

Interdisciplinarita ve výuce jazyků

Kolektiv autorů

Filologické studie 2020 – Interdisciplinarita ve výuce jazyků

Kolektiv autorů

Recenzovali:

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Mgr. Michaela Pešková, Ph.D.

Autorský kolektiv:

Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D., PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D., PhDr. Klára Uličná, Ph.D.,
Mgr. Kristýna Červinková Poesová, Ph.D., PhDr. Radka Holanová, Ph.D.,
PhDr. Jakub Konečný, Ph.D., PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D., PhDr. Sylva Nováková, Ph.D.,
PhDr. Eva Skopečková, Ph.D., PhDr. Kateřina Suková Vychopňová, Ph.D.,
doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Mezinárodní odborný kruh:

doc. PhDr. Viera Glosíková, CSc. – Katedra germanistiky UK PedF, Praha

doc. PhDr. Petr Chalupský, Ph.D. – Katedra anglického jazyka a literatury, UK PedF, Praha

doc. PhDr. Natalia Ivašina, CSc. – Katedra obecné a slovanské jazykovědy BGU, Minsk

PhDr. Renáta Listíková, Dr. – Katedra francouzského jazyka a literatury, UK PedF, Praha

Prof. Dr. Franz Loquai, M.A. – Universität Heidelberg

prof. PhDr. Dagmar Mocná, CSc. – Katedra české literatury, UK PedF, Praha

Ewa Rychter, Ph.D. – The Angelus Silesius University of Applied Sciences in Wałbrzych

doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D. (předsedkyně) – Katedra českého jazyka, UK PedF, Praha

Publikace vznikla v rámci projektu Progres Q17 – *Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu.*

Vydala Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum

Praha 2021

Redakce Dita Křišťanová

Grafická úprava Kateřina Řezáčová

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova, 2021

© Kolektiv autorů, 2021

ISBN 978-80-246-4955-9

ISBN 978-80-246-4978-8 (pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Poděkování

Autoři děkují recenzentům za zevrubné pročtení rukopisu a cenné připomínky.

Obsah

ÚVODEM (<i>Tomáš Klinka – Lenka Rozboudová – Martina Šmejkalová – Klára Uličná</i>)	9
1. INTERDISCIPLINÁRNÍ PŘÍSTUP (<i>Tomáš Klinka</i>)	11
1.1 Tři pojetí interdisciplinarity	12
1.2 Zrcadlení vztahovosti mezi disciplínami v rámci zavedených pojmů	16
1.3 Překážky interdisciplinarity	18
1.4 Vlastnosti interdisciplinárního přístupu	20
2. INTERDISCIPLINÁRNÍ PŘÍSTUP V KONTEXTU KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ ČR (<i>Tomáš Klinka</i>)	22
3. INTERDISCIPLINARITA V KONTEXTU VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ (<i>Klára Uličná</i>)	30
4. INTERDISCIPLINARITA VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA (<i>Kristýna Červinková Poesová – Eva Skopečková – Klára Uličná</i>)	34
4.1 Interdisciplinarita v kurikulárních dokumentech vybraných anglicky mluvících zemí	34
4.2 Interdisciplinarita v českém kontextu výuky anglického jazyka – výzkumný design a analýza dat	37
4.3 Výsledky – kvantitativní pohled	38
4.4 Výsledky – kvalitativní pohled	40
4.4.1 Příklady dobré praxe	41
4.5 Výsledky – pohledem kvantity a kvality	42
4.5.1 Shrnutí	44
4.6 Závěrem	45
4.7 Kam dál...	46
5. INTERDISCIPLINARITA VE VÝUCE FRANCOUZSKÉHO JAZYKA (<i>Kateřina Suková Vychopňová – Tomáš Klinka – Sylva Nováková</i>)	48
5.1 Interdisciplinární přístup ve frankofonních kurikulárních dokumentech	48
5.1.1 Francie	48
5.1.2 Québec	51
5.1.3 Shrnutí	52
5.2 Interdisciplinarita ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka	53
5.2.1 Le français ENTRE NOUS plus	54
5.2.1.1 Skladba učebnicového souboru Le français ENTRE NOUS plus 1–3	54
5.2.1.2 Pojetí interdisciplinarity v daném souboru	54
5.2.1.3 Ilustrace uplatnění MPV v souboru Le français ENTRE NOUS plus	55
5.2.2 Adosphère	58
5.2.3 Amis et compagnie	59

5.2.4	Décibel	59
5.2.5	Nouveau Pixel	60
5.2.6	Vite !	60
5.2.7	Shrnutí	61
6.	INTERDISCIPLINARITA VE VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA (<i>Pavla Nečasová</i>)	62
6.1	Interdisciplinární přístup v kurikulárních dokumentech Spolkové republiky Německo a Rakouska	63
6.2	Interdisciplinární princip v českých školních vzdělávacích programech základních škol a nižších stupních gymnázií	65
6.2.1	Výzkumný design	65
6.2.2	Výsledky výzkumného šetření a analýza dat	66
6.2.3	Shrnutí výzkumu a jeho další směřování	68
6.3	Příklady dobré praxe využití interdisciplinarit ve vybraných učebnicových souborech pro výuku německého jazyka	69
6.3.1	Klett maximal interaktiv 1	70
6.3.2	Deutsch mit Max (neu + interaktiv) 1	71
6.4	Shrnutí	73
7.	INTERDISCIPLINARITA VE VÝUCE RUSKÉHO JAZYKA (<i>Lenka Rozboudová – Jakub Konečný</i>)	74
7.1	Interdisciplinární přístup v ruském vzdělávacím prostředí	74
7.2	Mezipředmětové vztahy ve školních vzdělávacích programech základních a středních škol	76
7.2.1	Výzkumný design	76
7.2.2	Výsledky analýzy ŠVP	77
7.3	Realizace mezipředmětových vztahů v učebnicových souborech pro výuku ruského jazyka na základních a středních školách	78
7.3.1	Výzkumný design	79
7.3.2	Výsledky analýzy učebnicových souborů	79
7.3.2.1	Klassnyje družja	80
7.3.2.2	Pojechali!	81
7.3.2.3	Snova Klass!	82
7.3.2.4	Raduga po-novomu	83
7.4	Shrnutí	85
8.	INTERDISCIPLINARITA VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA (<i>Radka Holanová – Martina Šmejkalová</i>)	87
8.1	Interdisciplinarita v kontextu výuky českého jazyka	87
8.2	Vymezení mediální výchovy a výzkumný design	89
8.3	Výsledky výzkumného šetření a analýza dat: Učebnice českého jazyka pro základní školy	90
8.3.1	Reklama	90
8.3.2	Zpravodajské a publicistické žánry	91
8.3.3	Elektronická komunikace	93
8.3.4	Další témata mediální výchovy	96
8.3.5	Mediální výchova v rámci výchovy jazykové	97
8.3.6	Dílejší shrnutí	98
8.4	Výsledky výzkumného šetření a analýza dat: Učebnice českého jazyka pro střední školy	99
8.5	Shrnutí	103
ZÁVĚR		104
RESUMÉ		107
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		109
SEZNAM ANALYZOVANÝCH UČEBNICOVÝCH SOUBORŮ		117
REJSTRÍK JMENNÝ		122
REJSTRÍK VĚCNÝ		124

Úvodem

Filologické studie 2020 se věnují aktuálnímu tématu interdisciplinarity ve školní výuce jazyků. Úvodem přináší teoretické vymezení interdisciplinarity a interdisciplinárních přístupů ve vyučování, zabývají se ústředními kurikulárními materiály upravujícími vyučování v České republice (a to na všech vzdělávacích stupních) a posléze vybranými projevy interdisciplinarity ve výuce jazyků.

V následujících kapitolách, které svou strukturou i obsahem respektují oborová specifika a výsledky výzkumu v oblasti výuky angličtiny, francouzštiny, němčiny, ruštiny a češtiny, se snaží na vědeckých základech poskytnout čtenáři analyticko-syntetický pohled na problematiku interdisciplinarity. Záměrem není pouhé obohacení vědeckého diskurzu v oblasti výuky jazyků. Problematiku chceme zároveň zprostředkovat i studentkám a studentům jazykových kateder na fakultách vzdělávajících učitele, tedy budoucím učitelkám a učitelům. Prvotní impuls pro sepsání tohoto dílu *Filologických studií* dokonce vznikl v návaznosti na studentskou konferenci *Potenciál dvouoborovosti*, kterou Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy pořádala v roce 2018.

Kapitoly věnované cizím jazykům jsou svým pojetím obdobně pojaté. Věnují se analýze kurikulárních dokumentů vybraných zemí jednotlivých jazyků. V případě anglického, německého a ruského jazyka následuje analýza školních vzdělávacích programů základních a/či středních škol z perspektivy interdisciplinarity. Kapitoly věnované francouzskému, německému a ruskému jazyku zahrnují rovněž analýzu vybraných učebnicových souborů.

První cizojazyčná kapitola je věnována anglickému jazyku. V úvodu je představeno pojetí interdisciplinarity v inspirativních kurikulárních dokumentech vybraných zemí cílového jazyka, konkrétně USA, Austrálie a Skotska. Problematika interdisciplinarity ve výuce anglického jazyka v České republice je pak zkoumána prostřednictvím kvantitativní a kvalitativní analýzy projektovaného kurikula vybraných základních škol. Pozornost je věnována i tzv. příkladům dobré praxe interdisciplinárního pojetí, tedy nosným propojením mezi anglickým jazykem a průřezovými tématy a anglickým jazykem a ostatními předměty.

Podobně je pojata i druhá kapitola věnovaná jazyku francouzskému. Autoři se v ní věnují nejen hledání prvků interdisciplinárního přístupu v aktuálně používaných učebnicích, ale i pojetí a zapojení interdisciplinarity do vzdělávání ve Francii a Québecu. Detailní analýza tamních kurikulárních dokumentů je téma u nás málo známé, a pro chápání interdisciplinárního přístupu (nejen) ve výuce jazyků proto přínosné.

Problematika interdisciplinarity ve výuce německého jazyka je kromě krátkého vhledu do pojetí tohoto tématu v kurikulech Spolkové republiky Německo a Rakouska prezentována na

základě obsahové analýzy českých školních vzdělávacích programů. Kapitola přináší, stejně jako další kapitoly, příklady dobré praxe využití mezipředmětových vztahů ve vybraných současných učebnicích němčiny.

Kapitola zabývající se ruským jazykem v úvodu stručně charakterizuje přístup k interdisciplinaritě v kontextu vzdělávacího systému Ruské federace, stěžejní část kapitoly je věnována výsledkům dvou obsahových analýz, jednak ŠVP vybraných základních a středních škol z hlediska mezipředmětových vztahů ve výuce ruského jazyka, jednak čtyř v současné době nejpoužívanějších učebnicových souborů pro výuku ruského jazyka, přičemž je poukázáno na dva rozdílné přístupy v práci s mezipředmětovými vztahy v učebnicích ruského jazyka.

Poslední kapitola, věnovaná předmětu český jazyk, se od struktury předchozích exkurzů liší, a to zejména proto, že v ohledu interdisciplinarity představuje výuka českého jazyka zcela specifický problém, odlišný od víceméně kompaktního pohledu cizojazyčné výuky, který nemůžeme v našem omezeném prostoru komplexně postihnout. Jelikož jsou projevy interdisciplinarity ve vyučování češtině na rozdíl od výuky cizích jazyků navíc již výzkumně dobře zpracovány a jelikož z hlediska filozofie *Filologických studií* nechceme problematiku mateřského jazyka zcela opominout, ilustrujeme problematiku interdisciplinarity v češtině na velkém průřezovém tématu mediální výchova, které je podle dřívějších zjištění právě pro výuku českého jazyka typické. Zařazení mediální výchovy do výuky češtiny tak představuje jednu z nejvýznamnějších možností propojování výuky českého jazyka a ustanovených průřezových témat. Způsoby a projevy metodického zpracování tohoto průřezového tématu jsou analyzovány na materiále učebnic českého jazyka. Co se týče zastoupení v kurikulárních dokumentech, tam kapitola navazuje na již dříve publikované studie.

Ve výsledku tak čtenáři předkládáme pestrý, ale oborově koherentní pohled na mozaiku přístupů k interdisciplinaritě ve výuce hlavních jazyků českého kurikula – angličtiny, francouzštiny, němčiny, ruštiny a samozřejmě i češtiny, a to včetně zahraničních inspirací.

1 INTERDISCIPLINÁRNÍ PŘÍSTUP

Filozof vzdělávání Olivier Reboul tvrdí, že existují pouze dvě zásadní vlastnosti obsahů, které mají být ve školách prioritně žákům předkládány. Vyučovat se má to, co *spojuje* a co *osvo- bozuje* (Reboul 2010, kap. 6). Příkladem realizace druhého z Reboulových nároků může být i téma této monografie, neboť (nejen) v didaktice jazyků je v mnoha pojmech použito „inter-/ mezi-“ ve významu propojování a hledání vztahovosti (mimo *interdisciplinaritu* jmenujme pojmy jako *interaktivita*, *interkulturalita*, *interference*, *interlingva*, *internacionalita*, *interlo- kutor* či *mezíporozumění*).

O významu *interdisciplinarity* pro současné vzdělávání svědčí například i to, že jej nalez- neme mezi 41 hesly publikace věnované rezonujícím pojmům současného vzdělávacího pro- storu, kterou vydal prestižní časopis *Les Cahiers pédagogiques* (Walkowiak 2020). Téma má navíc již poměrně dlouhou historickou tradici, například v oblasti didaktiky jazyků se inter- disciplinaritě věnuje již *Didaktika cizích jazyků* od kolektivu autorů pod vedením Hendricha (Hendrich et al. 1988). Navzdory tomu však přesné vymezení interdisciplinarity v didaktic- kých či lingvodidaktických slovnících a odborných publikacích stále chybí, ačkoli se jedná o pojem v posledních dvou dekadách často diskutovaný nebo v různých kontextech zmiňo- vaný (srov. např. Cuq 2003, Defays 2018). Podobná situace panuje překvapivě i v oblasti pedagogiky, jak konstatuje Hudecová ve svém zamyšlení nad terminologickým neukotvením tohoto pojmu (Hudecová 2010).

Jak je tedy interdisciplinarita ve vztahu k výuce jazyků pojímána? Interdisciplinaritu jako *vlastnost* lze najít u hesla *lingvodidaktika* v pedagogickém slovníku Průchy (1998–2013), byť naopak v obsáhlé pedagogické encyklopedii z roku 2009 editované tímtež autorem se problematika interdisciplinarity explicitně neřeší. Lingvodidaktika je vymezena jako „inter- disciplinární teorie kombinující poznatky a postuláty obecné didaktiky, lingvistiky a psycho- lingvistiky, teorie verbální komunikace aj.“. V souladu s tímto vymezením je i Defays (2018, s. 21), který didaktiku jazyků vymezuje průsečíkem tří základních vlivů, jež ovlivňovaly její pojetí v dějinách – lingvistiky, pedagogické psychologie/psychopedagogiky a sociologie. Pokud je jazyk zároveň cílem i prostředkem vyučování, nemůže tomu být jinak. Didaktiku jazyka jako vědu interdisciplinární přirozeně chápou i teoretická vymezení didaktiky jazyka českého (Čechová a Styblík 1998, Šebesta 1999 aj.).

Již zmíněný Průcha (1998, s. 97) upozorňuje na skutečnost, že *interdisciplinární přístup* obsahuje dvě významové roviny. „Ve vědecké práci [jde o] způsob objasňování spojující poznatky a metody několika vědních disciplín [...]“. Ve vzdělávání pak jde o „přístup prosa- zující ve výuce mezípredmetové vztahy, zadávání speciálních úloh nutících žáky integrovat

poznatky z různých předmětů, týmové vyučování, vytváření tzv. integrovaných vyučovacích předmětů, tvorbu integrovaných učebnic aj.“.

Toto rozlišení je zásadní i pro publikaci, kterou nyní držíte v rukou. Interdisciplinarita „vědecká“ a „školní“ se budou na následujících stranách prolínat a doplňovat, někdy si však i odporovat v akcentu na jednotlivá pojetí interdisciplinarit.

Cílem následující kapitoly je tedy zejména vymezení zásadních problémů a klíčových otázek, které se s interdisciplinaritou spojují. Jejich nastíněním se nám otevře možnost upřesnit optiku, kterou bude na interdisciplinaritu nahlížet tato monografie.

Nejprve se budeme věnovat terminologické triádě *pluridisciplinarita – interdisciplinarita – transdisciplinarita*, na jejíž existenci se shoduje citovaná literatura, byť ani zde nedochází k jednotě ve vymezení či v míře přiznání důležitosti každému z těchto tří přístupů. Například výše citovaný slovník Průchy tyto pojmy uvádí jako synonymní, zatímco Jacobs (1998) je vnímá jako pro praxi příliš těžkopádné (doslova *cumbersome*) a esoterické. My jsme se však rozhodli tuto triádu zachovat. Činíme tak i proto, že se tyto tři pojmy v současné literatuře objevují, a je tedy nutné pochopit je co nejlépe.

V druhé části kapitoly se seznámíme s pojmy, které se k interdisciplinaritě váží, v některých dokumentech z oblasti vzdělávání ji dokonce nahrazují. Konkrétně půjde o *integrované kurikulum*, *transversalitu/průřezovost*, *problémové/projektové vyučování*, *CLIL* a *autenticitu*. V závěru pak uvedeme několik postřehů k překážkám, které interdisciplinární pojetí výuky omezují, a navrhneme pojetí interdisciplinarit, s nímž budou pracovat další kapitoly.

1.1 Tři pojetí interdisciplinarit

Termín *interdisciplinarita* byl poprvé použit v oblasti sociologie Louisem Wirthem v roce 1937. V oblasti vzdělávání se objevuje od šedesátých let minulého století. Jeho zavedení korespondovalo s rostoucím počtem nových disciplín a reagovalo na obavu z jejich přílišné specializace, která by vyústila v útržkovitost, sebestřednost, vzájemnou odtrženost a tím i omezenost jednotlivých vědeckých oborů a v důsledku pak i školních předmětů. (Daydé 2018, s. 6)

Oblast vzdělávání je však specifická právě tím, že mimo výzkumný či akademický kontext se téma propojování začalo objevovat i ve školní praxi, a to u výukových předmětů. I zde totiž došlo k nárůstu v jejich počtu i obsahu, který jednotlivé školní předměty žákům předkládaly. Vzpomeňme např. na různé *výchovy k...*, které jsou aktuálně součástí kurikula. Interdisciplinarita a s ní spojená problematika se tak skloňuje ve dvou odlišných kontextech – vědeckém a školním. V druhém případě se pak nejčastěji používá pojem „mezipředmětové vztahy“, ale toto rozlišení není v literatuře vždy dodrženo, neboť některé jazyky slovo „disciplína“ chápou i jako školní vyučovací předmět, např. *discipline scolaire* ve francouzštině.

Existuje ale i další překážka v přesném vymezení interdisciplinarit. Obsahová fluidita tohoto pojmu vyústila do situace, v níž k rozklíčování jeho významu potřebujeme minimálně tři podružné termíny, které již byly zmíněny výše (Jacobs 1989, Lenoir a Hasni 2015a aj.). Jsou jimi *pluridisciplinarita*, *interdisciplinarita* a *transdisciplinarita*. Ty jsou k sobě dle našeho úsudku navzájem vázány hierarchickými, chronologickými či kvalitativními vztahy, přičemž na pomyslném spodním stupni se nachází pluridisciplinarita, následována je interdisciplinaritou *per se* a nejvýše postavenou transdisciplinaritou (Lenoir 2015). Upřesněme, že tato terminologie je vlastní zejména interdisciplinaritě v oblasti vědeckého bádání.

Pluridisciplinarita (někdy též multidisciplinarita) je chápána jako nejvíce rozvolněný stupeň „vztahovosti“ mezi předměty či disciplínami. V případě pluridisciplinarity totiž k reálně produktivním vztahům mezi disciplínami nebo předměty nedochází. Při hledání řešení výzkumné otázky či zadaného úkolu se využívá možností jednotlivých věd či předmětů, avšak odděleně. Výsledkem je soubor specializovaných poznatků, bez syntézy či vzájemného kvalitativního obohacení. V následujícím schématu značíme disciplíny jako „D“, oddělené výsledky zkoumání vidíme vpravo za závorkou.

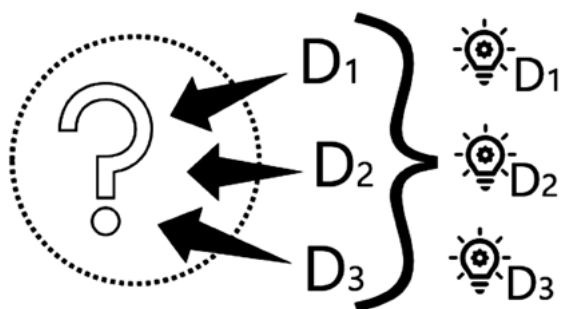


Schéma 1: Pluridisciplinární přístup

Zdůrazněme, že tento stupeň je většinou vnímán jako ne-interdisciplinární. Někteří autoři (Lenoir 2015) jej vnímají dokonce jako jednu z hlavních překážek interdisciplinarity, neboť učitelé za ni pluridisciplinární styl práce s žáky často zaměňují. A právě to jim znemožňuje připravovat výukové situace tak, aby žáci mohli těžit z přínosu produktivnější formy interdisciplinarity, která by jim ve formě mezipředmětové práce odhalila nový smysl jejich učení a poskytla odpovědi na komplexní otázky. Jiní autoři však tvrdí, že pluridisciplinární přístup je prvním krokem k interdisciplinaritě, přechodovou fází, která učitelé dovolí vidět vzájemné průsečíky či volit interdisciplinárně nosná témata (Reverdy 2015, s. 5). Právě proto v úvodu této pasáže mluvíme o hierarchických a chronologických vztazích mezi pluri-, inter- a transdisciplinaritou.

Samotná **interdisciplinarita** v užším vymezení vyžaduje splnění několika podmínek. Zaprvé spolupráce jednotlivých disciplín či předmětů musí být vědomá a předem připravená, jednotliví aktéři se musí na průběhu a obsahu spolupráce předem domluvit. To platí jak pro mezipředmětové vnímání ve školní praxi, tak v činnosti výzkumné, ovšem pouze za absolutní rovnosti zapojených disciplín (Lenoir 2015, s. 2). Zapojených disciplín může být libovolné množství, žádný z doposud citovaných autorů neřeší limitní počet pro případnou interdisciplinární spolupráci.

Druhým kritériem, které se odvíjí od prvního, je zajištění smysluplnosti vkladu každé z disciplín do hledání výsledného řešení. Některá z disciplín může poskytnout metodologii, další pojmový aparát, jiná nosný koncept apod. U školních předmětů může jít např. o metodologii práce jednoho z nich, kterou aplikujeme při práci na tématu v jiném, např. při rozvíjení schopnosti prezentovat a mluvit na veřejnosti, což je dovednost procvičovaná v jazykových předmětech, kterou však žák využije i během prezentace o láčkovcích v hodině přírodopisu.

Patří sem i posilování vztahů mezi mateřským, prvním a dalším cizím jazykem, kdy žák může přenášet znalosti o struktuře jazyka a již nabyté strategie učení na nově vyučovaný jazyk, čímž lze řídit osvojování druhého cizího jazyka efektivněji. Postavení francouzštiny, němčiny či ruštiny jako druhého cizího jazyka po angličtině bylo věnováno v odborné literatuře již mnoho prostoru (např. Dentler 2000, Žofková 2000, Robert 2009, Hallet a Königs 2010, Andrášová 2012, Janíková 2013, Janík 2017a; 2017b, Rozboudová a Konečný 2018, Rozboudová 2020 aj.). S druhým kritériem souhlasí i pojetí Fäckeho (2010, s. 53), který chápe interdisciplinární přístup k výuce jako takové výukové situace, jež překračují hranice tradičních předmětů, a přitom vyžadují kooperaci více disciplín. Autor zdůrazňuje, že se nejedná jen o kooperaci disciplín, jejichž poznatky do takových výukových situací vstupují, ale i kooperaci žáků, učitelů, obsahů a metod, přičemž interdisciplinární přístup by měl být v důsledku toho neoddělitelně spjat s autonomním učením, činnostně orientovanou výukou, projektovým vyučováním či celostním učením.

Třetím kritériem je pak to, že disciplíny na problému či tématu nepracují ve své „úplnosti“, jak tomu je u přístupu pluridisciplinárního, v němž každá z disciplín svůj vklad k řešení otázky či úkolu s dalšími disciplínami nekoordinuje, vzájemně se neovlivňují. V přístupu interdisciplinárním jde naopak o spolupráci v optice komplementárnosti, vzájemného doplňování. Ve schématu 2 tyto rozdílné vklady symbolizují jiné šipky vedoucí od disciplín k řešení problému (podobně i Spousta 1997, s. 53 a 60).

Posledním a možná nejdůležitějším kritériem je nárok na výsledek spolupráce disciplín a předmětů. V interdisciplinární logice musí být získaná znalost či dovednost nová, unikátní. Zahrnuje sice části jednotlivých disciplín, ale kvalitativně je přesahuje, neboť samy o sobě by k tomuto výsledku nedospěly (srov. schéma 1 a 2). V oblasti mezipředmětových vztahů pak žák zvládne zadaný úkol lépe, než by to dokázal bez využití poznatků a dovedností omezených na předmět jeden (v návaznosti na předchozí příklad bude např. jeho obsahově dokonalá prezentace přístupnější a atraktivnější).

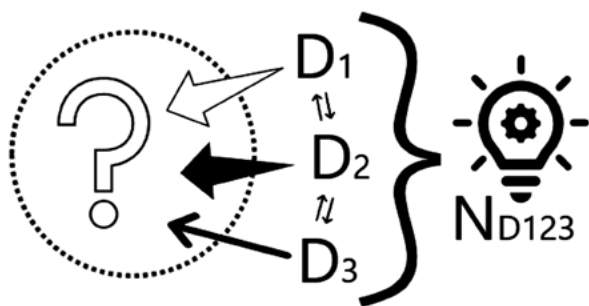


Schéma 2: Interdisciplinární přístup *per se*

Dle Lenoira (2015, s. 2) se interdisciplinarita z podstaty váže k rozmanitosti vztahů a vazeb, které jsou využívány či hledány. S tímto pohledem souhlasí i Saxenová (2011), která místo pojmu *interdisciplinarita* či *mezipředmětové vztahy* volí anglické slovo „correlation“. Ta existuje dle autorky ve školním prostředí ve třech možných směrech – uvnitř předmětu, mezi předměty a nakonec ve vztahu s okolním světem, s každodenností žáků. Jinak pak na

vazby mezi předměty nahlíží Chvál, Smetáčková a Šmejkalová (2020, s. 85), kteří je vymezují následovně: prvním z typů vazeb jsou vazby *kurikulární* (obsah a struktura učiva), druhým pak vazby *procesuální* (jak jsou předměty vzájemně vztahovány v procesu vyučování a učení). Kurikulární perspektiva nabízí dle nich tři poddruhy vazeb: 1) specifické posilování (jeden předmět cíleně rozvíjí znalosti a dovednosti nezbytné pro učivo v jiných předmětech), 2) nespécifické posilování (rozvoj jistého způsobu přemýšlení, který se zúročuje v jiných předmětech) a 3) aplikační komplexnost (tradičně pojaté mezipředmětové vazby k mimoškolnímu kontextu). Důležitost toho si uvědomují i nejnovější domácí výzkumy, které jsou postaveny interdisciplinárně a na konkrétních metodách, přístupech a kurikulárních obsazích, jako jsou například výzkumy vztahu mezi jazykovou výukou, jazykovými schopnostmi a dovednostmi a řešením slovních úloh v matematice (např. Vondrová et al. 2019).

Transdisciplinarita, poslední z trojice pojmů, je v literatuře nejméně jasně ohraničena, proto ji ani nevyjadřujeme schématem. Může jít o kvalitativně následný, vyšší stupeň interdisciplinarity zaručující harmonii mezi disciplínami a nový stupeň spolupráce (D'Hainaut 1986). Stejně tak lze však transdisciplinaritu chápat jako uplatňování postupů a poznatků přesahujících jednotlivé hranice, které mezi sebe specializované vědy a předměty staví (Tardieu 2006 in Follmann 2013).

Perrin a Kramersch (2018) uvažují o transdisciplinaritě opět jinak a definují ji dvěma způsoby. Ten první se snaží vystačit si s reflexí a hledáním v rámci tradičních „akademických“ disciplín. Ten druhý, progresivnější, vyzývá ke společnému bádání i aktéry z praxe mimo čistě vědecký kontext. Transdisciplinarita tak ve výsledku může znamenat opuštění narativu tradičních disciplín (Champy 2005), což by znamenalo buď hledání nové všeobjímající disciplíny (což považujeme v kontextu současného objemu existujícího poznání za nereálné), nebo změnu v chápání výzkumu. Ten by byl vystavěn prostřednictvím společných témat, nikoli specializovaných výzkumných otázek (Perrin a Kramersch 2018, s. 3–4). Připomeňme, že tento přístup již v českém kontextu existuje. O transdisciplinární reflexi se snaží např. tým T. Janíka a J. Slavíka (publikace *Transdisciplinární didaktika*, 2017) či tým N. Vondrové (publikace *Video-interventions: bridges between theory and practice*, 2020).

Interdisciplinární přístup se tak v praxi bude pohybovat mezi výše uvedenými třemi polohami (pluri-, inter-, trans-), které odlišuje, dle našeho chápání, hlavně míra a podstata spolupráce mezi jednotlivými vědními obory či předměty. Tato spolupráce musí být záměrná a přinášet kvalitativně nové poznatky, musí zakládat nový přístup k výzkumnému problému, v postupu jeho řešení i v nástrojích, které v souvislosti s tím používáme. Není tedy divu, že již Hendrich et al. (1988, kap. 2.5) kapitulu o mezipředmětových vztazích umístili do části, jež se věnuje *cílům* cizojazyčného vyučování. Mezipředmětové vztahy jsou v oblasti cílů jedním ze zásadních činitelů, stejně jako v oblasti motivace (Hendrich et al. 1988, s. 102), což naše úvahy obrací zpět k žákovi a jeho potřebám jakožto centru interdisciplinárních aktivit. Pokud tato motivace a potřeba neexistují, může žák interdisciplinární aktivity odmítat, jak ukazují Hiribbarren a Coussy-Clavaud (2015, s. 47). A naopak interdisciplinárně založená práce může výuce i výzkumu dodat nový smysl (Walkowiak 2020, s. 61).

Z výše uvedeného je zřetelně vidět, nakolik je interdisciplinarita komplexní pojem. Nepřekvapí nás tedy, že ji lze vnímat jako součást pojmů jiných. Následuje stručný přehled několika z nich.