

Oborová didaktika jako základ efektivní popularizace archeologie

Veronika Mikešová

„Pokud archeologové nebudou před veřejností zdůrazňovat důležitost minulosti a vysvětlovat její význam pro naši společnost, mohou z nedostatku úcty k archeologickým památkám vinit jen a pouze sami sebe.“ (Chowaniec 2012, 37)

Není pochyb o tom, že ani ten největší optimista by nemohl konstatovat, že vztah české veřejnosti k našemu oboru a zájmu jeho bádání, tedy k nejstarší minulosti lidstva, je uspokojivý. O tom, že tento stav je potřeba změnit, toho bylo v posledních minimálně patnácti letech publikováno poměrně dost (odkazy viz příspěvek do diskuze Mikešová 2015). Důvody, proč je pro archeologii zásadní pracovat na zlepšení svého obrazu ve společnosti, jsou tedy již zcela jasné. Nyní, jak vyplývá také z odborných diskuzí, je potřeba posunout téma zase o krok dále, koncepčně i teoreticky ho podchytit a přicházet s konkrétními způsoby, jak tolik potřebné efektivní popularizace archeologie, která by současný stav skutečně výrazně změnila, dosáhnout.

Na úvod je však stěžejní vymezit si základní pojmy, s kterými se v literatuře na poli popularizace (a to nejen té archeologické) pracuje a které často nejsou chápány a uváděny zcela správně. Jde o pojmy popularizace, prezentace a edukace.¹ Ač by se na první pohled mohlo zdát, že je to jedna a tatáž věc, význam těchto termínů se liší jak v jejich cílech, tak i v prostředcích, kterými je cílů dosahováno. Všechny tři pojmy spolu však velmi úzce souvisí, a měly by tedy být nahlíženy jako celistvý systém.

Popularizací vědy se v obecné rovině rozumí šíření jejích výsledků ve společnosti a zároveň i budování hlubšího povědomí o daném vědeckém oboru. Smyslu popularizace archeologie již bylo věnováno mnoho stran² a její nezbytnost v dnešní době je tedy zřejmá. Méně zřejmá je však otázka, kde, jak a kým vlastně archeologie může být popularizována. Donedávna byla popularizace archeologie přijímána jako činnost vyhrazená muzeím, případně jednotlivcům z jiných institucí či neziskových organizací. Klasickými způsoby popularizace pak byly výstavy a expozice, popularizační články a knihy, přednášky a exkurze, v ojedinělých případech také letní školy archeologie (Bureš – Pařez 2008) či oživené dny v muzeích pod širým nebem (archeoparcích)³ nebo na archeologických výzkumech. Popularizace prostřednictvím muzea byla většinou vnímána jako aktivita uzavřená mezi zdmi muzea či na stránkách knih, popularizační aktivity prováděné archeoparky či občanskými sdruženími zase většinou nebyly archeologickou obcí příliš uznávány.

Ve shodě s evropskými trendy se v posledních letech situace proměnila, a tak klasické muzejní instituce budují archeoparky (Grossman – Hildebrant – Starak-Juchniewicz 2012; Paardekooper 2012), vznikají internetové portály a komunikační kanály, kam přispívají odborníci z různých archeologických institucí, univerzity se spolu s muzei podílejí na organizaci „pravěkých“ dnů pod širým nebem, regionální archeologické instituce (ústavy archeologické památkové péče) pořádají exkurze atd. Tak i prezentace (termín osvětlen níže) muzejních sbírek může být prováděna pod širým nebem (např. formou představení „života“ sbírkových předmětů v jejich původním prostředí s využitím kopií) či naopak archeoparky mohou svou činnost v terénu popularizovat také ve virtuálním světě.⁴ Důležité je, že dříve rozdílné

¹ Tyto tři pojmy byly v této podobě rozpracovány pro potřeby certifikované metodiky Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví (Mikešová – Opatrná a kol. 2014).

² Nejobecněji a nejvýstižněji např. Bureš 2005; Neustupný 2000; Popelka – Šmolíková 2003; Tichý 2000; Košta – Opatrná 2014.

³ Samostatné problematice popularizace archeologie prostřednictvím muzeí pod širým nebem, archeoparků a archeoskanzenů (k terminologii např. Langer 2005) se zde věnovat nebudeme, kvalitně zpracována např. v Paardekooper 2012.

⁴ Obsahově i vizuálně zdařilou virtuální popularizaci provádí například občanské sdružení Bacrie, provozující Pravěkou osadu Křivolík.

cesty popularizace archeologie se dnes mohou velmi přirozeně prolínat a díky vzájemné spolupráci více institucí a organizací tak dosahovat mnohem výraznějších výsledků.

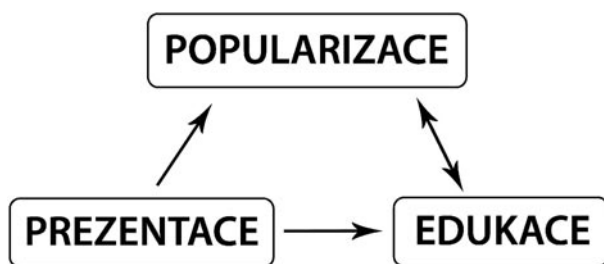
Nesmíme zapomenout ani na to, že archeologie je často popularizována také bez přičinění archeologů, a to prostřednictvím současné popkultury. Ať už se jedná o beletrii či audiovizuální tvorbu, většinou v ní nalezneme stereotypní představy o dobrodružné a záhadné archeologii.⁵ Archeologové po celém světě se těmto představám veřejnosti vůči archeologii (nutno říci, že marně) brání. Ovšem neuvědomují si jeden důležitý fakt, že právě tato romantická představa tajemství odlišuje archeologii v očích veřejnosti od jiných vědeckých oborů a dodává jí na atraktivitě, a že pro archeology může být mnohem výhodnější na těchto představách stavět a následně je uvádět na pravou míru, než se je snažit ze společnosti vymýtit. Vždyť nakonec, kolik archeologů přivedly ke studiu dobrodružné knihy Eduarda Štorcha či Vojtěcha Zamarovského?⁶ A není ve výsledku i pro samotné archeology pravěk ještě pořád obestřen jen lehce poodhalenou rouškou tajemství?

Pojem **prezentace** již sám o sobě ukazuje na představování určité skutečnosti. V tom nejjobecnějším smyslu skutečně jde o pouhé předložení konkrétních faktů, myšlenek či objektů předem určenému publiku. Například v muzeích budou hlavním předmětem prezentace muzejní sbírky, v našem případě archeologické, v archeoparku to budou spíše stavební a technologické postupy v různých obdobích minulosti. Prezentací těchto výsledků archeologických výzkumů usilujeme o edukaci naší společnosti a zároveň popularizujeme celý vědní obor a úroveň jeho poznání. Aby však prezentace archeologických znalostí přinášela pozitivní výsledky, musí být promyšlená, mít svůj cíl, již zmíněné předem určené publikum, a na základě toho také správně zvolený obsah a formu. Jinými slovy, chceme-li prezentovat např. archeologické artefakty, nestačí je náhodně vynést z depozitářů a vystavit, jak se s tím stále ještě můžeme setkat.

Pojem **edukace** je v určitých odborných kruzích v současnosti velmi oblíbený, a to jak ve světě, tak i u nás. Chápeme ji jako záměrné, cílevědomé a často i institucionalizované působení na rozvoj osobnosti (Jagošová – Jůva – Mrázová 2010, 72), kdy se určitý subjekt učí, obvykle za působení jiného subjektu, který vyučuje nebo instruuje (Průcha – Walterová – Mareš 2009, 64). Takovéto vzdělávání a výchova může probíhat buď přímo pod vedením lektora (např. učitel, rodič či volnočasový nebo muzejní pedagog), nebo také nepřímou, prostřednictvím k tomu určených podnětů.

Pro edukaci v oblasti archeologie jsou klíčové právě archeologické nálezy, neboť jsou to právě památky hmotné kultury, ze kterých vyvozujeme naši nejhlubší minulost. Z didaktického hlediska mají obrovský edukační potenciál, a to nejen díky aplikaci metody objektového učení,⁷ ale také pro kouzlo svého někdy až mnohatisíciletého stáří. Artefakty a nálezové kontexty, v nichž byly objeveny a které mohou posloužit k formulaci příběhů, jež se jejich prostřednictvím sdělují publiku, jsou v podstatě to jediné, co nás pojí s pravěkem a s lidmi v předpísemné minulosti. Právě tato specifická aura archeologických artefaktů je to, co dává archeologii moc zvýšit svůj vzdělávací dopad.

Samozřejmě ale nelze očekávat, že samotné předměty odvedou veškerou edukační činnost za nás. Volba i způsob užití předmětů a jejich zasazení do kontextu prezentovaného tématu jsou naprosto stěžejní pro dosažení požadovaných výsledků jejich působení.



Obr. 1. Schéma vyjadřující vztah popularizace, prezentace a edukace

Vidíme tedy, že ač bývají termíny prezentace a popularizace archeologie často zaměňovány či používány jako dva pojmy se stejným významem, jejich obsah se liší. Prezentace (ať už předmětů, nebo myšlenek a názorů) je součástí popularizace, popularizace a edukace jsou pak obecnými cíli prezentace. Jak tedy edukaci i prezentaci propojovat tak, aby směřovaly k efektivní popularizaci?

Než se však pustíme do hledání odpovědi na tuto otázku, musíme se nejprve zamyslet nad jinou, naprosto klíčovou. Co to vlastně je ta efektivní popularizace? Víme skutečně, čeho všeho jí můžeme docílit? Popularizaci totiž nelze chápat

⁵ K tématu zobrazení archeologie, historie a minulosti v populární kultuře výborně např. Bartlová 2003.

⁶ Podle výsledku průzkumu Frederika Velinského (ústní sdělení).

⁷ Objektové učení je vázáno na artefakty hmotné povahy a pracuje s nimi na základě konstruktivistického principu. Poznáváním byť jediného předmětu je tak možné dospět k daleko širšímu a hlubšímu poznání celé škály témat, jež jsou s daným předmětem spojeny.

pouze v kontextu vlastní vědy, ale z pohledu celospolečenského. Pokud by totiž archeologové přestali svou práci chápat jako službu společnosti a orientovali by se pouze dovnitř svých vlastních kruhů, stal by se náš obor, s nadsázkou řečeno, státem financovaným koníčkem. Archeologie se etablovala z řad veřejnosti a odpovídala na její poptávku, a proto by se od ní za žádnou cenu neměla odtrhávat. Proto je nutné se na popularizaci archeologie dívat z vícera úhlů, než jen z toho oborového.

Tuto rozrůzněnost přístupů dobře vystihl Cornelius Holtorf,⁸ jenž přišel s teorií tří modelů: vzdělávací model (*the education model*), model využívající public relations (*the public relations model*) a demokratický model (*the democratic model*). Model vzdělávací zahrnuje získávání znalostí elitou vědců a následným šířením těchto znalostí lidem, což vede k jejich „osvětlení“ a přispívá k lepšímu osobnímu pocitu občana. Podle Holtorfa je však tento model sám o sobě elitářský, vycházející z toho, že věda má monopol na pravdu. Model public relations naopak zlepšuje image vědy na veřejnosti, aby zajistil její nárok na společenskou, politickou i finanční podporu a je založen na tom, že je nezbytné intenzivním lobováním získat srdce a mysl většiny lidí pro zvýšení podpory vědy. Oproti dvěma předchozím model demokratický zdůrazňuje význam participace společnosti na vědě, vkládá jí do rukou větší možnost rozhodování a čeká od vědy, že bude odpovídat na potřeby lidí (Holtorf 2007, 107–108).

U nás byla popularizace archeologie dosud chápána převážně z pohledu PR modelu, případně v kombinaci s modelem vzdělávacím, zatímco model demokratický, vnášející do archeologie potřeby veřejnosti, byl dosud většinou přehlížen. Nemůžeme totiž očekávat, že se veřejnost navždy spokojí s pasivním krmením našimi znalostmi a bude stále tolerovat nedostatek našeho zájmu o jejich zájem. Tyto tři modely totiž mohou fungovat a přinášet své výsledky jen v kombinaci, protože sám o sobě má každý mnoho nedostatků. Je tedy potřeba najít to správné vyvážení mezi zapojením veřejnosti a archeology řízenou nadřazenou osvětou (Holtorf 2007, 161), což, jak si dále ukážeme, přináší mnoho problémů.

Uvědomíme-li si bohatost propojení těchto tří přístupů, otevře se nám zcela jiný pohled na popularizaci. Přestaneme ji vnímat pouze z úzké oborové stránky, ale spatříme i její další dvě (mnohdy opomíjené) roviny, které jsou zcela zásadní a demonstují celospolečenský přínos a smysl vědního oboru archeologie, jehož pochopení je pro efektivní popularizaci zásadní.

ARCHEOLOGIE JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE SPOLEČNOSTI

Na rozdíl od předchozích klidnějších let na přelomu tisíciletí se v poslední době objevuje i v Evropě velký společenský neklid, spjatý s celosvětovými událostmi. Situace burcuje k aktivitě celou společnost a potřebu se vyjádřit má dnes mnoho lidí napříč politickým i sociálním spektrem. Objevují se termíny jako migrační krize, kolaps společnosti, relativizace hodnot, hledání identity. Začínáme si připouštět křehkou rovnováhu, ve které žijeme, a každý po svém se snažíme najít způsoby, jak se s novými nejistotami vyrovnat. Jedna věc by ale při hodnocení současného světa měla být zásadní. Se slovy George Santayany⁹ „kdo nezná svou minulost, je odsouzen ji opakovat“ si tak uvědomujeme, že nemůžeme porozumět současnému dění, aniž bychom chápali to minulé.

A nejde jen o dějiny nedávné. I minulost dávno zapomenutá se stále odráží ve struktuře a jednání současné společnosti. Živé vzpomínky sice zanikají spolu s generacemi jejich aktérů, ozvěny dávných událostí však přetrvávají a jsou nadále součástí vědomí dnešních lidí (Maslowski – Šubrt 2014, 8). Tento koncept kolektivní paměti¹⁰ se podle současného historika Françoise Hartoga stal novým paradigmatickým společenských věd. Podle něj žijeme v režimu historicity ovládaném působením paměti, kdy historicitou míní vztah k času a způsob, jakým lidská společenství artikuluji přítomnost, minulost a budoucnost. Paměť se tak stala pilířem konstrukce identity každé sociální skupiny, či dokonce každého jedince (Šubrt – Maslowski – Lehmann 2014, 31). Díky ní pak můžeme chápat nejen sebe, ale i dění kolem nás.

Téma kolektivní paměti, která je vytvořena a předávána žijícími lidmi, vzniklo samozřejmě v kontextu novodobých dějin. Je tedy zřejmé, že pro období pravěku můžeme s tímto termínem jen stěží operovat v jeho původním slova smyslu. Nicméně nemůžeme popřít, že naši společnost stále výrazně ovlivňují

⁸ Cornelius Holtorf, profesor archeologie na švédské Linnaeus University, který se tématem „public archaeology“ a vztahem archeologie a veřejnosti odborně zabývá po většinu své kariéry a je také ředitelem Graduate School in Contract Archaeology.

⁹ Jorge Agustín Nicolás Ruiz de Santayana (1863–1952), americký filozof a spisovatel.

¹⁰ Tématu paměti je v perspektivně sociálních a humanitních věd věnována pozornost zhruba od 20. let 20. století, kdy termín „kolektivní paměť“ zavedl francouzský filozof a sociolog Maurice Halbwachs. Na něj pak v 70. letech navázal francouzský historik Pierre Nora v díle „Le lieux de memoire“ a v posledních letech se koncept objevuje i v českém humanitním prostředí.

události, které se staly před stovkami a tisíci let. A to nejen bezprostředně, ale také v podobě, která byla vykonstruována samotnými archeology a je stále (mnohdy chybně) předávána v naší kultuře. Často jde právě o zásadní otázky, jako jsou etnicita, proměny kulturní vyspělosti různých oblastí či formování národní identity. Archeologie tedy hraje významnou roli při objevování plurality světa, pomáhá probouzet a oživit historii ne v její tradiční centristické a racionalisticky jasné podobě, ale v podobě mnohotvárného a pestrého obrazu (Macháček 1991, 10).

Je však nezbytné si uvědomit, že mnohé dávno překonané archeologické teorie stále zůstávají v kolektivní paměti současné populace v podobě historických stereotypů a zcela skrytě a nezachytitelně se tak mohou podílet na formování jejich názorů a postojů. Tyto stereotypy jsou udržovány řadou nástrojů, k nimž patří například školství, média a mnohdy také umělecké obrazy historické skutečnosti (Beneš 2010, 17). Inspirativním se pro nás v tomto smyslu může stát Pierre Bourdieu,¹¹ jenž ve svých textech rozpracovává koncept symbolické moci, tedy moci, která nepůsobí skrze přinucení, ale spíše se prosazuje jako moc institucionalizované pravdy nebo morálky a jako taková většinou ani není rozeznávána jako moc. Nejjasnějším příkladem působení symbolického násilí je proces povinného státního vzdělávání, kdy má stát podle Bourdieuho monopol na legitimní symbolické násilí. Právě uvnitř státního vzdělávání a také čím dál tím více prostřednictvím masmédií je konstruována a podle požadavků doby rovněž rekonstruována kolektivní paměť (Šubrt – Vávra 2010, 93).

Není to však problém týkající se pouze historie, ale také archeologie. Navíc, paměť uchvácená vědou vnímá minulost jako zlom, jako radikálně jiný svět, od něhož jsme dnes definitivně odříznuti (Šubrt – Maslowski – Lehmann 2014, 35). Přitom právě kontinuita minulosti a současnosti by měla být zásadním tématem historických věd. Protože tím, co studujeme, není minulost, tedy to, co bylo, nýbrž historická skutečnost, komplexita časových modů, minulosti a přítomnosti, z níž osamostatňujeme první z nich (Beneš 2010, 13). Toto vědomí určitých souvislostí (respektive kontinuity, diskontinuity a změny) mezi minulostí (ukládanou do kolektivní paměti), přítomností a budoucností, které spoluvytváří postoje lidí k současnosti a budoucnosti, je dnes chápáno jako historické vědomí, které je nedílnou součástí každé společnosti. Otázky historického vědomí a kolektivní paměti jsou relevantní nikoli jen z úzce odborného, nýbrž i z etického, politického a obecně celospolečenského hlediska a souvisejí s problematikou národní identity (Šubrt 2010, 7). Lidé si totiž díky tomuto sdílenému historickému vědomí a kolektivní paměti uvědomují sami sebe jako součást lidské komunity a spolutvůrce kulturních hodnot a jako svobodné jedince, kteří svým tvořivým přístupem ke světu mohou přispět k jeho zachování a rozvoji (Šobáňová 2015b, 62).

Archeologické poznatky tak mohou vystoupit z roviny pouhého zdroje informací o hluboké minulosti, ale mohou se také stát terapií pro společnost, která si není jistá, kým je. Prezentace archeologického kulturního dědictví v kontextu výše uvedených aspektů historických věd tak může lidi vést k přemýšlení o své současnosti a k hodnocení jejich současné každodenní reality a žebříčku hodnot (Holtrorf 2014, 3363). Prostřednictvím prastarých příběhů se tak může dotýkat jejich osobního života a poskytovat jim poučení, inspiraci, nové názory a svým způsobem také pocit uspokojení z výtvarnosti a pohodlí, kterým jsme obklopeni. Vezmeme-li navíc v úvahu teorii, že artefakty jsou základem lidského světa (Neustupný 2010, 30), můžeme právě kontrastu minulých a současných artefaktů využít ke zdůraznění komfortu současnosti a zároveň k elementární úctě vůči předkům, kteří nám tento komfort umožnili.

Nezpochybnitelným a často přehlíženým přínosem archeologie je také její možnost oživovat pozapomenuté technologie, materiály a živočišné a rostlinné druhy, přibližovat je lidem a učit je znovu používat. Obzvláště dnes, v době trendů „bio“ a „eko“, má tak archeologie jedinečnou možnost oslovit společnost s praktickými dovednostmi a znalostmi, které již nejsou běžně známé, a přesto nám i dnes mohou tolik pomoci. Obrovská poptávka po přírodních produktech, obnovitelných zdrojích a přístupech citlivých k přírodnímu prostředí se odráží v nabídce internetových i kamenných obchodů a služeb a archeologie by na ni měla reagovat, neboť právě v mnohých ze zkoumaných témat bychom našli průsečíky s tímto trendem.¹²

I v tomto ohledu však může archeologie působit nejen jako společensky aktivizační, ale zároveň také jako uklidňující prvek. Může totiž reagovat na někdy až hysterické odsuzování konzumu 21. století a nekritické obdivování „ekologického“ životního stylu našich předků. Jak uvádí Evžen Neustupný, nepřiměřená spotřeba trvala už od pravěku¹³ a lidé se vždy rádi obklopovali různými předměty, které

¹¹ S konceptem symbolické moci přišel Pierre Bourdieu prvně v díle „The Language and Symbolic Power“.

¹² Namátkou uvedme např. barvířství pomocí rostlin, pravěké „primitivní“ zemědělství či „přirozená“ strava.

¹³ Jako příklad uvádí dlouhé neolitické domy, na jejichž stavbu bylo zapotřebí značné množství stavebního dříví. Příklady z našeho pohledu devastující své okolí bychom však mohli hledat v podstatě ve všech úspěšných pravěkých a starověkých společnostech.

zrovna bezprostředně nepotřebovali (Kuna 2013, 417). Proto bychom měli uvažovat o současné mohutné snaze o ochranu přírodního prostředí v tomto kontextu také v pozitivním smyslu jako o známce změny a pokroku v našem myšlení.

Samostatnou kapitolou je také potenciál archeologie rozvíjet život v regionech. Ať už hovoříme o „archeologickém turismu“, který má pozitivní vliv na regionální ekonomiku a vůbec se nemusí týkat pouze oblastí s antickou minulostí (více viz Moravec 2012), nebo podporu komunitního života v regionu prostřednictvím aktivit založených na sdíleném kulturním dědictví, archeologie může sehrát významnou roli ve zlepšování kvality života v dané oblasti.

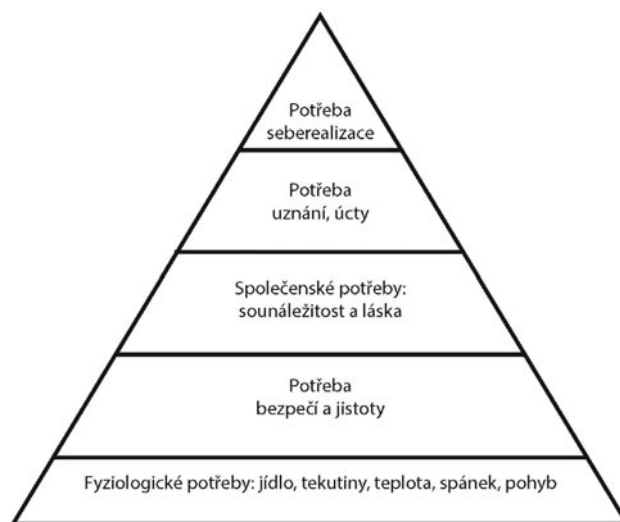
ARCHEOLOGIE JAKO NÁSTROJ ROZVOJE OSOBNOSTNÍCH DOVEDNOSTÍ

Nejsou to ovšem jen celospolečenská témata, kterých se pomocí popularizace archeologie můžeme do-
týkat, ale také čistě individuální možnosti rozvoje osobnosti. A to jak u dětí, tak u dospělých. Archeologie má totiž širokou základnu a nabízí mnoho intelektuálních možností. Blíže si všimá materiální kultury i míst, interpretuje stopy lidského chování, osvojuje si široký rámec lidských zážitků z hlubin minulosti až po současnost a zahrnuje každého jedince společnosti (Kiddey – Schofield 2011, 4). Proto prostřednictvím různorodých aktivit může přispívat k enkulturaci jedince, a to jak k sociální a kulturní, tak i k té mravní. Navíc, téměř každý jedinec má hluboce zakotvenou potřebu po vzdělávání a seberealizaci (obr. 2). A to ne jako nutnost, ale jako přirozený potenciál člověka k poznávání a permanentnímu rozvoji svých vědomostí, schopností, dovedností, názorů nebo způsobů praktického jednání (Šobáňová 2015b, 66).

V druhé polovině 20. století byla rozhodující institucí socializace jednotlivce a jeho identifikace se společností rodina a škola, dnes se o tuto funkci dělí s médii (Jirák – Wolák 2009, 493). A jelikož má archeologie mnohé co říci k významným společenským tématům, neměla by zůstat stranou těchto kanálů. Archeologické poznatky ve vhodné podané formě totiž nejen přispívají k pocitu sounáležitosti s vlastní kulturou, ale zásadním způsobem mohou rozvíjet smýšlení jedince o současném světě a učit ho kritickému myšlení, práci s prameny a vyhodnocování přijímaných informací. Což je vlastnost, která je v době neustálého toku a tlaku často neověřitelných informací zcela nepostradatelná. Přesto ji množství lidí (nezávisle na věku, sociálním statutu či vzdělání) postrádá, což se negativně odráží v celé společnosti. Archeologie tak dnes již nesmí být nadále chápána jako obor maximálně vzdálený současnému společenskému dění, obor přespecializovaný a nepraktický (Neustupný 2005, 384), ale naopak jako neodmyslitelná součást moderní společnosti.

Prostřednictvím prezentace archeologie tedy můžeme také napomáhat k vylepšování mediální gramotnosti jedinců. Na masová média totiž lze pohlížet jako na učební pomůcky, spontánní formativní proces, jehož nezávislou proměnnou je produkce médií formovaná principy „mediální logiky“¹⁴ a dalšími parametry způsobu jejich užívání, nebo na řízený, normovaný proces ovlivňování dětí, mládeže i dospělých (Jirák – Wolák 2009, 495). Budeme-li podporovat smysluplné využití těchto „pomůcek“ a zprostředkovávat jejich prostřednictvím relevantní a přínosný obsah, můžeme se s archeologickým poznáním zapojit i do tohoto mediálního vzdělávání.

Prostřednictvím prezentace „naživo“, ať už jde o programy pro školy či jiné akce s archeologickou tematikou, pak zase můžeme přispívat k rozvoji motorických a senzorických dovedností jedince. Na ty je dnes právě v souvislosti s novými technologiemi často zapomínáno, a tak se z naší společnosti postupně a nenápadně vytrácí nejen znalost primitivních technologií, ale u dětí, které jsou od mala



Obr. 2. Maslowova pyramida potřeb (podle Abrahama Harolda Maslowa)

¹⁴ Termín mediální logika prvně použili sociologové David Altheide a Robert Snow v roce 1979 v díle „Media Logic“ jako označení souboru nepsaných pravidel a norem určujících, jak má být obsah zpracován a prezentován, aby co nejlépe využil charakteristiky daného média a vyhovoval potřebám mediální organizace.

vedeny pouze prostřednictvím technologických pomůcek, i základní zručnost. Připomínáním těchto technologií a důrazem na tzv. „hands-on“¹⁵ aktivity tak můžeme podporovat rozvoj manuálních a smyslových schopností, které dříve byly samozřejmostí a i dnes mohou být v jakékoli fázi života potřebné. S tím souvisí také vliv na kultivaci vkusu a estetického citění, neboť archeologické kulturní dědictví oplývá kvalitně provedenými řemeslnými a uměleckými skvosty, jejichž estetická hodnota přetrvává a stále okouzluje současné generace.

Vidíme tedy, že archeologie se jakožto věda orientovaná na lidskou minulost dokáže v mnoha oblastech snout s přítomností. A to nejen v rovině památkové péče, která u nás byla dosud jedním z hlavních důvodů pro popularizaci archeologie, ale také jako pomyslné světlo ve tmě postmoderního tápání spletností současného světa a jako vzdělávací berlička společnosti. Abychom se však touto cestou mohli ubírat, je zapotřebí zvolit zcela nový směr popularizace a začít k ní přistupovat koncepčně a metodicky.

ARCHEOLOGIE A OBOROVÁ DIDAKTIKA

Chceme-li teoreticky podchytit vzdělávací a prezentační složku jakéhokoli oboru, nestačí rozumět pouze jemu samému, ale také jeho oborové didaktice. Problém s oborovou didaktikou archeologie však je takový, že neexistuje. A jen málo archeologů u nás si dokáže představit, jak by vlastně měla vypadat. Spojením archeologie a didaktiky se u nás zabýval pouze Radomír Tichý, který zavedl pojem archeodidaktika pro odvětví archeologie, které se zabývá tím, jak předat poznatky o archeologii nearcheologům (Tichý 2014). S pojmem pak pracovala také certifikovaná metodika „Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví“ (Mikešová – Opatrná a kol. 2014), která vznikla jako jeden z výstupů projektu „Archeologie na dosah“¹⁶ realizovaného v letech 2012 až 2014 v Národním muzeu. Archeodidaktika podle Tichého nesouvisí tak úzce s posláním muzeologie ve vztahu k získávání, odbornému vyhodnocení a prezentaci muzeálií, ale spíše se širokou a poměrně komplikovanou problematikou toho, co z archeologického poznání vybrat a jak to ke vzdělávání uspořádat.

A to je přesně to, na co jsme narazili již v předchozích odstavcích. Mezi zdrojem našich informací či archeologických faktů a jejich příjemci totiž existuje informačně nerovnovážený vztah: informace či fakt jsou určeny subjektu, který se na jejich vzniku nepodílel a není vybaven dostatečnými kompetencemi k jejich adekvátní interpretaci (Beneš 2011, 202). Pokud tedy chceme, aby archeologie dokázala skutečně efektivně oslovovat celou společnost tak, jak zamýšlíme, musíme přemýšlet nad tím, jakým způsobem s ní komunikovat. A přesně tím se, alespoň na poli dalších vědeckých disciplín, zabývají oborové didaktiky. Ty zprostředkovávají svůj obor směrem k nejrůznějším adresátům. Vybírají a zpracovávají ty obsahy, které se ukazují jako užitečné z hlediska vyučování a učení, tj. přispívají k rozvoji znalostí, dovedností, kompetencí, postojů a jiných dispozic cílového publika, ať už jde o žáky či širokou veřejnost. Jde tedy o proces zprostředkování či didaktické komunikace oboru, který musí mít vzdělávací význam pro jednotlivce. Z toho je jasné, že takový proces je současně i vyjádřením vztahu oboru ke společnosti. Vychází z oboru a dosažení vzdělání a postoje jednotlivců i celé společnosti nakonec zpětně ovlivňuje i obor sám, neboť je závislý na úrovni vzdělání celé populace i na jejích společenských postojích (Brockmeyerová-Fenclová – Čapek – Kotásek 2000, 31). V pojetí archeologie se nám zde tak krásně propojují všechny tři výše uvedené modely komunikace oboru se společností (Holtorf 2007; týž 2014).

Dalo by se však říci, že se oborové didaktiky stále hledají. Jejich historie je spjatá s vývojem školství a sahá do 1. poloviny 20. století, kdy se začaly rodit spíše jako metodiky, jak učit konkrétní předměty. Ve 20. a 30. letech se totiž začal rozvíjet výzkum vyučování a učení v různých oblastech školního vzdělávání, a tak byly položeny základy oborové didaktického výzkumu. Rozvoj přišel v 60. letech 20. století spolu s kurikulárními reformami, a od té doby se jednotlivé oborové didaktiky stále precizují.¹⁷ Nicméně vymezení pojmu oborová didaktika není ani doposud ustálené. Jeho výklady se pohybují v rozmezí od poměrně úzce pojímané metodiky (pravidla správného vyučování v určitém oboru) až po komplexní pojetí oborové didaktiky jako aplikované vědy založené na základním výzkumu. Pro současný vývoj je charakteristické směřování ke komplexnějšímu pojetí oborových didaktik (Janík 2009, 656).

¹⁵ Jak už název napovídá, termín *hands-on* označuje takové činnosti, které vyžadují interakci a aktivní zapojení účastníků, často právě v manuální rovině. Termín bývá využíván právě ve vzdělávacím kontextu.

¹⁶ Projekt byl financován Ministerstvem kultury ČR v rámci Programu na podporu národní a kulturní identity (NAKI). Identifikační kód projektu DF12P01OVV045.

¹⁷ Podrobnou historii oborové didaktiky se zde nebudeme zabývat, shrnutí jejího vývoje podávají Brockmeyerová-Fenclová – Čapek – Kotásek 2000.

Takto komplexně je tedy potřeba přistoupit i k oborové didaktice v archeologii. Její těžiště by mělo ležet v konkrétních výzkumných projektech, ale je také žádoucí usilovat o zdůvodnění její legitimacy v relativní úplnosti a hledat taková společná teoretická a metodologická východiska, jež usnadní výstavbu jejího poznatkového systému, formulaci výzkumných problémů v kontextu tohoto systému a stanovení adekvátních metod. Oprávněnost tohoto pojetí didaktiky lze v současnosti doložit zahraničními i domácími pracemi o „společnosti založené na vědě“ (*knowledge based society*), kdy vědění, znalost a poznání je nyní považováno za nový produkční faktor, který v postindustriální společnosti našel své místo vedle „klasických“ produkčních faktorů, jako je práce a kapitál. Klíčovým aspektem znalostí je pak jejich vyjádření a sdělování. Společenský prospěch ze znalostí tak v tomto pojetí plyne jen tehdy, jsou-li cílevědomě předávány. Zjednodušeně řečeno, dosažené vědecké poznání se prakticky uplatní do té míry, nakolik jsou příslušné znalosti přístupné a srozumitelné jednotlivcům a jsou jimi užívány (*Brockmeyerová-Fenclová – Čapek – Kotásek 2000, 29*), což naprosto koresponduje s našimi požadavky na efektivní popularizaci archeologie a práci s historickým vědomím naší společnosti.

Jak jsme už uvedli, oborová didaktika pro archeologii dosud zpracována nebyla, ale přece jen před námi neleží pole zcela neorané. Částečnou oporu totiž můžeme hledat v české didaktice dějepisu, která sice stále hledá svoje integrující spojnice s terminologií historických věd, nicméně i z potřeb školství je jí věnována náležitá pozornost. Ovšem je zřejmé, že archeologie má taková specifika jak v metodě získávání poznatků, tak i v jejich charakteru, že se v didaktice dějepisu může inspirovat, ale nikoli slepě přebírat její poznatky. Ale jedno bude zcela jistě shodné, a to přezíravý vztah odborných komunit. Didaktika dějepisu totiž byla v 90. letech vyhnána z oblasti vědních disciplín, přestala být habilitačním oborem a začala být chápána „jen“ jako umění učit, jako dovednost a ne jako vědní disciplína (*Beneš 2011, 194*). Vzhledem k tomu, že i v české archeologii jsou popularizace a vzdělávání stále převážně považovány za vědecky nehodnotnou činnost (někdy až za jakési pozlátka na „pravé vědě“, vynucené nezdělanou veřejností, která si snad naše poznatky ani nezaslouží), můžeme očekávat, že i postupné konstituování oborové didaktiky archeologie se nestane masově akceptovanou skutečností.

PRO KOHO, OD KOHO A JAK

Jak jsme již uvedli, úkolem každé oborové didaktiky je celý komunikační proces příslušného oboru. Dotýká se tedy několika různých cílových skupin, které vyžadují specifické přístupy s přihlédnutím k požadavkům dané skupiny a také k rámci, v němž komunikace probíhá. Pomineme-li v kontextu popularizace archeologie nejužší odborný kruh, který má svá jasně daná pravidla a jazyk pro komunikaci, tyto skupiny a rámce můžeme vymezit následovně:

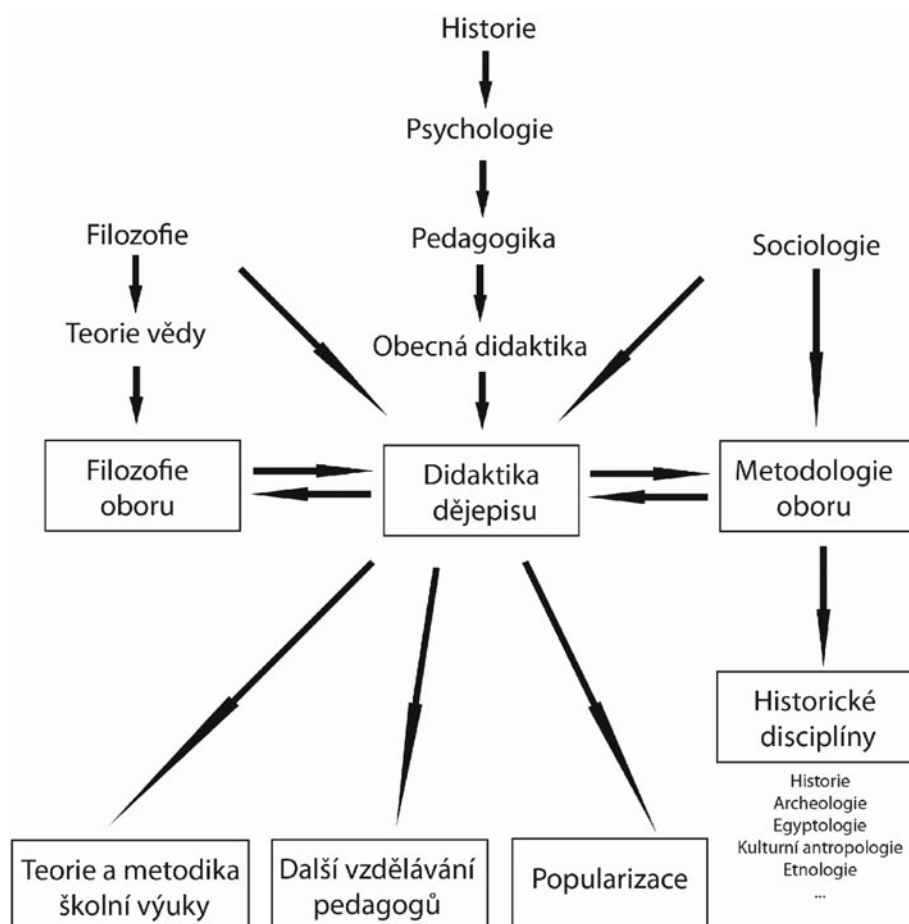
- studenti archeologie na vysokých školách v rámci odborných přednášek;
- žáci základních škol a studenti středních škol v rámci výuky dějepisu;
- odborníci z příbuzných a spolupracujících vědních oborů v rámci odborných publikací, setkání a konferencí;
- široká veřejnost včetně dětí v rámci pestré škály popularizačních aktivit v rámci neformálního¹⁸ a informálního¹⁹ vzdělávání.

Jelikož první tři úzce vymezené skupiny mají předem určenou formu a vyžadují samostatný přístup, zaměříme se na poslední, nejširší skupinu, kterou archeologickou popularizací můžeme oslovit. Do tohoto okruhu tak spadají v podstatě všechny věkové i sociální skupiny, proto se komunikace s takto širokou cílovou skupinou může zdát poněkud komplikovaná. Konkrétnější výběr publika je pak možné činit až v rámci jednotlivých popularizačních aktivit a podle toho je přizpůsobovat.

Snaha o vypracování oborové didaktiky archeologie pro tuto cílovou skupinu (a stejně tak i pro další výše vyjmenované) však musí být interdisciplinární, stejně jako je tomu u oborové didaktiky dějepisu, z jejíhož přístupu můžeme čerpat. Nutně totiž musí akceptovat a zpracovávat aktuální poznatky

¹⁸ Neformální vzdělávání se podle definice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (www.msmt.cz) uskutečňuje mimo formální vzdělávací systém (formální vzdělávání vede k dosažení určitého stupně vzdělání doloženého certifikátem, např. vysvědčením, diplomem) a nevede k ucelenému školskému vzdělání. Jde o organizované výchovně vzdělávací aktivity mimo rámec zavedeného oficiálního školského systému, které zájemcům nabízí záměrný rozvoj životních zkušeností, dovedností a postojů, založených na uceleném systému hodnot. Tyto aktivity bývají zpravidla dobrovolné. Organizátory jsou sdružení dětí a mládeže a další nestátní neziskové organizace, školská zařízení pro zájmové vzdělávání – především střediska volného času, vzdělávací agentury, kluby, kulturní zařízení a další.

¹⁹ Informální vzdělávání se uskutečňuje také mimo formální rámec, ovšem je chápáno spíše jako nezáměrné, neorganizované a často ani plně neuvědomované. Děje se bezděčně během každodenního života.



Obr. 3. Schéma vztahu didaktiky dějepisu a vlivu dalších disciplín (podle Beneš 2013)

z mnoha dalších vědních disciplín, které jsou pro jakoukoli mezilidskou komunikaci stěžejní. Jde hlavně o pedagogiku, obecnou didaktiku a psychologii, svou roli hraje také sociologie či filozofie. Jako příklad můžeme uvést schéma vlivů jednotlivých věd na didaktiku dějepisu (obr. 3), přičemž u archeologie je situace téměř totožná.

Další často diskutovaná otázka je, kdo by se vlastně měl popularizací archeologie, a tedy i její oborovou didaktikou, zabývat. Vzhledem k současnému konstituování české muzejní pedagogiky se někdy objevují tendence nechat tuto roli na muzejních pedagozích. Podle katalogu Národní soustavy povolání (<http://katalog.nsp.cz/>) jsou odborné kvalifikační požadavky následující: „Nejvhodnější přípravu pro tuto pozici poskytuje magisterský studijní program v oboru historické vědy a magisterský studijní program v oboru obecná teorie a dějiny umění a kultury. Jinou alternativu představuje magisterský studijní program v oboru pedagogika, magisterský studijní program v oboru učitelství pro základní školy, magisterský studijní program v oboru učitelství pro střední školy a magisterský studijní program v oboru specializace v pedagogice.“ Dovedeme si však představit, že by vystudovaný pedagog mohl efektivně popularizovat archeologii, o které by měl jen zběžné informace? Archeologie má přece tak odlišnou metodu získávání informací a jejich povaha je pro konstruování minulosti tak komplikovaná, že i pro samotné archeology jsou některé její aspekty oříškem. Je tedy žádoucí, aby se muzejní pedagogice a oborové didaktice v archeologii věnoval přímo archeolog s příslušným interdisciplinárním rozhledem a pedagogickým talentem, v případě jiného oborového zaměření pak tedy muzejní pedagog v úzké spolupráci s archeology.

Ovšem popularizace archeologie, jak jsme již zmínili v úvodu, dnes neprobíhá již pouze prostřednictvím muzeí, nemůže tedy plně vycházet z muzejně-pedagogických principů, ač je samozřejmě žádoucí z nich čerpat a orientovat se v nich. Archeologii mohou popularizovat – a také to tak na různé úrovni činí – i archeologické ústavy (Archeologický ústav AV ČR, ústavy archeologické památkové péče, Národní památkový ústav), archeologická univerzitní pracoviště (jednotlivé katedry archeologie), archeologické obecně prospěšné spolky a zapsané spolky (dříve občanská sdružení) a také další organizace, instituce i jednotlivci, v nichž archeologové figurují. Nejde tedy jen o muzejní pedagogiku, ale do popularizace v tomto pojetí vstupuje i kulturní pedagogika, pedagogika volného času a zážitková pedagogika

(více viz *Jůva 2009*). Moderní a efektivní popularizace navíc kromě výše zmíněného vyžaduje hlubší a aktuální znalosti marketingu, public relations, grafiky, managementu, produkce, informačních technologií a v neposlední řadě také velkou dávku kreativity.

Všechny výše vylíčené stránky oborové didaktiky v archeologii a její popularizaci nám ukazují, že tvorbu teorie a metodologie v oborové didaktice je nutno považovat za obtížnou vzhledem k jejímu komplexnímu charakteru, komplikovanému vztahu teorie a praxe a interdisciplinárnímu postavení. Je uznáván systémový charakter oborových didaktik a jejich hraniční postavení mezi příslušným oborem a vědami o výchově, za výchozí oblast je tedy většinou pokládán daný obor (*Brockmeyerová-Fenclová – Čapek – Kotásek 2000, 29*).

Ukázali jsme si již, kdo by se měl oborovou didaktikou zabývat a jakých cílových skupin se může dotýkat, nyní se tedy dostáváme ke stěžejní a nejkomplicovanější otázce, jak by celý proces měl probíhat. To samozřejmě není záležitostí jednorázového ustanovení, ale předmětem dlouhodobého bádání a četných diskuzí v odborných kruzích. Je ovšem nutné z něčeho vycházet a celý koncept uchopit.

Na základě současných trendů v oborových didaktikách se zdá jako nejvhodnější pro potřeby archeologie zakotvit teorii na principech konstruktivismu.²⁰ Taková koncepce je založena činnostně a interaktivně, orientuje se na kategorie, jako jsou porozumění, zkušenost a jednání. Staví na předpokladu, že cílová skupina si své znalosti či své pojetí učiva (tzv. prekoncepty) konstruuje na základě své vlastní aktivity a znalosti. To je pro archeologii ideální, neboť archeologie jakožto věda o životě v minulosti má mnoho analogií v životě současném, který všichni prožíváme a rozumíme mu. Proto je konstruktivismus vhodnou základnou pro popularizaci archeologických poznatků. Jedním z našich cílů tedy není do naší společnosti archeologické vědění jen slepě přelévat, ale naopak nutit společnost o něm přemýšlet a na jeho základě pak také jednat a myslet v životě současném. Tato didaktická koncepce má různá podrobnější pojetí, z nichž vůdčí vychází z psychologické didaktiky. Z pohledu teorie vědy je však obtížné tyto koncepce kategorizovat, neboť jsou značně heterogenní a jejich hranice jsou neostře; lze alespoň s jistotou neurčitostí říci, že mají blízko k postmodernímu chápání vědy (*Janík – Stuchlíková 2010, 12*).

Ve světle současné „digitální éry“ však nesmíme zapomenout na to, že dnes pracujeme v osobním i profesním životě s přijímanými informacemi jinak, než tomu bylo před masovým rozšířením internetu. Na tuto situaci reaguje nejnovější teorie učení, která vychází z konstruktivistických principů – konektivismus.²¹ Ten překonává individuální přístup vlastní všem dosavadním teoriím a dovoluje pohlížet na vzdělávání jako na vlastnost sítě přesahující rámec jednotlivce. Stoupající množství existujících informací a jejich snadná dostupnost vede k nutnosti porozumění chápat jako vlastnost sítě, v níž každý člen obhospodařuje jen určitou část znalostí. Potřeba řešit daný problém pak vede k dočasnému vytváření dynamicky proměnných propojení pro ten který konkrétní úkol potřebných uživatelů sítě včetně dostupných informačních zdrojů (*Brdička 2008*). Poznávání je v rámci konektivismu založeno na množství různorodých zkušeností (spojení různých kultur, použití odlišných technologií) a schopnost poznávat je vždy mnohem důležitější než momentální skutečné znalosti. Zjednodušeně řečeno, naše schopnost učit se to, co budeme potřebovat zítra, je důležitější než to, co víme dnes (*Siemens 2014*). Konektivismus má ještě jednu důležitou zajímavou charakteristiku, na kterou není možné zapomínat. Nabízí nejen učení, ale také sociální interakci nebo kulturní rozměr. Lidé, kteří jej budou využívat, mohou získat výhody, které budou mít právě tento rozměr a budou představovat jednu z klíčových konkurenčních výhod v celé informační společnosti.

Konektivismus však může být také vnímán spíše jako pedagogický pohled či aplikace určitých informačních postupů na konstruktivisticky orientovanou výuku než samostatný pedagogický směr či paradigma vzdělávání. Častá je též námitka, že nepřináší příliš nového a je spíše syntézou přístupů a podnětů starších a dobře známých – ať již jde o aplikaci konceptu kolektivní inteligence, strojového učení nebo dobře známého sociálního a kolektivního učení (*Černý 2013*). V oborové didaktice archeologie se rozhodně nemusíme zabývat tím, zda lze konektivismus uznat jako samostatnou teorii učení či nikoli, nicméně nemůžeme ho přehlížet. A to i z toho důvodu, že nahrává mnohým z našich popularizačních cílů, kterými jsme se zabývali v úvodu. Při využívání nových přístupů, technologií a metod nesmíme ovšem zapomínat na důležitý fakt. Technologie samotné nikdy nemohou nahradit intuici, dobrý

²⁰ Konstruktivismus jako první ze vzdělávacích teorií přijal dynamický pohled na funkci mozku. Vychází z modelu, podle něhož se počet mozkových neuronů a ještě mnohem více počet synapsí během života dynamicky mění. Konstruktivistická teorie učení je založena na interaktivitě a vlastní tvorbě poznatků na základě těch již dříve získaných, tedy zjednodušeně řečeno konstruování nového ze starého.

²¹ Konektivismus jako teorie učení v digitálním věku byl formulován před necelými deseti lety dvěma kanadskými výzkumníky Georgem Siemensem (Research and Development Learning Technologies Centre, University of Manitoba) a Stephenem Downesem (Institute for Information Technology, Moncton) a stále je v procesu upřesňování vývoje.

úsudek, schopnost řešit problémy či morální směřování. Dosavadní vývoj nicméně napovídá, že v nepředstavitelně komplexní budoucnosti nebude mít sebeinteligentnější jedinec bez přístupu k nástrojům digitálního světa šanci vyrovnat se třeba i méně schopným účastníkům sítě (Prensky 2009). Navíc internet dává archeologům mnohem více možností smysluplné konverzace s rozličnými částmi veřejnosti, než jsme měli před úsvitem „network society“ (McDavid 2004, 178). Při formování jakékoli oborové didaktiky je proto potřeba na tuto úvahu brát zřetel.

Tato východiska se tedy vztahují k výše prezentovaným celospolečenským cílům popularizace archeologie, neboť pracují nejen s archeologickými informacemi, ale také s myšlením a dovednostmi naší společnosti, jak jsme si je nastínili. Drží se také aktuálního požadavku na oborovou didaktiku dějepisu, kterým je rozvíjení historického myšlení s důrazem na kritickou analýzu a interpretaci historických pramenů (Gracová – Labischová 2012, 532). S přihlédnutím k tomuto nejširšímu pojetí oborové didaktiky archeologie pak můžeme přistupovat ke stěžejnímu kroku popularizace, kterým je didaktická transformace.

DIDAKTICKÁ TRANSFORMACE ARCHEOLOGICKÝCH POZNATKŮ

Ačkoli termín zní poměrně komplikovaně, v podstatě jde o činnost, kterou všichni dobře známe a mimoděk ji provádíme, kdykoli chceme někomu předat sdělení, jemuž by v původní podobě nemusel plně porozumět. Didaktická transformace v archeologii je ve své podstatě to, co R. Tichý označuje svým pojmem archeodidaktika (Tichý 2014), tedy co z archeologického poznání vybrat a jak to ke vzdělávání uspořádat.

Pro potřeby efektivní popularizace je však nezbytné o didaktické transformaci více uvažovat a soustředit se na její jednotlivé kroky, které bychom jinak prováděli bezděčně a často ne tak precizně, jak bychom mohli při hlubším přemýšlení. Jednotlivé kroky didaktické transformace, uzpůsobené pro potřeby popularizace archeologie, jsou následující:

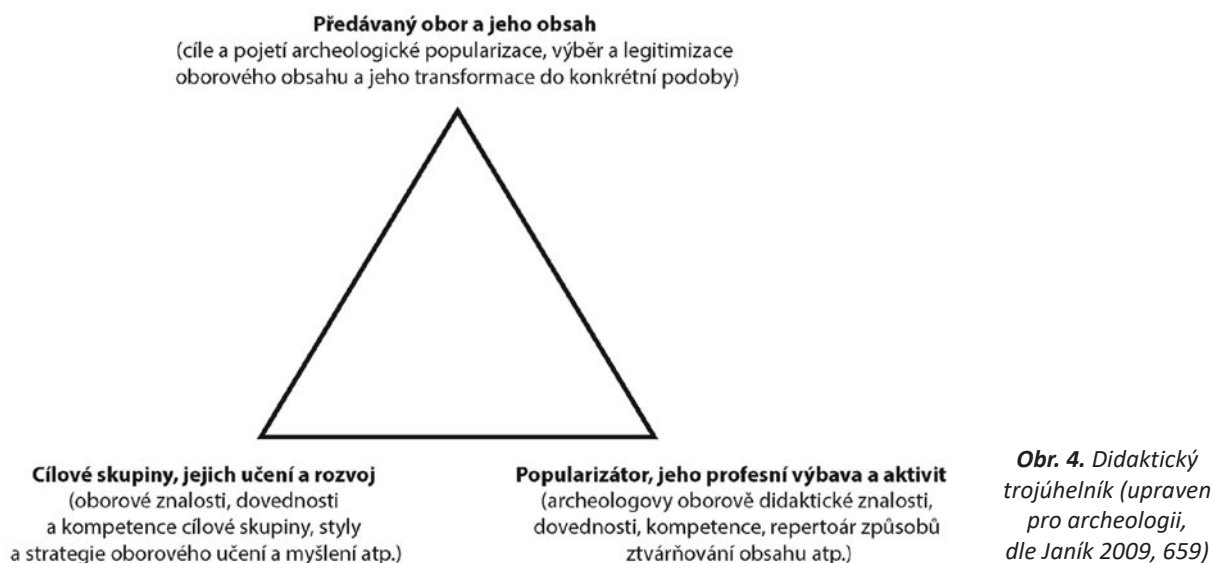
1. Příprava. Kritická analýza a interpretace zamýšleného obsahu sdělení, jeho strukturování a rozfázování s ohledem na cíle a cílovou skupinu.

2. Reprezentace. Úvahy, jakou reprezentaci obsahu je nejvhodnější použít (originální artefakt, replika či kopie, rekonstrukce, terénní dokumentace, analogie, kresba, video, metafora, demonstrace ...) a jak je možno tyto reprezentace nakombinovat.

3. Výběr. Zpracování obsahu a jeho reprezentace do nejvhodnější formy, výběr metody předávání a nejlepších přístupů a strategií, výběr způsobu organizace a řízení edukace a prezentace.

4. Přizpůsobení cílové skupině. Zohlednění specifík cílové skupiny – vzdělávací potřeby, předchozí znalosti, pohlaví, věk, sociální status, vzdělání, motivace, zájmy, schopnosti.

V didaktické transformaci tedy nejprve hledáme obsah a pak prostředky, jakými ho lze předat. Zcela zjednodušeně nám v oborové didaktice archeologie jde o vlastně o dva základní kroky: jaký obsah z obrovského množství archeologických pramenů vybrat a jak ho uspořádat a předat mimo náš obor. A to všechno samozřejmě s přihlédnutím ke všem již formulovaným specifickým oborům, jeho významu v dnešní společnosti a nastíněné koncepci oborové didaktiky archeologie.



JAK CHÁPAT OBSAH V POPULARIZACI ARCHEOLOGIE

Mohlo by se zdát, že termín obsah není nutné nikterak vysvětlovat, že přece všichni rozumíme tomu, co si pod ním představíme. V kontextu pedagogiky a didaktiky však tento termín nabývá na komplikovanosti a než se dostaneme k jeho strukturování v archeologii, je potřeba se u něj pozastavit.

Obsahem můžeme rozumět něco, co lze nahlížet, sdílet, o čem lze přemýšlet a pomocí lidského jazyka hovořit. Obsah tak lze ztotožnit s obsahem vědomí, respektive „polem vědomí“, tedy představami, které v určitém okamžiku vytvářejí vědomí jedince a které jsou v něm přítomny. Může to být jak něco zjevného, založeného na zkušenostním poznání, tak i vysoce abstrahovaný pojem nebo vztah mezi fenomény – a dokonce jím může být (zejména prostřednictvím symbolu, např. uměleckého) také něco nepředstavitelného, nevnímání. Obsah je tak i předmětem předávání kulturních vzorců, diskurzu komunity, jejích mýtů a tradice, neuvědomované předávání světa konstruovaného většinou – reprezentuje tedy také např. současný stav oborového poznání a dění (Šobáňová 2015a, 12–14). To je velmi důležité si uvědomit, protože v archeologické popularizaci nám nejde jen o předávání jasně daných informací, ale často také o nadstavbová sdělení tzv. mezi řádky, které mají často právě symbolický charakter.²²

V archeologické popularizaci můžeme na základě těchto definic diferenciovat obsah intencionální (tedy zcela uvědoměle předávaný – to jsou právě naše informace, fakta a data) a neintencionální (ten, který je na první pohled skryt v informacích – interakční a poznávací stereotypy, etické vzorce, schémata sociálního chování a další dovednosti potřebné k fungování jedince uvnitř daného společenského systému (Šobáňová 2015a, 14). Zde je právě patrná specifická archeologie (a potažmo obecně historických věd). Na rozdíl od přírodovědných oborů, jejichž popularizačním obsahem bývají v první řadě právě exaktní informace a data, archeologie se svým neintencionálním obsahem může dotýkat otázek smyslu lidské existence, problémů hodnot a porozumění životu.

Pro takové nakládání s obsahem je však nutná nejen jeho odborná znalost, ale také didaktické porozumění a schopnost konstruovat ho do srozumitelné podoby v rámci didaktické transformace. Obzvláště nyní, kdy je díky obrovskému nárůstu archeologických poznatků a literatury, která s nimi souvisí, ještě náročnější z nich vybírat reprezentativní obsah pro potřeby popularizace, je potřeba didaktické koncepce stále aktuálnější (Tichý 2014, 297).

Vrátíme-li se ale ještě na okamžik zpět k cílům efektivní popularizace archeologie, je důležité vymezit si z tohoto úhlu pohledu dvě formy obsahu – rezultatovou a efektovou (formuloval Průcha 2005). Rezultatová forma obsahu je to, co si jedinec osvojil a co se stalo součástí jeho vědomí. To je právě naše cílení archeologie jako nástroje rozvoje osobnostních dovedností (ať už se jedná o schopnost nakládat se získanými znalostmi o nejstarších obdobích naší minulosti či o rozvoj různých typů inteligence a motoricko-senzorických dovedností získaných díky kontaktu s archeologií). Efektivní forma obsahu se již netýká jedinců, ale celé společnosti. Je to takový obsah, který dlouhodobě setrvává ve vědomí celé společnosti a utváří dobovou epistémé.²³ V tomto případě slouží dle našeho pojetí archeologie jako nástroj rozvoje společnosti, protože ji vede ke vztahu k vlastní minulosti a s ní spojeným úvahám a otevírá tak jiný pohled na současnost, než který sama současnost masově prezentuje. Je ale stěžejní, aby si sami archeologové uvědomili, jak by efektová forma obsahu v archeologii měla být definována a co z našich aktuálních oborových poznatků by se mělo stát součástí naší dobové epistémé.

Určit konkrétní podoby obsahu archeologické popularizace není samozřejmě možné ani účelné, je to záležitost každé jednotlivé aktivity a jednotlivého popularizátora. Je ovšem potřeba o obsahu přemýšlet rámcově, a proto se ho můžeme pokusit alespoň tematicky strukturovat tak, aby to vyhovovalo potřebám efektivní popularizace.

Výběr a konceptualizace obsahu v archeologii však vyžaduje hloubkový výzkum, neboť máme-li se zaměřit na to, co a jak chceme veřejnosti z naší vědy sdělovat, musíme porozumět tomu, co o archeologii a prehistorii ví (nebo spíše neví) a co ji skutečně zajímá a přijde podstatné. Taková analýza percepce archeologie v české společnosti musí zahrnovat kvalitativní i kvantitativní výzkum a nesmí ze svého zorného pole vynechat ani obec odbornou. Právě archeologové sami se pro vyváženost všech tří v úvodu představených modelů vztahu archeologie a veřejnosti (dle Holtorf 2007; týž 2014) musí vyjádřit k vlastním

²² Viz úvodní kapitoly „Archeologie jako prostředek rozvoje společnosti“ a „Archeologie jako nástroj rozvoje osobnostních dovedností“.

²³ Myšlenkové nevědomí či myšlenkový diskurz doby (či zjednodušeně řečeno také náhled na svět a lidskou existenci) v pojetí Michela Foucaulta (v díle „Archeologie vědění“ z roku 2002). M. Foucault rozlišil tři dosavadní epistémé – renesanční, klasickou a moderní, přičemž současná epistémé se nikdy nedá v danou chvíli zcela uchopit, ovšem ta dnešní bývá označována jako postmoderní.

postojům k obsahu archeologické popularizace, a společně tak hledat cestu, kterou je možno se ubírat a která se naopak ukázala jako neprostopupná. Tímto akčním výzkumem (Hendl 2016, 142) bude též možno rychleji přenášet dílčí výsledky analýz do praxe, aktivizovat archeology v komunikaci s veřejností a přivést je k chápání popularizace v novém světě.²⁴

Při strukturování obsahu ovšem narážíme ještě na jeden velmi podstatný problém, a tím jsou možnosti interpretace archeologických pramenů. Obsahem popularizace archeologie a nejstarších období minulosti by totiž neměly být pouhé strohé informace a popisy artefaktů a nálezových situací, ale historické fenomény, které lze vyvodit z jejich vyhodnocení a které teprve vedou k efektivní popularizaci. Tuto interpretaci archeologických pramenů, které jsou klíčovými nositeli informací o prehistorických dějinách, není možné provádět bez znalosti archeologické metody a i v jejím rámci narážíme na mnoho otazníků a je oříškem pro samotné archeology (Košta – Opatrná 2013, 10). Jakým způsobem pak můžeme z těchto pramenů vybírat, abychom vyhověli současné úrovni archeologického poznání, nadměru nefabulovali a zároveň dokázali formulovat vytyčené fenomény a zamýšlená sdělení a demonstrovat je konkrétními nálezy?

Ukázali jsme, že v efektivním přístupu k popularizaci archeologie by mělo jít v první řadě o lidskou společnost a její kontinuitu. O jakých oblastech lidské existence nás ale archeologické prameny dokáží skutečně informovat? Je jisté, že například na poli vývoje materiálů, řemesel a technologií máme obrazně řečeno pod nohama relativně pevnou půdu, naopak co se týče třeba duchovního světa našich prapředků, situace je výrazně horší. Měli bychom obsah diferenciovat na základě možností výpovědi archeologických pramenů a zcela se tak pro účely popularizace zřítit některých témat, pro která máme skutečně minimum dokladů? Nebo s těmito tématy naopak specificky nakládat a jejich nepodloženost didakticky využívat? Názory archeologů se v tomto rozcházejí, a proto by se i tato interpretační otázka v kontextu popularizace měla stát předmětem oborových diskuzí. Jednoznačně zde ale vyplynul jeden ze stěžejních aspektů oborové didaktiky, pro mnohé odborníky možná překvapivý. I zdánlivě tak „nevědecká“ činnost, jakou popularizace někdy bývá označována, se pomyslným kruhem vrací jako bumerang zpět do jádra vědeckého oboru, klade mu zásadní otázky ohledně jeho podstaty a možná až nepříjemně se dotýká jeho teorie a metodologie. A na tento významný fakt je potřeba neustále upozorňovat a podněcovat tak nové odborné diskuze.

RŮZNÁ POJETÍ KONCEPTUALIZACE ARCHEOLOGICKÉHO OBSAHU

I když tedy nemůžeme a ani nezamýšlíme jasně formulovat obsah archeologické popularizace, pro lepší pochopení celé problematiky a také pro usnadnění následných kroků didaktické transformace můžeme nastínit jeho tematické strukturování. Od něho je možné se odrazit při přípravě jakékoli popularizační aktivity. Prvním krokem je však vždy jasná formulace cíle dané aktivity a cílové skupiny. Tedy co chceme sdělit a komu to chceme sdělit. Pak můžeme přistoupit k výběru reprezentativního obsahu. Ten můžeme uchopit následovně:

Chronologicky – vývojově podle jednotlivých období, jejich detailnost a výběr termínů závisí na cílové skupině: Pravěk, středověk, novověk – Doba kamenná, doba bronzová, doba železná, ... – Paleolit, neolit, eneolit, ... – Absolutní chronologie, ...

Geograficky – dle jednotlivých oblastí, nejlépe s přihlédnutím k vzájemnému vztahu, může se jednat o minulost: jedné lokality – jednoho regionu – jedné země – kulturního okruhu několika zemí – kontinentu – globální.

Tematicky – podle různých oblastí lidské existence: Řemesla a technologie – Sídlení a architektura – Pohřbívání – Stravování – Umění – Duchovní svět – Obchod – Cestování, ...

Narativně – v lince příběhu, jehož detaily sice musí být smyšlené, měly by se ale vždy co nejpřesněji držet archeologických pramenů, příběh může být líčen z pohledu: jednotlivce – rodiny – osady – etnika – země, ...

Samozřejmě nejde o striktní dělení konceptů, ale spíše o nastínění různých možností přístupu k archeologickému obsahu, které se mohou vzájemně prolínat. V české popularizaci se asi nejčastěji setkáváme s tematickým²⁵ či chronologickým přístupem na úkor narativního. Což je ale značná škoda, neboť příběhy lidstvo provází již od počátku a mají obrovskou moc vtáhnout své posluchače do děje a přispět tak k názornosti a lepší zapamatovatelnosti předávaného sdělení. Zobrazují navíc prezentovanou situaci

²⁴ Nastíněné výzkumy jsou součástí autorčiny dizertační práce a jejich výsledky budou postupně publikovány.

²⁵ Patrně z důvodu výše zmíněné bohaté pramenné základny vedou v prezentovaných tématech technologie a řemesla.

v celé její komplexnosti a dokáží zabránit vytrhávání z kontextu. Očividná snaha zkoumat život v pravěku nebo středověku a s výsledky tohoto bádání seznamovat veřejnost je totiž stále i dnes podceňovaným prvkem v české archeologii, přičemž v ní lze stále velmi snadno identifikovat artefaktuální přístup, orientovaný na vnitřní chronologii archeologických kultur, relativní vztahy mezi nimi či typologii, nebo snahu deskriptivním způsobem vytvářet archeologický pramen (Tichý 2000, 212).

Příběhy jsou ceněny i v moderní pedagogice. Osobně a subjektivně podaný příběh má totiž obrovskou výpovědní hodnotu, protože dokáže stimulovat emoce a přivést lidi k propojení prezentovaných událostí s jejich současnými životy: přivádí je totiž k zamyšlení nad tím, jak by asi sami prožívali své vlastní životy na místě lidí připomenutých v historickém příběhu. Takový příběh vede posluchače k tomu, aby si představili sami sebe v neznámém světě minulosti nebo odlišné kultury. Prostřednictvím příběhů tak můžeme ukázat různé perspektivy, z nichž lze určitý dějinný jev posuzovat, a tím i relativní povahu mnohých našich východisek (Šobáňová 2015b, 131). Narativní přístup tak zcela odpovídá na náš požadavek efektivní popularizace: pracovat s kontinuitou minulosti a současnosti.

Můžeme se přiklonit k tezi, že minulost není o minulosti, ale o přítomnosti²⁶ (Högberg 2007, 44). To je velká výzva pro oborovou didaktiku archeologie, jak se od příběhů o minulosti vyprávěných v přítomnosti dostat k příběhům o přítomnosti, odkazujícím na minulost. Ukázkovým příkladem, který dokládá oprávněnost narativního přístupu, nám může být dílo archeoložky Ruth Tringham.²⁷ Ta ve svém konceptu „*narratives and recombinant history*“ pracuje s fiktivní mikrohistorií založenou na archeologických databázích. Precizní projekt Last House on the Hill (<http://lasthouseonthehill.org/>) pracuje s rozsáhlou pramennou základnou, získanou během výzkumu na slavné lokalitě Çatal Hüyük, a na základě dokumentace a nálezů z jednoho z podrobně zkoumaných domů se snaží sestavit jeho příběh (Tringham 2015). Tento způsob propojování skutečných archeologických poznatků, jejich movitých i nemovitých dokladů a historicky reálných příběhů a životních situací je z didaktického hlediska pro efektivní popularizaci archeologie zcela nenahraditelný a měla by mu být i u nás věnována náležitá pozornost.

PROSTŘEDKY ARCHEOLOGICKÉ POPULARIZACE V DIDAKTICKÉM KONTEXTU

Rozbor prostředků využívaných k prezentaci a popularizaci archeologie by si zasloužil samostatný článek, proto se tohoto tématu zde jen stručně dotkneme.²⁸ Jelikož se v posledních zhruba patnácti letech rozšiřuje nejen počet popularizačních aktivit, ale i množství jejich forem, je potřeba mít alespoň základní orientaci v širokém spektru možností. Pro přehlednost si je můžeme rozdělit do dvou skupin – klasické prostředky (spjaté s archeologií již od jejího počátku) a moderní prostředky (objevující se od konce 20. století s rozvojem v současnosti):

Tab. 1. Základní prostředky archeologické popularizace

Klasické	Moderní
Muzejní expozice a výstavy	Digitální technologie a internet
Publikace	Oživené akce a living prehistory
Přednášky	Archeoparky a archeoskazený
Exkurze	Experimentální a experienciální archeologie
Archeologie v médiích zprostředkovaná novináři	Programy pro školy
	Dny otevřených dveří na výzkumu
	Archeologie v médiích zprostředkovaná archeology

Každá z těchto položek v sobě ukrývá celou řadu aktivit, přičemž všechny jsou u nás v různé kvalitě i kvantitě realizovány. Jejich autoři však mnohdy zapomínají právě na didaktický aspekt připravované aktivity, což se pak negativně odráží na jejím dopadu na cílovou skupinu. Proto je zapotřebí přemýšlet

²⁶ Zvláště při popularizační práci s dětmi musíme brát v úvahu fakt, že dětem splývá minulost s přítomností a že nejsou ještě schopny rozlišovat nám jasné časové horizonty. Chápat časovou vzdálenost pravěku je v nižších věkových kategoriích již zcela za obzorem možností dětské mysli. Příběhy se tak v tomto kontextu jeví jako ideální prostředek archeologické komunikace.

²⁷ Americká archeoložka Ruth Tringham je profesorkou antropologie na Kalifornské univerzitě v Berkeley a kreativní ředitelkou a prezidentkou Centra pro digitální archeologii (CoDA). Během života se zaměřovala na evropský neolit a eneolit (především srbské lokality Selevac a Opovo) a také na přední východ, kde se podílela na výzkumu v Çatal Hüyük. Na výsledcích tohoto výzkumu také staví unikátní narativní přístup k pramenům.

²⁸ Rozbor prostředků a jejich evaluační výzkum bude taktéž součástí autorčiny dizertační práce.



Obr. 5. Rozdělení didaktických prostředků
(upraveno pro popularizaci archeologie)

cyklus Příběhy předků, program pro školy Za tajemstvím archeologie, Kurz experienciální archeologie pro studenty, oživenou akci Kupecká osada Krumbenowe či video Když hroby promlouvají.²⁹

o každé takové aktivitě jako o didaktickém prostředku předávání archeologického obsahu, čemuž by právě mohlo napomoci společné formování oborové didaktiky v archeologii.

U každé konkrétní aktivity je pak možno zabývat se detailně konkrétními didaktickými prostředky, jež můžeme rozdělit na materiální a nemateriální (obr. 5).

Didaktické aspekty klasických i moderních aktivit archeologické popularizace a také principy postupu při práci s volbou didaktických prostředků jsou, jak vidíme, širokým tématem, které si zaslouží názorné ukázky, tzv. příklady dobré praxe. I těm bude věnován prostor v dizertační práci autorky tohoto článku. Mezi modelovými aktivitami, které budou rozebírány, najdeme například Vzdělávací komiks Den v životě neolitické ženy, edukační dny na germánském pohřebišti Pičhora, reálně-virtuální

ZÁVĚREM

Argumenty volající po vlastní oborové didaktice archeologie a její možné uchopení jsme si tedy nyní nastínili. Její profilování by však skutečně mělo být postaveno na empirických výzkumech, analýzách a evaluacích. Nemůžeme totiž nadále vycházet z toho, co si myslíme, že lidé o archeologii a předmětu jejího zkoumání vědí. Abychom společnosti mohli naše poznání efektivně předávat a pracovat s jejím historickým vědomím, musíme to skutečně vědět. To vyžaduje rozsáhlé kvalitativní i kvantitativní průzkumy, případové studie a evaluace dosavadních snah. Jejich výsledky je pak potřeba průběžně zpracovávat do rýsující se teoretické základny oborové didaktiky archeologie, jejíž zárodky již v různých podobách nacházíme jak v odborné literatuře, tak i v praktické činnosti některých českých archeologů.

Nejenom novými objevy, ale i změnami v rovině metodologické a teoretické, včetně inovací v pojmosloví, se naše věda posunuje dále (Macháček 2015, 467). Popularizace by již nadále neměla zůstávat stranou této teoretické roviny archeologie a měla by být koncepčně uchopena, což vyžaduje představený didaktický přístup. Je smutným faktem, že navzdory velkým změnám v několika posledních desetiletích, archeologové mají stále nedůvěřivý postoj k prezentaci své práce široké veřejnosti, což vede k podceňování celého problému a nedoceníení důležitosti popularizace. Zanedbávají fakt, že popularizace vede jediné k jejich prospěchu. Je obecně známým faktem, že čím více lidí ví o archeologii a práci archeologů, tím více oceňují kulturní dědictví a tím více památek a archeologických nalezišť je chráněno před zničením a vykrádáním a uchováno pro budoucí generace. Anglicky mluvící země jsou toho nejlepším příkladem. Jejich občané se povětšinou chovají k archeologickým památkám s respektem, díky desetiletím soustavného vzdělávání. Pokud archeologové nebudou před veřejností zdůrazňovat důležitost minulosti a vysvětlovat její význam pro naši společnost, mohou z nedostatku úcty k archeologii vinit jen a pouze sami sebe (Chowaniec 2012, 37). A pokud tak nebudeme činit promyšleně a efektivně, naše snahy se mohou zcela minout účinkem.

PRAMENY A LITERATURA

- Bartlová, M. ed. 2003: Pop History. O historické věrohodnosti románů, filmů, komiksů a počítačových her. Praha.
 Beneš, Z. 2010: Mezi dějinami, dějepiscetvím a pamětí. In: Šubrt, J. (ed.), Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum. Kolín, 11–19.
 Beneš, Z. 2011: Co je (dnes) didaktika dějepisu? Pedagogická orientace 21, 193–206.

²⁹ Všechny zmíněné popularizační aktivity byly realizovány autorkou v letech 2012–2016 v rámci působení v Národním muzeu a v Ústavu archeologické památkové péče středních Čech.

- Brockmeyerová-Fenclová, J. – Čapek, V. – Kotásek, J. 2000: Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny, Pedagogika 50, 23–37.*
- Bureš, M. 2005: Archeologie a veřejnost. In: Šmolíková, M. – Bureš, M. a kol. (eds.), Veřejná archeologie I., Příspěvky ke konferenci Archeologie a veřejnost. Praha, 33–38.*
- Bureš, M. – Pařez, J. 2008: Mezinárodní letní škola archeologie v Čechách a dva příklady výzkumu a netradičního oživení archeologických lokalit. In: Veřejná archeologie o. s. – Villa Nova Uhřetínov o. s., Veřejná archeologie II., Příspěvky ke konferenci Archeologie a veřejnost. Praha, 11–25.*
- Gracová, B. – Labischová, D. 2012: Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách, Pedagogická orientace 22, 516–543.*
- Grossman, A. – Hildebrandt, P. – Starak-Juchniewicz, M. 2012: Multifarious transmission of museum lessons in Biskupin in education and popularizing of archaeological heritage. In: Chowanec, R. (ed.), Archaeological Heritage: Methods of Education and Popularization. Oxford, 85–92.*
- Hendl, J. 2016: Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace. Praha.*
- Holtorf, C. 2007: Can you hear me at the back? Archaeology, communication and society, European Journal of Archaeology 10, 149–165.*
- Holtorf, C. 2014: Public Perceptions of Heritage. In: Smith, C. (ed.), The Encyclopedia of Global Archaeology. New York, 3361–3366.*
- Högberg, A. 2007: The Past is the Present – Prehistory and Preservation from a Children's Point of View, Public Archaeology 6, 28–46.*
- Chowanec, R. 2012: Archaeology on the Web. Educating children and youth through internet portals. In: Chowanec, R. (ed.), Archaeological Heritage: Methods of Education and Popularization. Oxford, 37–41.*
- Jagošová, L. – Jůva, V. – Mrázová, L. 2010: Muzejní pedagogika. Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace. Brno.*
- Janík, T. 2009: Oborové a předmětové didaktiky. In: Průcha, J. (ed.), Pedagogická encyklopedie. Praha, 656–660.*
- Janík, T. – Stuchlíková, I. 2010: Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí, Scientia in educatione 1, 5–32.*
- Jiráček, J. – Wolák, R. 2009: Média a edukační působení na mládež. In: Průcha, J. (ed.), Pedagogická encyklopedie. Praha, 493–497.*
- Jůva, V. 2006: Dětská muzea jako nová forma edukace, Pedagogika 56, 395–404.*
- Jůva, V. 2009: Mimoškolní edukační média. In: Průcha, J. (ed.), Pedagogická encyklopedie. Praha, 282–286.*
- Kiddey, R. – Schofield, J. 2011: Embrace the Margins: Adventures in Archaeology and Homelessness, Public Archaeology, vol. 10, 4–22.*
- Košta, J. – Opatrná, M. 2014: Dějiny pravěku. Muzea a výuka na základních a středních školách, Muzeum – Muzejní a vlastivědná práce 1/2014, 3–14.*
- Kuna, M. 2013: Neústupná archeologie. S Evženem Neustupným o jeho životě v archeologii, Archeologické rozhledy 65, 405–422.*
- Langer, J. 2005: Evropská muzea v přírodě. Praha.*
- Macháček, J. 1991: Ke smyslu archeologie na prahu třetího tisíciletí, Archaeologia Iuvenis 5, 10–11.*
- Macháček, J. 2015: O Velké Moravě, archeologii raného středověku i o nás samých, Archeologické rozhledy 67, 464–494.*
- Maslowski, N. – Šubrt, J. 2014: Úvodem. In: Maslowski, N. – Šubrt, J. a kol., Kolektivní paměť. K teoretickým otázkám. Praha, 7–11.*
- McDavid, C. 2004: Towards a more democratic archaeology? The Internet and public archaeological practice? In: Merriman, N. (ed.), Public archaeology. London, 159–187.*
- Mikešová, V. 2015: Popularizace archeologie v 21. století: Proč, jak a pro koho? Archeologie ve středních Čechách 19, 883–888.*
- Mikešová, V. – Opatrná, M. a kol. 2014: Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví. Certifikovaná metodika. Vznik v rámci projektu NAKI 12DF Archeologie na dosah. Praha.*
- Moravec, M. 2008: Archeologie a cestovní ruch. Nepublikovaná diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni.*
- Neustupný, E. 2000: Archeologie ve třetím tisíciletí, Archeologické rozhledy 52, 412–416.*
- Neustupný, E. 2005: Vysokoškolská archeologie, Archeologické rozhledy 57, 381–389.*
- Neustupný, E. 2010: Teorie archeologie. Plzeň.*
- Paardekooper, R. 2012: The value of an archaeological open-air museum is in its use. Leiden.*
- Popelka, M. – Šmolíková, M. 2003: Archeologie pro laickou veřejnost, (Re)konstrukce a experiment v archeologii 3, 153–156.*
- Průcha, J. 2005: Moderní pedagogika. Praha.*

- Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. 2009: Pedagogický slovník. Praha.
- Šobáňová, P. 2015a: Vzdělávací obsah v muzejní edukaci. Olomouc.
- Šobáňová, P. 2015b: Muzejní expozice jako edukační médium. Olomouc.
- Šubrt, J. 2010: K otázce historického vědomí (Úvodem). In: Šubrt, J. (ed.), Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum. Kolín, 7–9.
- Šubrt, J. – Pfeiferová, Š. 2010: Nástin teoreticko-sociologického přístupu k otázce historického vědomí. In: Šubrt, J. (ed.), Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum. Kolín, 21–30.
- Šubrt, J. – Vávra, M. 2010: Které období svých dějin považují Češi za nejvýznamnější? In: Šubrt, J. (ed.), Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum. Kolín, 81–93.
- Šubrt, J. – Maslowski, N. – Lehmann, Š. 2014: Soudobé teorie sociální paměti. In: Maslowski, N. – Šubrt, J. a kol., Kolektivní paměť. K teoretickým otázkám. Praha, 31–45.
- Tichý, R. 2000: Archeologie bytí, (Re)konstrukce a experiment v archeologii 1, 212–215.
- Tichý, R. 2014: Archeodidaktika jako alternativa vztahu muzeologie a archeologie. Je prezentace archeologie vědou? In: Sborník k počtí J. Kalfersta. Archeologie východních Čech – Supplementum 1. Hradec Králové, 297–302.
- Tringham, R. 2015: Creating Narratives of the Past as Recombinant Histories. In: Van Dyke, R. M. – Bernbeck, R. (eds.), Subjects and Narratives in Archaeology. Colorado, 27–54.

ONLINE ZDROJE

- Beneš, Z. 2013: Co je a co není oborová didaktika. Teze a podněty k diskuzi. [online]. Akreditační komise Česká republika [cit. 2016-04-28]. Dostupné z www: <<https://www.akreditacnikomise.cz/cs/oborove-didaktiky/280-co-je-a-co-neni-oborova-didaktika.html>>.
- Brdička, B. 2008: Konektivismus – teorie vzdělávání v prostředí sociálních sítí [online]. Metodický portál RVP [cit. 2016-02-27]. Dostupné z www: <<http://spomocnik.rvp.cz/clanek/10357/konektivismus-teorie-vzdelavani-v-prostredi-socialnich-siti.html>>.
- Černý, M. 2013: Konektivismus: síťové učení jako imperativ informační společnosti [online]. Masarykova univerzita [cit. 2016-02-28]. Dostupné z www: <http://is.muni.cz/el/1421/podzim2013/VIKBA14/um/Konektivismus_media4u.pdf>.
- Národní soustava povolání [online]. Katalog Národní soustavy povolání [cit. 2016-04-28]. Dostupné z www: <<http://katalog.nsp.cz/>>.
- Portál ministerstva školství [online]. Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže. Dostupné z www: <www.msmt.cz>.
- Projekt Last House on the Hill [online]. Dostupné z www: <<http://lasthouseonthehill.org/>>.
- Prensky, M. 2009: Homo Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom [online]. Wisdom Page [cit. 2016-02-28]. Dostupné z www: <<http://www.wisdompage.com/Prensky01.html>>.
- Siemens, G. 2014: Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age [online]. E-learn Space [cit. 2016-02-28]. Dostupné z www: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>.

Field didactics as a basis for effective popularization

Quite a lot has been written about the need to popularize archaeology. Now, as it results from professional discussions, the subject should be pushed a step further and grasped both conceptually and theoretically. It is necessary to invent new ways for reaching effective popularization of archaeology and significantly change the current situation. This can be done through the means of field didactics, the basis of which the author tries to define. All is subject to a didactic transformation of archaeological knowledge in such a way that our society really understands it and benefits from it.

The didactic transformation in the popularization of archaeology can be viewed as searching for and arrangement of a suitable content which we strive to share with the society, outside the broad basis of archaeological data and information, as well as a means of its passing on. However, this should not only be subject to theoretical considerations, but also to research, practical testing and subsequent evaluation. Only then is it possible to achieve effective popularization, real application and acknowledgement of our scientific discipline. The role of modern archaeology should not just be sought in the areas of monument care and protection of our cultural heritage, but the whole society should benefit from it. Archaeological knowledge can namely function as a means supporting the development of the society and influence the nation's historical conscience, work with its collective memory, support cultural identity and togetherness. Archaeological popularization also enables to develop personal skills of every individual, such as the improvement of sensomotoric abilities, development of

critical thinking or influence on environmental and aesthetic feeling. All this is highly beneficial, with regard to the current complicated social and political situation. "Contact surfaces" between archaeology and the public are much more numerous than it is currently discussed in archaeological literature.

Every science moves forward not only through new discoveries, but also through changes in the methodological and theoretical plane. Popularization should become part of the theoretical plane of archaeology and should be grasped conceptually which requires the didactic attitude presented in this article.

(English by Jan Machula)

Fig. 1. *Diagram expressing the relationship between popularization, presentation and education*

Fig. 2. *Maslow's pyramid of needs (according to Abraham Harold Maslow)*

Fig. 3. *Diagram expressing the relationship between the didactics of history and the influence of other disciplines*

Fig. 4. *Didactic triangle (modified for the needs of archaeology)*

Fig. 5. *Division of didactic means (modified for the needs of popularization of archeology)*

