

Funkce vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků na příkladech z učebnic češtiny jako cizího jazyka

The Functions of Visual Elements in Foreign Language Textbooks using Examples from Czech as a Foreign Language Textbooks

Petra Jirásková

Abstrakt: Metodologická studie na konkrétních ukázkách z učebnic češtiny jako cizího jazyka popisuje různorodé funkce, které mohou být realizovány vizuálními prostředky. Pozornost je věnována vztahu vizuálních prostředků a verbálního textu, jejich vzájemné komplementaritě a přínosnosti pro pochopení předávaných informací i jejich uchování v paměti. Dále článek poukazuje na nezbytnost vzdělávání autorů učebnic, učitelů i žáků a studentů v oblasti vizuální gramotnosti, tak aby dokázali vizuální prostředky co nejefektivněji didaktizovat a využívat, případně sami vytvářet. Sám text k tomu přispívá rozбором funkcí vizuálních prostředků v učebnicích češtiny jako cizího jazyka, zaměřuje se na vybrané funkce pedagogicko-didaktické a psychologické a popisuje, případně na ukázkách demonstuje jejich projevy na různých rovinách výuky jazyka od řečových dovedností přes výslovnost až po gramatiku nebo realie. Upozorňuje také na didaktická rizika, která využívání vizuálních prostředků doprovázejí. Text tak podává učitelům základní přehled možností, jak vizuální prostředky v učebnicích využívat, tak aby z nich dokázali vytěžit maximum a zároveň byli schopni odhalit ty, jež jsou v nějakém ohledu problematické, nefunkční či projevující znaky některého z didaktických rizik.

Klíčová slova: čeština jako cizí jazyk, didaktické riziko, pedagogicko-didaktická funkce, psychologická funkce, vizuální gramotnost, vizuální prostředek

Abstract: The methodological study uses specific examples from Czech as a foreign language textbook to describe the various functions that can be realized by visual means. Attention is paid to the relationship between visual elements and verbal text, their mutual complementarity and usefulness for understanding the information conveyed and its retention in memory. Furthermore, the article points out the necessity of training textbook authors, teachers and students in the field of visual literacy, so that they can most effectively didacticize and use visual means, or create them themselves. The text itself contributes to this by analyzing the functions of visual elements in textbooks of Czech as a foreign language, focusing on selected pedagogical, didactic and psychological functions, and describing or demonstrating their manifestations on various levels of language teaching, from speech skills to pronunciation to grammar or realia. It also draws attention to the didactic risks that accompany the use of visual elements. The text thus provides teachers with a basic overview of the ways in which visual elements can be used in textbooks so that they can get the most out of them, while at the same time being able to identify those that are in some way problematic, dysfunctional or displaying signs of one of the didactic risks.

Key words: Czech as a foreign language, didactic risk, pedagogical-didactic function, psychological function, visual literacy, visual element

Úvod

Současné učebnice dle Průchy (2009) obsahují dvě komplementární složky, a to text verbálního a **text vizuální**. Práci s textem verbálním a čtenářské gramotnosti se věnuje rostoucí pozornost, následující článek se zaměřuje na druhou jmenovanou složku učebnic, na tzv. text vizuální. Ten má nejen informační hodnotu, ale navíc je nositelem řady funkcí, jejichž využíváním můžeme zvýšit efektivitu výukového procesu. Jeho funkce ukazujeme na učebnicích jazyků, a to konkrétně na těchto v současnosti užívaných učebnicích češtiny jako cizího jazyka (ČCJ) pro dospělé úroveň A1, resp. A1 a A2:

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. et al. (2017). *Čeština pro cizince: úroveň A1 a A2*. Edika.

CVEJNOVÁ, J. (2019). *Česky, prosím A1+A2: učebnice češtiny jako cizího i druhého jazyka* (Vyd. 2) Karolinum.

HOLÁ, L. (2016). *Česky krok za krokem 1: Czech Step by Step 1: A1–A2*. Akropolis.

ŠVARCOVÁ, T. & WENZEL, J. (2020). *Czech it UP! 1: čeština pro cizince: úroveň A1 = Czech for Foreigners: Level A1*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Důvodem výběru učebnic je specifický přínos vizualizace ve výuce jazyků, a to nejen u dětí, ale i u dospělých studentů jazyků, zvláště u začátečníků, ať už se jedná o možnost rychlejšího porozumění, dotváření kontextu, grafické znázorňování gramatických pravidel nebo zvýšení motivace a další. Detailně jsou jednotlivé funkce včetně ukávek rozebrány v dalších částech textu.

Autoři zabývající se vizuální složkou učebnic volí různé termíny především v souvislosti s tím, na kterou oblast vizualizace se zaměřují.¹ Macek (1984) hovoří o **didaktickém obraze**, čímž míní obrazové ztvárnění skutečnosti s různou mírou zkresení na ose mezi konkrétností a abstraktností. Pešková (2012a; srov. také Spousta, 2007) v návaznosti na Průchu (1998) používá pojem **vizuální prostředek**, který zahrnuje nejen prvky doplňující nebo rozšiřující verbální texty, ale také grafické prvky aplikované přímo na verbální komponenty učebnic, tedy barvu písma, barevný podklad apod. V rámci textu budeme využívat terminologii v souvislosti s konkrétně zmíněnými autory, přičemž základním bude právě pojem vizuální prostředek (VP).

Rostoucí zájem o způsoby užívání VP v současných učebnicích reflektuje zvyšující se míru vizualizace v nich, jež je důsledkem tzv. **informační exploze** (srov. např. Spousta, 2007). Ve všech oblastech lidského poznání dochází k nárůstu objemu informací, které je potřeba žákům a studentům předat názorně, redukováně a přehledně. Právě VP umožňují velké množství informací konkretizovat,

¹ Pozn.: Corder 1969: pojem **visual element**, Ballstaedt 2009: pojem Text und **Bild**; Janko 2015: pojem **nonverbální prvek**; Trahorsh et al. 2018: pojem **vizuálie**

komprimovat jejich objem a zvýraznit to důležité. Janko (2015) tuto situaci nazývá **vizuálním obratem** v učebnicích, přičemž v učebnicích cizích jazyků k němu přispívá také dnes převažující komunikační přístup, kladoucí důraz mimo jiné i na interkulturní komunikační kompetence, a také rostoucí snaha o výuku bez zprostředkovacího jazyka. Následující text shrnuje a na příkladech ukazuje četné funkce VP, ať už explicitně vyjádřené prostřednictvím zadání, nebo implicitní, a tudíž závislé na uchopení učitelem. Žáci a studenti mohou z vizuální stránky učebnice nejvíce těžit v případě, že si učitelé možnou škálu funkcí VP uvědomují a aktivně je ve výuce využívají.

Vizuální prostředky v učebnicích

a) Vztah verbálního a vizuálního textu v učebnici

Vyšší míra využívání VP v učebnicích má své opodstatnění z hlediska psychologie a teorie zpracování informace, jež mluví o kanálech pro příjem a ukládání informací v paměti a jejich následné vyvolávání. Setkáváme se s několika modely popisujícími vztah verbálního a vizuálního textu v průběhu tohoto procesu. **Unární kódování** je pohledem, v němž se verbální a vizuální informace zpracovávají společně v sémantické paměti. Tzv. **trojné kódování**, senzorio-sémantický model, propojuje vizuální a fonemický charakter slova s vizuálním charakterem obrazu, tedy propojuje zvuk (auditivní logogen), písmo (vizuální logogen) a obraz (piktogen). Všechny systémy podle něj následně ukládají sémanticky zpracované informace do dlouhodobé paměti. (Mareš, 2013)

Autoři zabývající se vztahem verbálního a vizuálního textu v učebnicích často navazují na pohled, který nabízí Allan Paivio v monografii *Mental Representations: a dual coding approach* (první vydání 1990, zde 2008). Teorie **duálního kódování** popisuje dva separátní symbolické systémy – verbální a neverbální, které zpracovávají a následně ukládají informaci dvěma nezávislými, ale paralelně probíhajícími cestami. Využitím obou systémů se zvyšuje šance na zapamatování a následné vybavení. Každý ze systémů má svou reprezentační jednotku, logogen pro verbální subsystém a imagen pro neverbální subsystém, existují vazby mezi jednotkami každého ze systémů i mezi oběma systémy a jejich jednotkami navzájem. Zatímco logogeny jsou organizovány postupně, imageny lze vnímat současně.

Tento směr uvažování můžeme nalézt už u Macka (1984, s. 459): *„Čistě verbální materiál je většinou strukturován časově a může být obtížné pochopit jej jako strukturovaný celek, kdežto obraz je strukturován simultánně jako celek, což je pro vyučovací proces zvláště významné.“* Vizuální a verbální komunikace se vzájemně liší z hlediska svého působení na lidské smysly, tedy na způsob jejich vnímání. Vizuální prostředky jsou zdrojem smyslových dat pro následné vyvozování jazykových významů, realistické VP zprostředkovávají informaci rychleji než text a vyvolávají emoci-

onální a estetický prožitek, takže mají motivační a stimulační funkci, proto právě jejich kombinace velmi dobře podporuje porozumění a učení. Sternberg (2006) obdobně popisuje realistický obrázek jako analogickou reprezentaci reálného světa reflektující konkrétní a prostorové informace, jež jsou přenášeny simultánně. Slovo je reprezentací symbolickou a arbitrární, reflektuje abstraktní a kategorizující informace a přenáší informace sekvenčně. Dodává ještě, že v obou způsobech reprezentace mohou existovat ekvivalentní prostředky, například zakreslení polohy v prostoru a použití předložky v jazyce. Dále poukazuje na to, že zatímco konkrétní objekty je snazší nakreslit, abstraktní pojmy jsou obtížně popsitelné i slovy, ale jejich vizuální zachycení je ještě náročnější.

Také dle Ballstaedta (2009) text vyjadřuje především abstraktní pojmy, souvislosti, omezení a argumenty, jež jsou často obtížně vyjádřitelné obrazem. Naopak obraz snáz vystihne formu, barvu, texturu nebo polohu v prostoru. Text a obraz podle něj tvoří tzv. *Traumpaar* vzájemně se doplňujících kognitivních a komunikačních funkcí propojených do jednoho komplementárního kódu, vytvářejí **funkční komunikační jednotu**. Vizualizace jako kontext k verbálnímu textu pomáhá zpracování informací, prohloubení jejich pochopení, zvyšuje míru zapamatování, aktivuje emoce. Obdobně zdůrazňuje nejlepší výsledky učení z kombinace VP a textu Pešková a dále píše (2012a, s. 38): „*Vizuální prostředky tak často zdůrazňují podstatné body v textu, přibližují kontext nebo slouží jako mnemotechnická pomůcka k zapamatování obsahu textu či jednotlivých pojmů.*“

b) Vizuální gramotnost

Podmínkou co největší efektivity práce s VP je **vizuální gramotnost** tří základních subjektů vstupujících v tomto směru do výukového procesu. Jsou jimi autor/tvůrce VP, učitel jako jeho zprostředkovatel a žák/student jako jeho primární příjemce. Nynější všeobecné zahlcení vizuálním obsahem v každodenním životě vede často k jeho povrchnímu a rychlému vnímání, pročež se Janko (2015) ptá, zda jsou vůbec žáci schopni VP² v učebnicích interpretovat, a zdůrazňuje nutnost je v tomto směru systematicky vzdělávat. Také Spousta (2007) poznamenává, že v komunikačních systémech je sice obraz významným prostředkem přenosu informací, otázkou však zůstává jeho využití při pouhé „konzumaci obsahu“ v kontrastu se skutečným pochopením sdělovaného. Připomíná, že informace nestačí pouze registrovat, v rámci plnohodnotného využití vizualizace je nutné je také zpracovat, utřídit a usouvztažnit navzájem i s poznatky již známými. Z toho vyplývá, že ani vyšší míra vizualizace v učebnicích není přínosná automaticky, má pozitivní dopad na kvalitu výukového materiálu i výuky samotné v případě, že se jedná o její cílené využití, ne pouze o nepromyšlenou záplavu obrázků a barev.

² Pozn.: Janko (2015) používá pojem nonverbální prvky.

Zatímco Pešková (2012a) používá v tomto kontextu pojem **porozumění viděnému** a pojímá ho jako schopnost chápat a správně interpretovat VP, Spousta (2007, s. 26) považuje za nejvyšší stupeň vizuální gramotnosti schopnost kvalitní vizuální materiály vytvářet a souhrnně označuje pojmem vizuální gramotnost „...*soubor schopností a dovedností, kterými jedinec disponuje a s jehož pomocí je s to porozumět vizuálním prostředkům a dokáže je používat při komunikaci s jinými lidmi.*“ Toto širší pojetí další autoři rozvíjejí jak směrem k tvůrcům učebnic, tak směrem k učitelům, žákům a studentům. Dle Cordera (1969) je autor učebnice „neviditelným učitelem“, který i prostřednictvím vizuálních materiálů vstupuje do výuky. Jeho nevýhodou je nutnost generalizovat, protože nezná danou konkrétní třídu, její žáky a jejich znalosti a sociokulturní pozadí. Proto musí učitel vizuální materiál adaptovat právě na základě svého povědomí o konkrétní cílové skupině. K tomu lze dodat doporučení Carneyho a Levina (2002) na podporu žáků k samostatnému vytváření obrázků a vizualizací, díky kterým má učitel možnost nahlédnout do vnitřních představ žáka a jeho způsobu pochopení učiva.

Autor didaktických obrazů musí být dle Macka (1984) schopen obraz tzv. **didaktizovat**, tedy upravit ho pro účely výuky. Srovnajme také varování Škodové (2010) před pouhou estetickou nebo dekorativní funkcí výukové kresby a definici VP u Peškové (2012a, s. 30): „...*prostředky, které vizuálně (názorně) zobrazují nějaký jev a směřují k určitému výchovnému či vzdělávacímu cíli.*“ Dalším krokem v práci s VP je potom **objektivizace** (Macek, 1984) jeho didaktické funkce probíhající buď na straně autora vložení souvisejícího zadání, nebo na straně učitele, který zadání k didaktickému obrazu sám vytvoří, čímž naplní jeho **didaktický potenciál**. K tomu se vyjadřuje i Pešková (2012b), dle níž zadání k VP vyjadřuje informaci o autorově hlavním didaktickém záměru.

V rámci tématu učení se cizím jazykům mluví již Macek v textu z roku 1984 o nutnosti ovládnutí vizuální kultury, které je stejně důležitou kompetencí jako ostatní řečové dovednosti a neomezuje se pouze na vizualizaci v učebnicích. Upozorňuje, že kulturně specifické jsou i další vnější viditelné projevy chování lidí, takže podstatou vizuální výchovy by mělo být „*učit číst neverbální informace ztvárněné obrazem, gestem, pohybem, tvarem, tedy naučit žáky umění, jak v soustavě perceptivních znaků viditelného obrazu nacházet soustavu konceptuálních znaků neviditelného pojmu.*“ (s. 463) Žák tedy musí být schopen vizuální jazyk naplnit obsahem, **sémantizovat** ho. Také Schwerdtfegerová (1993, citováno podle Ballstaedt, 2009) považuje vizuální gramotnost³ za **pátou řečovou dovednost**, kterou je třeba soustavně rozvíjet.

Ballstaedt (2009, s. 54), v souladu se zmíněnými autory, jmenuje tyto aspekty vizuální gramotnosti:

³ Pozn.: Sehverstehen

1. obeznámenost s vizuálními konvencemi,
2. kognitivní kompetence k porozumění obrázkům,
3. citlivost k vizuálnímu zpracování,
4. schopnost estetického zhodnocení.

Při práci s učebnicí cizího jazyka, pokud pomineme možnost tvorby vlastních doplňkových materiálů, jsme odkázáni na didaktický potenciál VP v ní obsažených. To předpokládá rozvinutou vizuální gramotnost učitele, tak aby byl schopen jednak didaktizovat i ty VP, které jsou ze strany autora nevyužité nebo využité málo, jednak aby umění s VP adekvátně pracovat rozvíjel a kultivoval u svých žáků a studentů. Obeznámenost s možnými funkcemi VP rozšiřuje také učitelův rejstřík zadání při tvorbě vlastních výukových materiálů.

c) Naplňování funkcí vizuálních prostředků v učebnicích jazyků

V jazykových učebnicích plní VP rozličné funkce, kterých by si učitelé měli být vědomi, aby dokázali plně využít jejich potenciál. Vyžaduje to dostatečně rozvinutou vizuální gramotnost, díky níž mohou v některých případech překročit či vlastní invencí doplnit autorův didaktický záměr. Velkým přínosem VP ve výuce jazyků je eliminace využívání zprostředkovacího jazyka a jeho nahrazení demonstrací daného významu či jevu VP ztvárněným graficky na ose mezi konkrétností (věrná fotografie) a abstraktností (tabulky a grafy). Budeme-li klasifikovat VP podle funkce, měli bychom si být vědomi toho, že jeden VP může mít více funkcí a převažující funkci mu dává autor, resp. učitel prostřednictvím zadání. V dalším třídění budeme vycházet především z klasifikace Peškové (2012a, b), která výrazně navazuje na Pýchovou (1990), zmíníme i související terminologii ostatních autorů. Zaměříme se přitom na funkce z okruhu pedagogicko-didaktických a psychologických.

i. Funkce pedagogicko-didaktické

Vizuální prostředky plnící funkce pedagogicko-didaktické mají především pomáhat zvyšovat objem skutečně předaných a pochopených informací. Corder (1969) upozorňuje, že by měly být VP⁴ zjednodušeny tak, aby usměrňovaly žákovu pozornost a zaměřovaly ji na relevantní rysy. S tím koresponduje i Spoustův (2007, s. 26) popis vlastností obrazového materiálu, jehož sdělení by mělo být úspěšné (srov. Macek, 1984, didaktický obraz jako model reality chudší než realita sama), snadno a rychle dekodovatelné (srov. Škodová, 2010, rychlá čitelnost) a globální (srov. Škodová, 2010 vypověditelnost, jasnost).

⁴ Pozn.: Corder (1969) používá pojem vizuální elementy.

Funkce reprezentující (srov. Spousta, 2007 funkce demonstrační) je využitelná v případě konkrétní slovní zásoby⁵, kdy je místo překladu využít obrázků, kromě jednotlivých slov nacházíme v učebnicích ČJČJ i vizualizaci frází (Obr. 1). Uplatňuje se ale i u výkladu gramatiky, přičemž pro reprezentaci gramatických jevů jsou využívány prostředky **signální gramatiky**, která umožňuje jejich intuitivní pochopení a zapamatování mimo jiné i díky vizualizaci.⁶ Strejcová (2012) v rovině vizuálních signálů v gramatice uvádí tiskové grafické prostředky, k nimž v ČJČJ patří například rozlišování jmenného rodu prostřednictvím barevného kódování (Obr. 2) nebo vizuální reprezentace rodu i osoby při výkladu osobních zájmén (Obr. 3). Dále se projevuje využitím barevného podkresu, jak můžeme vidět u Cvejnové (2019) odlišující tabulku se shrnutím gramatického pravidla (oranžová a červená barva podkresu) a tabulku ukazující funkci daného gramatického jevu (světle a tmavě zelená barva podkresu).

Obrazový doprovod u čtecích nebo poslechových textů pomáhá díky své reprezentující funkci doplnit kontext, a tím zvýšit míru porozumění obsahu. Na obrázku číslo 4 z *Czech it UP!* (Švarcová & Wenzel, 2020) vidíme aplikaci této funkce, časová osa by zároveň mohla být dobrou podporou k mluvení před samotným čtením, konkrétní zadání však v tomto ohledu nemá, bylo by tedy na učiteli a jeho invenci.

V ČJČJ je reprezentující funkce dobře využitelná i ve výuce výslovnosti, kde můžeme prostřednictvím Morseovy abecedy demonstrovat opozici krátkých (•) a dlouhých (–) vokálů a následně tento VP využít k fixaci daného jevu a verifikaci jeho osvojení (viz funkce fixační a verifikační níže). V učebnici *Czech it UP!* (Švarcová & Wenzel, 2020) se v souvislosti s výslovností objevuje označení průběhu intonace věty oznamovací a věty tázací (Obr. 5).






Funkce organizující (srov. Macek, 1984 členění a organizace; Spousta, 2007 funkce systematizační) bývá někdy realizována prostřednictvím tzv. **vizuálních klíčů** (Mareš, 2013), které autor do učebnice vkládá, a tím upoutává a usměrňuje pozornost žáků a studentů k podstatným informacím, strukturuje učivo a propojuje a integruje jeho prvky. Vizuálními klíči jsou například šipky, kroužky, využití barev či velikosti písma. V jazycích se tato funkce často týká gramatiky, neboť v současných učebnicích již povětšinou nenacházíme vysvětlení gramatických jevů v souvislém textu, nýbrž shrnující gramatické tabulky představující daný jev přehledně, názorně a redukovane (viz opět Obrázek 2). Díky jejich organizující funkci si je student, eventuálně s dopomocí učitele schopen uvědomit pravidelnosti da-

⁵ Pozn.: U abstraktní slovní zásoby mluvíme spíše o funkci interpretující (viz dále).

⁶ Pozn.: Druhým základním prostředkem signální gramatiky je využívání signálních slov.

Do mísy dáme velký hrnek mouky a sáček kypřícího prášku. Potom přidáme hrnek mléka, lžičku soli a vaječný žloutek. Zmícháme. Nakrájíme 2 rolíky na malé kousky, dáme je do mísy a zamícháme. Těsto musí 5 minut odpočívat. Potom těsto rozpálíme a uděláme 2 malé válce o průměru 6 cm. Uvaříme hrnek vody, osolíme a oba knedlíky dáme do vody. Vaříme 20 minut. Potom knedlíky nakrájíme.

Obr. 8: *Funkce regulační*
ZVÝRAZNĚNÍ V TEXTU
(Cvejnová, 2019, s. 242)

	listening (recording on the CD or downloadable at www.czechstepbystep.cz)
	writing
	speaking
	reading
	language under the magnifying glass (a grammatical or lexical explanation)

Obr. 10: *Funkce regulační*
IKONY
(Holá, 2016, s. 7)

genitiv		
lžička medu	sklenice vody	2 deci mléka
lžičce oleje	kilo cibule	hrnek kafe
	kilo mrkva	
	trochu soli	trochu koření

Poznámka: sýr – kus sýra, rajče – půl rajčete, kuře – kus kuřete
chléb = chleba, káva (F) = kafe (N)

Obr. 9: *Funkce regulační*
GENITIV KONCOVKY
(Cvejnová, 2019, s. 244)

	gramatika	vysvětluje základní jevy potřebné pro úspěšnou komunikaci
	poslech	pomáhá studentům porozumět v každodenních situacích a správně vyslovovat
	video	umožňuje vnímat jazyk v situačním kontextu

Obr. 11: *Funkce regulační*
IKONY
(Švarcová & Wenzel, 2020, s. 4)

zásoby v jazykovém kurzu na japonské univerzitě. Jednalo se převážně o abstraktní slova z akademického prostředí, k jejichž reprezentaci byly využity černobílé obrázky/ikony obsahující šipky a spojnice sloužící k naznačení vztahů. Z výsledků vyplynulo, že i u abstraktní slovní zásoby je pro zapamatování přínosnější využití obrázků než využití překladu. Holá (2016) prezentuje v lekcí 13 slovní zásobu „vlastnosti“ prostřednictvím sady obrázků (Obr. 12), zároveň však vždy uvádí i anglický překlad daného slova (k tomu více viz funkce objektivě translační).

Signální gramatika pro naplnění této funkce využívá tzv. **vizuální metafory**, jimiž „se rozumějí konkrétní obrázky, které je možné na základě vnitřní logické souvislosti propojit s pravidlem.“ (Strejcová, 2012, s. 38). V ČJCJ je najdeme například u tématu slovesných předpon (Obr. 13, *VY-jet nahoru* vs. *S-jet dolů*), u předložek (Obr. 14 a 15) a také u výkladu vidu, ať už abstraktně jako časová osa v Czech it UP! (Švarcová & Wenzel, 2020, Obr. 16), nebo na konkrétních kresbách u Holé (Obr. 17), obdobně i Cvejnová (2019, s. 164).

Funkce instruktivní (srov. Spousta, 2007 taktéž) je založena na využití abstraktních symbolů často v rámci signální gramatiky, kde umožňuje pomocí nich uká-



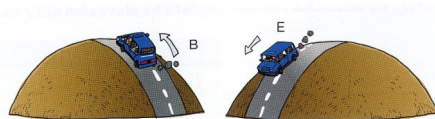
Obr. 12: *Funkce interpretující*
ABSTRAKTNÍ SLOVNÍ ZÁSoba
 (Holá, 2016, s. 112)

	kde? where?	
v/ve + <i>locative</i>		
na + <i>locative</i>		
u + <i>genitive</i>		
být, bydlet, pracovat, čekat...		

Obr. 14: *Funkce interpretující*
PREPOZICE v/ve, na, u
 (Holá, 2016, s. 53)



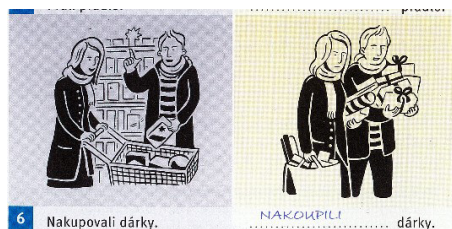
Obr. 16: *Funkce interpretující*
VID abstraktně
 (Švarcová & Wenzel, 2020, s. 106)



Obr. 13: *Funkce interpretující*
SLOVESNÉ PŘEDPONY
 (Cvejnová, 2019, s. 223)

POZOR!		
Z(Č)	X	OD
Ze školy jdeme v 10 hodin.		
Na výlet jedeme od školy v 10 hodin.	X	
		Od doktora jdeme v 10 hodin.

Obr. 15: *Funkce interpretující*
PREPOZICE z/ze, od
 (Boccou Kestřánková et al., 2017, s. 182)



Obr. 17: *Funkce interpretující*
VID konkrétně
 (Holá, 2016, s. 104)

zat, jak tvořit danou formu (Obr. 18) nebo jak gramatický jev funguje v kontextu, například v rámci slovosledu (Obr. 19). Ve zkoumaných učebnicích ČJC se příliš neuplatňuje v jiných případech, než jsou tyto zde uvedené, další rozpracování možností jejího využití je tedy na místě.

-L FORMA: -L / -LA / -LO / -LI

1. Jak děláme -l formu?

	DĚLAT	
on	DĚLA + -L	poslouchák → poslouchal Marek včera poslouchal nové cdéčko.
ona	DĚLA + -LA	ležek → ležela Kočka ležela na židli.
ono	DĚLA + -LO	seděx → sedělo Dítě sedělo u maminky.
oni	DĚLA + -LI	vaříx → vařili Minulý týden vařili Radek a Martina.

Obr. 18: *Funkce instruktivní
PŘÍČESTÍ MINULÉ
(Boccou Kestřánková et al., 2017, s. 329)*

POZOR NA SLOVOSLED: personální pronomina v akuzativu – 2. pozice (neutrální význam)

Moc dobře ¹ho ²neznám. Já ¹ho ²moc dobře ³neznám.

Často ¹se ^{2a}na ^{2b}tebe ptá. On ¹se ^{2a}na ^{2b}tebe ³často ptá.

Myslím, že ¹tě ²hledá. Je pravda, že ¹se ^{2a}na ^{2b}tebe ptá.

ALE: Myslím, že ¹on ^{2a}tě ^{2b}hledá.

Obr. 19: *Funkce instruktivní
SLOVOSLED
(Švarcová & Wenzel, 2020, s. 65)*

Funkce informativní (srov. Macek, 1984 funkce expoziční; Spousta, 2007 funkce poznávací) slouží k doplnění nebo prohloubení věcných znalostí. V případě výuky jazyků se nejčastěji vztahuje k reáliím a sociokulturním kompetencím a je zadáním spojena s čtecími nebo poslechovými cvičeními zaměřenými na informace o dané zemi. Vizualní prostředky mají formu fotografií měst, důležitých míst, přírodních scénérií apod.

Sociokulturní specifika však bývají nevyhnutelnou součástí některých VP i implicitně, v ČJCJ je typickým příkladem nevyhnutelné gesto podání ruky na obrázku k seznamovacímu dialogu (Boccou Kestřánková, 2017, s. 2; Holá, 2016, s. 11), které může být i součástí výkladu vokativu v gramatice (Obr. 20), nebo zobrazení přezouvání bot u tématu návštěvy (Obr. 21). Propojení práce s reáliemi a gramatického cvičením můžeme vidět u Cvejnové (Obr. 22), v učebnici Czech it UP! (Švarcová & Wenzel, 2020) najdeme VP využitý pro zprostředkování informace o způsobu, jímž se v české společnosti přechází od tykání k vykání (Obr. 23).

Funkce fixační (srov. Macek, 1984 funkce reaktivační; Spousta, 2007 funkce rekapitulační a fixační) a s ní úzce související **funkce verifikační** (srov. Macek, 1984 taktéž, Spousta, 2007 funkce verifikační a diagnostická) se uplatňují při efektivním opakování a procvičování, respektive ověřování znalostí v závislosti na tom, zda dochází ke zpětné vazbě prostřednictvím společné kontroly (fixace) nebo odloženě cestou formálního hodnocení (verifikace). Totožné zadání je často použitelné jak pro procvičování, tak pro testování nabyté znalosti. Se slovní zásobou můžeme pracovat prostřednictvím spojování obrázků a slov nebo elicitací slovní zásoby a jejího zanesení do myšlenkové mapy, která umožňuje slova systematizovat a hierarchizovat, což podporuje uvědomění si souvislostí mezi nimi, a tím i jejich zapamatování.

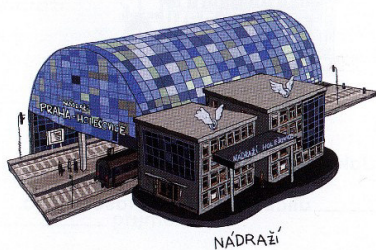
CO JE TO VOKATIV?



Obr. 20: Funkce informativní
VOKATIV
(Švarcová & Wenzel, 2020, s. 52)

Dialog D

- A: Jak se jmenuje **to nádraží**?
B: **To nádraží** se jmenuje Praha-Holešovice.



Obr. 22: Funkce informativní
GRAMATIKA
(Cvejnová, 2019, s. 33)



Obr. 21: Funkce informativní
PŘEZOVÁNÍ
(Boccou Kestřánková et al., 2017, s. 115)

FRÁZE – FORMÁLNÍ

Dobré ráno. Dobrý den. Dobrý večer. Dobrou noc.
Jak se máte? Dobře, děkuju.
Na shledanou.
Promiňte.

Můžeme si tykat?



FRÁZE – NEFORMÁLNÍ

Dobré ráno. Dobrou noc. Ahoj. Čau.
Jak se máš? Jak to jde? Mám se fajn. Jde to.
Ahoj! Čau!
Promiň.

Obr. 23: Funkce informativní
TYKÁNÍ
(Švarcová & Wenzel, 2020, s. 17)

U čtecích a poslechových textů se jedná o ověřování porozumění prostřednictvím přiřazování obrázků k částem čtecího textu, jejich chronologickým seřazením na základě čtení či poslechu, označení vybraných položek na obrázku na základě čtení či poslechu (např. zakreslování trasy do mapy, Holá, 2016, s. 87), výběr souvisejícího obrázku z nabídky (Obr. 24) nebo hledání chyb, tedy prvků neodpovídajících čtenému nebo slyšenému. Fixační, resp. verifikační funkci plní i samostatné doplňování chybějících údajů do gramatických tabulek, jímž si žáci a studenti daný

jev sami systematizují, a tím i fixují, a podklad pro budoucí učení si tak vytvoří vlastními silami (Obr. 25).

Vizualizace můžeme využít také k fixaci a ověřování výslovnostních jevů s využitím Morseovy abecedy (viz výše funkce reprezentující) nebo tvarů rtů pro výslovnost jednotlivých vokálů (Obr. 26, viz také zmínka u funkce reprezentující). K fixaci a verifikaci můžeme využít také zadání zaměřená na řečové dovednosti mluvení a psaní, v nichž jako základní prvek figuruje obrázek (popis) nebo série obrázků (vyprávění, Obr. 27) apod.

1 Spojujeme inzeráty a obrázky.



Obr. 24: Funkce verifikační
PŘIŘAZENÍ
(Švarcová & Wenzel, 2020, s. 63)

(já)	+ the infinitive
(ty)	měl, měla bys	
(on, ona)	
(my)	měli bychom	
(vy)	
(oni)	
	
	

Obr. 25: Funkce fixační
GRAMATICKÁ TABULKA
(Holá, 2016, s. 110)



Obr. 26: Funkce fixační
VÝSLOVNOST
(zdroj: vlastní)



Obr. 27: Funkce verifikační
VYPRÁVĚNÍ
(Holá, 2016, s. 146)

Funkce objektivě translační, již uvádí Škodová (2010), je specifická právě pro výuku cizího jazyka, neboť umožňuje eliminovat zprostředkovací jazyk a nahrazuje překlad využitím VP v různých rovinách výuky jazyka, ať už pro zobrazení významu slova či fráze, systematizaci gramatického pravidla nebo vytvoření kontextu pro verbální čtecí či poslechový text. Její aplikace může být provázána se všemi výše zmiňovanými funkcemi, jelikož používání VP mívá krom jiných často právě tuto funkci. Z učebnic ČJČJ, ke kterým v tomto textu odkazujeme, využívá Česky krok za krokem (2009) nejvíce VP v průměru na stránku, což je po otevření knihy patrné na první pohled, avšak zároveň je z nich jediná, která používá zprostředkovací jazyk, takže potenciál VP ve funkci objektivě translační využívá jen

okrajově, jako doplněk k vysvětlení významů, vztahů a pravidel v jazyce studentů, resp. v některém ze zprostředkovacích jazyků.⁹

ii. Funkce psychologické

Funkce psychologické provádějící práci s VP ve výuce jsou zaměřeny na podporu zapamatování a vybavení, ať už díky vyššímu zájmu a motivaci žáků a studentů, nebo díky více kanálům, jimiž se informace do paměti ukládají (viz také pojem duální kódování výše v textu).

Funkce afektivní a motivační (srov. Macek, 1984 funkce stimulační a motivační; taktéž Spousta, 2007) se projevuje v případech, „*kdy vizuální prostředky vzbuzují zájem a pozornost, vyvolávají různé pocity a aktivují postoje.*“ (s. 38) Ve výuce jazyků se typicky váže k práci s řečovými dovednostmi. Například v přípravných úkolech k receptivním dovednostem, tedy před čtením nebo poslechem, umožňuje VP rychle představit téma textu, iniciuje možnost odhadovat jeho obsah, a tím pomáhá vzbudit zvědavost a zájem o daný text, ale také elicitovat související slovní zásobu a promyslet si vlastní znalosti o daném tématu nebo názory na něj. Takto vytvořený širší kontext a očekávání následně významně podporuje porozumění.

Funkce retenční (Macek, 1984) se vrací k již zmiňované výhodnosti kombinace vizuálního a verbálního pro zapamatování. Již Pit Corder (1969) považuje toto spojení za samozřejmě výhodné: „*It is now almost taken for granted that visual methods of teaching get better results than methods dependent exclusively upon language.*“ (s. ix) Ve výuce jazyků se to týká všech momentů, kdy je potřeba nějaké informace ukládat do dlouhodobé paměti a v pravý čas je opět vyvolávat, ať už se jedná o slovní zásobu, gramatická pravidla nebo pravidla výslovnosti. Tato funkce tedy doprovází všechny VP ve funkcích pedagogicko-didaktických a umocňuje trvalost jejich efektu. K tomu přispívají i emoce vyvolané užitím VP, které pomáhají eliminovat zapomínání a podporují schopnost si informaci znovu vybavit, neboť „*špatná paměť často odráží selhání procesu vybavování spíše než selhání uchovávání.*“ (Atkinson, 2003, s. 278) Doplněním nebo rozšířením této funkce je také Mackem (1984) zmiňovaná **funkce reaktivační**, která míří právě na schopnost vzpomenout si na informace uložené v paměti na základě vizuálního podnětu.

Funkce imaginativní (Spousta, 2007) podporuje fantazii a pro jazykovou výuku je potřebná především v těch případech, kdy žáci a studenti nemají k verbálně zadanému tématu co říct nebo je pro ně těžké rychle a bez další podpory zareagovat. Pomáhá jim aktivovat představy a je pro ně odrazovým můstkem zabraňujícím „záseku“. To je také jeden z důvodů používání obrázků v části „mluvení“ Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince CCE, např. pro úroveň A1 (*Modelový test CCE-*

⁹ Pozn.: Učebnice Česky krok za krokem dosud vyšly v těchto jazykových mutacích: angličtina, němčina, ruština, ukrajinština.

A1, 2023, s. 8): „V úloze 2 vede examinátor s kandidátem dialog ve třech simulovaných situacích navozených vizuálním stimulem (fotografie).“

Funkce marketingová (srov. Kůtová, 2004 funkce propagační) a s ní související **funkce dekorativní** (srov. Průcha, 1998 funkce estetická), která má stejně jako funkce motivační za cíl především přitáhnout pozornost, avšak ne k obsahu učiva, nýbrž k učebnici jako komerčnímu produktu. Více o těchto funkcích v části věnované didaktickým rizikům práce s VP.

Diskuse – Didaktická rizika práce s vizuálními prostředky

Popsané funkce poukazují na všestrannou přínosnost VP pro učení, a to konkrétně učení se cizímu jazyku. Kromě značného potenciálu VP se v souvislosti s vizualizací a užíváním VP v učebnicích objevují i rizika, jichž si musí být vědomi jak jejich autoři, tak učitelé a jejich prostřednictvím i studenti. Všechna níže jmenovaná rizika souvisí s potenciálně nedostatečnou vizuální gramotností na straně autorů, učitelů nebo žáků/studentů.

Pokud jde o autory učebnic, Spousta (2007; srov. také Pešková, 2012b) poukazuje na bezcílné **nadužívání** vizuálních prostředků za účelem zvýšení atraktivnosti učebního materiálu a dodává, že **nadměrná názornost** může brzdit rozvoj abstraktního myšlení a vést k pasivitě, nesprávně koncipované vizuálie mohou fixovat mylné představy, nesprávná práce s nimi může vést k bazírování na detailech na úkor vidění celistvého jevu. Také Janko (2015) sice kvituje pozitivní blízký vztah jednoznačných zobrazení ke zkušenosti studentů, ale zároveň vidí nedostatky v příliš pasivní práci s nimi. Týž autor upozorňuje i na další riziko v oblasti převládnutí některé z funkcí – zaměřuje se na funkci motivační, která někdy zastihne funkci informační, pokud učitel upřednostňuje zábavnost a emocionální náboj lekce.

Příkladem využívání VP bez vyjádřeného didaktického záměru je nejméně didaktizovaná, dle Průchy (1998) primárně nedidaktická, **funkce estetická**, k níž se autoři staví spíše negativně (srov. Mareš, 2002, funkce dekorativní; Carney & Levin, 2002; Pešková, 2012a), neboť nechává využití daného VP zcela v rukou učitele. Spousta (2007) však její přínos vidí ve schopnosti přitáhnout pozornost k obsahu, zaujmout, motivovat. Funkcí VP se zcela jiným, než didaktickým záměrem je **funkce marketingová** (srov. Kůtová, 2004; Pešková, 2012a funkce propagační), k čemuž se Průcha (1998, s. 11) staví kriticky a dodává: „Čím je učebnice barevnější a vizuálně atraktivnější, tím více se jeví jako vhodnější pro žáky – což je princip začasť realizovaný z komerčních důvodů některými nakladatelstvími učebnic.“ Na propojení funkce estetické a marketingové odkazují i další autoři (srov. Škodová, 2010)

Pešková (2012a) a Janko (2015) shodně upozorňují na **kulturní podmíněnost** vizuálních prostředků, neboť vlivem didaktické tradice mohou mít způsoby vizua-

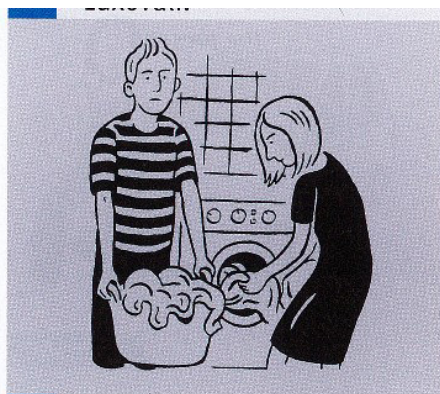
lizace národnostní specifika. Je potřeba učit se „číst“ vizuální prostředky v daném jazykově kulturním kontextu, neboť se jedná o produkty dané kultury. Také Cor-der (1969) upozorňuje na kulturní podmíněnost konvencí abstrakce (zjednodu-šování) pro obrazové reprezentace. K tomuto bodu se vyjadřuje též Macek (1984) hovořící o nutnosti seznámit se s vizuální kulturou rodilých mluvčích jazyka, který se učíme, jak je zde zmíněno v části věnované vizuální gramotnosti.

Dále autoři textů o vizualizaci v učebnicích varují před **stereotypizací** a podpo-rou schematického myšlení prostřednictvím stereotypního zobrazování příslušní-ků různých národů, menšin nebo skupin obyvatel. Toto riziko a potřebu učitele jako průvodce v práci s vizuálním materiálem zmiňuje například Škodová (2010), dále Kubrická (2006) v textu o **genderové korektnosti** zaměřeném na učebnice angličtiny řady Headway poukazuje na to, že učebnice jazyků kromě záměrně zob-razovaných reálií zobrazují také určité stereotypy způsobu života v zemi cílového jazyka. Velmi často se to týká verbálního i vizuálního zobrazování žen a mužů v určitých rolích. Autoři textů a obrázků by se měli nad tímto rizikem zamýšlet a tyto stereotypy nepodporovat. Že se jim nevyhneme ani v současných učebnicích ČJČJ ukazuje obrázek číslo 28 z Holé (2016), jinde v téže učebnici je však snaha o genderovou korektnost patrná (Obr. 29).



Pospěš si!
Hurry up!

Obr. 28: Didaktická rizika
STEREOTYPIZACE
(Holá, 2016, s. 160)



5 Pralí prádlo.

Obr. 29: Didaktická rizika
GENDEROVÁ KOREKTNOST
(Holá, 2016, s. 104)

Kromě stereotypizace hrozí při práci s VP také **stereotypnost** ve směřování k jed-notlivým funkcím a z toho plynoucí stereotypnost v typech zadání. Například u Boccou Kestránkové et al. (2017) můžeme vidět, že se v učebnici téměř nevy-skytují VP bez konkrétního zadání, více než tři čtvrtiny zadání ale směřují k jed-noduchému přiřazování slov a obrázků, tedy k práci se slovní zásobou. Cvejnová

(2019) a Holá (2016) jsou na tom sice co do variability zadání lépe, obsahují však kolem poloviny VP bez souvisejícího zadání. (zdroj: vlastní analýza učebnic)

Je nutné předjímat i možnou nezkušenost učitele v práci s VP v učebnicích. Proto by se měla k použitým VP vztahovat **konkrétní zadání**, respektive jejich funkce by měla být zřejmá, měly by tedy být systematicky a promyšleně didaktizovány a jejich didaktizace by měla být objektivizována. Vizuální prostředky typu organizujících ikon nebo barevného grafického zdůraznění by měly být vždy osvětleny v **instrukcích k práci s učebnicí** (srov. Pešková, 2012b). Jinak hrozí nevyužití potenciálu těchto prostředků, nebo dokonce mylný výklad autorova didaktického záměru. Viz také komentář k regulační funkci VP.

Učitel by měl být v práci s VP mimo jiné připraven na to, že práce s nimi nemusí vést k jednotným nebo očekávatelným výsledkům, protože je zde velký prostor pro improvizaci na straně žáků a studentů. Úkolem učitele je na jedné straně upřesnit zadání tak, aby vedlo k cílům, které si pro dané cvičení předsevzal, na druhé straně musí být schopen i na různorodých zpracováních zhodnotit, zda bylo tohoto cíle dosaženo nebo v jaké míře.

Závěr

Výuka jako taková, tedy i výuka jazyků, je v současné době založena na kombinaci a vzájemné komplementaritě verbálních a vizuálních textů. Důvodem je nejen zvyšující se objem informací, které musí škola žákům a studentům zprostředkovat, ale jsou jím také poznatky z oblasti psychologie a fungování paměti, které ukazují společné působení textu a VP jako efektivní v mnoha ohledech (emoce, vyvolání, zájmu, míra zapamatování a další). V rámci výuky mohou všechny tři základní subjekty – autor učebnice, učitel i žák/student VP tvořit, ačkoliv každý z nich s jiným cílem. Cílem autora je vytvořit VP v jistém ohledu univerzální a využitelné pro širokou škálu prostředí, v nichž výuková činnost probíhá. Učitel může tvořit vlastní doplňkové materiály obsahující VP s cílem výuku obohatit, žákům a studentům daný jev přiblížit nebo je zaujmout. Žáci a studenti tvorbou VP ukazují, a učitel tak zprostředkovávají vlastní představu o řešeném problému. Autor a učitel by dále měli mít jasnou představu o potenciálu, který používání VP přináší, o jejich možných funkcích, ale i rizicích. Ve výuce cizích jazyků je pak dalším krokem schopnost využít VP nejen pro jednoduchá organizující zadání, jako je přiřazování slov k obrázkům, ale například i pro vizualizaci gramatických pravidel nebo pro drilové či testové úkoly. Pokud si učitel bude využívat VP v učebnicích soustavně všimát, bude si tak rozšiřovat vlastní rejstřík typů cvičení, funkcí a cílů, k nimž je může použít. Rozvoj vlastní vizuální gramotnosti u učitelů zvýší jejich obezřetnost vůči didaktickým rizikům a umožní jim v této oblasti vzdělávat žáky a studenty, tak aby i oni dokázali z VP vytěžit maximum pro svůj další rozvoj a zároveň

aby i oni byli schopni odhalit VP v nějakém ohledu problematické, nefunkční či projevující znaky některého z didaktických rizik.

Seznam učebnic češtiny jako cizího jazyka použitých v ukázkách

- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. et al. (2017). *Čeština pro cizince: úroveň A1 a A2*. Edika.
- CVEJNOVÁ, J. (2019). *Česky, prosím A1+A2: učebnice češtiny jako cizího i druhého jazyka* (Vyd. 2) Karolinum.
- HOLÁ, L. (2016). *Česky krok za krokem 1: Czech Step by Step 1: A1–A2*. Akropolis.
- ŠVARCOVÁ, T. & WENZEL, J. (2020). *Czech it UP! 1: čeština pro cizince: úroveň A1 = Czech for Foreigners: Level A1*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Literatura

- BALLSTAEDT, S. P. (2009). Text und Bild: ein didaktisches Traumpaar. *Bildendes Sehen*, 45–55. [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1515/9783110548808-005>
- BATES, J., & SON, J.-B. (2020). English Vocabulary Learning with Simplified Pictures. *TESL-EJ*, 24(3), 1–20. [online]. Dostupné z: <http://www.tesl-ej.org/pdf/ej95/a12.pdf>
- CARNEY, R. N., & LEVIN, J. R. (2002). Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning From Text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5–26. [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1023/A:1013176309260>
- Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE)*. (2023). Ústav jazykové a odborné přípravy, Univerzita Karlova. Retrieved January 17, 2023. [online]. Dostupné z: <https://ujop.cuni.cz/UJOP-371.html?ujopcmsid=4:certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-cizince-cce>
- CORDER, P. (1969). *The Visual Element in Language Teaching*. Longman.
- JANKO, T. (2015). Srovnávací analýza typů nonverbálních prvků v současných českých a německých učebnicích školní geografie. *Pedagogická orientace*, 25(2), 225–248. [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-2-225>
- KUBRICKÁ, J. (2006). Trend genderové korektnosti v učebnicích cizích jazyků. In MAŇÁK, J. & KLAPKO, D. *Učebnice pod lupou*. Paido. http://www.paido.cz/pdf/ucebnice_pod_lupou.pdf
- KŮTOVÁ, V. (2004). Funkce ilustrace ve výchovně vzdělávacím procesu. *E-Pedagogikum*, 4(1), 72–77. [online]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2004/01/08.pdf>
- MACEK, Z. (1984). Obraz jako didaktický prostředek. *Pedagogika*, 34(4), 453–469. [online]. Dostupné z: <https://pages.pepf.cuni.cz/pedagogika/?p=4896>
- MAREŠ, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- MAREŠ, J. (1995). Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika*, 45(4), 318–327. [online]. Dostupné z: <https://pages.pepf.cuni.cz/pedagogika/?p=3211%20title>
- Modelový test CCE-A1*. (2023). Ústav jazykové a odborné přípravy, Univerzita Karlova. Retrieved January 17, 2023. [online]. Dostupné z: https://arche.is.cuni.cz/images/zkousky/dokumenty/CCE-A1_modelova_varianta.pdf
- PAIVIO, A. (1990). *Mental Representations: a dual coding approach: a dual coding approach*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195066661.001.0001>
- PEŠKOVÁ, K. (2012a). *Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny*. Masarykova univerzita.
- PEŠKOVÁ, K. (2012b). Vizuální prostředky pro výuku reálií: výsledky analýzy učebnic němčiny. *Pedagogická orientace*, 22(2), 243–265. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-2-243>
- PLHÁKOVÁ, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.

- PRŮCHA, J. (2009). *Moderní pedagogika* (4., aktualiz. a dopl. vyd). Portál.
- PRŮCHA, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Paido.
- PÝCHOVÁ, I. (1990). K funkci vizuálií v rozvoji osobnosti žáka. *Pedagogika*, 40(6), 669–684. [online]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11079>
- SCHWERDTFEGEROVÁ (1993) cit. In: BALLSTAEDT, S. P. (2009). Text und Bild: ein didaktisches Traumpaar. *Bildendes Sehen*, 45–55. [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1515/9783110548808-005>
- SPOUSTA, V. (2007). *Vizualizace: gnostický a komunikační prostředek edukologických fenoménů*. Masarykova univerzita.
- STERNBERG, R. J. (2009). *Kognitivní psychologie*. Portál.
- STREJCOVÁ, P. (2012). *Signální gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka* [Diplomová práce, Západočeská univerzita v Plzni]. <https://theses.cz/id/dryv46/>
- ŠKODOVÁ, S. (2010): Specifika ilustrací v materiálech pro výuku češtiny jako cizího jazyka. In HLÍNOVÁ, K. (ed.): *Sborník AUČČJ 2007–2009*. Praha: Akropolis, s. 69–73.
- TRAHORSCH, P., BLÁHA, J. D., & JANKO, T. (2018). Analýza výzkumů vizuálií v učebnicích na příkladu učebnic s geografickým obsahem. *Pedagogická orientace*, 28(1), 111–134. [online]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/9164/pdf>

Autorka

Mgr. Petra Jirásková, e-mail: petra.jiraskova@ujop.cuni.cz, ÚJOP UK.

Vystudovala obor Český jazyk a literatura na FF UK v Praze, v současné době pokračuje v navazujícím doktorském studiu tamtéž. Již během studií začala působit jako lektorka češtiny pro cizince v jazykových školách a v kurzech pro účastníky programu Erasmus na FSV UK. Několik let také působila na ČVUT v Praze, kde metodicky a obsahově připravila předmět Akademické psaní, který také sama vyučovala. Od roku 2017 pracuje v Metodickém a odborném centru ÚJOP UK jako koordinátorka metodických kurzů češtiny jako cizího jazyka a jejich lektorka, od roku 2020 je vedoucí tohoto centra. V rámci metodiky se věnuje především tématům výuky bez zprostředkovacího jazyka, mluvení a využívání obrázků ve výuce. Je autorkou podcastu Hezky česky s Petrou Jiráskovou, který je určený studentům češtiny pro cizince.