho důvodu, že je pro ně koncept předpřítomného času v jejich mateřském jazyce neznámý.
- Žáky mate poučka o tom, že předpřítomný čas se vztahuje pouze k nedávné minulosti a mají tak tendenci používat minulý čas u událostí, které se udály dříve v jejich životě, ačkoli by v těchto kontextech, bez přesného časového určení, měli použít čas předpřítomný.
- Dále se žáci často domnívají, že předpřítomný čas se používá pouze pro neukončené děje, což také není vždy pravda.

---

<sup>1</sup> Vzhledem k tomu, že Parrot (2010) ve své publikaci rozebírá minulý a předpřítomný čas v kapitole "The past", kde se věnuje všem způsobům vyjádření minulosti, uvádí u tohoto typu chyb větu v čase předminulém. Přesto je v této práci jeho příklad uveden, neboť stejné chyby dělají žáci například i u předpřítomného času.

- Žáci mají také tendenci zaměňovat používání časových určení *for* a *since*, jelikož si neuvědomují rozdíl mezi trváním a začátkem děje.

Scrivener (2010) ve výčtu typických chyb neopomenul zmínit ani výslovnost, která je také velmi důležitým aspektem při učení se cizímu jazyku. Žáci podle něj nejvíce chybují u pravidelných sloves, ať už v minulém nebo předpřítomném čase, kde vyslovují koncovku těchto sloves jako [ɪd] i za jinými fonémy než [t] a [d].

O chybné výslovnosti se zmiňuje také Parrot (2010), který upozorňuje na skutečnost, že při tvoření minulého času od pravidelných sloves se žáci mylně domnívají, že přidávají celou slabiku, a ne pouze konsonant. Tím pak vzniká špatná výslovnost, například: *loved* [*\*lɪvɪd*] nebo [*\*lɪved*] (Parrot 2010:229).

Výše uvedené chybování ve způsobu užití minulého a předpřítomného času je způsobeno tím, že si žáci myslí, že každému času v jejich mateřském jazyce odpovídá jeden čas v jazyce cílovém. To je ovšem podle Scrivenera (2010) pouze zkreslená představa. Právě předpřítomný čas představuje pro mnoho, nejen českých, žáků velký problém, a je proto nutné, aby učitelé své žáky z tohoto omylu vyvedli.

Scrivener (2010) i Parrot (2010) ve svých publikacích samozřejmě počítají s globálními chybami, které se mohou u žáků s různým mateřským jazykem podstatně lišit. V zásadě lze ale říci, že všechny výše zmíněné chyby se vyskytují i u českých mluvčích. Co se týče chybování v tvoření časů, zejména rozlišení mezi pravidelnými a nepravidelnými slovesy, půjde jistě o problém všech cizích mluvčích. Použití různých časů v minulosti bude ale problémem zejména u mluvčích, kteří na tento rozdíl mezi časy nejsou ve svém mateřském jazyce zvyklí, což je také případ českých mluvčích.

## 2.3 Způsob chápání minulého a předpřítomného času ve vědeckých gramatikách

Opravdu komplexní přehled tvoření a použití minulého a předpřítomného času a také rozdíly v jejich užití najdeme ve vědeckých gramatikách, o jejichž vydání se zasloužili významní britští lingvisté. Ačkoli se jednotliví autoři jistě shodnou na rozdílech užití mezi těmito časy, může se stát, že se v jejich chápání nebo vysvětlení budou lehce lišit.

Následující podkapitoly se z tohoto důvodu pokusí nastínit a následně shrnout způsob chápání těchto časů ve vybraných vědeckých gramatikách<sup>2</sup>. Zároveň pomohou ušetřit čtenářům této práce čas věnovaný listování obsáhlými vědeckými gramatikami, popřípadě poskytnou radu, do které vědecké gramatiky by měli nahlédnout.

Každý učitel se již v průběhu přípravy na své budoucí povolání setkává s vědeckými gramatikami, a poznatky, které z nich čerpá, pak využívá ve své učitelské praxi. Není pochyb o tom, že každý dobrý učitel by si měl být stoprocentně jistý způsobem tvoření a použití minulého a předpřítomného času, ale také rozdílem mezi nimi, jelikož právě tyto dva časy způsobují mnoha českým žákům velké problémy. Tento fakt je způsoben tím, že čeština tyto dva časy nerozlišuje a pro všechny děje, které se odehrály v minulosti, užívá stejný čas, bez ohledu na charakter minulé doby a vztah k přítomnosti, jak zmiňují například Dušková et al. (2006).

Pro naše potřeby budou použity tři knihy, přičemž *A Comprehensive Grammar of the English Language*<sup>3</sup> (Quirk et al. 1985) bude použita jako stěžejní, zatímco následující dvě budou použity víceméně pro srovnání.

- *A Comprehensive Grammar of the English Language* (Quirk et al. 1985),

---

<sup>2</sup> Vědecké gramatiky byly vybrány s ohledem na častost jejich užití mezi učiteli a studenty, kteří se anglickému jazyku věnují do hloubky.

<sup>3</sup> *A Comprehensive Grammar of the English Language* (Quirk et al. 1985) byla jako stěžejní zvolena z toho důvodu, že je na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity doporučována ke studiu učiteli všech jazykovědných disciplín.

- *The Cambridge Grammar of the English Language* (Huddleston a Pullum 2002),
- *The Oxford English Grammar* (Greenbaum 1996).

## 2.3.1 A Comprehensive Grammar of the English Language

### 2.3.1.1 Pojetí minulého času

Quirk et al. (1985) se ve své publikaci nezaměřují pouze na použití minulého prostého času pro vyjádření minulosti, což je bezpochyby nejčastější způsob užití minulého času, ale také na použití tohoto času pro vyjádření přítomnosti nebo budoucnosti.

Základními podmínkami pro užití minulého prostého času k vyjádření minulosti jsou podle Quirka et al. (1985:183):

- *“The event/state must have taken place in the past, with a gap between its completion and the present moment.”*
- *“The speaker or writer must have in mind a definite time at which the event/state took place.”*

Zároveň však uvádí, že tyto podmínky mohou být splněny nejen při použití konkrétního časového určení přímo ve větě, ale také v případě, že toto časové určení není ve větě explicitně zahrnuto. V takovém případě nám postačí, pokud čtenář nebo posluchač dokáže interpretovat, jaký časový úsek máme na mysli. Taková informace může být známá z předešlého kontextu, popřípadě může být rozvinuta v dalších větách. V těchto případech Quirk et al. (1985) hovoří o anaforickém a kataforickém užití minulého času. V mnoha případech jsou ale také nutné určité obecné znalosti nebo znalost dané situace.

Anaforické a kataforické užití Quirk et al. (1985) přirovnávají k užití určitých a neurčitých členů, jde tedy o prostředky jazykové deixy. U anaforického užití minulého času je tedy děj zařazen do minulosti buď implicitním vyjádřením časového úseku v předchozích větách, nebo na základě předchozího užití tohoto času. Tento způsob užití minulého času je názorně vyjádřen v následujícím příkladě:

“*Then we entered the city... the square was deserted...*” (Quirk et al. 1985:185). Zde je minulý slovesný tvar *was deserted* užitý anaforicky na základě užití minulého času v předchozí větě.

V souvislosti s anaforickým užitím se Quirk et al. (1985) zmiňují také o předchozím použití předpřítomného času, kdy předpřítomný čas může být přirovnán k použití neurčitěho členu u nové informace, zatímco čas minulý je přirovnáván k následnému užití členu určitého – jde tedy opět o situaci, která je již známá z předchozího kontextu. Tento způsob užití minulého času je demonstrován na následujícím příkladě: “*They have decided to close down the factory. It took us completely by surprise.*” (Quirk et al. 1985:185).

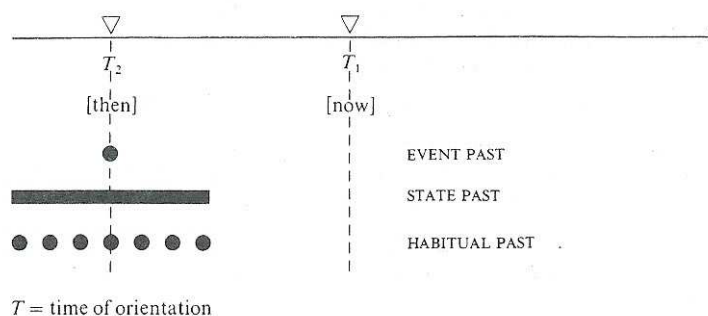
Pokud je však minulý prostý čas užitý ve větě nebo textu dříve než příslovce vyjadřující čas, jedná se o kataforické užití tohoto času. Toto užití dokazuje následující příklad: “*We went to the theatre last Saturday.*” (Quirk et al. 1985:185).

V případě situačního užití minulého času je podle Quirka et al. (1985) důležitá jednoznačnost, což znamená, že jde většinou o historické nebo biografické výpovědi, ve kterých se objevují konkrétní lidé, místa nebo předměty. U posluchače nebo čtenáře se tedy v těchto případech počítá s obecnými znalostmi, které jsou nutné pro interpretaci vět, v nichž je minulý prostý čas použitý. Například ve větě “*Byron died in Greece.*” (Quirk et al. 1985:184) je nutné, aby měl čtenář jisté povědomí o básníkovi jménem George Gordon Byron a věděl, že tato historická osobnost již zemřela, a tudíž je nutné ve spojení s touto osobností používat minulý prostý čas.

Dále Quirk et al. (1985) při použití minulého času rozlišují události, stavy a zvyky, které mohou být tímto časem vyjádřeny s lehkými rozdíly ve významu. Zatímco události se podle nich vztahují k jednorázovým dějům v minulosti, stavy a zvyky v sobě na rozdíl od událostí zahrnují období delší. Minulý prostý čas vyjadřující stavy a zvyky může být v těchto vazbách nahrazen vazbou *used to*. Co se týče rozdílu mezi jednorázovými událostmi a zvyky, které bývají vyjadřovány dynamickými slovesy, nelze je mnohdy na první pohled ve větě rozeznat. V takovém případě nám opět může pomoci obecná znalost, popřípadě u zvyků často přidáváme do věty příslovce vyjadřující frekvenci nebo trvání. Obecná znalost nám pak pomůže

například ve větě “*In ancient times, the Olympic Games were held at Olympia in Southern Greece.*” (Quirk et al. 1985), kde jsme pouze na základě obecné znalosti o frekvenci konání olympijských her schopni rozeznat, že se jedná o zvyk, a ne pouze jednorázovou událost.

Na následujícím obrázku můžeme vidět, že události se skutečně vztahují pouze ke konkrétnímu časovému úseku, zatímco stavy obvykle trvají delší dobu a zvyky mají tendenci se během určitého časového období několikrát opakovat. Tyto základní znalosti jsou mnohdy potřebné pro správnou interpretaci významu vět v minulém prostém čase.



Obrázek 1 - Události, stavy a zvyky v minulém čase (Quirk et al. 1985:186)

Quirk et al. (1985) se dále věnují použití minulého prostého času ve vztahu k přítomnosti či budoucnosti. Vzhledem k povaze této práce budou tyto způsoby použití minulého času zmíněny pouze okrajově, a tudíž bez názorných příkladů.

Jako první případ uvádí Quirk et al. (1985) použití minulého času v nepřímé řeči, kde ve větě vedlejší používáme minulý čas místo času přítomného použitého v řeči přímé. Tento jev je obecně známý jako tzv. *backshift*.

Dále se minulý čas prostý používá v „subjektivní minulosti“, která podle Quirka et al. (1985) vyjadřuje vůli nebo váhání mluvčího, přičemž je obecně považována za zdvořilejší variantu použití minulého času. Nevztahuje se tedy k minulosti, ale je zde zřejmá vazba na přítomnost. Výhodou je, že tento jev se vyskytuje i v českém jazyce, a tím pádem tento způsob užití minulého času nepůsobí českým žákům takové obtíže.



Jako poslední způsob užití minulého prostého času zmiňují Quirk et al. (1985) hypotetickou minulost používanou především v podmínkových větách, kde tento čas naznačuje, že situace vyjádřená tímto časem se neshoduje s očekáváním mluvčího.

### 2.3.1.2 Pojetí předpřítomného času

Předpřítomný čas<sup>4</sup> je podle Quirka et al. (1985) výjimečný v tom, že tento slovesný tvar, stejně jako minulý prostý čas, vyjadřuje minulost. Ovšem na rozdíl od minulého času je zde vidět zřejmý odkaz na přítomnost.

Quirk et al. (1985) uvádí, že předpřítomný čas v sobě zahrnuje morfologicky utvořený čas a syntakticky utvořený vid. Dokonavý vid (*perfective aspect*) totiž podle Quirka et al. (1985) vyjadřuje časové předcházení (*anteriority*) – v případě vyjádření předpřítomného času (*present perfective aspect*) jde tedy o předcházení přítomnosti. Právě zde je vidět velký rozdíl mezi češtinou a angličtinou. Zatímco angličtina kombinuje čas a vid v jednom slovesném tvaru, čeština používá pro vyjádření vidu specifických způsobů<sup>5</sup> a právě z tohoto důvodu činí předpřítomný čas mnoha studentům takové obtíže.

Podle Quirka et al. (1985) předpřítomný čas stejně jako čas minulý poukazuje na situace, které se odehrály před dobou promluvy, avšak s rozdílným pojetím a specifikací tohoto časového úseku. Zatímco minulý prostý čas musí být vždy zasazen do určitého období v minulosti, které je již ukončené, předpřítomný čas používáme v případě, že období, ve kterém se tento děj odehrál, pokračuje až do přítomnosti, popřípadě bude ještě pokračovat. Obecně se tedy uvádí, že se předpřítomný čas používá pro děje předcházející době promluvy, často bez bližšího časového zařazení.

---

<sup>4</sup> Quirk et al. (1985) nepoužívají klasického českého pojmu předpřítomný prostý čas, jelikož rozlišují pouze minulý a přítomný čas tvořený flektivně. Předpřítomný čas, který známe z českých systémů anglických časů, ve skutečnosti považují za minulý slovesný tvar, který se nějakým způsobem vztahuje k přítomnosti - *the present perfective aspect*. S ohledem na název a pojetí této práce bude v textu používán termín **předpřítomný čas**.

<sup>5</sup> V českém jazyce existují některé vidové protějšky, které jsou tvořeny od různých základů, u většiny sloves ale dochází k utváření vidové dvojice pomocí předpon, popřípadě přípon, jak uvádí Grepl et al. (1995).

Quirk et al. (1985) zdůrazňují, že ačkoli předpřítomný čas stejně jako čas minulý také zobrazuje události, stavy a zvyky, které se odehrály v minulosti, nejsou tyto dva časy zaměnitelné. Rozdíl spočívá v tom, že předpřítomný čas se používá pro situace, které se odehrály během časového období v minulosti, jež není blíže specifikováno, a navíc toto období nebylo před dobou promluvy ukončeno, zatímco minulý čas je zasazen do období, které již bylo v minulosti ukončeno. Tento hlavní rozdíl je zobrazen na Obrázku 2. Autoři ale také poukazují na fakt, že v americké angličtině se obecně dává přednost minulému prostému času před časem předpřítomným.

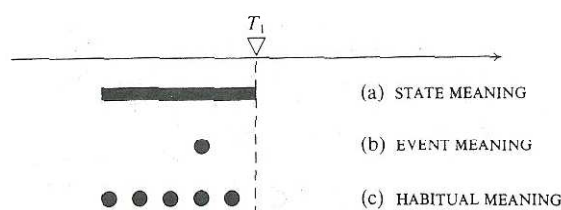


Fig 4.20 Meanings of the present perfective

Obrázek 2 – Stavy, události a zvyky v předpřítomném čase (Quirk et al. 1985:193)

Pokud se však budeme zaměřovat na britskou angličtinu, která se běžně vyučuje na českých základních školách, můžeme považovat následující shrnutí, které uvádí ve své publikaci Quirk et al. (1985), za dostačující. Ten zdůrazňuje, že pro jednorázové události platí tyto podmínky: “(i) that the relevant time zone leads up to the present; (ii) that the event is recent; and (iii) that the result of the action still obtains at the present time” (Quirk et al. 1985:193), přičemž pro použití předpřítomného času nám postačí splnění alespoň jedné z těchto podmínek.

## 2.3.2 The Cambridge Grammar of the English Language

### 2.3.2.1 Pojetí minulého času

Huddleston a Pullum (2002) označují préteritum, tedy minulý čas, jako tzv. primární minulý čas, zatímco čas předpřítomný jako minulý čas sekundární. Jejich pojetí minulého času se víceméně shoduje s pojetím Quirka et al. (1985). Pomocí minulého prostého času můžeme tedy vyjadřovat jednorázové události, stavy nebo zvyky, které se odehrály nebo probíhaly během ukončeného časového období v minulosti. Stejně

jako Quirk et al. (1985) také uvádějí, že někdy je potřeba větší znalost a podrobnější interpretace dané věty, abychom zjistili, zda se jedná o jednorázovou událost, nebo zda jde o zvyk, tedy opakující se událost.

Huddleston a Pullum (2002) navíc uvádějí, že můžeme minulý prostý čas používat pro popis událostí v minulosti, které mohou mít různě dlouhé trvání. Následující věty dokazují, že pomocí minulého prostého času můžeme vyjadřovat události, které mohou trvat několik vteřin, ale také například sto let.

- “*I promised to let you have it back tomorrow.*” (Huddleston a Pullum 2002:137);
- “*The glacier moved only about 50 metres during the next century.*” (Huddleston a Pullum 2002:137).

Vyjádření pojetí minulosti Huddlestona a Pulluma (2002) je tedy o poznání stručnější a nezachází do takových podrobností, jako pojetí minulého času u Quirka et al. (1985).

#### 2.3.2.2 Pojetí předpřítomného času

Předpřítomný čas vykládají Huddleston a Pullum (2002) jako sekundární minulý čas, který je tvořen analyticky, a to za použití pomocného slovesa *to have* a příděstí minulého. Zároveň zdůrazňují, že předpřítomný a minulý čas mají společné to, že oba vyjadřují předcházení přítomnosti (*anteriority*). Předpřítomný čas se ale na rozdíl od času minulého vždy vztahuje k časovému rozpětí, které sice začalo v minulosti, ale trvá až do doby promluvy – jde tedy o časové rozpětí neukončené a je zde zřejmý určitý vztah k přítomnosti.

Ačkoli Huddleston a Pullum (2002) chápou předpřítomný čas stejně jako Quirk et al. (1985), vykládají ho odlišným způsobem, přičemž svůj výklad dělí na následující čtyři skupiny:

- Předpřítomný čas vyjadřuje nepřetržité stavy, ať už trvalé nebo opakující se, přičemž tento způsob užití předpřítomného času je omezen pouze na slovesa

atelická<sup>6</sup>. Jako příklad uvádějí následující větu: “*He has lived here / visited her regularly ever since they met.*” (Huddleston a Pullum 2002:142). V takových případech používáme ve větě příslovce *ever since*.

- Předpřítomný čas používáme také pro vyjádření minulých zkušeností nebo zážitků, které se odehrály během neukončeného časového rozpětí. Podmínkou však je, že:
  - a. je ve větě zahrnutý výsledek určitého procesu (týkající se telických sloves<sup>7</sup>), jako například ve větě: “*Ive finally finished.*” (Huddleston a Pullum 2002:143);
  - b. nebo je v ní vyjádřen vztah k přítomnosti za použití třetího stupně přídavných jmen nebo řadových číslovek, což je demonstrováno na větě: “*That was the best meal Ive had all week.*” (Huddleston a Pullum 2002:143);
  - c. popřípadě vztah k přítomnosti není ve větě přímo zahrnut, ale z věty je zřejmé, že k dané události může dojít ještě někdy v budoucnu. Takový způsob použití najdeme například ve větě: “*His sister has been up Mont Blanc twice.*” (Huddleston a Pullum 2002:143), která nevylučuje opakování dané události kdykoli v budoucnu.
- Předpřítomný čas také používáme, pokud můžeme v době pomluvy vidět výsledek děje, který se odehrál během blíže neurčeného časového období v minulosti. V takovém případě je mnohdy potřeba podrobnější interpretace dané věty. Zatímco ve větě “*He has closed the door.*” (Huddleston a Pullum 2002:145) je na první pohled zřejmá změna stavu z otevřených dveří na zavřená, ve větě “*Shes run ten kilometres.*” (Huddleston a Pullum 2002:145) není výsledek děje tak jednoznačný – může to například znamenat, že je daná osoba unavená, nebo že je jí horko.
- A dále předpřítomný čas používáme pro vyjádření nedávné minulosti, často za použití příslovcí *recently* nebo *just*. Z toho důvodu je předpřítomný čas

---

<sup>6</sup> „Atelická slovesa vyjadřují děj, pro jehož průběh dosažení určitého bodu není relevantní. Atelický děj proběhne, ať je jeho kvantita jakákoliv, či ať je nazírán v kterémkoliv bodě svého průběhu.” (Dušková et al. 2006:211).

<sup>7</sup> „Telická slovesa označují děj směřující k nějakému cíli, k jehož dosažení je třeba, aby děj proběhl ve své úplnosti.” (Dušková et al. 2006:211).

nejčastěji užíván pro oznamování nových událostí například v novinových článcích. Příkladem může být věta: “*It has been a bad start to the year, with two fatal road accidents overnight.*” (Huddleston a Pullum 2002:145).

Z výše uvedených informací můžeme vidět, že pojetí předpřítomného času u Huddlestona a Pulluma (2002) je poněkud podrobnější, než u Quirka et al. (1985).

### 2.3.3 The Oxford English Grammar

#### 2.3.3.1 Pojetí minulého času

Greenbaum (1996) se s oběma předchozími autory shoduje v tom, že minulý čas prostý používáme v případě, že situace byla ukončená v minulosti, tedy dříve, než před dobou promluvy. Navíc ale uvádí, že ho můžeme používat i v případě dvou současných dějů, nebo také pokud chceme mluvit o sledu několika po sobě jdoucích událostí, které se odehrály během nějakého jiného stavu. Pro názornost je níže uveden příklad, na kterém Greenbaum (1996:254) tento způsob použití názorně ukazuje:

*“I grew up in Piano, a small silicon village in the north. No sisters, no brothers. My father ran a gas station and my mother stayed at home until I got older and times got tighter and she went to work...”*

Greenbaum (1996) vysvětluje názorný příklad následovně. Zatímco mluvčí vyrůstal, jeho otec provozoval čerpací stanici – v tomto případě jde o děje probíhající současně. V případě matky, která nejprve byla doma s dítětem a později začala pracovat, se jedná o po sobě jdoucí události, které byly odděleny nějakou změnou (stárnutím mluvčího a zhoršujícími se časy), a probíhaly současně s tím, že otec provozoval čerpací stanici. Autor tak zmiňuje některé informace o minulém prostém čase navíc.

Dále Greenbaum (1996) zmiňuje také sekundární způsoby použití minulého prostého času, které sám nazývá metaforickým užitím (*a metaphorical use of pastness*). V tomto případě se ale už ztotožňuje s pojetím, které zmiňují Quirk et al. (1985), proto zde nejsou podrobněji rozepsány.

### 2.3.3.2 Pojetí předpřítomného času

Greenbaum (1996:270) charakterizuje předpřítomný čas následovně:

*“Essentially, it refers to a situation in past time that is viewed from the perspective of present time.”*

Veškeré další informace, které uvádí o předpřítomném čase, se opět shodují s pojetím Quirka et al. (1985) i Huddlestona a Pulluma (2002), proto není potřeba je zde podrobněji rozvádět.

## 2.4 Způsob výkladu minulého a předpřítomného času v anglických pedagogických gramatikách

Jak už bylo zmíněno výše, minulý a předpřítomný čas představují značné problémy především pro žáky, v jejichž mateřském jazyce je minulost vyjadřována pouze jedním časem minulým, tedy i pro žáky české. Existují proto pedagogické gramatiky, které jsou psány s cílem pomoci učitelům danou problematiku svým žákům lépe a srozumitelněji vysvětlit, popřípadě upozornit na chyby, kterých by se jejich žáci mohli dopustit. Příkladem takových gramatik jsou *Grammar for English Language Teachers* (Parrott 2010) nebo *Teaching English Grammar: What to Teach and How to Teach it* (Scrivener 2010), kterým se budou věnovat následující podkapitoly.

Přestože se jedná o anglické pedagogické gramatiky, jejich autoři vykládají tyto problematické časy velmi přehledně a srozumitelně, s ohledem na všechny problémy, se kterými by se mohli cizí mluvčí setkat. V porovnání s vědeckými gramatikami jsou samozřejmě o poznání stručnější, avšak jejich výklad minulého a předpřítomného času je pro potřeby učitelů dostačující.

### 2.4.1 Grammar for English Language Teachers

Podle Parrotta (2010) je při výkladu a procvičování minulého a předpřítomného času nezbytné poskytnout žákům dostatek času a názorných příkladů pro pochopení. Během procvičování si žáci lépe zažijí správný způsob užití těchto časů. Naučí se správně tvořit kladné i záporné věty a zároveň se naučí také tvořit otázky se správným slovosledem, na jehož změnu nemusí být ze svého mateřského jazyka zvyklí. Dále Parrott (2010) uvádí, že intenzivní procvičování také pomáhá žákům lépe si zapamatovat slovesné tvary pravidelných a nepravidelných sloves, které mají tendenci často zaměňovat, tzn. tvořit minulý čas nepravidelných sloves pravidelně a naopak.

Parrott (2010) také vyzdvihuje důležitost používání autentických textů, například novinových článků, při vyučování. Nepovažuje totiž za správné vykládat minulé časy pomocí vytyčených pravidel, kterých by se žáci měli držet. Tento přístup považuje za

nevhodný a svůj názor odůvodňuje tím, že mnohdy je možné v jedné větě použít dva různé časy beze změny významu, což způsobuje, že daná pravidla neplatí vždy. Tím pádem učitelé svým žákům spíše uškodí, namísto původního záměru jim pomoci. Je ale podle něj nutné vysvětlit žákům především to, v čem je daný čas odlišný od ostatních. Samozřejmostí by měla být i konfrontace dvou blízkých časů, tedy i minulého a předpřítomného, na konkrétních příkladech, jelikož názorné příklady podporují u žáků lepší pochopení problematických oblastí gramatiky.

#### 2.4.1.1 Výklad minulého času

Při výkladu minulého prostého času je podle Parrotta (2010) důležité upozornit na odlišnost slovesa *to be* od ostatních sloves. Nejenže má v minulém čase dva tvary, *was* a *were*, ale také neužívá v záporných větách a otázkách pomocné sloveso *did*. To může být pro žáky matoucí a mohou mít tendenci používat ho stejně jako ostatní slovesa s pomocným slovesem v záporu a otázkách, nebo naopak mohou u ostatních sloves pomocné sloveso vynechávat.

Jako první způsob užití minulého prostého času uvádí Parrott (2010) takové události, stavy a děje, které se odehrály během ukončeného časového období, přičemž stejně jako Quirk et al. (1985) zdůrazňuje, že toto časové období nemusí být ve větě přímo uvedené. Někdy potřebujeme ke správnému užití minulého času obecnou znalost, jako například ve větě: “*Shakespeare wrote over 30 plays.*” (Parrott 2010:219). V takovém případě použijeme minulý prostý čas, jelikož víme, že Shakespeare již zemřel. V některých případech je dokonce možné subjektivní použití minulého času. Ve větě “*I saw Harry in the office today.*” (Parrott 2010:219) bychom za normálních okolností použili předpřítomný čas, jelikož časové určení *today* není ukončené. V tomto případě je ale možné užít minulý prostý čas, pokud toto časové období subjektivně hodnotíme jako ukončené, například pokud nám již skončila pracovní doba.

Druhý způsob užití minulého času, který Parrott (2010) zmiňuje, je použití minulého času ve větách, ve kterých zároveň poskytujeme detaily nebo popis okolností nějaké události. Podobné příklady najdeme v mnoha novinových článcích. Nejprve je nová událost uvedena předpřítomným časem, ale pokud v dalších větách zmiňujeme detaily události, musíme použít čas minulý.



Dále je podle Parrotta (2010) tento čas používán jako jakési ukotvení událostí v minulosti. Pro popis hlavních událostí, které se odehrály v minulosti, je užít minulý prostý čas, zatímco ostatní časy, minulý průběhový nebo předminulý, jsou pak použity pouze pro vysvětlení a upřesnění vztahů mezi jednotlivými událostmi. Z tohoto důvodu je podle autora této publikace lepší nepoužívat při výkladu minulého času vypravování, ale spíše tento čas vysvětlit za použití izolovaných vět, aby nedošlo ke zbytečnému komplikování výkladu.

Na rozdíl od některých jiných jazyků lze podle Parrotta (2010) minulý prostý čas použít pro události různého charakteru. V souladu s názorem Huddlestona a Pulluma (2002) uvádí, že minulý prostý čas používáme pro krátkodobé i dlouhodobější události, ale také pro události, které se během nějaké doby opakují.

#### 2.4.1.2 Výklad předpřítomného času

Na předpřítomném čase je podle Parrotta (2010) výjimečné to, že tvoří jakýsi most mezi minulostí a přítomností – v některých kontextech se vztahuje k minulosti, v jiných k přítomnosti. V češtině žádný podobný čas nemáme, a právě proto je pro české žáky mnohem obtížnější na pochopení, než pro ty, kteří podobný čas ve svém mateřském jazyce mají. Obtíž je také v tom, že někdy bývá předpřítomný čas do českého jazyka překládán pomocí přítomného a někdy pomocí minulého času. Z tohoto důvodu je podle Parrotta (2010) u předpřítomného prostého času nutné intenzivní procvičování, a to zejména konfrontace s časy blízkými, tedy předpřítomným průběhovým časem a časem minulým.

Přestože Parrott (2010) i u tohoto času uvádí určité způsoby užití, je podle něj nezbytné si uvědomit, že tato pravidla nejsou vždy tak jednoznačná. Zatímco pravidla je vhodné používat u mladších žáků, u starších je vhodnější, aby na způsob použití a rozdíly mezi jednotlivými časy přicházeli sami v průběhu intenzivního procvičování.

Parrott (2010) klade důraz na procvičení tvoření tohoto času, jelikož tvar předpřítomného času v sobě zahrnuje pomocné sloveso *to have* a také přídělní minulé. I zde samozřejmě dochází k mnoha chybám ve způsobu tvoření. Žáci zapomínají používat pomocné sloveso nebo místo tvaru přídělní minulého používají

tvary minulého prostého času. Podrobnější popis typických chyb najdeme v kapitole č. 2.2.2 této práce.

Předpřítomný čas podle Parrotta (2010) používáme, pokud se událost, stav nebo děj odehrály během neukončeného časového období, přičemž za neukončené časové období považujeme i život člověka, který stále žije. To dokazuje například věta: "*I've never been outside Europe.*" (Parrott 2010:239).

Jak již bylo uvedeno výše, Parrott (2010) uvádí také seznam typických pravidel pro použití předpřítomného času, která učitelé a učebnice žákům předkládají. Zároveň však zdůrazňuje, že nesmíme tato pravidla příliš zobecňovat, jelikož ne vždy jsou platná. Jeho zdůvodnění najdeme níže.

- Považuje za špatné říkat žákům, že předpřítomný čas používáme u událostí, které se odehrály nedávno, zatímco minulý prostý čas pro události, které se staly dříve v minulosti. Jako důkaz, že toto pravidlo není platné vždy, uvádí následující věty: "*I've lived through two world wars.*" a "*I saw him a minute ago.*" (Parrott 2010:239). Je tedy zřejmé, že toto pravidlo platí jen v určitých kontextech a není možné ho zobecňovat.
- Nevhodné je také pravidlo, které říká, že předpřítomný čas se používá všude tam, kde je zřejmá vazba na přítomnost. Parrott (2010) oponuje tím, že v podstatě všechny věty ve všech časech mají nějaký vztah k přítomnosti.
- Také bychom neměli žáky učit, že předpřítomný čas používáme ve spojení s příslovci *just*, *already*, *yet*, *ever* a *before*, ale měli bychom je upozornit, že tato příslovce je možné používat i s jinými časy.
- Zavádějící je dle jeho názoru i pravidlo o užívání předpřítomného času pro události zmíněné v novinových článcích nebo životopisech žijících lidí. I zde totiž záleží na tom, zda zmiňujeme konkrétní časové období, nebo ne.
- Ani pravidlo zdůrazňující, že předpřítomný čas používáme pro ukončené události, stavy a děje v případě, že není uvedeno konkrétní časové období, není zcela přesné. Toto pravidlo je totiž v rozporu s tvrzením, že předpřítomný čas používáme v případě neukončeného časového období.

Z výše zmíněných důvodů tedy vyplývá, že pokud chceme svým žákům předkládat určitá pravidla pro použití předpřítomného času, musíme být obzvláště obezřetní, aby

tato pravidla nebyla zavádějící a aby nedocházelo k přílišnému zobecnění, které pak vede ke zbytečným chybám.

### 2.4.1.3 Konfrontace minulého a předpřítomného času

Parrott (2010) zdůrazňuje, že ačkoli oba časy vyjadřují minulost, nelze je zaměňovat. Každý z těchto časů se totiž od toho druhého něčím liší a je tedy svým způsobem jedinečný a nezaměnitelný. Hlavní rozdíly a podobnosti mezi těmito časy jsou přehledně shrnuty v Tabulce 1.

Tabulka 1 – Rozdíly a podobnosti minulého a předpřítomného času (Parrott 2010:241)

	Past simple	Present perfect simple
Finished events	✓	✓
Events in a finished period of time	✓	
Events in an unfinished period of time		✓
General biographical details about a living person		✓
General biographical details about someone who is dead	✓	
Generally used in telling stories	✓	

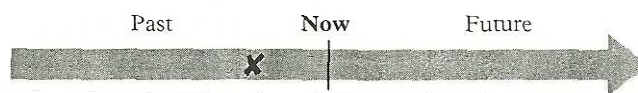
## 2.4.2 Teaching English Grammar: What to Teach and How to Teach it

### 2.4.2.1 Výklad minulého času

Scrivener (2010) stejně jako Parrot (2010) zdůrazňuje, že je nezbytné intenzivní procvičování slovesa *to be* v minulém čase, jelikož se výrazně liší od ostatních sloves, a může tak žákům způsobovat problémy.

Podle Scrivenera (2010) vyjadřuje minulý čas následující:

- Jednorázové události v minulosti. Tento příklad užití názorně ukazuje následující věta: “*They bought the paintings in 1989.*” (Scrivener 2010:135).



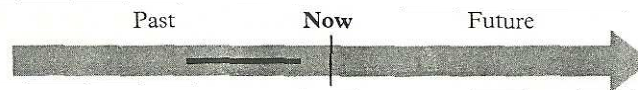
Obrázek 3 – Jednorázové události v minulosti (Scrivener 2010:135)

- Sled událostí při vyprávění, jako například ve větě: “*The candle flared, then flickered and went out.*” (Scrivener 2010:135).



Obrázek 4 - Sled událostí při vyprávění (Scrivener 2010:135)

- Události, které se odehrávaly během určitého časového období v minulosti. Ve větě “*We went to the same school when we were children.*” (Scrivener 2010:135) se událost odehrávala během dětství, tedy blíže vymezeného časového období.



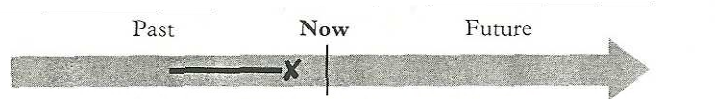
Obrázek 5 – Události odehrávající se během určitého časového období (Scrivener 2010:135)

- Události, které se v minulosti několikrát opakovaly. Příkladem je věta: “*We went to church every Sunday.*” (Scrivener 2010:135).



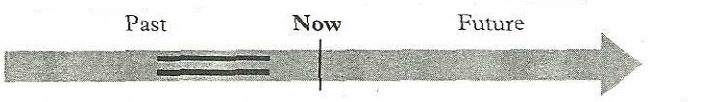
Obrázek 6 - Opakující se události v minulosti (Scrivener 2010:135)

- Náhlé události, které přerušily nebo ukončily jinou probíhající událost. Tento příklad užití se používá v kombinaci s minulým časem průběhovým, jako například ve větě: “*He was vacuuming when I arrived.*” (Scrivener 2010:136).



Obrázek 7 - Události, které přerušily nebo ukončily jinou událost (Scrivener 2010:135)

- Souběžně probíhající události, ve spojení s **while** a **when**. “*She watched me with interest while I ate.*” (Scrivener 2010:136).



Obrázek 8 - Souběžně probíhající události (Scrivener 2010:135)

Jak můžeme vidět výše, všechny zmíněné způsoby užití Scrivener (2010) navíc doplňuje přehledným zakreslením na časovou osu.

Scrivener (2010) také upozorňuje, že minulý prostý čas používáme nejen pro události, které se odehrály před mnoha lety, ale také pro události, které se odehrály například před pár minutami. I zde se tedy ztotožňuje s Parrotem (2010) a popírá mylnou domněnku, že děje vyjádřené minulým prostým časem se odehrály dříve, než děje vyjádřené časem předpřítomným. Tato domněnka sice může být někdy pravdivá, rozhodně ale není pravidlem. I Scrivener (2010) se tedy staví proti špatnému výkladu těchto problematických časů a zároveň varuje před nesprávným pochopením pravidel pro jejich užívání.

#### 2.4.2.2 Výklad předpřítomného času

Výklad předpřítomného času Scrivener (2010) člení do několika kapitol, a to podle příslovcí času, se kterými se tento čas nejčastěji používá. Tím pádem vykládá tento čas o něco podrobněji, než výše zmíněný Parrot (2010).

Podle Scrivenera (2010) předpřítomný čas používáme, pokud se ptáme na něčí zkušenosti z minulosti, v případě, že není zmíněno konkrétní časové určení.

V takovém případě používáme v otázce příslovce *ever*. Příkladem tohoto použití může být například věta “*Have you ever eaten octopus?*” (Scrivener 2010:158), ve které se ptáme na celý dosavadní život člověka, přičemž nijak blíže neurčujeme dobu, kdy se tento děj měl odehrát.

Předpřítomný čas podle Scrivenera (2010) používáme také pro události, které se odehrály těsně před dobou promluvy. V takových větách se často objevuje příslovce *just*. Z věty “*They’ve just announced that our train will be delayed.*” (Scrivener 2010:160) je patrné, že opoždění vlaku bylo ohlášeno právě v době, kdy mluvčí čeká na příjezd vlaku, tedy těsně před vyřčením této věty.

Dále Scrivener (2010) uvádí, že tento čas používáme pro popis takových událostí, které se odehrály v minulosti, ale je u nich patrná vazba na přítomnost. Zároveň také upozorňuje, že vazba na přítomnost není vždy tak jednoznačná, a často o ní musíme více přemýšlet. Právě v tom podle něj tkví hlavní problém v častém chybování u studentů. Scrivener (2010:163) o této problematice uvádí následující:

*“We use the present perfect to talk about events in the past – but it is a ‘present’ tense... The key idea with this tense is that it is about the past as it affects the present – ie there is always some link to now. All present perfect meanings connect the past to now in some way. This is a rather complex concept – and quite hard to convey to students.”*

Takto podle Scrivenera (2010) používáme předpřítomný čas v případě, kdy chceme mluvit o událostech, které se odehrály jednou nebo vícekrát během nějakého neukončeného období, jež začalo v minulosti a pokračuje až do doby promluvy. Opět ale zdůrazňuje, že v takových typech vět nemusí být vazba na přítomnost přímo uvedená, ani nemusí být na první pohled patrná. Například věta “*I’ve already spent this month’s salary.*” (Scrivener 2010:164) vypovídá o vazbě na přítomnou situaci nepřímo, a to tak, že nyní již mluvčí nemá žádné peníze ze svého posledního platu. Je tedy patrné, že někdy je potřeba podrobnější interpretace dané věty.

Dalším příkladem použití předpřítomného času s vazbou na přítomnost je podle Scrivenera (2010) popis změn, které začaly probíhat v minulosti a pokračují až do doby promluvy. V přítomnosti pak můžeme pozorovat výsledek těchto změn. Jako příklad uvádí Scrivener (2010:164) následující větu: “*I’ve put on two kilos*”. Tato

probíhající změna bude mít pravděpodobně za následek, že na mluvčím budou přibraná kila vidět.

Podobně můžeme předpřítomný čas používat v případě, že mluvíme o stavech, které začaly v minulosti a trvají až do doby promluvy. Scrivener (2010:164) uvádí jako příklad následující větu: “*Greece has been a republic since 1973.*” Z věty je patrné, že stav stále trvá a Řecko je stále republikou.

Dále Scrivener (2010) uvádí, že předpřítomný čas používáme také ve větách s příslovcem *already*. Toto příslovce naznačuje, že se určitý děj odehrál dříve, než bylo očekáváno. Příkladem takového užití je například věta “*I expected him at 12, but he’s already arrived.*” (Scrivener 2010:167). Zde ale autor zdůrazňuje, že *already* je možné použít také s minulým prostým časem, a to s významem „dříve, než v určitou dobu v minulosti“.

Předpřítomný čas používáme také v záporných větách s příslovcem *yet*, které naznačuje, že se ještě neodehrálo něco, co jsme očekávali, a co se tudíž má, podle našeho očekávání, odehrát v budoucnosti. Scrivener (2010:168) jako příklad uvádí větu “*I haven’t done my homework yet.*” Zde mluvčí daný úkol dosud neudělal, ale očekává se od něho, že ho napíše. Se stejným významem se pak příslovce *yet* používá i v otázkách.

Scrivener (2010) zmiňuje také užití předpřítomného času v příslovcem *always*, kdy nám toto příslovce naznačuje, že něco trvalo od nějaké doby v minulosti až do doby promluvy. To dokazuje i následující věta: “*Entrance to the museums has **always** been free.*” (Scrivener 2010:168).

Jako poslední způsob použití uvádí Scrivener (2010) předpřítomný čas ve spojení s časovými údaji *for* a *since*. Autor zde upozorňuje, že *for* a *since* se používají pro děje, které probíhají od určité doby v minulosti až do doby promluvy. Je mezi nimi ale jeden velmi důležitý rozdíl. Zatímco *for* se používá v případě, že ve větě uvádíme dobu trvání určitého děje, *since* používáme, pokud chceme ve větě zmínit, kdy daný děj začal probíhat. Tento rozdíl je podle něj nutné žákům důrazně vysvětlit, aby v použití těchto časových údajů později zbytečně nechybovali. Z toho vyplývá, že věta “*I’ve worked there **for** three years.*” (Scrivener 2010:170) uvádí, jak dlouho

daný děj probíhá, zatímco věta “*I’ve worked there since April.*” (Scrivener 2010:171) nám sděluje, odkdy daný děj probíhá.

Scrivener (2010) dále uvádí, že v případě používání *for* musíme být obzvláště obezřetní. Musíme totiž zvážit, zda použít minulý prostý nebo předpřítomný čas. Pokud daný děj trvá až do doby promluvy, pak použijeme předpřítomný prostý čas, pokud však děj začal i skončil v minulosti, a my chceme přesto zmínit dobu trvání s *for*, musíme použít minulý prostý čas. Tento rozdíl je zřejmý z následujících vět: “*I’ve worked there for three years.*” a “*I worked there for three years.*” (Scrivener 2010:170). Zatímco v první větě mluvčí na daném místě stále pracuje, ve druhé větě jde o období ukončené a mluvčí je buď nezaměstnaný, nebo pracuje jinde.

#### 2.4.2.3 Konfrontace minulého a předpřítomného času

Ačkoli ve své publikaci Scrivener (2010) neporovnává minulý a předpřítomný čas v samostatné kapitole, lze rozdíl mezi nimi snadno odvodit na základě porovnání kapitol, ve kterých se věnuje výkladu těchto časů samostatně.

Za základní ale Scrivener (2010) považuje fakt, že předpřítomný čas je vždy používán, pokud je z věty zřejmá nějaká vazba na přítomnost, přičemž sám zdůrazňuje, že někdy tato vazba na přítomnost nemusí být na první pohled jasná, obzvláště pokud není tato vazba ve větě přímo zahrnuta.



## 2.5 Kritéria pro porovnání učebnic angličtiny pro 2. stupeň ZŠ

### 2.5.1 Volba učebnice a její role při výuce angličtiny

Pokud má učitel možnost volby učebnice, podle které by chtěl své žáky učit, je samozřejmě ve velké výhodě oproti těm, kteří takovou volbu postrádají. Na většině škol však učitelé tuto volbu nemají a musí používat učebnici, kterou jim škola nabídne. Podle Cunningswortha (1995) je nutné si uvědomit, že i když nemáme možnost vlastní volby, je důležité se s předepsanou učebnicí dobře seznámit a naučit se s ní efektivně pracovat, abychom svým žákům dané znalosti co nejlépe předali.

Cunningsworth (1995) klade důraz na to, že kniha by měla být učiteli i žákům dobrým pomocníkem v procesu výuky a učení – nesmí však roli učitele úplně nahradit. Učitelé musí mít na paměti, že jejich úkolem je naučit žáky efektivně používat daný jazyk, ne je učit pouhý obsah učebnice, která sama o sobě většinou nestačí. K tomu mohou učitelé pomoci také doplňkové materiály, které autoři dané učebnice nabízí. Vedle učebnice pro žáky se tak velmi často setkáváme s pracovními sešity, učitelskými učebnicemi, kazetami nebo CD, doplňkovými knihami s testy apod.

Aby učebnice splnila svůj účel, musíme v ní najít výklad všech potřebných gramatických jevů i s následnými příklady na procvičení, a dále by mělo být podle Cunningswortha (1995) samozřejmostí, aby se dané jevy v učebnici vyskytovaly opakovaně. Autor upřesňuje, že pro efektivní učení je ideální, když se dané gramatické jevy v učebnici opakují třikrát až čtyřikrát. Také by mělo docházet ke srovnání problematických jevů, což minulý a předpřítomný čas beze sporu jsou.

S uspořádáním gramatiky v daných učebnicích samozřejmě souvisí i další faktory, které budou popsány níže, a následně rozebrány v praktické části této práce. Patří mezi ně způsob výkladu gramatiky (konkrétně tedy minulého a předpřítomného prostého času), zařazení těchto časů do kontextu a také následná cvičení, která žákům umožňují si daný čas lépe zapamatovat a usnadnit jim tak jeho užívání

v praxi. Právě tyto faktory budou hrát stěžejní roli při porovnávání učebnic v praktické části této práce.

## 2.5.2 Pojetí výuky gramatiky – induktivní a deduktivní přístup

Jak již bylo zmíněno výše, v učebnici bychom měli najít všechny potřebné gramatické jevy zvolené s ohledem na věk a pokročilost žáků, které by měly být vhodně a pochopitelně vysvětleny a také dostatečně procvičeny.

Co se týče výkladu daných jevů, v zásadě najdeme dva způsoby, a to deduktivní a induktivní přístup. Tyto přístupy při výuce angličtiny do jisté míry souvisí s pojetím gramatiky v průběhu let, a to především s gramaticko-překladovou a komunikativní metodou, které byly podrobněji rozebrány v kapitole č. 2.1. Zatímco v době, kdy byla populární metodou metoda gramaticko-překladová, byla gramatika vysvětlována pomocí deduktivního přístupu, v době přechodu ke komunikativní metodě se stal oblíbenějším přístup induktivní, jak uvádí Thornbury (1999).

Nelze říci, která metoda je lepší a která horší, u obou ale najdeme mnoho výhod i nevýhod, které budou zmíněny níže.

### 2.5.2.1 Deduktivní přístup

Prvním, a také starším přístupem při výuce angličtiny je podle Thornburyho (1999) přístup deduktivní, tradičně spojovaný s gramaticko-překladovou metodou. Vzhledem k tomu, že se od gramaticko-překladové metody začalo před mnoha lety upouštět, lze soudit, že ani deduktivní přístup již není tolik oblíbený. U gramaticko-překladové metody byla nejprve vysvětlována pravidla použití, která byla následně procvičována v překladových cvičeních. Hlavní nevýhodou bylo to, že všechno probíhalo pouze v mateřském jazyce, což neumožňovalo studentům dostatečné procvičení angličtiny a výuka nebyla příliš efektivní.

Deduktivní přístup je podle Thornburyho (1999:29) definován takto: *“a deductive approach starts with the presentation of a rule and is followed by examples in which the rule is applied”*. Tato definice samozřejmě neříká nic o tom, v jakém jazyce by mělo docházet k výkladu pravidel, takže tento přístup může být používán

i v hodinách, kde veškerá komunikace probíhá pouze v angličtině, tedy cílovém jazyce.

Dalšími nevýhodami jsou podle Thornburyho (1999) také nedostatečné zapojení žáků do výkladu a tím pádem jejich pasivita při hodinách. U mladších žáků může dokonce docházet k odrazení, jelikož nemají dostatečně vyvinuté znalosti z oblasti jazykové terminologie, a tak mohou mít pocit, že je daná látka příliš složitá. To může být způsobeno také tím, že mladší žáci nemají dostatečně rozvinuté abstraktní myšlení. Z toho důvodu je u nich nevhodné tuto metodu používat. V neposlední řadě může také docházet k mylné představě o učení se cizímu jazyku jako mechanickém memorování pouček, což samozřejmě není efektivní a účinné.

Na druhé straně má tento přístup dle výše zmíněného autora také mnohé výhody. Největší výhodou je skutečnost, že v případě výkladu pravidel na začátku hodiny získáme více času na procvičování a navíc nemá učitel tolik práce s přípravou na hodiny, jelikož může gramatický jev vysvětlit, kdykoli na něj přijde řada.

#### 2.5.2.2 Induktivní přístup

Definice induktivního přístupu podle Thornburyho (1999:29) zní takto: *“an inductive approach starts with some examples from which a rule is inferred”*. Je to přístup modernější, tudíž také stále více užívaný. Bývá spojován nejen s metodou komunikativní, ale také s metodou přímou a přirozenou.

Vzhledem k tomu, že u tohoto přístupu je důležité vystavení žáků velkému množství autentických materiálů, ze kterých mají žáci vyvodit vlastní pravidla, lze za největší výhodu považovat aktivní zapojení žáků do procesu výuky. Takto vyvozená pravidla jsou podle Thornburyho (1999) pro žáky lépe zapamatovatelná. Vyvození vlastních pravidel může být pro mnoho žáků výzvou, jelikož žáci velmi rádi řeší problémy. Navíc vede tento způsob k větší nezávislosti a samostatnosti při učení.

I tento přístup má ale své nevýhody, jak tvrdí Thornbury (1999). Nejenže vyžaduje více času na přípravu učitele na hodinu, navíc může žákům déle trvat, než vyvodí pravidla, a tím pádem zbývá méně času na procvičování daného jevu. Někteří žáci mohou mít navíc problém s formulováním správných pravidel, což je může od tohoto přístupu odrazovat, jelikož zde postrádají jistotu deduktivního přístupu.

### 2.5.2.3 Který přístup je tedy ten pravý?

Jak bylo zmíněno výše, jak deduktivní, tak induktivní přístup k výuce gramatiky mají své výhody i nevýhody. Nelze tedy jednoznačně říci, který z nich je lepší. Je vysoce pravděpodobné, že učitel ve své praxi bude využívat oba dva přístupy, ačkoli jeden více, druhý méně. Každý z nich se totiž více hodí pro jinou oblast gramatiky a také se liší v tom, kolik času je pro výklad dané gramatiky potřeba.

Ačkoli je deduktivní přístup k výuce gramatiky považován za mírně staromódní, i v dnešní době si jistě zachovává své příznivce. Thornbury (2006) uvádí, že deduktivní přístup k výuce gramatiky je vhodný zejména pokud potřebujeme se svými žáky procvičit formu určitého času, například minulého prostého času u pravidelných sloves. Je to navíc přístup, který lze použít i pokud nám nezbývá mnoho času na výklad daného jevu. Pravidla jsou zde prezentována velmi stručně a následně je možné tato pravidla procvičit v praxi, jelikož nám na procvičení zbývá mnohem více času. Thornbury (2006) ale uvádí, že je nutné daná pravidla doplnit vhodnými příklady, neboť samotná pravidla se mohou zdát žákům příliš abstraktní a složitá. Navíc není tento přístup úplně vhodný pro takové gramatické jevy, kde se setkáme s mnoha výjimkami z uvedených pravidel. Deduktivní přístup je také volen ve většině učebnic pro samostudium, jelikož zde není přítomný učitel, který by zkontroloval správnost vyvozených pravidel, jak je tomu potřeba u induktivního přístupu.

Naopak, induktivní přístup je podle Thornburyho (2006) vhodné použít, pokud máme více času na výklad, jelikož vyvozování pravidel je tvořivým procesem, který může žákům zabrat více času. Největší výhodou tohoto přístupu je skutečnost, že vede žáky k samostatnosti při učení a navíc si žáci vyvozená pravidla lépe zapamatují, jelikož se na jejich tvorbě sami podíleli. Takto vyvozená pravidla se totiž lépe ukládají do dlouhodobé paměti. V případě těžší látky je pak vhodné, aby učitel kladl žákům doplňující otázky, aby je tak na správná pravidla nasměroval. Pokud by tak neučinil, mohlo by totiž snadno dojít ke špatné interpretaci pravidel, a tudíž vést ke zbytečným chybám v užívání daných gramatických jevů.

Gollin (1998) o induktivním přístupu ve výuce gramatiky navíc uvádí, že je velmi podobný osvojování mateřského jazyka, kdy je dítě vystaveno velkému množství

jazyka a na základě něj si vyvozuje určitá pravidla použití. Právě podobnost s osvojováním mateřského jazyka je ve výuce cizích jazyků touto metodou velkou výhodou.

Z výše zmíněného vyplývá, že je vhodné používat oba dva přístupy k výuce gramatiky, neboť každý má své nesporné výhody. Dalším důvodem pro používání obou přístupů je také skutečnost, že každý žák má individuální potřeby při výuce jazyků, zejména co se jeho učebního stylu týká, a tak zatímco některému více vyhovuje deduktivní přístup s jasně danými pravidly, jiný dává přednost přístupu induktivnímu, kde si musí pravidla vyvodit sám.

### 2.5.3 Typy kontextů, ve kterých se dané časy vyskytují

Při výuce cizího jazyka – nejen gramatiky, ale také slovní zásoby – hraje kontext velmi důležitou roli, jelikož pomáhá žákům, aby jejich znalosti nebyly tolik abstraktní, ale stávaly se více konkrétními. Důležitost kontextu zmiňuje například Thornbury (1999:69): *“Language is context-sensitive. This means that, in the absence of context, it is very difficult to recover the intended meaning of a single word or phrase”*. Thornbury mimo jiné uvádí, že kontext je při výuce gramatiky důležitý, protože:

- V případě použití autentických textů pomáhá žákům zjistit, v jakých reálných situacích se mohou s daným gramatickým jevem setkat a kde ho mohou využít.
- Navíc jsou gramatické jevy prostřednictvím kontextů doplněny vhodnou slovní zásobou, která se s daným jevem často používá – nelze totiž zcela odloučit gramatiku od slovní zásoby.

Z tohoto důvodu se praktická část této práce bude zabývat také srovnáním, jaké kontexty jednotliví autoři pro výklad minulého a předpřítomného času volí. Pokud si totiž žáci v průběhu výuky zapamatují kontexty s těmito časy spojené, určitě budou mít v budoucnu v mluvených i písemných projevech méně problémů s užíváním správných časů.

Ovšem kontext sám o sobě samozřejmě nestačí, jelikož formu a způsob využití jednotlivých časů si žáci nejlépe zapamatují díky cvičením, kterých v každé učebnici najdeme nepřeberné množství.

#### 2.5.4 Typy cvičení zvolené k procvičování minulého a předpřítomného času

Není pochyb o tom, že u učebnice angličtiny není důležitý pouze způsob vysvětlení gramatických jevů, ale také cvičení. Ta žákům pomáhají naučit se správně používat nejen strukturu daného jevu, v našem případě minulého a předpřítomného času, ale také pochopit jeho význam a naučit se danou strukturu používat aktivně. Cvičení na procvičování gramatických jevů jsou tedy bezesporu velmi důležitou podmínkou pro to, aby se žáci danou látku správně naučili.

Jak uvádí Ur (2007), v praxi se můžeme setkat s mnoha žáky, kteří dosahují výborných výsledků v gramatických testech, ovšem své znalosti nedokážou sami správně použít v praxi, při reálné komunikaci. Toto může být způsobeno nesprávnou volbou cvičení. Každý učitel by proto měl být schopný pomoci svým žákům překonat tuto „propast“. Tím Ur (2007) myslí, že bychom neměli žáky učit pouze strukturu daného gramatického jevu, ale měli bychom se zaměřit také na jeho význam a rozvíjení schopnosti žáků používat dané struktury správně v reálné komunikaci. A právě v tom nám mohou pomoci různé typy cvičení. Je tedy důležité žákům poskytnout určitý kontext a také jim umožnit aktivně danou strukturu používat.

V každé učebnici najdeme větší či menší množství cvičení, která se však liší svým pojetím. Ačkoli v nich můžeme narazit na mnoho druhů cvičení, v zásadě je můžeme dělit na dva hlavní typy, do kterých můžeme jejich jednotlivé druhy zařadit. Toto rozdělení pak vypovídá o hlavním účelu těchto cvičení.

Prvním typem jsou cvičení drilová (*drills*), neboli řízená (*controlled*). Ačkoli byl tento typ cvičení podle Thornburyho (2006) původně hlavním znakem audiolingvální metody, která kladla důraz pouze na naučení se správné struktury daného gramatického jevu, stal se později důležitým prostředkem k naučení gramatiky i v metodě komunikativní. Vznikla tak tzv. komunikativní drilová cvičení, která stojí na přechodu mezi cvičeními drilovými a komunikativními.

Richards a Schmidt (2002) dále dělí drilová cvičení na mechanická (*mechanical drills*), smysluplná (*meaningful drills*) a komunikativní (*communicative drills*). V mechanických drilech žáci procvičují pouze strukturu gramatického jevu, aniž by bylo testováno porozumění. U těchto drilů je pouze jedna správná odpověď a žáci jsou schopni tuto odpověď vytvořit, aniž by jí rozuměli. Učitel má tak úplnou kontrolu nad odpovědí žáka. Smysluplné drily jsou cvičení, ve kterých je stále pouze jedna správná odpověď. Procvičují tedy stále pouze jednu gramatickou strukturu, ale zde již žáci musí porozumět, aby byli schopni odpovědět. U komunikativních drilů se také procvičuje daná gramatická struktura, ovšem žáci mají volbu odpovědi s vlastním obsahem. Autoři uvádí jako příklad cvičení, ve kterém učitel žákům postupně klade různé otázky v minulém čase, a žáci musí pomocí minulého času odpovědět.

Harmer (1991) zdůrazňuje, že drilová cvičení jsou důležitá především pro naučení struktury daného gramatického jevu. Příkladem druhů drilových cvičení jsou podle Thornburyho (2006) například cvičení založená na opakování (*an imitation drill*), nahrazování části vět (*a substitution drill*) nebo přeměně vět (*a variable substitution drill*). Harmer (1991) dále uvádí, že tato cvičení jsou sice monotónní o neoriginální, ale za hlavní výhodu považuje, že jde o cvičení řízená učitelem, a tím pádem je možné se zaměřovat na přesnost a ihned opravovat chyby žáků. Zároveň však uvádí, že jakmile se žáci danou strukturu naučí, je nutné přejít ke smysluplnějším aktivitám, například interaktivním cvičením (ve dvojicích nebo skupinkách), popřípadě cvičením, ve kterých se žáci navzájem dozvídají informace o sobě samých, a také zařadit do výuky hry. Takové aktivity se také řadí mezi drily, jelikož i při nich jde o procvičení daného gramatického jevu. Jejich hlavní výhodou je, že jsou zábavnější a originálnější.

Druhým typem jsou podle Thornburyho (2006) cvičení komunikativní (*communicative activities*), která se v mnoha ohledech blíží reálné komunikaci. Hlavními znaky těchto cvičení jsou:

- nepředvídatelnost situace,
- vzájemnost účastníků komunikace, tzn. že žáci musí poslouchat i mluvit navzájem,

- a také vyjednávání, kdy jsou žáci nuceni se správně vyjadřovat, popřípadě své vyjádření opravit tak, aby byli pochopeni.

Hlavním cílem těchto typů cvičení je podle Thornburyho (2006) jejich komunikativní účel, jelikož připravují žáky na situace, se kterými se mohou setkat i ve skutečnosti. V těchto typech cvičení není důležité umět se vyjadřovat bez chyb, ale vyjadřovat se tak, abychom byli pochopeni. Jde tedy o schopnost použít danou strukturu v autentickém kontextu. Příkladem takových cvičení jsou například cvičení, kdy žáci musí zjistit určité chybějící informace, najít rozdíly mezi dvěma obrázky, nebo kdy mají za úkol naplánovat například dovolenou. Je zde tedy důležitá především schopnost komunikovat. Zároveň tento typ cvičení pomáhá žákům pochopit vztah mezi strukturou a jejím významem.

Praktická část této práce se tedy bude věnovat typům cvičení zvolených pro procvičování daných jevů. Bude nás zajímat sled, v jakém jsou řízená a komunikativní cvičení volena, jaký typ cvičení v učebnici převažuje a také jejich cíl, tedy zda slouží pouze k procvičení struktury daných časů, nebo zda se soustředí také na jejich význam a tím i schopnost používat je v reálné komunikaci. Jak už bylo zmíněno na několika místech této práce, u gramatiky je důležité myslet na to, že nejde pouze o učení se struktuře, ale také o pochopení významu dané gramatiky. Správná cvičení musí tedy žákům také ukázat, jakým způsobem a v jakých případech mohou dané časy použít a také je naučit tyto časy používat samostatně v přirozených situacích, se kterými se ve svém životě setkají.



## 3 Praktická část

### 3.1 Úvod

Praktická část této práce se bude zabývat rozbořem učebnic angličtiny, které jsou běžně používány na českých základních školách. Některé z těchto učebnic se mohou velmi výrazně lišit, zatímco jiné si mohou být více podobné. Proto bude hlavním cílem praktické části této práce porovnat vybrané učebnice angličtiny z hlediska pojetí výuky minulého a předpřítomného času a zároveň upozornit na hlavní výhody a také případné nedostatky těchto učebnic.

Pro rozbor učebnic angličtiny v praktické části bude použita metoda srovnávací.

#### 3.1.1 Volba učebnic

Volba učebnic nebyla náhodná, ale předem promyšlená. Učebnice řady *Project* (Hutchinson 2008) a *Way to Win* (Betáková a Dvořáková 2005 – 2007) byly zvoleny z toho důvodu, že se jedná o učebnice novější a také velmi často používané na základních školách, zatímco učebnice řady *Go!* (Elsworth a Rose 1996 – 1997) a *Cambridge English Worldwide* (Littlejohn a Hicks 1998 – 2000) byly zvoleny z toho důvodu, že jde o učebnice starší a zároveň méně používané. Původním záměrem bylo porovnávat pět učebnic, avšak pátá z nich, *New Streetwise* (Nolasco 2000), již byla vyřazena z knihoven a tím pádem nebylo možné ji sehnat. Z tohoto důvodu jsou tedy v praktické části porovnávány pouze učebnice čtyři. Vzhledem k rokům vydání těchto učebnic bude dalším cílem této práce porovnat učebnice starší a novější. Zajímat nás bude především to, zda se v nich bude lišit přístup k výuce gramatiky, již zmíněný postup od dedukce k indukci.

#### 3.1.2 Co nás bude u vybraných učebnic zajímat?

Ve vybraných učebnicích anglického jazyka se zaměříme na výklad minulého a předpřítomného času. Hlavním důvodem, proč byly vybrány právě tyto dva časy, je skutečnost, že se systém minulých časů v anglickém a českém jazyce výrazně liší. Předpřítomný čas působí českým žákům velké obtíže, které jsou způsobené tím, že

koncept předpřítomného času je v češtině neznámý. Dalším problémem je pro české žáky skutečnost, že se oba časy do češtiny překládají minulým časem. Zajímat nás bude zejména to, v jakých ročnících jsou dané časy poprvé zařazovány do učebnic samostatně, a také kdy poprvé dochází k porovnání obou časů.

Při výkladu těchto časů se zaměříme na způsob výkladu, tedy jakým způsobem je daný čas v učebnici prezentován. V některých učebnicích může jít o deduktivní způsob výkladu, kdy jsou nejprve prezentována pravidla o tvoření a použití těchto časů, a následně jsou tato pravidla používána v různých textech a příkladových větách. V jiných učebnicích se naopak můžeme setkat s přístupem induktivním, kdy jsou nejprve použity texty nebo příkladové věty, ve kterých se daný gramatický čas vyskytuje, a na základě těchto příkladů pak mají žáci za úkol vyvodit pravidla tvoření a použití tohoto času.

Zároveň výklad těchto časů v učebnicích porovnáme s výkladem ve vědeckých a pedagogických gramatikách.

Také nás bude zajímat, zda učebnice počítají se skutečností, že v rodných jazycích žáků, kteří učebnice používají, se někdy nevyskytuje předpřítomný čas. Z toho důvodu se zaměříme i na to, zda učebnice počítá s chybami způsobenými touto skutečností a snaží se jim nějakým způsobem předcházet.

Dále budeme zjišťovat, v jakých kontextech se budou dané časy vyskytovat. Je zřejmé, že kontexty u minulého a předpřítomného času se budou lišit, neboť pojetí těchto časů je velmi odlišné. Zároveň se ale také mohou lišit kontexty u stejných časů v jednotlivých učebnicích.

V neposlední řadě nás bude zajímat, jaká cvičení jsou v jednotlivých učebnicích volena pro procvičení daných časů. Zaměříme se na sled, v jakém jsou řízená a komunikativní cvičení volena, jaký typ cvičení v učebnici převažuje a také jejich cíl, tedy zda slouží pouze k procvičení struktury daných časů, nebo zda se soustředí také na jejich význam a použití.

## 3.2 Hypotézy

Na základě poznatků z teoretické části je možno si vytvořit určité představy o výsledku porovnávání učebnic v praktické části. Mé hypotézy jsou následující:

1. Co se týče prvního výskytu časů, je vysoce pravděpodobné, že nejprve bude prezentován čas minulý, jelikož jde o základní čas pro vyjádření minulosti, a až poté bude následovat čas předpřítomný, protože tento čas v českém jazyce chybí. Teprve po dostatečném procvičení každého času zvlášť přijde na řadu konfrontace obou časů a jejich srovnání. Bylo by logické postupovat od primárního času pro vyjádření minulosti k sekundárnímu, jak zmiňují Huddleston a Pullum (2002).
2. Vzhledem k tomu, že se v mnohé literatuře o deduktivním přístupu píše spíše jako o přístupu staromódním a o induktivním přístupu jako přístupu moderním, dalo by se předpokládat, že starší učebnice budou volit spíše přístup deduktivní, zatímco učebnice novější spíše přístup induktivní. Jelikož se ale začalo přecházet k přístupu induktivnímu mnohem dříve, než byly všechny uvedené učebnice vydány, je pravděpodobné, že budou všechny zvolené učebnice používat spíše přístup induktivní.
3. Dalším předpokladem je, že s chybami českých žáků bude více počítat učebnice od českých autorek, tedy učebnice *Way to Win*, zatímco cizí autoři by mohli skutečnost, že předpřítomný čas se nevyskytuje ve všech jazycích, opomenout.
4. Je téměř vyloučené, že by byl čas minulý i předpřítomný použit ve stejném kontextu. Naopak je velmi pravděpodobné, že minulý čas se v jednotlivých učebnicích bude vyskytovat ve velmi podobném nebo dokonce stejném kontextu. Stejně tak výklad předpřítomného času bude vázán k podobným kontextům ve všech učebnicích.
5. Dále je, dle mého názoru, téměř stoprocentní, že po výkladu najdeme v učebnicích nejprve cvičení drilová, která umožní žákům naučit se správně používat strukturu daného času, a poté budou následovat cvičení komunikativní, která žáky naučí používat danou strukturu v reálné komunikaci a pochopit tak její význam.

### 3.3 Prezentace učebnic

V této kapitole se seznámíme s koncepcí jednotlivých učebnic a jejich uspořádáním, tak jak to uvádí jejich autoři v předmluvě učitelských příruček.

Učebnice jsou v této kapitole řazeny abecedně a nevyjadřují tedy žádné preference.

#### 3.3.1 Cambridge English Worldwide (Littlejohn, A., Hicks, D.)

Učebnice *Cambridge English Worldwide* je přepracovaným vydáním učebnice *Cambridge English for Schools*. Obsahuje čtyři díly, plus tzv. *Starter book* pro úplné začátečníky. Každý díl je členěn do šesti základních oddílů, které jsou tematicky propojené, a tyto oddíly se dále člení na dvě lekce. Celkem tedy v učebnici najdeme dvanáct lekcí a na konci učebnice další volitelné lekce ke každému oddílu.

Učebnice je koncipována tak, aby prostřednictvím jednotlivých témat dokázala zaujmout žáky a také je naučit o světě kolem nich – v jednotlivých lekcích jsou tedy zahrnuty také mezipředmětové a mezikulturní vztahy. Učení se jazyku a učení se o světě kolem nás je tedy hlavním cílem této učebnice. Dále se učebnice pokouší o aktivní zapojení žáků do výuky. Někdy tedy dává učebnice žákům možnost, aby se rozhodli, co budou dělat dále a jakým způsobem, přičemž jejich zapojení do výuky se postupně stupňuje.

Littlejohn a Hicks (1999) považují za důležité, aby žáci v průběhu výuky mohli dělat svá rozhodnutí, přemýšlet o tom, co se naučili, a postupně se tak stávali stále více zodpovědnými za vlastní učení.

Učebnice využívá strukturální syllabus (*structural syllabus*), kdy postupuje podle jednotlivých gramatických jevů. Littlejohn a Hicks (1999) uvádějí, že někdy jsou nejprve prezentována gramatická pravidla, jindy musí žáci na pravidla použití přijít sami. Zdá se tedy, že učebnice bude kombinovat induktivní přístup k výuce gramatiky s přístupem deduktivním. Autoři ale také kladou důraz na průběžné opakování daných jevů, neboť žáci se zpravidla nenaučí daný gramatický jev používat bezchybně ihned při prvním výskytu v učebnici. Každý gramatický jev se tedy v učebnici vyskytuje opakovaně.

V učebnici najdeme klasická řízená cvičení, ale také cvičení komunikativní, která umožňují žákům užívat gramatické struktury kreativně a také pomocí nich vyjadřovat vlastní myšlenky.

Prostřednictvím cvičení se učebnice soustředí na rozvoj všech jazykových prostředků i řečových dovedností.

### 3.3.2 Go! (Elsworth, S., Rose, J.)

Učebnice řady **Go!** se skládá ze tří dílů, které dovedou žáky od úrovně začátečnicků až po úroveň středně pokročilých.

Každý díl učebnice obsahuje 50 lekcí, kdy každá pátá lekce je shrnutím předchozích čtyř. Všechny lekce jsou provázané skupinkou mladých lidí, kteří se vydali na plavbu lodí, a jednotlivé lekce nás poté seznamují se situacemi, ve kterých se jednotlivé postavy ocitly, a s jejich zážitky.

Učebnice je založena na kognitivním přístupu, kdy se žáci postupně učí sami odvozovat pravidla použití gramatických jevů. Muggleston et al.<sup>8</sup> (1996) upozorňují na fakt, že žáci, kteří se při vyučování nudí, se neučí tak efektivně jako ti, které učivo baví. Proto se autoři učebnice pokusili do učebnic zahrnout různorodá témata, která mají žáky bavit a zaujmout. Tento účel plní také aktivity založené na hraní rolí a různé projekty, písničky, básničky a hry.

Z výše uvedeného vyplývá, že autoři této učebnice volí induktivní přístup k výuce gramatiky, kdy žáci na základě úvodních textů v jednotlivých lekcích sami odvozují pravidla tvoření a použití daných gramatických jevů. Tento postup autoři odůvodňují tím, že výuka, při které se žáci aktivně podílejí na procesu učení je efektivnější, než ta, ve které se žáci pouze pasivně učí předložená pravidla.

Po výkladu gramatiky následují řízená cvičení, která mají žákům pomoci získat jistotu při používání gramatických jevů, a po těchto cvičeních následují cvičení komunikativní, která mají žáky naučit vyjadřovat své vlastní myšlenky a rozvíjet u žáků plynulý projev.

---

<sup>8</sup> Autory příručky pro učitele k této učebnici jsou: Muggleston, P., Elsworth, S., Rose, J.

Učebnice se zaměřuje na všechny jazykové prostředky i řečové dovednosti, čímž umožňuje komplexní rozvoj žáků.

### 3.3.3 Project (Hutchinson, T.)

Učebnice řady *Project* obsahuje celkem pět dílů, které žáky dovedou od úrovně začátečníků až po úroveň středně pokročilých.

Woodbridge et al.<sup>9</sup> (1999) uvádí, že tyto učebnice kombinují tradiční přístupy k výuce jazyků s moderními. Vedle výkladu gramatiky a předkládání slovní zásoby v učebnici najdeme také aktivity, které žáky připravují na využívání svých znalostí v reálném životě. V takovýchto aktivitách žáci například hrají určité role nebo používají nové gramatické jevy a slovní zásobu kreativně ve svých projektech, které najdeme na konci každé lekce. Prostřednictvím takových aktivit se žáci učí propojit své znalosti s reálným životem a také spolupracovat se svými spolužáky ve dvojicích nebo skupinkách.

Každá učebnice obsahuje jednu úvodní a šest hlavních lekcí. Úvodní lekce se mírně odlišuje od následujících šesti lekcí, jelikož obsahuje spíše shrnutí předchozího dílu učebnice. V každé ze šesti hlavních lekcí najdeme nové gramatické jevy, které jsou prezentovány společně se slovní zásobou a tvoří tak téma celé lekce. Tyto lekce se dále člení na sekce – v první sekci najdeme vstupní text, který žáky uvede do tématu celé lekce, poté následuje sekce s gramatikou, která se soustředí na výklad i procvičení nových gramatických jevů. Dále v každé lekci najdeme novou slovní zásobu spojenou s tématem lekce, pravidla výslovnosti a rozvoj všech řečových dovedností. Na závěr se žáci dozvědí důležité informace o anglicky mluvících zemích a vytvoří svůj projekt.

Woodbridge et al. (1999) v úvodu učitelské učebnice upozorňují, že se snaží využít kognitivní přístup k výuce gramatiky. To znamená, že po úvodním textu následují cvičení, která žáky dovedou k rozpoznání pravidel tvoření a používání daných gramatických jevů. Nejprve mají žáci na základě textu doplnit věty, které obsahují daný gramatický jev, a podle těchto vět mají doplnit přehlednou tabulku s pravidly.

---

<sup>9</sup> Autory příručky pro učitele k této učebnici jsou: Woodbridge, T., Hutchinson, T., Newbold, D.

Knihou žáky provádí pejsek Mut, který žáky upozorňuje na gramatická pravidla a různé výjimky.

Poté co žáci doplní tabulku pravidel, daný jev si procvičí nejprve v řízených cvičeních, později v cvičeních komunikativních.

Woodbridge et al. (1999) tak ihned v úvodu napověděli, že gramatika v učebnicích Project bude prezentována pomocí přístupu induktivního.

### 3.3.4 Way to Win (Betáková, L., Dvořáková, K.)

Učebnice řady *Way to Win* obsahuje čtyři díly pro jednotlivé třídy 2. stupně základních škol a nižší stupně víceletých gymnázií, a volně navazuje na učebnice řady *Start with Click*. Tato učebnice připraví žáky od začátečníků po středně pokročilé. V prvním a druhém díle najdeme deset lekcí, ve třetím díle devět lekcí a v posledním díle sedm lekcí.

Autorky v předmluvě učitelské učebnice uvádí, že hlavním cílem učebnice je cíl komunikativní, tedy schopnost porozumět a vyjadřovat se v běžných situacích každodenního života. Nejde tedy o pouhé předávání znalostí, ale především o to, aby žáci byli schopni jazyk efektivně používat ve svém budoucím životě. Proto učebnice neobsahuje pouze prezentaci vybraných gramatických jevů a slovní zásoby, ale také se soustředí na kulturu anglicky mluvících zemí, a neopomíjí ani mezipředmětové vztahy. Otázky týkající se mezipředmětových vztahů najdeme v učebnici na postranních lištách.

Co se týče výkladu gramatiky, Betáková a Dvořáková (2005b) uvádí, že v učebnici je dáována přednost induktivnímu způsobu výkladu gramatiky. Student tedy musí samostatně přijít na způsob užívání gramatických jevů na základě předkládaných textů.

Po výkladu gramatiky následují cvičení v obvyklém sledu, tedy nejprve cvičení drilová a následně komunikativní. Komunikativní cvičení, ve kterých žák musí mluvit sám o sobě, jsou v učebnici označena slovy "Now you". Najdeme zde výběr z cvičení pro jednotlivce, ale i cvičení pro párovou a skupinovou práci. Vzhledem k tomu, že je učebnice určena i pro nižší ročníky víceletých gymnázií, najdeme

v učebnici tzv. cvičení pro chytré hlavy označená slovy “Plus”, která jsou určena také pro rychlejší žáky ze základních škol.

Učebnice se zaměřuje na rozvoj všech jazykových prostředků a řečových dovedností.



### 3.4 Způsob výkladu minulého času ve vybraných učebnicích, jeho zařazení do kontextu a typy cvičení

#### 3.4.1 Cambridge English Worldwide (Littlejohn, A., Hicks, D.)

V učebnici *Cambridge English Worldwide* není minulý prostý čas prezentován na jednom místě, ale vyskytuje se průběžně v prvním a druhém díle. Pokud budeme předpokládat, že se žáci učí anglický jazyk již na prvním stupni, bude se tedy první díl používat v 6. ročníku a druhý díl v 7. ročníku základní školy.

Poprvé je minulý čas prezentován v 11. lekci 1. dílu, tedy v 6. oddílu. Zde je minulý čas nejprve používán v úvodním článku – vyprávění **o životě jeskynních lidí** – je tedy zařazen do kontextu **doby kamenné**. Zvláštností této učebnice je, že po úvodním textu následují cvičení, ve kterých žáci nový gramatický jev používají bez předchozího vysvětlení, aniž by si uvědomovali, že se učí něco nového. Tato část lekce se tedy vždy soustředí spíše na rozvoj slovní zásoby, než na gramatiku, a proto nebude v této práci podrobněji rozebírána.

Skutečná prezentace minulého času následuje až v další, 12. lekci, a zde je minulý čas zařazen do zcela odlišného kontextu, kterým je vyprávění dvou kamarádek (formou dialogu) **o prvním školním dni** – jedná se tedy o **vyprávění zážitků**. Po tomto úvodním textu následují cvičení, na základě kterých mají žáci za úkol vyvodit pravidla, a to nejprve pro používání *was* a *were*, následně pro pravidelná a nepravidelná slovesa – to vše pouze v kladných větách. Jde tedy o induktivní přístup k výkladu gramatiky. U pravidelných sloves najdeme také poznámku o výslovnosti koncovky *-ed*, která je pro mnoho žáků problematická, jak zmiňuje Parrot (2010). Autoři učebnice zároveň žáky nabádají, aby se zamysleli nad porovnáním minulého času v angličtině a v jejich mateřském jazyce. Chtějí, aby si žáci uvědomili, zda i ve svém mateřském jazyce mají nepravidelná slovesa.

Dále tato učebnice prezentuje minulý čas prostřednictvím vyprávění dvou kamarádek (opět formou dialogu) **o tom, co zažily minulý týden na oslavách**. Jak můžeme vidět, učebnice se zaměřuje na vyprávění o tom, co se stalo v minulosti, přičemž v obou případech se jedná o ukončené časové období. Tento způsob užití minulého

času najdeme ve všech vědeckých i obou pedagogických gramatikách, které byly předmětem zkoumání v praktické části této práce.

Na konci 6. oddílu najdeme shrnutí probrané látky, přičemž je opět úkolem žáků, aby si tato pravidla sami doplnili.

Ve čtvrtém oddíle druhého dílu, tedy v 7. a 8. lekci, následuje opakování minulého času – opět jde o induktivní přístup k výuce gramatiky a minulý čas je zde zařazen do dvou kontextů. V 7. lekci najdeme článek **o deštných pralesech** (zde se minulý čas prolíná s časem přítomným, nejedná se tedy o článek, který by byl výhradně v minulém čase), v 8. lekci pak najdeme **krátké popisy několika druhů dinosaurů**. Vzhledem k tomu, že dinosauři již vyhynuli, opět se jedná o ukončené časové období, a tím pádem je použití minulého času oprávněné. Pomocí následujících cvičení si žáci zopakují tvoření kladných vět v minulém čase. Jedná se ale pouze o připomenutí látky z minulého dílu učebnice, a proto zde nebudou tyto lekce podrobněji rozebírány.

V 10. lekci najdeme článek s názvem „**Život ve vesnici před 4.000 lety**“, která navazuje na článek **o jeskynních lidech** z minulého dílu učebnice. Zde se tedy žáci zároveň učí o dějinách lidstva. Opět je použit induktivní způsob výkladu gramatiky – po článku následují cvičení, na základě kterých žáci sami odvodí pravidla. Nejprve si zopakují tvoření kladných vět, následně si odvodí pravidla pro tvoření záporných vět a otázek v minulém čase (viz Příloha 1). V těchto cvičeních se žáci vracejí i do předchozí 9. lekce a pracují zde s **novinovým článkem s detektivním zaměřením – o nalezení těla muže, který zemřel před 4.000 lety** – článek tedy zapadá do stejného časového období jako úvodní článek k 10. lekci. K vyvození pravidel pro záporné věty a otázky v minulém čase slouží také články, které pojednávají **o zážitcích dětí**. V obou případech se jedná o vyprávění pomocí rozhovoru – v prvním vypráví dcera své matce, **co se stalo včera** (viz Příloha 1) a ve druhém si kamarádi vypráví o tom, **co dělali o víkendu**. Na konci 5. oddílu najdou žáci opět shrnutí látky, kde si sami doplní zjištěná pravidla.

Pro procvičení minulého času učebnice volí různé typy a druhy cvičení, žáci tak mají možnost si procvičit nejen strukturu, ale také význam minulého času. Najdeme zde písemná i ústní cvičení.

Pro procvičení slovesa *to be* v minulém čase učebnice nenabízí žádné mechanické drily, je zde pouze jeden smysluplný dril, kde žáci přiřazují k větám doplňující otázky – nevystačí si tedy pouze se znalostí struktury, ale k porozumění potřebují také určitou znalost slovní zásoby. Dále učebnice nabízí komunikativní cvičení, kde mají žáci porovnat dva obrázky.

Pro procvičení minulých tvarů pravidelných i nepravidelných sloves autoři učebnice zvolili nejprve mechanické drily, ve kterých mají žáci za úkol doplnit slovesa v závorkách do správných tvarů, a nemusí tak vůbec přemýšlet nad významem věty. Poté následují tři komunikativní cvičení, ve kterých si žáci ve dvojicích povídají, co kdy dělali a zároveň jsou vedeni k tomu, aby si navzájem kladli doplňující otázky. Žáci tedy zjišťují, zda umí minulý čas aktivně používat k dorozumění. Ve shrnutí na konci lekce žáci najdou ještě jeden mechanický dril, ve kterém si prověří, zda danou látku zvládají.

Ve druhém díle učebnice najdeme stejný sled cvičení. Na zopakování kladných vět v minulém čase je nejprve zvolen smysluplný dril, ve kterém žáci musí znát danou slovní zásobu, aby byli schopni spojit otázky a odpovědi, a následně si minulý čas procvičí v komunikativním cvičení, kdy mají ve dvojicích mluvit o nějakém rodinném výletě. Zde vyjadřují vlastní myšlenky a zjišťují tak, zda jsou schopni používat minulý čas pro dorozumění. Záporné věty a otázky si žáci mohou procvičit ve cvičení, kdy se ostatních žáků mají ptát na otázky spojené s daným textem, na které ostatní musí odpovídat. Jedná se o komunikativní dril, u kterého žáci zároveň testují schopnost porozumět textu a vyjadřovat se, ovšem jejich slovní zásoba je omezena textem – netvoří tak vlastní obsah věty. Následující cvičení je komunikativní – žáci mají vymyslet jakékoli otázky v minulosti a klást je svým spolužákům. Poté následuje další komunikativní cvičení, kdy mají žáci vymyslet rozhovor o tom, co dělali o víkendu, a následně ho předvést před třídou. Zde testují svoji schopnost použít minulý čas a dorozumět se.

U každé nově prezentované látky tedy učebnice postupuje od řízených cvičení ke komunikativním a dává tak žákům možnost aktivně komunikovat. Poměr mezi drilovými a komunikativními cvičeními je v této učebnici vyrovnaný.

### 3.4.2 Go! (Elsworth, S., Rose, J.)

Učebnice **Go!** zařazuje minulý čas do 36. lekce 1. dílu. Vzhledem k tomu, že každý díl učebnice této řady obsahuje 50 lekcí, vychází nám celkem 150 lekcí pro celý druhý stupeň, a tím pádem přibližně 37 lekcí na jeden ročník. Z toho vyplývá, že tato učebnice zařazuje minulý čas na úplný konec 6. třídy, nebo spíše na začátek sedmé, jelikož v šesté třídě jistě žáci budou probírat učivo pomalejším tempem, než ve vyšších třídách.

V této učebnici se minulý čas vyskytuje celkem v deseti po sobě jdoucích lekcích. Autoři této učebnice postupují od *was* a *were* a pravidelných sloves v kladných větách přes záporné věty a otázky k nepravidelným slovesům, přičemž ve všech lekcích je minulý čas prezentován induktivním způsobem. Za každým textem, ve kterém je minulý čas prezentován, následuje tabulka, do které žáci doplní nově získané poznatky.

Ve 36. lekci je minulý čas použit v dopise, který píše jedna z účastnic zájezdu svým rodičům – jde tedy o **vyprávění zážitků z předešlých dnů**. Za textem následuje tabulka, do které mají žáci doplnit pravidla používání *was* a *were* v kladných a záporných větách a otázkách, které si následně procvičí v cvičeních.

Následující lekce prezentuje minulý čas opět v kontextu **vyprávění zážitků**, tentokrát **nehody** – o té se žáci dozvídají z komiksu. Následuje tabulka, do které mají žáci doplnit nové poznatky o tvoření kladných vět od sloves pravidelných. Ve 38. lekci jsou použity tři články o **známých vynálezcích a jejich životech**. Tyto texty jsou ale použity pouze pro upevnění znalostí získaných v předchozích lekcích. Ve 40. lekci pak žáci najdou přehledné tabulky, které jim předkládají kompletní přehled o minulém čase, tedy nejen o tvoření kladných vět, ale také záporných vět, otázek, krátkých odpovědí a otázek s tázacími zájmeny. Za tabulkou najdeme další cvičení na zopakování. Navíc se zde žáci dozvědí, co už by měli umět pomocí minulého času vyjádřit a kdy ho mohou použít (viz Příloha 2). Mohou tedy mluvit o minulosti, vyprávět příběh v minulosti a také mluvit o životě lidí. Jak můžeme vidět v Příloze 2, poznámky o použití minulého času jsou zde doplněny o příkladové věty.

Otázky se poprvé objevují ve 41. lekci, nazvané **Narozeniny** – v rozhovoru zde lékařka pokládá dívce po úrazu otázky ohledně jejích **posledních narozenin** – dochází zde tedy k časovému ukotvení do určité doby v minulosti. Žáci poté opět doplní tabulku a následně otázky procvičí ve cvičeních. 42. lekce se pak zaměřuje na záporné věty. Zde najdeme článek **o založení hudební skupiny Take That!**, pomocí kterého se žáci učí záporné věty tvořit.

Nepravidelná slovesa jsou pak prezentována ve 43. lekci v článku, který pojednává **o filmu Jurský park**. Za tímto textem následuje tabulka, ve které jsou srovnávána pravidelná a nepravidelná slovesa. Tabulka je sice kompletní, ale žáci musí další nepravidelná slovesa sami vyhledat v textu, takže i zde se jedná o induktivní způsob výkladu gramatiky. Ve 45. lekci žáci opět najdou kompletní tabulku o tvoření a použití minulého času.

Co se týče cvičení v této učebnici, jsou pojata, oproti předchozí učebnici, poněkud odlišně. Cvičení jsou často zaměřená spíše na porozumění textu, než na testování gramatiky. Dále se cvičení zaměřují například na psaní dopisu, příběhu, životopisu apod. Cvičení, která by byla skutečně zaměřena pouze na testování gramatiky, je v této učebnici poměrně málo.

Po odhalení pravidel následuje vždy několik cvičení, ve kterých autoři postupují od mechanických drilů přes drily smysluplné po komunikativní cvičení. Ve shrnujících lekcích, tedy v lekci 40. a 45., najdeme ještě další cvičení, zde se ale jedná vždy pouze o mechanické drily. Někde mají žáci pouze doplnit *was* a *were*, jinde přetvořit věty v přítomném čase na věty v čase minulém, popřípadě tvořit otázky pomocí daných slov, kdy žáci doplní pouze pomocné sloveso *did*. Tato cvičení slouží ke zjištění, jak žáci zvládli strukturu dané látky.

Drilová cvičení jsou zpravidla založena na práci s textem, zatímco komunikativní cvičení se zaměřují na život žáků – učí se vyprávět například o tom, co dělali večer nebo o svých posledních prázdninách, popřípadě mluvit o důležitých datech ve svém životě. Pokud bychom se zaměřili na poměr mezi cvičeními drilovými a komunikativními, zjistili bychom, že cvičení drilová značně převažují.

### 3.4.3 Project (Hutchinson, T.)

Učebnice *Project* představuje žákům minulý čas ve druhém díle učebnice ve 3. lekci, tedy v 7. třídě. Tato učebnice se od předchozích dvou výrazně liší, jelikož minulý čas vykládá komplexně v jedné lekci. Žáci tak najdou všechny informace týkající se tohoto času na jednom místě.

V celé této lekci je minulý čas zařazen do kontextu **vyprávění zážitků**. Poprvé se žáci s tímto časem seznamují v textu, kde postavy, které je provázejí všemi díly učebnice, krátce vypráví o tom, co dělaly **minulý víkend**. V těchto větách je použité pouze sloveso *to be* v minulém čase. Žáci nejprve pracují s textem, na základě kterého odvodí pravidla použití *was* a *were* do přehledné tabulky, a následně použití tohoto slovesa procvičí na cvičeních. V první tabulce mají za úkol doplnit použití *was* a *were* v kladných a záporných větách, v druhé pak v otázkách a krátkých odpovědích.

V další části lekce je použit minulý čas ve vyprávění **o prázdninách**, tentokrát ovšem nejen se slovesem *to be*, ale i s pravidelnými slovesy. Za textem následuje tabulka, která žáky upozorňuje na pravopisné změny při tvoření minulého času od pravidelných sloves (viz Příloha 3), kde žáci musí na základě pravidel minulé tvary od daných sloves sami utvořit. Ve druhé tabulce (viz Příloha 4) se pak žáci dozvídají, jak se tvoří záporné věty v minulém čase, přičemž jim Mut klade další otázky, aby nad pravidlem použití museli sami přemýšlet. Dále se žáci seznamují také s výslovností koncovky *-ed*.

Ve třetí části lekce, kde jsou uvedeny informace **o problémech, se kterými se děti setkaly na prázdninách**, se žáci seznamují s nepravidelnými slovesy. Zde není pro prezentaci nového gramatického jevu použit souvislý text, ale pouze jednotlivé věty. Na základě vět, ve kterých byla nepravidelná slovesa použita, mají žáci dohledat minulé tvary nepravidelných sloves a doplnit je do tabulky. V další tabulce se pak seznamují také s tvořením záporných vět s těmito slovesy.

Poslední část lekce žákům předkládá komiks, ve kterém se žáci dozvídají **o prázdninách pejska Muta**. Zde jsou poprvé použity také otázky v minulém čase. Poté žáci sami musí přijít na pravidla tvoření otázek, která opět doplňují do přehledné tabulky. Učí se tvoření zjišťovacích i doplňovacích otázek, které nebyly

v předchozích dvou učebnicích takto rozděleny. Ačkoli se tvoření těchto typů otázek liší pouze v použití tázacích slov, tabulka žákům jistě pomůže tyto poznatky lépe uspořádat a později předcházet chybování v jejich tvoření a použití, zejména co se pořádku slov týká.

V této učebnici jsou všechny jevy spojené s minulým časem prezentovány induktivním způsobem, kdy žáci na základě různých textů, popřípadě vět, musí sami přijít na způsob tvoření minulého času. Texty pro prezentaci minulého času jsou zde ve všech částech lekce mnohem kratší, než u textů v předchozích dvou učebnicích.

Poté, co žáci zjistí pravidla tvoření, si daný jev vždy procvičí ve cvičeních. Pro procvičení slovesa *to be* v minulém čase jsou zde použita nejprve tři drilová cvičení – zde žáci doplňují *was* a *were* do vět, následně přetváří kladné věty na záporné, a poté mají za úkol tvořit otázky a krátké odpovědi z daných slov. Jedná se o drily, které jsou zaměřeny na procvičení struktury minulého času – žáci zde nepotřebují rozumět, aby byli schopni správně odpovědět. Za drilovými cvičeními najdeme jedno komunikativní cvičení, ve kterém se žáci mají ve dvojicích bavit o tom, co dělali v dané dny. Procvičují tak nejen strukturu, ale i schopnost vyjádřit vlastní myšlenky.

Za tímto cvičením následuje část “Reading”, ve které žáci opět doplňují sloveso *to be*, tentokrát ovšem v kladných i záporných větách. Jedná se tedy o smysluplnější dril, kdy žáci musí textu rozumět, aby mohli sloveso správně doplnit. Za ním následuje cvičení, které testuje schopnost porozumění textu, a nejedná se tak o cvičení založené na procvičení gramatiky.

Ve druhé části lekce žáci procvičují pravidelná slovesa opět nejprve ve drilových cvičeních. V nich například tvoří minulé časy daných sloves nebo přetváří kladné věty na záporné. Drilová cvičení jsou zde opět v převaze, za nimi následuje pouze jedno komunikativní cvičení.

Ve třetí části lekce najdeme nejprve mechanický dril, kde žáci dávají nepravidelná slovesa do správných tvarů. Poté si žáci mohou zahrát hru, ve které si procvičí tvoření kladných i záporných vět v minulém čase, slovní zásobu, ale také svou paměť (viz Příloha 5). Jedná se o ústní komunikativní drilové cvičení, kde je obsah vět omezen danou slovní zásobou. Zahrnutí her mezi cvičení k procvičování gramatiky je dle Harmera (1991) vhodné, neboť poskytují žákům možnost procvičit si danou

látku zábavnějším a originálnějším způsobem. Dále v sekci “Reading and writing” najdeme smysluplný dril, ve kterém žáci musí přečíst dva dopisy a podle významu do nich doplnit slovesa ve správném tvaru. Nevystačí si tedy pouze se strukturou, ale potřebují porozumět významu obou textů, aby byli schopni slovesa správně doplnit.

K procvičení zjišťovacích a doplňovacích otázek a krátkých odpovědí žákům poslouží nejprve dvě mechanická drilová cvičení, ve kterých se zaměřují pouze na strukturu dané věty, poté jeden smysluplný dril, kde musí porozumět odpovědi, aby mohli vytvořit správnou otázku. Následně si procvičí schopnost komunikovat v ústním komunikativním cvičení, kde si žáci ve dvojicích mají povídat o zážitcích z prázdnin a následně převyprávět, co spolužák o svých prázdninách dělal.

Ve shrnutí třetí lekce žáci na základě obrázků a slov vytváří příběh o Tedovi. Jedná se o komunikativní drilové cvičení, kdy žáci mají předem určenou slovní zásobu, kterou mají použít. Nepřidávají tedy nic navíc.

Na úplném konci lekce mají žáci vytvořit projekt, do kterého mají zahrnout informace o jejich prázdninách. Vzhledem k tomu, že obsah projektu budou vytvářet sami žáci, jedná se o písemné komunikativní cvičení.

Z výše uvedených informací o cvičeních vidíme, že tato učebnice postupuje od drilových cvičení ke komunikativním, přičemž drilová cvičení v této učebnici převažují.

#### 3.4.4 Way to Win (Betáková, L., Dvořáková, K.)

Učebnice **Way to Win** představuje žákům minulý čas poprvé v 9. a 10. lekci prvního dílu, tedy v 6. třídě. Volí podobný postup jako učebnice **Project**, kdy jsou všechna pravidla o používání a tvoření minulého času přehledně na jednom místě.

Tato učebnice, stejně jako všechny předchozí, také volí pro všechny jevy týkající se minulého času induktivní přístup k výuce gramatiky. Vždy se tedy určitý jev objeví nejprve v textu, pak mají žáci za úkol zamyslet se nad pravidly pro tvoření a použití, a následně si pravidla ověřit v jednotlivých cvičeních.



V učebnici je pro prezentaci minulého času slovesa *to be* nejprve použit rozhovor učitele se žáky o **minulém víkendu**, ve kterém se sloveso rovnou vyskytuje nejen v kladných, ale také v záporných větách a otázkách. Jedná se tedy o kontext **vyprávění zážitků**. Zvláštností této učebnice je, že jakmile si žáci odvodí pravidla pro používání daného jevu, používají tato pravidla ihned v komunikativních cvičeních, kde mluví sami o sobě. Komunikativní cvičení se tak stávají součástí učení pravidel a to činí učebnici mezi všemi porovnávanými jedinečnou.

Dalším textem, ve kterém se minulý čas vyskytuje, je pohlednice, kterou Jenny (dívka, jež se objevuje průběžně v učebnici) minulý víkend poslala své kamarádce z výletu. I zde se tedy jedná o **vyprávění zážitků**.

Další text je opět zaměřen na **minulý víkend**, tentokrát jde o ústřížek z deníku Jenny. Prostřednictvím tohoto textu se žáci seznamují s pravidelnými slovesy.

Posledním textem této lekce, který prezentuje minulý čas, je opět rozhovor týkající se **minulého víkendu**. V něm se žáci seznamují už i se zápornými větami, otázkami a krátkými odpověďmi. Navíc je zde zařazeno také nepravidelné sloveso *to go*.

Na konci deváté lekce je žákům předkládán komplexní přehled o tvoření a použití minulého času se zaměřením na sloveso *to be* a pravidelná slovesa. U obou případů je zde uveden také způsob tvoření zjišťovacích a doplňovacích otázek, jako tomu bylo v učebnici *Project*. Na rozdíl od ostatních učebnic je zde navíc upozornění, se kterými příslovečnými určeními času je možné minulý čas použít. Tato poznámka je velmi důležitá pro české žáky, obzvláště pak při srovnání minulého času s časem předpřítomným. Je tedy patrné, že učebnice dopředu počítá s chybami, kterých by se čeští žáci později, zejména při konfrontaci s předpřítomným časem, mohli dopouštět.

Autorky této učebnice neopomenuly zmínit ani způsob výslovnosti koncovky *-ed* u pravidelných sloves. Nepředkládají však žákům hotové poučky, ale žáci musí na výslovnost této koncovky přijít sami na základě poslechu.

Desátá lekce v učebnici *Way to Win* je spojená s tématem **výměnného pobytu**, o kterém hlavní postavy této učebnice vypráví. Minulý čas je zde tedy opět zařazen do kontextu **vyprávění zážitků**. Poté mají žáci za úkol v textu sami vyhledat nepravidelná slovesa a jejich minulé tvary. Na konci lekce najdeme přehledné shrnutí

minulého času pravidelných i nepravidelných sloves, včetně pravopisných změn u sloves pravidelných. Tyto pravopisné změny byly shrnuty pouze v učebnici *Project*, zatímco učebnice *Cambridge English Worldwide* a *Go!* na ně nijak výrazně neupozorňují. Proto lze upozornění na tyto změny považovat za výhodu této učebnice.

Dalším kladem učebnice je bezesporu zařazení „otázek na podmět a předmět“, které jsou také uvedeny ve shrnutí na konci 10. lekce (viz Příloha 6), přestože se nejedná o jev, který by se týkal primárně minulého času. Ačkoli tyto typy otázek představují pro české žáky mnohdy velký problém, nebývají bohužel samostatně řazeny do všech učebnic. Čeští žáci v nich chybují zejména proto, že zatímco v češtině mohou vyjadřovat tyto otázky pomocí různých pádů, v angličtině je jejich tvoření odlišné – pro české žáky méně přirozené. Otázky na předmět jsou zde tvořeny pomocí pomocných sloves, zatímco v otázkách na podmět pomocná slovesa nepoužíváme.

Co se týče cvičení, volí tato učebnice zcela odlišný postup. Zatímco v ostatních učebnicích je dodržován postup od drilových cvičení ke komunikativním, tato učebnice volí postup opačný. Jak už bylo zmíněno výše, nejprve učebnice prezentuje daný jev v kontextu a poté si žáci odvodí pravidla, která následně použijí rovnou v komunikativních cvičeních. Žáci se tedy ihned orientují na vyjadřování vlastních myšlenek. V části “Practice” pak žáci najdou poměrně velké množství drilových cvičení a na závěr ještě nějaké komunikativní. V 9. lekci zde najdeme jeden mechanický dril, ve kterém žáci pouze doplňují sloveso *to be* ve správném tvaru, poté následuje šest smysluplných drilů. Mezi nimi najdeme například cvičení, kde mají žáci za úkol přiřazovat otázky a odpovědi, doplňovat daná slovesa z rámečku do vět, popřípadě na základě daných odpovědí tvořit otázky. Ve všech těchto cvičeních je nutné porozumění, aby žáci byli schopni cvičení bez problému zvládnout. Na závěr se zde vyskytuje jedno komunikativní cvičení (viz Příloha 7), kde mají žáci za úkol nejprve zjistit chybějící údaje v tabulce týkající se daných postav, a následně stejné informace zjistit o svém spolužákovi. Žáci se tak učí zjišťovat informace, ale i vyjadřovat vlastní myšlenky.

V 10. lekci najdeme stejný postup, ovšem komunikativní cvičení, která jsou zařazena mezi úvodními články, nejsou zaměřena na procvičení minulého času, proto je zde nebudeme více rozebírat. V části “Practice” pak opět najdeme větší množství cvičení

– v tomto případě se jedná pouze o cvičení drilová, přičemž učebnice postupuje od mechanických drilů přes smysluplné po drily komunikativní. Poslední zmíněné cvičení sice procvičuje komunikaci, avšak obsah vět je daný, proto se nejedná čistě o komunikativní cvičení, ale pouze o komunikativní dril.

I v této učebnici tedy řízená cvičení převažují nad cvičeními komunikativními.

### 3.4.5 Shrnutí

Ačkoli je ve všech zmíněných učebnicích minulý čas prezentován induktivním způsobem, každá učebnice je svým způsobem originální a odlišná od všech ostatních.

Učebnice se liší tím, kdy minulý čas do předkládaného učiva zařazují. Nejdříve zařazuje minulý čas učebnice *Way to Win*, a to na konci 6. ročníku. Učebnice *Cambridge English Worldwide* sice zařazuje minulý čas také již na konci 6. třídy, ovšem komplexní znalosti o minulém čase žáci získají až téměř na konci 7. ročníku. V učebnici *Go!* je minulý čas zařazen na přelom 6. a 7. ročníku a v učebnici *Project* je minulý čas poprvé prezentován v 7. ročníku. Prezentaci minulého času v jednotlivých učebnicích s konkrétními lekcemi a stranami najdeme v Tabulce 3 na konci této kapitoly.

Učebnice se liší i v postupu prezentace minulého času. V jedné věci se ale shodují – všechny zmíněné učebnice nejprve seznamují žáky se slovesem *to be* v minulém čase. Podle Parrota (2010) a Scrivenera (2010) je velmi důležité začít žáky učit nejprve sloveso *to be*, neboť jeho použití v minulém čase, zejména pak v záporných větách a otázkách, se velmi výrazně liší od všech ostatních sloves. Učebnice *Go!*, *Project* a *Way to Win* seznamují žáky ihned na začátku s použitím slovesa *to be* v kladných i záporných větách a také otázkách. Zde vidím malý nedostatek učebnice *Cambridge English Worldwide*, která žáky sice seznamuje nejprve se slovesem *to be*, ale pouze v kladné větě, zatímco záporné věty a otázky nejsou v učebnici nijak prezentovány. Jsou sice zahrnuty v průběžných cvičeních, ale nikde v učebnici nenajdeme tabulku, která by žákům zřetelně předkládala jejich způsob tvoření. Dle mého názoru může tento nedostatek vést k tomu, že žáci budou v těchto větách chybovat – zejména poté, co se naučí pravidlo o tvoření záporných vět a otázek u ostatních sloves.

Dále se téměř všechny učebnice shodují v tom, že postupují od pravidelných sloves k nepravidelným. Tento postup je naprosto přirozený, neboť žáci si snáze zapamatují pravidelnost tvoření minulých tvarů od pravidelných sloves, a až poté jsou připraveni na slovesa nepravidelná. Výjimkou je učebnice *Cambridge English Worldwide*, která ihned po výkladu minulého času slovesa *to be* zařazuje pravidelná i nepravidelná slovesa najednou.

U pravidelných sloves je podle Parrota (2010) a Scrivenera (2010) důležité upozornit žáky na způsob výslovnosti minulé koncovky *-ed*, ve které žáci často chybují. Všechny učebnice rozdíl ve výslovnosti této koncovky uvádí, většinou na základě poslechu.

Tabulka 2 názorně ukazuje, jakým způsobem jednotlivé učebnice při výkladu minulého času postupují. Pro zjednodušení budou v tabulce použity následující symboly: (+) pro kladné věty, (-) pro záporné věty a (?) pro otázky.

Tabulka 2 - Postup výkladu minulého času

Název učebnice	Postup výkladu minulého času
<i>Cambridge English Worldwide</i>	<i>To be</i> (+) pravidelná slovesa a nepravidelná slovesa (+) pravidelná a nepravidelná slovesa (-) pravidelná a nepravidelná slovesa (?)
<i>Go!</i>	<i>To be</i> (+) (-) (?) pravidelná slovesa (+) pravidelná slovesa (?) pravidelná slovesa (-) nepravidelná slovesa
<i>Project</i>	<i>To be</i> (+) (-) (?) pravidelná slovesa (+) (-) nepravidelná slovesa (+) (-) (?) zjišťovací a doplňovací
<i>Way to Win</i>	<i>To be</i> (+) (-) (?) pravidelná slovesa (+) pravidelná slovesa (?) (-) nepravidelná slovesa

Co se týče kontextů, najdeme v učebnicích také jisté rozdíly, zejména pak v učebnicích *Cambridge English Worldwide* a *Go!*.

Všechny učebnice zmiňují, že minulý čas používáme pro **vyprávění zážitků**. Toto je bezesporu nepoužívanější, a také nejsnáze zapamatovatelný, způsob použití minulého času. Podle zařazení minulého času do kontextů v jednotlivých učebnicích zjistíme, že tento čas můžeme používat pro různě vzdálená období v minulosti. Můžeme ho tedy použít pro popis zážitků poměrně nedávných, například z předchozího dne, ale také pro více vzdálené období, jakým je například první školní den, jak můžeme vidět v Tabulce 3.

Minulý čas ale samozřejmě můžeme použít také pro **popis událostí v jakémkoli ukončeném období v minulosti**, jak nám ukazuje například učebnice *Cambridge English Worldwide*. Ta zařazuje minulý čas do kontextů, které se týkají různých období dějin lidstva nebo které pojednávají o okolním světě – tyto texty pojednávají o dinosaurech, době kamenné, o životě lidí před 4.000 lety a také o deštných pralesech a jejich vývoji. Způsob zařazení minulého času do těchto kontextů odpovídá celkovému pojetí učebnice, jak již bylo zmíněno v prezentaci této učebnice v kapitole č. 3.3.1.

Učebnice *Go!* kromě kontextu o zážitcích zařazuje minulý čas také do kontextu o životě slavných vynálezců, o založení skupiny “Take That” nebo o filmu Jurský park. V těchto případech se také jedná o popis **událostí během ukončeného období v minulosti**. Tato učebnice se tedy pokouší zaujmout pozornost žáků pomocí kultury.

Všechny kontexty, do kterých je minulý čas v jednotlivých učebnicích zařazen najdeme v Tabulce 3 na konci této kapitoly.

Ve všech učebnicích nalezneme jak drilová, tak komunikativní cvičení, ovšem učebnice se liší v jejich sledu a poměru. Učebnice *Cambridge English Worldwide*, *Go!* a *Project* postupují od drilových cvičení ke komunikativním, zatímco učebnice *Way to Win* řadí komunikativní cvičení ihned za vyvozením pravidel, a teprve poté jsou v učebnici zařazena cvičení drilová. Na konci části “Practice” zpravidla opět najdeme nějaké komunikativní cvičení. Vzhledem k tomu, že ve všech učebnicích najdeme oba hlavní typy cvičení, je zřejmé, že všechny porovnávané učebnice se zaměřují nejen na procvičení struktury minulého času, ale také na jeho významu

a použití. Žáci jsou tedy vedeni k aktivnímu používání gramatiky v reálné komunikaci.

Ve většině porovnávaných učebnic převažují drilová cvičení nad komunikativními, pouze v učebnici *Cambridge English Worldwide* je poměr mezi těmito typy cvičení vyrovnaný.

Množství cvičení se v každé učebnici také liší. Nejvíce cvičení na procvičování žáci najdou v učebnici *Way to Win*, nejméně pak v učebnici *Go!*.

Tabulka 3 - Výklad minulého času ve vybraných učebnicích

Název učebnice	Díl učebnice + lekce → ročník	Přístup ve výuce gramatiky	Kontext
<i>Cambridge English Worldwide</i>	1. díl – 6. oddíl, 11. a 12. lekce (str. 64 - 75) → 6. ročník	Induktivní	<b>Vyprávění zážitků</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Včera</li> <li>- Minulý víkend</li> <li>- Minulý týden</li> <li>- První školní den</li> </ul> <b>Popis událostí během ukončeného časového období v minulosti</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinosauři</li> <li>- Doba kamenná</li> <li>- Život před 4.000 lety</li> <li>- Deštné pralesy a jejich vývoj</li> </ul>
	2. díl – 4. oddíl, 7. a 8. lekce (str. 40 – 51) – opakování		
	2. díl – 5. oddíl, 9. a 10. lekce (str. 52 – 63) → 7. ročník		
<i>Go!</i>	1. díl – lekce 36 – 45 (str. 80 – 99) → 6./7. ročník	Induktivní	<b>Vyprávění zážitků</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prázdniny</li> <li>- Poslední narozeniny</li> </ul> <b>Popis událostí během ukončeného časového období v minulosti</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Život slavných vynálezců</li> <li>- Založení hudební skupiny “Take That”</li> <li>- Jurský park</li> </ul>
<i>Project</i>	2. díl – 3. lekce (str. 32 – 43) → 7. ročník	Induktivní	<b>Vyprávění zážitků</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Minulý víkend</li> <li>- Prázdniny</li> </ul>
<i>Way to Win</i>	1. díl – 9. a 10. lekce (str. 67 -83) → 6. ročník	Induktivní	<b>Vyprávění zážitků</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Minulý víkend</li> <li>- Výměnný pobyt</li> </ul>

### 3.5 Způsob výkladu předpřítomného času ve vybraných učebnicích, jeho zařazení do kontextu a typy cvičení

#### 3.5.1 Cambridge English Worldwide (Littlejohn, A., Hicks, D.)

Předpřítomný čas je žákům používajícím tuto učebnici poprvé předkládán ve 3. díle učebnice, a to ve 3. oddíle, v 7. lekci. Žáci se tedy s tímto časem poprvé setkávají v 8. třídě. Zvláštností učebnice je skutečnost, že v tomto díle již nenajdeme žádné přehledné tabulky, ve kterých by byly nové gramatické jevy shrnuty, tedy ani předpřítomný čas. Učebnice se tímto způsobem snaží vést žáky k samostatnosti. Nic se ale nemění na způsobu výkladu gramatiky – ta je dále vykládána induktivním způsobem. Opět se tedy nový gramatický jev objevuje nejprve v nějakém textu a až později se žáci dozvídají více o způsobu tvoření a použití tohoto jevu.

Předpřítomný čas se tedy poprvé objevuje v článku s názvem „**Lidé a planeta Země**“, který pojednává o **vlivu lidské činnosti na životní prostředí**. Hlavním cvičením, které vede žáky k získání povědomí o předpřítomném čase je cvičení, ve kterém mají za úkol v textu vyhledat informace o tom, co se stalo v minulosti a jaký má tato skutečnost vliv na přítomnost. V této lekci se tedy žáci seznamují s předpřítomným časem jako s časem, který se odehrál kdykoli v minulosti a má vliv na přítomnost. Předpřítomný čas tato učebnice vysvětluje slovy: *“You can use the Present perfect to talk about an action in the past that has a result now.”* (Littlejohn a Hicks 1999b:32).

Aby nebyli žáci tímto pravidlem zmateni, najdeme níže také poučku, že pokud chceme zmínit konkrétní čas, kdy se děj odehrál, musíme již použít minulý čas prostý. Tato poznámka zároveň vysvětluje žákům jeden z nejpodstatnějších rozdílů mezi oběma časy. Autoři učebnice navíc žáky nabádají k překladu vět v tomto čase do jejich mateřského jazyka. Tím měli autoři pravděpodobně v úmyslu uvést rozdíl v použití těchto problematických časů na pravou míru ihned na začátku a předcházet tak zbytečnému chybování žáků v jejich užití. Ačkoli čeští žáci zjistí, že anglické věty v předpřítomném a minulém čase se do češtiny překládají stejně, pravidlo

zmíněné výše jim rozdíl objasní. V Příloze 8 můžeme vidět celý postup výkladu a odvození pravidel pro používání předpřítomného času v této učebnici.

Autoři se neopomenuli zmínit ani o způsobu tvoření předpřítomného času, kdy zároveň upozorňují na rozdíl mezi pravidelnými a nepravidelnými slovesy, ale pouze v kladných větách.

Dále najdeme mezi cvičeními jedno, ve kterém se žáci učí otázky s příslovcem *ever* a krátké odpovědi na otázky tohoto typu. Žáci jsou zároveň vedeni k tomu, aby nejprve použili krátkou odpověď a poté říkali, kdy se daný děj odehrál, za použití minulého prostého času. Toto cvičení je zaměřené na **vyjadřování zkušeností** – jde tedy o jiný kontext, než v úvodním článku. Pro názornost je níže uveden příklad z učebnice:

- *“Have you ever eaten snake meat? – Yes, I have. I ate it yesterday!”*  
(Littlejohn, A., Hicks, D. 1999b:33).

Učebnice tedy žáky vede k aktivnímu užívání předpřítomného času v kladných větách, ovšem nikde není přehledně vysvětleno tvoření záporných vět a otázek s tímto časem. Výše zmíněné otázky jsou sice ve cvičení zahrnuty, ovšem jde pouze o pasivní čtení otázek a žáci nejsou vedeni k jejich tvoření a aktivnímu používání. V učebnici nenajdeme ani použití předpřítomného času s jinými příslovci času.

Předpřítomný čas se dále v této učebnici vyskytuje pouze v opakovacích lekcích a při srovnání s minulým prostým časem. Z tohoto důvodu bude další výskyt předpřítomného času uveden až v kapitole věnující se kombinaci obou časů.

Kromě cvičení, která se soustředí na objasnění způsobu použití předpřítomného času, učebnice nabízí celkem pět cvičení, přičemž v tomto případě se jedná pouze o cvičení drilová – z nich je pouze jeden dril mechanický, ostatní jsou smysluplné a komunikativní. U komunikativních drilů mají žáci za úkol například bavit se o obrázcích pomocí jednoduchých vět nebo si povídat o svých zkušenostech – zde již žáci používají jak předpřítomný, tak i minulý čas. V obou případech je obsah vět nějakým způsobem omezen, žáci tak nezjistí, zda jsou schopni předpřítomný čas použít v reálné komunikaci. Žádné čistě komunikativní cvičení pro procvičení



předpřítomného času autoři do učebnice nezařazují. Oproti cvičením na procvičení minulého času je zde tedy mnohem méně cvičení k procvičení času předpřítomného.

### 3.5.2 Go! (Elsworth, S., Rose, J.)

V učebnici **Go!** je předpřítomný čas poprvé prezentován ve 2. díle učebnice, a to v 16., 17. a 21. lekci, přičemž mezi těmito lekcemi, konkrétně v lekci 18., najdeme zároveň srovnání předpřítomného a minulého času – tato lekce tedy bude předmětem zkoumání až v následující kapitole. Poprvé se tedy žáci seznamují s předpřítomným časem v 7. třídě. Ve 3. díle se pak předpřítomný čas objevuje ještě jednou, v 1. a 3. lekci, a to ve spojení s časovými údaji *for* a *since*. Ty jsou pak žákům předkládány až na konci 8. ročníku. Učebnice postupuje od nejlehčích jevů po ty složitější a ve všech případech je opět používán induktivní způsob výkladu gramatiky.

Nejprve je předpřítomný čas prezentován v článku, který se týká povídání **o zkušenostech v životě dětí** (konkrétně se jedná o rozhovor). Následně jsou žáci obeznámeni se způsobem tvoření kladných vět, otázek a krátkých odpovědí, které si mohou procvičit v několika cvičeních. Tyto věty se žáci učí tvořit aktivně a pomocí nich se vyjadřovat o svých vlastních zkušenostech. Nenajdeme zde tedy vysvětlení tvoření předpřítomného času ve 3. osobě. Žáci se prostřednictvím tohoto textu zároveň seznamují s používáním časových údajů *ever* a *never*.

V 17. lekci je předpřítomný čas prezentován v textu týkajícím se **vyprávění o cestovatelských zkušenostech**. Tentokrát se jedná o dopis, ve kterém odesílatel dopisu informuje o tom, co všechno už dělal během svých cest v Austrálii (kdykoli od té doby co tam je). Zde se žáci seznamují s tvořením vět v předpřítomném čase ve všech osobách a sami musí zjistit, u jaké osoby se dané tvary pomocného slovesa *to have* používají. Opět se tedy musí aktivně podílet na zjištění pravidel a jsou tak vedeni k samostatnosti.

Na konci 20. lekce, která je opakovací, žáci najdou kompletní přehledné shrnutí předpřítomného času – tedy kladných i záporných vět a otázek. O použití času se žáci ve shrnutí dozvídají, že čas používají, pokud chtějí mluvit o zkušenostech, které doposud získali.

Žáci si rozšíří své dosavadní znalosti o předpřítomném čase ve 21. lekci. Tentokrát se seznamují s předpřítomným časem jako s časem, který jim umožní mluvit o nedávných událostech během blíže neurčeného časového období za použití příslovcí *yet*, *already* a *just*. V přehledné tabulce se seznamují s pořádkem slov ve větách, ve kterých se tato příslovce vyskytují. Předpřítomný čas je zde použit ve zcela odlišném kontextu. Jedná se o rozhovor, ve kterém se rodina baví o tom, co který člen domácnosti již udělal nebo naopak neudělal. Jedná se tedy o kontext **nedávných událostí**. Tento text dokazuje, že tvar slovesa v předpřítomném čase zároveň vyjadřuje dokonavý vid, jak zmiňují například Dušková et al. (2006) nebo Quirk et al. (1985) – viz Příloha 9. Shrnutí poznámek o použití výše zmíněných příslovcí v předpřítomném čase najdou žáci ve 25. lekci, kde se zároveň dozvídají, že takto používáme předpřítomný čas v případě, kdy mluvíme o neurčité době v minulosti.

S použitím časových údajů *for* a *since* v předpřítomném čase učebnice žáky seznamuje až ve 3. díle učebnice, v 1. a 3. lekci. V první lekci je předpřítomný čas zařazen do odlišného kontextu - do dopisu, ve kterém Helen píše Patrickovi z Londýna. Tento text slouží k prezentaci použití předpřítomného času pro popis **přetrvávajících dějů** (tj. dějů, které trvají od určité doby v minulosti až doposud). Poté se žáci seznamují s použitím časového údaje *for* pro popis dějů, které začaly v minulosti a pokračují až do doby promluvy.

Ve 3. lekci dochází k porovnání obou časových údajů – *for* i *since* – a předpřítomný čas je zde použit v jiném kontextu – o **životě divadelní herečky Steffi Sheridan a jejích oblíbených věcech**, o kterých ona sama vypráví a zmiňuje, jak dlouho je má. Předpřítomný čas je tedy opět použit pro popis přetrvávajících dějů během neukončeného časového období. V této lekci žáci najdou přehlednou tabulku (viz Příloha 10), ve které se seznamují s rozdílem mezi těmito časovými údaji, přičemž pravidla jejich použití si opět musí sami odvodit. V opakovací 5. lekci se žáci dozvídají, že předpřítomný čas s těmito časovými údaji používají, pokud chtějí mluvit o časovém období, které trvá od minulosti až doteď – tedy pokud mluví o neukončeném časovém období.

Pokud porovnáme učebnici **Go!** s učebnicí předchozí, můžeme vidět, že v této učebnici je předpřítomný čas probrán více do hloubky. Nejenže zde najdeme

vysvětlení tvoření kladných i záporných vět a otázek, ale také je zde předpřítomný čas používán s více příslovci.

Stejně jako u cvičení pro procvičení minulého času i zde se učebnice zaměřuje především na práci s textem, a ne primárně na procvičení gramatiky. Cvičení na samotné procvičení gramatiky je zde tedy méně, průměrně tři v jedné lekci. Ve druhém díle (v lekcích, ve kterých je prezentován předpřítomný čas) najdeme celkem patnáct cvičení na procvičení předpřítomného času, z nichž se v naprosté většině jedná o drily (mechanické, smysluplné i komunikativní), pouze v jednom případě jde o cvičení skutečně komunikativní. Toto cvičení je založeno na hraní rolí (viz Příloha 11), kdy jeden žák je dítětem a druhý rodičem a mají za úkol se bavit o tom, jaké domácí práce již dítě udělalo. Žáci se sice musí držet daného tématu, ale obsah vět spočívá na nich samotných, takže si procvičují reálnou komunikaci. Při hraní rolí musí být žáci aktivní a bezesporu se jedná o způsob, jakým si žáci mohou procvičit danou látku zábavnější formou. Věty v tomto cvičení opět dokazují, že předpřítomný čas zároveň vyjadřuje dokonavý vid, tedy dokončenost děje.

Ve třetím díle (v lekcích, ve kterých je prezentován předpřítomný čas) najdeme opět průměrně tři cvičení pro procvičení předpřítomného času v každé lekci, přičemž zde nenajdeme ani jedno komunikativní cvičení. Ve všech případech se jedná o cvičení drilová.

Tato učebnice se tedy při výkladu předpřítomného času soustředí převážně na jeho strukturu a příliš se nesnaží vést žáky k samostatné komunikaci.

### 3.5.3 Project (Hutchinson, T.)

Učebnice *Project* seznamuje žáky s předpřítomným časem ve 3. díle učebnice, kde je mu věnována celá 5. lekce. Žáci se tedy s předpřítomným časem poprvé setkávají v 8. třídě. Předpřítomný čas je zde prezentován ve třech částech této lekce, přičemž ve všech je daný čas prezentován induktivně. Ve všech částech je tento čas také zařazený do stejného kontextu – **popis zkušeností**.

V úvodní části této lekce je použit předpřítomný čas ve dvou člancích, ve kterých děti vypráví o svých ambicích a co již pro jejich splnění udělaly – jde tedy o **popis**

**dosavadních zkušeností** spojených s jejich ambicemi. Stejně jako v učebnici *Go!* i v těchto člancích vidíme, že pomocí předpřítomného času vyjadřujeme také vid. Poté mají žáci za úkol doplnit několik vět z textu, ve kterých se předpřítomný čas vyskytuje, a následně jsou jim předkládána pravidla použití i tvoření tohoto času v kladných i záporných větách u všech osob. O způsobu užití předpřítomného času uvádí autor učebnice následující: “*We use it to talk about experiences up to now. We aren't interested in when. When we use the actual time, we must use the past simple.*” (Hutchinson, T. 2008b:57). Z těchto slov je patrné, že autor rovnou zahrnuje poznámku o použití minulého času s konkrétním časovým údajem, aby předešel zbytečnému chybování žáků. V tomto ohledu volí tedy podobnou strategii výkladu předpřítomného času jako autoři učebnice *Cambridge English Worldwide*.

V druhé části lekce najdeme komiks, ve kterém si Sweet Sue a Smart Alec (postavy provázející žáky touto učebnicí) povídají **o svých dosavadních zkušenostech**. Zde se již žáci seznamují i s otázkami a krátkými odpověďmi. Najdeme zde také příslovce, která se nejčastěji používají s tímto časem pro vyjadřování zkušeností – *ever* a *never*.

V poslední části této lekce jsou žáci obeznámeni také s příslovcem *just*, které se používá pro popis nedávných událostí. Pro prezentaci tohoto způsobu použití autor použil rozhovor, ve kterém si děti povídají **o jedné nedávné události**, konkrétně schůzce. Pro tento způsob použití autor uvedl následující pravidlo: “*We can use the present perfect to talk about a recent event. We often use just with it.*” (Hutchinson, T. 2008b:63). I zde vidíme, že předpřítomný tvar v sobě zahrnuje nejen čas, ale také vid.

Učebnice *Project* dále prezentuje předpřítomný čas ve 2. lekci 4. dílu, tedy v 9. třídě. V první části lekce, kde je předpřítomný čas prezentován v článku **o kaskadérech a jejich dosavadních zkušenostech**, najdeme spíše jen opakování, tedy použití předpřítomného času pro popis dosavadních zkušeností a také popis nedávných událostí, s použitím příslovcí *just* a *recently*. Navíc zde učebnice upozorňuje na rozdíl mezi *been to* a *gone to*, přičemž toto srovnání nenajdeme v žádné jiné učebnici, které jsou zde srovnávány.

Ve druhé části této lekce je pak předpřítomný čas prezentován v komiksu, který se zaměřuje **na popis nedávných událostí** dvou postav této učebnice – Sweet Sue a Smart Aleca. V textu je žákům předkládán způsob použití předpřítomného času pro **nedávné aktivity s následkem v přítomnosti** a také pro **děje, které začaly v minulosti a trvají až do doby promluvy**. Za komiksem následuje tabulka, ve které mají žáci doplnit věty na základě textu a zjistit tak nové způsoby užívání předpřítomného času. S tímto způsobem užití jsou spojeny také časové údaje *for* a *since*, přičemž rozdíl v použití obou časových údajů musí žáci opět sami vyzkoumat. Tato lekce se také soustředí na rozdíl mezi minulým a předpřítomným časem, které jsou předmětem zkoumání následující lekce, a budou tudíž rozebrány později.

Stejně jako u výkladu a procvičování minulého času i zde volí autor učebnice stejný postup. Po přečtení textu následují cvičení, která slouží k odvození pravidel pro tvoření a použití předpřítomného času, a poté jsou volena cvičení drilová. U drilových cvičení se střídají mechanické drily s drily smysluplnými a komunikativními. Pro procvičení předpřítomného času autor zvolil převážně cvičení drilová, mezi nimi ale najdeme poměrně velké množství komunikativních drilů, které jsou často založeny také na práci s obrázky. Výhodou těchto cvičení je, že žáci sice vyjadřují své myšlenky, ale obsah jejich vět je omezen danými obrázky, popřípadě danou slovní zásobou. Učitel má tak větší kontrolu nad tím, jak žáci učivo zvládají.

Přestože pro procvičení předpřítomného času výrazně převažují cvičení drilová, najdeme mezi nimi i jedno písemné komunikativní cvičení, ve kterém mají žáci napsat, co v poslední době udělali nebo neudělali. Zde žáci procvičují danou strukturu, ale obsah vět není ničím jiným omezený. V tomto cvičení předpřítomný čas slouží také k vyjádření dokonavosti, jak již bylo zmíněno výše.

V naprosté většině se cvičení soustředí spíše na procvičení struktury daného času, než na jeho význam a použití, stejně jako předchozí porovnávané učebnice.

### 3.5.4 Way to Win (Betáková, L., Dvořáková, K.)

V učebnici *Way to Win* je předpřítomný čas poprvé prezentován v 7. lekci druhého dílu. Žáci se tedy s předpřítomným časem poprvé setkávají v 7. třídě. Stejně jako u všech předchozích učebnic je i zde předpřítomný čas vykládán induktivním způsobem, kdy je daný čas vždy nejprve použit v kontextu a poté se zaměřuje na odhalení pravidel tvoření.

Předpřítomný čas je zde používán v pohlednici a také komiksu – v obou případech je čas zařazen do kontextu pojednávajícím o **nedávných událostech** ze školního výletu. Poprvé je předpřítomný čas použitý v pohlednici, která popisuje, co už žáci udělali, aby mohli vyrazit na závody na raftech. Zde se tedy jedná o **ukončené nedávné události bez konkrétního časového určení**. Všechny věty v tomto dopise v předpřítomném čase vyjadřují zároveň dokonavý vid, pro který čeština užívá specifických prostředků, jak již bylo zmíněno v teoretické části této práce. To dokazuje například věta: *“Luke and I have packed the lunch basket.”* (Betáková a Dvořáková 2006:56). Text slouží pro prezentaci kladných vět v předpřítomném čase pravidelných sloves. Žáci mají poté za úkol zjistit jaký tvar pomocného slovesa *to have* se používá u různých osob a také jaký slovesný tvar za ním následuje. Druhým textem sloužícím k prezentaci předpřítomného času je komiks, kde paní učitelka komentuje dění na výletě – popisuje tedy **události, které se právě odehrály** a také **dosavadní zkušenosti**. Zde se již objevují i záporné věty a otázky, včetně příslovcí *ever* a *never*. Poté žáci procvičují předpřítomný čas v řadě cvičení.

Na konci lekce opět najdeme přehledné komplexní shrnutí tvoření a použití předpřítomného času. Žáci se zde tedy, stejně jako u výkladu minulého času, dozvídají více, než bylo v dané lekci prezentováno. Kromě kladných a záporných vět zde najdeme i pravidla o tvoření otázek a krátkých odpovědí. Autorky zde uvádí také nejčastější příslovce, která se spolu s předpřítomným časem objevují – kromě příslovcí *ever* a *never*, která byla v této lekci prezentována – zmiňují také příslovce *already*, *just* a *(not) yet*, a zároveň upozorňují na jejich postavení ve větě.

O způsobu použití předpřítomného času uvádí autorky následující: *„Předpřítomný čas může popisovat děj, který skončil a není důležité, kdy se odehrál, nebo děj s následkem do současnosti.“* (Betáková a Dvořáková 2006:62). Zároveň dodávají,

že v této lekci se žáci zatím seznámili pouze s použitím tohoto času pro situace, ve kterých se „právě“ nebo „už“ něco stalo. Podrobnější výklad druhého způsobu užití, tedy pro děje s následkem do současnosti, najdeme až při konfrontaci předpřítomného a minulého času.

S dalším způsobem užití se žáci v této učebnici seznamují ve 3. díle učebnice v 8. lekci, tedy v 8. třídě. Zde je předpřítomný čas prezentován v rozhovoru jedné rodiny, která se baví o **nedávných událostech** a okrajově také o **zvycích původního obyvatelstva Aljašky, které začaly v minulosti a stále trvají**<sup>10</sup>. Dále se předpřítomný čas objevuje v novinovém článku o lovu velryb – zvyku původních obyvatel Aljašky. Oba texty slouží zejména k výkladu použití předpřítomného času pro **děje, které začaly v minulosti a stále trvají**<sup>11</sup> a okrajově také pro **děje s následkem do přítomnosti**. Mezi těmito texty se žáci seznamují s rozdílem mezi časovými údaji *for* a *since*, které následně procvičují v několika cvičeních. Učebnice také nabádá žáky k překladu těchto vět do češtiny, aby si uvědomili, pomocí jakého času předpřítomný čas do češtiny překládají.

Na konci lekce žáci opět najdou přehlednou tabulku, která shrnuje použití předpřítomného času s příslovci *since* a *for*. Žáci se dozvídají, že předpřítomný čas se používá také pro vyjádření děje, který začal v minulosti a stále trvá. Tyto věty překládáme do češtiny pomocí přítomného času, a právě proto učebnice volí v tomto případě také překlad. Zde je vidět, že učebnice počítá s chybami způsobenými interferencí mezi oběma jazyky a snaží se jim tímto způsobem předcházet. Pro lepší pochopení rozdílu mezi *for* a *since* učebnice volí také ilustraci. Celkové vysvětlení rozdílu mezi *for* a *since* najdeme v Příloze 12.

V 7. lekci 2. dílu autorky učebnice opět ihned po prezentaci předpřítomného času volí nejprve komunikativní cvičení, tentokrát formou hry (viz Příloha 13). Někteří žáci opustí třídu, jiní mezitím musí změnit několik věcí ve třídě. Žáci se poté do třídy vrátí a pokládají ostatním otázky o těchto změnách. Žáci se zde učí používat nejen

---

<sup>10</sup> Příkladem takového užití je například věta: “*The Inuits have used dogs and sleds for hundreds of years.*” (Betáková a Dvořáková 2007:74).

<sup>11</sup> Toto užití najdeme například ve větě: “*You’ve been home since 3.30, Amy, but you still haven’t finished your homework...*” (Betáková a Dvořáková 2007:74). V druhé části věty se jedná o minulý děj s následkem do přítomnosti.

předpřítomný čas, ale také návrhy (během provádění změn), čímž se aktivita blíží reálné komunikaci. Dále je v učebnici zahrnuto velké množství mechanických, smysluplných i komunikativních drilových cvičení.

V 8. lekci ve 3. díle je po prezentaci také zařazeno komunikativní cvičení, ovšem to není zaměřené na procvičování předpřítomného času a není tedy předmětem našeho zkoumání. Poté opět následuje několik drilových cvičení.

V porovnání s cvičeními na procvičování minulého času zde najdeme menší množství komunikativních cvičení. Co se týče cvičení drilových, opět jsou tedy v převaze a jsou zde zastoupeny drily mechanické, smysluplné i komunikativní.

### 3.5.5 Shrnutí

Pro výklad předpřítomného času opět všechny učebnice zvolily induktivní přístup, kdy je nový gramatický jev nejprve prezentován v určitém kontextu a teprve poté se žáci seznamují s pravidly tvoření a použití. V tomto ohledu se tedy učebnice neodlišují.

Učebnice se ale liší v tom, kdy je v nich předpřítomný čas poprvé prezentován (viz Tabulka 5). Nejdříve je čas prezentován v učebnici **Way to Win a Go!**, a to v 7. třídě, přičemž komplexní znalosti žáci získávají v 8. třídě, kde je v obou učebnicích prezentován předpřítomný čas s použitím *since* a *for*. Učebnice **Project** žáky seznamuje s předpřítomným časem v 8. a 9. třídě. Učebnice **Cambridge English Worldwide** se věnuje výkladu předpřítomného času v 8. třídě, ovšem s malým nedostatkem. Učebnice se sice snaží vést žáky k samostatnému myšlení, a tudíž v ní již nenajdeme tabulky, ve kterých by byl způsob tvoření a použití předpřítomného času shrnut, avšak nikde v učebnici není ani zmínka o tvoření záporných vět a otázek. Žáci tak, dle mého názoru, nezískají komplexní znalosti o předpřítomném čase. Z tohoto důvodu by bylo vhodné, kdyby byly například na konci učebnice zahrnuty shrnující tabulky, do kterých by žáci mohli nahlédnout v případě nejasností, tak jak tomu je například v učebnici **Way to Win**.

Co se týče kontextu, do kterého je předpřítomný čas v jednotlivých učebnicích zařazen, jsou si učebnice více podobné. Všechny porovnávané učebnice zařazují



předpřítomný čas do kontextu o **popisu zkušeností**. Ve všech případech se jedná o popis zkušeností bez bližšího časového určení, pouze za použití typických časových určení. Volba tohoto kontextu je v souladu s výkladem v pedagogických gramatikách Parrota (2010) a Scrivenera (2010). Téměř ve všech učebnicích se předpřítomný čas vyskytuje také v kontextu, který pojednává o **nedávných událostech** – tento kontext se neobjevuje pouze v učebnici *Cambridge English Worldwide*. V učebnicích *Go!*, *Project* a *Way to Win* najdeme také kontext spojený s **ději, které začaly v minulosti a stále trvají**. Ve třech učebnicích, *Cambridge English Worldwide*, *Project* a *Way to Win*, je předpřítomný čas prezentován také v kontextu o **událostech s následkem v přítomnosti**. V učebnici *Cambridge English Worldwide* je tento kontext, v souladu s celkovým pojetím učebnice, navíc tematicky zaměřen na životní prostředí. Všechny kontexty, do kterých je předpřítomný čas v jednotlivých učebnicích zařazen najdeme v Tabulce 5 na konci této kapitoly.

Pokud se zaměříme na porovnání výkladu předpřítomného času ve všech vybraných učebnicích s pravidly prezentovanými v pedagogických gramatikách<sup>12</sup> Parrota (2010) a Scrivenera (2010), zjistíme, že i zde najdeme velké rozdíly. Některé učebnice totiž předpřítomný čas probírají podrobně, zatímco jiné spíše povrchně. Vzhledem k tomu, že Parrot (2010) není zastáncem používání pravidel, zejména u předpřítomného času, a zaměřuje se spíše na varování před jejich špatnou interpretací, najdeme v Tabulce 4 pravidla použití předpřítomného času, tak jak je uvádí Scrivener (2010). Poté budeme zjišťovat, která pravidla jsou v jednotlivých učebnicích prezentována.

Jak můžeme vidět níže v Tabulce 4, všechny čtyři učebnice zmiňují, že předpřítomný čas používáme pro popis zkušeností, které žijící osoby získaly kdykoli během svého života – tedy pokud neuvádíme přesné časové určení. Toto pravidlo uvádí Parrot (2010) i Scrivener (2010), učebnice jsou tedy v souladu s jejich pojetím předpřítomného času. Učebnice *Cambridge English Worldwide* a *Project* navíc

---

<sup>12</sup> Pro porovnání byly zvoleny pouze pedagogické gramatiky, které prezentují učivo, jež mají učitelé vyučovat. Není možné porovnávat učivo v učebnicích s gramatikami vědeckými, jelikož ty zacházejí ve výkladu předpřítomného času mnohem hlouběji (např. podle dělení na události, stavy a zvyky apod.). Dalším důvodem, proč zde není porovnán výklad předpřítomného času v učebnicích s vědeckými gramatikami, je skutečnost, že autoři vědeckých gramatik se shodují v tom, že předpřítomný čas nepovažují za skutečný čas, ale tvar předpřítomného času vykládají jako kombinaci času a vidu.

ihned na tomto místě uvádí, že pokud chceme ve větě uvést konkrétní časový údaj, musíme použít čas minulý. Tímto autoři učebnic pravděpodobně chtějí předejít zbytečnému chybování žáků v použití těchto dvou časů.

Učebnice *Cambridge English Worldwide*, *Project* a *Way to Win* zmiňují použití předpřítomného času pro popis minulých dějů, které mají vliv na přítomnou situaci.

V téměř všech učebnicích, kromě učebnice *Cambridge English Worldwide*, jsou žáci obeznámeni také s použitím předpřítomného času pro děje, které trvají od určité doby v minulosti až do doby promluvy za použití příslovcí *for* a *since*. Ve všech učebnicích je také srozumitelně vyloženo rozdíly mezi *for* a *since*, což je velmi důležité, neboť žáci mají tendenci v jejich užití chybovat.

Jak můžeme vidět v Tabulce 4, nejpodrobněji je předpřítomný čas vykládán v učebnici *Go!*. Naopak nejméně se žáci dozvědí o předpřítomném čase v učebnici *Cambridge English Worldwide*.

Tabulka 4 - Výklad použití předpřítomného času ve vybraných učebnicích

Pravidla použití předpřítomného času podle Scrivenera (2010)	Cambridge English Worldwide	Go!	Project	Way to Win
Popis zkušeností (žijící osoby) bez konkrétního časového určení (+ <i>ever, never</i> ) <sup>13</sup>	√	√	√	√
Nedávné události, které se odehrály těsně před dobou promluvy (+ <i>just</i> )	x	√	√	√
Události, které se odehrály v minulosti a je u nich patrná vazba na přítomnost (není vždy jednoznačná)	√	x	√	√
Popis událostí, které se odehrály dříve, než bylo očekáváno (+ <i>already</i> )	x	√	x	x
Popis situace, která se neodehrála, přestože byla očekávána [+ (not) <i>yet</i> ]	x	√	x	x
Popis situace, která přetrvává do doby promluvy (+ <i>always</i> )	x	x	x	x
Děje, které trvají od určité doby v minulosti až do doby promluvy (+ <i>for, since</i> )	x	√	√	√

<sup>13</sup> Příslowce času uvedené v závorce nebyla s daným způsobem použití předpřítomného času v učebnicích vždy použita. Tato příslowce jsou zde použita tak, jak to uvádí Scrivener (2010).

Všechny porovnávané učebnice spojuje skutečnost, že v nich najdeme mnohem méně komunikativních cvičení, než kolik jich bylo zvoleno k procvičování minulého času. Všechny naopak volí různé druhy drilových cvičení, která jsou tedy v převaze. To může být způsobeno tím, že předpřítomný čas je považován za minulý čas sekundární, jak uvádějí Huddleston a Pullum (2002), jehož analytické tvoření a také odlišný způsob užití způsobují mnoha žákům obecně větší problémy. Tento problém se samozřejmě týká i českých žáků. Tímto způsobem se tedy autoři všech porovnávaných učebnic pravděpodobně snaží více zaměřit na naučení struktury předpřítomného času a předcházet tak chybování žáků v tomto čase v reálné komunikaci. Je tedy možné, že učebnice opět zařadí více komunikativních cvičení při konfrontaci předpřítomného času s časem minulým, až si žáci lépe zažijí dané struktury.

Protože se porovnávané učebnice při výkladu předpřítomného času v mnoha ohledech velmi liší, najdeme na konci této kapitoly tabulku, ve které jsou jednotlivé informace o učebnicích shrnuty.

Tabulka 5 - Výklad předpřítomného času ve vybraných učebnicích

Název učebnice	Díl učebnice + lekce → ročník	Přístup ve výuce gramatiky	Kontext
<i>Cambridge English Worldwide</i>	3.díl – 3. oddíl, 7. lekce (str. 30 – 33) → 8. třída	Induktivní	<b>Popis zkušeností<sup>14</sup></b> <b>Události s následkem v přítomnosti</b> - Vliv lidské činnosti na životní prostředí
<i>Go!</i>	2. díl – 16., 17. a 21. lekce (str. 40 – 43, 50 – 51) → 7. třída	Induktivní	<b>Popis zkušeností</b> - Celkové zkušenosti v životě dětí - Cestovatelské zkušenosti <b>Nedávné události</b> <b>Přetrvávající děje</b> - Život žijící osoby
	3. díl – 1. a 3. lekce (str. 10 – 11, 14 – 15) → 8. třída		
<i>Project</i>	3. díl – 5. lekce (str. 56 – 63) → 8. třída	Induktivní	<b>Popis zkušeností</b> <b>Nedávné události</b> <b>Přetrvávající děje</b> <b>Události s následkem v přítomnosti</b>
	4. díl – 2. lekce (str. 20 – 21) → 9. třída		
<i>Way to Win</i>	2. díl – 7. lekce (str. 55 – 62) → 7. třída	Induktivní	<b>Popis zkušeností</b> <b>Nedávné události</b> <b>Přetrvávající děje (a zvyky)</b> <b>Události s následkem v přítomnosti<sup>15</sup></b>
	3. díl – 8. lekce (str. 73 – 82) → 8. třída		

<sup>14</sup> Předpřítomný čas zde není přímo prezentován v tomto kontextu, ale žáci jsou vedeni k jeho používání, proto je zde také uveden.

<sup>15</sup> Tento kontext se zde vyskytuje při prezentaci předpřítomného času spíše okrajově, a to až v 8. lekci 3. dílu. V 7. lekci 2. dílu je způsob užití předpřítomného času v tomto kontextu také uveden, podrobněji se s ním ale žáci seznamují až při konfrontaci s časem minulým.

### 3.6 Způsob porovnání minulého a předpřítomného času ve vybraných učebnicích, jejich zařazení do kontextu a typy cvičení

#### 3.6.1 Cambridge English Worldwide (Littlejohn, A., Hicks, D.)

Učebnice *Cambridge English Worldwide* zařazuje konfrontaci minulého a předpřítomného času do 7. lekce 3. oddílu ve 4. díle, tím pádem se žáci s porovnáním obou časů setkávají až v 9. ročníku. Základní rozdíl mezi oběma časy byl již zmíněn při samotné prezentaci předpřítomného času a také průběžně procvičován ve cvičeních, která učebnice žákům nabízí. Zde ale dochází k prohloubení učiva. Žáci si připomenou, že předpřítomný čas používáme, pokud mluvíme o ději v minulosti, který má buď vliv na přítomnost, popřípadě ve svém časovém určení zahrnuje dobu promluvy. Minulý čas se pak používá pro popis dějů v minulosti s uvedením konkrétního časového určení, které nezahrnuje dobu promluvy.

Oba porovnávané časy se objevují ve zprávě o výsledku výzkumu **o televizi a jejím vlivu na lidi – prospěchu a nebezpečí**. Rozdíl mezi nimi je zde prezentován induktivně. Časy se tedy nejprve objevují v článku a později si žáci uvědomují rozdíl mezi jejich užitím na základě pomocných otázek a cvičení. Žáci mají za úkol nejprve oba časy pojmenovat, poté přiřadit každý čas k jeho způsobu užití, a následně tyto časy procvičovat v cvičeních. Navíc se dozvídají, že předpřítomný čas je velmi často používán například pro uvádění televizních novin, s tím, že následující věty, které podávají přesnější informace, jsou již v minulém čase prostém. Tento způsob použití mohou následně opět procvičit v cvičeních.

Ani zde, u prezentace obou časů, nenajdeme žádnou shrnující tabulku, a tak si poznámky musí udělat žáci sami. V úvodním článku jsou opět použity pouze kladné věty, tudíž žáci, stejně jako u výkladu samotného předpřítomného času, nezískávají o tomto čase komplexní znalosti. To učebnici, dle mého názoru, ubírá na kvalitě.

Porovnání použití obou časů je procvičováno ve čtyřech drilových cvičeních, která postupují od mechanických přes smysluplné po komunikativní drily.

V komunikativním drilu se žáci učí na základě pomocných obrázků sdělovat nové události ze světa a následně o nich podávat informace (viz Příloha 14). Žáci jsou tak vedeni k používání obou časů v jiném kontextu – **sdělování nových událostí a jejich detailů**. Poté následuje komunikativní cvičení, ve kterém žáci dělají totéž, tentokrát však bez podpory obrázků – sdělují si nové události, o kterých v poslední době slyšeli. Učí se tedy reálně komunikovat.

### 3.6.2 Go! (Elsworth, S., Rose, J.)

Učebnice **Go!** se věnuje konfrontaci minulého a předpřítomného času v 18. lekci 2. dílu a seznamuje tak žáky s rozdílem mezi oběma časy v 7. třídě. Porovnávání časů se zde objevují ve dvou textech a jsou vysvětlovány induktivně. Prvním textem je **reklama na dětský časopis** a druhým je článek z časopisu **o herci Keanu Reevesovi**. Za těmito texty najdou žáci tabulku, ve které mají za úkol rozpoznat dané časy v příkladových větách a následně přiřadit časy k jejich způsobům použití. Dozvídají se tak, že minulý prostý čas se používá pro popis minulých událostí s použitím konkrétních časových údajů, zatímco předpřítomný čas je běžně používán pro popis událostí, které nejsou časově vymezené. Toto pravidlo žáci následně procvičují ve cvičeních.

Učebnice zde již nemusí opakovat tvoření kladných a záporných vět, ani otázek, neboť ty již byly shrnuty u prezentací každého času zvlášť. Přesto najdeme způsob tvoření vět v předpřítomném čase ve shrnující 20. lekci.

Cvičení k procvičení obou časů jsou volena v typickém sledu – od mechanických drilů po drily komunikativní – a následně jsou zde také dvě komunikativní cvičení. Zde se jedná o hraní rolí. Jeden žák dělá interview s druhým žákem, který je slavnou osobností – nejprve Keenu Reeves, poté Clint Eastwood. Učebnice samozřejmě zahrnuje i texty o těchto osobnostech, aby nebylo cvičení tak těžké.

Učebnice se tedy zaměřuje nejen na procvičování struktury obou časů, ale také na schopnost používat oba časy v reálné komunikaci.

### 3.6.3 Project (Hutchinson, T.)

Učebnice *Project* zařazuje prezentaci obou časů společně do 2. lekce 4. dílu a žáci se tak s konfrontací obou časů seznamují v 9. třídě.

Oba časy se zde objevují v úvodním článku o **kaskadérech a jejich dosavadních zkušenostech**. Je zde také použit induktivní přístup k výuce gramatiky. Žáci se tedy setkávají s časy zařazenými v kontextu a následně je jejich úkolem porovnat užití minulého a předpřítomného času pro vyjádření minulosti. Zjišťují tedy, že minulý čas se používá s odkazem na konkrétní dobu v minulosti, zatímco předpřítomný čas se používá bez bližšího časového určení.

Za výkladem rozdílu mezi oběma časy následuje pouze jeden komunikativní drill, ve kterém žáci tvoří věty podle obrázků (viz Příloha 15).

### 3.6.4 Way to Win (Betáková, L., Dvořáková, K.)

Učebnice *Way to Win* předkládá žákům konfrontaci minulého a předpřítomného času na konci 7. třídy, tedy v 10. lekci 2. dílu.

Minulý a předpřítomný čas jsou zde nejprve použity v úvodních textech a následně procvičeny v jednotlivých cvičeních, jedná se tedy stejně jako u všech předchozích učebnic o induktivní způsob výkladu. Oba porovnávané časy jsou zde zařazeny do **vypravování o přípravě projektu o „Cornwallu a moři“**. Ve vypravování se objevuje mnoho přímé řeči, v níž se hojně vyskytuje předpřítomný čas, který je zde používán pro popis nedávných událostí a minulých událostí, které mají vliv na přítomnost.

V této lekci se v podstatě jedná o shrnutí učiva o obou časech, nenalezneme zde tedy již žádné nové informace, ale následují rovnou cvičení, ve kterých si žáci prověří své dosavadní znalosti. Žáci ve cvičeních procvičují používání časových určení spojených s oběma časy. Zároveň je v této lekci prezentován minulý průběhový čas, který ale není předmětem zkoumání této práce, a proto zde není více rozváděn.

Na konci lekce opět najdeme přehledné shrnutí použití obou časů. Žáci si zde zopakují, že minulý čas se používá, pokud chceme říci, kdy přesně se něco stalo.

Předpřítomný čas se naopak používá v případě, že chceme informovat o tom, co se stalo, popřípadě jaký je výsledek tohoto děje, ale nezajímá nás, kdy se daný děj odehrál. Pro upřesnění těchto pravidel zde žáci najdou také typická časová určení používaná s oběma časy. Tímto způsobem se autorky učebnice opět snaží předcházet chybování žáků při užití těchto problematických časů.

Jak už je u této učebnice zvykem, mezi texty kde je prezentován nový gramatický jev najdeme komunikativní cvičení, v části “Practice” pak najdeme různé druhy drilových cvičení. Za nimi opět následuje cvičení komunikativní, ale to je opět zaměřeno na minulý průběhový čas, který není předmětem našeho zkoumání.

### 3.6.5 Shrnutí

Na základě porovnání výkladu rozdílu mezi minulým a předpřítomným časem v jednotlivých učebnicích vidíme, že zde již nenajdeme takové rozdíly, jako při prezentaci obou časů samostatně, alespoň co se pravidel použití týče.

Všechny porovnávané učebnice opět prezentují oba časy induktivním způsobem, kdy se žáci na základě různých textů musí sami podílet na zjištění rozdílu mezi oběma časy.

Největší rozdíl najdeme v tom, kdy autoři do svých učebnic porovnání minulého a předpřítomného času zařazují. Zatímco autoři učebnice *Go!* a *Way to Win* řadí výklad rozdílu v užívání obou časů do 7. třídy, autoři učebnice *Cambridge English Worldwide* a *Project* seznamují žáky s touto problematikou až ve třídě deváté. Tento rapidní rozdíl si můžeme vysvětlit tak, že zatímco autoři prvních dvou učebnic chtějí žáky seznámit s rozdílem v užití obou časů co nejdříve po prezentaci předpřítomného času samostatně, autoři druhých dvou učebnic chtějí dát pravděpodobně žákům čas na pochopení každého času zvlášť, a proto prezentují rozdíl v užití obou časů dohromady až po větším časovém odstupu.

Učebnice zařazují časy do úplně odlišných kontextů, které můžeme vidět v Tabulce 6, a nelze je proto nijak sjednotit.



Ve všech porovnávaných učebnicích najdeme nějaká cvičení na procvičení obou časů a ve všech případech převažují cvičení drilová. Nejméně cvičení v tomto případě zařazuje učebnice *Project*, nejvíce pak učebnice *Way to Win*.

Tabulka 6 - Výklad minulého a předpřítomného času ve vybraných učebnicích

Název učebnice	Díl učebnice + lekce → ročník	Přístup	Kontext
<i>Cambridge English Worldwide</i>	4. díl – 3. oddíl, 7. lekce (str. 30 – 33) → 9. třída	Induktivní	Zpráva o výsledku výzkumu o televizi a jejím vlivu na lidi  Sdělování nových událostí a jejich detailů <sup>16</sup>
<i>Go!</i>	2. díl – 18. lekce (str. 44 – 45 a 49) → 7. třída	Induktivní	Reklama na dětský časopis  Život herce Keanu Reevese
<i>Project</i>	4. díl – 2. lekce (str. 20 – 21) → 9. třída	Induktivní	Popis zkušeností žijících osob - kaskadéři
<i>Way to Win</i>	2. díl – 10. lekce (str. 79 – 87) → 7. třída	Induktivní	Příprava projektu o Cornwallu

Co se týče rozdílu použití mezi oběma časy, jsou učebnice jednotné. Všechny zmíněné učebnice vykládají rozdíl mezi použitím minulého a předpřítomného času v souladu s pojetím a výkladem časů ve vědeckých a pedagogických gramatikách, které byly předmětem zkoumání v teoretické části této práce.

<sup>16</sup> Minulý čas zde není přímo prezentován v tomto kontextu, ale žáci jsou vedeni k jeho používání ve cvičeních, proto je zde také uveden.

## 4 Závěr

Tato diplomová práce se zabývala porovnáním vybraných učebnic angličtiny pro druhý stupeň základních škol z hlediska výkladu minulého a předpřítomného času.

Teoretická část byla vypracována na základě prostudované odborné literatury. V první řadě jsem se zaměřila na důležitost gramatiky při výuce angličtiny. Zde jsem zjistila, že výuka gramatiky je sice důležitá, ale je nutné nezaměřovat se při výuce angličtiny pouze na ni, nýbrž na rozvoj všech jazykových prostředků, díky nimž dochází k rozvoji všech řečových dovedností. Také je důležité volit gramatické okruhy s ohledem na věk a pokročilost žáků.

V teoretické části jsem se zaměřila především na porovnání chápání minulého a předpřítomného času ve vědeckých gramatikách a na výklad těchto časů v pedagogických gramatikách. Tyto poznatky sloužily v praktické části pro porovnání s výkladem obou časů v učebnicích angličtiny pro druhý stupeň základních škol.

Na základě porovnání učebnic jsem zjistila, že všechny zmíněné učebnice postupují při výkladu těchto časů stejným způsobem: od minulého času k předpřítomnému, a následně k jejich konfrontaci. Učebnice tak postupují, z hlediska tvoření i použití, logicky od jednoduššího času po složitější. Z toho vyplývá, že má první hypotéza o postupu výkladu těchto časů byla potvrzena.

Mou druhou hypotézou bylo, že je pravděpodobné, že všechny učebnice budou používat induktivní přístup k výuce gramatiky. Tato hypotéza byla opět bez výjimky potvrzena. V přístupu k výuce gramatiky, zde minulého a předpřítomného času, se tedy učebnice starší a novější nijak neliší.

Má třetí hypotéza se týkala chybování žáků. Předpokládala jsem, že s chybováním českých žáků bude více počítat učebnice *Way to Win*, neboť je psána českými autorkami. To můžeme vidět zejména u výkladu předpřítomného času ve druhém díle učebnice na str. 62, kde autorky výstižně popisují způsob použití tohoto času a zároveň žáky nabádají, aby se zamysleli, proč je předpřítomný čas pro české děti obtížný. Poté při výkladu předpřítomného času s příslovci *for* a *since* volí raději i překlad, jelikož tyto věty se do češtiny překládají přítomným časem. Tato hypotéza

byla tedy také potvrzena. Je ale nutné podotknout, že s chybováním žáků částečně počítá také učebnice *Cambridge English Worldwide*, která při výkladu předpřítomného času nabádá žáky k porovnání s jejich mateřským jazykem.

Má čtvrtá hypotéza týkající se kontextů volených pro prezentaci obou časů byla také potvrzena. Předpokládala jsem, že minulý a předpřítomný čas budou prezentovány v odlišných kontextech. Na základě porovnávání učebnic jsem zjistila, že minulý prostý čas je ve všech učebnicích zařazen do kontextu vyprávění zážitků a předpřítomný čas do kontextu popisu zkušeností. Rozdíl mezi užitím obou časů je především v charakteru minulé doby. Zatímco minulý čas je použitý pro popis zážitků během konkrétní a ukončené doby v minulosti, předpřítomný čas se používá bez časového určení, popřípadě s časovým určením neukončeným. Zajímavé je také to, jak vzdálená období pro vyprávění zážitků a popis událostí jednotlivé učebnice volí. Pro příklad zde uvedu rozdíl při prezentaci minulého času – ten je v učebnici *Cambridge English Worldwide* použit pro vyprávění zážitků z předešlého dne, ale také pro popis událostí před 4.000 lety. Tuto skutečnost zmínil ve své publikaci i Parrot (2010).

Poslední hypotéza zněla, že je téměř stoprocentní, že po výkladu najdeme v učebnicích nejprve cvičení drilová a poté budou následovat cvičení komunikativní. Předpokládala jsem, že se učebnice budou nejprve soustředit na používání struktury daného času a potom na její význam, a tím pádem schopnost používat danou strukturu v reálné komunikaci. Tato hypotéza byla potvrzena ve třech učebnicích, ale vyvrácena v učebnici *Way to Win*. V této učebnici se totiž komunikativní cvičení vyskytují bezprostředně po prezentaci daného času.

Na základě porovnávání učebnic jsem zjistila, že prezentace obou časů ve všech porovnávaných učebnicích odpovídá popisu získanému v odborných gramatikách, a jsou tudíž k výuce minulého a předpřítomného času vhodné. U dvou učebnic byly ale zjištěny malé nedostatky. Autoři učebnice *Cambridge English Worldwide* u prezentace minulého času od slovesa *to be* a prezentace předpřítomného času zapomněli upozornit na tvoření záporných vět a otázek, a zmiňují tedy pouze tvoření kladných vět. Navíc učebnice od 3. dílu neobsahuje žádné shrnující tabulky o gramatických jevech, takže žáci nemají ani kam nahlédnout. U učebnice *Go!* považuji za nedostatečné množství cvičení k procvičení gramatiky. Mnoho cvičení je

zaměřených spíše na práci s textem a jeho porozumění, a tím pádem zde není dostatek cvičení zaměřených na gramatiku. Dalším problémem je, že cvičení zaměřená na gramatiku nejsou v učebnici nijak značená, jak je tomu u všech ostatních porovnávaných učebnic. Učebnice je z tohoto hlediska méně přehledná.

Tato práce by mohla být přínosná zejména pro učitele, kteří mají možnost volby vlastní učebnice pro výuku angličtiny, jelikož by jim mohly při jejich volbě pomoci výsledky získané porovnáním učebnic v této práci. Dále může být přínosná pro všechny ostatní učitele, neboť v teoretické části najdou pojetí minulého a předpřítomného času v odborných gramatikách a také zde najdou seznam typických chyb, kterým by se všichni učitelé měli snažit u svých žáků předcházet. Někteří učitelé mohou nahlédnout do této práce, pokud budou chtít rozšířit výklad těchto časů o jiná cvičení nebo aktivity, a na základě výsledků této práce pak mohou zvolit doplňková cvičení z některé z porovnávaných učebnic.

## 5 Summary

This diploma thesis is concerned with a comparison of the concept of teaching the Simple past and the Present perfect tenses in textbooks of English for middle schools. The main aim of this thesis is to compare how the textbooks present new grammatical issues, namely the Simple past and the Present perfect tenses, if they use deductive or inductive approach to teaching grammar and what types of exercises they use.

It focuses on teaching the Simple past and the Present perfect tenses because the difference between them is one of the most problematic grammatical issues. It is especially difficult for those whose mother tongue does not have both of these tenses, such as Czech. Czech pupils do not know the concept of the Present perfect tense and that is why they make so many mistakes in English when expressing past events. They therefore need more time to understand the essential difference between both tenses. I believe that good textbooks can help pupils understand the difference between these tenses and they also provide them with necessary practice which should focus both on the structure and the meaning of the tense.

This thesis is divided into two parts – theoretical and practical.

The first thing the theoretical part is concerned with is the importance of grammar in the process of teaching English depending on the shift from the grammar-translation method to the communicative method in the 1970s.

The theoretical part deals with the comparison of understanding the Simple past and the Present perfect tenses in scientific grammars which offer a thorough description of both tenses.

It also focuses on the comparison of interpretation of these tenses in pedagogical grammars. They are concerned with typical pupils' mistakes and contain all important pieces of information about structures and uses of both tenses.

At the end of this part we can find all the criteria used for comparison of textbooks in the practical part.

The practical part focuses on the presentation of the Simple past and the Present perfect in textbooks of English for middle schools, their placement into contexts and also types of exercises intended for practising both tenses. The aim of the comparison of textbooks in this part is also to find out if the presentations of both tenses correspond with the description acquired from scientific and pedagogical grammars.

There are three main chapters in this part. The first focuses on the presentation of the Simple past tense in textbooks of English for middle schools, the second one focuses on the presentation of the Present Perfect tense and the last one is concerned with the way how these textbooks compare both tenses. It deals not only with the presentation of the tenses, but even with the contexts and the sequence of exercises used. The results of the comparison are then compared with scientific and pedagogical grammars.

I hope that my thesis will be beneficial for teachers of English as a foreign language who can use the results of my thesis to improve their own process of teaching English.

## 6 Literatura

**Bednářová, D.** (2007) *Angličtina: Přehledná mluvnice*. Nakladatelství Fortnua.

**Cunningsworth, A.** (1995) *Choosing your Coursebook*. Heinemann.

**Dušková, L., Knittlová, D., Peprník, J., Strnadová, Z., Tárnyiková, J.** (2006) *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Academia Praha.

**Gollin, J.** (1998) Key concepts in ELT. Deductive vs. inductive language learning. *ELT Journal*, Volume 52/1 January. Oxford University Press.

**Greenbaum, S.** (1996) *The Oxford English Grammar*. Oxford University Press.

**Grepl, M., Hladká, Z., Jelínek, M., Karlík, P., Krčmová, M., Nekula, M., Rusínová, Z., Šlosar, D.** (1995) *Příruční mluvnice češtiny* (Editoři: Karlík, P., Nekula, M., Rusínová, Z.). Nakladatelství Lidové noviny.

**Harmer, J.** (1991) *Teaching and Learning Grammar*. Longman.

**Hník von Wicher, H.** (1998) *English Grammar, Anglická gramatika: Podrobná učebnice anglické gramatiky*. NS Svoboda.

**Huddleston, R. D., Pullum, G. K.** (2002) *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge University Press.

**Larsen-Freeman, D.** (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.

**Parrot, M.** (2010) *Grammar for English Language Teachers*. Cambridge University Press.

**Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J.** (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman.

**Richards, J., C., Schmidt, R.** (2002) *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson Education Limited.

**Richards, J.C., Renandya, W. A.** (2005) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press.

**Scrivener, J.** (2010) *Teaching English Grammar: What to Teach and How to Teach it*. Macmillan Publishers Limited.

**Swan, M.** (2005) Seven Bad Reasons for Teaching Grammar – and Two Good Ones. In *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press.

**Thornbury, S.** (1999) *How to Teach Grammar*. Pearson Education Limited.

**Thornbury, S.** (2006) *An A-Z of ELT: A Dictionary of Terms and Concepts Used in English Language Teaching*. Macmillan Publishers Limited.

**Ur, P.** (2006) *Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers*. Cambridge University Press.

**Ur, P.** (2007) *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.

### **Učebnice pro rozbor v praktické části**

**Betáková, L., Dvořáková, K.** (2005) *Angličtina – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Way to Win 6*. Nakladatelství Fraus.

**Betáková, L., Dvořáková, K.** (2005) *Angličtina pro základní školy a víceletá gymnázia – příručka pro učitele. Way to Win 6*. Nakladatelství Fraus.

**Betáková, L., Dvořáková, K.** (2006) *Angličtina – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Way to Win 7*. Nakladatelství Fraus.

**Betáková, L., Dvořáková, K.** (2007) *Angličtina – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Way to Win 8*. Nakladatelství Fraus.

**Elsworth, S., Rose, J.** (1996) *Go! 1*. Longman.

**Elsworth, S., Rose, J.** (1996) *Go! 2*. Longman.

**Elsworth, S., Rose, J.** (1997) *Go! 3*. Longman.

**Hutchinson, T.** (2008) *Project 2*. Oxford University Press.



**Hutchinson, T.** (2008) *Project 3*. Oxford University Press.

**Hutchinson, T.** (2008) *Project 4*. Oxford University Press.

**Littlejohn, A., Hicks, D.** (1998) *Cambridge English Worldwide 1*. Cambridge University Press.

**Littlejohn, A., Hicks, D.** (1999) *Cambridge English Worldwide 2*. Cambridge University Press.

**Littlejohn, A., Hicks, D.** (1999) *Cambridge English Worldwide 3*. Cambridge University Press.

**Littlejohn, A., Hicks, D.** (1999) *Cambridge English Worldwide Starter Teacher's Book*. Cambridge University Press.

**Littlejohn, A., Hicks, D.** (2000) *Cambridge English Worldwide 4*. Cambridge University Press.

**Mugglestone, P., Elsworth, S., Rose, J.** (1996) *Go! Teacher's Resource Book 1*. Longman.

**Woodbridge, T., Hutchinson, T., Newbold, D.** (1999) *Project: Teacher's Book 1*. Oxford University Press.

## 7 Přílohy

### Seznam příloh

Příloha 1 – Presentace a odvození pravidel tvoření minulého času v učebnici Cambridge English Worldwide

Příloha 2 – Tabulka shrnující použití minulého času v učebnici Go!

Příloha 3 – Výklad pravopisných změn při tvoření minulého času pravidelných sloves v učebnici Project

Příloha 4 – Výklad tvoření záporných vět v minulém čase v učebnici Project

Příloha 5 – Komunikativní drilové cvičení v učebnici Project

Příloha 6 – Výklad otázek na podmět a předmět v učebnici Way to Win

Příloha 7 – Příklad komunikativního cvičení v učebnici Way to Win

Příloha 8 – Výklad a odvození pravidel pro používání předpřítomného času v učebnici Cambridge English Worldwide

Příloha 9 – Presentace předpřítomného času pro vyjádření nedávných událostí v učebnici Go!

Příloha 10 – Výklad rozdílu mezi časovými údaji *for* a *since* v učebnici Go!

Příloha 11 – Hraní rolí v učebnici Go!

Příloha 12 – Výklad rozdílu v užití *for* a *since* v učebnici Way to Win

Příloha 13 – Komunikativní cvičení k procvičení předpřítomného času formou hry v učebnici Way to Win

Příloha 14 – Komunikativní dril k procvičení minulého i předpřítomného času v učebnici Cambridge English Worldwide

Příloha 15 – Příklad komunikativního drilu pro procvičení minulého a předpřítomného času v učebnici Project

### 3 Did they do it? No, they didn't!

#### 3.1 Past tense questions and negatives

It's easy to make questions and negatives about the past.  
Look at these examples.

- MOTHER: Did you give Susan the sweets yesterday?  
 DAUGHTER: No, I didn't see her.  
 MOTHER: Oh dear. Did you give them to her sister?  
 DAUGHTER: No, she didn't come to school.  
 MOTHER: Well, did you leave them at school?  
 DAUGHTER: No, I didn't. I gave them to Linda, Susan's friend.  
 MOTHER: What did she do with them?  
 DAUGHTER: She put them in her bag, but when she got home ...  
 MOTHER: Yes?  
 DAUGHTER: ... her new dog ate them!

Complete the description of Past tense questions and negatives.  
(Think about the order of *the subject, the verb, and 'did/didn't'.*)

To make Past tense questions: 'Did' + ..... + .....?  
 To make Past tense negative: ..... + 'didn't' + .....

Look back at Exercises 1 and 2.

Can you find some more examples of Past tense questions and negatives?

Notice that you use 'did' with all persons.

I					I	
You					you	
He/She/It	didn't	go to school yesterday.	Where	did	he/she/it	put it?
We		see her.			we	
You					you	
They					they	

Past tense negatives  
and questions

Extra practice •

WB Ex. 2

Extra practice •

TB Ws. 10.2



### Now you can...

- **Talk about the past**  
Where were you last night?  
– I was at home.  
Patrick was frightened. He used his torch.
- **Tell a story in the past**  
First of all, we went to Thorn's Hill.  
Then Richard talked about the walk.
- **Talk about personal history**  
He was born in nineteen eighty-five.

### Grammar

**3 a** Copy and complete the table with verbs from the story.

Past simple: regular verbs		
	present	past
Most verbs: add <i>-ed</i>	check	_____
Verbs ending in <i>-e</i> : add <i>-d</i>	arrive	_____
Verbs with a short vowel and one consonant: double the consonant and add <i>-ed</i>	grab	_____
Verbs ending in <i>-l</i> : double the <i>-l</i> and add <i>-ed</i>	travel	_____
Verbs ending in <i>-y</i> : remove <i>-y</i> and add <i>-ied</i>	try	_____

**5**  **Read and listen.**

Positive	Negative
We <b>checked</b> the label.	We <b>didn't check</b> the label at the airport.
Frank <b>grabbed</b> the bag.	I <b>didn't grab</b> it.

*This is the past simple negative. How do we make it? What part of the verb do we use after didn't?*



**b Work in a group. Play a game.**

*A I had an accident.*  
*B I didn't have an accident. A dog bit me.*  
*C I didn't have an accident and a dog didn't bite me. I lost my passport.*

Otázky na podmět a předmět		
<p>Pomocí <b>who</b> a <b>what</b> se můžeme zeptat buď na podmět nebo předmět věty. Jestliže se ptáme na podmět věty, tedy kdo nebo co něco udělal(o) nebo způsobil(o), otázka se tvoří bez pomoci <b>do/does</b> nebo v minulosti <b>did</b>.</p> <p><i>Who phoned Susan? Kdo volal Zuzce?</i></p> <p>Jestliže se ptáme na předmět, potom se otázka tvoří jako obvykle v přítomném čase pomocí <b>do</b> nebo <b>does</b> a v minulém čase pomocí <b>did</b>.</p>	<p><b>Who helps her parents at the weekends?</b> Kdo pomáhá jejím rodičům o víkendů?</p> <p><b>Sita helps her parents at the weekends.</b> Sita pomáhá svým rodičům o víkendů.</p> <p><b>What made that funny sound?</b> Co vyloudilo ten divný zvuk?</p> <p><b>A ghost made that funny sound.</b> Ten divný zvuk vyloudilo strašidlo.</p>	<p>otázka na podmět - <b>subject question</b> otázka na předmět - <b>object question</b></p> <p>Nezapomeň, že v češtině má podmět podobu <b>kdo</b> nebo <b>co</b>. S <b>co</b> je to ovšem složitější, předmět má totiž stejný tvar. Tedy: Víděl jsem <b>koho</b> nebo <b>co</b>.</p>
	<p><i>Who did Susan phone?</i> Komu Zuzka volala?</p> <p>V prvním případě volal někdo Zuzce, ve druhém případě volala někomu ona.</p> 	

**8 Holidays in Europe**

**a Work with a partner. Partner B: look at the table from your teacher.**

**Partner A: ask about the empty boxes and take notes in your exercise book.**

A Where did the Millers go on holiday? B When did the Millers go on holiday?  
 B They went to Spain. A They went last month.

	Where did ... go on holiday?	When ... go?	How ... go?	Where ... stay?	What ... do?	What ... the weather like?
the Millers	?	last month	by plane	?	play on the beach, go sailing	?°
Tina Brown	Scotland	?	?	camp-site	?	windy
your partner	?	?	?	?	?	?

**b First complete this text about the Millers. Then write about Tina Brown or your partner.**

The Millers went to Spain on holiday last month. They went there by plane. They stayed ... . They ... . It was ... .

Příloha 8 – Výklad a odvození pravidel pro používání předpřítomného času v učebnici *Cambridge English Worldwide* (LITTLEJOHN A HICKS 1999b:32)

**3 Present perfect**  
WB Ex. 3, TB  
Ws. 7

**4 Discussion and listening**

**5 Language Record**

**3 Language focus Present perfect**

**3.1 What do you say?**  
How do you say these sentences in your language?

Cars and buses have polluted the air.  
Aerosol sprays have made a hole in the ozone layer.

These sentences are examples of the Present perfect. You can use the Present perfect to talk about an action *in the past that has a result now*. For example:

<p><b>Past action</b> Cars and buses have polluted the air. Aerosol sprays have made a hole in the ozone layer.</p>	<p><b>Present result</b> Many people now have health problems. Too much ultraviolet radiation now enters Earth.</p>
---	---

Look at Exercise 2.2 again. What other examples of 'past action – present result' are there?

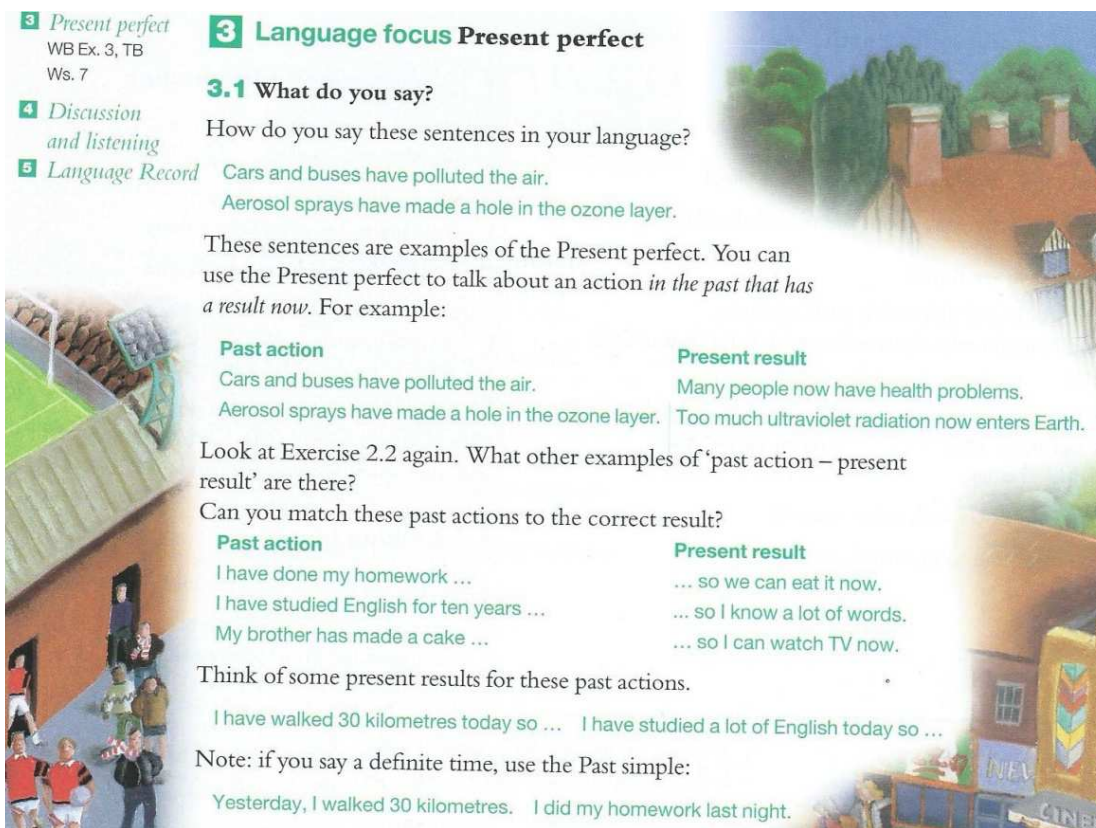
Can you match these past actions to the correct result?

<p><b>Past action</b> I have done my homework ... I have studied English for ten years ... My brother has made a cake ...</p>	<p><b>Present result</b> ... so we can eat it now. ... so I know a lot of words. ... so I can watch TV now.</p>
---	---

Think of some present results for these past actions.

I have walked 30 kilometres today so ... I have studied a lot of English today so ...

Note: if you say a definite time, use the Past simple:  
Yesterday, I walked 30 kilometres. I did my homework last night.



Příloha 9 – Presentace předpřítomného času pro vyjádření nedávných událostí v učebnici *Go!*  
(Elsworth a Rose 1996b:50)

**Jack and Helen's sister, Terry, is home from college.**

**1**  **Listen and read.**

DAD: Good news! Helen's just phoned. She's arriving tomorrow.  
JACK: Great! Oh, ... can I play with her computer game this evening?  
DAD: Maybe. Have you done your homework yet?  
JACK: Sure.  
DAD: And what about your bed?  
JACK: I've already made it.  
DAD: Have you fed Snowy?  
JACK: Yes, I've just fed him. He's eating now.  
DAD: Have you done your other jobs?  
JACK: Well, I haven't tidied my room yet, but ...  
TERRY: Dad, look at my bag! The strap's broken! And look – there are teeth marks in it!  
JACK: Oh, er, sorry ... I went to the shops ... and I took Snowy.  
TERRY: You put that rat in my bag! And he's broken the strap!  
DAD: Oh, Jack! Take the bag to the leather shop ...  
JACK: But Dad, I've just been to the shops!  
DAD: Jack, *you* broke the bag, so *you* get it repaired. OK?

Příloha 10 – Výklad rozdílu mezi časovými údaji *for* a *since* v učebnici *Go!* (Elsworth a Rose 1997:14)

**Think!**

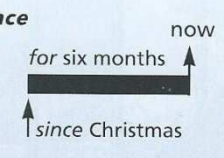
**Remember!**

**Present Perfect + *for***  
He's lived here *for* a year.

**Present Perfect + *since***

I've had this pen *for* six months. now

I've had this pen *since* Christmas.



**Complete the sentences with *for* or *since*.**

..... means 'during a period of time'.  
..... means 'from a particular point in time'.

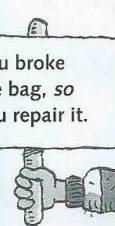
**6** In pairs, write a list of six jobs you do in the house.  
*I cook the dinner*

**ROLEPLAY**

**7** One of you is a teenager, one is a parent. Ask and answer, using the words in Exercises 5 and 6.

Teenager	Parent
Can I go out and play football?	Have you ..... yet?
Yes, I've already ..... / No, I haven't done it yet. I can do it later.	Have you ..... ?
Yes, ..... / No, ..... .	Well, you've ..... so you can go out. / No, you can't go out, because you haven't .....

**You broke the bag, so you repair it.**

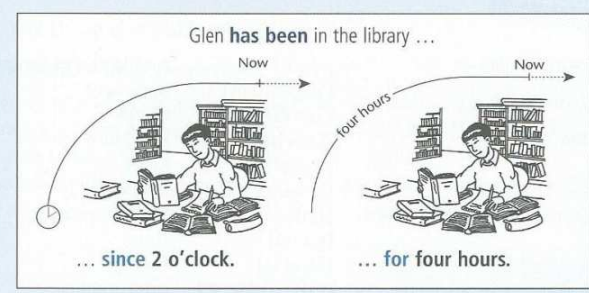


Předpřítomný čas používáme také k vyjádření děje, který v minulosti začal a stále trvá.  
*I've been at the same school since 2005.*      *Jsem na stejné škole už od roku 2005.*  
*My dad has had the same job for years.*      *Můj táta dělá stejnou práci už léta.*

Jsou dvě možnosti, jak vyjádřit od kdy, či jak dlouho již něco trvá.

- **Since** používáme, chceme-li vyjádřit, od kdy něco trvá. (since 2 o'clock – od dvou hodin)
- Since + časový bod      ● → |
- **For** používáme, chceme-li vyjádřit, jak dlouho již něco trvá (for four hours – po dobu čtyř hodin, už čtyři hodiny).
- For + doba      (      ) |

Glen **has been** in the library ...



Když se pak chceme zeptat, od kdy, popřípadě jak dlouho již něco trvá, zní otázka **How long...?** + předpřítomný čas.  
 Odpovědět můžeme **since** + **časový bod** nebo **for** + **doba**.

*How long have you lived in Anchorage?*      *Jak dlouho již bydlíte/od kdy bydlíte v Anchorage?*  
*Since 1997.*      *Od roku 1997.*  
*For ten years.*      *Už deset let.*



## GAME

Have you ...?

Play this game with your form:

- Three or four pupils leave the room.
- The others change five or six things in the classroom. Use: Let's .../Why not ...?

### Some ideas

open/close a window	put away/take out ...
write on the board	put something in/on ...
clean the board	turn on/off the lights
move a desk/chair/...	swap chairs/pullovers

– Then the pupils come back into the room and ask questions.  
Can they guess everything?

**A** Have you opened that window?

**Form** No, we haven't.

**B** Well, have you written on the board?

**Form** Yes, we have. That's right.

#### 4.4 Television news

Notice how you can use the Present perfect to give news and the Past simple to give more details.

- A The Presidents of the USA and Russia have signed a new agreement.
- B Where did they sign it?
- A They signed it in New York.



Work with a partner. Imagine that one of you saw these news stories on television last night. Tell the news to your partner, who should ask for more details:

Where ...? When ...? Who ...? How much ...? How fast?

A collage of five television screens, each showing a different news story with a caption:

- Screen 'b': "New dinosaur bones. Peru" (shows people excavating a site).
- Screen 'c': "Landing on Venus. 03:15" (shows a space lander on a planet's surface).
- Screen 'd': "Plane crash: no deaths. Switzerland" (shows a large passenger jet on a runway).
- Screen 'e': "Steve Winston: a new world record. 2 km in 3 minutes" (shows a male athlete celebrating on a track).
- Screen 'f': "Mexico. 23.20" (shows a volcanic eruption with a large plume of smoke).

**8 a** Look at the pictures. What stunts has Jack Walker done? Make sentences about what he has or hasn't done. When did he do the stunts?

*He climbed up a skyscraper in 2006.*

*He hasn't jumped out of a plane.*



**b** Work with a partner. Test your memory. Student B, close your book. Student A, ask questions about the stunts in exercise 8a.

A *What did he do in 2006?*

B *He climbed up a skyscraper.*