

1 ÚVOD

Denně se setkávám s lidmi, kteří si myslí, že archeologie jsou brontosauři. Denně mi kladou otázku, zda už jsem byl v Egyptě. Denně se tyto lidé diví, že archeologické pozůstatky jsou všude, i v Čechách. Obecný údiv laiků graduje, pokud se dozvedí, že archeolog nepracuje pouze se štětcem a lopatou, ale třeba i s letadlem. Začnu-li mluvit o předmětu zkoumání archeologie, dosáhne zájem posluchačů vrcholu. Nejsou to totiž ani metody, ani prostředky, a paradoxně ani závěry, co by zvedlo laiky ze židle – je to jen prachobyčejné sdělení, čím vším se archeologie zabývá. Je pro někoho z archeologů toto zjištění o společenském povědomí a znalosti archeologie překvapivé? Pokud ano, kdo je zodpovědný za stav vzdělávání v archeologii? A vůbec, jsou základy archeologie pro všechny?

Takové otázky napadají každého, kdo se někdy setkal s člověkem, kterému na otázku „Co studuješ?“ nebo „Co děláš?“ odpověděl: „archeologii“. Z teoretického hlediska archeologie, do kterého problematika vzdělávání v archeologii patří, se touto problematikou v akademické obci tak obšírně a systematicky nikdo nezabýval. Přesto se zvyšujícím množstvím vystudovaných archeologů budeme podobnými otázkám čelit častěji. I proto jsem se rozhodl udělat první krok a pokusit se tuto pozapomenutou kapitolu zviditelnit. Na rozdíl od zemí západního světa bylo věnováno vzdělávání v archeologii či archeologickému vzdělávání v československé a posléze české vědě a odborné literatuře pouze málo pozornosti a troufám si říci, že i to je důvod, proč v mnohém archeologicko-pedagogickém, ale i socio-ekonomickém, jsme pozadu za situací v jiných západních zemích. I tato má domněnka mě vedla k tomu, že jsem se po poznatcích, učiněných při studiu cestovního ruchu a jeho aplikaci v archeologii a pedagogickém studiu dějepisu, rozhodl pokračovat v nastoupené cestě archeologie pro všechny. V roce 2008 jsem tedy začal systematicky věnovat zvýšenou pozornost tématu vzdělávání v archeologii a pokusil jsem se uchopit tuto problematiku z pohledu studenta řádného denního doktorského studia archeologie a pedagoga dějepisu na střední škole. Výsledek mého snažení, a to základní přehled problematiky vzdělávání v archeologii, přináším v této disertační práci, kterou považuji za odrazový můstek k další činnosti v mé archeologické kariéře.

Vzdělání, vzdělávání a archeologie mají totiž tu vzácnou vlastnost, že prochází všemi sférami lidského světa a tvoří navzájem propojený systém. Účelem mé práce však nebylo odhalit všechny spletité vazby tohoto systému, spekulovat nad příčinami a důsledky vzdělávání či uplatnění absolventů humanitního oboru archeologie. Zajímaly mě spíše otázky koncepční, otázky charakteristiky i specifík vzdělávacích systémů a vztahu informovanosti či vzdělanosti veřejnosti k ochraně archeologického dědictví. Proto jsem se v prvních kapitolách zaměřil vzhledem ke své úzké profilaci na vzdělávání v archeologii a pokusil jsem se objasnit některé pojmy, struktury a spojitosti s archeologií a vzděláním související.

K těmto sledovaným otázkám bylo nejprve nutné vědecky přistoupit - zformulovat předběžný model – okruhy řešených problémů, ve kterém jsem musel zvolit několik druhů deskriptorů a deskriptorů. Dále jsem potřeboval shromáždit veškeré potřebné podklady ze všech dostupných informačních zdrojů, syntetizovat získané informace a pokusit se je interpretovat, a to za předpokladu co nejefektivnějšího využití vlastního studia všech písemných pramenů.

Ve stěžejní části práce jsem na základě předcházejícího studia i užití dalších metod nastínil stav vzdělávání v archeologii ve vybraných zemích amerického kontinentu, Evropy, Afriky a Asie, kde jsem se vedle aspektů formálního pedagogického vzdělání zaměřil i na neakademické vzdělávání širší veřejnosti.

V závěrečné části této práce jsem se na základě poznatků učiněných v předchozím výzkumu pokusil odhadnout vývojové tendence vzdělávání v archeologii se zaměřením na české prostředí.

1. 1 Cíle práce

Za hlavní cíle disertační práce jsem si vytyčil postihnout problematiku archeologie a vzdělávání, pokusit se formulovat jejich vztah a porovnat současný stav archeologického vzdělávání v České republice se situací v dalších vyspělých zemích světa. Tyto teoretické otázky nutně vedou k dalším, a to např. jaké jsou vývojové tendence v českém archeologickém vzdělávání, od jakého věku a koho vzdělávat v archeologii nebo jakou měrou souvisí znalost minulosti, a tedy vzdělávání v archeologii, s oblastí ochrany historického dědictví?

K naplnění cílů disertační práce se také pokusím prolnout teoretickou složku vědy s empirickými výzkumy, uskutečněnými ve vybraných vzdělávacích systémech vzdělávání v archeologii. Vlastní podrobný výzkum problematiky archeologie a vzdělávání ve všech sledovaných oblastech, tzn. v prostoru americkém, evropském, africkém a asijském, by byl neuskutečnitelný a velmi nákladný. Navíc mají mnohé vybrané oblasti a jejich státy často velmi dobré komunikační prostředky, zejména tzv. nové technologie. I proto jsem se rozhodl využít této skutečnosti a získat potřebné informace studiem všech dostupných zdrojů a podniknout výzkumné cesty jen do oblastí, kde to bude pro naplnění cílů práce nutné, a zprostředkovat zde zjištěné skutečnosti.

1. 2 Význam práce

Dovedete si představit, kdyby neexistovala na světě starší věc, než jste Vy sami? V Čechách nebyly hrady a zámky, Egypt vítal turisty bez pyramid, neznali bychom antický odkaz, stavěli domy v dřívě zaplavovaných a proto opuštěných územích, neuměli vyrobit oděv, nevěděli jak poskládat slova v řeč, neměli vzdělání? Samozřejmě že si dovedete představit na

světě starší předmět, než jste Vy sami, ale vzdálenější historii asi těžko a ta myšlenka je jen obtížně představitelná. Naštěstí máme archeologii, což si mnoho lidí neuvědomuje. Stačí však podobná didaktická pomůcka, použitá vhodnou formou, komunikovaná hovorovým jazykem, a většina z nás¹ si uvědomí, že se s archeologií vlastně stýkáme každý den několikrát, že potřebujeme k životu znát historii nejen svou, ale i jiných kultur a jejich tradic, a že je potřeba tyto hodnoty chránit a oprašovat, abychom tyto nabyté znalosti a zkušenosti mohli využít v našem životě (srov. Neustupný 1996, 321). Podle akademického vzoru: analyzovat – syntetizovat – interpretovat.

Význam nutnosti vzdělávat v archeologii mi přichází na mysl také při vzpomínkách na minulost, kdy jsem se jako žák základní a střední školy setkával s pro mě nepochopitelnými prvobytně pospolnými společnostmi, procházel selskými bouřemi nebo boji „našeho letopočtu s Kristem“, a témata která mě zajímala mimo školní osnovy (např. spoluobčané z národnostních menšin², svět za Železnou oponou) byla tabu (srov. Neustupný 1996, 321). Když si dnes listuji učebnicemi, atlasy nebo knihami, občas mě překvapí stejný jev. Evžen Neustupný přisuzuje vinu v tomto „nevyrovnávání s minulostí“ některým profesionálním archeologům, kteří se ve svém psaní „omezují na tradicionalistické pojetí archeologie jako směsi klasifikace, evolucionistického pohledu na vznik člověka a několika romanticky zabarvených "historických" příběhů“ (cit. z Neustupný 1996, 321), což má za následek, že je laik zpravidla přebere ze zastaralé literatury a ideologické nánosy minulého režimu přetrvávají dál (Neustupný 1996, 321).

Stejně jako E. Neustupný jsem přesvědčen, že výuka dějepisu žákovi zprostředkovává „výjimečnou příležitost pro vysvětlení některých důležitých myšlenek "antropologického" charakteru (o jejichž existenci se jinak český školák nikdy nedozví – pojem artefaktu, kultury, civilizace apod.), a že dějiny našeho pravěku jsou natolik významné pro pochopení našeho místa v Evropě, aby nebyly kořeny našich počátků vysvětlovány mýtem o našem slovanství, ať už v jeho nacionalistické nebo komunistické podobě“ (cit Neustupný 1996, 321).

Význam řešení otázek vzdělávání v archeologii nabývá na aktuálnosti, když slycháváme o školských reformách, státních maturitách, nebo když si uvědomíme, že ve většině evropských zemích tzv. boloňská deklarace (<http://bologna.msmt.cz/>, 17. 6. 2012) stanovila vychovávat v bakalářském studiu „mnoho nehotových archeologů“ (cit. z Bouzek 2006, 151), podobně jako v USA nebo Velké Británii, kde je „úroveň bakalářského absolventa na úrovni znalostí a dovedností českého gymnázia, v jehož kompetencích již nenajdeme výuku obecné znalosti historie, základů filozofie nebo společenských věd již směřujících k poznání života minulých

¹ První osobu plurálu jsem použil záměrně, neboť je práce určena také budoucím i současným studentům, kterých se rodiče a přátelé ptali a ptají na přínos archeologie pro ně samotné a kterým během studia archeologie na vysoké škole dlouhou dobu byl jen málokdo schopen jednoduše vysvětlit, k čemu vlastně lidem archeologie v každodenním životě je.

² Má první seminární práce v dějepisu nesla název Romové v Čechách a vzpomínám si, že jsem k ní nemohl najít téměř žádné zdroje.

lidí“ (cit. z Bouzek 2006, 151). Chceme kvalitní vzdělané archeology nebo nám je jedno co s historickým dědictvím bude?

Jedno to samozřejmě není. I v tom spatřuji další význam této práce. Smysl studia vztahu archeologie a vzdělávání nacházím také v souvislosti popularizace s ochranou archeologického dědictví. Ochrana artefaktů prostřednictvím prezentace a propagace archeologie bylo v různých historických obdobích a zemích věnována rozdílná pozornost (srov. Cleere 1989; Moravec 2008). Z předchozího studia archeologie a cestovního ruchu jsem se dozvěděl, že jakákoliv persekuce či opatření (např. v podobě legislativních nařízení) na ochranu archeologických památek ztrácí funkčnost v prostředí neinformované společnosti a k historickému dědictví lhostejné společnosti (Bureš 2000, 32; 2003b, 183-184). Je to skutečně realita? Chrání dostatečně vzdělaná společnost archeologické poklady skutečně lépe? Ze zahraniční zkušenosti ekonomicky vyspělejších zemí (USA, Velká Británie, Německo) by odpověď na tuto otázku významu vzdělávání v archeologii ve spojitosti s ochranou, nebo spíše správou (v USA jako „cultural resource management“, ve Velké Británii „heritage management“) kulturního dědictví vyzněla jednoznačně pozitivně, ale jak je tomu jinde? Může i v České republice, Řecku, na Ukrajině nebo ve Vietnamu přispět akademická obec spolu s neakademickými archeology jejich posláním (výzkumem, vzděláváním, ochranou, prezentací a popularizací) (srov. Neustupný 2000a; Kuna 2007) k vyšší vzdělanosti, informovanosti společnosti o památkách, a tedy všeobecnému profitu a jejich ochraně?

Důležité je, že si potřebu investovat do osvěty a kvalitně vzdělávat stále častěji uvědomuje více kompetentních lidí, včetně politiků. Po letech stagnace českého školství, s důrazem na kvantitu vysokoškolsky promováných absolventů, se vrací období vystřízlivění a podpory kvalitního vzdělávání v potřebných vědních kombinacích s důrazem na vyhledávání talentů a produkci moderních specialistů se skutečně odbornou praxí. Tyto tendence lze zaznamenat i v archeologii. Stejně dobrou zprávou pro archeology je i zjištění, že zájem veřejnosti o archeologii neupadá, a že v posledních letech lze zaznamenat na našem území zvýšený zájem populace o archeologii a vzdělávání v ní (srov. Moravec 2008; Neustupný 2005; Tichý 2005).

Ačkoliv se tak šlechtné téma, jakým je vzdělávání v archeologii, může jevit v současnosti jako jednostranně pozitivní, snažil jsem se problematiku archeologického procesu poznání řešit komplexně a nezapomněl jsem zahrnout do svých teoretických otázek téma rizik vzdělávání v archeologii. Myslíte si, že vzděláváním (ať už v archeologii nebo v jiných profesích) nelze uškodit? Lze. Za takový příklad rizika ve vzdělávání v archeologii můžeme považovat zajímavou myšlenku směřovanou k nárůstu zájmu o archeologii v souvislosti se zvýšenou návštěvností památek, kterou publikovali již před časem někteří badatelé. Např. Evžen Neustupný ve své práci (2000a) vyslovil názor, že fenomén památek vyvstal díky lidem, kteří masově navštěvují hrady, zámky, a jiné podobné objekty (včetně těch archeologických), kteří chodí do kostelů, galerií a muzeí, ale nečiní tak proto, aby se poučili o minulosti (Neustupný

2000a, 63). Podobně i H. F. Cleere (1989) uvádí, že archeologické dědictví slouží vedle poučení na prvním místě k „pobavení“ (cit. z Cleere 1989, 13). „Minulé stavby, předměty i historická umělecká díla jsou vesměs oceňovány jako specifické artefakty, které mají často formy nezvyklé v moderním světě a jsou proto všeobecně atraktivní. Jejich návštěvou dávají lidé najevo svoji orientaci na lidský artefaktový svět spíše než svou orientaci na přírodu a na minulost. Ačkoliv památky mohou veřejnost poučit o minulosti, není to zjevně jejich základní smysl“ (cit. z Neustupný 2000a, 63). Na tyto připomínky jsem již reagoval ve své diplomové práci argumentem, že „archeologické turistické cíle a muzea svými sbírkovými fondy vytvářejí širokou základnu vědění a přispívají tak k rozvoji vědeckého poznání. Napomáhají pokroku vědy, výchovy a kultury. Zabezpečují nejpřímější kontakt s dřívějšími generacemi a zajišťují kontinuitu civilizace z minulosti do budoucnosti. Tím, že zabezpečují kulturní dědictví společnosti, jsou nejefektivnějším prostředkem ke zdůraznění společenského významu tohoto dědictví a k obhájení i prosazení jeho místa v národním životě v zájmu jeho vlastní identity. Stejně jako výuka dějepisu (srov. Neustupný 1996, 321) mohou být zneužity i archeologické památky, například jako symboly, které vytváří kulturní, sociální a historickou identitu národa, k podpoře politických tezí na místní, národní, ale i mezinárodní úrovni (Moravec 2008, 11-2).

Jistě by se našly další důvody, proč je nutné se tématu vzdělávání v archeologii věnovat a neustále aktualizovat a doplňovat poznatky, teorie a metody o nové prvky a posunovat tím archeologické vzdělávání kupředu, neboť doba se mění a lidské návyky také. Jedině tak lze naplňovat smysl poznání, vyhovět požadavkům moderní společnosti a její poptávky, splnit poslání vědy a tedy i archeologů. Mnohé teze zavedené již Janem Amosem Komenským prověřila léta praxe. Dnešní globální doba plná různorodých zdrojů však mění metodiku práce s enormním množstvím informací a nás – proto i my musíme přizpůsobit vlastní přístup ke vzdělávání, pokud chceme udržet krok s vývojem. I proto vznikla tato disertační práce.

Mnohdy neutěšený stav vzdělávání v archeologii samozřejmě jedna práce nezmění, ale lze ji brát jako další pohnutku v přerodu k archeologicky vzdělané společnosti a k uvědomění si nutnosti vzdělávat se a tím i chránit archeologické dědictví. Tuto práci si lze vyložit různě. Každý si z ní odnese něco jiného, někteří nebudou sdílet stejný pohled, někoho pohorší, jiný ji zavrhne. Ale právě možnost vyslovit a publikovat svůj názor – i to je smysl vzdělávání a vlastně i lidské existence. Právě diferenciací přístupů ke vzdělávání a k archeologii, nové paradigmatické otázky a odpovědi už nejednou dokázaly naše poznání posunout mílovými kroky kupředu a jindy zase vrátit zpět. Tuto práci lze brát jako výplod dalšího, řekněme **globálně informačně individuálního paradigmatu**, vzniklého znalostí pozitiv i negativ těch předchozích, reflektujícího současnou globální informační společnost a přitom zdůrazňující individualitu. Tuto disertační práci považuji za odrazový můstek k dalším vzdělávacím aktivitám v oboru archeologie pro všechny, protože jsem silně přesvědčen, že veřejná osvěta je právě tou cestou, kterou musí každá archeologie úspěšně projít, aby dosáhla svých cílů a ospravedlnila svůj význam a důležitost pro lid, pro stát.

1.3 Vymezení problematiky

Existuje mnoho definic archeologie a stejně tak početné jsou definice vzdělávání. Ne vždy jsou ve shodě, ne vždy jsou jasné. Definici jejich kombinací - archeologického vzdělávání či vzdělávání v archeologii – jsem nenalezl, a proto jsem sestavil definici vlastní, kterou jsem uzpůsobil pro potřeby vztahu archeologie a vzdělávání. K porozumění tématu bylo ale nejprve nutné vybrat vhodné definice základních termínů.

1.3.1 Definice archeologie

Archeologii je pro potřeby práce myšlena nauka o části lidského světa založeného na artefaktech. Archeologie „se zabývá lidským světem v minulosti na základě archeologických pramenů a jejím cílem je rozpoznání struktury minulého lidského světa a vyličení jeho událostí“ (cit. z Neustupný 2007a, 283). Velice zjednodušeně lze říci, že archeologie je nauka o minulém životě lidí, který lze vyčíst z archeologických pramenů.

1.3.2 Definice vzdělávání

Vzdělávání a archeologii nelze stavět do opozice, neboť vzdělávání archeologii doplňuje. Z formálního pohledu vysokého školství jsou subjekty vzdělávání, resp. jeho disciplíny (pedagogika, didaktika a další), rovnocennými studijními obory oboru archeologie. Obecně je vzdělávání definováno jako dlouhodobý, intencionální celoživotní proces vedoucí ke vzdělání (Průcha – Walterová - Mareš 2009, 110, 361). Jeho základní funkcí je rozvíjení lidského myšlení a poznání, příprava jedince do zaměstnání, zvýšení kvalifikace nebo kompetence a sociální příprava (Průcha ed. 2009, 478-492; Průcha – Walterová - Mareš 2009, 110, 361).

Do takto široce pojaté definice spadá i obecné zveřejňování informací či jejich popularizační podání – toto zařazení lze brát s výhradami, zda se vůbec jedná o vzdělávání a za účelem poznání minulosti (srov. kapitola 1.2; Neustupný 2000a, 63-64; Bureš 2003b, 185-186; Bouzek 2006; Tichý 2004a). Ve velkém množství případů se lze setkat s prolínáním předávání informací, vzdělávání a bezděčným učením, tzn. „učením, které není systematické, organizované, nemá jasně definovaný cíl; je neúmyslné, probíhá samovolně až náhodně, může vyplynout jako vedlejší produkt jiné činnosti nebo je výsledkem pobytu člověka v pracovním či sociálním prostředí, kdy se učí pozorováním a sbíráním zkušeností“ (cit. z Průcha – Walterová – Mareš 2009, 28). „Vzdělávání se odlišuje od pouhého předávání informace tím, že předpokládá aktivní úlohu toho, kdo informaci podává. Jedná se tedy většinou o kombinaci verbálního a vizuálního informování, které může být doplněno informací v podobě textu, přičemž verbální přenos informace je jednoznačně prioritním“ (cit. z Bureš 2003b, 186). Popularizační podání informací (popularizace), jakkoliv se prolínající se zveřejňováním informací či vzděláváním, musí mít podle Bureše (2003b) vždy nějakou přidanou hodnotu, kterou přitahuje co nejširší publikum, tedy „i toho, kdo se a priority nechce vzdělávat. Musí být tedy atraktivnější než předchozí způsoby ovlivňování veřejnosti. Tou atraktivní složkou je zejména zábava“ (cit. z Bureš 2003b, 186).

Dle mého názoru je míra podílu vzdělávání a jejich bezděčnosti či intencionality v přijímání informací pro vzdělávání velice individuální a nejednoznačná. I z tohoto důvodu a skutečnosti prolínání výše uvedených prvků se složkou vzdělávání se však touto problematikou musím zabývat také.

1.3.3 Definice archeologického vzdělávání a vzdělání

Archeologické vzdělávání v archeologii proto můžeme definovat jako specifický dlouhodobý proces, na jehož konci je vzdělaný člověk, který je schopen porozumět archeologickým pramenům a dalším s archeologií spjatým informačním zdrojům, umí je zpracovat, shrnout, a na jejich základě interpretovat lidskou minulost. Archeologickým vzděláváním rozumíme také proces generování teoretických a metodologických otázek a procesy vedoucí k jejich zodpovězení, pochopení minulých postupů a pramenů k jejich evidenci a ochraně za použití všech dostupných zdrojů a moderních prostředků. Za vzdělávání v archeologii (neformální, zájmové, neakademické) definuji také zájmové aktivity v podobě neakademických činností s archeologickými prameny a nearcheologickými zdroji (populární archeologické texty), nevedoucí primárně ke zvýšení aprobace v oboru nebo profesnímu vzdělávání, ale k obecné informovanosti, neformálnímu výcviku či osvětě v pravém slova smyslu, ačkoliv nejsou jejich edukační efekty plně známy (srov. Bureš 2003b, Hajšman – Řezáč – Sokol – Trnka 2007; Tichý 2004a; Průcha – Walterová – Mareš 2009, 185; Neustupný 2000a).

Archeologické vzdělání je pak stav člověka charakterizovaný souborem informací, znalostí a dovedností v archeologii, obohaceným o nové otázky a v ideálním případě i touhu na ně hledat odpovědi. Archeologické vzdělání je také „kritický pohled na lidské poznání, chápání jeho peripetií včetně uvědomění si problémů, které lidské poznání nutně doprovázejí vedoucí k porozumění, že *poznání je řešením problémů*, nikoliv hromaděním hotových poznatků“ (cit. z Neustupný 2005, 383) (Neustupný 2000a, 64; 2005, 381-383; 2010; 22; Bureš 2003b).

1.3.4 Definice archeologické vzdělávací instituce

Dle definice antropologického slovníku (Malina et al. 2009) je instituce „relativně stálý, sdílený a uznávaný soubor norem a předpisů, který členové dané společnosti pokládají za důležité pro uchování sociální stability a uspokojování svých potřeb“ (cit. z Malina et al. 2009, 1691). Pro lepší uchopení a vytvoření systému mi posloužila definice instituce v užším slova smyslu, která definuje instituci jako soubory institutů, zákonů, úřadů a organizací, které bývají typologizovány podle oblastí lidské činnosti, kterou regulují“ (o. c.). Vzhledem k tomu, že je tématem mé disertační práce archeologie a vzdělávání, bylo potřeba definovat instituce vzdělávací v oboru archeologie. Tuto proceduru jsem učinil nejen na základě definice instituce a archeologického vzdělávání, ale i poznání učiněného postupným studiem – to vše v době, kdy se pozice archeologů a institucí radikálně mění.

Archeologickou vzdělávací institucí jsem tedy obecně definoval jako soubor vzdělávacích institutů, úřadů a organizací nebo zařízení, ve kterém probíhá vzdělávání v

archeologii. Dle hlavních cílů a cílové skupiny lze rozdělit archeologické vzdělávací instituce na:

- instituce zaměřené primárně na vzdělávání (formální)
- instituce zaměřené sekundárně na vzdělávání (zájmové)

Do první skupiny vzdělávacích institucí v archeologii, kterou lze považovat za tradiční a nazval jsem ji **Akademické vzdělávací instituce v archeologii** (viz příloha 1), jsem zařadil instituce sekundárního, terciárního a dalšího vzdělávání (archeologii vyučující střední a vyšší odborné školy, státní vysoké školy, veřejné vysoké školy, soukromé vysoké školy, akademie, vzdělávací instituty) a na ně napojená archeologická akademická pracoviště (např. výukové laboratoře a střediska, terénní základny, badatelská muzea a knihovny schraňující vědecké sbírky) a univerzitní instituce dalšího vzdělávání (instituce připravující na vysokoškolské studium, pomaturitní studium, instituce studia při zaměstnání, instituce profesně orientovaného vzdělávání, tzv. otevřené univerzity) (např. Průcha – Walterová – Mareš 2009; Průcha ed. 2009; Tichý 2005). Na okraj skupiny a zájmu jsem zařadil i pomocné instituce (nakladatelství vydávající neperiodické odborné publikace a skripta včetně map, vydavatelství periodik a multimediálních nosičů), které jsou však jen technickou podporou akademických vzdělávacích institucí a pracují na jejich zakázku, přičemž primárně odborně nevzdělávají a tudíž se jim nebudu blíže věnovat. Ačkoliv se vždy nejedná o státem řízené vzdělávací instituce, všechny spadají do platné legislativy a kvalita vzdělání je de facto garantována normami, resp. zákony daného státu. Základními charakteristikami těchto archeologických vzdělávacích institucí a jejich aktivit je formálnost a systematičnost ve vzdělávání akademiků řešením vědeckých otázek na základě teoretického a praktického výzkumu. Doplnkovou funkcí akademických institucí je popularizace archeologie a ochrana archeologického dědictví. Tyto vlastnosti jsou charakteristické v tradičním akademickém prostředí. I proto jsem tuto skupinu vzdělávacích institucí v archeologii a jejich aktivity sjednotil a v práci zařadil do okruhu řešených otázek pod názvem **Akademická sféra** (srov. Zákon č. 561/2004 Sb.; <http://www.nuov.cz/terciarni-vzdelavani>, 4. 2. 2012; <http://www.msmt.cz/vzdelavani>, 4. 2. 2012; Ústav pro informace ve vzdělávání 2010; Bureš 2003a; Neustupný 2000a; Tichý 2005; 2010, 3; Bouzek 2006; Matoušek 2006; Moravec 2008).

Druhou skupinu institucí, jejichž hlavním posláním není vzdělávání v archeologii, ale spíše zájem o informace z oboru a nejnovější objevy, jsem zařadil do tzv. neakademické sféry a přiřadil jim název **Neakademické vzdělávací instituce v archeologii** (viz příloha 2). Nenechme se ale tímto označením a zařazením zmást. Často jsou v těchto institucích neakademické sféry vzdělávací instituty s akademiky, kteří se angažují i v terciární sféře (např. zaměstnanci akademií a institutů, kteří působí jako externisté na univerzitách, čímž se, po podpisu smlouvy s univerzitou, stávají součástí akademické vzdělávací instituce) nebo pozvednou svým působením instituci z neakademické sféry do akademické roviny. Název

neakademické jsem zvolil proto, že mi v dnešní vzdělané společnosti nepříjde uctivé použít synonymum „amatérské“ s ohledem na více či méně profesionální strukturu a profesní složení organizací (většinou akademici s aprobační v příbuzných oborech archeologie vzdělávající sebe i druhé v archeologii, ale stále častěji i akademici z oboru archeologie, snažící se předat informace a zkušenosti ze studia). Za neakademické vzdělávací instituce v archeologii dle výše uvedených příčin považuji archeologické výzkumně-vzdělávací instituce (veřejnoprávní instituce a jejich subjekty i soukromoprávní instituce výzkumu, přidružené instituce akademií a institutů, archeologické instituce, instituce ochrany památek, badatelská muzea, terénní základny), popularizační instituce (zážitková centra, moderní muzea, instituce aktivit inspirovaných archeologií (Bureš 2003a, 49; 2003b, 186-190; Moravec 2008, 27-74) a instituce dalšího vzdělávání v archeologii (instituce neprofesně orientovaného vzdělávání, zájmové kurzy, tzv. univerzity třetího věku) (Průcha ed. 2009, 479-480) či přidružené struktury (nakladatelství vydávající populární literaturu, vydavatelství produkující populární periodika či filmové produkce, zaměřující se na filmovou tvorbu s archeologickým kontextem)³. Základní charakteristikou těchto tzv. neakademických vzdělávacích institucí je odklon od výuky řešením teoretických a metodologických otázek a zaměření se zejména na výzkumně-vzdělávací aktivity směřující k cílové skupině zájemců o informace v oboru a seznámení se s archeologií. Dalšími charakteristikami neakademických institucí v náplni nebo důsledku jejich činností je popularizace archeologie a ochrana archeologického dědictví. U národních nebo nadnárodních neakademických vzdělávacích institucí je zaznamenatelná státní podpora (hlavně u výzkumně-vzdělávacích institucí). Kvalitativní normy vzdělání (zejména u institucí specifického dalšího vzdělávání) si stanovuje samotná instituce nižší instance, nebo jsou v případě institucí s národní či nadnárodní působností stanoveny vedením instituce. Jiné zásadní shodné charakteristiky vzhledem k rozdílným úrovním a funkcím archeologických neakademických vzdělávacích institucí, které bývají na různých místech odlišné, jsem neshledal (srov. Bureš 2003a; 2003b; Moravec 2008, 27-74; Neustupný 2000a, 64; Neustupný 2010, 22).

Takto formulovaná definice má za následek, že disertační práce opticky štěpí vzdělávání v archeologii na dvě různorodé části. Akademická archeologie se totiž externě prezentuje jako obor, který je předmětem úzké skupiny odborníků. A tak ho také veřejnost vnímá. Na druhou stranu zavazuje tzv. Maltská úmluva „realizovat vzdělávací aktivity s cílem zvyšovat a rozvíjet uvědomění veřejného mínění o hodnotě archeologického dědictví pro pochopení minulosti a o tom, co je pro toto dědictví hrozbou“ (CoE 1992). I proto jsem se pokusil podat problematiku a s ní spojený přehled vzdělávacích institucí tak, jak tomu v praxi je (viz příloha 3), tzn. zařadit instituce jako entity do formální horizontální roviny⁴ a ponechat volnost prolínání jejich kvalitám (aktivitám) ve vertikální linii.

³ Kterým se však ze stejného důvodu (primárně zájmově nevzdělávají, ale s akademickými vzdělávacími institucemi úzce spolupracují a jsou spíše jejich technickou podporou) nebudou samostatně věnovat.

⁴ Pro unifikaci institucí archeologického vzdělávání v rovině horizontální jsem se rozhodl na základě zahraniční zkušenosti, kde neexistuje „první“ či „druhá“ archeologie. Pořadí řešení okruhů jsem však zvolil tak, jak mě to naučil

Ačkoliv jsou zde tedy archeologie zaměřené na jiné cílové skupiny vnímány často jako protipól (srov. Neustupný 2000a), nemyslím si, že jsou akademická a neakademická archeologie ve sféře vzdělávání protikladem. Dle mého názoru jsou jedna druhé doplňujícím prvkem archeologického vzdělávání. Je třeba si uvědomit, že archeologie v souvislosti se vzděláváním existuje jen jedna a na tyto části musíme pohlížet jako na celek. Všechny tyto vzdělávací instituce a jejich aktivity mají společný postup a cíl, a to vzdělávat a vzdělat v archeologii.

1.3.5 Vymezení obsahu

Pro naplnění cílů práce bylo nutné učinit zásadní krok v počátku práce – zvolit rozsah práce pro naplnění cílů výběrem zájmového území. Zvolit objektivně územní rámec jakékoliv oblasti je problematické a v podstatě nemožné. Ačkoliv jsem si byl od začátku této volby při pohledu na chronologii vývoje oboru a individualitu různých institucí vědom subjektivity zařazování vzdělávacích přístupů, přistoupil jsem k tématu globálně a pokusil jsem se postihnout celosvětový trend v archeologickém vzdělávání. Problémem bylo, že se vzdělávání v historických i pedagogických vědách vyvíjí a mění již od svého počátku, neustále se proměňuje a roste počet paradigmat a tzv. škol archeologie spolu s rozvojem metodiky, technologie a nových objevů. Vedle neustálých proměn jednotlivých struktur a nárůstu informací nemožnosti objektivního postihnoutí stavu vzdělávání v archeologii spatřuji i fakt, že dřívější striktně vyhraněné školy archeologie už své ostré paradigmatické hrany obrušují a z tzv. archeologických škol se stávají spíše dynamické ostrůvky původních směrů řízené individualitami.

Na základě logických úvah a použití metody selekce (viz kapitola 4.2.1) jsem se pokusil najít shodné faktory předchozích a současných hlavních proudů vzdělávání (mainstreamů) (Neustupný 2002, 284) a vymežil jsem rozsah prostřednictvím skupin **přístupů ke vzdělávání v archeologii**, které můžeme definovat jako území nebo státy a soustátí reprezentující hlavní přístupy ke vzdělávání v archeologii. Cílem práce však není zaznamenat vývoj každého myšlenkového proudu (srov. Krejčí 2002), respektive přístupu vzdělávání k archeologii v každém z vybraných regionů, neboť se vzhledem k propustnosti uměle vytvořených hranic proudy i jednotliví autoři navzájem ovlivňovali, ale postihnout dnešní stav vzdělávání v archeologii. Vzhledem k faktu, že ale pramení všechny dnešní vzdělávací přístupy z historického vývoje zejména teoretické archeologie a současný stav vzdělávání v archeologii ovlivňují, samozřejmě se budu historickému vývoji těchto proudů věnovat také.

český vzdělávací systém a který přijímám za logický, to znamená, že je nejprve třeba nastolit otázky, a pak na ně odpovídat. Ve smyslu okruhů jsem nejprve řešil otázky sféry akademické a poté jsem na ně odpovídal a doplňoval je sférou neakademickou. Tímto řešením jsem vyjádřil i svůj postoj k oběma sférám a přidal se k řadě dalších, kteří souhlasně tvrdí, že jedna bez druhé se v současné době neobejde a jejich role je nezastupitelná (srov. Bureš 2003a; 2003b, 50; Neustupný 2000a, 65; 2010, 22; Tichý 2010, 3).

Přístupy k vzdělávání v archeologii dle převažujícího myšlenkového proudu jsem pojmenoval jako:

- anglo-americký
- střeoevropský
- střeozemní
- eurasijský
- nezařazený

Do tzv. **anglo-amerického přístupu** vzdělávání v archeologii (např. Hunter – Ralston 1994) jsem zařadil Spojené státy americké, Velkou Británii, Kanadu, Austrálii a Oceánii a další postkoloniální území (Indie). Vzhledem k silným styčným plochám do této skupiny patří i státy Beneluxu a jiné státy tzv. anglo-saské větve (Corbishley – Stone 1994), ale i na podobném základu vystavěné skandinávské archeologie v Norsku, Švédsku, Finsku a Dánsku (Myhre 1991; Olsen 2002; Neustupný 2002, 285; Kristiansen 2011) nebo archeologie v Japonsku (Bleed 1989; Fawcett - Habu 1990).

Do tzv. **střeoevropského přístupu** vzdělávání v archeologii jsem zařadil Německo, Rakousko, Slovinsko, Maďarsko, Chorvatsko, Bulharsko, Rumunsko, Slovensko, Polsko a další archeologie, jejichž přístupy ke vzdělávání popisují na příkladu České republiky (srov. Bailey – Panayotov 1995; Biehl – Gramsch – Marciniak 2002a; Neustupný 2002; Kunow 2002; Kunow - Schoknecht 2003)⁵.

Shodně specifické rysy přístupů vzdělávání v archeologii jsem postřehнул v tzv. **střeozemní** skupině **přístupů**, pojímající Pyrenejský a Iberský poloostrov, Francii, Řecko, Turecko, Egypt a země afrického a evropského kontinentu obklopující Střeozemní moře s kontinuálními návaznostmi na Balkánský poloostrov či do koloniálních a postkoloniálních území (zejména Jižní Ameriky) (srov. Vásquez Varela – Risch 1991; d'Agostino 1991; Kotsakis 1991; Mammini 2004; Nikonanou - Kasvikis - Fourliga 2004; Pantos – Papadimitriou – Kossyva 2008; Kolektiv autorů 2004).

Do tzv. **eurasijského přístupu**, reprezentovaného myšlenkovým postsovětským proudem Ruska, spadají veškeré země kontaktu s bývalým i současným socialistickým režimem zahrnul i Thajsko, Kambodžu, Laos, Čínu, Vietnam a další země, ve kterých se projevil vliv sovětského vzdělávacího systému (Lai 1992; Dolulchanov 1993; Olsen 1992, Chernylch 1995; Kradin 2011).

Pro úplnost jsem vytvořil i skupinu s názvem **Nezařazené přístupy**, do které jsem zahrnul do ostatních přístupů na základě výběrových faktorů nezařaditelné vzdělávací přístupy

⁵ Ačkoliv jsou střeoevropské archeologie považovány ve smyslu teoretickém za minoritní (Neustupný 2002, 284), ve smyslu archeologického vzdělávání jsou jejich postavení v rovnocenném měřítku s ostatními přístupy.

(srov. Neustupný 2002, 284). Do této skupiny jsem zařadil například různorodé archeologické expediční vzdělávací týmy v oblasti Afriky, asijské přístupy v zemích jako je Írán nebo Afghánistán, vzdělávání v archeologii ve Střední Americe a v jiných minoritních proudech (Bahn et al. 2000; Stone – MacKenzie et al. 1994).

1.4 Prostředky použité ke zpracování práce

Text diplomové práce, tabulky, grafy a dotazník byl napsán v textovém editoru Microsoft Word Starter 2010. Grafy byly vytvořeny v aplikaci Microsoft Excel 2007 (verze 10.2701.2625). Fotografie jsem pořídil fotoaparátem Samsung WB500 a pro úpravu obrázků jsem použil grafický program Windows Live Photo Gallery.

2 STAV TEORETICKÉHO POZNÁNÍ

Stav teoretického poznání vzdělávání v archeologii se v různých částech světa liší a tomuto tématu byla věnována pozornost v různé míře. Jak jsem již naznačil v kapitole 1.3.5, v globálním měřítku lze v dostupných informačních zdrojích vyzorovat regiony se shodami v přístupu ke vzdělávání v archeologii, a naopak jsou na pomyslné mapě světa místa, která neposkytují žádné informace o archeologickém vzdělávání, nebo je historie vzdělávání v archeologii velmi krátká. I proto nebylo v mých silách a ani cílem popsat chronologii vzdělávání v archeologii nebo záměrem vytvořit mapu vzdělávání v archeologii v jednotlivých zemích. Pokusil jsem se z dostupných pramenů zjistit stavy teoretického poznání archeologického vzdělávání, které jsem seskupil do pěti základních přístupů k vzdělávání v archeologii a nyní se je pokusím paralelně reprodukovat.

2.1 Historický vývoj

Neni jistě třeba podrobně připomínat a dokazovat všeobecně známou zkušenost, že vývoj vědeckého poznání je od samého počátku provázen paralelně analyzujícími a syntetizujícími tendencemi (srov. Matoušek 2006, 155). Přesto, než přistoupím k popisu současného stavu teoretického poznání, bude přínosné nastínit jeho historický vývoj.

Jestli lze na základě archeologických pramenů (hliněných tabulek, nápisů a ornamentů) za prvopočátek dnešního systematického vzdělávání označit část asijského, evropského nebo jihoamerického starověku či mladšího období (Trigger 2007, 40-3), to lze bez znalosti smyslů archeologických artefaktů jen těžko stanovit. Nejstarší centra vzdělanosti ve vědách historických se nacházela patrně na území starověké Mezopotámie a Egyptské říše (Trigger 2007, 43-4), tj. dnešního Iráku, Turecka, Libanonu, Sýrie, Izraele, Palestiny a Egypta, ale nesmíme zapomínat i na asijské vzdělávání v Číně a přilehlých asijských přístupech (Trigger 2007, 47). Právě ze středozemního prostoru pochází nejstarší doklad používání artefaktů k podpoře antické výuky o vědě obsahující „jevy a události, které nelze poznat ani bezprostředně, ani s pomocí důvěryhodných svědků. Ty byly doménou archeologie“ (cit. z Vašíček 2006a, 17) (Trigger, 2007, 47-8). Známe sice i řecké autory, kteří použili pojem pedagogika a archeologie

jako první (Trigger 2007, 46-7; Vašíček 2006a, 16-7; Průcha - Walterová – Mareš 2009), ale kdo nebo jak poznatky archeologie přenášel a zda fungovala institucionální soustava vzdělávání, to je stále předmětem dalšího bádání a nových objevů. Na tomto místě si lze jen postesknout, že se nedochovaly záznamy například z Alexandrijské knihovny či dalších archivů, které by jistě osvětlily a nejspíš i posunuly spodní hranici archeologického vzdělávání hlouběji do historie.

Původní centra starověké vzdělanosti nezanikla v 6. století s dobytím Západořímské říše barbary (Riché – Verger 2011, 19), ale posunují se na sever, a to zejména díky šíření náboženství (Riché – Verger 2011, 21-23). U některých významných památek Římské říše, zejména ve Francii a Itálii, jsou zaznamenány zákony na jejich ochranu (Trigger 2007, 48). Tři karolinské renesance přinesly rozkvět všeobecné vzdělanosti, o výuce archeologie kromě jinak zaměřeného studia historie prostřednictvím Bible však nelze mluvit (Riché – Verger 2011, 26-62). Pro následující období středověkého vzdělávání je typické, že učení, které je velmi odlišné od prohlášení filozofických škol klasických civilizací, monopolizuje a ovládá církev. Jen pár znalostí starých časů je zaznamenáno do Bible nebo přežívá v povědomí, zatímco křesťanské pohledy na minulost přežívají a ovlivňují archeologické interpretace dodnes (Riché – Verger 2011, 63-251; Trigger 2007, 49-52).

Dobou rozkvětu vzdělanosti, z jejichž teoretických myšlenek a praktických vynálezů mnozí zájemci o archeologii také čerpají dodnes, je období renesančního antikvarismu (Trigger 2007, 52), které postihuje a ovlivňuje svými zámožnými výpravami poprvé v historii lidstva celý svět. První moderní dokumentátory archeologických památek a edukátory lze spatřit v renesančních učencích a sběratelích 14. a 15. století, pohybujících se ve středozemním a anglosaském prostředí, kde zanechávají písemné záznamy o navštívených lokalitách, popisy artefaktů a další data (Trigger 2007, 52-58). Oblibu zejména antických památek dokládá například souborné dílo Johanna Joachima Winckelmanna z roku 1764 (*Geschichte der Kunst des Altertums*), který je později považován za zakladatele klasické archeologie, jež poskytla model egyptologii a assyrologii (Trigger 2007, 57-77). Zálibu v artefaktech nepřímo dokládají také četné dokumenty stanovující práva na vlastnictví a způsoby nakládání se starobylými předměty nebo zákony a nařízení, ukládající povinnost chránit a pečovat o archeologické dědictví. Individuální názory prosazující ochranu či podrobné zkoumání památek již od 16. století vykrytalizovaly zakládáním společností „přátel či znalců starožitností“ (Voděrová 1992, 28; Bureš 1992, 27; Trigger 2007, 40-77; Moravec 2008, 13-4). Do počátku 19. století se badatelskému zájmu těšily zejména muzejní a soukromé sbírky, klasifikace a výzkumy pohřebišť, řešily se otázky hledání původu národů, které sídlily na nějakém území (ve střední Evropě Slovanů, Germánů, Keltů) (Vašíček 2006a, 30-33; Neustupný 2007a, 21). O artefaktech (vytržených z kontextu) prezentovaných muzejníky na veřejných prostranstvích můžeme hovořit jako o *prvních vzdělávacích počinech amatérských archeologů*. Formální archeologické vzdělání ještě neexistovalo a archeologem mohl být každý, kdo měl zájem o minulost a přístup ke vzdělání. Vzhledem k charakteru těchto prvních edukátorů (William

Camden, William Stukeley, generál Pitt Rivers, sir William Flinders Petrie, slavista Josef Dobrovský, František Palacký) a jejich činností (dobrodružné výpravy a amatérské vykopávky) a době, ve které žili, je tento mezník v archeologickém vzdělávání nazýván romantickým paradigmatem (Cleere 1989, 1; Trigger 2007, 158-166; Moravec 2008, 14; Sklenář 2000; Neustupný 2007a, 21).

V 19. století, v němž udává tempo světovému systému průmyslová revoluce, lze zejména v anglo-americkém, střeoevropském a střeozemním přístupu zaznamenat také projev evolucionistického paradigmatu (nejintenzivněji ve Skandinávii), které vzniklo v poslední třetině 19. století a bylo velmi aktivní ještě v prvních desetiletích 20. století (u střeoevropských neakademických archeologů přežívalo až do 30. let 20. století a některá z jeho chronologických schémat přetrvala dodnes) (Trigger 2007, 166-210; Neustupný 2007a, 21). Do archeologie v této době vstupuje vzdělávání, podmíněné lepší ekonomickou situací a spjaté s mobilitou obyvatel (kolonizací) (Gojda 2008a, 762). Nabývá na významu při snahách zemí o národní sebeuvědomění a ochranu památek, které revoluce nenávratně ničí. V té době se také vyčlenila pedagogika z filozofie, zakládají se mnohé archeologické amatérské spolky, rozsáhlé muzejní sítě. Zásluhou sběratelů starožitností a učenců bylo ve sbírkách a muzeích evropských zemí nashromážděno obrovské množství archeologického materiálu, kterého se chopil dánský vědec Christian J. Thomsen, který jako první použil ve Francii používané tříperiodového schéma věků konsekventně při pořádání pravěkých artefaktů někdy před rokem 1836, kdy své náhledy publikoval (Vašíček 2006a, 25). Právě tuto publikaci s užitím tří period můžeme považovat za první akademickou publikaci, která způsobila díky překladům do několika jazyků ve své době velký rozruch a zájem akademiků i neakademiků o archeologii a vzdělávání v ní a jejíž obsah používáme v rozšířené formě a pozměněné podobě ve vyučovacím procesu dodnes. Vznikají první státní akademické vzdělávací instituce⁶ (univerzitní a muzejní pracoviště), v nichž jsou ustanoveny archeologické sbory a jmenováni první profesori archeologie, a zároveň se rozvíjí i síť menších muzeí, které se orientují na ochranu a evidenci památek. Přímouměrně tomu vzrůstá počet vydávaných odborných prací o archeologii⁷, objevují se i první časopisy věnované vzdělávání v archeologii, monografie nebo encyklopedie (Měřínský ed. 2010, 5; Vašíček 2006a, 29). Od konce 19. století se v zásadě stabilizuje na dlouhou dobu systém archeologického popisu a pojmová výstavba archeologie (Vašíček 2006a, 29).

Nové skutečnosti nezapadající do schématu evoluce vedly v první polovině 20. století ke zformulování paradigmat difuzionismu a migracionismu, jejichž představitelé se označují souhrně jako kulturní historici. Ti vytvářeli sdružení kolem archeologických vzdělávacích institucí, které nazýváme „školami“ (např. tzv. univerzitní, muzejní atd.). Například v kossinnovské škole sledovali již titulovaní akademici především historii etnik na základě archeologických pramenů, zatímco difuzionisté (později reprezentovaní Gordonem Childem)

⁶ První kurzy prehistorie pro veřejnost poskytuje roku 1880 na francouzské Sorbonně Émile Cartailac (Vašíček 2006a, 28).

⁷ V roce 1891 vychází první doktorská práce o pravěku (Vašíček 2006a, 28).

sledovali pohyb artefaktů prostorem bez detailní definice agenta. Toto období přináší do akademické sféry ve velkém množství pojmy archeologická kultura, vliv, migrace atd. (Trigger 2007, 211-311; Vašíček 2006a, 28-9; Neustupný 2002, 286; 2007a, 21). Vedle profesionálních archeologů nesmíme opomenout množství mimooborových specialistů a středoškolských učitelů, kteří se taktéž podíleli na rozvoji archeologie a vzdělávání (např. v Čechách Štorch, Tyrš, Filip a další) (Štorch 1930; Bouzek 2006, 151). *Tradiční pedagogika* byla pojímána především jako aplikovaná (užitá) věda a zdůrazňovala se její normativní funkce, tzn. její teorie byla zaměřována hlavně na to, aby vytyčovala nebo předpisovala ideální podobu toho, čeho se má výchovou jedinců, skupin, či národa dosáhnout (Průcha 2009). Na rozdíl od tradiční pedagogiky, kterou přinesla do oblasti evropského vzdělávání v archeologii římsko-katolická církev a která byla po 2. světové válce v kontinentální Evropě a poválečných územích nadále aplikována, vznikl v zámoří protipól - moderní pedagogika. *Moderní pedagogika*, zaměřující se na neutrální popis toho, jak fungují edukační mechanismy, klade důraz na vědeckou deskripci (popis), analýzu a interpretaci (vysvětlení a pochopení) problémů edukační reality (Průcha ed. 2009). Ve spojení s archeologií se moderní pedagogika objevuje nejdříve v anglo-americkém přístupu ke vzdělávání v archeologii od konce 60. let 20. století a přenáší se spolu s paradigmatickými otázkami tzv. nové archeologie a implementace metodologie empirických věd do severozápadní a severní Evropy, odkud prostřednictvím anglicky hovořících akademiků prosakuje na jih a postupně i do dalších přístupů archeologického vzdělávání (Vašíček 2006a, 39-40; Neustupný 2007a, 22; Kradin 2011, 243) až k současnému stavu. V prostředí jediné doposud možné akademické archeologie, ve které archeologické výzkumy prováděly Akademie věd (zejména ve středoevropském a eurasijském přístupu) a univerzity, se v sedmdesátých a osmdesátých letech v západní Evropě, ve Spojených státech a v Japonsku etabloují archeologie a instituce orientované na památky a jejich prezentaci veřejnosti, jejichž zaměstnanci mají většinové zastoupení v archeologii i dnes (např. Smith – McManamon et al. 1991; Merriman ed. 2004; Neustupný 2000a; Vašíček 2006a).

2.2 Současný teoretický stav

Jak jsem již zmínil v předchozích kapitolách (viz kapitoly 1.3.5, 2.1), dnešní archeologické proudy teoretického vzdělávání v archeologii na sebe paralelně navazují, překrývají se a vzájemně se ovlivňují. V důsledku sílících syntetizujících tendencí posledních let a změnou skladby jednotlivých archeologických činností (viz příloha 3) (srov. Pavlů 2004, 279-280) dochází v masovém měřítku ke sblížení a prolínání dílčích specializací i vytváření zcela nových hraničních oborů (krajinná archeologie, environmentální archeologie, kastelologie, experimentální archeologie; archeologie středověku a novověku, veřejná archeologie) (např. <http://www.ucl.ac.uk/archaeology/>, 15. 3. 2012; Merriman ed. 2004; Matoušek 2006, 155; Pavlů 2004, 278-280). Proto jsem se rozhodl tuto skutečnost realizovat a tato disertační práce je toho příkladem.

Tématu archeologie a vzdělávání se stejně jako v minulosti i nyní věnuje na světě různá pozornost. Bohužel i zde se projevuje determinant jazyka v objemu publikování. Tak například největší informační centrum na světě v oblasti vzdělávání a školství Education Resources Information Center (ERIC) (www.eric.ed.gov, 15. 6. 2012; Průcha – Walterová – Mareš 2009, 70) zpracuje každoročně více než 700 časopisů, disertací, materiálů z konferencí a dalších archeologických textových zdrojů pouze v anglickém jazyce. Podobně jsou na tom s problematikou vzdělávání se zaměřením na archeologii nesystematické zprávy mezinárodní organizace UNESCO (<http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html>, 15. 6. 2012), OECD (http://www.oecd.org/department/0,3355,en_2649_39263238_1_1_1_1_1,00.html, 16. 5. 2012). Co se týká jazykové stránky a systematiky výzkumu, jsou na tom o poznání lépe vzdělávací projekty Evropské unie (http://ec.europa.eu/education/index_en.htm, 16. 6. 2012; Průcha ed. 2009, 29-30)⁸, ale archeologickou tematiku zde nalézáme jen zřídka (<http://www.discovering-archaeologists.eu/>, 15. 6. 2012; Beneš – Dreslerová – Kuna eds. 2003). Asi nejvýznamnějším teoretickým dílem jednotlivce, postihujícím vývoj teoretických proudů a myšlenek, je dílo B. G. Triggera *A History of Archaeological Thought* (Trigger 2007), které zachycuje stav vzdělávání v archeologii od počátku po současnost. Této knize významně konkuruje souhrnná publikace Z. Vašíčka *Archeologie, historie, minulost* (2006). Z nearcheologických zdrojů, které se věnují teorii vzdělávání a stavu myšlenkových proudů, bych zmínil monografii Jaroslava Krejčího *Postižitelné proudy dějin* (2002) a portál WES Regional Education Links (<http://www.wes.org/>, 18. 6. 2012), kde lze nalézt odkazy na vzdělávací systémy po celém světě. Další souborná díla věnovaná jednotlivým tématům nebo oblastem zmíním vždy u příslušných přístupů.

Tradičně nejvíce teoretických prací lze najít v tzv. **anglo-americkém přístupu**. Tento fakt lze jednoduše ověřit nejen exkursem do odborné literatury, ale například i zadáním slovního spojení „theoretical archaeology and education in Britain/USA“ do některého z internetových vyhledavačů a výsledkem je několik milionů zdrojů⁹ s opakujícími se jmény. V nich můžeme najít celou řadu odborných periodik (např. *The History Teacher*; *The SAA Archaeological Record*, *Antiquity*) i neperiodických publikací (např. Fagan 1988; 2004; Bahn et al. 2000) nebo odborných internetových portálů (např. <http://www.heacademy.ac.uk/disciplines/archaeology-and-classics>, 13. 6. 2012; <http://www.britarch.ac.uk/>, 13. 6. 2012; www.saa.org, 14. 6. 2012). S růstem zájmu veřejnosti o archeologii a její studium tuto situaci teoreticky řešili zejména K. C. Smith a F. McManamon, kteří v 90. letech vydávají soubornou studii k výuce archeologie (Smith – McManamon et al. 1991), čímž rozpoutali velkou akademickou diskuzi nejen na

⁸ V České republice jsou sice k dispozici výsledky komparativního šetření (OECD, UNESCO, Eurostat, Eurobarometr aj.) a studie k dílčím problémům vzdělávání, jejich výsledky ovšem neposkytují jednotný obraz, a tím srovnávání ztěžují. Měří se přitom většinou jen základní údaje (počet účastníků, složení cílové skupiny, vynaložené prostředky), které ale nic nevyovídají např. o strukturách vzdělávání v archeologii, efektivitě učení a kvalitě získaných kompetencí. Ve většině ukazatelů figuruje ČR průměrně až podprůměrně.

⁹ Tato jednoduchá ověřovací metoda se může zdát zavádějící, protože ne vždy každý publikuje v anglickém jazyce. Proto jsem zadal stejný termín i v jiných jazycích a kulturně odlišných územích a ověřil si, že se počet nalezených odkazů liší jen nepatrně.

Americkém kontinentu (Smardz 1990; Schuyler 1991; O' Brien – Cullen eds. 1995), ale i jinde ve světě (Olsen 1992; Stone – MacKenzie eds. 1994). V pedagogické činnosti na americkém kontinentu dominuje osoba Kanadanky K. Smardz (1990)(Smardz 1990; Smardz - Smith eds. 2010).

V evropském kontextu vyniká nadnárodní projekt *Discovering the Archaeologists of Europe*, který nabízí kompletní statistické a teoretické podklady pro Velkou Británii, Benelux, Německo, Rakousko, Českou republiku, Slovensko, Slovinsko, Maďarsko, Řecko, Kypr a částečně i Bosnu a Hercegovinu (<http://www.discovering-archaeologists.eu/>, 13. 6. 2012). Z tradičních nositelů teorie bych zmínil zejména C. Renfrewa a P. Bahna (1991), P. G. Stone (např. Stone – MacKenzie eds. 1994; Stone. – Planel eds. 1999; Stone 2005) a profesora univerzity v Sheffieldu J. R. Collise (např. 2001), který od vzniku Evropské asociace archeologů (EAA) (<http://www.e-a-a.org/>, 13. 6. 2012) na počátku 90. let 20. století vedl zainteresované vysokoškolské lektory k diskusím o obecných i konkrétních problémech současné univerzitní archeologického univerzitního vzdělávání. „Toto evropské fórum sehrálo důležitou roli i při řešení úkolů, které stály před zakladateli nových archeologických vysokoškolských institucí, jež se etablovaly po pádu komunismu, příp. před reformátory pracovišť již zavedených“ (cit. z Gojda 2008a, 762). Na vyvstalou problematiku nárůstu archeologů v památkových institucích reaguje mnoho autorů (např. Meriman et al. 2004), v severoevropském prostoru B. Olsen (2002), C. Holtorf (2005; 2007a; 2007b) a K. Kristiansen (2008; 2011). Z nadnárodních odborných periodik pro profesionální archeology lze jmenovat *Research in Archaeological Education Journal* a *European Journal of Archaeology* (EJA), pro nearcheology namátkou periodika *Current Archaeology*, *British Archaeology*, *The Archaeologists* a další. Na rozdíl od publikací určeným k primárnímu a sekundárnímu školnímu vzdělávání (např. Panchyk 2001; Holtorf 2004) jsem téměř žádné teoretické práce věnované vzdělávání dospělých v archeologii nenašel (srov. Salling Ollesen 1996; Kopecký 2010). Podobná situace existuje i v jiných přístupech a z dosavadního zjištění je patrné, kde má teoretická archeologie mezeru.

Situace teoretických otázek archeologického vzdělávání je v kontinentální akademické obci tzv. **středoevropského přístupu** značně roztržštěná vlivem poválečného politického uspořádání a orientací jednotlivých zemí západním nebo východním směrem (pro ně jsou charakteristické stále přetrvávající struktury sovětského typu - Akademie věd) (Neustupný 2002, 284). K rozpolcení nemalou měrou přispívá vývoj a změny ve společnosti po roce 1989 a s nimi související značný nárůst univerzit vyučujících archeologii i geografická poloha mezi myšlenkově silnými kontinenty. Souborně se této problematice rozpolcenosti středoevropských archeologií věnuje sborník *Archaeologies of Europe. History, Methods and Theories* (Biehl – Gramsch – Marciniak 2002a). Snahy o zapojení minoritních archeologií k majoritním proudům lze vysledovat v rozšíření hranice oboru archeologie (nové teorie a metody, nárůst zahraničních stáží), profesionalizaci práce, nebo ve změně struktury jednotlivých pracovišť i jejich programů

(např. Pavlů 2004, 279, www.kar.zcu.cz, 24. 5. 2012). S archeologickým vzděláváním legislativní zajištění však zůstává nevyhovující, společenská prestiž archeologie je nízká a ekonomické podmínky jsou pro zájemce o profesní vzdělávání v archeologii málo přitažlivé. „To způsobuje, že se archeologie stále soustřeďuje jen na vyrovnávání handicapů, aniž by se mohla vyrovnávat s novými trendy, které se objevují v zahraničí“ (cit. z Pavlů 2004, 279). Příkladem jednotlivce, který se snaží postihnout a reflektovat zahraniční trendy v archeologii a vzdělávání a aplikovat je na jím založené Katedře archeologie Západočeské univerzity v Plzni, je Evžen Neustupný (srov. Tichý 2005; Pavlů 2004, 279). Neustupný publikoval např. učebnici archeologie pro střední školu (Neustupný 1995), několik monografií (např. Neustupný 2007b, 2010), které lze považovat za univerzitní učebnice archeologie, a celé množství článků týkající se problematiky archeologického vzdělávání (Neustupný 1991; 1996; 2000b; 2005). Svou činností přispěl k archeologickému vzdělávání sérií skript Vladimír Podborský (např. Podborský 1997) a svými články Michal Bureš (1992; 2005a; 2005b). Jedna ze studií E. Neustupného (2005) vyvolala v nedávné době značnou diskuzi (Beneš 2006; Bouzek 2006; Matoušek 2006), ve které se ukazuje rozdílnost vnímání orientace, zaměření a strategie vysokoškolského vzdělání ve středoevropské archeologii, a to na pozadí aktuálních trendů univerzitní akademické sféry. Své představy o vzdělávání v archeologii přikládá i M. Gojda (2008a; 2008b; 2010) nebo R. Tichý (2004a; 2004b; 2005), který je orientován podobně jako M. Bureš na archeologii pro veřejnost (Šmolíková – Bureš eds. 2005). Teorii archeologie pro veřejnosti jsou ve středoevropském přístupu věnovány například časopisy *Živá archeologie* (www.zivaarcheologie.cz, 14. 6. 2012) a *Archeologie a veřejnost* (Šmolíková. – Bureš eds. 2005). Specifickému vzdělávání dětí ani dospělým v archeologii se v porovnání se západním světem věnuje jen malá pozornost (srov. Adamec - Kryštof 2011; Bezděk 2004a; Zárybnický 2006; Macnerová 2009, Zajíčková 2009; Hajšman – Řezáč – Sokol – Trnka 2009). Z výzkumu je však patrné, že i zde nastává razantní změna v myšlení archeologů.

Eurasijský přístup je ovlivňován a zároveň ovlivňuje vzhledem k historickému a geografickému vývoji část zemí anglo-amerického, středoevropského i středozemního systému (srov. Bailey – Panayotov 1995; Biehl – Gramsch – Marciniak 2002a; Neustupný 2002a; Kunow 2002; Kunow - Schoknecht 2003; Kradin 2011). Největší hybnou teoretickou silou tvořilo a tvoří Rusko. Většina myšlenek moderní eurasijské archeologie vychází z tzv. sovětské archeologie (Kradin 2011, 243). Nositelem teoretických proudů je zejména spoluzakladatel Evropské Univerzity v Petrohradě L. S. Klejn (1977; 1997). Postprocesuální paradigma se zde na rozdíl od procesuálního neprojevovalo, populární jsou neo-evolucionistické teorie (např. Dolulchanov 1993; 1996; Kradin 2011). Převládající styl archeologického vzdělávání ve východní Asii připomíná evropské země postsovětského východního bloku před třiceti lety. Školství a výuka dějepisu a archeologie podléhá výhradně státním institucím. Teorie archeologie se v univerzitním prostředí vyučuje dle dostupných zahraničních publikací (např. Fagan 1988; Renfrew – Bahn 1991), píší se zejména kompilace nálezů nebo výroční teoretické publikace (Kolektiv autorů 2004). Knihovny s archeologickými publikacemi domácí

provenience doplňuje stejně zastaralý malý výběr různorodých zahraničních knih, které v místě výuky zanechal některý z předešlých vyučujících či účastníků družeb (srov. Kradin 2011, 243). Velký problém v přejímání teoretických myšlenek spatřuji především v jazykové negramotnosti, a to i u představitelů archeologických akademických institucí. Přesto jsem vzhledem k socialistické koncepci podpory školství zaznamenal v eurasijském přístupu velmi rozsáhlou strukturu učebních materiálů k výuce dějepisu pro primární i sekundární stupeň vzdělávání (např. Platonova 2004). Zejména v oblastech bývalých politických bašt (zemích Svazu sovětských socialistických republik) se lze setkat s řízenou popularizací vědy v tzv. archeologických experimentálních střediscích nebo klasických muzeích (např. na Ukrajině nebo v Lotyšsku). V některých z muzeí můžeme například vliv ideje komunismu spatřovat dodnes volenou formou popisků, obsahem a zaměřením textů nebo samotnou výstavbou expozic. Na obranu proti manipulaci s ideologií v negativním slova smyslu lze říci, že právě období totality může být pro společnost pozitivní například díky koncepci budování sítě muzejních a školních vzdělávacích institutů (stejně jako tomu je např. v Rusku nebo ve Vietnamu)¹⁰.

Shodně specifické rysy přístupů vzdělávání v archeologii jsem přisoudil také tzv. **středozevní skupině**, pojímající Pyrenejský a Iberský poloostrov, Řecko, Turecko a Egypt, s kontinuálními návaznostmi na Balkánský poloostrov či do postkoloniálních území (zejména Jižní Ameriky)(srov. Vásquez Varela – Risch 1991; d'Agostino 1991; Kotsakis 1991; Mammini 2004; Nikonanou - Kasvikis - Furliga 2004; Pantos – Papadimitriou – Kossyva 2008). Prolínání přístupů zde podporuje celá řada zahraničních archeologických škol (Pantos – Papadimitriou – Kossyva 2008, 82-85). Z osobní zkušenosti ze zemí středozevního přístupu (Španělsko, Itálie, Turecko, Egypt) jsem nabyl dojmu, že domácí stav teoretického poznání o vzdělávání v archeologii odráží hodnotový žebříček společnosti - lidé jakoby si nebyli vědomi důležitosti, nutnosti ochrany a cennosti památek pro ekonomiku státu či osobní profit. Mnozí si ale neuvědomují, že je třeba znát minulost a vzdělávat se v ní. V Egyptě bychom hledali domácí teoretické publikace o vzdělávání v archeologii, knihy pro nejmenší s motivy archeologie či učebnice dějepisu se zmínkou o ochraně památek marně. To platí nejen v primárním, ale i sekundárním stupni školství, domácí terciární produkci vzdělávání v archeologii nevyjímaje (srov. d'Agostino 1991; Kotsakis 1991).

Pro úplnost doplním stav teoretického poznání o skupinu s názvem **Nezařazené přístupy**, která jsem postavil mimo mainstreamové proudy vzdělávání v archeologii a tvoří ji teoretické minority (Neustupný 2002, 284). Těmto archeologickým minoritám se věnuje souhrnně kolektivů okolo P. Bahna (Bahn et al. 2000) nebo P. Stona (Stone – MacKenzie et al. 1994; Chakrabarti 2004). Archeologické přístupy ve světě jsou pravidelně komentovány ve svazcích World Archaeology a ve velkých souborných kompilacích (např. Stone – MacKenzie et al. 1994; Silliman et al. 2008; Lozny et al. 2011). V pracích věnovaných archeologii a

¹⁰ Stále patrný vliv tzv. sovětské archeologie a její styk s anglo-saskou inspirací je postřehnutelný i u vzdělávání v archeologii v Pobaltských republikách (Dolulchanov 1993; Chernylch 1995) a ve středoevropských lokálních muzeích.

vzdělávání (např. Wandibba 2004) je patrný vliv ostatních přístupů, které měly v historii nebo stále mají v současnosti na region vliv. Přes tento značný vliv zahraničních expedic (např. Nováček – Dvořák v tisku) však v těchto méně vyspělých zemích nadále přetrvávají zažitá postupy (z dob starožitníků a kolonialismu, jak jsem se mohl na vlastní oči přesvědčit např. ve Vietnamu) a proces vzdělávání v archeologii zůstává v konzervativní podobě nezměněn. Vzhledem k časté metodě plošných výzkumů přichází stále více mládeže i dospělých v roli dobrovolníků ke styku s akademickými pracovníky archeologických vzdělávacích institutů. Takové aktivity mohou vést nejen k popularitě oboru, ale i asociaci archeologie s pojmem „vykopávky“ a svým způsobem k „výuce ničení památek.“

Samostatné teoretické části jsem vyčlenil dalšímu vzdělávání v archeologii. Tomuto fenoménu je systematicky věnována pozornost od konce druhé světové války. Narůstající požadavky na rozvoj praxe vzdělávání dospělých vyvolaly potřebu nových organizačně administrativních opatření a současně i tlak na utváření teorie oboru (Průcha ed. 2009, 478). Problematice vzdělávání dospělých se zaměřením na archeologii se věnuje podrobněji mezinárodní organizace UNESCO (<http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html>, 15. 6. 2012), obecněji pojímá vzdělávání dospělých organizace OECD (http://www.oecd.org/document/3/0,3746,en_2649_39263238_11997955_1_1_1_1,00.html, 26. 5. 2012) a orgány Spojených států amerických a Evropské unie (http://ec.europa.eu/education/index_en.htm, 16. 6. 2012; Průcha ed. 2009, 29-30, 478-486)¹¹. Ve vyspělejších přístupech vzdělávání dospělých v archeologii lze sledovat velké rozdíly. Prvořadou úlohu v tom hrají historické tradice. I proto můžeme do jedné skupiny zařadit příklad severoevropského Švédska „s tradicí dělnického hnutí, a anglo-saský přístup Dánska s tradicí nacionalistického hnutí a hnutím zemědělců“ (cit. z Kopecký 2010, 11). Obě jmenované země mají rozvinuté vzdělávání dospělých již od 19. století. M. Kopecký (2010, 11) uvádí, že „oproti tomu například středozevní přístup (Španělsko, Portugalsko) má zkušenost s moderní demokracií poměrně krátkou a stejně je to v případě dalšího vzdělávání (to se rozvíjelo až po pádu autoritativního režimu v 70. letech 20. století). Další země se vyznačují nesterpně silnou rolí státu, rozdílným pojetím zájmového vzdělávání, stupněm rozvoje komunitních aktivit, ale je třeba dodat, že se jednotlivé národní podoby vzdělávání také navzájem ovlivňují“ (cit. z Kopecký 2010, 11)¹².

¹¹ Výsledky komparativních šetření (UNESCO, OECD, Eurobarometr, Eurostat aj.) a studie k dílčím problémům vzdělávání jsou sice v České republice k dispozici, ale neposkytují unifikovaný obraz. Měří většinou jen základní údaje (počet účastníků, věkové kategorie, vynaložené prostředky), které ale nic nevyovídají např. o efektivitě učení a kvalitě získaných kompetencí dospělých. Stejně jako ve vzdělávání obecně figuruje ČR ve většině ukazatelů vzdělávání dospělých spíše na podprůměrných pozicích (srov. <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html>, 15. 6. 2012; http://www.oecd.org/document/3/0,3746,en_2649_39263238_11997955_1_1_1_1,00.html, 26. 5. 2012; http://ec.europa.eu/education/index_en.htm, 16. 6. 2012; Průcha ed. 2009, 29-30, 479).

¹² Stejná souvislost, ačkoliv ne vždy takhle jednoduchá, se nabízí k využití u archeologického vzdělávání dospělých na příkladě vztahu severoevropského Dánska, jehož rozvinutý systém vzdělávání dospělých inspiroval vzdělavatele v dalších zemích anglo-amerického přístupu (srov. Salling Olesen 2006, Kopecký 2010, 5-19; <http://www.eaea.org/>).

Mimo eurasijského lze u všech sledovaných přístupů (i u některých ze skupiny nezařazených – srov. Nováček – Dvořák v tisku) vysledovat nárůst zájmu veřejnosti o archeologii a další vzdělávání. Tento fakt vyvolává potřebu řešení řady teoretických otázek na půdě akademické (např. jak komunikovat) i neakademické (např. ochrana památek). Těmto a dalším otázkám jsem se proto věnoval v následujících kapitolách.

3 OKRUHY ŘEŠENÝCH PROBLÉMŮ

Definici archeologie, vzdělávání, archeologického vzdělávání nebo archeologické vzdělávací instituce bylo nutné vymezit na začátku práce. Stejně tak jsem vymezil územní rámec výzkumu a bylo nutné formulovat základní teoretické otázky, na které výzkum má odpovídat.

Vzhledem k šíři tématu a patrným diferencím v přístupech k archeologickému vzdělávání jsem se rozhodl problematiku archeologie a vzdělávání řešit systematicky ustanovením okruhů. Na základě svého předchozího studia a výzkumu uplatnění archeologie v cestovním ruchu (Moravec 2008) jsem nabyl základní představy, jak tuto kapitolu uchopit.

Před strukturací pojetí vzdělávání v archeologii si bylo nutné zodpovědět otázku, proč a koho přitahuje archeologická věda. Odpověď nabídli Evžen Neustupný (2000a) a Martin Gojda (2008a) v podobě „jedinečnosti a neopakovatelnosti toho, co se událo v minulosti, co prožívali jednotlivci a celé společnosti, a z této neopakovatelnosti vyplývající interpretační otevřenost, jež vybízí k nahlédnutí do minulých dějů, do sociálních a hospodářských struktur, kulturních souvislostí a individuálních osudů. Otevřenost, které může využít každý z nás a podle svého stupně (odborného) vzdělání vytvářet individuální interpretaci a syntézu (určitého segmentu) historie (neprofesionálové), anebo obohatit obecně přijímanou a veřejně šířenou verzi minulosti a dosáhnout vědeckého, případně celospolečenského uznání (profesionálové). Právě tato otevřenost přivádí nezanedbatelný počet posluchačů vysokých škol ke studiu oborů spjatých s minulostí člověka. Tedy posluchačů, kteří více než jiní stojí o to, aby jim při jejich budoucí cestě za poznáním, resp. za uspokojováním individuálních duchovních potřeb, přineslo univerzitní vzdělání návod, jak se k autentické minulosti co nejvíce přiblížit a jaké postupy přitom používat (cit. z Gojda 2008a, 761).

Prvotní inspirací k pojetí archeologie a vzdělávání mi byl Evžen Neustupný, který ve své studii (Neustupný 2000a) mluví o dvou archeologiích, respektive o rozdělení archeologie na akademickou archeologii a archeologii orientovanou na památky a veřejnost. Jak Neustupný zdůrazňuje, „archeologům, jejichž zkušenosti pramení v dřívějších desetiletích 20. století, je takové dělení do značné míry nepochopitelné. Po větší část toho století totiž archeologické instituce orientované na památky téměř neexistovaly a archeologií se rozuměla disciplína doslova akademická. Zde se rozvíjel „základní výzkum“ a ostatní pracoviště se mohla občas na

této činnosti podílet. Archeologů bylo ovšem stejně v takových institucích poměrně málo a jejich činnost byla, přes jejich veškerou snahu, zpravidla pominutelná“ (cit. z Neustupný 2000a, 62). Situace v Evropě i jinde, v mnohem podobná té v Československu, se změnila se vzestupem zájmu veřejnosti v sedmdesátých a osmdesátých letech, kdy se radikálně zvýšil počet archeologů, kteří zamířili do pracovišť památkářského typu (viz příloha 2) (o.c.). A pohnutka k rozdělení institucí archeologického vzdělávání byla na světě.

Přesto ve mně rozdělení archeologie na akademickou a neakademickou vyvolalo pochybnosti. Má být výuka archeologie jen pro akademiky a doménou univerzit, nebo je archeologie pro všechny a učit ji mohou i lidé bez profesního vzdělání?

Na tyto otázky jsem zareagoval poznatkem ze současnosti, kdy většina zahraniční i tuzemské veřejnosti i mladých akademiků chápe tzv. veřejnou archeologii (např. Šmolíková – Bureš eds. 2005) ne jako „druhou“ archeologii, ale jako plnohodnotnou součást té „první“, neboť obsahuje celou řadu metod a postupů akademické archeologie a se vší úctou ji reprezentují často akademičtí vzdělanci. Pro potřeby této práce jsem proto přistoupil k pomyslnému rozdělení na okruhy řešených problémů ve sféře akademické a neakademické z pohledu vzdělávaných v archeologii, ne vzdělanosti vyučujících. Po těchto úvahách a na základě motivů dalších studií (zejm. Trigger 2007, Gojda 2008a, Moravec 2008) jsem dospěl k rozdělení problematiky do dvou skupin. Od Neustupného příspěvků (2000a, 2005) však uplynulo několik let a pohled na „druhou“ archeologii se liší - archeologie orientovaná na památky se stala v západních přístupech laickou i odbornou veřejností plnohodnotně vnímanou vědou (tou „první“), a na světle se objevila další skupina okruhů – vzdělávání dospělých, která se částečně prolíná a doplňuje akademickou i neakademickou sféru vzdělávání v archeologii.

Obecné otázky, které prostupují oběma sférami vzdělávání v archeologii, a které jsem se snažil řešit, se týkaly:

- historického vývoje vzdělávání v archeologii
- současného stavu archeologického vzdělávání v institucích, regionu, zemi, přístupu
- poměru archeologického vzdělávání mládeže a dospělých
- vztahu mezi vzděláváním v archeologii a ochranou archeologického dědictví

Nutnost poznání historického vývoje vzdělávání v archeologii jsem považoval za nutnost k pochopení současného stavu archeologie a vzdělávání. Mým cílem nebylo zevrubně popsat jednotlivá období vývoje archeologického vzdělávání v zemi, ale zaměřil jsem se na takové hodnoty, které ovlivnily nebo dodnes ovlivňují současné vzdělávání v archeologii v zemi, daném regionu či samotné vzdělávací instituci.

Tímto přístupem jsem chtěl dosáhnout hlavního cíle disertační práce – zachytit současný stav mezi archeologií a vzděláváním ve vytyčených zájmových územích.

Vzhledem k zmíněnému trendu a vědomí pomyslného rozdělení archeologie (srov. Neustupný 2000a) mě zajímaly otázky poměru vzdělávání (mládeže a dospělých) v archeologii v akademickém prostředí a na neakademické půdě. Zde se mi naskytla možnost zodpovězení základních otázek:

Kdy začít vzdělávat v archeologii?

Koho vzdělávat v archeologii?

Je účelné vyučovat základy archeologie na středních či základních školách?

Neposledně mě v souvislosti s rozmachem tzv. veřejné archeologie (např. Merriman ed. 2004; Šmolíková – Bureš eds. 2005) zajímala otázka vztahu mezi vzděláváním v archeologii a ochranou archeologického dědictví.

Jsou archeologii obeznámení lidé skutečně ohleduplnější k archeologickým památkám?

3.1 Akademická sféra

První skupinou okruhů řešitelných problémů jsem pro její formálnost a systematiku označil za Akademickou sféru. Tuto skupinu okruhů tvoří problematika tzv. akademických vzdělávacích institucí (viz kapitola 1.3.4). Již jen z množství publikací věnované tématu univerzitního vzdělávání jsem usoudil, že profesionální archeologie je systematičtěji popsáným okruhem archeologického vzdělávání, ačkoliv není na světě déle než pokusy prvních amatérských sběratelů archeologických artefaktů (viz kapitola 2).

Obecné otázky okruhů řešitelných problémů (viz kapitola 3) jsem podpořil celou řadou doplňkových otázek, které se zabývaly specifickým okruhem akademické sféry. Otázky směřovaly na popis stavu:

- cílů a obsahu výuky/studijního programu/předmětů archeologie
- struktury vzdělávání v archeologii
- metod, organizačních forem a prostředků výuky
- využití nových prvků v archeologickém vzdělávání
- standardů a jejich hodnotitelů
- mezioborové spolupráce
- zahraniční spolupráce
- přípravy učitele na výuku archeologie
- teoretické a praktické výuky archeologie
- komunikace archeologie s veřejností
- rizik pro společnost
- dalšího směřování archeologie ve výuce

Každá vzdělávací činnost má svůj rámec, který ohraničuje obsah výuky vedoucí k cíli. Tázal jsem se proto na cíle a obsahy výuky, ale i samotných předmětů a studijního programu archeologie, protože představy jednotlivých akademických institucí se mohou lišit.

S předchozí otázkou je logicky provázaná další – jací neakademičtí specialisté se zapojují do vzdělávání v archeologii? Nalezneme vypracované systémové vztahy a spojitosti v odborných předmětech, jako je dějepis a zeměpis nebo archeologie či geografie?

Zajímavé mi připadalo také popsat nejčastější metody, organizační formy a prostředky výuky, stejně jako možnost aplikace nových prvků a prostředků v archeologickém vzdělávání. Zde mi byla inspirací absolvovaná výuka a praxe v sekundárním a terciárním vzdělávání, kde jsem si některé postupy vyzkoušel v praxi při vedení archeologických seminářů na Katedře archeologie Západočeské univerzity (www.kar.zcu.cz, 6. 6. 2012) a při výuce dějepisu žáků Integrované střední školy živnostenské v Plzni (www.issziv.cz, 14. 6. 2012).

Specifikem procesu vzdělávání nejen v archeologii jsou také standardy a jejich hodnotitelé. Pokusil jsem se proto věnovat i tomuto okruhu otázek.

Po zkušenosti se zahraničním studiem archeologie ve Velké Británii v letech 2008 - 2009 jsem považoval za nutné věnovat se alespoň okrajově také zahraniční spolupráci akademických vzdělávacích institucí, konkrétně výměně studentů a zaměstnanců v rámci výuky a archeologické praxe.

S tímto tématem vyvstal specifický okruh otázek organizace výuky na teoretickou a praktickou, přípravy učitele na výuku archeologie, komunikace akademického archeologického vzdělávání a další.

V dnešní techniku prostoupené době jsem nezapomněl opomenout okruh otázek týkající se využití moderních technologií při vzdělávání v archeologii a s tím souvisejícími komunikačními kanály v rámci akademické půdy.

Aby byla problematika komplexní, nezapomněl jsem zahrnout do svých teoretických otázek témata rizik vztahu archeologie a vzdělávání pro společnost, které známe z historie. Najdou se i v současnosti?

Vzhledem k sekundárnímu cíli postihnout vývojové tendence v českém vzdělávání v archeologii, nemohl jsem vynechat současný celosvětový trend vzdělávání dospělých se všemi jeho specifiky.

3.2 Neakademická sféra

Jak jsem již uvedl v předchozím textu, mnohé z okruhů akademické sféry vzdělávání v archeologii mohou prolnout i mimo školní sféru. Vzhledem k definici tzv. **neakademických**

vzdělávacích institucí (viz příloha 2) dle primárního cíle a tím dané rozmanitosti této sféry, jsem se snažil dodržet strukturu okruhů podobnou té akademické (viz kapitola 3.1), i když mi po seznámení se se základní literaturou (zejm. Stone – Planel eds. 1999; Neustupný 2000a; 2010, 22; Šmolíková – Bureš eds. 2005; Bureš 1992; 2003b) a předchozím výzkumu (Moravec 2008) bylo zřejmé, že si takto rozříštěnou strukturu poznatků budu muset přizpůsobit.

K naplnění hlavního cíle práce (popsání stavu vzdělávání v archeologii) jsem se snažil zodpovědět obecné otázky archeologie a vzdělávání (viz kapitola 3) a následovaly další specifické pro neakademickou sféru. Vztahovaly se opět k:

- cílům a obsahům výuky
- metodám, organizačním formám a prostředkům výuky
- využití nových prvků archeologie ve vzdělávání
- standardům a jejich hodnotitelům
- mezioborové spolupráci
- zahraniční spolupráci
- komunikaci archeologie s veřejností
- rizik pro společnost
- dalšího směřování vzdělávání v neakademické sféře

Svůj rámec, obsah a cíl by měla mít i neakademická výuka. Proto jsem se snažil postihnout je u všech vzdělávacích aktivit, kde to bylo možné.

Velkou odlišnost jsem předpokládal u využití metod, organizačních forem a prostředků výuky archeologie, opět s přihlédnutím k novým prvkům. Tentokrát mi byla inspirací vlastní zkušenost z výuky historie Škodových závodů v plzeňské Techmanii a návštěvy mnohých zábavních a edukačních center v Evropě, v Africe i v Asii.

Další tuzemské i zahraniční zkušenosti mi daly za povinnost věnovat se také zahraniční spolupráci neakademických vzdělávacích institucí a výměně jejich zaměstnanců.

Očekávaným přínosem práce bylo zjištění nejpoužívanějších komunikačních kanálů neakademického archeologického vzdělávání a využití moderních technologií.

Také jsem se pokusil postihnout možnosti evaluace vzdělávacího procesu v neakademické sféře.

Na závěr kapitoly mě zajímaly také vývojové tendence v českém neakademickém vzdělávání v archeologii s přihlédnutím k fenoménu vzdělávání dospělých i rizik, které v minulosti přineslo a stále přináší.

Mezi nové otázky, které jsem musel v neakademické sféře řešit, byly otázky:

- neakademické činnosti s archeologickými prameny a s jejich zobrazeními
- populárně – naučné činnosti
- aktivity spojené s dalším vzděláváním v archeologii

Již pár let diskutovaná problematika neakademické činnosti s archeologickými prameny (např. Stone – MacKenzie et al. 1994; Neustupný 2000a) vyvolává potřebu věnovat se této problematice i zde. Nebudu však, jak by se dalo očekávat, řešit otázku oprávněnosti akademických či neakademických subjektů k provádění archeologických výzkumů nebo otázku tzv. ohrožených lokalit (ta byla v minulosti řešena mnohokrát a je vzhledem k nárůstu stavebních prací ve všech sledovaných regionech bezpředmětná, protože ohroženou může být dnes nebo zítra každá lokalita), ale zaměřím se na edukační specifika této problematiky.

Se sbírkotvornou činností úzce souvisí i populárně-naučná činnost, se kterou mám z předchozího studia (Moravec 2008) mnoho zkušeností, které jsem hodlal aplikovat se zaměřením na vzdělávací složku.

S tématem zájmového vzdělávání je úzce spjato i využití některých dalších aktivit vzdělávání, kterým se hodlám věnovat podrobně v samostatné kapitole.

4 METODIKA VÝZKUMU

Disertační práce vyžaduje jasně stanovený a zdůvodněný metodický postup. Nejprve je nutné vymezit základní sledované otázky, formulovat předběžný model, zvolit druhy deskripce a deskriptory. Dále je bezpodmínečně nutné obsáhnout velké množství informací ze všech dostupných informačních zdrojů, syntetizovat toto kvantum a pokusit se ho interpretovat. K úspěchu takového postupu lze dosáhnout účelnou metodikou. I proto se na následujících stránkách zaměřím podrobně na metodiku jednotlivých postupů, jejichž aplikaci jsem považoval za nutnou k postižení problematiky vztahu archeologie a vzdělávání.

4.1 Charakteristika předpokládaných postupů

Studium a výuka problematiky archeologie - vzdělávání požaduje minimálně znalost postupů archeologie, pedagogiky a didaktiky odborných předmětů, v tomto případě dějepisu. Tak by tomu mělo být ve všech úrovních akademického vzdělávání, neakademické archeologii i při vzdělávání dospělých. Nutným subjektem je taktéž znalost velkého počtu zdrojů a schopnost jejich konstruktivní kritiky. Tyto složky vzdělání jsou nutným základem k úspěšnému zvládnutí práce s informacemi, studia a dalšího vzdělávání sebe i ostatních.

Takového základu jsem dosáhl předchozím studiem a zkušenostmi získanými v průběhu více než 20 letého působení v českém školství – nejprve jako žák, poté jako student, a nakonec i jako učitel. I proto jsem si zvolil téma archeologie a vzdělávání, abych zúročil nabyté zkušenosti a podrobil kritice nejen vzdělávací systém nebo své učitele, ale i svůj vývoj ve vzdělávání.

K těmto sledovaným otázkám bylo nejprve potřeba vědecky přistoupit - zformulovat předběžný model, ve kterém jsem musel zvolit několik druhů deskripce a deskriptorů. Dále jsem potřeboval shromáždit veškeré potřebné podklady ze všech dostupných informačních zdrojů, syntetizovat získané informace a pokusit se je interpretovat, a to za předpokladu co nejefektivnějšího využití **vlastního studia všech písemných pramenů** (odborná i populárně-naučná literatura, osobní korespondence atd.). To vše za účelem shromáždění, porovnání a zhodnocení případů vzdělávání v archeologii ve vybraných regionech, kde by se ukázal stav pramenů postačující ke komparaci a postižení současné situace. I přes teoretický charakter témata disertační práce a stanovenými cíly se pokusím zkombinovat **metodu historizujícího výkladu s logizujícím pojetím výkladu** (Neustupný 2007b, 19).

Aby byl pohled na problematiku archeologie a vzdělávání co nejobjektivnější a nejkomplexnější, hodlal jsem využít předcházejících zkušeností při psaní diplomové práce (Moravec 2008), zahraničních cest a také z půlročního studijního pobytu v Sheffieldu ve Velké Británii. Spolu s dalšími znalostmi získanými při studiu pramenů jsem hodlal tyto dispozice využít k účelnému použití **metody výběru skupin přístupů k archeologii a vzdělávání**. K dostatečnému naplnění vytyčených cílů jsem se rozhodl uskutečnit jeden výzkumný pobyt v Asii, výzkumně-poznávací výjezdy do Středomoří, střední Evropy a Pobaltí. Zahraniční cestu za účelem zjištění stavu archeologie a vzdělávání ve Spojených státech amerických jsem vzhledem k vysokým finančním nákladům a faktu, že mají Spojené státy americké jednu z nejefektivnějších internetových komunikací zejména prostřednictvím tzv. nových technologií, od počátku projektu vyhodnotil k naplnění cílů disertační práce jako neúčelnou. Svůj výzkum jsem plánoval soustředit na studium všech dostupných zdrojů, tedy hmotných a zejména nehmotných, tzn. elektronických knih a časopisů, emailové komunikace, webových stránek, sociálních sítí atd.

I přes vyjádřenou skepsi školitele k tomuto druhu empirismu v archeologii (Neustupný 2007b, 15-6) jsem chtěl využít i **socio-demografických metod**, neboť jsem toho názoru, že sehrají do budoucna v tématu archeologie a vzdělávání svou významnou úlohu. Před návštěvami jednotlivých regionů a vzdělávacích institucí specifického zaměření na archeologii jsem se snažil vybrat a použít co nejefektivnější metody, sledující vymezené problematice okruhy (viz kapitola 3) vytyčené v cíli práce a postižitelné v pramenech. Jelikož jsem již nabyt pozitivní zkušenosti se socio-demografickými metodami v předchozím průběhu studia (Moravec 2008), zamýšlel jsem přistoupit i k osvědčenému metodologickému postupu předpokládaje alespoň stejnou míru přínosnosti aplikace socio-demografických výzkumů (výběrového šetření, dotazování) při styku s odpovědnými zástupci archeologických

vzdělávacích institucích vybraných regionů a veřejností¹³. Navíc jsem zamýšlel využít i některých svých výsledků a ukazatelů, dosažených při socio-demografických výzkumech, prováděných mezi lety 2008 - 2009 v oblasti Midlands (Sheffield, Velká Británie) a v letech 2008 – 2011 v Plzeňské kotlině (Plzeň, Česká republika) (Moravec 2008). Přínosnou metodou k naplnění sekundárních cílů sledované problematiky se jevilo také dotazování na postoje reprezentantů archeologických institucí k problematice archeologie a vzdělávání. Pochopitelně jsem si po předchozích zkušenostech byl vědom mnoha rizik komunikace, jako např. jazyková bariéra, technické limity, rozdílná úroveň systému vzdělávání atd., přesto jsem se pokusil shromážděná data kompletovat do strukturního rámce, který by pomohl k zodpovězení některých otázek k naplnění cílů disertační práce. Cílem této metody dotazování bylo zachycení postojů vedoucích pracovníků či odpovědných zaměstnanců ke vztahu archeologie a vzdělávání a vzdělávání veřejnosti v archeologii. I když jsem si byl vědom reálného zlomku získaných údajů z omezeného počtu entit, vidina zisku velkého množství informací mě vedla nejprve k úvaze globálního výzkumu mínění zaměstnanců vzdělávacích institucí a vytvoření databáze pro disertační práci. Po minimální reakci na hromadný email zaslaný 20 archeologickým institutům vzdělávání v České republice, na Slovensku a v Pobaltí (3 odpovědi) a konzultaci se školitelem jsem usoudil, že je tato metoda neefektivní a že by takový malý vzorek dat měl nevelkou vypovídací hodnotu a pro naplnění cílů práce by nebyl reprezentativní. Proto jsem od hromadného použití této metody a tvorby databáze pro účely archeologie a vzdělávání ustoupil a pokusil se sebrat alespoň vzorek dat z každého přístupu vzdělávání v archeologii.

Před zodpovězením dotazníku bylo nutné vytvořit nejprve komunikační schéma (viz příloha 5), týkající se problematiky vztahu vzdělávací instituce k archeologii. Předpokladem vedoucím ke splnění cílů byla jako ostatně vždy a všude v první řadě ochota představitelů archeologických vzdělávacích institucí ke spolupráci a zároveň dostupnost a možnost získat potřebné informace.

4.2 Řešení projektu

Předpoklady ke studiu vztahu a aplikaci archeologie pro vzdělávání, zmíněné v předchozí kapitole, jsem získal v předchozím bakalářském, magisterském a doktorském stupni studia na Katedře archeologie Západočeské univerzity v Plzni. Potřebné znalosti, dovednosti a klíčové kompetence ke vzdělávání v historii a archeologii jsem si doplnil také formou dvouletého studia na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni v certifikačním programu Doplnující pedagogické studium pro učitele odborných předmětů – aprobace: dějepis,

¹³ Od hlubšího záměru aplikovat některé socio-demografické metody (plošného výběrového šetření) (viz příloha 4) na větší vzorek populace jsem po zvážení všech faktorů (zejména časové náročnosti, širokém vymezení rozsahu výzkumu) a diskuzi se školitelem ustoupil, neboť jejich objektivita a možnosti k naplnění cílů práce spolu nebyly pro potřeby práce přínosné. Využil jsem proto jen některých poznatků a výsledků dosažených pedagogickou praxí a výběrovým šetřením uskutečněným v předchozím studiu (srov. Moravec 2008).

psychologie. V rámci tohoto pedagogického studia jsem aplikoval některé z níže uvedených pedagogických metod ve výuce dějepisu žáků Integrované střední školy živnostenské v Plzni, další praktickou výuku jsem prováděl v rámci předmětů Vedení seminářů, uskutečněných při studiu doktorského studijního oboru na plzeňské katedře archeologie.

Na následujících řádcích se zaměřím na metodiky jednotlivých postupů, jejichž aplikace se nakonec ukázala přínosnou k naplnění cílů disertační práce a k postihnutí problematiky vztahu archeologie a vzdělávání. Na tomto místě je nutné podotknout, že se některé pedagogické a archeologické metody ztotožňují, takže jejich ekvivalenty uvádím většinou v závorkách.

4.2.1 Archeologické metody

Teoretické téma archeologie a vzdělávání lze vyložit dvěma základními metodami, a to metodou historizující a metodou logizující (Neustupný 2007b, 19). Vzhledem k teoretickému charakteru tématu disertační práce a stanoveným cílem postihnout stav archeologie a vzdělávání jsem logicky použil metodu *historizujícího výkladu*¹⁴ (Neustupný 2007b, 19). V práci jsem se však nezaměřil pouze na popis tématu, ale s ohledem na vytyčené cíle a různost témat jsem použil také tzv. *logizující pojetí výkladu*¹⁵ (Neustupný 2007b, 19).

4.2.1.1 Metoda selekce

K postižení stavu a vztahu mezi vzděláváním a archeologií jsem nejprve nutně musel prostudovat školitelem doporučenou literaturu a dle mého prvotního vjemu potřebné materiály. Vzhledem k jejich množství jsem zvolil **metodu selekce** s tím, že jsem měl na vědomí základní teoretické otázky své práce, na které jsem následně hledal v textech odpovědi. Toho jsem docítil i předchozími znalostmi a zkušenostmi, získanými při pedagogickém a archeologickém studiu.

Metodu výběru jsem zvolil taktéž při vymezení rozsahu práce (viz kapitola 1.3.5), neboť se úroveň poznání v archeologii celosvětově značně liší. Jak jsem uvedl již v kapitole 1.3.5, volba objektivního územního rámce jakékoliv oblasti je problematická a v podstatě nemožná. Již na začátku této volby jsem si byl při pohledu na chronologii vývoje oboru a individualitu různých institucí vědom subjektivity zařazování vzdělávacích přístupů. Vzdělávání v historických i pedagogických vědách se vyvíjí a mění již od svého počátku. Neustále roste také počet paradigmat a tzv. škol archeologie, a to spolu s rozvojem metodiky, technologie a nových objevů. Vedle neustálých proměn jednotlivých struktur a nárůstu informací nemožnosti objektivního postihnutí spatřuji i fakt, že dřívější striktně vyhraněné školy archeologie už své ostré paradigmatické hrany obušují z tzv. archeologických škol se stávají spíše dynamické ostrůvky původních směrů řízené individualitami.

¹⁴ V didaktice dějepisu metoda historického výkladu (Čapek – Gracová – Jílek – Východská 2005, 21).

¹⁵ V didaktice dějepisu problémový/badatelský/pramenný postup (Čapek – Gracová – Jílek – Východská 2005, 42).

Nejjednodušší se jevílo v tomto případě vymezení rozsahu práce na základě geografických struktur, tedy států a soustátí. Vzhledem k tomu, že je však tématem práce vzdělávání v archeologii, a jak patrně, vzdělávání se šíří spolu s jejími představiteli, nelze geografické vymezení považovat za zcela správné. Nelze jednoduše říci, že v jednotných státních útvarech a soustátích (např. v Rusku či ve Spojených státech amerických a Kanadě) je všude jednotný přístup ke vzdělávání. Tento fakt je dán zejména politickým a společenským vývojem (srov. Biehl – Gramsch – Marciniak 2002a; Smardz 1990; Trigger 2007; Lozny et al. 2011). V oblasti vzdělávání se naskytá možnost kulturního vymezení, které postupovalo ruku v ruce s náboženstvím. Jistě by bylo možné vymezit územní rozsah práce dle náboženských struktur. Dovedu si ve vzdělávání v archeologii představit skupiny islámských nebo buddhistických zemí, ale příslušnost k náboženství, vzhledem k jejich prolínání a ve většině moderních společnostech přežitému smyslu, nelze považovat za faktor určující vzdělávání v archeologii. Indicie vlivu, která je patrná v náboženství (jako nauce o víře) mě však vedla k přemýšlení v pojmech moderního světa a spojení výše uvedených faktorů. Vytvořil jsem soubory vzdělávání, ve kterých lze spatřit vliv náboženských, politických, sociálních, kulturních, umělých či přirozených geografických hranic. Na úkor historického vývoje ke globální společnosti, kdy se díky moderním technologiím tyto hranice území vlivu smazávají, lze stále pozorovat inklinaci jednotlivých archeologických subkultur k „myšlenkovým kontinentům“. Pokusil jsem se proto najít styčné plochy (faktory) předchozích a současných hlavních proudů vzdělávání (mainstreamů) (Neustupný 2002, 284) v archeologii a v následujících kapitolách popíši pomyslné „myšlenkové kontinenty“ – skupiny **přístupů ke vzdělávání v archeologii**.

Na základě výše uvedené kompilace faktorů jsem se nechal inspirovat k vymezení pěti hlavních oblastí s archeologickým vzděláváním a v nich si vybral reprezentativní představitele v podobě států či soustátí. Vzhledem k nutnosti postihnout základní charakteristiky systému, kde často nejsou jasné hranice vzdělávání a archeologie, jsem při vědomí všech rizik výběru, geografické vzdálenosti, předchozího studia zdrojů a dalších, vytvořil ještě jednu skupinu vzdělávání aplikovanou na archeologii, která se vymyká výše zmíněným faktorům pro vymezení. Pojmenoval jsem ji „nezařazené přístupy“. Jak její název napovídá, obsahují vzorek různorodých přístupů k archeologickému vzdělávání, které popisují dostupné zdroje, ale neodpovídají faktorovému zařazení do některé z ostatních skupin.

Abych však nabyl přesvědčení o správnosti zvolených oblastí, bylo, vzhledem k širokému vymezení rozsahu (viz kapitola 1.3.5) a neschopnosti zachytit nějaký významný společný charakteristický prvek nebo literaturu věnující se vzdělávání v archeologii, nutné podniknout některé zahraniční cesty. Nejistota mě pojímala zejména v přístupech ke vzdělávání v oblasti Pobaltí a šíří eurasijského přístupu. Zde se k determinantu obecného nedostatku informací přidala také absence překladů použitelných zdrojů do srozumitelného jazyka, a proto jsem se rozhodl v roce 2009 podat žádost o stipendium k výzkumnému pobytu

v Pobaltí a v některé z eurasijských zemí. Pro svůj záměr jsem zvolil tradiční a specifické archeologické domény, a to Finsko, Estonsko, Lotyšsko, Litvu, Rusko, Korejskou lidově demokratickou republiku (dále jen KLDR) a Socialistickou republiku Vietnam (dále jen Vietnam). V listopadu roku 2010 jsem uskutečnil dvanáctidenní výzkumný pobyt do oblasti Pobaltí, kdy jsem rozložil zátěž rovnoměrně do tří dnů, během nichž se mi podařilo navštívit katedry archeologie či další neakademické vzdělávací instituce ve Finsku, Estonsku a Lotyšsku. Do Ruska se mi bohužel vzhledem k vizové povinnosti nepodařilo v tak krátkém časovém úseku dostat. V Litvě jsem byl v rámci nearcheologické konference, tudíž jsem neměl v plánu (i vzhledem k časové náročnosti) zkoumat instituce vzdělávání i tam. V lednu roku 2011 jsem byl vybrán na dvouměsíční stáž do KLDR, ale vzhledem k vážné nemoci jsem musel tuto nabídku odmítnout. V květnu roku 2011 se mi naskytl další příležitost – byl jsem vybrán na dvouměsíční výzkumný pobyt do Vietnamu. Této příležitosti jsem se chopil, neboť pro mě byla archeologie jihovýchodní Asie v mnohém velkou neznámou, vzdělávací systémy zvláště. Na původně výzkumný pobyt v jihovýchodní Asii jsem vycestoval v únoru roku 2012 s předpokládanou návštěvou archeologických vzdělávacích institucí ve Vietnamu, Kambodži, Thajsku a Laosu. V prvně zmíněné destinaci jsem však byl nucen setrvat po celé dva měsíce a věnovat se studiu vietnamského jazyka. Na neštěstí byla v době mého působení na Národní univerzitě v Ho Chi Minhově městě ve Vietnamu uzavřena i Katedra archeologie, a to z důvodu nízkého zájmu studentů.

I přes všechny nástrahy a útrapy, které výzkumné cesty přinesly, jsem dospěl k uspokojivým výsledkům, konkrétně k přerozdělení některých států v rámci oblastí a zisku jinak nedostupných informací, potřebných k naplnění cílů práce. Skupiny jsem po zvážení všech faktorů rozdělil a pojmenoval **Přístupy k vzdělávání v archeologii** dle převažujícího myšlenkového proudu, a to na:

- anglo-americký
- střeoevropský
- střeozemní
- eurasijský
- nezařazený

Za hlavní nositele tzv. **anglo-amerického** přístupu (Trigger 1981; Lozny 2011a, 22) vzdělávání v archeologii jsem vybral na základě prostudovaných zdrojů Spojené státy americké a Velkou Británií. Jejich vliv na archeologické vzdělávání je patrný také v bývalém koloniálním území (Kanadě, Austrálii, Indii). O vzdělávání v nich píše nejčastěji právě externisté z Ameriky nebo Velké Británie (např. Hunter – Ralston 1994; Smith 2004). Do anglo-amerického přístupu k vzdělávání v archeologii jsem při podobném postředu zařadil i tzv. severoevropský přístup vzdělávání v archeologii (viz kapitola 1.3.5) a náznaky anglo-amerického myšlenkového proudu

jsem vzhledem ke geografické blízkosti a kontaktům se Západem zaznamenal i v Pobaltských republikách, kde dochází k míšení s dalšími přístupy (zejm. eurasijským).

Vzhledem ke geografické roztržitosti a z ní vyplývajícího dojmu slabých myšlenkových proudů (srov. Neustupný 2002, 284) jsem však ve smyslu archeologického vzdělávání našel shodné postupy i ve střeoevropském prostoru, kde se stopy rozdílných pojetí vzdělávání v archeologii logicky prolínají. Proto jsem na základě historické situace zvolil zástupcem archeologického vzdělávání **tzv. střeoevropského přístupu** vzdělávací systém v archeologii České republiky (srov. Bailey – Panayotov 1995; Biehl – Gramsch – Marciniak 2002a; Neustupný 2002; Kunow 2002; Kunow - Schoknecht 2003).

Shodné faktory ve vzdělávání v archeologii mají také státy **tzv. střeozemního přístupu**, obklopující (jak název napovídá) Střeozemní moře a zasahující i do koloniálních a postkoloniálních držav bývalých námořních velmocí (zejména jižní Ameriky) (srov. Vásquez Varela – Risch 1991; d'Agostino 1991; Kotsakis 1991; Mammini 2004; Nikonanou - Kasvikis - Fourliga 2004; Pantos – Papadimitriou – Kossyva 2008).

Předposlední oblastí, kterou mi zbývalo ohraničit, byla obrovská oblast Asie s velkým množstvím rozličných specifík. Při seznámení se s literaturou a prostředím (Ukrajina, Vietnam) jsem usoudil, že se nachází velká část asijského kontinentu stále v objetí **tzv. postsovětské archeologie** (Kradin 2011) a přidělil jsem proto těmto zemím (viz kapitola 1.3.5) název eurasijský přístup. Do **tzv. eurasijského přístupu**, reprezentovaného myšlenkovým postsovětským proudem Ruska, tedy spadají veškeré země, ve kterých se projevil vliv sovětského vzdělávacího systému (Lai 1992; Dolulchanov 1993; Olsen 1992, Chernylch 1995; Kradin 2011).

Abych postihnul i menšinové přístupy ke vzdělávání v archeologii, které netvoří nějaký souvislý geografický celek, rozhodl jsem se vytvořit ještě jednu skupinu. Ze skupiny **tzv. nezařazených přístupů** jsem vybral na základě prostudované literatury takové země, u nichž bylo možno najít alespoň zmínku o systému vzdělávání v archeologii nebo ve srozumitelném jazyce publikované výstupy z oblasti archeologického vzdělávání. Nakonec jsem archeologickou metodou selekce vybral příspěvky některých expedičních vzdělávacích týmů v oblasti Asie (Nováček – Dvořák v tisku), Afriky (Nzewunwa 2004), a postřehy ze vzdělávání v archeologii ve Střední Americe (Stone – MacKenzie et al. 1994). Kvůli absenci jednotlivých prvků nebo nezaznamenání sledovaných struktur či informací jsem však musel tuto skupinu vyloučit z možnosti porovnání s ostatními přístupy.

4.2.1.2 Studium všech dostupných zdrojů

Další otázky se objevovaly v průběhu výzkumu **studiem všech dostupných informačních zdrojů** (archeologických pramenů, archeologické i pedagogické literatury, multimedií, propagačních materiálů apod.). Mezi základní postupy, které jsem využil při návštěvách archeologických vzdělávacích institucí, patřily **tzv. průchody zastavěným územím**

(*walk-over survey*) či *krajinou* (*landscape survey*) spojené s *povrchovými průzkumy s písemným a fotografickým záznamem* (*photographic survey*) archeologických objektů (Kuna et al. 2004, 237). Tam, kde to povaha pramenů dovolila (např. obytné objekty, stojící archeologické památky), bylo možné následně provést další dokumentaci, tzn. průzkum interiérů či exteriérů (např. archeo-turistického cíle) (Moravec 2008, 4) za účelem zjištění „archeologicko-vzdělávací“ situace¹⁶.

Nalezené informace a případy vzdělávání v archeologii jsem nejprve analyzoval, poté shromáždil a porovnal v předem stanovených regionech, kde se ukázal stav pramenů postačující ke komparaci a postižení současné situace. Z těchto informací jsem udělal závěr a pokusil se nastínit budoucí vývoj vzdělávání v archeologii.

4.2.2 Metody socio-demografické

Uchopení všeobecného postoje veřejnosti k archeologii je vždy problematické zejména z důvodu velké diverzity názorů a možných odpovědí. Tímto způsobem zaměřené výběrové šetření, které by bylo provedeno na širším vzorku populace, vyžaduje zapojení většího počtu tazatelů a zpracovatelů při jejich vyhodnocení, které bývá časově nejnáročnější etapou výzkumu.

Přesto jsem vypracoval komplexní dotazník (viz příloha 4), který jsem ale nakonec vzhledem k časové náročnosti už ve fázi sběru dat v komplexním pojetí tématu projektu a vědomí subjektivity socio-demografického výzkumu nepoužil ani v jednom z přístupů vzdělávání v archeologii.

Vytvořil jsem proto specifický dotazník (viz příloha 5) pro menší reprezentativní vzorek respondentů, jehož cílem bylo zachytit zejména postoje vedoucích pracovníků či odpovědných zaměstnanců ke vztahu vzdělávání a archeologie a stav archeologie a vzdělávání v jejich institutu, regionu a zemi. Pro tyto účely jsem využil předchozích zkušeností a částečně i výsledků empirických průzkumů, zaměřených na britskou a českou odbornou veřejnost (Moravec 2008, 77-81), k nimž jsem přidal nové výsledky průzkumů v oblasti archeologického vzdělávání, učiněných v průběhu výzkumně-poznávacích cest do Středomoří (Egypta, Turecka, Slovinska, Itálie), při pobytech ve střední Evropě (Německu, Rakousku, Slovensku), Pobaltí (Švédsku, Finsku, Estonsku, Lotyšsku, Litvě) a východní Asii (Vietnamu). Před návštěvami jednotlivých regionů a vzdělávacích institucí specifického zaměření na archeologii, jsem postupoval dle předem vytvořeného postupu, abych využil co nejefektivněji zvolených metod a ve stanoveném čase.

¹⁶ Tento typ dokumentace v terénu nezaměňujeme s technikou tzv. stavebně-historického průzkumu (např. Anderle – Čihák – Ebel – Nováček 1998), neboť jsou jeho podmínky a cíle odlišné (Moravec 2008, 77).

Nejprve jsem vyhledal ze všech dostupných zdrojů (literatura, internet, osobní doporučení) akademické i neakademická archeologické vzdělávací instituce, které jsem kontaktoval a stručně obeznámil o mém výzkumu a možnosti návštěvy institucí s cílem osobní schůzky. Dotazování bylo prováděno v osobním kontaktu s respondentem formou rozhovoru¹⁷, v jiném případě prostřednictvím internetové komunikace (chatu, e-mailu)¹⁸. Respondentům jsem pokládal základní otázky s množstvím podotázek a zapisoval odpovědi. Respondenti zodpovídali bezprostředně (tzv. *brainstorming*) (Průcha – Walterová – Mareš 2003, 26). Otázky se týkaly např. historického vývoje archeologie na akademické i neakademické půdě, forem a metod výuky, mezioborové spolupráce, zahraniční výměny studentů a zaměstnanců v rámci výuky a archeologické praxe, veřejné archeologie, rizik pro archeologii, jejího dalšího směřování ve výuce, uplatnění absolventů v oboru i mimo něj aj. (viz příloha 5).

K tomuto účelu jsem vytvořil schématický postup základních otázek s odpovědí. Ústní odpovědi jsem překomponoval do srozumitelnější a stručnější písemné podoby. Otázky pokládané při osobním pohovoru jsem pokládal vždy pouze jedné z kompetentních osob. Konkrétně to bylo na akademické půdě **Katedry archeologie Západočeské univerzity v Plzni**, **Katedře archeologie Univerzity Finska v Helsinkách**, **Katedře archeologie Institutu historie Tallinské univerzity v Tallinu**, **Oddělení archeologických a pomocných věd historických Litevské univerzity v Rize**, **Katedře antropologie Fakulty sociálních a humanitních věd Národní vietnamské univerzity v Ho Či Minhově městě**. Dále jsem vedl rozhovory s ředitelem **Jižního institutu pro udržitelný rozvoj v Ho Chi Minhově městě** a členem **Správní rady památky UNESCO v My Sonu**, taktéž ve Vietnamu.

Nepřeberné a zároveň nesystematizované množství informací jsem získal od zaměstnanců **památkových zón, muzeí, skanzenů a archeoparků, zážitkových prezentací, provozovatelů aktivit v archeologii** apod. (Moravec 2008) ve všech navštívených oblastech, i když nutno říci, že např. ve Vietnamu byla jazyková bariéra mnohdy nepřekonatelnou překážkou. I proto jsem nemohl vytvořit databázi se strukturou a entitami, které by vedly k objektivním výsledkům. Tuto skutečnost potvrzuje i fakt, že z návštěvy a komunikace s minimálním počtem dotazovaných lidí kompetentních k zodpovězení otázek nelze dělat obecné závěry.

Schéma dotazování tvoří dvě pomyslné osy (viz příloha 5). První osu dotazování – Základní okruhy otázek, určenou dotazovanému, tvoří sled 5 tématicky blízkých okruhů či otázek, uspořádaných od těch všeobecných ke konkrétnějším, od vývoje vztahů v minulosti přes současnost k budoucnosti.

¹⁷ Vzhledem k cílům dotazování jsem nezohledňoval roli mluvené řeči a psaného textu nebo ochotu a obsažnost odpovědi apod.

¹⁸ Opakovaně jsem kontaktoval emailem také vzorek vybraných reprezentativních institutů vzdělávání archeologie v ČR a na Slovensku (12), protože jsem v dostupných pramenech nenašel odpovědi na všechny otázky. Odpovědi se mi dostalo bohužel jen ve 2 případech.

Respondenti zodpovídali postupně i v náhodném pořadí otázky dle následujícího schématu:

Základní okruhy otázek

- Jaký je historický vývoj vzdělávání archeologie v akademickém i neakademickém prostředí?
- Postihněte současný stav mezi archeologií a vzděláváním v instituci, regionu, zemi.
- Poměřte vzdělávání v archeologii v akademickém prostředí, na neakademické půdě a u dospělých.
- Spatřujete vztah mezi vzděláváním v archeologii a ochranou archeologického dědictví?

Na základě těchto základních otázek během rozhovoru vyvstaly další **specifické okruhy otázek**, témata a podotázky, směřující konkrétně k odpovědím týkajících se např. využití nových metod archeologie, mezioborové spolupráce, zahraniční výměny studentů a zaměstnanců v rámci výuky a archeologické praxe, přípravy učitele v archeologii, přípravy archeologa na profesi. Hovořili jsme také o počítačové podpoře oboru archeologie, komunikaci s veřejností, dalšího směřování archeologie ve výuce, rizik pro archeologii atp. Jen zřídka kdy se mi dostalo srozumitelné odpovědi na specifické okruhy řešitelných problémů. Příčinou může být to, že jsem nezvolil vhodný překlad do cizího jazyka, nebo jsou zkrátka stejně jako v české archeologii tyto okruhy zatím nesystematizované a nestandardizované. Konkrétně se jednalo o otázky týkající se např. systémových vztahů v odborných předmětech, forem a metod výuky, standardů a jejich hodnotitelů, cílů výuky, oborů, programů atd. I proto se tato témata v komplexních výsledcích výzkumu všech přístupů neobjevila.

Z tohoto a dalších zjištění je patrné, že využití socio-demografických metod pro exaktní a teoretické disciplíny je dosti problematické. Stejně tak statistické zpracování takových metod výzkumu s otevřenou odpovědí i při znalosti a použití speciálního počítačového softwaru. Proto nelze učiněná zjištění přeceňovat, avšak nelze je ani opomíjet. V odpovědích se mohou objevit například některé pravidelnosti, které mohou být stěžejní při aplikaci dalšího výběrového šetření (Chroustovský – Janíček v tisku).

4.2.3 Další metody

Jak jsem již avizoval v úvodu, téma archeologie a vzdělávání vyžaduje znalostí a dovedností zejména z pedagogických oborů. To samé platí i pro použití těchto získaných znalostí a dovedností prostřednictvím vhodných metod z oblasti pedagogiky. Tyto specifické metody a postupy jsem získal v předchozích studiích oborů archeologie a učitelství pro střední školy a využíval v praxi zejména při výuce vysokoškolských studentů archeologie a ve výuce dějepisu žáků střední školy nebo při alternativním vzdělávání v historii ve vědecko-technickém

centru. K naplnění cílů disertační práce však nebyly nutné, ačkoliv je používáme dnes a denně nevědomky jako automatismy (např. metody samostatné práce typu pozorování, metody výzkumné jako např. pozorování či práci s textem atd.), aniž bychom si jejich použití uvědomovali. Proto zde pedagogické metody nebudu zvlášť popisovat, ale jsou samozřejmě jsou přítomny v celé práci.

Další náplní mé činnosti byly konzultace s odborníky, komunikace se zainteresovanými, aktivní účasti na konferencích. Jako posluchač a diskutující jsem se zúčastnil konferencí Počítačová podpora v archeologii v Hradci Králové, dvakrát jsem přispěl na Studentské archeologické konferenci v Plzni (publikováno ve sbornících těchto konferencí), téma Perspektivy archeologie ve vzdělávání jsem přednesl také v Plzni na Mezinárodní studentské konferenci Perspektivy studia minulých populací, jejíž příspěvky budou publikovány v recenzovaném časopise Antropoweb. Aby byl výčet aktivit celkový, nepodařilo se mi zapojit do projektu na plzeňské katedry archeologie Rozšíření a inovace výuky předmětů Archeologie středověku a novověku 1-4 a Terénní metody archeologie 1-2 o praktickou zkušenost a kreativní činnost (www.zcu.cz/ff/research/projects/?project=F1492/2010/G5, 10. 5. 2012), ani do projektu Filozofické fakulty ZČU Inovace výuky historických věd s důrazem na mezioborový přístup a interkulturní dialog (IHISTUD) <http://www.khv.zcu.cz/ihistud-projekt.php> site, 14. 5. 2012). Přesto jsem projekt sledoval a v práci použil některá z jeho dosud zveřejněných dat. V rámci tématu archeologie a vzdělávání jsem vytvořil návrh systému akademických (viz příloha 1) a neakademických vzdělávacích institucí (viz příloha 2) a základní koncept Institutu vzdělávání (viz příloha 7) a 3 projekty IS GS (příloha 8, 9, 10), které nepostoupily ve výběrovém řízení k realizaci. Projekty se však v soutěži neuspěly.

Jistě by bylo možné aplikovat obšírněji další metody, které by přispěly ke studiu vztahu archeologie – vzdělávání. V moderním archeologickém bádání jde zejména o využití tzv. nových médií, např. vyhledavačů a katalogů na internetu. Velký boom zaznamenala v posledních letech i komunikace prostřednictvím sociálních sítí. I tuto metodu jsem z části využil, nejen k získání informací, ale i k pouhé komunikaci. Vzhledem k územnímu rozsahu studované problematiky a regionální rozrůzněnosti nebylo však možné tuto poměrně novou metodu využít ve velkém měřítku.

I přes vědomí všech rizik komunikace, jakými jsou např. jazyková bariéra, technické limity, rozdílná úroveň systému vzdělávání a další, se mi podařilo nashromáždit poměrně velké množství zajímavých dat, která najdete sumarizovaná v kapitole 5.

5 DOSAŽENÉ VÝSLEDKY

Pokud jsem se v předchozích kapitolách zmínil o ideálním stavu či systému archeologického vzdělávání, mluvil jsem v nadsázce, ale zároveň jsem s napětím očekával, jaká překvapivá zjištění přinese můj výzkum. Má očekávání podpořila i slova E. Neustupného, který ve své studii uvádí, že „nejrůznější vysokoškolské systémy prokazatelně produkují stejně hodnotné špičkové akademické archeology. Důvodem je zřejmě skutečnost, že tyto odborníci

jsou tak silně motivováni, že je žádný školský systém nemůže zabrzdit“ (cit. z Neustupný 2005, 381). Myšlenku možnosti ideálního studia archeologie vyjádřil i J. Bouzek (2006): „V mnoha zemích světa nabízí část špičkových univerzit pro malý okruh studentů specializované studium tím způsobem, na jaký jsme byli zvyklí, tj. intenzivní úzce specializovanou výchovu odborníků, kterých společnost potřebuje zpravidla jen málo, jako doplněk obecnějších aktivit; svým hlavním posláním slouží katedry archeologie a antropologie či dějin umění (systém administrativní struktury je různý) svými kurzy pro širší okruh obecnějšímu vzdělávání v tzv. *humanities* (cit. z Bouzek 2006, 151). Přesto jsem zaujal kritický pohled (srov. Matoušek 2006, 154) a prostřednictvím zvolené metodiky a učiněných výsledků se pokusil najít a postihnout ty poznatky, které se mi zdály pro vzdělávání v archeologii nejideálnější. Jak a lze vlastně najít ideál vzdělávání, konkrétně v archeologii?

Dle mého názoru lze. Komparativním multifaktoriálním kritickým studiem malých struktur a entit, které vytvoří větší komplex informací projevující se v kvalitách, které lze porovnávat a hodnotit. Podobným srovnávacím způsobem došlo celosvětové mezinárodní sdružení Universitas 21 (<http://www.universitas21.com/>, 18. 4. 2012) k závěru, že nejlepší vysoké školství mají Spojené státy americké, Švédsko, Kanada, Finsko, Dánsko, a následují další, přičemž Česká republika obsadila celkové 26. místo (<http://www.universitas21.com/collaboration/details/48/u21-rankings-of-national-higher-education-systems>, 18. 4. 2012; <http://vsmonitor.wordpress.com/2012/05/18/kdo-ma-nejlepsi-vysoke-skolstvi-zebricek-vysokoskolskych-systemu/>, 18. 4. 2012). Z pohledu moderního českého pedagoga (např. Vlčková – Pospíšil 2012) se velmi blízko akademickému ideálu přiblížilo vzdělávání akademiků v anglo-americkém přístupu. Důvodů je hned několik. Stačí nahlédnout do struktury Ministerstev školství (např. <http://www.ed.gov/>, 14. 6. 2012; <http://www.education.gov.uk/>, 15. 6. 2012, 14. 6. 2012) či zadat do vyhledávače pojem „archaeological education in Britain/USA“, a uděláme si obrázek systému vzdělávání a možností, kde, kdy a jak se archeologicky vzdělávat či zapojit do ochrany archeologického dědictví. Při zadání pojmů „archaeologic education“ do vyhledávače Google (www.google.com, 15. 6. 2012) pro specifická území v dané jazykové mutaci je v regionu anglo-amerického přístupu nalezeno desetitisíce odkazů (např. <http://www.crowcanyon.org>, 12. 6. 2012; <http://www.archaeologychannel.org/about.html>, 12. 6. 2012). Už jen na základě tohoto srovnání a z něj učiněného poznatku lze tedy obecně konstatovat, že stav vzdělávání v archeologii je příměrný publicitě tématu, a to nejen v tzv. nových médiích, tzn. na internetu nebo sociálních sítích nebo elektronických knihách, ale koreluje i s počtem literatury a dalších tištěných zdrojů a množstvím prováděných archeologických výzkumů. Samozřejmě zde vyvstává otázka publicity a zveřejňování dat na internetu, ale ta je v dnešní době ve srovnávaných systémech přístupů k archeologii bezpředmětná – i v ekonomicky méně vyspělých zemích, mezi které v mém pojetí a systému řadím např. země tzv. východoasijského přístupu nebo skupinu tzv. nezařazených přístupů, je dnes politika nastavena k maximální

podpoře nových technologií a jejich dostupnost a užívání v akademickém prostředí či veřejnosti je skutečně enormní.

Více determinující pro takové postižení stavu archeologického vzdělávání a vzdělání se spíše, i přes existenci jazykových překladů různých zdrojů (prostřednictvím slovníků, překladačů, webových mutací stránek a dalších), jeví zatím nedostačující rozšíření výuky a absence znalosti cizích světových jazyků, a to zejména anglického, francouzského, německého nebo španělského jazyka. Vedle jazykové bariéry bych přisoudil také velkou roli „kulturně-technickému“ faktoru různých oblastí ve smyslu primární práce se zdroji. Tím myslím zejména zvyklosti tištěných publikací a nedostatečné využívání skenování dat a jejich ukládání do databází a zveřejňování na internetu. V technické vybavenosti problém neshledávám a blíže se o ní nezmiňuji, neboť ani v ní samotné, ani v distribuci techniky pro vzdělávání a archeologii až na regionální výjimky nespátřuji zásadní omezení (např. i v mongolské jurtě se lze setkat s multifunkčním kopírovacím zařízením a satelitního připojení přes internet lze dosáhnout i rádiovým vlnám těžko dostupným amazonským pralesem). Pro dostupnost a využití techniky platí tedy stejné konstatování učiněné v zavedení nových technologií, to znamená, že pro zachycení stavu vzdělávání v archeologii a rozvoji výzkumu není determinující. Větší příčinu v nerovnocennosti jednotlivých přístupů spatřuji v rozmanitosti politického systému a variabilitě podmínek pro vzdělávání, které nikdy nebudou stejné. Ideální vzdělávací systém v archeologii nikdy existovat nebude. Jak tedy vypadá současný stav a jeho vyhlídky do budoucna?

5.1 Akademická sféra

Na základě úvodního vymezení a definic vzdělávání v archeologii a akademické vzdělávací instituce v archeologii (viz kapitolu 1.3.4) se v následujících řádcích budu věnovat odbornému archeologickému vzdělávání v primárním, sekundárním, terciárním, a dalším stupni školského systému (další vzdělávání, vzdělávání dospělých) (Průcha ed. 2009; Zákon č. 561/2004 Sb., § 1; <http://www.msmt.cz/vzdelavani>, 15. 6. 2012) s akademickým cílem poznání minulosti.

Do akademického formálního vzdělávání v archeologii započítávám i **výuku¹⁹ archeologie (dějepis) na základní a střední škole** (elementary a high school v USA, primary a secondary school ve Velké Británii). Ačkoliv je toto specifické vzdělávání součástí definovaného vzdělávání v archeologii, výuce dějepis, vzhledem k její erudici a faktu, že k nějakému způsobu odbornějšího vzdělávání dochází na těchto stupních škol ve většině přístupů jen zřídka kdy (vyjma anglo-amerického), věnuji tomuto tématu menší pozornost.

Tradičním archeologickým odborným vzděláváním v archeologii akademické sféry je **výuka archeologie na vysoké škole**. V ní lze spatřovat vzdělávání potenciálních archeologů,

¹⁹ Výuka je jakýkoliv edukační proces, kdy se člověk něčemu učí např. prostřednictvím procesu organizovaného jiným člověkem nebo technickým zařízením. Zahrnuje činnost lektora i studenta, proces vyučování (to, k čemu dochází ve vyučovací hodině) cíle a obsah výuky, determinanty a prostředky výuky, organizační formy a metody, atd. (Vlčková – Pospíšil 2010, 4).

keré probíhá v různých přístupech všude na světě ve vysokoškolském stupni studia (*higher education*) v podstatě dvěma způsoby. Ve střeoevropském přístupu přetrvávalo a je stále ještě zažitá (zejména v německomluvicích zemích, ale i některých katedrách tzv. postsovětských zemí) jednooborové či dvouoborové studium v délce trvání čtyř a pěti let se zakončením závěrečnými zkouškami, rigorózními zkouškami s doktorátem, po nichž lze absolvovat ještě habilitační řízení. V současnosti se ve velkém počtu zemí střeoevropského i střeozemního přístupu rozšřřuje model schválený tzv. Boloňskou deklarací, inspirovaný v anglo-americkém přístupu, který zavádí graduální a postgraduální systém vzdělávání (*undergraduate a postgraduate*) s třemi následnými stupni vysokoškolského vzdělání (*stupeň bakalářský, magisterský, doktorský*), z nichž vyšší je pokaždé podmíněný nižšímu (srov. <http://bologna.msmt.cz/bolona-1999/bolonska-deklarace>, 14. 6. 2012; <http://usinfo.org/enus/education/overview/edlite-structure-us.html>, 14. 6. 2012; Průcha – Walterová – Mareš 2009; Neustupný 2005, 387; Bouzek 2006, 151). Mezi těmito stupni archeologického vzdělání musí být zachována určitá kontinuita a současně určitá otevřenost vyššího stupně vzdělání zájemcům z jiných oborů za předpokladu, že tito zájemci zvládnou určité penzum archeologické teorie, metodologie a faktických znalostí ověřených zkouškou (Neustupný 2005, 387). Také otevřená a podmíněná doktorská studia bývají spolu s aspiranturami tradičně vyčleňována (zejm. v anglo-americkém přístupu, ale i Španělsku, Portugalsku) jako autonomní větve vzdělávacího systému. Dle současných trendů vzdělávání jsou však pojímána tato tzv. *vědecká vzdělávání*, u nichž se jedná již po formální stránce o výchovu vědců, jako esenciální součást postgraduálního vzdělávání na vysokých školách, v akademiích a institutech (zejména ve střeoevropském přístupu, ale i Itálii, Irsku a dalších), a tohoto aktuálního schématu jsem se držel i v této práci (srov. příloha 1; Bureš 2003b, 186; Neustupný 2005, 387-388; Gojda 2008a, 765; http://www.csvs.cz/_en/databases/naric/diagramy.shtml, 18. 6. 2012). Jednotným prvkem tzv. vědeckého vzdělávání je vědecká činnost směřující k získání vědeckého titulu.

Poslední skupinou, kterou můžeme dle definic archeologického vzdělávání a archeologické vzdělávací instituce (viz kapitoly 1.2.3 a 1.2.4) považovat za součást vzdělávací soustavy a garantovaného kvalitního archeologického vzdělávání v neakademické sféře, probíhající na vysokoškolské půdě nebo mimo ní, je **výuka archeologie v rámci dalšího vzdělávání** (*continuing education, further education*). Do akademické sféry dalšího vzdělávání v archeologii jsem zařadil různé formy studia připravující na vysokoškolské studium archeologie, pomaturitní studium, univerzitní studium při zaměstnání (nástavbové, dálkové), jejichž účelem charakteristickým jmenovatelem je postup vedoucí k zisku vysokoškolského titulu. Samostatnou skupinu, jejímž účelem je skutečné využití znalostí a dovedností v současném nebo budoucím povolání (podnikové vzdělávání), jsem označil jako profesně orientované vzdělávání (srov. Průcha – Walterová – Mareš 2009, 43-44, 205; Průcha ed. 2009,

478-482; Bureš 2003b, 186). Zcela jiný účel má poslední podskupina výuky archeologie v dalším vzdělávání - vzdělávání jako prostředek manipulace.

V následující kapitole se pokusím zodpovědět na první obecnou otázku stanovenou v cílech práce, „od kdy a koho vzdělávat v archeologii?“

5.1.1 Vzdělávání v archeologii na základní a střední škole

Jak jsme se mohli přesvědčit ze stavu teoretického poznání (viz kapitola 2), otázka demograficko-sociologické skladby vzdělávání v archeologii byla řešena zejména s nárůstem stavební činnosti a s ní spjatém zájmu o archeologii a památky spojené s lepší ekonomickou situací a mobilitou obyvatel v 70. letech 20. století (např. Gojda 2008a, 759). Trend intenzivní stavební činnosti a návštěv památek se odrazil v řešení otázek spojených zejména s preservací archeoturistických lokalit (Moravec 2008, 10-11) a s ní spojeným vštěpováním této ochrany památek archeologie veřejnosti právě i do podvědomí těch nejmenších. K tomuto jevu docházelo zprvu výhradně prostřednictvím neakademických vzdělávacích institucí a později i na akademické půdě anglo-amerického přístupu, kde vznikla celá řada odborných studií s tematikou předškolního a školního vzdělávání (např. Smardz 1990; Layton ed. 1994; Cooper 2000, 2002; Kelly 2005), populárně-naučných publikací a časopisů (Panchyk 2001; <http://www.digonsite.com/>, 15. 6. 2012), dalších informačních zdrojů (<http://archaeology.about.com/>, 14. 6. 2012; <http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/>, 18. 6. 2012; <http://www.squidoo.com/archaeologyforkids>, 17. 6. 2012), nebo akademických i neakademických institucí archeologického vzdělávání pro děti předškolních a školních let (<http://www.arch.cam.ac.uk/aca/activitiesforschools.html>, 15. 6. 2012; <http://www.crowcanyon.org/>; 13. 6. 2012; <http://www.jorvik-viking-centre.co.uk/dig/>, 14. 6. 2012). Odlišná od anglo-amerického přístupu je situace u ostatních přístupů ke vzdělávání dětí v archeologii, kde se této problematice nevěnovala v archeologické akademické rovině tak velká pozornost (např. Vencl 1995, Neustupný 1996; Platonova 2004; Tichý 2004a, 2004b, 2004c). Nejnověji se objevuje řešení otázek vzdělávání na základním a středním stupni škol v zadání absolventských prací pedagogických fakult (např. Zárybnický 2006, Macnerová 2009, Zajíčková 2009). Absolventské práce zaměřené na archeologickou výuku na vysoké škole a v dalších institucích archeologického vzdělávání jsou v rámci ostatních fakult zatím absentující a dovolím si říci, že je tato práce zatím ojedinělá a snad přibudou časem další. Největší zastoupení v nižších stupních vzdělávání v archeologii představuje celá řada atlasů a učebnic dějepisu psaná často pedagogy s odbornou konzultací archeologů (např. Pečírková et al. 2001, Králová – Čapka 2004) nebo samotnými archeology (Neustupný 1995; 2010; Buchvaldek - Košnar - Lippert et al. 2007) a popularizační literatura (Filip ed. 1998; Sklenář 2000; Reichardt 2005). Pravidelné kurzy i nepravidelné přednášky pro školy uskutečňují i některé univerzitní katedry archeologie (např. <http://www.zivaarcheologie.cz/>, 16. 6. 2012). Zejména ve střeoevropském a středozemním přístupu supluje výuku archeologie pro děti a mládež kurzy archeologie neakademických vzdělávacích institucí (např. <http://www.archaeospain.com/>, 16. 6.

2012; http://www.zip-ops.cz/archeologie_zblizka.html, 14. 5. 2012; <http://www.archaiapraha.cz/praha-cs/?acc=spoluprace-se-skolami>, 13. 6. 2012) (viz kapitola 5.2) nebo jednotlivců, kteří své metody a poznatky z výzkumu přenášejí do výuky dalších přístupů (např. Valls Martinez 2012) (viz příloha 11). U eurasijského přístupu je v oblasti vzdělávání dětí v archeologii patrný trend vzdělávání formou výstav v muzeích akademického i neakademického typu (např. <http://www.lu.lv/eng/general/administrative/museum/mh/about-the-museum/>; 16. 6. 2012; http://www.kunstkamera.ru/en/museums_structure/research_departments/department_of_archaeology/; 16. 6. 2012; <http://coinguonphuquoc.com/coinguonphuquoc/>, 16. 6. 2012). Kladný vztah k historii se vedle množství akademických hodin dějepisu a učebnic nebo popularizační literatury (např. Dung 2010) učí zaujmout východoasijské děti (Vietnam) také neakademické instituce popularizačního typu (viz příloha 2), a to prostřednictvím zábavních aktivit (např. <http://www.cuchitunnel.org.vn/index.php>, 15. 6. 2012; http://www.vietnamhost.com/suoitien_park/index.html, 13. 5. 2012).

Výčet příkladů vzdělávání dětí mladistvých v akademické sféře poukazuje na nevyváženost jednotlivých přístupů. Zatímco v anglo-americkém přístupu akademické instituce mají vzdělávání dětí a mládeže ve své náplni, v ostatních přístupech se s takovým posláním setkáváme jen zřídka. I to je důvod, proč se archeologického vzdělávání dětí a mládeže v opomíjených přístupech zhostily neakademické instituce (viz příloha 2). Kvalita takového vzdělávání pak odpovídá charakteru institucí, což zejména u těch neakademických (jejichž vzdělávání nepodléhá často zákonným požadavkům na kvalitu vzdělávání) může způsobit trend, který se v současnosti projevuje nejvýrazněji v eurasijském přístupu, a tím je zábava na úkor skutečného vzdělání a poznání minulosti.

Z výše uvedených příkladů a poznatků je tedy patrná odpověď na otázku „od kdy a koho vzdělávat v archeologii“ - k archeologickému vzdělávání může docházet od raného věku v akademické i neakademické sféře. Vzdělávání v raném věku by však vzhledem ke kognitivnímu vývoji dětí a absenci abstraktního myšlení (Průcha ed. 2009, 341-342) mělo minimálně probíhat formou hry, ne tradiční výukou. V pozdějším věku (cca. od 12 let) již lze dítě systematicky učit základy archeologie s akcentem na *mezipředmětové vztahy* ve výuce (tzv. průřezová témata, tj. propojení archeologie se zeměpisem, společenskými vědami a dalšími; v terciární sféře lze hovořit o „vertikální skladbě modulů“, mezioborových vztazích či spolupráci příhraničních disciplín) (viz kapitola 5.1.2.1.2) (srov. Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 66-67; Průcha – Walterová – Mareš 2009, 154-155; Neustupný 2005, 388; Matoušek 2006, 154-156; Parkan et al. 2008) a s důrazem a uvědomění si vyčerpatelnosti archeologického dědictví a nutnosti chránit ho. Schopnosti dětí a mladistvých však nelze přeceňovat. Otázka od kdy a koho vzdělávat v archeologii by tedy spíše měla znít „jakým způsobem vzdělávat a dosáhnout stavu, aby i neakademické vzdělávací instituce splňovaly kvalitativní minimum

vzdělávání v archeologii pro dané věkové či cílové skupiny k uvědomění si důležitosti archeologie a dědictví?“

V tomto zamyšlení je zakomponovaná skrytá odpověď i na další obecnou otázku - „koho vzdělávat?“ Většina archeologů si již uvědomila, že je archeologie pro všechny a že z dnešních dětí vyrostou jedny úředníci, investoři nebo traktoristé (Tichý 2004b, 50). Také je zřejmé, že děti nenavštěvují vzdělávací instituce samy, ale s učitelem, zákonnými zástupci nebo jiným doprovodem (srov. Wyse – Goldman 1998). I to je argument a zároveň důvod, proč učit základům archeologie všechny. Podrobnou odbornou výukou archeologie (teoretickou i praktickou), umožňující asistované provádění terénních archeologických výzkumů, by však dle mého názoru měli procházet zájemci z řad veřejnosti pouze splněním objektivních kritérií a standardů, které v současném systému vzdělávání vyjma neakademických výjimek anglo-amerického přístupu (např. <http://www.crowcanyon.org/>; 13. 6. 2012) splňují pouze archeologická oddělení vysokých škol. Proto se dle oborového a institucionálního dělení (srov. Vlčková – Pospíšil 2010, 4) budu zabývat v akademické sféře archeologického oboru vzděláváním na univerzitách. Přesto je na tomto místě nutné zmínit fakt, že společenské trendy všeobjímajícího vzdělávání ještě více přibližují výuku vysokoškolské archeologie ke středoškolské výuce (srov. Čornej 2005). Vysokoškolská výuka archeologie se od sekundárního vzdělávání v dějepisu odlišuje zejména tím, že je zde zredukován počet studovaných témat, takže umožňuje jít více do hloubky zejména v jednom oboru. Středoškolská výuka studenty seznamuje s velkým množstvím oborů poznání (předmětů), a proto se zaměřuje na vyučování faktů. Změnou stavu teoretické výuky má v České republice přinést školská reforma a ustavení rámcově vzdělávacích programů, které povedou ne k vyučování faktů, nýbrž k vytváření kompetencí žáků po vzoru anglo-amerického přístupu (např. Průcha ed. 2009, 124-131; www.rvp.cz, 14. 6. 2012). I přes reformní snahy je však vzhledem k množství předmětů v sekundárním školském stupni zřejmé, že otázky spjaté s teorií nebo metodologií jednotlivých předmětů zůstanou nadále silně redukovány a pro výuku budou využívány možná ještě obecnější poznatky, shrnuté do ještě tenčích výukových materiálů (učebnice, skripta atd.), než zažila generace na přelomu století (Kolektiv autorů 2004; Kohnová et al. 2005; Sklenář 2003, 227; Neustupný 2005, 382). Tendence středoškolských prvků, které jsem zaregistroval ve střeoevropském přístupu akademické sféry vzdělávání v archeologii, spočívají zejména v užívání stejných metod a organizačních forem výuky, na které se zaměřím v kapitole 5.1.2.2.

5.1.2 Vzdělávání potenciálních archeologů na vysoké škole

Vysokoškolské studium archeologie je v tradičním pojetí všech přístupů ke vzdělávání chápáno jako příprava na profesi a je tradičně základním stupněm každé specializace, archeologii nevyjímaje. E. Neustupný (2005) upozorňuje, že pojetí vysokoškolského vzdělávání jako přípravy na profesi a úspěšného absolventa archeologie jako profesionála se dostává do krize při současném množství lidských profesí, které nemůže teoretická či praktická archeologie vůbec pokrýt. Tato absence specializací v univerzitním vzdělání dle Neustupného způsobuje, že na některých pozicích působí osoby, které své vysokoškolské vzdělání získaly v jiných

specializací než archeologii (např. v neakademických institucích památkové péče jsou zastoupeni historici, historici umění, archeologové, právníci, ekonomové a další) (Neustupný 2005, 381-383). E. Neustupný vyjmenovává důvody a vysvětluje, proč tuto absenci specializací vysokoškolského vzdělávání nelze řešit vytvořením vysokoškolských oborů pro každou profesi (Neustupný 2005 381), přičemž navrhuje oddělení profesního vzdělávání od základního vysokoškolského vzdělání, sestávající se z krátkodobých kurzů na státních univerzitách či soukromých vysokých školách a soukromých univerzitách absolvovaných zpravidla až v průběhu zaměstnání a otvíraných v případě potřeby, jak to funguje např. v anglo-americkém systému vzdělávání a zemích v jejich přímém vlivu (např. v USA, Kanadě, Velké Británii, Irsku, Dánsku, Japonsku) (Neustupný 2005, 382; Průcha – Walterová – Mareš 2009, 275-276; Smardz 1990; http://www.csvs.cz/_en/databases/naric/diagramy.shtml; 14. 6. 2012). Naproti tomu V. Matoušek fundovaně argumentuje, že by profesní vzdělávání muselo být v krizi permanentně, neboť stoprocentní shoda mezi systémem vzdělání a konkrétní společenskou praxí je nemožná a standardní je naopak dynamický vztah vzdělávacích soustav a praxe, jehož součástí je alternativa všeobecné vzdělání na základě vědy archeologie (Matoušek 2006, 156; <http://www.nuv.cz/kvalifikace/urovne-nsk>, 15. 6. 2012). I další archeologové (Bouzek 2006; Beneš 2006; Gojda 2008a; 2008b), čerpající z vlastních dlouholetých zkušeností s výukou archeologie, zastávají názor, že by studium archeologie mělo být pokud možno všeobecné a mělo by spolupracovat s celou škálou příbuzných oborů (Bouzek 2006, 152; Matoušek 2006, 154-5; Gojda 2008a, 755, 762), což E. Neustupný odmítá s tím, že jde o přiblížení se středoškolskému vzdělávání na vysoké škole (Neustupný 2005, 382). Nechci zde rozhodovat, která varianta je pro vědu přípustnější, ale spíše bych problematiku vnímal z pozice „klienta“ – tedy studenta a požadavků dnešní společnosti (ne však ve smyslu její diktatury a vědecké rezignace na myšlení) (Vašíček 2006b, 157), a pokusil se objasnit příčinu, proč se s takovým problémem setkáváme ve všech sledovaných přístupech (vyjma eurasijského a nezařazených), a nastínil řešení.

Příčinu rozkolu vzdělávání spatřuji zejména v současném období humanistického vnímání světa, projevujícím se v trendu všeobjímajícího vzdělávání renesančního typu s inklinací k romantickému smýšlení (viz kapitola 2.1), kdy se mění tradiční myšlení a hodnotový systém společnosti a s ním i vnímání potřeby vzdělávání k dosažení lepší společenské úrovně. V archeologické masě se stírá rozdíl mezi těmi, kteří mají hlavní motivaci ekonomicko-společenskou, a lidmi, kteří si chtějí splnit dětský sen nebo touží po poznání historie. V obou případech předpokládají, že je kvalitní a úplné vzdělání v oboru (archeologie) k vyššímu socio-ekonomickému postavení nebo uplatnění v oboru nedovede, a proto si stále častěji vybírají i s tímto vědomím (srov. Neustupný 2005, 384; Matoušek 2006, 154-155) tu nejněžší cestu. Z tohoto pohledu tedy není důvod, proč dělit studenty archeologie do zájmového a profesního vzdělávání. Že touto cestou všeobecného vzdělávání navýšíme počet kvalifikovaných archeologů a zároveň dáme za vznik novým nezaměstnaným je sice pádný

argument, ale nesmíme hledat problémy, nýbrž řešení. Je pochopitelné, že při velkém množství absolventů je nemožné zaměstnat všechny na univerzitách. I z tohoto důvodu existuje nejen v anglo-americkém přístupu celá řada institucí a poradních orgánů, které pomáhají absolventům nalézt uplatnění ať už v akademických, nebo neakademických institucích či mimo obor archeologie. Tezi všeobecného vzdělávání podporuje i možnost využití základních znalostí z jiných oborů, kdy sami absolventi mohou vytvářet nové pracovní pozice v soukromoprávní sféře (viz příloha 6) i mimo obor archeologie (např. v cestovním ruchu, školství, knižní a filmové tvorbě atd.) (srov. Gojda 2005; Moravec 2008; Krajíc 2005; <http://www.discovering-archaeologists.eu/>, 15. 6. 2012). V neposlední řadě nemůžeme opominout fakt, že nejen Českým zemím by i samotná nadprodukce archeologů alespoň s všeobecnou znalostí oboru pomohla v archeologickém vzdělávání laické veřejnosti.

Důvod dělení studentů do profesního a zájmového vzdělávání vyvstává v případě, že se pokusíme využít kredit a potenciál lidí, kteří si nechtějí jen rozšířit a prodloužit středoškolské vzdělávání, ale kteří také disponují silnou vnitřní motivací a touží skutečně vědecky přispět. Tento stav, kdy dochází k formování skutečného vědce, by měla podněcovat vzdělávací instituce odborným vzděláváním v dalším stupni (magisterském) studia, kde by měla archeologie být již specifickým oborovým vzděláváním na stejném teoretickém a metodologickém základě (srov. Neustupný 2005, 382; Gojda 2008a, 764), ale zároveň by měla respektovat a odrážet společensko-vědní požadavek současného všeobecného vzdělávání a využívání metod a poznatků hraničních disciplín (srov. Beneš 2006, 160-161), které je pro potřebu komplexního poznání minulosti nutné. Aby bylo však toto studium účinně realizovatelné, musí učitelé předem důkladně znát pojetí učebního či studijního oboru i předmětů, které nevyučují (spoluprací s předmětovou komisí), profil absolventa i učebnice všech předmětů – vzniká tak závažný požadavek komplexního přístupu učitele k výkladu učiva (Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 66), a je otázkou, zda a jak ho při své vědecké práci někteří zvládnou. Rozsah tohoto „doplňkového vzdělávání“ by měl proto upravovat institucionální řád tak, aby bylo zvládnutelné pro učitele a vědce v jedné osobě a navazovalo na předchozí bakalářské studium (ale zároveň umožňovalo např. novým studentům z jiných oborů látku zvládnout) a potřeby akademické instituce. Samotnou aprobaci archeologické vzdělávací instituce ke konkrétní specializaci oboru (např. archeozoologie, bioarcheologie, egyptologie) by měl na základě splnění všech formálních požadavků stanovovat příslušný orgán státní správy, který by také sledoval společenskou poptávku a podněcoval nabídku. Základní požadavky ve výuce akademiků by měly být unifikovány ve všech akademických vzdělávacích institucích právním řádem, přičemž v těch interdisciplinárních by se rozšířily i na základní metodiku hraničních oborů archeologie (srov. Krajíc 2005). Diverzitu si musí zachovat nejenom výuka archeologie, ale i vysokoškolská pracoviště, která by měla mít specifický charakter výzkumu a metodologii. „Podporujeme na archeologických katedrách a ústavech tuto různost, nesvazujeme archeologii do pout jednoho či druhého teoretického proudu“ (cit. z Beneš 2006, 160).

Z výše uvedených důvodů je patrné, proč jsem nazval kapitolu Vzdělávání potenciálních archeologů na vysoké škole. Dle mého názoru je jen na každém studentovi, kterým směrem se po absolvování nutných základů archeologie (v bakalářském stupni) vydá. Tato platforma by však měla být plně akceptovatelným vysokoškolským vzděláním, která by měla absolventovi poskytnout dostatečné znalosti a schopnosti k výkonu povolání archeologa a zároveň mu neuzavřít cestu k vykonávání jiných profesí, neboť člověk a jeho hodnoty se formují a transformují i během studia na vysoké škole.

Celý problém odborného či všeobecného vzdělávání by možná nevyvstal v takové míře, pokud bychom i v archeologii aplikovali stupeň vysokoškolské přípravy, se kterým se setkáváme v některých zemích anglo-amerického přístupu (viz příloha 12) a ve středoevropském přístupu v jiných oborech (např. http://www.uud.zcu.cz/celoziv_vzd.php, 14. 5. 2012). Racionalitu tohoto článku v systému spatřuji opět v důvodu formování a vytváření hodnotového systému u žáků středoškolského stupně. Na základě alespoň roční vysokoškolské přípravy by bylo možné přirozeně redukovat počet zájemců o studium konkrétního oboru na vysoké škole, neboť by již absolventi vysokoškolské přípravy (např. s osvědčením o absolutoriu vedoucím k bodovému zvýhodnění při přijímacích zkouškách) měli další motivaci k tomu, studovat archeologii hlouběji, s předpokladem reálného uplatnění v oboru a vizi vědce.

5.1.2.1 Cíle a obsahy vzdělávání akademické sféry

Základní otázkou, kterou bylo nutné řešit, byla otázka cílů a obsahu vzdělávání potenciálních archeologů. Svůj obsah a cíl má každá vzdělávací činnost, přičemž mají obě struktury zásadní význam pro účinnost a kvalitu práce vzdělávací instituce (Drahovzal - Kilián - Kohoutek 1997, 42-53). Cíl, obsah, rozsah a podmínky vzdělávání v primárním a sekundárním stupni vzdělávání určuje rámcově vzdělávací program, který se skládá z jednotlivých školních vzdělávacích programů. V terciárním stupni vzdělávání pak hovoříme o studijním plánu nebo sylabu a cílem lze v archeologické terminologii nazvat zodpovězení teoretických otázek a obsahovou metodou (Zákon 561/2004Sb., § 3-6; Kolektiv autorů 1997, 44-68; Průcha ed. 2009, 117-171)

Ze strukturálního pedagogického hlediska jsou cíle a obsahy vzdělávání formulovány ve vzdělávacích programech, předmětových kurikulech (kurikulum) nebo školních rámcově vzdělávacích programech (učební plán, učební osnova, sylabus). Každá výuková jednotka má další dílčí cíle a obsahy, které dotvářejí vyučovací metody a organizační formy výuky (viz kapitola 5.1.2.3) (např. Kolektiv autorů 1997, 44-68; Průcha – Walterová – Mareš 2009, 34-35, 295; Průcha ed. 2009, 117-171). Ačkoliv i obecné cíle a obsahy v terciární sféře diktují vládní nařízení, na utváření specifických cílů a obsahů vzdělávání se podílí i samotné akademické instituce vzdělávání a proto mohou být dílčí cíle, obsahy a tím i specializace institucí odlišné (Neustupný 2005, 382; Gojda 2008a; Neustupný 2010). I z tohoto důvodu jsem se soustředil na společné obecné cíle a obsahy, které lze jednoduše rozdělit na všeobecné a odborné (Kolektiv autorů 1997, 60). Nejprve je nutné si uvědomit, do jakého obsahu chce archeologie vlastně patřit a jaké cíle si vytyčí naplnit.

5.1.2.1.1 Výuka archeologie v systému věd

Vzhledem ke společenským změnám a poměru uplatnění archeologů na pracovním trhu (srov. Pavlů 2004, 278) dochází v akademické sféře k přehodnocování všeobecných cílů a s nimi spojených obsahů vzdělávání procházela a prochází vysokoškolská archeologie ve všech sledovaných vzdělávacích přístupech (vyjma eurasijského) obdobím podstatných změn. Narůstá zejména význam jednoty cílů a obsahů všeobecného a odborného vzdělávání (čím vyšší odborné vzdělání, tím vyšší musí být všeobecné vzdělání; odborné vzdělání zpětně obohacuje všeobecné vzdělání), zvýšený důraz na všeobecné vzdělání je vykládán jako snaha zabránit předčasné specializaci a v poslední době dochází zejména ve Skandinávii a středoevropském přístupu ke vzdělávání k plynulým přechodům mezi všeobecným a odborným vzděláním v podobě institucionální i v rámci institucí (srov. Kolektiv autorů 1997, 60-61). Tyto změny, vyvolané celospolečenskými změnami v rámci současného politicko-ekonomického vývoje, zrychlily vlivem moderních komunikačních prostředků. Proto se zde pokusím poukázat na současné zařazení archeologie na základě cílů a obsahu kolem roku 2010, přičemž už za pár let nemusí tento stav platit.

Od počátku svého vzniku prošla archeologie filozofickými, vlastivědnými, historickými nebo přírodovědnými obory (viz kapitola 2), neboť je jednou z vědeckých disciplín, které se nacházejí na pomezí širokého spektra tvůrčích aktivit člověka (vědy, výzkumu, tzv. humanitních věd, umění) (Gojda 2008a, 759-760; Matoušek 2006, 155). Tradičně je v kontinentální Evropě jádrem obecné struktury studijního programu archeologie sekvenční kurz pravěku a středověku, někdy dělené prostorově na archeologii národní či evropskou. Tyto kurzy doplňují specializované přednášky podle možností dané instituce a jejího pojmání archeologie v oboru věd. V anglo-americkém přístupu je archeologie tradičně vnímána jako pomocná věda antropologických věd, v zemích středozemního přístupu a západních zemích středoevropského přístupu je archeologie integrována do přírodních věd. Východní část středoevropského přístupu a eurasijské přístupy tradičně zařazovaly archeologii do humanitních studií (např. Trigger 1981; 2007; Pavlů 2004, 278-279; 2008a, 760).

V současnosti se ustupuje od tradičního dělení vědy na přírodní a humanitní a ukazuje se, že má archeologie velký potenciál integrace mnoha – v tradičním pojetí archeologie relativně vzdálených – vědních disciplín. S archeologií mezi tzv. *vědami o člověku* (dříve *cultural sciences*, resp. tzv. *humanities*, dnes *social science*, *Wissenschaften vom Menschen*, *sciences de l'homme*, *sciences of Man*) se můžeme setkat zejména v anglo-americkém přístupu a tradičních demokratických zemích středoevropského a středozemního přístupu, což je v první řadě dáno skutečností, že své prameny transformuje v data, jež lze klasifikovat stejnými parametry (Gojda 2008a, 760; Bouzek 2006, 151; Matoušek 2006, 155; Neustupný 2008, 387-378; Vašíček 2006b, 157; Pantos – Papadimitriou – Kossyva 2008, 73-80). Oproti tomu archeologie v minulosti nedemokratických zemí středoevropského a eurasijského přístupu ke vzdělávání je

klasifikována vzhledem k historickému vývoji do věd historických, neboť pracovala zejména na základě písemných pramenů (Neustupný 2005, 385-6).

Jiný pohled na výuku archeologie (dějepisu) má laická veřejnost, která považuje archeologii za součást historie a archeologické texty o minulých obdobích za psaní o historii či minulosti člověka na základě archeologických pramenů (srov. Gojda 2000, 24–27, Gojda 2008a, 761).

Další možný pohled na archeologii jako společenskovědní obor (*soft sciences*) je možný z roviny přínosu veřejnosti a charakteru nezbytnosti pro člověka. Laicky řečeno výuku archeologie pro svou existenci nepotřebujeme, na rozdíl od jiných přírodovědných a technických oborů (*hard sciences*), jejichž aplikovaný výzkum je primárně orientován do dvou oblastí života spjatých s nezbytnými lidskými potřebami, a to s péčí o tělesnou schránku a se zajišťováním praktických každodenních materiálních potřeb (Gojda 2008a, 760).

Dále se stále častěji zařazuje archeologie do systému „*kulturních věd*“, čímž je zdůrazňována podmíněnost těchto věd kultuře (otázka, jak je zkoumat – kulturně? – zůstává však otevřena) (Vašíček 2006b, 157).

Ať už se na zařazení výuky koukáme z jakéhokoliv pohledu, důležité si je uvědomit, že už jenom fakt, že je výuka dějepisu či archeologie trvale zařazena do státem řízeného vzdělávacího procesu (na základních a středních školách v rámci dějepisu, na univerzitách jako samostatný obor) „je zřetelným dokladem obecně udržovaného – a proto řídicími složkami společnosti (vládami) respektovaného vědomí jeho nepominutelnosti pro rozvoj duchovní sféry člověka“ (cit. Gojda 2008a, 762).

„Obsah je předmětem vyučovací činnosti učitele a učební činnosti žáků a jeho osvojení představuje dílčí cíl“ (cit. z Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 56) vedoucí k primárnímu cíli poznání. Všeobecné a odborné druhy cílů a obsahů, v minulosti často oddělované ve své podstatě a oddělované také v rovině cílů a obsahů, se ve většině vzdělávacích přístupů k archeologii (vyjma eurasijského) chápou jednotně a stejně je pojímám i zde. Všeobecné a odborné cíle a obsahy vzdělávání jsou dnes podobně vystavěné na provázanosti praktického a teoretického obsahu výuky (srov. Gojda 2008a, 756). Těžko si dnes lze představit studium teoretických otázek bez ověření v praxi. Přesto se poměr těchto obsahů (učebních plánů, sylabů), který určují jednotlivé instituce, v různých systémech značně liší (Kolektiv autorů 1997, 61). I proto nelze spolehlivě určit, zda převažuje v přístupu vzdělávání jedna či druhá složka obsahu, ačkoliv jsou obecné cíle v podstatě stejné – spíše lze vysledovat tyto teoretické a praktické struktury v rámci jednotlivých zemí a návaznosti na jejich historické badatelské tradice²⁰. Co lze s jistotou říci je, že na rozdíl od tradičního primárního a sekundárního pojetí

²⁰ Na rozdílnost v zastoupení teoretické a praktické obsahové stránky poukazuje Z. Vašíček (2006b), který kategorizuje příčiny převahy jedné či druhé obsahové stránky do malých a velkých zemí. Na příkladu České republiky (malé země) demonstruje vyváženost teoretické i praktické obsahové složky, zatímco ve „velkých zemích“ (USA, v Anglii a Francii) dle Vašíčka studenti archeologie „mnohdy už do terénu ani nechodí, jejich výuka je

cíle a obsahu výuky nejde v terciárním stupni vzdělávání o předání souboru věcných poznatků a návodů k manipulaci s nimi (srov. Průcha ed. 2009, 132), ale o kvalifikované využívání již docílených znalostí a jejich přetváření na vyšší úrovni. V souladu s tímto cílem univerzity zejména v anglo-americkém systému vzdělávání již delší dobu nepřipravují studenty archeologie, historie, filozofie a další k badatelské činnosti v jednotlivých oborech, nýbrž jim poskytují vysokoškolské vzdělání (teorii a praxi) na základě těchto disciplín tak, že nemají problém uplatnění v jiných oborech (viz kapitola 5.1.2.1.1) (Aitchinson – Edwards 2008, 43-46). Stejným směrem se vydávají i některá pracoviště ve středoevropském a středozemním systému vzdělávání, což lze vysledovat ze struktury jejich výukových programů (srov. www.kar.zcu.cz, <http://fhs.cuni.cz/FHS-39.html>, 15. 6. 2012; 13. 6. 2012; Neustupný 2005, 382-383; Bouzek 2006, 151-2; Matoušek 2006, 153-4; Vašíček 2006b).

Mezi odborné teoretické a praktické součásti studia, tzn. cíle a obsahy výuky na **bakalářském stupni** pak můžeme zařadit teoretické znalosti a praktické činnosti spojené s využíváním základních metod a techniky (speciálních počítačových softwarů, netriviálních metod GIS, statistických metod, analýzy systémů pomocí deskriptorů, vytváření databází, práci s měřicími přístroji, práci se zdroji), zkušenosti se zpracováním a prezentací²¹ některých památek dětem či veřejnosti, zkušenosti s řízením malých kolektivů a projektů, sběr informací neязыkové povahy, nebo i výchovu nových archeologů. (Neustupný 2005, 383-389; Gojda 2008a, 760-764; <http://www.uhk.cz/cs-cz/fakulty-a-pracoviste/filozoficka-fakulta/katedry-a-ustavy/katedra-archeologie/zakladni-informace/Stranky/default.aspx>, 16. 6. 2012). Bakalářský stupeň by měl dále poskytnout posluchačům teoretické základy, znalost artefaktů a systematického výkladu minulosti na základě archeologických pramenů, případně seznámení s nějakou oborovou specializací, která by studentům mohla poskytnout inspiraci pro jejich další specializaci (Gojda 2008a, 764; Krajíc 2005, 386-387). Zvládnutí takového širokého spektra činností dává jejich absolventům možnosti budoucího uplatnění i v jiných oblastech, než je

založena na poznávání „širších souvislostí“ (o. c. 158). Autor tvrdí, že... padají teorie, i ty archeologické. Studenti velkých zemí jsou zaplavováni neustálým přílivem nových přehledů, kompendií, učebnic, monografií. A samozřejmě technických příruček. Velký trh navíc nutí odborníky k pokusům o syntézy. Nemáme-li takovouto literaturu, je při výuce nahrazována povinnými souhrnnými přednáškami...dochází ke značné ztrátě času jak studentů, tak vyučujících. Nemluvě o stálém dohánění, jakémsi retardovaném mainstreamu“ (o. c., 158). Vašíček nespátňuje možnost ve vymanění se z této situace jakýmkoliv kvalifikovaným předáváním informací, ale vidí příležitost v přímém vstupu (?) (zejm. do cizojazyčné literatury²⁰) a samostatném řešení úkolů (srov. Vašíček 2006b, 158; Robson 1995). Z mé osobní studijní zkušenosti bych nedělil země na velké a malé (a když už, tak je definoval podle počtu archeologických vzdělávacích institucí na km²) vzhledem k faktu, že v některých „velkých zemích“ nelze situaci srovnávat (např. ve Velké Británii, která je svou rozlohou o třetinu menší než Vietnam, měli studenti prvních dvou ročníků praktickou výuku v terénu každý týden minimálně dvě hodiny a prováděli jsme věci a tvořili výkresy, za které by se nemusel stydět ani vystudovaný archeolog nebo stavař). Naopak, v „malých zemích“ není situace vždy tak růžová, jak Vašíček naznačuje (např. na některých katedrách archeologie středoevropského přístupu se setkávají studenti s pravidelnými praktickými cvičeními jen v prvních dvou ročnících a pak až v podobě dlouhodobější terénní letní praxe, kterou sami často vedou za občasného odborného dohledu vedoucího výzkumu). To je dle mého názoru a zkušeností málo. Krátkodobé i dlouhodobé archeologické praxe by měly být povinnou součástí tzv. modulárních studijních plánů v každém stupni (bakalářském, magisterském, doktorském) studia.

²¹ Důležitost prezentace archeologie si uvědomují někteří pedagogové zaváděním předmětu prezentace archeologie či zadáváním podobných témat absolventských prací již v bakalářském a magisterském studiu (např. Zárybnický 2006; Macnerová 2009; Zajíčková 2009; <http://www.uhk.cz/cs-cz/fakulty-a-pracoviste/filozoficka-fakulta/katedry-a-ustavy/katedra-archeologie/zakladni-informace/Stranky/default.aspx>, 16. 6. 2012)

archeologie (obchodu, státní správě, IT, médiích)(srov. Krajíc 2005; Neustupný 2005, 384-9; Bouzek 2006, 151-152; Gojda 2000, 36; 2005, 212-213; Novotná et al. 2002, 88).

V na bakalářský stupeň navazující **magisterské úrovni** by mělo docházet k prohloubení znalostí studentů v oblasti teorie a metodologie směřující přitom „přípravu jejich diplomových prací i v případě zdánlivě neutrálních témat, jakým je například zpracování a vyhodnocení souboru pramenů ze starších výzkumů, k jejich širšímu uplatnění, resp. k promyšlené aplikaci metodologie na určitém teoretickém základě“ (cit. z Gojda 2008a, 764). Magisterské studium by mělo také rozšířit znalosti posluchačů o archeologickém dědictví v okolních zemích - povinně bych zavedl absolvování některého předmětu na jiné univerzitě nebo v zahraničí, tak jak je tomu v praxi jinde (Měřínský ed. 2010, 35; http://fff.truni.sk/userdata/Image/23_KA_phd_denne%20%281%29.pdf, 15. 6. 2012), naučit studenty samostatně myslet a komunikovat své myšlenky, používat různé prameny a prohloubit orientaci posluchačů v oborové specializaci, z níž si volí téma absolventské práce. Absolventi by měli také nabýt základních manažerských a organizační dovednosti, které by si měli ověřit účastí na tuzemských a zahraničních praxích a konferencích a zapojením se do vědeckých projektů, jak se tomu děje běžně v prostředí anglo-americkém, středozemním a částečně i střeoevropském (Novotná et al. 2002, 87-88; Turek 2002; 2003; Neustupný 2005, 387; Krajíc 2005; Gojda 2008a, 764; Gojda 2008b; Měřínský ed. 2010).

Ve stupni **doktorského studia**, chápaného již jako tzv. vědecké vzdělávání, které je předstupněm osobní vědecké kariéry a pedagogické činnosti (srov. Bureš 2003b, 186; Neustupný 2005, 387-388; Turek 2002; Pantos – Papadimitriou – Kossyva 2008, 80), by absolventi měli mít zvládnuté veškeré předchozí kompetence a měli v rámci studia a vědeckého vzdělávání by nadále měli prohlubovat zejména své publikační, organizační a manažerské schopnosti a pedagogické kompetence²² (srov. Měřínský ed. 2010; Gojda 2008a). Tato teze nepřímou podporuje mou myšlenku rozvoje organizačních a manažerských schopností zapojením doktorandů do projektů a zdůrazňuje nutnost propojení tématu nabízených doktorských prací s těmito dlouhodobými, resp. aktuálně řešenými vědeckými projekty příslušných akademických i neakademických vzdělávacích institucí. „Při tom by studenti měli mít možnost spolupracovat na takovém projektu, který je tematicky blízký jejich disertaci“ (cit. z Gojda 2008a, 765). Ačkoliv je význam integrace vzdělávacího procesu a praktického výzkumu pro rozvoj studentů i univerzitních pracovišť zřejmý (Gojda 2008a, 765), k využití zkušeností studentů a jejich zapojování do tematicky blízkých projektu nedochází. Příčiny nezapojení spatřuji nejen v malé motivaci a nechuti některých studentů aktivně udělat víc než je nutné (ačkoliv jsou projekty z pravidla finančně odměňovány), ale i nedostatečné neformální komunikaci (většinou odvislé od osobních vazeb mezi pár studenty a lektory). V rámci doktorského studia by pak jeho účastníci měli realizovat své teoretické znalosti profesionálním vedením či asistencí na

²² V ojedinělých případech akademických vzdělávacích institucích střeoevropského přístupu si nutnost pedagogických kompetencí již uvědomili a zavedli alespoň jako povinně volitelnou část doktorského stupně výuky archeologie pedagogickou část a jiné činnosti (např. přednáškové činnosti, odborná práce v seminární knihovně, příprava obrazových odborných pomůcek atd.) (Měřínský ed. 2010, 37; http://fff.truni.sk/userdata/Image/23_KA_phd_denne%20%281%29.pdf, 18. 6. 2012).

výzkumu v terénu nebo laboratoři, neboť právě teoretický akademický výzkum na empirické bázi je specifikem vědecké práce (srov. Novotná et al. 2002; 87-90; Neustupný 2005, 387).

Společensko-vědecký trend utváří nejen strukturu cílů a obsahu jednotlivých sylabů, ale také studijních programů i samotného zaměření akademických i neakademických vzdělávacích institucí²³. Kromě horizontální skladby modulů by proto bylo záhodno mluvit na úrovni vzdělávání v archeologii o „vertikální skladbě modulů“ (srov. Neustupný 2005, 388), která je v podstatě synonymem pojmů mezipředmětové vztahy či spolupráce příhraničních disciplín (srov. Průcha – Walterová – Mareš 2009, 154-155; Matoušek 2006, 154-156). Takto pojímané všeobecné studium s přesahy do hraničních disciplín archeologie by mělo za následek možnost uplatnění absolventů bakalářských, magisterských či doktorských programů a institucí i v profesích a projektech mimo teoretickou a praktickou archeologii (srov. Krajíc 2005; Gojda 2008a, 764; 2000, 35-36; Neustupný 2005, 384). K tomu je však potřebné zejména ve středoevropských a eurasijských přístupech nejdříve prolomit bariéry těchto relativně autonomních struktur, resp. obsahově zaměřených pracovišť (teoreticky či prakticky) a komunikovat mezi sebou. Bez správného postupu empirického výzkumu by jistě archeologie nepokročila na dnešní úroveň, ale je také nepochybné, že bez teoretické složky, která výrazně ovlivňuje nemalou část archeologů, by nebylo možnosti ověření správnosti postupu a dosažení lidského poznání. Proto je i rozvíjení teoretické složky v podobě teoreticky založeného zpracování dat (resp. vytěžení jejich informačního potenciálu pro řešení otázek povahy historické syntézy) žádoucí (srov. Gojda 2008a, 756, 764). Společný základ pro všechny akademické vzdělávací instituce vysokoškolské výuky archeologie spatřuje M. Gojda v oblasti metodologie terénního výzkumu (strategie projektu, prospekce, odkryv) a jeho základního zpracování. „Každý posluchač jako potenciální vedoucí terénního výzkumu se musí naučit postupovat při něm podle zavedené a jednotně dodržované metodiky, která v současnosti upřednostňuje postupy zohledňující šetrné zacházení s archeologickým dědictvím“ (cit. z Gojda 2008a, 764). Vysokoškolská výuka pak musí zohledňovat tuto strategii, ale zároveň by měla probíhat v plném teoretickém i metodologickém rozsahu s kompletním rozsahem faktických znalostí (Neustupný 2005, 382), neboť „naučit se „myslet“ je možné jen na skutečných specializovaných úlohách, které nemůže dodat nikdo jiný než specializovaná vysokoškolská disciplína“ (cit. z Neustupný 2005, 383). Nutno však dodat, že se nesmí tato teoretická výuka oprostít od základních metodik a poznatků z jiných oborů a zároveň ustrnout ve statické poloze – ne náhodou jsou akademické vzdělávací instituty v tradičních demokratických komunitách Evropy a také v severní Americe (sekundárně i jinde) středisky vědecké práce ve společenských

²³ Na tomto místě je nutné zmínit anomálii, kdy členové neakademické instituce (ač i akademici) archeologického vzdělávání (ač i nearcheologové) vzdělávají budoucí akademiky v akademické sféře. Tak například zaměstnanci Archeologického ústavu AV ČR poskytují přednáškové kurzy na vysokých školách, navrhují témata absolventských prací poskytují studentům přístup do knihovny a archivu, školí studenty archeologie na terénních výzkumech, vedou doktorandy, zpracovávají oponentury a účastní se zkoušek a oponentních řízení atd. (Kuna 2007, 5-6; 2011, 14-15). Někdy jsou jejich výzkumně-vzdělávací kurzy natolik přínosné pro akademické instituce, že se stanou plnohodnotnou součástí rozvrhu výuky univerzitní archeologie.

vědách - vysokoškolská výuka s kreativní vědeckou prací úzce souvisí (Neustupný 2005, 386-387). Bez povšimnutí univerzitní výuky tak nemůže zůstat ani památkový aspekt archeologických pramenů, jejich získávání v terénu a uchovávání pro budoucnost, jejich využití pro širokou veřejnost, i když není primárním cílem akademických vzdělávacích institucí (viz kapitola 1.3.4). Jak ukazují výsledky výzkumu a mnohé další indicie (např. <http://www.discovering-archaeologists.eu/>, 15. 6. 2012), archeologické vzdělávání je doménou archeologie a je třeba počítat s tím, že většina absolventů archeologie se z akademické sféry přesune i do té neakademické (srov.; Neustupný 2005, 387). I z tohoto důvodu by akademické vzdělávací instituce neměly postrádat ve výuce neakademické činnosti s archeologickými prameny (např. práci s archeologickými prameny vč. evidence a dokumentace, experimentální činnost s cílem a postupy k rekonstrukci postupů a předmětů, práci s mapami, texty), kterou lze zaregistrovat ve všech přístupech archeologického vzdělávání v akademické sféře (srov. www.kar.zcu.cz, 15. 6. 2012; <http://www.uhk.cz/cs-cz/fakulty-a-pracoviste/filozoficka-fakulta/katedry-a-ustavy/katedra-archeologie/zakladni-informace/Stranky/default.aspx>, 15. 6. 2012; kapitola 5.2). I z tohoto důvodu se na výuce posluchačů v kvalitní instituci podílí jak renomovaní odborníci a specialisté z různých typů institucí, tak čerství absolventi archeologických akademických vzdělávacích institucí a zaměstnanci neakademických vzdělávacích institucí. Zároveň je důležité udržovat spolupráci mezi generací zkušených výzkumných pracovníků a generací nadějných mladých badatelů. Takový vyvážený stav pak může výrazně přispět k dynamickému rozvoji nejen samotných institucí, ale celé archeologie (srov. Turek 2002; Gojda 2005).

Na závěr je důležité zdůraznit, že „vysoké školy jsou zodpovědné za orientaci dalších generací našich archeologů na nedestruktivní metody, a to nejen jejich vyučováním a předváděním v terénu, nýbrž také demonstrací jejich síly při extrahování archeologických informací, které jejich výsledky obsahují. Bývalí studenti v profesi archeologů budou mít totiž vždy tendenci prosazovat ve své činnosti především to, co se naučili na vysoké škole (Neustupný 2005, 386-387). Vědeckost obsahu je totiž těsně vázána na výchovnou funkci. Zárukou vědeckosti jsou především učební osnovy a učebnice (srov. Neustupný 2005, 382), které by však bez odpovídající úrovně učitele nestačily zajistit vědeckost výuky v celé šíři. „Ta nespočívá totiž jen v reprodukci vědecky správných poznatků, ale vyžaduje, aby byl učitel schopen učivo srozumitelně a přesně vyložit, odpovídat s jistotou na otázky žáků, sám konstruovat otázky a úkoly v přísné logice technické disciplíny a řešit s žáky problémy v duchu soudobého vědeckého myšlení“ (cit. z Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 56). Nejde tedy jen o vědeckou správnost obsahu, ale i o vědeckou úroveň řízení procesu jeho osvojování (spjaté se strukturou učiva a výuky) (Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 56-57), které je ve většině přístupů k vzdělávání v archeologii (vyjma anglo-amerického) na amatérské úrovni (viz kapitola 5.1.2.4). Učitelé by také měli svým vzorným příkladem podporovat studenty v aktivitách a vést ke kreativě nejen ve školní činnosti, ale i mimoškolních *populárně-naučných a vzdělávacích*

aktivitách. Osobně jsem se například, na popud kolegy - studenta a zároveň univerzitního pedagoga a lektora neakademických vzdělávacích institucí - Michala Bureše podílel na vydávání a redigování odborného časopisu (Archeologie a veřejnost, v tisku), stal jsem aktivní součástí studentské obce (Archeologická společnost na Katedře archeologie v Plzni) vydávající populární časopis Archeologica.cz. Zapojit se lze také aktivně do pořádání studentských konferencí, divadelních her s archeologickou tematikou pro veřejnost, mezinárodního fotbalového turnaje archeologických vzdělávacích institucí atd. Samozřejmostí je i podpora v zahraničních výměnách studentů i zaměstnanců všech institucí – zahraniční zkušenost či zkušenost mimo instituci dá absolventovi potřebný nadhled a nabídne celou řadu nových myšlenkových spojení (srov. Turek 2002, 2003). Jedině taková všeobjímající forma obsahu a cílů vzdělávání umožní absolventovi načerpat zkušenosti dovednosti nejen v archeologickém oboru a získat takové kompetence (viz příloha 13), které prakticky zaručí studentovi vzdělanému na základě archeologie jistotu zaměstnání.

5.1.2.2 Formy, metody a prostředky vzdělávání akademické sféry

Strukturní didaktickou jednotkou vzdělávání, kterou si dovolím označit za základní a stěžejní prvek vzdělávacího procesu, je samotný výukový proces (výuka), který lze v rámci organizačních forem nazývat výukovou hodinou (Zákon 561/2004 Sb., § 26; Průcha – Walterová – Mareš 2009, 354-355). O členění výukového procesu a jeho organizaci lze hovořit v souvislosti se sekundárním stupněm, kde se člení „vzdělávání na teoretické a praktické vyučování a výchovu mimo vyučování. Praktické vyučování se člení na odborný výcvik, cvičení, učební praxi a odbornou praxi“ (cit. z Zákon 561/2004 Sb., § 65). Podobně i v případě terciární akademické sféry dochází k teoretické a praktické výuce (jednoduše dělené dle prostředí). Výuka se odehrává ve školním prostředí (klasicky učebny a laboratoře), nebo mimo akademickou archeologickou vzdělávací instituci (místa spojená s exkurzí, místa terénní praxe či kurzy letecké archeologie pořádané na letišti). Pokud se odehrává výukový proces vysokoškolské archeologie mimo školní prostředí, nazývá se např. laboratorní nebo terénní praxí nebo laboratorním cvičením (např. <http://kar.zcu.cz/osobni.php?IDWorker=168>, 11. 6. 2012). Realizovat výuku hodiny dějepisu na primárním či sekundárním stupni vzdělávání nebo vzdělávat dospělé lze prakticky všude a mnoha způsoby, tj. za využití mnoha forem, metod a prostředků. Jinak tomu je u vzdělávání v akademických institucích, kde je potřeba specifického prostředí, forem, metod, a prostředků k dosažení stanovených cílů.

Pojmy výuková metoda a organizační forma výuky patří mezi významné didaktické kategorie, které se spolu s jejich prostředky neustále rozvíjejí, modifikují a vzájemně doplňují. Výuka, jako vzájemně se prostupující procesy vyučování a učení, probíhá v různém organizačním rámci realizujících se ve třídě, terénu apod., se souhrnně označuje jako organizační forma (Průcha ed. 2009, 194; Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 93). „Organizační formy výuky (viz příloha 14) znamenají uspořádání podmínek k funkční realizaci vzdělávacího procesu, v jejichž rámci se používají různé výukové metody a didaktické prostředky“ (cit. z Průcha ed. 2009, 197). Výukovými metodami (viz příloha 15) rozumíme

prostředky, kterými se uskutečňuje „interakce a komunikace mezi učitelem a žáky (i navzájem mezi žáky), směřující k dosažení edukačních cílů“ (cit. z Průcha ed. 2009, 194). Výukovou metodu lze vymezit jako systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků (o. c.). Prostředky ve výuce mám na mysli čistě technické pomůcky napomáhající k dosažení cílů. V archeologickém vzdělávání lze za organizační formy výuky a metody označit uspořádání výuky a postupy, kterými dojdeme k dosažení cíle – vzdělanému jedinci v archeologii. Vzhledem k vývoji vzdělávání a činitelům ovlivňujícím volbu forem a metod (Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 91) lze spatřovat v archeologii tradiční metody, organizační formy a prostředky (nejrozšířenější v zemích eurasijského a středoevropského přístupu), moderní metody a organizační formy výuky (anglo-americký a středozevní přístup) a nejnovější (netradiční) prvky ve výuce. Vzhledem k současnému globálnímu pojetí vzdělávání, zahraniční spolupraci a využíváním moderních technologií a prostředků se dříve tak patrně rozdíly ve vzdělávání v jednotlivých přístupech stírají a proto můžeme tradiční i moderní metody výuky (viz příloha 14) zaznamenat v různé míře ve všech přístupech ve vzdělávání.

Tradiční výuka archeologie, často inspirovaná středoškolskou výukou, přebírá **klasické výukové metody a organizační formy podle vztahu k osobnosti žáka**, uplatňované při výuce dějepisu na střední škole. Nejčastější formou používanou při výuce archeologie je hromadná forma výuky (za použití frontální metody), umožňující vyučovat najednou velkou skupinu studentů bez nutnosti věnovat pozornost jednotlivcům jinde než na konzultacích (Petty 1996, 114-119, 197-8; Neustupný 2005, 385-386), využívající metody slovní (přednáška, práce s textem), názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s fotografií či obrazem, instruktáž) a dovednostně-praktické (napodobování, laborování, experimentování) (viz příloha 15) (Průcha ed. 2009, 194-7; Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 77-89). I po nástupu internetu si práce s textem (s knihou) zachovává svůj význam a pro vědecké formování je v archeologii stále nezastupitelná. Výzkumy však ukazují, že mnozí žáci i přes středoškolský trénink ani na vysoké škole neumějí postihnout v textu hlavní myšlenku, takže jeho obsah nesprávně interpretují. Proto je třeba nadále učit studenty s textem pracovat, vyhledávat a kriticky hodnotit informace a zaujímat k nim vlastní postoje. Takové tréninky je možné uskutečňovat prostřednictvím seminářů a referátů určených pro studenty všech stupňů vysokoškolského vzdělávání skupinovou nebo individualizovanou formou (viz příloha 13), kde se zároveň díky užití dalších **aktivizujících metod** naučí diskutovat, řešit problémy (Průcha ed. 2009, Gojda 2008a, 762; 195-198; Robson 1995), a věcně argumentovat. Dalším druhem nejčastějších **organizačních forem**, které charakterizuje **délka trvání**, jsou vyučovací hodiny, resp. vysokoškolské přednášky, semináře, cvičení, exkurze, speciální kurzy a další formy (nejfrekventovanější je tzv. kombinovaná vyučovací hodina) (Průcha ed. 2009, 197-198; Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 94-99), na jejichž základě lze rozlišit různé typy těchto organizačních forem (např. hodina výkladová, opakovací). Na tomto místě bych chtěl zdůraznit důležitost opakovací fáze v počáteční fázi výuky, která je důležitá nejen pro získání pozornosti studentů, ale zejména pro obnovení myšlenkových konexí či zopakování nejdůležitějších

poznatků z probrané látky, vedoucí často k ozřejnění dosud nepochopeného. **Podle charakteru výukového prostředí** probíhají přednášky, semináře a cvičení tradičně v posluchárně, v laboratořích nebo v terénu. Determinant cíle výuky a od něj odvislá volba prostředí má za následek kategorizaci archeologie (zejm. v univerzitním prostředí) na teoretickou složku a praktickou část – těžko by se např. v univerzitní posluchárně realizoval vzdělávací proces terénní archeologické praxe (i za pomoci všech multimediálních zařízení), a naopak, špatně by dopadla terénní praxe²⁴ bez předchozí teoretické výuky. Klasickou a didakticky přívětivou a dobře uchopitelnou organizační formou podle charakteru výukového prostředí je forma exkurze (Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 97-99; Zárybnický 2006, 22-44; Zajíčková 2009, 58-74, Průcha ed. 2009, 197). Výsledky exkurze jsou cenným studijním materiálem pro učitele, kteří mohou získat hodnotné poznatky pro další pedagogickou činnost tím, že zadají úkoly po skončení exkurze zaměřené na další využití získaného materiálu (Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 99). Na rozdíl od teoretických přednášek ve třídě s frontální metodou v obsahovém slova smyslu jsou na seminářích a cvičeních využívány **komplexní metody** skupinové a kooperativní výuky.

V moderní výuce archeologie se ke **klasickým metodám, organizačním formám a prostředkům** tradičního pojetí výukového procesu připojují **komplexní metody** kritického myšlení, televizní výuky, výuky podporovaná počítačem atp., které spolu s formou individuální výuky a samostatnou prací studentů (Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 99) (tradiční a rozšířené v anglo-americkém přístupu, zejména ve Skandinávii) nabízejí široké spektrum možností k využívání netradičních postupů, prostředků, forem podle charakteru výukového prostředí (výuka v muzeu, vycházka a exkurze) (viz příloha 14) (Průcha ed. 2009, 195-198, 258-286; Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 97-99) a prostředků. Moderní výuka archeologie oproti tradiční výuce využívá vedle dvojrozměrných pomůcek i trojrozměrné předměty (archeologické nálezy), které je nutno vzhledem k bezpečnosti užívat v menších skupinách. Archeologické přednášky a cvičení využívají obrazové dokumentace (nejčastěji ve formě souborů pro datový projektor), která je vedle ilustrace i podstatou výkladu. Ačkoliv spatřuji v „projektorovém výkladu“ mnohé výhody (snadná příprava a pozdější úpravy, ekonomická nenáročnost, čitelnost textu a s tím spojená časová úspora při výuce způsobená kopírováním souborů namísto psaní na tabuli, podpora představitosti žáků ilustrací a videem), které jiní považují za nevýhody (srov. Neustupný 2005, 386), prezentace má i svá úskalí. Když pomíneme technické závady a nedostatky a soustředíme se na formu prezentací, nezřídka se setkávám se snímky (slides) s přemrštěným množstvím textu, kde se těžko rozeznává podstatné od nepodstatného. Vzhledem k tomu, že se studenti soustředí nejen na poslech, ale také na opisování informací ze snímku, je bezpodmínečně nutné naučit se prezentovat to podstatné a komunikovat během výkladu se žáky (tempo výuky, pochopení atd.), neboť výuku doprovázejí i

²⁴Riziko ztráty cenných archeologických pramenů by se dalo řešit výzkumy a výukou na „méně cenných“ lokalitách (např. výzkum trampské osady při Katedře archeologie v Plzni nebo areálu hudebního festivalu v Dánsku studenty Katedry archeologie v Sheffieldu) podobně, jak to činí v anglo-americkém přístupu etnoarcheologie. Výsledkem takového výzkumu nejsou tedy nálezy, nýbrž nové metody pro lepší poznání minulosti (např. Rathje 1992).

složité grafy, tabulky a databáze²⁵. Jejich části se při výuce podrobně analyzují a studenti se při cvičeních učí je konstruovat (v současné době pomocí počítačových metod). To vyžaduje, aby přednášející věnovali individuální pozornost každému studentovi. Současní studenti by měli projít cvičeními v dokumentaci archeologických nálezů moderními prostředky (například fotografování, skenování, digitalizace), cvičeními s digitalizovanými mapami a plány, práci s komplikovaným počítačovým softwarem (například GIS, mnohorozměrné analýzy a statistické metody), přičemž je nutné vzhledem k náročnosti porozumění tématu zachovat formu skupinové výuky. Samozřejmostí moderní výuky je použití poznatků v terénu (metodou nedestruktivního i destruktivního terénního výzkumu), kde je nutno opět individuálního přístupu pedagogů ke každému studentovi, aby nedošlo k nevratné ztrátě archeologických informací (Neustupný 2005, 386). Další běžnou praxí zejména u anglo-amerických a středozezemních akademických vzdělávacích institucí je zřízení terénní základny pro účely výzkumu (např. <http://www.missouristate.edu/car/>, 15. 6. 2012; <http://www.trentu.ca/tuarc/>, 16. 6. 2012). Ke stejnému postupu se také vzhledem ke kladnému finančnímu hospodaření přidávají i některá univerzitní archeologická pracoviště středoevropského přístupu (např. <http://www.kar.zcu.cz/ovp/projekt.php?id=17>, 16. 6. 2012; <http://www.phil.muni.cz/wff/home/studium/doktorske/programy-a-obory/archeologie>, 16. 6. 2012), zatímco v eurasijském přístupu se setkáváme s podobnou praxí právě díky zahraničním institucím z ekonomicky vyspělejších zemí.

Pozitiva ve využití moderních forem a metod vzdělávání v archeologii lze shrnout do:

- zvýšení představitosti
- podněcení kreativity
- objektivnosti evaluace

K nim přispívají nejnověji *netradiční metody, formy a prostředky* archeologického vzdělávání, které je zároveň synonymem pro další směřování archeologie ve výuce. Asi už jen těžko si dokážeme představit, že bychom při získávání znalostí byli odkázáni pouze na lektora a klasické učebnice, hromadnou formu předávání poznatků slovními metodami, využíváním zejména dvojrozměrných pomůcek (texty na papíře, mapy, tabulky a obrazy k ilustraci) a podobně (Neustupný 2005, 386). Trvalé, soustavné školení i sebevzdělávání (samostudium, samostatná práce) (srov. Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 99-100) formou různých školení či seminářů se stalo nezbytností a je běžnou součástí života každé instituce i jednotlivce. Zavádění nových moderních informačních a komunikačních technologií (*Information and*

²⁵ Roli databází v archeologii vyzdvihuje E. Neustupný (2005), který tvrdí, že „studium artefaktů starým katalogovým způsobem z autopsie je překonané“ (cit. z Neustupný 2005, 384). Oponuje mu J. Bouzek (2006), který k tomu podotýká, že „ani databáze (ostatně ani kresba či fotografie) nemůže vypovídat o objektu vše a jsou-li databáze jediným prismaticem, zamezí možnosti dalších přístupů k poznání (cit. z Bouzek 2006, 152). Dle mého názoru a zkušeností z cizích prostředí metoda katalogového nebo databázového způsobu studia kvalitu absolventa a poznání zásadně neovlivní. Ačkoliv je technika již na takové úrovni (trojrozměrné modely), že může obstojně zastoupit některé senzorické vjemy, měli by studenti přicházet nadále do styku s tím, co je s největší pravděpodobností potká v další archeologické kariéře, aby nebyli zaskočení.

Communication Technologies, ICT) lze díky technickému pokroku a dostupnosti nových technologií zachytit ve výuce dějepisu v primárním, sekundárním, terciárním stupni vzdělávání. Pokrok vzdělávání ve smyslu adaptace nových prvků do výuky spatřuji v použití nových metod, organizačních forem výuky a materiálních technických prostředků (Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 71-124). Nikdo se dnes nepozastaví nad konstatováním, že jsou při výuce dějepisu v primárním a sekundárním stupni vzdělávání používány databáze, počítačové technologie či dataprojekce. R. Jašek a P. Rosman (2006) hovoří dokonce o novém paradigmatu vzdělávání pomocí ICT a označují elektronickou formu vzdělávání jako jedno z řešení nové situace nastolené rychlým vývojem moderních ICT (srov. Jašek – Rosman 2006, 225; Průcha ed. 2009, 195). Z vlastní zkušenosti a učiněných poznatků je nutné podotknout, že se *mediální výuka* prostřednictvím počítačových programů a interaktivních multimediálních kurzů v počítačových učebnách využívá na středních školách více, než je tomu na institucích terciárního vzdělávání. V univerzitním stupni vzdělávání je vzhledem k trendu individuální formy výuky počítačová podpora v archeologii patrná také – například na Katedře archeologie v Plzni se snaží nutný individuální přístup ke studentům (ještě než začnou pracovat v terénu s přístroji) nahradit právě e-learningovým kurzem, který má možnost absolvovat každý zájemce o zapůjčení technického vybavení (<https://phix.zcu.cz/moodle/course/view.php?id=373>, 18. 6. 2012). Tzv. *elektronické vzdělávání (eLearning, e-learning nebo m-learning)* probíhá online kurzy nebo projekty prostřednictvím informačních a komunikačních technologií (dále jen ICT) jako jsou internetové aplikace, kurzy na počítači či v tzv. chytrých telefonech (např. Gojda - Šmejda 2003; Jašek - Rosman 2006). Elektronické formy a interaktivní multimediální kurzy využívající mobilní ICT v procesu vzdělávání jsou v oblibě nejen kvůli dostupnosti spojené s poměrně malými náklady (vlastní počítač, PDA, MDA), ale i možnosti dobrovolnosti vzdělávání či využití interaktivních metod, časové nezávislosti studia, obsahové volnosti či možnosti okamžité kontroly získaných znalostí. Další výhodou může být i optimální úroveň zvoleného stupně vzdělávání a vlastní tempo studia (Jašek - Rosman 2006). Využití elektronických kurzů pro potřeby archeologie jsou v současné době na vzestupu ve střeoevropském a středozemním přístupu ke vzdělávání v archeologii (např. Gojda – Šmejda 2003). V západním světě jsou elektronické kurzy vzdělávání dospělých již zažitými praktikami (např. <http://www.conted.ox.ac.uk/graduateschool/index.php>, 5. 6. 2012). Náplň a vlastní realizaci kurzů si zajišťuje akademická instituce, zatímco technickou podporu často zajišťuje pomocný vzdělávací subjekt. Např. na Západočeské univerzitě v Plzni jsou zajišťovány kurzy Centrem počítačové podpory vzdělávání při Ústavu celoživotního vzdělávání. Toto centrum zajišťuje komerční projekty vývoje a realizace eLearningových kurzů, školení související s přípravou autorů a vyučujících eLearningu, vývoj a prodej autorského systému, výzkum v oblasti vývoje a nasazení eLearningu ve vzdělávacích systémech podniků a škol a samozřejmě i kompletní servis všem fakultám Západočeské univerzity (<http://www.ucv.zcu.cz/novy/menu.php?akce=eLearning>, 5. 6. 2012). Tohoto moderního nástroje vzdělávání v archeologii využili i akademici v dalším vzdělávání. E-learningový kurz,

avšak pro studenty předmětu letecká archeologie, uskutečnili v roce 2003 zaměstnanci katedry archeologie Západočeské univerzity Martin Gojda a Ladislav Šmejda (Gojda – Šmejda 2003). Na ně navázala i další vysokoškolská pracoviště v ČR s elektronickými kurzy archeologické dokumentace, prospekce, managementu záchranného archeologického výzkumu atd. (např. <http://www.conted.ox.ac.uk/courses/results.php?Category=100#rightcontent>, 5. 6. 2012; <http://elearning.fpf.slu.cz/course/category.php?id=61>, 5. 6. 2012). Na základě inspirace u vysokoškolského vzdělávání se zde nabízí další možnosti využití e-learningu a m-learningu přímo pro základní a střední pedagogy dějepisu. Je jen dobře, že i státní zřízení si uvědomila důležitost vzdělávání prostřednictvím nových technologií a podporují tuto aktivitu v rámci kurikul či vzdělávacích programů (např. <http://www.crowcanyon.org/education/curriculum.asp>, 22. 4. 2012; <http://elearning.historickededictvi.com/zobraz/materialy/odborne-texty/archeologie>, 22. 6. 2012).

Takové moderní druhy vzdělávání by však měly být doplňovány výukou s kvalifikovaným pedagogem, případně odbornými konzultacemi (Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 99), neboť jedině odborník může upozornit na další praktické zkušenosti a zabránit tak případné nenávratné ztrátě archeologických informací v terénu. Absence širšího využití moderních technologií při teoretické výuce archeologie je dána i charakterem řešených problematik, které nepotřebují nebo naopak potřebují specifické výukové prostředí s novými technologiemi. Jiná situace a požadavek na využití nových metod a počítačové podpoře v archeologickém vzdělávání nastává např. u laboratorní výuky, při výuce znalostí geografických informačních systémů nebo při archeologickém modelování. Překvapivým zjištěním může být spíše fakt, že střední školy používají při výuce mnohem častěji tzv. multimediální metody a prostředky (Průcha – Walterová – Mareš 2009, 160). Tento stav odráží úřední a finanční podporu v zavádění nových metod do střední výuky a zároveň nejspíš i prestiž v konkurenční boji o studenty prostřednictvím školního vybavení. Přestože stejnou možnost disponují i vysokoškolské instituce, není mi známo, že by možnosti multimediální výuky v širší míře využívaly. Otázkou není, zda je využití multimediálních metod (např. multimediální tabule, počítačů) ve výuce pro vysokoškolské vzdělání přínosné, spíše bychom se měli ptát po příčinách setrvání stavu (tentokrát bych ekonomický aspekt vzhledem k dostupnosti nepovažoval za zásadní) a nezbytnosti využití těchto nejmodernějších metod. Stejná otázka se naskýtá pro m-learning (mLearning) - vzdělávání za pomoci chytrých mobilních telefonů. Tyto komunikační kanály jsou v dnešní době snadno pořiditelné pro širokou vrstvu lidí. Výhodou m-learningu je „jeho snadná dostupnost nejen doma, ale i v práci a na cestách. Neomezuje se však na pouhou výuku, ale je metodou sdílení a předávání informací. Mnoho lidí již používá mobilní přístupové technologie nejen pro přístup k e-mailu, vyhledávání na internetu nebo pro přístup k pracovním dokumentům“ (cit. z Jašek – Rosman 2006, 225), takže odpadá i problém náročného zaškolování. Dle mého názoru není využití elektronického vzdělávání prostřednictvím ICT ve výuce nutné (stále jsou situace, kdy je nezbytné tuto metodu

ještě více modernizovat a přizpůsobovat ji novým trendům), ale je přínosné a očekávané. V archeologii je totiž stále rozšiřující se množství subjektů, které již ICT v určitých podobách využívají (např. GIS, databáze, letečtí archeologové, laboratoře atd.). Je zde i celá řada témat (např. modelování, GIS atd.), kterým by toto zařízení pomohlo k lepší představitelnosti studentů a zároveň podnítilo kantory ke tvůrčí činnosti a kreativitě. Využití moderních metod ve výuce archeologie však skrývá i celou řadu úskalí, se kterými je třeba počítat a nejlépe předcházet tím, že si ponecháme v záloze tradiční formy a organizaci výuky. Vzhledem k tomu, že některé výukové formy a metody jsou dosud neotřelé a ve vývoji, nelze u nich předpokládat stoprocentní spolehlivost (zejména u techniky). Po stejné úvaze novosti a neznalosti všech specifík algoritmu v postupech u mnohých nelze předpokládat velkou efektivitu (zvláště na základních a středních školách). Při intenzivním zapojení interaktivních prvků do výuky lze způsobit zakrnění jemné motoriky vyučovaných (např. při archeologickém kreslení). Dalo by se jistě najít i další rizikové faktory, ale pro uvědomění si problematiky využití moderních metod ve výuce archeologie tento nástin postačí.

Souhrnně lze **rizika** pro vyučující i vyučované využití moderních metod a organizačních forem výuky shrnout do těchto bodů:

- nespolehlivost
- neopotřebovanost
- neznalost všech specifík algoritmu v postupech
- neefektivita
- možná ztráta některých dovedností
- zneužití

Takovýmto rizikům se lze bránit buď pasivním přístupem s odmítáním těchto nových prostředků k dosažení uspokojivého cíle v podobě zodpovězení otázek. To konec konců popírá samotný princip vědy (výzkumu) a jejích paradigmat. Tento „postup“, jak se mnohokrát ukázalo v historii, nevede k cíli – uspokojení akademiků či veřejnosti v archeologickém poznání. Další extrémní varianta řešení, tedy útok v podobě masivního zavedení moderních metod, organizačních forem a technologií do vzdělávání, může přinést dílčí úspěchy, tak jako tomu bylo v 70. letech u tzv. Nové archeologie. Z těchto dvou modelů lze vydedukovat, že nejprijatelnějším řešením pro začlenění a využívání nových prvků do vzdělávání v archeologii je kompromis obou, laicky řečeno „zlatá střední cesta“. V praxi (obrazně řečeno, neboť pojednáváme o teorii a její výuce) to znamená postupně implementovat na základě kritického posouzení všech rizik a možností, které současné technologie přináší, nové metody, formy a prostředky, to vše zorném poli mezipředmětových vztahů a mezioborového vzdělávání.

V návaznosti na otázky rizik využití nových forem, metod a prostředků ve výuce se nelze nezmínit o problému, které přináší dostupnost nových technologií a jejich zneužití pro výzkum i vlastní obohacení ve výuce a zejména v mimoškolním prostředí (srov. kapitola 5.2).

Problém způsobují zejména prostředky k rychlé a přesné identifikaci památek nad zemí a pod zemí (např. GIS přijímače, detektory kovů) (<http://vm.nidm.cz/vm/kurzy/info/kurz/595>, 10. 6. 2012; <http://www.detektorykovu.cz/zakazkove-hledani>, 10. 6. 2012). Ačkoliv takový namátkový průzkum prováděný studentem archeologie nebo oprávněnou osobou (často z řad bývalých studentů) či nelegálně zájemcem o archeologii (tzv. amatérským archeologem) může přinést akademické sféře archeologie nějaký nový studijní či výukový materiál, většinou dochází ke ztrátě nálezové okolnosti nutné k případné lokalizaci a archeologickému výzkumu, a tudíž i případné publikace. Proto se zde nabízí otázka smysluplnosti zveřejňování informací, jeho metody a předmět sdělení akademické literatury (Gojda 2008a, 758). Řešení nespátřuji stejně jako akademická obec v odlišném režimu zpřístupnění dat nebo totální ochraně těchto památek (srov. Gojda 2008a, 758; Čižmář 2006; Křivánek 2006), neboť se bez zveřejňování dat dnešní student či vědec (a jeho hodnocení) neobejde (viz kapitola 5.1.2.4), ale ve výchově archeologů a společnosti, tak jak je tomu běžné v anglo-americkém přístupu (viz kapitola 5.2) a s částečným smířením se s faktem, že „končí čas autentických originálů, které lze dnes prostřednictvím digitalizace bleskově kopírovat bez ztráty charakteristických vlastností do nekonečného množství. Právě takto chápe archeologické památky společnost, a právě proto tolik oceňuje aktivity např. našich egyptologů, kteří donedávna v duchu tradiční archeologie hledali a vykopávali atraktivní pohřební areály s umělecky cennými artefakty (teprve nedávno se jejich výzkumy začaly zaměřovat na studium ostatních stránek života dávných obyvatel Egypta a na poznávání vývoje prostředí, v němž tito lidé žili)“ (cit. z Gojda 2008a, 759). Z úhlu pohledu archeologa však nelze tyto metody, ač mají i vzdělávací potenciál, obhajovat bezprostřední ohrožeností lokality vykradači hrobů, neboť při dnešní stavební aktivitě, neboť můžeme za ohrožené považovat všechny lokality. M. Gojda proto logicky dedukuje, že bychom pak vzhledem k neschopnosti naší společnosti v účinné ochraně archeologických památek měli „zaměřit úsilí české archeologie v první řadě na praktické výzkumy (exkavaci) potenciálně bohatých lokalit – ze zřejmých důvodů primárně těch, které obsahují kovové předměty. A navzdory obecným trendům a profesní etice by se mělo jednat o tzv. neohrožené lokality, tedy místa, kterým nehrozí výrazné porušení či dokonce zánik prostřednictvím stavebních aktivit“ (cit. z Gojda 2008a, 759). Tímto způsobem bychom museli rezignovat na jakékoliv etické vzdělávání veřejnosti v ochraně archeologického dědictví a navíc by se archeologie dostala do rozporu s tzv. Maltskou konvencí (CoE 1992) o zacházení s archeologickými památkami, která striktně požaduje neprovádět destruktivní výzkumy na oněch tzv. neohrožených lokalitách. Jediným pragmatickým východiskem z této situace tedy zahájení spolupráce se vstřícnými a spolehlivými hledači s detektorem a jejich vzdělávání (srov. kapitola 5.2), které si mezi profesionálními archeology získává stále více příznivců (např. Šmejda 2007, Moravec 2008).

Jak je ze všech částí této kapitoly patrné (a její název sám napovídá), v reálné praxi dochází k symbióze organizačních forem s metodami výuky a s didaktickými prostředky, vytvářející činnostně a funkčně propojené didaktické útvary, modely. V těchto kombinovaných útvarech mají dominantní úlohu a funkci aktivizujícího činitele zejména výukové metody a

samotná osoba lektora. Výukové metody a organizační formy výuky jsou v rukou učitele nástrojem, kterým řídí, usměrňuje cestu studenta za archeologickým vzděláním. Některé z těchto nástrojů mají dlouhou tradici a jsou v moderní škole archeologie nepostradatelné (např. práce s textem), u jiných (např. vizuální a hmatová percepce) je potřeba diskutabilní, další se uplatňují i přes své nepříznivé vlastnosti, a to především proto, že jsou snadno uskutečnitelné a ekonomicky výhodné (např. hromadná výuka) (srov. Průcha ed. 2009, 198; Neustupný 2005, 384-386; Bouzek 2006, 152-153; Gojda 2008a, 756). Tento ekonomický determinant navíc podtrhuje fakt, že je obor archeologie se všemi svými moderními výdobytky a požadavky ke kvalitnímu výzkumu stále řazen svým koeficientem k oborům, které využívají v podstatě pouze metod slovních. Tento stav, postřehnutelný zvláště ve středoevropském systému (např. Neustupný 2005, 386; Gojda 2008a, 765) „nutí katedry archeologie, aby do značné míry studenty vychovávaly na úrovni poloviny 20. století“ (cit. z Neustupný 2005, 386) a hledaly si prostředky všemi možnými způsoby.

Vzhledem k tomu, že financování oboru tematicky nezapadá do této kapitoly a je jen dílčím cílem práce, protože s tematikou vzdělávání financování bohužel stále úžeji souvisí a souviset bude²⁶ (např. se zavedením školního, koeficientech a dalšími tématy), zmíním se zde alespoň o důležitých ekonomických vlivech, které se nepřímo projevují ve výuce archeologie. Nejrozporuplnějším a hojně diskutovaným tématem je právě počet studentů (např. Neustupný 2005; Tichý 2005; Matoušek 2006; Gojda 2008a), který ovlivňuje kvalitu výuky a snižuje její úroveň, neboť se jim při velkém počtu posluchačů nemůže pedagog dostatečně věnovat (Neustupný 2005, 384-385; Gojda 2008a, 765; Tichý 2005). Jak správně podotýká M. Gojda, „vysoké počty studentů jsou ovšem přijímány jen na bakalářský stupeň, který s ohledem na své poslání není založen na individuálním přístupu učitelů ke každému jednotlivému studentovi“ (cit. z Gojda 2008a, 765). Na druhou stranu vyšší počet studentů zajišťuje jejich výuce specialisty a institucím větší šanci na objev budoucích archeologů profesionálů (Neustupný 2005, 384-385). K tomuto kladu je třeba připočíst možné zvýšení technického zázemí pro výuku studentů a s ní související rozšíření výuky o další možnosti praktických činností (např. základní a speciální laboratorní úkony a zpracování artefaktů a ekofaktů získaných při terénních výkumech) organizovaných buď přímo studenty, nebo ve spolupráci s jinými institucemi (Gojda 2008a, 756). Ve výsledku je tedy kvalita vzdělávání ve formě hromadné výuky přebíhá argumenty možností hromadné laboratorní výuky či výuky v terénu, která by však měla vzhledem k práci se skutečnými (a tudíž vyčerpatelnými) archeologickými prameny být více individualizována. Proto bych se přikláněl k větší angažovanosti studentů magisterského a doktorského stupně, kteří by v rámci svých terénních či laboratorních praxí mohli suplovat výuku výzkumného pracovníka, který by se mohl věnovat výzkumu. Je zřejmé, že finančně by to instituci nestálo téměř žádné další finanční výlohy, prostředky z přijímaných studentů by se

²⁶ Problematika financování archeologie by si zasloužila samostatnou práci.

mohly využít třeba na nové prostředky²⁷ ve výuce, a ušetřený čas by vědecký pracovník využil podle svých potřeb.

5.1.2.3 Komunikace archeologického vzdělávání akademické sféry

S teoretickou otázkou metod, organizačních forem a nových prvků a prostředků v archeologickém vzdělávání úzce souvisí problematika komunikace. V dnešní době, kdy musíme denně vedle komunikace s žáky ospravedlňovat podstatnost své vědy veřejnosti i politikům²⁸, je efektivní komunikace zvláště důležitá, a proto jsem vyčlenil této problematice zvláštní kapitolu v akademické i neakademické sféře. Komunikace je vymezována četnými autory jako proces dorozumívání, sdělování, výměny informací. „Každý proces komunikace mezi lidmi zahrnuje její účastníky, uskutečňuje se nějakými prostředky, probíhá v určitém kontextu, plní určité funkce a dosahuje (případně nedosahuje) nějakých efektů“ (cit. z Průcha ed. 2009, 189). Ke komunikaci archeologie dochází tradičně formou publikací a jejich elektronických alternativ (články v odborném tisku či na internetu, interní zprávy) nebo zveřejnění na odborném setkání (konference) prostřednictvím různých komunikačních kanálů a médií (komunikátor) nejen v rámci akademické sféry ve školním a mimoškolním prostředí (tiskové zprávy, rozhlasové a televizní relace o aktuálních nálezech či výsledcích archeologického projektu) (srov. Průcha ed. 2009, 258-286; Bureš 2003b, 184-185), ale i při profesně orientovaném vzdělávání (školení ke zvýšení kvalifikace, podnikové vzdělávání, rekvalifikace) nebo při dalším neformálním výcviku v akademické sféře (tzv. otevřené univerzity), ale i mimo ní (viz kapitola 5.2.1.3). Ačkoliv se komunikace v akademické a neakademické sféře navzájem ovlivňují a doplňují, mají svá specifika, a proto jsem se rozhodl věnovat pozornost každé zvlášť. Tím zásadním rozdílem je, že primárním cílem akademické sféry je věda a výzkum (zodpovězení specifických otázek) a ventilace jeho výsledků zejména uvnitř systému, zatímco o vnější komunikaci ve smyslu propagace archeologie, tj. prezentaci a v důsledku ní ve většině případů i popularizaci archeologie (expozice na lokalitách i v muzeích, populární texty, televize) se starají zejména neakademické vzdělávací archeologické instituce (viz kapitola 5.2) (srov. Neustupný 2000a, 62; Bureš 2003b, 184-185). Přesto je nucena akademická obec vzhledem k silicím tlaku politiků prostřednictvím veřejnosti komunikovat (prezentovat) výsledky své činnosti nejen formálně, to znamená zprávami o činnosti, výročními zprávami, nebo články v odborných časopisech (Kuna 2007; Turek 2001; 2002; 2003), ale stále více i neformálně veřejnosti prostřednictvím populárně-naučných časopisů nebo televizních či radiových šotů (např. Gojda 2006; Gojda – John 2011; http://www.rozhlas.cz/planetarium/archeologie/_zprava/josef-ladislav-pic-osud-jmenem-archeologie--993130, 9. 6. 2012). I přes tento trend si komunikace archeologické sféry z jistých důvodů stále udržuje svou konzervativní stránku (viz kapitola 5.1.2.2) a lze ji nejčastěji přirovnat k **pedagogické komunikaci** (Průcha ed. 2009, 189). Archeologická (pedagogická)

²⁷ Je samozřejmé, že pro rozvoj efektivních vzdělávacích i výzkumných aktivit musejí archeologické vzdělávací instituce kontinuálně využívat možností nabízených grantovými agenturami, ministerstvem školství i dalšími institucemi, a opakovaně žádat o přidělení prostředků na různé druhy projektů, konference, vzdělávací aktivity, výzkumné záměry a další.

²⁸ A také dle právních řádů a zákonů (CoE 1992) a vědomí, že společnost vnímá archeologii jako uzavřenou vědu, jejíž výsledky jsou zájmem jen této vědy a v běžném životě postradatelné (Bureš 2003b, 183-185).

komunikace probíhá typicky ve školní třídě mezi učiteli a studenty. Uskutečňuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů, je řízena učitelem a má specifická pravidla, vymezující roli a pravomoc účastníků komunikace (srov. Průcha ed. 2009, 189). Stejně jako **vědecká komunikace** slouží k prezentaci obsahu vzdělávání a k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání. Archeologická komunikace vedle těchto cílů také navozuje vztahy mezi účastníky (pedagogy, studenty, úředníky, politickými reprezentanty) a sděluje informace nevztahující se ke vzdělávání. Vytváří konkrétní psychosociální klima v akademických vzdělávacích institucích i ve společnosti a zároveň je jím ovlivňována. V jednotlivých zemích i vzdělávacích institucích se proto tyto úrovně klimatu mohou lišit v závislosti na formě a intenzitě (přímá, nepřímá) nebo efektivitě komunikace a s ní spojenými zvolenými komunikačními prostředky - neporovnatelné rozdíly v pedagogické i vědecké komunikaci archeologie nalezneme například uvnitř zemí střeoevropského přístupu, zatímco v anglo-americkém přístupu má komunikace své minimální požadavky a standardy, které dodržují vesměs všechny instituce (oproti tomu opačným extrémem je eurasijský přístup a jeho komunikace, která ve směr probíhá jen občas a když, tak v úrovni nutné pro splnění formálních požadavků ze strany státu). Z přímých a nepřímých komunikačních prostředků, které úzce souvisí s metodami a formami výuky (viz kapitola 5.1.2.2), jsou v současnosti nejčastěji používány komunikátory:

- aktivního styku
- odborná tištěná a elektronická literatura
- pasivní komunikátory

Ve všech přístupech vzdělávání akademické archeologie se stále nejčastěji komunikuje prostřednictvím mluveného slova při osobním setkání komunikátorů (komunikačních činitelů) a prezentaci výsledků vědy a výzkumu prostřednictvím dialogů, diskuzí, přednášek nebo příspěvků na konferencích (např. Turek 2002; 2003; <http://www.zcu.cz/en/media/events/?id=1926>, 9. 6. 2012). Takové druhy komunikace jsem zařadil pod pojem **aktivní styk**, který si lze představit jako přímé nebo nepřímé setkání dvou nebo více komunikačních činitelů v různých prostředích (tradičně ve škole, ale i v mimoškolním prostředí, na terénních výzkumech, na konferencích, v kanceláři apod.), jehož hlavním komunikačním prostředkem je mluvené slovo a cílem předat nebo získat informace vedoucí ke vzdělání. Vzhledem k tomu, že jsem se svým způsobem přímé komunikaci (přednáškám, seminářům, cvičením) věnoval v kapitole 5.1.2.2, nebudu její specifika hlouběji rozebírat. Spíše zde zmíním proměny komunikace a jejích forem, které jsem zaregistroval od svých gymnaziálních let. Ještě jako studenta vysokoškolského studia mě oslovila komunikační forma *tzv. dnů otevřených dveří*, na nichž jsme se mohli setkávat se studenty a pedagogy, prohlížet pracoviště institucí, a získávat tím vlastní úsudek (s takovou formou dnů otevřených dveří se lze setkat například na Fakultě aplikovaných věd ZČU v Plzni). Jinou formu komunikace v

současnosti nabízí Univerzita Hradec Králové²⁹, která vymezuje svým oborům (např. archeologie, prezentace a ochrana kulturního dědictví, archivnictví) hodinovou prezentaci v učebně (<http://www.uhk.cz/cs-cz/aktuality/verejne-informace/kalendar-akci/Documents/Den%20otev%C5%99en%C3%BDch%20dve%C5%99%C3%AD%20FF.pdf>, 14. 6. 2012). Nemile mě také překvapil trend dalších akademických institucí (např. Filozofické fakulty v Plzni), které naženou studenty všech oborů do posluchárny a dozví se obecné informace, které najdou na internetu. Takto má vypadat efektivní komunikace, která má mít za následek příliv dalších zájemců o vzdělávání v archeologii? Dle mého názoru ne. Samozřejmě lze argumentovat velkým počtem uchazečů nebo zaneprázdněností vědců a kapacit, ale pokud chce být instituce úspěšná, musí být přístupná a otevřená všem i její externí komunikace. Příkladem může být zejména z hlediska komunikace, socializace a mezilidských vztahů, dle mého názoru velmi přínosné neformální celofakultní setkávání studentů a pedagogů Filozofické fakulty Západočeské univerzity v Plzni pořádané děkanem nebo popřednáškové „diskuze u piva“ s přednášejícími z jiných institucí. Takto pojatá komunikace se studenty či odborníky z jiných institucí může spolu s firemní kulturou vzbudit zájem o studium či zaměstnání. I z tohoto důvodu bych proto apeloval na akademické a instituce, aby udržovaly aktivní přívětivou politiku komunikace.

Další typy, které se v současné době objevily na scéně a které mají potenciál ovlivnit výuku archeologie v akademické sféře vzdělávání a můžeme je stále zahrnovat do osobní komunikace, ačkoliv jsou v pravém slova smyslu neosobní (tj. nepřímé, ale osobní setkání suplují). Vzhledem k užitým prostředkům ji lze nazvat jako *elektronickou komunikaci*. Při ní dochází ke vzdělávání díky moderním technologiím prostřednictvím elektronických variant přednášek, seminářů, cvičení nebo setkání (tzv. webináře, v anglo-saském prostředí tzv. tutorials, e-learningové kurzy, m-learningové kurzy, skype meetingy, online konference či komunikace na sociálních sítích) (např. <http://www.librarydevelopment.group.shef.ac.uk/department/archaeology.html>, 17. 6. 2012; <https://phix.zcu.cz/moodle/course/view.php?id=373>, 18. 6. 2012; <http://vm.nidm.cz/vm/kurzy/info/kurz/595>, 20. 6. 2012), při kterých dochází ke styku účastníků komunikace a komunikaci (výuce) prostřednictvím informačně-komunikačních technologií (ICT = Information and Communication Technologies), jako jsou počítačové programy, databázové systémy, mobilní technologie, dataprojekce, multimediální tabule, kapesní počítače (PDA), mobilní telefony (MDA), notebooky, tablety PC, nejnověji telefony a televize

²⁹ Specifickým oddělením univerzity je Centrum experimentální archeologie (CEA) a Kabinet experimentální archeologie (KEA) ve Věstarech (Tichý 2002a, 2004c). Návštěvní dny zde slouží především jako sonda zájmu směrem k široké veřejnosti. Návštěvnost je zde nízká a proto se zde záměrně i spontánně mění způsoby prezentace (Tichý 2004c, 145). V CEA nikdy nebyl problém s nedostatkem informací. Vzhledem k faktu, že se na rozdíl od školních dětí dospělí (s jejich dětmi) většinou zdráhají vyzkoušet si praktické činnosti, dochází s nimi k častější komunikaci. R. Tichý (2004c) si při této komunikaci povšiml, že lidé nerozlišují pojmy experimentální a terénní a často se jim mísí realita originální archeologické lokality a uměle vytvořené sídelní jednotky. V tom vidí Tichý rozdíl oproti zahraniční veřejnosti, která rozdíl chápe jednoznačněji (Tichý 2004c, 146). Stejně jako R. Tichý jsem přesvědčen, že důvod této neznalosti je zakořeněn v malém styku laiků s archeologií (kromě hradů a zámků) a jeho způsobu, který nevede k chápání její podstaty (o. c.). Dle mého názoru však další roli hraje opomíjení archeologie při výuce dějepisu a také akademická osvěta.

s hybridním vysíláním (televize, rozhlas a online aplikace). Vlastní výměnu informací zajišťují také datové nosiče (flash disky, externí pevné disky, MP3 a MP4 zařízení, DVD nosiče) (Jašek – Rosman 2006, 225). Vzhledem k ekonomickým rozdílům a obsahovému (a s ním souvisejícím metodickému a přístrojovému vybavení) zaměření institucí lze v jednotlivých přístupech spatřovat velké regionální rozdíly. Z výsledného pozorování však lze konstatovat, že více než ekonomická situace přístupů determinuje zavádění moderních komunikačních prvků do výuky personální obsazení archeologických vzdělávacích institucí a jejich individuální přístupy a s tím související zaměření obsahu vzdělávání (srov. www.kar.zcu.cz, 9. 6. 2012; <http://ukar.ff.cuni.cz/>, 9. 6. 2012; <http://uchazec.ff.cuni.cz/159>, 9. 6. 2012).

Dalším komunikačním prostředkem, který je pro akademickou pedagogickou a vědeckou komunikaci nejčastěji zastoupen a není zde nutná okamžitá interakce, je **odborná tištěná literatura** (výukové texty, učebnice, odborné časopisy, odborné knihy, postery)(např. Buchvaldek - Košnar - Lippert et al. 2007; Panchyk 2001; Neustupný 1995) a její **elektronické varianty** (časopisy online, elektronické knihy, emailová korespondence, bulletiny, tiskové zprávy) (např. <http://intarch.ac.uk/>, 14. 6. 2012; <http://books.google.com/>, 15. 6. 2012; <http://www.academia.edu/>, 15. 6. 2012). Někteří odborníci a mnoho laiků se domnívají, že do odborné literatury, resp. výukových textů patří jen to, co už se bezpečně ví a řešení otázek a problémů má jít stranou. Taková úvaha pak umožňuje psát učební texty a učebnice laikům, protože jde v tomto pojetí vlastně jen o výběr "poznatků" z odborné (vědecké) literatury (Neustupný 1996, 319). Za "bezpečné znalosti" E. Neustupný (1996, 319) považuje zpravidla teze toho paradigmatu, které v dané vědecké komunitě převládá. Takové pojetí pak důsledku univerzitního vzdělání v daném přístupu ke vzdělávání v archeologii zastává velký počet archeologů. Při změně paradigmatu část faktických poznatků přetrvává, zatímco nové názory jsou tradicionalisty zavrhovány. Nespornou neměnnou, důležitou pro tvorbu nových učebnic, jsou však fakta získaná předchozím empirickým výzkumem (zejména samotné archeologické nálezy, jejich fyzická podoba a prostorové uspořádání) a částečně i některé neparadigmatické otázky (např. archeologická klasifikace, ustálená chronologie), než zasáhneme do oblasti interpretace, která je závislá právě na paradigmatických postojích a individualitě (o. c.).

„Protože učebnice (a vůbec jakékoliv archeologické dílo vč. popularizačních textů) musí představovat více než fotografický snímek archeologických faktů, tj. musí obsahovat vysvětlení (interpretace), nikdo se nemůže vyhnout tomu, aby do svého díla nevložil přijaté paradigma a případně i svou individualitu“ (cit. z Neustupný 1996, 319-321). Z tohoto důvodu nemohou být ani komunikační prostředky, jakými jsou výukové texty nebo jiná odborná literatura, brány za plně objektivní, ačkoliv se účastníci komunikace o umělé objektivitu mohou snažit (např. Kolektiv autorů 1997). I to je důvod, proč by měla být komunikace subjektů založena na faktech a kritickém myšlení, ačkoliv se subjektivním (a často i nevědomě přejatým myšlenkám) nevyhneme. V komunikaci je však nutné poukázat na množství variant řešení archeologických problémů, nebo na skutečnost, že něco nevíme. Jedině takovým

přístupem se studenti a zájemci o vzdělání v archeologii dozví, že „jednotlivé vědní obory nejsou souhrnem vědomostí ("faktů"), nýbrž spíše souhrnem řešení vědeckých problémů, a že alespoň v některých případech lze tentýž problém řešit různě, pokud vůbec nějaké věrohodné řešení má. Zde je ovšem nutno volit určitou míru, aby nedošlo k úplné relativizaci vědní doprovázené domněnkou, že jakýkoliv názor je vlastně stejně dobrý“ (cit. z Neustupný 1996, 320).

Dalším otázkou týkající se výukových textů (a současně i populárně-naučných prací) je, zda má být obsah těchto zdrojů shodný s obsahem prací vědeckých? Dle mého názoru je třeba přizpůsobit obsah učebnic (stejně jako výuky a jejich cílů) (viz kapitola 5.1.2.1) cílové skupině. Těžko bychom vysvětlovali žákům (nebo učitelům) primárního nebo sekundárního stupně nebo úplným laikům metodologii archeologie. Přikláním se proto k názoru, že takové problémy však nemají být pomínuty úplně a zároveň nelze takové knihy pro laiky či děti a mládež v primárním a sekundárním stupni vzdělávání (či vzdělávání dospělých, tzn. pro nearcheology) bagatelizovat a přeplnit smyšlenými teoriemi a fakty (Neustupný 1996, 319-320), jak se někdy děje ve všech současných přístupech ke vzdělání (např. Reichardt 2005). Archeologické výukové texty i populárně-naučná literatura by měly obsahovat v rozumné míře odvislé od cílové skupiny všechny důležité otázky, které současná archeologie diskutuje, se zájmem o živou kulturu a ne o popis archeologických pramenů a jejich klasifikace. S přihlédnutím k současným otázkám řešených v archeologii je tedy důležité si uvědomit, že témata jako je pravěký folklor nebo učení jsou legitimními vědeckými problémy a nejsou jen tématy pro odreagování studentů (Neustupný 1996, 320). Mezi další důležité zásady, které je nutno vzít v potaz a dodržovat při tvorbě odborných učebnic a populárních textů, je přiměřenost a vyrovnanost obrazových materiálů a dalších příloh. Věrohodné rekonstrukce, které byly považovány v minulosti za složitý samostatný vědecký úkol (např. Neustupný 1996, 320), jsou v současné době díky vývoji moderních grafických nástrojů a technologií v rukou mladých vědců efektivním nástrojem srozumitelné komunikace. Moderní „komunikátoři“ dnes dokážou s menšími časovými a finančními náklady (zejm. v elektronických variantách) od zadání faktů vytvořit zdařilou rekonstrukci (2D, 3D, 4D), a tak zůstává jedinými vážnými úkoly akademiků objektivita zadávaných faktografických údajů a management publikování – tradičně v anglo-americkém, středozezemním, ale nově i ve východní části středoevropského přístupu existuje celá řada odborných textů, které jsou doplněny množstvím barevných (a jistě nákladných) příloh, které zaplatili inzerenti za reklamní prostor. Z etického hlediska³⁰, vědomí si možných finančních zdrojů a principů moderní obchodní společnosti proto nevidím důvod, proč by nemohl akademickou sféru vzdělávání více podporovat soukromý sektor alespoň takovým způsobem, jak se to děje v neakademické ve výše uvedených přístupech. Samozřejmě že nelze všech problémy srozumitelnosti komunikace (zejména pro laickou veřejnost) řešit rekonstrukcemi (ať dvourozměrnými, trojrozměrnými, či čtyřrozměrnými) zejména proto, že se nelze vzdát úplně

³⁰ Nesetkal jsem se s vlivem „literárních lobbystů“ na obsah díla. Pro mnoho společností je totiž podpora vědy prestižní záležitostí a vizí.

autenticity památek (která má pro laika velký význam) (srov. Addyman 1989). I proto by měla být komunikace archeologie podporována mnoha dalšími způsoby, tak, jak je tomu zejména v anglo-americkém přístupu i dalších přístupech zvláště v neakademické sféře (viz kapitola 5.2.1.3).

Na tomto místě bych zdůraznil potřebu komunikace akademické archeologie prostřednictvím denního tisku a časopisů v tištěné či elektronické podobě. Ačkoliv mohou mnozí namítat, že nejde vzhledem k cílové skupině laiků o vzdělávání v akademické sféře, jde o nejsnazší a nejrychlejší externí komunikaci akademické sféry, která může zasáhnout i politické reprezentanty, akademiky nebo potenciální zájemce o vysokoškolské vzdělání v archeologii (srov. kapitola 5.2.1.3). Je proto důležité využít zástupců médií k efektivní komunikaci. Důležité je však být na tuto specifickou komunikaci řádně připraven, nejlépe předpřipravenou tiskovou zprávou (např. o výzkumu, nové metodě apod.) k zaslání tiskové agentuře, čímž předejdeme pokřivení obsahu (srov. Bezděk 2004a, 23-24) a docílíme zájmu o archeologii. Zároveň spatřuji v této formě komunikace potenciál v tom, že jejím prostřednictvím můžeme diskutovat otázky, které jindy novináře nezajímají nebo které jsou směřované k mínění veřejnosti. Dle mé zkušenosti s dotazováním politických představitelů a reprezentantů archeologických vzdělávacích institutů či z kurzů SCICOM (www.scicom.zu.cz, 13. 5. 2012) jsem nabyl přesvědčení, že stejně jako archeologa, tak i komunikátora nemůže dělat obstojně každý. Proto by měla mít vzhledem ke své společenské významnosti každá akademická instituce odborného zaměstnance (typu tiskový mluvčí), který by byl zodpovědný za externí komunikaci (tzn. komunikoval s médii, formoval obsahovou stránku webové prezentace instituce, redigoval popularizační texty, atd.) (srov. Bezděk 2004a, 24).

Stále častěji jsme ve výuce svědky toho (zejména v neakademické sféře), že dochází k zaktivnění tradičně **pasivních komunikátorů**, za jaké v akademickém vzdělávání považují netextové učební pomůcky (ve výuce archeologie například různé vysokoškolské sbírky předmětů³¹, obrazové databáze, modely, dokumentární film atd.) a webové stránky archeologických vzdělávacích institucí (akademické i neakademické sféry), ačkoliv zde můžeme o pasivitě právě vzhledem k jejich často zaktivněnému obsahu hovořit už jen výjimečně (srov. Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 103-105; Turek 2001, www.kar.zcu.cz, 15. 6. 2012). Společným prvkem těchto pasivních komunikátorů, které komunikují navenek, je jev, kdy informace přijímá komunikační činitel bez nutné aktivity. I přes tuto zdánlivě nepozorovanou aktivitu však slouží tyto pasivní komunikační názorné prostředky k rozvoji pozornosti a aktivity mozku (Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 103). Důležitost a stálost používání názorných prostředků podtrhuje konstatování, že „nedodržování zásady názornosti při výuce vede k formálním vědomostem, projevujícím se v neschopnosti žáků aplikovat teorii v praxi“ (cit. z Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 103). Při výuce lektor dočasně objektivizuje některou svou funkci prostřednictvím těchto pasivních komunikátorů (například

³¹ Mimoškolním edukačním médiím a prostředkům vzdělávání (muzejní výstavy, expozice apod.) se věnují vzhledem k definici archeologických vzdělávacích institucí a faktu, že takový druh vzdělávání nemusí být v akademické sféře pravidlem, v části Neakademická sféra (viz kapitola 5.2).

překrývání fólií na zpětném projektoru za zvuku nahraného výkladu), čímž docílí přenesení výkonu určité lidské subjektivní funkce na objektivní a standardizovaný technický systém, a tím dosáhne racionalizace výuky (Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 105). Ačkoliv je působnost pasivních komunikátorů ve vzdělávání latentní, v rukou tvořivého učitele se funkčně může změnit na nástroj řízení výuky: který zpřístupňuje studentovi učivo různými komunikačními cestami; na prameny poznání, které vedou žáka k aktivnímu osvojování poznatků a pracovních metod adekvátních příslušnému učivu a jeho využití v praxi; poskytující prostor k rozvíjení schopností, zájmů a utváření postojů; které racionalizují a intenzifikují práci učitele i vyučovaného (Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 106; Turek 2001; www.kar.zcu.cz, 15. 6. 2012). Pomyslné zaktivnění pasivních komunikátorů lze spatřovat jako stádia v procesu komunikace výuky (nejprve slouží jako podněty a nabídka informací, poté k zpřístupnění informací o studovaných jevech, a v poslední fázi komunikace přispívají ke zpracování přijatých informací a transformaci poznatků do nových situací. Využití pasivních prostředků komunikace lze tedy najít v motivaci a stimulaci studenta k učení, jako zdroje informací, kontaktů, učebních textů, dalších užitečných zdrojů informací, prostředky syntetizace či propojení teorie s praxí nebo jako prostředek k ovládnutí pracovních metod.

Z pohledu komunikátora – instituce - jde také o velmi efektivní formu prezentace práce akademické vzdělávací archeologické instituce a jejích aktivit (srov. Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 107; Turek 2001; 2002). Z těchto pádných důvodů se přikláním k masivnějšímu zavedení většího množství pasivních komunikátorů v primární, sekundární i terciární akademické sféře vzdělávání (např. keramických typářů, modelů, replik artefaktů, webových databází). Takové pasivní komunikátory však musí být vytvořeny týmem odborníků - právě proto musí nadále existovat přidružené nearcheologické instituce k akademickým vzdělávacím institucím, tj. specializované výroby replik artefaktů, modelů atd. (viz příloha 1) (<http://www.zivaarcheologie.cz/VyberovaRizeni.html>, 15. 6. 2012; <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=400&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>, 20. 6. 2012). Zároveň, pokud je to možné, musí být plně využívána flexibilita těchto pasivních komunikátorů (např. v případě webové stránky, archeologického filmu atd.) obměnou a aktualizací nabízených informací a doplňováním prezentací či programů výuky vybraných archeologických přednášek.

Několikrát jsem se při předchozím studiu (např. Tichý 2004a; Moravec 2008) i samotné praxi při výuce dějepisu na Integrované střední živnostenské škole v Plzni přesvědčil, že naše představa o podobě historie nevzniká z vědeckých informací, ale na základě našich poznatků učiněných při „studiu“ Burianových obrazů nebo sledováním Zemanova filmu *Cesta do pravěku* (1955), podpořená četbou Sklenářových knih (2000, 2003). Takové bilanci se nelze divit – komunikace archeologů opomíjí hned několik základních parametrů neprofesionálního posluchače. Archeologický text především postrádá atmosféru doby (pozadí, zákulisí dějů). Události v období pravěku jsou obtížně prezentovatelné, ale existující (srov. Neustupný 1996, Tichý 2004a). Výše jsem zmínil názor, že mnoho archeologií středoevropského, ale i

eurasijského přístupu nevyužívá plně všech pasivních komunikátorů, nediskutuje velká témata (např. různé internetové weby a jejich obsahy, filmová zpracování, ačkoliv se nejedná o vědecká díla), která nelze opominout, neboť utvářejí představu (nejen) laiků v archeologii (Tichý 2004a, 135). Stejně jako R. Tichý nevolám po „lacině laicizaci archeologie“ (cit. z Tichý 2004a, 135), ale poukazuji na nutnost řešit tahle opomenutá, opovržená nebo nezpracovaná témata, jejichž zpracování je stejně náročné jako tvorba odborného textu. Potencionální spotřebitel totiž není nezkušeným čtenářem a jeho neochota porozumět tématu archeologie není dána jeho náročností, ale nesrozumitelnou komunikací či absencí článků s archeologickou tematikou pro nearcheologickou odbornou či laickou veřejnost (Tichý 2004a, 136). Tento fakt potvrzují zejména výsledky výzkumů veřejného mínění, které jsem prováděl v České republice a ve Velké Británii, kde je tzv. archeologie a s ní spojená komunikace a informovanost veřejnosti na špičkové úrovni (podobně jako v jiných zemích anglo-amerického a středozevního přístupu vzdělávání v archeologii). Naději pro země s téměř neexistující komunikací archeologické akademické obce s veřejností spatřují někteří čeští průkopníci tzv. veřejné archeologie (R. Tichý, K. Sklenář M. Bureš) v aktivitě těch, kteří se cítí být nadáni písmáckými sklony a dokladují přínosnost tohoto přístupu některými díly (např. Lutovský – Michálek 2002; Buchvaldek - Košnar - Lippert et al. 2007). Přesto bych byl s takovým uvolněním uzdy jakékoliv popularizační literatury opatrný a požadoval jisté komunikační standardy, které by udržovaly úroveň a prvky akademičnosti komunikace (srov. kapitola 5.2.1.3; Tichý 2004a, 136). Co je v komunikaci těchto „komunikačně zanedbaných přístupů“ pozitivní je fakt, že se zde z „komunikačně vyspělejších přístupů“ již objevuje celá řada prostředků (způsobů a médií), jak archeologii a její výsledky komunikovat (výstavy, televizní šoty a seriály, film, knihy, reklama, komix, dny otevřených dveří a jiné) (Bureš 2003b; Turek 2002; Tichý 2002a; 2002b; 2004a; 2004b; Neuman 2011). „Odkrývá se svět nejen velkých možností, ale i stejně velkého množství práce srovnatelné náročností i objemem s psaním nálezočných zpráv, vyplňováním formulářů a vytváření typologií. Tento svět je dokonce přinejmenším stejně prospěšný jako úřednická nebo akademická archeologie. A musí do něho vstupovat zase jenom k tomu účelu připravený archeolog“ (cit. z Tichý 2004a, 136). Tímto odpovídá R. Tichý všem pochybovačům na otázku, zda je taková archeologie skutečnou archeologií (srov. Neustupný 2000a). V negativním případě bychom museli z archeologie vyškrtnout i pomoc počítačů, přírodních věd nebo statistiky (Tichý 2004a, 136). Z výše uvedeného je zřejmé, že bude archeologie i nadále zkoumat archeologické pozůstatky v terénu, ale čím dál tím více se bude věnovat i překladu těchto získaných informací do přirozeného jazyka. A záleží jen na akademících a lidech určujících směr, co si pod tímto překladem bude veřejnost představovat a co z archeologie bude ochotná přijímat (Tichý 2004a, 136).

5.1.2.4 *Evaluace archeologického vzdělávání akademické sféry*

Hloubku a šíři znalostí a dovedností, které komunikuje vzdělávající vzdělávanému, je potřeba nějakým způsobem měřit – hodnotit (klasifikovat, evaluovat). „Hodnocení je vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti ve vztahu k plánovanému cíli“ (cit. z Kolektiv autorů

1997, 122). „Hodnocení je komplexní činnost, která interpretuje edukační proces a vypovídá o kvalitách a míře úspěšnosti učení, slouží jako zdroj zpětnovazebních informací pro osoby nebo instituce ve vzdělávacím systému nebo mimo něj“ (cit. z Průcha ed. 2009, 587). Hodnocení se děje prostřednictvím standardů, jejichž dodržování a naplňování požadují hodnotitelé. Vzdělávací standardy jsou „konkrétně vymezené požadavky, které musí splnit žáci v určitých ročnících či stupních školy. Jsou formulovány jako vědomosti, dovednosti, eventuelně i postoje a hodnoty, ve vztahu k plánovanému obsahu vzdělávání ve vyučovacích předmětech“ (cit. z Průcha – Walterová – Mareš 2009, 367). V některých vzdělávacích přístupech (zejm. anglo-americký, středozevní) jsou využívány k pravidelnému hodnocení vzdělávacích výsledků na národní úrovni (např. www.rae.ac.uk/, 15. 6. 2012). Podle těchto standardů jsou zpracovány vzdělávací programy a hodnoceny výsledky vzdělávání (Průcha – Walterová – Mareš 2009, 367). Hodnocení může vedle klasifikace výkonu hodnocených (žáků), kvalit hodnotitelů (edukátorů) nebo efektivity výuky (kurzů) pomáhat i při výběru kandidátů na pracovní místa či pro další kurzy, inspiruje, motivuje, poukazuje na potíže a umožňuje nápravu (např. Petty 1996, 343-373; Průcha ed. 2009, 571-610). Hodnotitele v nižších stupních vzdělávání zastupují pedagogičtí pracovníci (učitelé). Ve vysokoškolském systému plní funkci učitelů akademičtí pracovníci. V roli hodnotitelů se však můžeme ve všech akademických vzdělávacích institucích setkat s vědeckými, výzkumnými a vývojovými pracovníky, podílejícími se na pedagogické činnosti, nebo dalšími odborníky na základě pracovních dohod (Zákon č. 111/1998 Sb.; Průcha – Walterová – Mareš 2009, 352; Neustupný 2005, 385), kteří však nemají často ani pedagogické minimum.

Výše uvedené funkce hodnocení a z těchto funkcí odvozené formy (viz příloha 16) a typy hodnocení mají relativně obecnou mezinárodní platnost. Také standardy akademického psaní (např. absolventských prací nebo jiných odborných textů) jsou vesměs ve všech vzdělávacích přístupech nastavené velmi podobně. Konkrétní tzv. normy (formální náležitosti akademického psaní), formy a metody hodnocení žáků naopak více závisí na tradicích školských systémů jednotlivých vzdělávacích přístupů a v různých školských systémech či archeologických akademických (i neakademických) institucích jsou více či méně odlišné (Průcha ed. 2009, 592). Z tohoto důvodu jsem se metod a forem hodnocení dotkl jen okrajově a spíše se zaměřil na současné problémy s hodnocením související. Spíše jsem chtěl poukázat na objektivitu evaluace a s ní spojenou skutečnost, kterou jsem postihнул při porovnávání systému vzdělávání v archeologii (viz kapitola 2), a to vliv a přínos jednotlivců v archeologickém vzdělání na jednotlivá pracoviště či přístupy. Na tomto místě je třeba zmínit, že tito jednotlivci – edukátoři a hodnotitelé v jedné osobě - mají často logicky velký vliv i na směřování vědeckých prací, myšlenkových toků, hodnocení a kvality prací či výuky. Tento jev můžeme měřit a strukturovat například prostřednictvím sledování skladby předmětů nebo témat absolventských prací (např. <http://kar.zcu.cz/studium.php>, 18. 6. 2012; <http://www.shef.ac.uk/archaeology/undergraduate/courses>, 23. 5. 2012). Toto chování je pochopitelné a oprávněné až do té míry, dokud nedojde např. úmyslnou subjektivní evaluací k

ovlivňování toku myšlenek, ideologie žáků. Jsem si vědom důležitosti směřování studentů k tématům a otázkám poznání, ale zároveň zde vidím riziko v možnosti sklouznutí k unifikaci myšlenek. Pokud chce dnes totiž instituce nebo akademik obstát v konkurenci, prosadit se na mezinárodní úrovni nebo si finančně přilepšit psaním akademických textů, musí publikovat masivně své studie v rešeršovaných dílech a jiní je musí ocitovat (srov. Gojda 2008a, 758). Tento citační koeficient ve smyslu ukazatele významu díla a zároveň jako hodnotící systém (např. <http://www.web-of-science.com/>, 24. 5. 2012; <http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=608098>, 23. 5. 2012) se dle mého názoru dostává na šikmou plochu a je silně neobjektivní v situaci, kdy se podíváme na publikování z pohledu zastoupených témat. Z tematického pohledu jsou v historickém vývoji vědy a v každé vědecké problematice (archeologii nevyjímaje) témata diskutovaná (mainstreamová) a témata, která akademická obec opomíjí (minoritní). V důsledku to pro autora, ať už stávajícího nebo zamýšlejícího publikovat nevšední téma, znamená, že si jeho studii nejspíš někdo přečte, ale jen málo kdo ocituje – právě kvůli existenci zakořeněných a převládajících myšlenkových proudů (mainstreamů), respektive paradigmat (což nepřímo dokládá i tato ojedinělá disertační práce o archeologii a vzdělávání). Řešení tohoto problému, vedoucí k dostatku konvence a snaze o publikování opomíjeného, spatřuji v metodickém použití jiných entit při posuzování a evaluaci publikovaných děl – inspirací mohou být různá hodnotící kritéria pro absolventské práce (např. inovaci a přínos díla) nebo projekty (realizace myšlenek v praxi) (např. <http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=608098>, 23. 5. 2012). Další pohnutkou k ustanovení nových entit (standardů) může být právě zavádění opomíjených a nekonvenčních témat do akademické archeologie. Tento jev lze vysledovat o několik let zpět na Katedře archeologie Západočeské univerzity v Plzni, kde byl v letech 2005 až 2011 prováděn výzkumný záměr Opomíjená archeologie (<http://www.kar.zcu.cz/ovp/>, 23. 5. 2012) se zapojením studentů bakalářského i magisterského studia a produkcí jejich absolventských prací (např. Moravec 2005). Vzhledem k často diskutované problematice tzv. veřejné archeologie se nabízí další pole možností nalézání nových standardů (viz příloha 16), nekonvenčních témat a přístupů, jako např. popularizace archeologie, archeologická prezentace, přínos veřejnosti a jiné. Hodnocením neomezovaná nekonvenčnost a svoboda myšlenek a možnost volby témat má podle mne důležitou motivační a formativní roli ve vývoji studenta, vedoucí k dalšímu profilování v oboru a další působnosti v archeologii.

V neposlední řadě přispívá k objektivnějšímu hodnocení i zavedení nových prostředků do výuky (viz kapitola 5.1.2.2) a pedagogické a vědecké komunikace (viz kapitola 5.1.2.3). Využití moderních prvků ve výuce (zejm. počítačů a počítačových programů) je vhodné pro objektivní hodnocení vyučovaného zejména proto, že všichni (např. v počítačové učebně) mají stejné podmínky (prostředí, výukový program, čas) ve vyučovacím procesu. Problémem této objektivnosti jsou však žáci s individuálními poruchami učení (např. dyslexie, dyskalkulie), které je třeba hodnotit zvlášť (např. Petty 1996, 37, 73-74) – jen tak bude splněn účel po objektivitě hodnocení, kterým je „snaha vyvarovat se omylů a chyb hodnocení, které by mohly žákovi

uškodit. Nezáleží tedy pouze na objektivitě, ale také na způsobu, jak se s hodnocením pedagogicky zachází. Zřetel k objektivitě je činitelem, který zavazuje učitele k respektování pravidel při hodnocení. Školní etnografické výzkumy ukazují, že nárok na objektivitu je důležitou a frekventovanou položkou komunikace učitelů se žáky a s rodiči“ (cit. z Průcha ed. 2009, 592). I z tohoto důvodu by mělo být hodnocení, jeho metodice a objektivnosti věnována velká pozornost.

Je zřejmé, že jakákoliv evaluace, ať už prostřednictvím techniky (počítačů a programy na vyhodnocování) nebo lidského jedince (vyučující, zkušební komise), nebude vždy zcela objektivní. Z vlastní zkušenosti si dovoluji říct, že formální hodnocení je i v moderní době stále mytizováno a jeho hodnota „absurdizována“. Absurdnost evaluace spatřuji například u státních závěrečných zkoušek a pedagogicky se táži, jak může člověk (hodnotitel), který před tím neprožil vývoj žáka, rozhodovat na základě tabulky více či méně subjektivních výsledků z předchozího studia a třiceti minut věnovaných zkoušce (ve kterých zkoušený jedinec prožívá stresovou situaci a může být ovlivněn i jinými faktory osobního či mimoosobního rázu) v jeden den rozhodnout o předchozích mnoha letech studia, a svým způsobem i o budoucnosti zkoušeného? Tímto příkladem nechci devalvovat jakoukoliv snahu o hodnocení vzdělávání (nejen v archeologii). Spíše chci poukázat dosavadní běžnou praxi v neanglo-amerických přístupech a na nový trend pedagogiky nepřenašet veškerou míru hodnocení pouze na jedinou zkoušku, ale snažit se objektivně ohodnotit výkon žáka v celé délce studia (srov. Petty 1996, 343-7; Průcha ed. 2009, 587-592). Samozřejmě jsem si z vlastních zkušeností, nabytých při běžných zkouškách i státních závěrečných zkouškách (jak z pozice zkoušeného, tak i zkoušejícího, resp. zapisovatele), váhy a důležitosti evaluace. Takových zkoušek bude jedinec přece podstupovat v životě mnoho a jistě i těžších, ale i to je právě úkol vzdělávání a edukátorů (hodnotitelů) – „demytizovat“ nebo prostě objektivizovat závěrečné absolventské zkoušky, tak jako tomu je v mnohých případech u průběžných zkoušek – vždyť je to slavnostní den završení žákova studia, na který by se měl těšit.

Neopomenutelnou součástí evaluace archeologického vzdělávání dle vymezených definic (viz kapitola 1.3.3) je samotná pedagogická evaluace vzdělávacích institucí. Hodnocení fungování a kvality akademických vzdělávacích institucí a jejich zaměstnanců probíhá podle stanovených kritérií a indikátorů. Zatímco vnější evaluaci provádí školní inspekce, vnitřní evaluaci (sebehodnocení, autoevaluaci) uskutečňuje samotná akademická vzdělávací instituce. Při ní škola sama hodnotí hlavní oblasti své činnosti, zejména vzdělávací program a jeho realizaci, kvalitu a efektivnost vzdělávacího procesu, klima školy, řízení školy a vedení lidí, péči o žáky, materiální a ekonomickou situaci, spolupráci s rodiči a sociálními partnery. Sebeevaluace archeologické vzdělávací instituce je prostředkem zvyšování kvality a efektivnosti. Hlavními nástroji jsou výroční zprávy a plány rozvoje (Průcha – Walterová – Mareš 2009, 72). S prolomením jazykových i politických bariér má nezastupitelnou roli v evaluaci a zvyšování kvality vzdělávání také *mezinárodní spolupráce*. Pod ní si můžeme představit spolupráci institucí prostřednictvím výměny zaměstnanců nebo studentů, pořádání

mezinárodních konferencí, komunikaci jednotlivců a jejich výjezdy na konference, meetingy či výměnné studijní či pracovní pobyty (např. Turek 2001; 2002; 2003). Přínos mezinárodního setkávání byl v disertační práci několikrát diskutován i v nejvyšších kruzích (<http://www.eaa2011.no/abstractsearch.cfm?pMode=AbstractView&pAbstractId=20226>, 12. 6. 2012), přesto zde ještě na základě osobních zkušeností z takové mezinárodní spolupráce (studijní stáž na Katedře archeologie v Sheffieldu ve Velké Británii, přednášky pro studenty z Katedry archeologie v Sheffieldu ve Velké Británii, praktické vedení studentů archeologie z Katedry archeologie ve Varšavě, výzkumný pobyt v Pobaltí nebo ve Vietnamu, několika násobná účast na archeologickém fotbalovém turnaji Winckelmann Cup atd.) zdůrazním význam mezinárodních zkušeností pro další osobnostní a kariérní rozvoj účastníka, ale i pro samotnou instituci, rozvoj její kvality a společenské prestiž. I z těchto důvodů by měly archeologické vzdělávací instituce zejména v eurasijských a středoevropských přístupech více propagovat (zejména u studentů prostřednictvím informačních akcí či webových stránek atd.) a dbát na mezinárodní spolupráci (zařazením přednášek zahraničních lektorů do výuky, skladbou cizojazyčných povinných předmětů, uznáváním předmětů studia absolvovaných v zahraničí) (<http://klasarch.truni.sk/>, 20. 6. 2012; Měřínský ed. 2010, 35).

5.1.2.5 Příprava edukátora na výuku

Předpokladem úspěšného a efektivního výukového procesu, a tedy i komunikace, je příprava edukátora na výuku, a to i v případě, že je lektor zkušený nebo profesionál (viz příloha 23) a má zvládnuté všechny výukové kompetence (např. didaktické, konstruktivní, komunikativní, expresivní, organizační, percepční schopnosti a další) (např. Pruner et al. 2003, 100-137; Petty 1996, 120-173). Hlavním důvodem přípravy je, že v archeologii i dalších oborech dochází denně k novým objevům a jsou docilovány nové poznatky. Na rozdíl od historie, kdy byly tyto nejnovější informace dostupné jen pár vyvoleným, kteří je sdělovali dalším, dnes mají všichni účastníci vzdělávacího procesu rovný přístup k informacím prostřednictvím moderních technologií (viz kapitola 5.1.2.3). Proto by si měl lektor před každou teoretickou či praktickou výukou doplnit nejen aktuální informace k tématu, ale k úspěšnému průběhu vyučovacího procesu podniknout i následující rozhodnutí:

- volbu tématu (teoretickou otázku, historické období, událost, jev, problém)
- volbu hodnot (kontinuita a změna, poučení a zkušenosti z dějin, analogie či transfer poznatků, aktualizace apod.)
- volbu hlavních otázek či problémů, které budou obsahem vzdělávání, které se týkají podstaty tématu
- volbu faktografie nutné k řešení hlavních podstatných otázek či problémů, volba znázornění, která mohou studentům napomoci samostatně řešit otázky o podstatě obsahu
- odhad, v čem mohou být předpokládané obtíže při výuce, a jak jim čelit
- volbu logických poznávacích postupů, vyučovacích metod a prostředků, aktivit žáků a jejich dovedností

- volbu způsobů jak ověřovat vědomosti, dovednosti, názory a postoje studentů a jakým druhem kontrol; jak hodnotit (Čapek – Gracová – Jílek – Východská 2005, 22-23)

Tyto hlavní body by si měl edukátor zaznamenat (viz příloha 15) a pokud možno se jich držet. Z vlastních zkušeností se středoškolskou výukou dějepisu mohou říci, že je to v rámci vyučovacího procesu často obtížné. I z výše uvedených předpokladů a požadavků na edukátora je zřejmé, že vzdělávat nemůže každý archeolog. Pryč už jsou doby, kdy „učitelé chrání starožitnické památky, vyhledávají je a seznamují s nimi muže vědy“ (cit. z Sklenář 2003, 119). Dnes je stále více jasné „co je třeba udělat v muzeu, v terénu i ve styku s lidmi, ale jak to objasnit jiným? Do muzea jich mnoho nepřijde, poučné články čte málokdo...“ (cit. z Sklenář 2003, 119) Chybí edukátoři s dobrou vůlí popularizovat archeologii. Středoškolským učitelům jsou témata archeologie cizí, zralá pro „mimoškolní formy vzdělávání“ (cit. z Sklenář 2003, 223). Kromě vůle a základních výukových kompetencí (např. Petty 1994, 111-173) by měl mít edukátor v archeologii také všeobecný přehled mimo jeho výuky i oboru a dostatečnou zásobu znalostí a schopností, aby byl schopen studentům předat i nejnovější informace a zodpovědět na otázky – i proto bych se přikláněl k institucím specializujícím se na výuku pedagogů v nižších stupních vzdělávání. Tento můj poznatek podporují i současné celosvětové inovační tendence archeologie, postižitelné ve školství a např. i v legislativě, které vedou edukátory ke sdílení informací a k profesnímu a pedagogickému vzdělávání a dozdělávání (viz kapitola 5.1.3) (např. Zákon 563/2004 Sb., § 5; <http://www.iansa.eu/>; 16. 6. 2012; <http://frank.mtsu.edu/~then/Abystate/>, 15. 6. 2012; Smardz - Smith eds. 2010; http://www.muzarp.poznan.pl/archweb/archweb_eng/archweb_e.htm, 16. 6. 2012; http://www.heacademy.ac.uk/projects/detail/employerengagement/employerengagement_archaeology_project, 15. 6. 2012; <http://www.isvav.cz/projectDetail.do?rowId=GD404%2F09%2FH020>, 16. 6. 2012). Těmito počiny lze dosáhnout stavu, že vzdělávání v archeologii absolvuje jistou minimální profesionalizaci. V eurasijském přístupu a jím ovlivněných zemích středoevropského a středozevního přístupu je tento jev patrný v nižších stupních vyučovacího systému a je jen otázkou času (např. se zavedením školního a zvýšenými požadavky na vzdělání a vzdělavatele ze strany studentů), kdy se projeví i v terciární sféře (srov. Neustupný 2005, 384; Kotásek et al. 2001; Lozny et al. 2011a; <http://reforma-vs.studenta.cz/zemetreseni-na-akademicke-pude-o-co-vlastne-jde-v-reforme-vysokych-skol/article/819>, 16. 6. 2012). Než vznikne dostatek oborově a zejména pedagogicky vzdělaných profesionálů, jak je tomu ve mnoha zemích anglo-amerického a středozevního (srov. <http://www.discovering-archaeologists.eu/>, 16. 6. 2012; <http://frank.mtsu.edu/~then/Abystate/>, 16. 6. 2012; Neustupný 2005, 384), bude se muset místní vysokoškolské vzdělávání spokojit s často nekvalifikovanými a amatérskými edukátory v podobě habilitovaných kapacit nebo studentů vyšších ročníků a vyrovnávat s konkurenční schopností „příjemných“ vzdělávacích institucí (srov. Neustupný 2005, 384; Bouzek 2006, 152). Velký potenciál a příslib i pro mimooborové uplatnění absolventů proto spatřuji

v zavedení povinných základních pedagogických kompetencí i pro studenty magisterského úrovně a edukátory vysokoškolského stupně vzdělávání, tak jak to již činí některé archeologické vzdělávací instituce (Měřinský ed. 2010, 32-36; <http://klasarch.truni.sk/>, 16. 6. 2012; <http://www.karch.ff.ukf.sk/>, 16. 6. 2012; http://www.heacademy.ac.uk/projects/detail/employerengagement/employerengagement_archaeology_project, 16. 6. 2012; <http://www.zcu.cz/ff/research/projects/?project=F1492/2010/G5>, 16. 6. 2012).

5.1.3 Výuka archeologie v dalším vzdělávání

Vzhledem k neustálému vývoji technologií, metod a potřeb společnosti se objevují ve všech sférách lidského světa denně nové výukové činnosti a podněty, které směřují k vytvoření nových schémat a postupů, vedoucích k poznávání světa minulých lidí. Jak jsem naznačil v předchozích kapitolách (viz kapitoly 3, 5.1.2.5), jedním z takových staronových³² schémat je **výuka archeologie v rámci dalšího vzdělávání** (dále jen další vzdělávání) (*continuing education, further education*) (srov. Průcha – Walterová – Mareš 2009, 43-44; Průcha ed. 2009, 478-482). Tomuto fenoménu, kdy se již nějakým způsobem vzdělání lidé dále vzdělávají v archeologii, v současnosti nebyla dosud ve většině archeologických přístupů věnována velká pozornost. Nutno říci, že se další vzdělávání zásadně nevymezuje do jedné nebo druhé sféry, a dokonce není v mnoha zemích a přístupech teoreticky vymezen vůbec (eurasijský přístup, severoafrické země středozemního přístupu a další). Proto jsem mu věnoval pozornost zejména v akademické sféře těch zemí, kde je další vzdělávání v archeologii zachytitelné, ale příklady dalšího vzdělávání v akademické i neakademické sféře zemí s nižším teoretickým potenciálem (Česká republika) zmíním vzhledem ke komplexitě práce také. Vzhledem k neustálému živelnému rozvoji dalšího vzdělávání (srov. Průcha ed. 2009, 31-32, 478-486) a angažovaností akademických i neakademických institucí archeologického vzdělávání by bylo jistě přínosem této práce uspořádat a vymezit problematiku dalšího vzdělávání multifaktoriálně (např. dle angažovanosti, cíle a obsahu vzdělávání, dle cílové skupiny, dle prostředků komunikace atd.). Takto široce pojatá problematika by však vydala na další absolventskou práci a navíc chybí v mnoha zemích i jednoznačné vymezení kompetencí a odpovědností mezi jednotlivými institucemi (Průcha et. al. 2009, 32-33). Proto jsem zvolil podobně jako v akademické sféře metodiku porovnávání pozorovatelných kategorií a didaktických struktur (viz kapitola 5.1) a popis současného stavu dalšího vzdělávání na základě příkladů a jejich zasazením do zvolených kategorií³³.

Na základě předchozího pozorování, zvyšujícího se množství zdrojů o dalším vzdělávání a vlastního studia této problematiky jsem dospěl k názoru, že od počátku 21. století je výuka archeologie v dalším vzdělávání stále na vzestupu ve většině sledovaných přístupů ke

³² Označení myšlenky za „staronovou“ jsem zvolil záměrně, neboť docházelo k záměrnému vzdělávání dospělých v archeologii již v minulosti.

³³ Samozřejmě má takové rozdělení k dokonalosti daleko, ale pro potřeby práce je rozdělení příkladů dalšího vzdělávání na základě příslušnosti k akademickým či neakademickým institucím vzdělávání dostatečné. Takto rozdělené příklady pak mohou posloužit jako základní platforma pro další bádání.

vzdělávání v archeologii, vyjma přístupu eurasijského. Ve Vietnamu, kde jsem dva měsíce vedl dialogy s představiteli místních archeologických vzdělávacích institucí, jsem postřehl nepatrný zájem akademiků o tuto problematiku, jelikož řeší momentálně jiné otázky, které lze označit za existenční (viz. kapitola 2.2). Na další vzdělávání v archeologii nenachází většina reprezentantů potřebné prostředky, vůli, ani čas. Toto zjištění dle mého názoru souvisí s odlišným vnímáním archeologických pramenů a s ním související ochranou památek. Místní archeologové sice mají prostředky (zákony), ale považují archeologické dědictví za neochranné a zároveň nevyčerpatelné. Přesto se po zjištění současného trendu výuky archeologie eurasijské akademici nebrání dalšímu vzdělávání dospělých (Nguyen Trong Tryea, ústní sdělení), ačkoliv mají problémy s naplněním a otevřením studijního oboru archeologie. Vzhledem k těmto zjištěným skutečnostem jsem příklady eurasijské výuky archeologie v dalším vzdělávání neuváděl. Ve výsledcích výzkumů nenajdeme ani tzv. nezařazené přístupy archeologie (včetně zástupců expedičních týmů z přístupů, kde vzdělávání dospělých funguje), které tyto teoretické otázky vzdělávání dospělých neřeší (Kolektiv autorů 2004; <http://www.southeastasianarchaeology.com/education/>, 4. 6. 2012; Wandibba 2004; Chakrabarti 2004; Fawcett – Habu 1990; <http://www.eaea.org/index.php?k=11998>, 1. 6. 2012). V těchto minoritních proudech často chybějící další vzdělávání v archeologii supluje expediční výpravy ostatních zemí (např. Verner et al. 1990; Holaubek – Navrátilová eds. 2005; Nováček et al. 2007).

Nositeli formální výuky archeologie v dalším vzdělávání jsou dle platných legislativ jednotlivých států³⁴ odborníci s akademickým vzděláním a zástupci akademických vzdělávacích institucí (univerzit, institutů, akademií, školských zařízení atd.), ale výjimkou nejsou ani edukátoři z řad neakademických institucí (např. pracovníci výzkumně-vzdělávacích institucí) (Kuna 2007, 2011). Cílovou skupinou výuky archeologie v dalším vzdělávání jsou akademičtí a pedagogičtí pracovníci v oboru archeologie i jiných oborů, specialisté i z nižších stupňů vzdělávání sloužící v archeologii (konzervátoři, terénní technici), neprofesionální archeologové či skupiny sympatizantů archeologie toužících po formálním dozdělení v archeologii (např. Neustupný 2000a; Bureš 2003b, 186; 2005b). Vzhledem k prolínání akademické a neakademické sféry a postupu moderních technologií, forem a metod do celé vědy, nelze mluvit o významném rozdílu v používaných strukturách, ačkoliv by bylo možné detailním studiem pozorovat míru jejich využití v obou sférách a všech přístupech.

Nesourodou problematiku výuky v dalším vzdělávání v akademické sféře archeologie jsem na základě historického vývoje a společných charakteristik vzdělávacího procesu rozdělil na:

- další profesně orientované vzdělávání
- akademické vzdělávání jako prostředek manipulace

³⁴ Nutno podotknout, že stejně jako v celém systému vzdělávání se legislativy jednotlivých zemí (např. i samotných spolkových zemí Německa) mohou v různých ohledech zásadně lišit i u vzdělávání dospělých.

Předpokladem dalšího profesně orientovaného vzdělávání je skutečné profesní růst prostřednictvím využití znalostí a dovedností v současném nebo budoucím povolání (srov. Průcha – Walterová – Mareš 2009, 43, 186, 205; Průcha ed. 2009, 478-479). Zcela jiný motiv má podskupina dalšího vzdělávání – akademické vzdělávání jako prostředek manipulace – prostřednictvím akademických institucí manipulovat odbornou i laickou veřejností.

5.1.3.1 Další profesně orientované vzdělávání

Tento druh dalšího vzdělávání, profesně orientovaný na obor archeologie, absolvují zájemci s potřebou kariérního růstu nebo nutného doplnění znalostí a dovedností pro současné nebo budoucí povolání. Proto do této skupiny lze zařadit dle výukového prostředí tradiční školní vzdělávání (rigorózní řízení, specializační kurzy archeologie, mezioborové vzdělávání, kurzy doplňujícího studia edukátorů, tzv. otevřená univerzita) i mimoškolní vzdělávání (další samostatné vzdělávání, tzv. podnikové, firemní vzdělávání) v různých formách a kvalitách. (srov. Průcha – Walterová – Mareš 2009, 43-44, 186, 205; Průcha ed. 2009, 478-482; Bureš 2003b, 186). Cílem dalšího profesně orientovaného vzdělávání je zvýšení kvalifikace nebo rekvalifikace za účelem lepšího uplatnění či finančního ohodnocení. Děje se tak ve formě distančního (dálkového) nebo kombinovaného studia či specifických kurzů pro různé úrovně pedagogických či archeologických specialistů (vysokoškolští i středoškolští kantoři a specialisté, jako např. konzervátoři, laboratorní, terénní technici) nebo archeologických laiků prahoucích po formálním získání odborných znalostí z oboru archeologie (např. účastníci tzv. otevřených univerzit) (srov. Průcha ed. 2009, 43-44; 478-486; Průcha – Walterová – Mareš 2009, 205, 369-370; Bureš 2003b, 186). K dalšímu profesnímu vzdělávání v archeologii dochází zejména na akademické půdě, ale v současnosti není výjimkou vzdělávat se v neformálním prostředí, terénu nebo z domova studiem tištěných zdrojů a jejich elektronických analogií, metodami tzv. e-learningu, m-learningu či online studiem (srov. kapitoly 5.1.2.2, 5.1.2.3) (např. Kuna 2007; 2011; Tichý 2005; <http://www.arch.ox.ac.uk/>, 16. 5. 2012; <http://www.cuni.cz/FF-8077.html>, 4. 6. 2012; <http://elearning.rvp.cz/katalog-kurzu/informace-o-kurzu?k=37>, 8. 6. 2012; <http://elf.phil.muni.cz/elf/course/category.php?id=51>, 3. 6. 2012)

Ve všech případech úzce navazující rozšířenou formou do vzdělávání účastníků předchozího akademického vzdělávání je *tzv. rigorózní řízení* (např. Průcha – Walterová – Mareš 2009, 247). Uchazeči o rigorózní řízení, kteří již nemají statut studenta vysoké školy a kteří získali akademický titul "magistr" v oblasti magisterských studijních programů, mohou vykonat v téže oblasti studia státní rigorózní zkoušku, jejíž součástí je i obhajoba rigorózní práce. Na základě splnění těchto požadavků dalšího vzdělávání mohou uchazeči získat titul, např. „doktor filozofie“ (PhDr.) v oboru archeologie (Průcha – Walterová – Mareš 2009, 247; Zákon č. 111 /1998 Sb., § 46).

Kromě již zmiňovaných dvou přístupů jsou nejčastější formou dalšího profesního vzdělávání *specializační kurzy archeologie*, které probíhají nejčastěji klasickou teoretickou organizační formou přednášek zaměstnanců akademických vzdělávacích institucí s využitím

klasických i moderních pedagogických metod, a již méně prakticky. Přípravné, profesní, kvalifikační, rekvalifikační či kurzy edukační praxe archeologie (Bureš 2003b, 186; <http://www.cuni.cz/FF-379.html>, 15. 6. 2012; <http://www.conted.ox.ac.uk/courses/professional/index.php>, 4. 6. 2012; <http://www.cuni.cz/FF-8077.html>, 4. 6. 2012) a souvisejících oborů (cestovní ruch, umělecká tvorba) nabízí i soukromé vysokoškolské instituce (<http://www.univcz.cz/vzdelavaci-program/historicka-remesla-pozlacovani-rezba-a-intarzie-354646/>, 4. 6. 2012) a střední odborné školy (<http://www.tyrkys.cz/rubrika/kurz-pruvodce-pro-region-praha.html>, 4. 6. 2012) nebo neakademické instituce vzdělávání, jako jsou památkové ústavy (<http://www.npu.cz/pro-odborniky/news/9950-poznani-ochrana-a-zivot-pamatek-pilotni-vzdelavaci-program-pro-pracovniky-v-pamatkove-peci/>, 5. 6. 2012).

Profesní praktické specializační kurzy probíhají v akademických institucích zejména ve formě terénních školení či výzkumných experimentálních pokusů. V zemích anglo-amerického přístupu provádí terénní školení a výzkumnou experimentální činnost vedle univerzitních pracovišť i specializovaná experimentální centra (např. Mathieu ed. 2002; Reynolds 1999, www.exarc.net, 23. 5. 2012), zatímco v ostatních přístupech zajišťuje kurzy experimentální archeologie několik univerzitních kateder archeologie a pedagogiky (srov. Pavlů 2004; Tichý 2004c; <http://www.mamuti.cz/ExpArcheologie/HK.aspx>, 13. 6. 2012; <http://www.muni.cz/ped/study>, 30. 5. 2012; <http://www.scu.edu.cn/en/academic/center/webinfo/2010/05/1272525344275420.htm>, 25. 6. 2012). Tento stav je dán nejspíš skutečností, že někteří akademičtí archeologové se „dívali až donedávna na experimenty v archeologii téměř s opovržením, protože neodpovídaly na otázky jejich paradigmat“ (cit. z Neustupný 2000a, 64; Pavlů 2004, 278). I z důvodu tohoto „opovržení“ se stala experimentální archeologie doménou neakademické archeologie (viz kapitola 5.2.)³⁵. Ukázkovým příkladem vědeckého i pedagogického přínosu je Centrum experimentální archeologie a Kabinet experimentální archeologie Společnosti experimentální archeologie (<http://www.mamuti.cz/ExpArcheologie/HK.aspx>, 23. 5. 2012) při Univerzitě Hradec Králové ve Vřetanech (<http://www.zivaarcheologie.cz/Vsestary.html>, 22. 4. 2011; Tichý 2004c), kde dochází k využití experimentu pro výzkum v archeologii (výroba replik, rekonstrukce objektů) zvláště v návaznosti na analýzy archeologického materiálu také k využití těchto replik jako didaktických pomůcek pro výuku studentů základních a středních škol (<http://www.mamuti.cz/ExpArcheologie/HK.aspx>, 22. 4. 2011).

Výsledky dotazování reprezentantů archeologických institucí a další studium (srov. Hajšman – Řezáč – Sokol – Trnka 2009) mi potvrdily hypotézu, že ve většině zemí vyjma anglo-amerického přístupu však v dalším vzdělávání v archeologii chybí větší angažovanost

³⁵ Experimenty v archeologii mají vedle vědecké funkce i funkci popularizační a tyto funkce se prolínají, takže hranici mezi experimentem ve smyslu akademické činnosti a neakademickým experimentem je někdy těžké stanovit. Další matení způsobují známy případy, kdy stavební pokus je jen součástí širšího záměru (např. Reynolds 1999; http://www.butser.org.uk/iafres_hcc.html, 5. 6. 2012).

státu (a jeho prostřednictvím i akademických vzdělávacích institucí) v oblasti systematické specializační vzdělávání veřejných činitelů spjatých s archeologií. Specializované vzdělávání zaměstnanců stavebních úřadů, státní správy, armádních a policejních představitelů nebo soukromých osob (lesníci, zemědělci)³⁶. by měly provádět ty instituce, které mohou garantovat kvalitu informací (standarty) a tím i archeologické vzdělávání v archeologii a kontaktních disciplínách v součinnosti s aktuální platnou legislativou (např. CoE 1992), etikou, postupy konzervace, managementem (ochranou) a propagací archeologického dědictví (<http://www.archaeologists.net/about>, 18. 6. 2012). Takový „archeologický kodex“ naplňuje ve Velké Británii např. Institut pro archeology (The Institute for Archaeologists - IfA)(<http://www.archaeologists.net/>, 18. 6. 2012), který sdružuje více než 3000 archeologů a 70 organizací, a vzhledem k propojení s univerzitou splňuje i veškeré další požadavky na výuku archeologie (personální kapacity, výukové prostředí atd.) (<http://www.archaeologists.net/about>, 18. 6. 2012).

S výše uvedeným a rozvojem moderních technologií a metod souvisí i nutnost **vzdělávání** studentů a vědeckých pracovníků také v **mezioborových tématech**. Takto zaměřený projekt nesoucí název Partnerství ve výzkumu a prezentaci archeologického kulturního dědictví (<http://www.kar.zcu.cz/partnerstvi.php>, 5. 6. 2012), má za cílovou skupinu studenty, vědecké pracovníky vysokých škol ČR a dále odborníky, kteří provádějí výzkum, památkovou péči a prezentaci kulturního dědictví na území ČR. Projekt zacílí i na čerstvé absolventy, kteří mají získat informace o pracovních příležitostech v reálných podmínkách praxe. Aktivní účastí na pravidelných setkáních a dalších odborných aktivitách budou do projektu zapojeni i experti ze širokého spektra institucí a spolupracujících oborů. Vědečtí a odborní pracovníci z prostředí univerzit, muzea a archeologického centra propojí v rámci práce na společných projektech své výzkumné úkoly s potřebami praxe a nabyté zkušenosti zúročí inovacemi výuky v terciárním vzdělávání. Přidanou hodnotu projektu dává i skutečnost, že je součástí aktivit, které jsou spojené s integrovaným plánem rozvoje města Plzně (<http://www.kar.zcu.cz/partnerstvi.php>, 5. 6. 2012). Hlavním cílem projektu je „navázání a prohloubení spolupráce mezi univerzitami a institucemi, provádějícími památkovou péči, výzkum, prezentaci a popularizaci v oblasti archeologického kulturního dědictví. V rámci projektu budou realizovány stáže a praxe pro odborné pracovníky a studenty, vědecké konference, semináře, workshopy a podpora publikační činnosti. Smyslem je propojení potřeb praxe s možnostmi vysokých škol směrem k efektivnějšímu využívání lidských zdrojů a technického zázemí všech zúčastněných partnerů... Výzkumní a vzdělávací pracovníci z prostředí univerzity, muzea a příspěvkové organizace propojí v rámci práce na společných projektech své výzkumné úkoly s potřebami praxe a nabyté zkušenosti se zúročí inovacemi výuky v terciárním vzdělávání“ (cit. z <http://www.kar.zcu.cz/partnerstvi.php>, 5. 6. 2012).

³⁶ Na tuto myšlenku mě přivedla příhoda spojená právě s hledači kovů detektorem, kdy jsem půl hodiny po telefonu vysvětloval policistovi, že výkop na území s archeologickými nálezy je nezákonný a že by měl zakročit. Po hodině volal policista zpět s tím, že dotyčný pán zakopaný po hlavu v jámě našel pouze jeden zlatý knoflík a štítky z 2. světové války, tak ho nechal kopat dál.

Další aktivitou ve vzdělávání dospělých, která se na půdě Západočeské univerzity v současnosti realizuje, je projekt Mezioborový dialog jako podpora rozvoje vzdělanosti na vysokých školách, ve vědě, výzkumu a vývoji (<http://www.ums.zcu.cz/vypisclanek.php?jakaKategorie=projekty&jakaPodkategorie=projektyo p&clanek=64>, 20. 1. 2011), který je zaměřen na rozvoj lidského potenciálu v oblasti vědy a výzkumu, jehož hlavní náplní je další vzdělávání vědeckovýzkumných pracovníků v mezioborových tématech. Projekt přináší promyšlený, dlouhodobou zkušeností podložený nástroj mezioborového vzdělávání formou semestrálních i výjezdních školení, přednášek, seminářů a konferencí. Umožňuje vědeckým pracovníkům, studentům doktorského, magisterského i bakalářského studia rozšířit si své vědomosti o poznatky jiných disciplín, zdokonalit se v komunikaci s partnery v jiných oborech, a nabýt dovednosti v prezentování svého výzkumu kolegům z jiných oborů i širší veřejnosti (http://www.zcu.cz/ntc/projekty/aktualni/pr_msmt_CZ.1.07_2.3.00_09.0070.html, 20. 1. 2011).

Kromě eurasijského a nespecifikovaných přístupů archeologického vzdělávání se můžeme v rámci dalšího profesně orientovaného vzdělávání v archeologii setkat se strukturálně podobnými, několika denními až několika letými *kurzy doplňujícího studia vzdělávání edukátorů* (kurzy edukační praxe) (<http://www.cuni.cz/FF-405.html>, 14. 5. 2012) zejména na základních a středních školách³⁷. Tyto kurzy jsou určeny profesionálům z oblasti edukační praxe, kteří hledají vzdělávání k doplnění či zvýšení v oblasti své profese. Cílem takových kurzů doplňujícího vzdělávání je poskytnout učitelům vlastivědy, dějepisu, historie či společenských věd nejnovější poznatky v oboru, zdůraznit význam archeologického poznání pro budování historického povědomí, poukázat na změny v chápání některých historických jevů a procesů a seznámit je s novými trendy v archeologickém a historickém bádání. Nedílnou součástí kurzů je i upozornění na aktuální témata řešená současnou vědou či na témata dříve zcela opomíjená či dosud nejasná. Náplň seminářů a přednášek je volena tak, aby učiněné poznatky mohly být využity přímo ve školní výuce. V rámci jednotlivých témat jsou účastníci kurzu také seznámeni se základní literaturou, případně i možnostmi aplikace nových technologií. Kurzy jsou samozřejmě akreditovány příslušným orgánem v zemi a jejich účastníci obdrží na základě splnění podmínek pro absolvování na závěr kurzů osvědčení o absolvování, které jim zvyšuje aprobaci a s tím související možnost další realizace či uplatnění v systému. Vzájemná diskuse v průběhu kurzů je zároveň zpětnou vazbou pro tým, který se podílí na realizaci kurzu (srov. http://www.la-da-lsa.de/landesmuseum_fuer_vorgeschichte/museumspaedagogik/angebote_fuer_multiplikator_en_im_bildungsbereich/, 2. 6. 2012; <http://www.zivaarcheologie.cz/kurz.html>, 3. 6. 2012;

³⁷ Někdy si kladu otázku, zda by takové další vzdělávání bylo prospěšné i doktorandům a učitelům ve vysokoškolském systému vzdělávání. Dle mého názoru by však každý vysokoškolský učitel měl absolvovat alespoň tzv. pedagogické minimum, neboť z kopírování chování a poznatků učiněných při vlastním studiu lze sice ve vysokoškolském prostředí obstát, ale čím dál tím méně zaujmout a nadchnout zájemce pro vědu v dnešním podněty přeplněném světě. Navíc by moderní pedagogické přístupy rozšířily učitelům archeologie pohledy a tím i variabilita přístupů a možností ve výuce.

<http://www.historie.upol.cz/dvud.php>, 3. 6. 2012; <http://www.cuni.cz/FF-405.html>, 15. 5. 2012).

Kapitolu dalšího profesně orientovaného vzdělávání ve školních institucích uzavírají *tzv. otevřené univerzity* (*open universities*) (Průcha – Walterová – Mareš 2009, 186; Selkirk – Selkirk eds. 2006, 50), které jsou zakořeněné zejména v anglo-americkém přístupu (USA, Velká Británie, Nizozemí). Jejich specifikum spočívá v tom, že vysoká škola poskytuje volný přístup a režim bez vstupních zkoušek pro všechny zájemce starší 21, kteří si za studium platí. K učení používají elektronické a tištěné materiály s úkoly ke zkouškám, počítačové výukové programy, nebo docházejí na kurzy a individuální konzultace. Ve vzdělávacím systému jsou kurzy archeologie otevřených univerzit přístupné většinou jen v přípravném nebo bakalářském stupni studia (Průcha – Walterová – Mareš 2009, 186; <http://www3.open.ac.uk/study/undergraduate/course/a251.htm>, 22. 6. 2012; <http://www.britarch.ac.uk/education/conted/distance>, 22. 6. 2012; <http://www.jml.college-on-the-net.co.uk/>, 15. 6. 2012).

Podobnou formu a metody jako výše uvedené druhy vzdělávání, akorát v jiném prostředí využívá *tzv. podnikové vzdělávání* (firemní vzdělávání, vzdělávání pro zaměstnance, corporate educatio/learning; on-job training), které zažívá v posledních letech ve všech přístupech velký rozmach (Průcha – Walterová – Mareš 2009, 205; Hrabětová 2001; Rohlíková 2012). Probíhá zejména mimo školní instituce (i když může probíhat i v nich), v podnicích, ve vlastních vzdělávacích zařízeních a dalších institucích. Vzhledem k této roztržiténosti však není o kvalitě a efektivnosti z pedagogického hlediska k dispozici dostatek informací (Průcha – Walterová – Mareš 2009, 205; Průcha et al. 478-480). Přesto jsem ve středoevropském přístupu vysledoval měřitelnou snahu o podnikové vzdělávání prostřednictvím soustavného zdokonalování schopnosti prezentovat svůj výzkum odborníkům z jiných oborů, politickým reprezentantům i širší veřejnosti. V českém akademickém prostředí se do aktivnějšího firemního vzdělávání zapojila Západočeské univerzity a v neakademické sféře Regionální technické muzeum v projektu Science Communication (SCICOM) (<http://scicom.zcu.cz/uvod>, 5. 6. 2012; <http://www.techmania.cz/info.php?mn1=471&mn2=542&inf=SCICOM>, 1. 6. 2012) a zaměstnanci a studenti Katedry archeologie ZČU, Západočeského muzea v Plzni, Univerzity Palackého v Olomouci a Archeologického centra Olomouc, v projektu Partnerství ve výzkumu a prezentaci archeologického kulturního dědictví (<http://www.kar.zcu.cz/partnerstvi.php>, 5. 6. 2012). Náplní pilotního projektu SCICOM (<http://scicom.zcu.cz/>, 22. 9. 2011) je realizace vzdělávacího programu zaměřeného na komunikaci o vědě a výsledcích výzkumu a vývoje (*science communication*), „vzájemně kombinuje a propojuje dvě nosné komponenty, a to posílení kompetencí vědeckých pracovníků a studentů v oblasti komunikace o vědě a systematickou práci se zájemci o vědecko-výzkumnou práci, a to zejména se žáky středních škol (cit. z

http://scicom.zcu.cz/o_projektu, 22. 5. 2011). Tento projekt se snaží do České republiky zavést vzdělávací aktivity, které jsou úspěšně aplikovány v evropském a světovém kontextu (např. Harding 2007) a zásadním způsobem přispívají k přibližování problematiky výzkumu a vývoje široké veřejnosti a zájemcům o badatelskou a vědeckou činnost. V rámci projektu byla vytvořena metodika a vzdělávací kurz komunikace o vědě a výsledcích výzkumu a vývoje. V pilotním provozu (SCICOM BASIC) pak byla tato metodika ověřena na skupině akademických pracovníků a studentů doktorských studijních programů Západočeské univerzity v Plzni. Ve druhé části projektu (SCICOM PIO), které jsem se taktéž zúčastnil, mělo dojít dle projektu k přímé interakci mezi akademickými pracovníky, studenty doktorských studijních programů a žáky středních škol (<http://scicom.zcu.cz/node/11>, 22. 5. 2011). K interakci se žáky středních škol nedošlo. Příčiny byly spatřeny v chybném kroku vedení projektu, konkrétně v nedostatečném vyvolání potřeby a zájmu u učitelů a žáků středních škol. Navíc, jelikož se jedná o projekt nový, skladba témat středoškolské odborné činnosti a témat seminárních maturitních prací či výuky, přednášek nebo workshopů není pestrá. Z archeologie zde na rozdíl od historie (<http://scicom.zcu.cz/taxonomy/term/45>, 22. 5. 2011) není dosud zastoupeno žádné téma, ale věřím, že se tato statistika brzy změní.

Za tzv. podnikové vzdělávání (Průcha – Walterová – Mareš 2009, 205) lze v akademické sféře archeologie ve všech přístupech vzdělávání považovat tradiční organizační schůze nebo provádění technických školení. Další formou, se kterou jsem se setkal na univerzitách ve Velké Británii, v Pobaltí, v Čechách, v Itálii nebo ve Vietnamu může být pořádání seminářů s cílem sdílet informace (vzdělávat) a podporovat odbornou či neodbornou diskusi akademiků a studentů či zájemců o archeologii a mimo ní. Takto pojaté podnikové vzdělávání studentů či odborníků z jiných institucí může spolu s firemní kulturou vzbudit zájem o studium či zaměstnání. Tento důvod mě vede ke zdůraznění významu aktivní přívětivé politiky podnikového vzdělávání a firemní kultury pro samotné akademické firemní instituce. Toho lze dobře dosáhnout různými společnými formálními či méně formálními (teambuildingovými) akcemi (např. <http://kar.zcu.cz/studenti.php>, 22. 6. 2012)³⁸, účastí na konferencích, edukačních školeních apod. Takový způsob firemního vzdělávání, charakteristický zejména pro soukromý obchodní sektor, dokáže vedle vzdělávání zefektivnit vzájemnou komunikaci mezi odloučenými pracovišti a možná i spravit někdy pošramocené mezilidské vztahy.

Samostatnou kapitolou, která není uchopena ve vzdělávacím systému, ale má pevné místo v dalším vzdělávání v archeologii, představuje *další samostatné vzdělávání v akademické sféře*. To se uskutečňuje v různém prostředí (doma, v muzeu, v knihovně, v terénu) mnoha formami a metodami a je těžké odlišit, zda je jeho cílem poznání minulosti nebo pouhý zisk informací. Přesto se zde pokusím vypíchnout to první s akademickým cílem

³⁸ Teambuildingové akce mohou spoluorganizovat i studenti. Osobně jsem se podílel na aktivitách Katedry archeologie ZČU v oblasti sportu, divadla či aktivního pohybu formou vícedenní archeologické exkurze).

poznání života minulých lidí. Samostudium může probíhat nejčastěji studiem archeologických pramenů v podobě artefaktů, textů či jeho elektronických analogií. V současnosti udává směr dalšího akademického vzdělávání tzv. *elektronické vzdělávání* (*eLearning*, *e-learning* nebo *m-learning*) s informačně a komunikačními technologiemi (dále jen ICT) typu internetových aplikací, kurzů na počítači či v tzv. chytrých telefonech nebo online projekty a kurzy (Gojda - Šmejda 2003; Jašek - Rosman 2006; <http://www.jml.college-on-the-net.co.uk/archaeology.html>, 14. 5. 2012). O formách, metodách, možnostech využití, benefitech a rizicích elektronického vzdělávání, které jsou neměnné i v dalším vzdělávání, jsem se již zmínil v textu věnovanému komunikace na vysokých školách (viz kapitola 5.1.2.3). Na stejném základě se zde nabízí další možnosti využití e-learningu a m-learningu v dalším samostatném studiu archeologické chronologie, modelování v archeologii, GIS, terénního výzkumu a dalších témat. Častými online projekty ekonomicky vyspělejších vzdělávacích institucí jsou archeologické databáze (<http://twist.up.npu.cz/ost/archeologie/sas-free/>, 1. 5. 2012) a digitální archivy (<http://oldmaps.geolab.cz/>, 16. 4. 2012; <http://dss.collections.imj.org.il/>, 1. 5. 2012). Za velmi zajímavý online projekt s obrovským výzkumným a studijním potenciálem považuji online projekty digitalizovaných dokumentů (textů, map, leteckých fotografií atp.). Například tzv. Kumránské svitky byly nalezeny ve značně poškozeném a defragmentovaném stavu. I proto byly naskenovány a publikovány pro studium online ve spolupráci Izraelského národního muzea a společností Google. Na internet jsou převáděny další svitky a všechny by pak měly být dostupné online do roku 2016 (<http://dss.collections.imj.org.il/>, 1. 5. 2012). Podobně se dají využít i naskenované texty, mapy či fotografie zasažené povodněmi nebo požáry. Takové online projekty příkladně ukazuje, jak mohou moderní technologie a metody pomoci k ochraně archeologického dědictví a zároveň vzdělávání.

Jelikož se jedná stále o poměrně nové a neustále se rozvíjející téma dalšího samostatného vzdělávání v akademické sféře, velmi významnou roli pro samotný hrají výzkumné a vývojové aktivity ze strany zúčastněných. Proto je důležité tyto modely testovat a využívat inovace, čímž pomůžeme otevřít mnoho nových otázek nejen v těchto moderních vyučovacích prostředcích, ale i vzdělávání v archeologii dospělých, mládeže či dětí. Nebojme se proto začít používat inovační postupy, pro počítačovou podporu v archeologii a mezinárodní výzkumné a vývojové projekty, které nám pomohou nalézt nové odpovědi na otázky a zvyšovat kvalitu a efektivitu učení a s tím související úroveň vzdělávání.

Z různorodých příkladů dalšího vzdělávání v archeologii můžeme vidět, jak je struktura vzdělávání rozmanitá, a kde všude jsou vzdělávací aktivity prospěšné. Nelze si však nepovšimnout jevu, který se skrývá v pozadí těchto aktivit, a proto se nyní na problematiku dalšího vzdělávání v akademické sféře podívám z jiného úhlu.

5.1.3.2 *Vzdělávání v archeologii akademické sféry jako prostředek manipulace*

Archeologické památky jsou využívány jako symboly, které vytvářejí kulturní, sociální a historickou identitu národa a mohou také sloužit k manipulaci lidí formou podpory politických tezí na místní, národní i mezinárodní úrovni (Bureš 2005a, 33).

O historickém využití akademické archeologie pro potřeby prosazování myšlenek bylo napsáno ve světové literatuře mnoho (např. Arnold 1992; Meskell 1998) a pro příklady nemusíme chodit daleko – vyzdvihováním památek doby římské spojovaných na našem území s germánskými kmeny byl dokazován historický nárok na české území německým etnikem (Rataj – Šolle – Vencel 2003; Sklenář 2003) a v následujícím období, kdy naopak „upřednostňováním slovanské archeologie byly podporovány vztahy k vesměs slovanskému komunistickému Sovětskému svazu v protikladu k neslovanskému Západu“ (cit. z Bureš 2005a, 33; Bureš 2003b, 183). Pro důkaz stačí nahlédnout k orientaci výzkumů do některých periodik (např. *Výzkumy v Čechách*) nebo náplni akademických vědeckých pracovišť z období 50. - 80. let 20. století ve středoevropském systému a dále na východ a budeme mít postačující představu. Špatná zkušenost v Německu a Rakousku, které jsou jedním z příkladů historického zneužití archeologie k manipulativním ideologickým účelům (např. Dietler 1999; Bureš 2005a), položila základ současné situaci v podobě dalšího vzdělávání (dospělých) v archeologii. Vzniklo hned po válce právě z potřeby prevence jevů, které stály u vzniku nacistického režimu (Kopecký 2010, 12)³⁹.

Pokud se budeme snažit najít nějaké pozitivní příklady manipulace, budeme muset postupovat obezřetněji. O některých z pozitivních manipulací se zmiňuje Michal Bureš ve svém článku *Archeologie a veřejnost* (2005a). Jako příklad „pozitivního“ využití archeologie k politickým účelům uvádí např. manipulaci k podpoře evropské integrace v podobě „prvních Evropanů“ – Keltů (Bureš 2005a, 33-34). Nebyla však podpora integrace tou samou myšlenkou předchozích „negativních“ manipulací? Kdo stojí za snahou sjednocovat – lidé – archeologové – nebo evropští mocipáni? Lze vůbec najít v současném světě pozitivum ve slově a smyslu manipulace, provedené třeba prostřednictvím archeologie?

Vědcům je obecně známo, že „politická poptávka po archeologických symbolech však zpravidla vede i k materiální podpoře archeologie bez ohledu na to, jakou má tato poptávka příčinu“ (cit. z Bureš 2005a, 34). Součástí dnešních evropských projektů je tak podpora vědeckého bádání, stejně jako propagace a instalace nákladných výstav a dlouhodobých expozic. Stejně tak je známo, že v určitých obdobích byl masivní výzkum předmětem velké materiální podpory ze strany státu (srov. Neustupný 1991; Gojda 2000, 45-48). Přesto hned na začátku musím podotknout, že jsem si byl vědom faktu, že k obecné ideologické manipulaci

³⁹ I když se v tzv. politickém vzdělávání prostupujícím všemi úrovněmi vzdělávacího systému angažuje stát, který jej významně financuje, stále se zde vyskytují extremistické skupiny využívající mýtů a symbolů archeologie k propagaci ideologie (<http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41446/die-sprache-des-rechtsextremismus>, 2. 6. 2012). Potěšitelným faktem je, že jsou tyto příznaky ojedinělé, a úřady této hrozbě předcházejí tím, že tzv. politickému vzdělání učí preventivně nejen dospělé, ale i děti a mládež. Vlastní vzdělávací akce pak nejčastěji provozují vysoké školy, neziskové organizace a nadace (<http://www.bpb.de/politik/>, 2. 6. 2012; www.politischebildung.at, 2. 6. 2012; <http://www.archaeologie-online.de/links/236/107/>, 2. 6. 2012; Kopecký 2010, 12-3).

v dnešní době dochází nejen u dospělých, ale již u dětí (srov. Bureš 2003b, 183). Snažil jsem se sledovat prostředky a formy manipulace veřejnosti prostřednictvím archeologie, zejména pak ve spojení s převládajícím politickým systémem vládnutí ve zvolených přístupech⁴⁰. Ze sedmi zkoumaných regionů v letech 2008-2011 jsem narazil pouze na dvě země s autoritativním vedením státu, a to v Socialistické republice Vietnam a v Egyptské arabské republice. Ačkoliv v Egyptě a dalších severoafrických zemích došlo v roce 2011 ke změně politických a ideových poměrů, nelze vzhledem k tak krátkému časovému odstupu předpokládat nějaký zásadní rozdíl ve vzdělávání v archeologii od předchozích let. Taktéž jsem využití archeologie k manipulaci s lidmi v ideologické rovině nezaznamenal ani před, ani po sérii revolucí v arabských zemích, které jsem navštívil tři měsíce před tzv. arabským jarem. Podobnou situaci jsem našel i ve Vietnamu, ačkoliv se zde objevují náznaky ideologického podtextu v archeologickém vzdělávání směřovaném z akademické archeologie k veřejnosti. Právě manipulace elity (ve smyslu vládnoucí vrstvy, akademické obce) veřejností za stále masovějšího využití médií je společným prvkem obou přístupů. Ideologické směřování společnosti určuje vládnoucí elita a akademická archeologie. Výčet využití archeologie jako prostředek ideologie a snahu o manipulaci se v zásadě omezuje na: akademická individua, vyznávající a požadující uplatňování svých teorií a metod prostřednictvím studia v zásadě pouze jejich knih; akademickou obcí učiněný výběr teoretických otázek a řešených témat (napadení nepřátelskými sousedy, adorace představitelů politické elity a hledání jejich rodných domů, náboženské či národnostní otázky apod.) a částečně i skladbu předmětů v akademické obci. Tyto náznaky lze vysledovat např. vzděláváním propustující naukou o životě a skutcích Ho Chi Minha ve Vietnamu (podobně jako Atatürk v Turecku), ze skladby fakult na Národní vietnamské univerzitě (<http://en.hcmussh.edu.vn/3cms/?cmd=120&cat=1330845401907>, 26. 5. 2012), předmětové skladbě modulů (<http://lichsu.hcmussh.edu.vn/3cms/?cmd=170&lang=vn>, 26. 5. 2012) nebo v odborné literatuře (Kolektiv autorů 2004; Bacus et al. 2008). Možná jediným překvapením bylo zjištění, že zprávy o archeologii, které by manipulovaly veřejností tradičními médii, jako jsou popisky sbírek archeologických výstav v muzeích, televize, rozhlas nebo noviny, jsem až na pár výjimek nenašel. V ostatních přístupech je situace s manipulací archeologií v mnohém podobná s tím rozdílem, že je snaha o manipulaci s ideologií společnosti méně patrná a do vzdělávání v archeologii vstupuje více politických a vzdělávacích subjektů zejména z neakademické sféry a prostřednictvím laiků (viz. kapitola 5.2.3.4). Bohužel není v silách akademiků tuto neustále se rozšiřující diskusi vedoucí k matení společnosti zastavit, ani to není jejich úkolem. Zde spatřuji zásadní roli neakademické sféry a popularizátorů vědy, kteří mají popularizaci a propagaci v náplni práce. Další fakt, který tomuto řešení nahrává, je početná převaha zástupců této sféry v archeologickém oboru (srov. Neustupný 2000a, 62). Dle mého studia a vlastních zkušeností (z nejrůznějších diskuzí blogů a chatů, či sociálních sítí) lze osvětovými akcemi typu neanonymních vstupů do diskuzí nebo osobním kontaktem s laiky (v

⁴⁰ Ze zjištění M. Kopeckého vyplývá, že ideologické (občanské) vzdělávání dospělých v řadě zemí existuje, aniž by tvořilo samostatný subsystém vzdělávání dospělých. Takové vzdělávání významně koresponduje s celkovou kulturou té které společnosti (Kopecký 2010, 12).

eurasijském případě profesionály) této manipulaci archeologií často předejít. Z takových diskuzí a aktivit dospělých zájemců o vzdělávání v archeologii mohou vyjít mnohé podněty pro další diskuzi ve sféře neakademické i akademické, jak se tomu stalo v případě anglo-amerického přístupu v letech minulých (viz kapitola 2) či v nedávnu u středoevropského archeologického vzdělávacího přístupu (např. Čižmář 2006; Křivánek 2006, Hajšman – Řezáč – Sokol – Trnka 2009). Vliv veřejnosti na akademickou sféru vzdělávání je patrný i ve snaze otevřít světu neotřelá témata teoretické a praktické archeologie, která byla dříve opomíjená (např. Silliman et al. 2008; Křišťuf – Vařeka 2010). Takovou „manipulaci“ k opomíjeným tématům nelze však považovat za nežádoucí či negativní, protože přináší spolu s novými objevy a výsledky archeologie opodstatnění oboru, zdůrazňuje každodenní přítomnost archeologie v životě společnosti, ideu ochrany památek a přírody, na kterou kladou důraz i všechny politické reprezentace.

Podobně opomíjený, ale zato poměrně účinný a využívaný prostředek manipulace ve vzdělávání v archeologii, který je v archeologicko-antropologickém přístupu na rozdíl od dalších přístupů (zejména východoasijského či středozezemního přístupu) vcelku dobře postihnout v akademické sféře zejména anglo-amerického a středozezemního přístupu, je náboženský podtext studia. Z podtextu do popředí přechází prostřednictvím studia tzv. biblické archeologie (např. Moorey 1991; <http://www.biblicalarchaeology.org/>, 1. 6. 2012; http://religion.byu.edu/matthew_grey, 1. 6. 2012), jejíž misionáři – archeologičtí profesionálové i nearcheologičtí akademikové zejména anglo-amerického a z něj odvozených přístupů vzdělávání v archeologii – vytvářejí více či méně formální skupiny a bádají v rámci tzv. expediční archeologie v oblasti dnešního Blízkého a Středního východu či teoreticky po celém světě (např. Coogan et al. 2001; Junkkalla 2006; <http://www.biblicalarchaeology.org/>, 1. 6. 2012; <http://www.bibleandscience.com/index.htm>, 1. 6. 2012; <http://digs.bib-arch.org/>, 1. 6. 2012). Za příklad ideologického využití poznatků archeologie ke vzdělání lze považovat ve eurasijském přístupu vzdělávání v archeologii křesťanskou skupinu Království nebeské, která prezentuje občasné výsledky biblické archeologie ve stejnojmenném časopise (<http://nuoctroi.com/?q=taxonomy/term/243>, 1. 6. 2012). Za okrajovou záležitost lze pojmout biblická studia ve středoevropském přístupu například formou výuky předmětu Archeologie a Starý zákon na Katedře biblických věd Katolické teologické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (<http://ktf.cuni.cz/~hrebik/archeologie.html>, 1. 6. 2012) či vydáváním internetových informačních periodik Biblické archeologické noviny (<http://www.b-a-n.cz/>, 1. 6. 2012) nebo občasníku Biblická archeologie (<http://volny.cz/musil.family/biblicka-archeologie/aktuality.htm>, 1. 6. 2012). Kromě anglo-amerického a středozezemního přístupu nelze ideologickou manipulaci prostřednictvím archeologie kvůli poměrně malému množství věřících hlásících se ke křesťanství a studujících tzv. biblickou archeologii přeceňovat a považovat za rozšířený či větší měrou formující či ovlivňující názory společnosti.

Z prozkoumaných dat lze tedy vyslovit obecný závěr, že vzdělávání v archeologii jako prostředek manipulace je doménou představitelů akademických komunit, kteří prostřednictvím různých médií ovlivňují menší či větší skupiny. Přesto se nejedná o manipulaci, která by znamenala na rozdíl od té historické (zneužití archeologie nacisty či komunisty) velkou hrozbu. Toto tvrzení si dovoluji učinit na základě učiněných poznatků předchozího studia faktorů psychologie. Ačkoliv jsou manipulace archeologií v dnešní době úplně nevyločitelné (například jednoduchá mechanická manipulace s nálezy, to je přinesení artefaktů na nároková území a následná myšlenková manipulace s cílovými skupinami), jejich vliv na širší masy je podle mého názoru zanedbatelný zejména z toho důvodu, že je dnešní veřejnost obklopená moderními technologiemi a nepřehledným množstvím informačních zdrojů a toků, že by bylo jen otázkou času, kdy by vyšla další hypotéza nebo podložená fakta na povrch a snaha o ideovou manipulaci by brzy zanikla. Otázkou u zemí zejména s autoritativními režimy, jako jsou Čína, Írán, ale i demokratickými státy, jako např. Izrael, Palestina nebo Spojené státy americké, nadále zůstává, do jaké míry je manipulováno se samotnými médii. Na takovou otázku však nelze z českého prostředí odpovědět, ani to nebylo úkolem této práce a není ani v popisu práce archeologa. Ten však může k odhalení takové ideové manipulace přispět zaměřením se na podobné teoretické otázky a na vyvrácení ideologických hypotéz může přispět archeologickým výzkumem v terénu.

5.1.4 Budoucí vzdělávání akademické sféry?

Stěžejní otázku „koho a od kdy vzdělávat v archeologii“, jsem dle mého názoru špatně položena. Spíše by měla znít „koho a od jakého věku cíleně vzdělávat v archeologii?“ Jak se ukázalo ve výsledcích práce, ke vzdělávání dětí v archeologii dochází ve většině přístupů, ale praxe a zjištění mnohých způsoby a náplně výuky dětí ukázala, že cílené archeologické vzdělávání předškolních dětí je neúčelné z důvodu nedostatečně rozvinutého abstraktního myšlení a neschopnosti objektivního hodnocení. Výuka archeologie u dětí by spíše než vzdělávat měla podporovat rozvíjení sociálních či komunikačních kompetencí, a to prostřednictvím her a kreativní činnosti, kterou může být např. malování pralidí, tvorba tzv. venuší z hlíny. Velkou roli při tomto formování vztahu jedince k archeologii sehrávají a v budoucnu sehrají prezentační schopnosti a dovednosti garantů vzdělávání v archeologii. Tomuto trendu by se měly přizpůsobit i archeologické vzdělávací instituce, neboť ony jsou nositelem archeologických poznatků a ovlivňují děti i dospělé při formování sebeuvědomění minulosti. Otázkou dalších zejména socio-demografických výzkumů zůstává, v jakém množství a jakým způsobem toto formování ovlivňuje zvolená forma komunikace. Je potěšitelné, že většina neakademických vzdělávacích institucí tuto otázku zaregistrovala a řeší prostřednictvím různých metod (dotazníků) a zajímá je zpětná vazba a hodnocení jejich vzdělávacího procesu. Jak jste se mohli v práci přesvědčit, díky větší konkurenceschopnosti přichází tento jev evaluace klientů i do tradičního univerzitního prostředí.

Jak jsem již několikrát zmínil, právě v socio-demografických metodách spatřuji velký potenciál nejen pro archeologii a vzdělávání, ale archeologii jako obor. Jak dokazují případy ze

zahraničí, tento druh komunikace může osvětlit laikům historii, archeologové mohou pochopit potřeby veřejnosti, která zase porozumí potřebám archeologů. Tato jednoduchá, rychlá a nenáročná metoda komunikace prostřednictvím využití všech moderních technologií může vést k respektu, vzájemnému pochopení, pozitivnímu přístupu veřejnosti k archeologickému výzkumu a ochraně památek a uvědomění si důležitosti a smyslu archeologie jako oboru. Tento dopad sociologických metod je v archeologicky vyspělejších zemích už dlouho dobře znám⁴¹ (např. Cleere 1989), a ačkoliv nejsem vzhledem k rozmanitosti společnosti zastáncem jednoduchého přejímání metod a myšlenek, nevidím důvod a obavy univerzitní archeologie, proč tyto metody ve větším měřítku nevyzkoušet a nepřizpůsobit potřebám dané společnosti. Je to jen o stanovení současných priorit archeologů a jejich uvědomění si významu a přínosu zjištění potřeb společnosti.

Z některých zjištění těchto socio-demografických výzkumů a dalším společenským změnám (srov. kapitola 2.2) lze za budoucnost archeologického vzdělávání spatřovat zejména v rozvoji kompetencí zaměřených na služby archeologie a jejich hraničních věd. Takovému trendu se přizpůsobila většina akademických pracovišť na západ od našich hranic (např. <http://www.discovering-archaeologists.eu/>, 13. 6. 2012; Pavlů 2004, 280) a měla by se mu přizpůsobit svou strukturou a nabídkou odpovídajících programů i ta česká⁴². Absolventi takové instituce by měli být nejen dobře teoreticky připraveni v tradičním pojetí archeologie jako vědy o člověku, ale měli by získat i dostatečné specializované znalosti (viz příloha 13), které by jim umožnily kvalifikovaně působit v oblasti služeb pro veřejnost - ta se bude nepochybně rozšiřovat i u nás v přímé úměře k mezinárodní spolupráci (Pavlů 2008, 280).

Dalším směrem, kterým by se měla akademická archeologie zabývat, je oblast dalšího vzdělávání. V souladu se světovým trendem bude zdůrazňován obecný koncept tzv. celoživotního učení (např. Průcha ed. 2009, 478), k jehož rozvoji je nutná rozmanitá a přístupná struktura nejen terciárního sektoru, ale celého vzdělávacího systému, nabízející moderní formy studia s využitím ICT. Každý uchazeč tak bude mít možnost zvolit si vlastní vzdělávací cestu, odpovídající jejich zájmům a schopnostem, v případě potřeby ji měnit a pokračovat ve vzdělávání v průběhu celého života. Tuto nabídku budou poskytovat v širší míře vysoké školy. Dle J. Kotáska (Kotásek et al. 2001, 72) se však „cílem nesmí stát to, aby nabídka studia jednotlivých předmětů, kurzů a ucelených modulů v tomto rámci plně kopírovala nabídku obsahu akreditovaných studijních programů. Vedlo by to velmi rychle k tomu, že by se na VŠ vytvořily dvě zásadně odlišné skupiny studentů: ti, kteří by studovali v rámci řádných akreditovaných studijních programů a tudíž bezplatně, zatímco druhá skupina studentů by za totéž studium platila⁴³. Na druhé straně je však vysoce žádoucí, aby takto dosažené vzdělání

⁴¹ Pozitivní vjem přínosu socio-demografických metod byl patrný i v komunikaci s dotazovanými při sociologickém výzkumu.

⁴² I. Pavlů doporučuje vybudovat specializované univerzitní oddělení, které by tento trend mohlo dlouhodobě uskutečňovat, a poukazuje na dobré předpoklady archeologického pracoviště na Univerzitě v Hradci Králové (Pavlů 2008, 280).

⁴³ Tato úvaha ve mě asociuje souvislost rozvinutého systému (dalšího) vzdělávání v anglo-americkém přístupu s placením školného.

bylo na základě příslušných osvědčení akceptováno při vstupu do akreditovaného studijního programu v co nejvyšší možné míře – opět ve shodě s představou obsaženou v Boloňské deklaraci. Informační a osvětová činnost bude směřovat k tomu, aby podstatné bylo dosažené vzdělání, potvrzené odpovídajícím vysvědčením, nikoliv dosažení akademického titulu“ (cit. z Kotásek et al. 2001, 72). Evaluační činnosti v dalším stádiu vědecké či vzdělávací praxe by měla být věnována velká pozornost (srov. Aitchinson – Edwards 2008; Frolík – Tomášek 2008; Pantos – Papadimitriou – Kossyva 2008). Nabídka dalšího vzdělávání⁴⁴ by se měla řídit nejen deklarovaným zájmem potenciálních účastníků, ale i poptávkou ze strany státu (ministerstev, úřadů práce apod.) a akademických institucí (Kotásek et al. 2001, 72).

Zde je nutné zdůraznit, že ačkoliv se demografická křivka mění a dospělá populace bude nucena stále více se vzdělávat, zaměstnavatelé a společenský systém však školy k ničemu nenutí – pokud nebudou další vzdělávání nabízet školy, díky konkurenčním mechanismům na trhu ho nabídnou agentury a jiné vzdělávací instituty. Akademické instituce se tedy musí rozhodnout a přizpůsobit. Pokud tak neučiní, společnost i zaměstnavatelé si najdou jinou cestu za vzděláním. Akademická pracoviště by si měla uvědomit, že je nutné se stát centry garantovaného kvalitního dalšího vzdělávání. Budoucí učitelé proto budou muset během svého studia získávat znalosti z předmětů, které se vzdělávání dospělých týkají (např. andragogika, práce se seniory). Zatímco ve středozemním či středoevropském systému si toto zjištění teprve uvědomujeme (<https://is.mendelu.cz/katalog/plany.pl?fakulta=220>, 4. 6. 2012), v anglo-americkém jsou si vědomi potřeby zařazení výše uvedených předmětů do akademické sféry vzdělávání v archeologii již několik let (např. <http://www.ioe.ac.uk/>, 4. 6. 2012; www.educatejournal.org, 5. 6. 2012). Ke všem zmíněným přístupům v archeologickém dalším vzdělávání lze říci, že akademickou sférou předběhla v jistém slova smyslu sféra soukromá (např. http://www.vspsv.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=10:aktualni-kurzy-akademie-tetiho-vku-a-volneho-asu&catid=30:akademie-3-vku-a-volneho-asu&Itemid=52, 4. 6. 2012). Soukromé vzdělávací instituty mají vlastní kvalitní vzdělávání, vybavení i know-how, které akademici musí získávat. Častým nedostatkem soukromých vzdělávacích institutů je ovšem absence kvalitních interních lektorů. Měly by tedy myslet i na to, že osvědčené akademické instituce umějí učit a že taková spolupráce se školou obohatí oba subjekty. Důležitá je i spolupráce ze strany poptávajících, které by měly instituty pravidelně oslovovat a obesílat s pobídkou, aby zjistily, v čem podle nich nejsou absolventi dostatečně připraveni pro vstup na trh práce a v čem by se naopak měli akademičtí pracovníci vzdělávat. Na takové tržní podmínky již zareagovala např. Filozofická fakulta Západočeské univerzity včetně Katedry archeologie, která ve spolupráci s jinými pracovišti řeší uplatnění absolventů na trhu práce, rozšíření a inovaci výuky předmětů archeologie a terénních metod o praktickou zkušenost a kreativní

⁴⁴ Zejména v rámci specializovaných kurzů dalšího vzdělávání je potřeba rozvíjet nabídku vzdělání pro netradiční skupiny studentů, kteří z různých důvodů nevstoupili do terciárního vzdělávání nebo toto vzdělání neukončili, nebo pro osoby zaměstnané, jejichž povolání vyžaduje další vzdělávání (Kotásek et al. 2001, 72).

činnost či samotnou inovaci výukových prostor a laboratoří (<http://www.zcu.cz/ff/kbs/projects/IHISTUD/>, 5. 6. 2012).

Vzhledem k živelnému soudobému rozvoji dalšího vzdělávání, zapříčiněným sociálními změnami spojenými se stárnutím populace a rozvojem technologií, je úkolem akademiků spolu s neakademiky vytvořit pevnou strukturu dalšího vzdělávání v celoevropském i celosvětovém vzdělávacím systému (Kopecký 2010, 15-6; <http://www.nuov.cz/koncept/dlouhodoby-zamer-vzdelavani>, 3. 6. 2012; V mnoha zemích středoevropského, středozezemského a eurasijského přístupu stále chybí základní kurikulární dokumenty a standardy (viz příloha 16), které by mělo vzdělávání splňovat. V některých regionech, ke kterým patří i Česká republika, se o současných palčivých tématech již několik let diskutuje a nová kurikula a standardy se tvoří (např. Somer et al. 2006; <http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-konference-unesco-o-vzdelavani-dospelych-1>, 2. 6. 2012; <http://www.msmt.cz/standarducitele>, 23. 5. 2012). Dokud však nebudou tyto informace utříděny a jasně stanoveny základní požadavky školského systému, těžko se vzdělávání v archeologii posune k nějaké pevnější struktuře a výsledkům.

S absencí struktury dalšího vzdělávání a tedy i struktury vzdělávání dospělých souvisí i absence uceleného poradenského systému, kterou v současné době řeší projekt Národního ústavu pro vzdělávání jménem *Koncept* (<http://www.nuov.cz/koncept>, 12. 3. 2011). Hlavním cílem projektu je systematická podpora dalšího vzdělávání, která nahradí dosavadní dílčí nekoordinovaná řešení a izolované aktivity. Dílčím cílem je pak vytvoření jednotného informačního a poradenského systému dalšího vzdělávání pro občany, zaměstnavatele, úřady práce i vzdělávací instituce, který by zdarma poskytoval informace o dalším vzdělávání. (srov. <http://www.nuov.cz/koncept/aktualne-k-diskusi>, 3. 6. 2012; <http://www.nuov.cz/koncept/aktivity-projektu>, 2. 6. 2012). Zde i v dalších dosud nekonceptních přístupech ke vzdělávání v archeologii se naskýtá obrovská příležitost posunout vědu dál a občany blíže k archeologickému poznání. K tomuto posunu se zdají být nejvhodnějšími prostředky instituce, které v současné době poskytují informační a poradenské služby v oblasti neakademického vzdělávání v archeologii (např. archeologické ústavy, archeologická centra, muzea, knihovny), ale daleko větší roli by podle mého názoru měla hrát právě akademická sféra, konkrétně vysokoškolská zařízení a k nim přidružené instituce (knihovny, informační centra, instituty vzdělávání). Limitem pro takové koncepce nemůže být chybějící legislativní prostředí, které by pozitivně ovlivňovalo poptávku a nabídku dalšího vzdělávání, neboť vzdělávat je možné i bez zákonů.

Jistě by bylo možné inovovat a najít celou řadu dalších možností budoucího vzdělávání. Důležité je si uvědomit, že stejně jako myšlenky, tak i přístupy ke vzdělávání v archeologii by si měl každý student najít sám, neboť i metodika učení je procesem velmi individuálním. Výsledek je samozřejmě podstatný pro vědu, ale cesta k němu je mnohem podstatnější pro žáka. Správnost této cesty k archeologickému poznání a tedy i vzdělání by měl dohlížet kantor, v případě akademického psaní vedoucí studentovi práce. Myšlenky akademické práce by však

měly být myšlenkami žáka, ne hodnotitele. Takto vyvážená spolupráce, kterou lze běžně zaznamenat v antropologicko-archeologickém přístupu nebo které jsem postřehl při svém studiu ve Velké Británii, vede k vyšší motivaci pro studium a k daleko efektivnějšímu učení a k pokroku v žákově a někdy i edukátorově vzdělávání. Takové *vzájemné vzdělávání* může být přínosné i pro rozvoj samotného oboru archeologie. Vzájemným vzděláváním samozřejmě nemyslím přenos obsahu vzdělávání z žáka na učitele – učitel by měl mít před žákem vždy informační náskok, i když připouštím, že v dnešní době moderních technologií se nejnovější objevy a informace šíří závratnou rychlostí a ve velkém množství, takže se může stát, že žák přinese do teoretické výuky nějaký nový postřeh. V obecné rovině poznatků archeologie však platí, že informace přenáší učitel na žáka. Vzájemným vzděláváním proto lze považovat pole nearcheologické, avšak nikoliv neakademické. Paralelu lze spatřovat v již fungujícím systému mentoringu či v okruhu dalšího vzdělávání dospělých, kdy mladší žáci mají zpravidla lepší technické znalosti a dovednosti v počítačové problematice a mohou učit starší kolegy nebo pedagogy, kteří naopak učí žáky znalostem a dovednostem (teorii a metodě), které naopak druhá strana postrádá. Stále častěji se v české neakademické společnosti objevují různé nabídky vzájemné spolupráce (např. www.naucmese.cz, 23. 5. 2012) a bude zajímavé sledovat tento vývoj i na poli akademickém. Ačkoliv jsem takový náznak ve světové archeologii nezaznamenal, myslím, že i tato vzájemná kooperace mezi žákem a pedagogem může přinášet své pozitivní výsledky, tak jak dokazuje mezioborová spolupráce v akademické rovině.

5.2 Neakademická sféra

Definice archeologického vzdělávání (viz kapitola 1.3.2) a neakademické vzdělávací instituce (viz kapitola 1.3.3) mi velí věnovat se v následujících řádcích neakademickému archeologickému vzdělávání a jeho institucím s cílem seznámit se a chránit minulost nebo podat informace v oboru archeologie laické veřejnosti (srov. Neustupný 2000a, 63-64; 2005, 383; Bureš 2003b, 183-190; Gojda 2008a, 761). Neakademické vzdělávací instituce (viz kapitola 1.3.4) existují více než sto let a jsou rozesety od Spojených států amerických po Japonsko⁴⁵. Teprve v posledních desetiletích však lze u neakademických institucí v souvislosti s narůstající stavební činností, ekonomickými požadavky a sociálními potřebami společnosti zaznamenat nárůst fenoménu vzdělávání veřejnosti (public archaeology)⁴⁶. Přitom v samém prvopočátku archeologie tomu bylo naopak – před ustanovením oficiálních formálních kurzů a akademických institutů bylo archeologické vzdělávání výlučně výhradou neakademické sféry (tzv. starožitníků a sběratelů kuriozit) (např. Sklenář 2000). Historickou oprávněnost ke vzdělávání má tedy neakademická archeologie určitě také. Jak je z výsledků práce patrné, výuka archeologie v neakademické sféře se s tou v akademické sféře ve většině současných přístupů nevyklučuje (viz kapitola 2.2). K různým formám neakademického vzdělávání (zájmového,

⁴⁵ O zájmu o archeologické vzdělávání činnosti v neakademické sféře v eurasijském přístupu lze hovořit jen sporadicky – správu tzv. památkové archeologie zastupuje státní aparát, který však vzdělávání v archeologii věnuje (kromě distribuce učebnic a informačního systému na lokalitách) minimální pozornost.

⁴⁶ Náplň vzdělávání společnosti v neakademické sféře je však úzce spjata s bádáním v akademické sféře. Tento fakt lze vysledovat na historickém vývoji archeologie jako vědy a s ní souvisejícím vývojem neakademických institucí vzdělávání (viz kapitola 2).

neformálního, mimooborového, neintencionálního) (např. Bureš 2003b; Tichý 2004a; Průcha – Walterová – Mareš 2009)⁴⁷ dochází všude na světě v různých formách v závislosti na historických a ekonomických podmínkách daného regionu⁴⁸. Fenomén vzdělávání neakademické sféry jsem nezaznamenal pouze v afrických zemích a k nim přiléhajících oblastí Středomoří a v eurasijském přístupu a sférách jejich vlivu (Egypt, Rusko, Vietnam, Estonsko, Lotyšsko). Do výsledků jsem také nezahrnul data z tzv. nezařazených přístupů. Tím, že jsem ve výše uvedených přístupech u neakademické sféry nepostřehl nové přístupy v dalším vzdělávání, však neznamená, že neexistují (třeba na lokální úrovni). Z vlastní výzkumné zkušenosti problematiky neakademické archeologie v zemích dalších přístupů (Ukrajina, Turecko) vím, že je téměř nemožné (a také někdy pro obě strany nebezpečné) se s amatérskými archeology či pracovníky neakademických vzdělávacích institucí setkat. Správu tzv. památkové archeologie tak zastupuje výhradně státní aparát (např. Vietnam, Rusko, Egypt), který však vzdělávání veřejnosti v archeologii věnuje, kromě distribuce populárně-naučných knih, občasných přednášek a výstav v muzeích, nebo správy informačního systému na lokalitách, minimální pozornost (např. <http://www.sca-egypt.org/eng/main.htm>, 9. 6. 2012). I z tohoto důvodu je mozaika těchto přístupů k vzdělávání v neakademické sféře neúplná a opět dochází k suplování vzdělávání zahraničními akademickými i neakademickými institucemi (srov. kapitola 5.1.3; Holaubek – Navrátilová eds. 2005; Nováček et al. 2008; <http://tokelauscience.com/education.shtml>, 5. 6. 2012).

Abych nějakým způsobem strukturoval své dílo⁴⁹, zařadil jsem v sounáležitosti s definicemi (viz kapitoly 1.3.3, 1.3.4) do neakademické sféry vzdělávání takové vzdělávací útvary, které předávají informace prezentované jako tematicky i logicky uspořádaný soubor či proces, který nemá jednorázový charakter. Hlavními charakteristikami těchto útvarů je vyšší míra neformálnosti vzdělávání a nestandardnost kvalitativních norem vzdělání, které si až na výjimky stanovují instituce neakademické sféry vzdělávání samy (např. <http://www.crowcanyon.org/education/curriculum.asp>, 15. 6. 2012). Primární cílovou skupinou neakademického vzdělávání je široká veřejnost bez omezení věku (srov. kapitola 5.1.1). Pokud budeme chtít stejně jako u přístupů akademické sféry komplexní statistická data, nemáme šanci se nějakých konkrétních čísel dopočítat – nesystematičnost a nesystémovost mnohých

⁴⁷ V používání těchto zažitých termínů v současnosti je třeba brát s rezervou. V neakademickém vzdělávání stále dochází k procesu vzdělávání, které se dotýká oboru archeologie – proto ho nelze pojmenovat mimooborovým. Mé pojetí neakademického (zájmového) vzdělávání nelze striktně nazývat také jako neformální, protože má často formální podobu školní výuky. Ačkoliv mohou dle uvedených definic (viz kapitola 1.3) v neakademické sféře předávat znalosti a dovednosti akademici a může mít náležitosti formálního vzdělávání akademické sféry (tzn. struktury výukového procesu), z pohledu cílů a obsahu vzdělávání lze označit vzdělávání za neakademické. Z těchto důvodů jsem ponechal vzdělávání v neakademické sféře neakademickým vzděláním bez jiných ekvivalentů charakterizující v některých případech tento typ vzdělávání a můžeme tedy hovořit o širším pojetí významu tohoto spojení.

⁴⁸ Tuto rozmanitost lze také spatřovat v menší zažitosti a nepevnosti struktury neakademické sféry (Bureš 2003b, 186).

⁴⁹ Zvolit stejný postup jako u akademické sféry, tzn. vzdělávání v systému školství na základě věkového faktoru, nebylo z pochopitelného důvodu možné – neakademická archeologie se snaží vzdělávat individuálně nebo hromadně všechny, bez rozdílu vstupních informací nebo dosaženého vzdělání.

neakademických institucí totiž zatím neumožňuje aplikovat socio-demografické metody nebo přikazovat povinnou evidenci. Dle osobních zkušeností a studia přístupných údajů zejména v americkém a evropském prostředí se neakademickou archeologií zabývá kolem 85% archeologů⁵⁰ (např. Selkirk – Selkirk eds. 2006; <http://www.discovering-archaeologists.eu/>, 1. 5. 2012; Pavlů 2004, 278; Neustupný 2000a, 64) – kolik z nich však vzdělává v akademické či neakademické sféře, stejně jako reálná data vztahující se k veřejnosti, je v takovém globálním měřítku nemožné postihnout. Co je však z životního cyklu vyplývající a ve výsledcích práce postižitelné je, že archeologickým vzděláváním v akademické sféře projde v rámci základního školního vzdělávání téměř každý, zatímco neakademická archeologie už má šanci uspět jen u těch „školou prošlých“, kterým povinná školní výuka dějepisu nezkazila první dojem (srov. kapitola 5.1.1). Takoví lidé, kteří mají nadále zájem o informace v oboru, seznámení se s archeologií nebo touhou po získání odbornějších znalostí z oboru archeologie, většinou sami přivádějí i své děti (srov. Wyse – Goldman 1998; Průcha ed. 2009, 478-486) a poměr účastníků (a napravit dojem) archeologického vzdělávání se svou aktivitou snaží vyrovnávat i samotné neakademické instituce (např. <http://www.prlog.org/11652309-grandparents-grandkids-get-free-admission-to-san-antonio-childrens-museum-this-grandparents-day.html>, 2. 6. 2012)⁵¹. Všechny vzdělávací aktivity neakademické sféry jsou zároveň přístupné i činitelům akademické sféry bez nutnosti předchozích faktických znalostí či znalosti archeologické teorie a metodologie. Neakademická sféra vzdělávání v archeologii je dostupná pro všechny. V důsledku toho je aktuálně hlavní náplní neakademického vzdělávání „buzení druhého dojmu o archeologii“⁵², její popularizace a ochrana archeologického dědictví (srov. Bureš 2003a; 2003b; Moravec 2008, 27-74; Neustupný 2000a, 64; Neustupný 2010, 22).

Na základě výše uvedených poznatků jsem rozdělil vzdělávací útvary neakademické sféry na **výzkumně-vzdělávací aktivity** (neakademická činnost s archeologickými prameny, různé přednáškové cykly, kurzy archeologie pro děti i dospělou veřejnost, letní školy archeologie), které jsou v mnohých metodách a formách blízké vzdělávání akademické sféry a které jsou pořádány formálními institucemi (archeologickými nebo památkovými ústavy, muzei nebo vzdělávacími středisky). Další skupinou, charakteristickou pro neakademickou sféru vzdělávání v archeologii, jsem vyčlenil **popularizační vzdělávání** (mediální vzdělávání, zážitkové vzdělávání, aktivity spojené s archeologií), pro které je specifická spíše zábavně-vzdělávací forma a bezděčné vzdělávání (srov. Bureš 2003b, 186-190; Moravec 2008, 27-75).

⁵⁰ V muzeích je registrováno 42% archeologů, 22% v ústavech památkové péče, 18% v akademických ústavech, 13% na univerzitách, 4% ve smluvních organizacích a v ostatních institucích formálně působí 1% archeologů (Pavlů 2004, 278). Vzhledem k překrývání aktivit akademických i neakademických institucí a samotných archeologů přepisuje skutečný poměr prací I. Pavlů (o. c.) z 34% muzeím, z 33% institucím památkové péče, z 15% univerzitám, 14% akademiím, 4% smluvním institucím a 1% ostatním institucím (Pavlů 2004, 278).

⁵¹ Protože jim (zejm. soukromoprávním institucím, které nemají zajištěn vyšší příliv lidských ani finančních zdrojů) často nic jiného nezbyvá – i tato skutečnost je dle mého názoru hnací silou neakademických institucí k popularizaci archeologie za účelem profitu. V ekonomickém principu je i zdravá konkurenceschopnost přínosná, pokud však snahou o generování co největšího zisku netrpí výklad poznání minulého světa (např. http://www.vietnamhost.com/suoitien_park/index.html, 4. 6. 2012).

Celkovou problematiku vzdělávací soustavy neakademické sféry archeologie jsem doplnil složkou **další vzdělávání** (srov. Průcha – Walterová – Mareš 2009, 43-44; Průcha ed. 2009, 478-482), do které jsem zahrnul veřejnosti často skryté a méně tradiční další zájmové aktivity neakademické sféry (specializační kurzy archeologie, kurzy doplňujícího studia edukátorů, vzdělávání seniorů, další samostatné vzdělávání, tzv. podnikové vzdělávání ve firmách a dalších neakademických institucích) a problematiku neakademického vzdělávání jako prostředku k manipulaci. Další vzájemné kontinuity jsem nenašel, ale na následujících stránkách se pokusím postřehnout patrné struktury v některých z těchto druhů archeologického neakademického vzdělávání.

5.2.1 Výzkumně-vzdělávací aktivity neakademické sféry

Vyčleněním tohoto druhu neakademického vzdělávání, který má vedle své edukační role někdy i funkci výzkumnou, jsem se pokusil nastavit zrcadlo akademickému vzdělávání v sekundárním a terciárním školství. Ve výzkumně-vzdělávacích aktivitách spojených s archeologií spatřuji tento odraz formálního vzdělávání v používání, nebo minimálně inspiraci v mnohých strukturách akademického vzdělávání (cíle, obsahy, metody, formy). Proto jsem se pokusil uchopit tuto kapitolu stejným způsobem jako odpovídající kapitoly akademické sféry (viz kapitola 5.1.1, 5.1.2) a zachytit rozdíl v současném stavu. Do výzkumně-vzdělávacích aktivit pro širší veřejnost jsem konkrétně zahrnul kurzy archeologie pro děti a veřejnost, letní školy archeologie, studium výstav a expozic, a další návazné vzdělávací aktivity, které mohou být prováděny ve školním i mimoškolním prostředí a velmi se přibližují vzdělávání v akademické sféře.

5.2.1.1 Cíle a obsahy vzdělávání neakademické sféry

Nějakým způsobem formalizované výzkumně-vzdělávací aktivity nabízí možnost postřehnutí cílů a obsahů vzdělávání. Cíle archeologických výzkumně-vzdělávacích aktivit lze spatřovat v dosažení změny ve vědomostech, v dovednostech, v postojích, v hodnocení nebo v porozumění určitému okruhu problémů v archeologii. Obsahy vzdělávání jsou převážně zájmové a zohledňují zájmy a potřeby vzdělávaných, institucí, sociálních skupin a společností (srov. Průcha ed. 2009, 480). Hlavní vědeckým obsahem těchto neakademických vzdělávacích institucí může být výzkum v oblasti archeologické teorie, metodologie a informatiky (např. www.arup.cas.cz, 24. 6. 2012). Instituce se věnují péči o archeologické dědictví (např. www.npu.cz, 4. 6. 2012), tvorbou informačních systémů o archeologických výzkumech a nálezích, publikační činnosti (např. <http://popular-archaeology.com/issues/>, 3. 5. 2012), a v neposlední řadě pedagogickým aktivitám (např. Kuna 2007; <http://www.crowcanyon.org/education/education.asp>, 22. 5. 2012). Vzdělávací cíle (poslání, mise), obsahy, rozsah a podmínky vzdělávání si na rozdíl od rámcového zadání v akademické sféře (viz kapitola 5.1.2.1) určuje každá neakademická instituce sama – proto jsou tak různorodé a obtížně se klasifikují. Dle primárního zaměření instituce (na výzkumy, na vzdělávání) se můžeme setkat především s obsahy a cíli výuky výzkumnými (např. Kuna 2007; www.arup.cas.cz, 23. 6. 2012) nebo převahou vzdělávacích cílů a obsahů pro masu lidí (např.

<http://www.crowcanyon.org/education/education.asp>, 9. 6. 2012). Dílčí cíle a obsahy, které dotvářejí vyučovací metody a organizační formy výuky (viz kapitola 5.2.1.3), jsem z důvodu rozmanitosti vzdělávacích útvarů neakademických institucí zvláště nezaznamenával⁵³. Tuto rozmanitost lze zdůvodnit menší zažitostí a nepevností struktury. Oproti akademickému vzdělávání se neakademické vzdělávací útvary odlišují tím, že vedle pouhého předávání informace předpokládají aktivní úlohu toho, kdo informaci podává. Jde tedy o podávání informací, které je prezentované jakožto obsahově i logicky uspořádaný soubor, který nemá jednorázový charakter a jedná se tudíž spíše o proces (srov. Bureš 2003b, 186).

5.2.1.2 *Formy, metody a prostředky neakademické sféry*

Jak jsem již naznačil, mnoho metod, forem a prostředků přebírá neakademické vzdělávání z formální školní výuky (viz kapitola 5.1.2.2). Spíše než se statickou organizační formou vyučovací hodiny se nejčastěji setkáme v rámci neakademického vzdělávání s formou přednášek nebo výkladu doprovázené didaktickými technickými prostředky a moderními komunikačními technologiemi (Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 103-117). Jedná se tedy většinou o kombinaci verbálního a vizuálního informování, které může být doplněno informací v podobě textu, přičemž verbální přenos informace je jednoznačně prioritním (srov. Bureš 2003b, 186).

Takovým klasickým případem výzkumně-vzdělávací činnosti je studium *muzejních expozic a výstav* v terénu nebo putující po školním prostředí (Moravec 2008, 29-32). Aby naplňovala archeologická výstava či expozice obstojně svůj vzdělávací účel, je potřeba dodržovat některé zásady. Nejprve je nutné si uvědomit, že jsou archeologické expozice a výstavy určeny nejen pro odborníky, ale především pro laickou veřejnost. Ačkoliv musí většina archeologických expozic představit celé historické období za použití historického výkladu, informace podávané veřejnosti musí být pokud možno co nejobjektivnější, interpretace spíše stručné a jazyk sdělení informativní (srov. Bureš 2003a, 186; Moravec 2008, 30-31). Návštěvnicky úspěšnější jsou v současnosti ty expozice, které informace zprostředkovávají co nejširšímu publiku zábavnějšími formami (za využití mnoha multimediálních prvků), které hraničí až s hereckým vystoupením průvodce⁵⁴ (květnatější verbální sdělení, odvážnější teorie a hypotézy atd.).

Další vzdělávací klasikou odlišnou od akademického vzdělávání neformálním pojetím či prostředím a cílovou skupinou jsou *kurzy archeologie pro děti a dospělé*. Ty jsou rozšířené v anglo-americkém přístupu (např. Smardz 1990, 297; http://www.conted.ox.ac.uk/courses/online/short/subject.php?course_subject=Archaeology, 3. 6. 2012) a přenášené jejich prostřednictvím do dalších míst Země včetně nezařazených přístupů (<http://tokelauscience.com/education.shtml>, 5. 6. 2012; <http://www.dayofarchaeology.com/category/education/>, 5. 6. 2012). V podobném duchu

⁵³ Formám a metodám obecně se věnuje následující kapitola.

⁵⁴ Na druhou stranu se projevuje v praxi (např. hrad Karlštejn) zjištěný trend (srov. Moravec 2008, 91-94) samostatných prohlídek bez průvodce, které mají výhodu individuálního tempa vzdělávání (např. pro odborníky nebo lidi s handicapem).

pokračuje střeoevropský přístup (např. Foltýn a kol. 2008) a středomořské oblasti (Mammini 2004). Tyto často státy podporované projekty mají kromě hlavního cíle poznávání a vzdělávání také cíl podpořit rozvoj opomíjených oblastí vědy i regionů (např. www.historickededictvi.com, 4. 6. 2012). Na druhou stranu instituce, jejichž obsahem a cíli je vzdělávat široké masy v různých činnostech, musí logicky využít jiných forem a metod (http://www.crowcanyon.org/archaeology_adventures/activities.asp, 12. 5. 2012).

Nejčastější formou těchto hromadných různorodých aktivit jsou *tzv. letní školy archeologie*⁵⁵, které se odehrávají uvnitř i vně neakademických institucí a v nichž dochází k tematickému programu (přednáškovým cyklům, výzkumným aktivitám typu neakademické práce s archeologickými prameny a jejich zobrazeními vč. evidence a dokumentace atd.) po celou délku trvání. Základnou školy archeologie (pracovního kempu) může být škola na venkově, archeologická nebo historická lokalita, stejně jako objekt mateřské školy uprostřed panelového sídliště.

Letní školy archeologie a jim podobné vzdělávací programy pro širokou veřejnost, uchazeče o studium archeologie, i stávající studenty (kteří ji mají jako povinnou praxi) organizují v anglo-americkém přístupu ke vzdělávání převážně vysokoškolská pracoviště (např. www.shf.ac.uk/archaeology/fieldschools/index.html, 3. 5. 2008; www.ncl.ac.uk/nuiss/programmes/archaeology/, 5. 6. 2008, www.sussex.ac.uk/iss/1-2-5.html, 4. 5. 2008), ale lze se také setkat (zejména ve střeozemním a střeoevropském přístupu) v roli pořadatelů se soukromoprávními organizacemi (např. <http://www.archaeospain.com/>, 13. 5. 2012). Příkladem české mezinárodní letní školy archeologie mohou být vykopávky, prováděné od roku 1997 na tvrzi v Drslavicích u Prachatic (Bureš 2005b). Většinou čtrnáctidenní letní školu, původně pod hlavičkou Mezinárodního archeologického tábora v Čechách (Bureš 2005b, 39), pořádá sdružení Archaia (www.archaia.cz, 1. 6. 2012). První týden bývá věnován vykopávkám a druhý teorii a praxi nedestruktivního archeologického průzkumu (Bureš 2005b, 39). Při neakademické činnosti s archeologickými prameny (viz kapitola 5.2.3), kterou lze zaregistrovat i vesměs u všech dalších výzkumně-vzdělávacích institucích a přístupech neakademického vzdělávání (archeologických ústavech, terénních základnách, muzeích atd.), je nutné použít často individuální formy výuky, aby bylo zabráněno poškození archeologických pramenů (např. http://www.crowcanyon.org/research/current_lab_work.asp, 24. 5. 2012). Součástí programu letních škol jsou i archeologické hry, zvládnutí historických postupů, výlety po okolí, přičemž není nutné využívat kromě organizační formy přednášky a metody výkladu jiné formy či metody.

5.2.1.3 Komunikace archeologického vzdělávání neakademické sféry

Tato kapitola, stejně jako ta následující (5.2.1.4) široce překračuje rámec výzkumně-vzdělávacích aktivit a lze ji vztáhnout na neakademickou sféru obecně. Zatímco odborná veřejnost komunikuje zejména prostřednictvím odborného tisku (viz kapitola 5.1.2.3), široké veřejnosti se informace předávají častěji prostřednictvím médií. Přesto musí i neakademické

⁵⁵ Škola archeologie se vzhledem k náplni a požadavkům ke své činnosti provozuje většinou v létě.

vzdělávací instituce stejně jako ty akademické ospravedlňovat svou existenci politickým představitelům, ale zejména lidem, a k tomu právě využívají formy aktivnější a efektivnější komunikace prostřednictvím nejrůznějších multimediálních prostředků - tradičně od popularizační literatury či tiskových zpráv o probíhajících archeologických výzkumech a jejich výsledcích přes rozhlasové i televizní spoty o aktuálních nálezech k nejnovějším formám a nosičům (internet, mobilní technologie, MP3, MP4, CD/DVD-ROM) (srov. kapitola 5.1.2.3; Králová 2003). I proto lze vedle **vzdělávací a pedagogické** komunikace vyzorovat i atraktivnější neformální **popularizační komunikaci**, která má za úkol vtáhnout do komunikace i toho, kdo nechce komunikovat (vzdělávat se a získávat nové informace) (srov. Bureš 2003b, 186). Účastníky komunikace v neakademické sféře vzdělávání v archeologii jsou nejčastěji neakademické vzdělávací instituce (jejich zaměstnanci) a laická veřejnost. Ke komunikaci dochází převážně ve venkovním prostředí, ale výjimkou není ani formální uzavřené prostředí. Neakademická komunikace nemá za cíl primárně vzdělat, ale podnítit zájem o archeologii (viz kapitola 1.3.4). Neakademickou komunikaci a její prostředky pro potřeby této kapitoly nepodrobím systematictějšímu výzkumu, neboť se prvky neakademické komunikace v mnohém shodují s tezemi používanými ke komunikaci v akademické sféře (viz kapitola 5.1.2.3) a pro naplnění cílů práce postačí jejich výčet a doplnění.

Vzhledem k různorodosti cílů neakademických vzdělávacích institucí lze pozorovat velké rozdíly mezi všemi složkami neakademické komunikace. Zatímco v anglo-americkém přístupu a středoevropském prostředí si neakademická komunikace zachovává své minimální požadavky a standardy ve všech druzích komunikace, markantní rozdíly lze pozorovat v jižní části středozemního přístupu a v eurasijském přístupu, kde je nedostatečně zastoupena vědecká a pedagogická složka, kterou vytlačuje popularizační složka (např. http://www.vietnamhost.com/suoitien_park/index.html, 16. 6. 2012). Zároveň je patrná převaha vnější komunikace (veřejnosti) nad komunikací vnitřní (uvnitř neakademické komunity). V závislosti na druhu neakademické instituce dochází k vnější komunikaci archeologie formálnějšími formami publikací a jejich elektronických alternativ (články v odborné či populární literatuře nebo na internetu) nebo zveřejněním prostřednictvím různých komunikačních kanálů a médií (tiskové zprávy, rozhlasové relace, televizní šoty o aktuálních nálezech či výsledcích archeologického výzkumu) (srov. Bureš 2003b, 184-185). Nejčastěji používané komunikační prostředky lze po vzoru akademické sféry (viz kapitola 5.1.2.3) spatřovat v:

- aktivním styku
- pasivních komunikátorech
- populárním filmu, tištěné a elektronické literatuře

V neakademické komunikaci všech přístupů k vzdělávání v archeologii stále nejčastěji dochází k **aktivnímu styku** komunikátorů prostřednictvím mluveného slova při osobním setkání účastníků komunikace s důrazem na zaujetí posluchače. Tomuto cíli neakademické

komunikace jsou přizpůsobeny formy (dialogy, přednášky, hry, dny otevřených dveří atd.) a formy jsou přizpůsobeny prostředí (neformální výukové prostředí, muzejní a galerijní prostory, terénní výzkumy apod.). Tradičním výzkumně-vzdělávacím počinem v oblasti komunikace je tzv. *den otevřených dveří*, který slouží pro osvětlení smyslu, metod a výsledků archeologických výzkumů (muzea, lokality atd.) veřejnosti, politickým reprezentantům či zástupcům médií a akademické sféry (Tichý 2002a). Oblibu tohoto druhu komunikace potvrzují tisíce návštěvníků, kteří zároveň dokládají značný zájem o archeologii a indikují obrovský potenciál pro další práci s veřejností, který česká neakademická archeologie stejně jako akademická dosud nedokáže využít (Bureš 2000, 42; Tichý 2002a, 145) (viz kapitola 5.2.1.3).

S dostupností moderních informačně komunikačních technologií (tradičně počítačové programy, nejnověji mobilní technologie, kapesní počítače, televize s hybridním vysíláním) (srov. kapitola 5.1.2.3; Jašek – Rosman 2006, 225) se čím dál tím častěji setkáváme s komunikací prostřednictvím tzv. *elektronického vzdělávání* (komunikace na sociálních sítích, e-learningové či m-learningové kurzy) (např. <https://www.facebook.com/groups/55356483626/>, 20. 6. 2012; <http://www.e-senior.cz/www/kurzy/>, 3. 6. 2012), které může probíhat kdekoliv, kde je internetové připojení nebo elektromagnetické vlnění - „signál“. Masivní elektronickou komunikaci v neakademické sféře tak může omezovat jen vysoká pořizovací cena některých prostředků komunikace nebo neochota komunikátorů učit se novým věcem, protože z výsledků socio-demografických výzkumů je patrné, že veřejnost komunikovat chce (Chroustovský – Janíček v tisku, Moravec 2008).

Z výsledků výzkumů je patrné, že jsme v neakademické sféře stále častěji svědky aktivizace a komunikace prostřednictvím **pasivních komunikátorů** (muzejní výstavy a expozice, obrazové a mapové databáze, populární filmy a seriály, webové stránky neakademických vzdělávacích institucí a projektů), ačkoliv zde můžeme o pasivitě vzhledem k často zaktivněnému obsahu polemizovat. Stále však na rozdíl od aktivního styku nepožaduje komunikace prostřednictvím pasivních komunikátorů tak velkou aktivitu. I přesto dokáže vhodně zvolený zaktivizovaný pasivní komunikátor (např. multimediální muzejní expozice) podnítit pozornost a aktivitu mozku a docílit učení (srov. Drahovzal – Kilián – Kohoutek 1997, 103).

Pokud pohlédneme na problematiku z pohledu neakademické vzdělávací instituce, pasivní komunikační prostředky nabízí velmi atraktivní a efektivní formu prezentace. Tuto výhodu si neakademické vzdělávací instituce oproti těm neakademickým plně uvědomují, čehož je důkazem nepřeberné množství webových prezentací institucí a jejich projektů (např. <http://www.archaeologie-online.de/links/236/107/>, 22. 6. 2012; www.arup.cas.cz/, 12. 5. 2012; <http://www.archaeologychannel.org/>, 2. 6. 2012; <http://www.dayofarchaeology.com>, 13. 5. 2012). Aby však byla komunikace efektivní a zaujala, musí být pasivní komunikační prostředky vytvořeny a spravovány týmem profesionálů – archeologů i pedagogů. Je totiž rozdíl, realizuje-li výstavu archeolog nebo pedagog. Jestliže expozici připravuje archeolog, ve většině případů se

bude snažit o maximální přesnost a možnost problémového řešení (srov. Robson 1995). Pedagog se zase bude snažit o to, aby byl obsah výstavy co možná nejpochoptelnější a pro diváka nejstravitelnější. „Vzniká zde riziko rozdílu mezi tím, co o archeologii přesně víme a tím, co předpokládáme jako vzdělávací příběh. Toto riziko nemá jednoduché východisko a proto je třeba sledovat účel“ (cit. z Bureš 2003b, 190). Účelem neakademické komunikace není sdělit absolutní pravdu o archeologii, ale předat cílové skupině co nejvíce informací.

Posledním, avšak neméně důležitým prostředkem ke komunikaci neakademické archeologie, je **popularizační film a literatura** (encyklopedie, populární texty v denním tisku, šoty v televizních zprávách, časopisy, komiksy, reklamy) (Bezděk 2004a; 2004b; Sklenář 2000; 2003; Lutovský – Michálek 2002; Reichardt 2005) včetně jejich elektronických variant (časopisy online, elektronické knihy)(např. <http://www.archaeology.co.uk/category/issues>, 2. 6. 2012; <http://popular-archaeology.com/issues/>, 15. 6. 2012). Jelikož jsem se již zmiňoval o autorství, obsahu či rizicích nebo benefitech popularizační komunikace v souvislosti s psaním učebních textů (viz kapitola 5.1.3) a filmu se budu věnovat podrobněji dále (viz kapitola 5.2.1.4), zdůrazním zde další závažné aspekty komunikace v neakademické sféře.

Nejrychlejším prostředkem, jak se informace dostanou ke čtenáři z řad laické veřejnosti, jsou články na internetu, v denním tisku (celostátní i regionální deníky) a posléze v popularizačních časopisech. Je proto nutné využít zástupců (většinou regionálního) rozhlasu, tisku a televize ke komunikaci archeologie. Zvláště v období prázdnin, kdy se neděje tolik událostí v ekonomice nebo politice, je archeologie často vyhledávaným tématem k diskuzi. Je však dobré pro archeologa, aby byl připraven podat informace kdykoliv a o čemkoliv. Proto by měl v rámci efektivní komunikace připravit tiskovou zprávu (např. tradičně o novém objevu, o výzkumech neakademické instituce apod.) a poskytnout ji či ještě lépe zaslat na tiskovou agenturu (srov. Bureš 2000; Bezděk 2004a, 24-25), kde jí již bez větších úprav otisknou. Touto vlastní aktivitou nejen vzbudíme zájem o archeologii, ale předejdeme tím zkreslení komunikačního sdělení⁵⁶.

V oblasti populárních textů si je důležité uvědomit, že se populární literatura dělí na pokusy vyložit akademickou archeologii racionálním způsobem (takovou literaturu konzumuje jen velmi málo laiků) a na záhadologickou literaturu (např. Däniken 1991), kterou čte většina (Bezděk 2004b, 141). Mezi nimi vznikla značně populární díla, která neinklinují k výkladu akademických témat ani k fantaziím, ale prostě popisují archeologické nálezy a postup jejich objevování („vytváření“ artefaktů svého druhu) (Neustupný 2000a, 64). E. Neustupný v oblíbených těchto děl spatřuje potvrzení jeho teze, že „veřejnost zajímají archeologické artefakty jakožto památky, nikoliv jako prameny poznání“ (cit. z Neustupný 2000a, 65). To je v tomto případě

⁵⁶ Na základě vlastních zkušeností učiněných při dotazování politických představitelů, reprezentantů archeologických vzdělávacích institutů a z kurzů SCICOM (www.scicom.zu.cz, 13. 5. 2012) jsem nabyl přesvědčení, že stejně jako archeologa, tak i komunikátora nemůže dělat obtojně každý. Proto by měla mít každá společensky významnější akademická instituce odborného zaměstnance (tiskového mluvčí), který by zprostředkoval komunikaci na venek (tzn. komunikoval s médii, redigoval popularizační texty, dohlížel na obsah webových stránek atd.)(srov. Bezděk 2004a, 24).

milionů laiků prahnoucích po fantastické literatuře pravdivé tvrzení (ačkoliv jsou i výjimky, které k ní neinklinují), ale spíše bych vnesl otázku, kdo je za tento stav vinen?

Dle mého názoru je velkým úkolem archeologů začít komunikovat s veřejností a popularizátory vědy a společnými silami při využití nejnovějších metod k interpretaci (2D, 3D, 4D rekonstrukce; multimediální učebnice, populární film a časopis). Takovou cestu neakademické komunikace nastoupili již v anglo-americkém a částech středozevního a střeoevropského přístupu, kde bylo učiněno již mnoho v oblasti komunikace (např. multimediální expozice a výstavy, publikace a jejich elektronické varianty, filmová tvorba, populární časopisy) a je na akademické obci a veřejnosti, v jakém rozsahu a jakým způsobem budou komunikovat (srov. Moravec 2008, 93-4). Pokud však má komunikace v archeologii mít svou kvalitu, musí se stanovit pravidla. To mohou udělat jen akademici. Pokud chtějí, aby je dodržovali i laici, musí je však vytvořit na základě společné komunikace například prostřednictvím socio-demografických výzkumů (srov. Moravec 2008). V neakademické sféře totiž platí dvojnásob, že k existenci neakademická instituce lidí, resp. investory, potřebuje. Je proto nutné využít každé možnosti veřejných finančních toků či soukromých donátorů, kteří mají podporu vědy a výzkumu ve své náplni. Pokud bude mít komunikace jasná pravidla, není třeba se obávat nátlaku či manipulace obsahu sdělení. Jistota možných finančních zdrojů za to komunikovat stojí. To konec konců potvrzují i výsledky výzkumů dotazování politických reprezentantů i soukromých investorů, kteří jednoznačně chtějí spolupracovat s archeology. A další benefity pro archeologii? Z porovnání výsledků veřejného mínění, je zřejmé (Moravec 2008), že masová komunikace archeologie s veřejností ve Velké Británii má za následek lepší informovanost veřejnosti a i možné další vliv na ochranu archeologického dědictví (srov. Moravec 2008, 93-94).

5.2.1.4 Evaluace archeologického vzdělávání neakademické sféry

V hodnocení archeologického vzdělávání spatřuji zásadní rozdíl mezi akademickou a neakademickou sférou. Zatímco v akademické sféře je evaluační proces a systém standardizovaný a propracovaný (viz kapitola 5.1.2.4), neakademické sféry se hodnocení vzdělávacího procesu dotklo jen povrchně a ještě ne všude. Standardy a kurikulární dokumenty akademické sféry jsou vesměs využívány k tvorbě vzdělávacích programů a hodnocení výsledků vzdělávání na úrovni jednotlivých států v anglo-americkém vzdělávacím přístupu (<http://www.crowcanyon.org/education/curriculum.asp>, 30. 5. 2012; viz příloha 16). Další druh formálního hodnocení spíše ekonomického charakteru lze spatřit ve standardizované sebeevaluaci institucí prostřednictvím různých plánů rozvoje nebo výročních zpráv neakademických institucí (např. Kuna 2007; 2011), které jsou podobně jako u akademických vzdělávacích institucí standardizovány státním aparátem (např. památkové ústavy, muzea atd.), ale k samostatnému hodnocení pedagogického procesu v nich nedochází. Ukazatelem kvality institucí tak může být kromě zastoupení publikační, popularizační a pedagogické činnosti (pořádání přednášek či kurzů archeologie, vedení studentů archeologie, knihovna, databáze pro

veřejnost) i vědecká ocenění jejich zaměstnanců a mezinárodní spolupráce (účast na projektech či konferencích, výměny zaměstnanců apod.) (Kuna 2011, 10-18; www.arup.cas.cz, 4. 6. 2012).

Jediným hodnotitelem tak v mnoha případech zůstává cílová skupina – veřejnost. Hodnocení institucí a archeologického vzdělávání veřejností lze považovat za nestandardizovanou vnější evaluaci, která má mnoho rozličných forem. Nejčastěji se lze setkat v procesu hodnocení institucí nebo vzdělávacího programu s dotazníky v tištěné nebo elektronické podobě, formuláři nebo tlačítky sympatií („like“) na webových stránkách, a v případě dlouhodobých vzdělávacích programů s certifikáty neopravňujícími k další archeologické výkopové činnosti nebo jiným navazujícím aktivitám. Nutno podotknout, že s nějakým druhem vnitřní pedagogické evaluace vzdělávání se nelze vzhledem k rozrůzněnosti neakademických vzdělávacích institucí a činností setkat pokaždé. Svým způsobem je ona rozrůzněnost výmluvou, protože lze vždy nějaké statistické více či méně objektivní hodnocení získat. I sebemenší náznak nespokojenosti se vzdělávací aktivitou totiž může být v dalším směřování neakademické instituce zásadní. Otázkou tedy není to, zda je evaluace zájmového vzdělávání potřebná, ale jakým způsobem přistupovat k jejím výsledkům.

5.2.2 Popularizační vzdělávání

V mnohých metodách a formách podobné výzkumně-vzdělávacím aktivitám je i popularizační vzdělávání (četba popularizačních textů, archeologická filmová tvorba, mediální výuka, zážitkové prezentace, aktivity archeologických center, oddíly a tábory archeologie, aktivity inspirované archeologií), pro které je specifická více či méně zábavní forma s širším využitím výukových prostředků a moderních metod (viz kapitola 5.2.1.2), vedoucí někdy až k bezděčnému vzdělávání formou hry (srov. Bureš 2003b, 186-190; Moravec 2008, 27-75). Vzhledem k množství různorodých aktivit jsem popularizační vzdělávání uspořádal do tří hlavních okruhů dle organizačních forem, obsahu a prostředků vzdělávání, a to na vzdělávání prostřednictvím médií (mediální vzdělávání), zážitkové vzdělávání, a vzdělávací aktivity spojené s archeologií.

5.2.2.1 Mediální vzdělávání

Dosud nejmasivněji dochází k popularizačnímu vzdělávání v archeologii prostřednictvím **médií** (srov. Průcha – Walterová – Mareš 2009, 149). Jelikož jsem se edukačnímu potenciálu některých médií (zejm. popularizačního filmu a tisku včetně jeho elektronických variant) již několikrát věnoval a věnovat ještě budu (viz kapitola 5.1.2.3, 5.2.1.3, 5.2.4.1), zmíním na tomto místě především jejich konkrétní formy a postřehy, které jsem dosud nezveřejnil. Vzhledem k dlouhé tradici tohoto způsobu archeologického vzdělávání se v průběhu existence popularizační literatury a filmu nahromadila obsáhlá sbírka. Popularizační literaturu i film lze rozdělit do několika kategorií, kde se mohou jednotlivé eventuality kombinovat nebo prolínat.

Vzdělávat v archeologii prostřednictvím *popularizační textů a jeho elektronických variant* se lze ze slovníků či encyklopedií (např. Malina et al. 2009; Sklenář – Sklenářová – Slabina 2002), archeologických průvodců (Ollier – Stevens 2000), literatury mapující historii

archeologie (např. Riché – Verger 2011), stejně jako samotné interpretace archeologického nálezů (Smetánka 1992) či lokality v kontextu (Lutovský – Michálek 2002). Silným podnětem ke vzdělávání mohou být publikace regionálního charakteru (Bevan 2007), archeologický atlas (Bahn et al. 2000) nebo publikace věnovaná subdisciplíně (Gojda 2000) nebo období (Lutovský – Michálek 2002). V oblasti „záhadologické literatury“ (cit. z Bezděk 2004b, 141) laici znají především díla Ericha von Dännikena (1991), z beletrie pak Eduarda Štorcha (1930) a Karla Sklenáře (2000, 2003). Archeologickým vzdělávacím institucím (experimentálním centřům) byla věnována kniha *Vzpomínky na minulost* (Malina – Malinová 1982) (srov. Bezděk 2004b, 139-141). Další informace o archeologii a jejích centrech lze nalézt také v mnohých turistických publikacích (Podhorský – Toušlová – Maršál 2006) nebo propagačních a mapových materiálech (Mareš – Zykmund 2005).

Informace o archeologii *ve filmu* lze najít dle Neumanovy klasifikace (2011) prostřednictvím komerční filmové tvorby klasickými filmy (např. *Mumie se vrací*, 2001) nebo seriály (*Hvězdná brána*, 1997). Užitečná archeologická fakta lze nalézt v dokumentárních cyklech a filmech o civilizacích (např. *Ancient Greek Civilization*, 2000), o nálezích/předmětech (např. *Dead Sea Scrolls*, 2000), o obdobích (např. *Cesta do pravěku*, 1955), o místech a nalezištích (např. *Great Sites of Antiquity Video Clip Collection*, 2006), o technologiích a běžném životě lidí minulosti (např. *The Fate of Neanderthal Man*, 1999), o událostech (např. *Archeologická svědectví*, 1998) nebo o experimentech v archeologii (např. *Secrets of the Stone Age*, 2000). Vzdělávat v archeologii se lze také prostřednictvím dokumentů zabývajících se archeologickými metodami (např. *Ice Age Discoveries: The Investigators*, 2008) nebo sloužícími k objasnění zločinů minulosti (např. *Remember Iraq's Heritage: Our Heritage*, 2007). Velmi populární jsou dokumenty o „záhadách“ lidské historie a o fenoménech (např. *Ancient Graves - Voices of the Dead*, 1998). Zvláštní kapitolu vyčlenil M. Neuman specializovaným televizním programům, které vzdělávají v archeologii nebo jí příbuzných oborech (např. *Podzemní Čechy II*, 2009) (srov. Neuman 2011).

Více než vzdělávací či informační záležitostí je specifický pořad s titulem *The Time Team*, jehož čtyři aktéři (profesionální archeologové, historik, a projektový manager) cestují po archeologických lokalitách, provádí výzkumy, evidují nálezy a nejzajímavější pasáže prezentují v podobě sestříhaných skečů na kanálu Channel 4 (www.channel4.com/history/microsites/T/timeteam, 3. 6. 2012) a na internetu (www.timeteam.co.uk, 3. 6. 2012) nebo v publikacích (např. Taylor – Reynolds 2005; 2006). Unikátním projektem je také počín nakladatelství Radio Times, které z rozhlasových a televizních vysílání sestavilo ve spolupráci s English Heritage průvodce po nejatraktivnějších místech Bristolských ostrovů, po kterých doprovází televizní celebrity (Ollier – Stevens eds. 2000). V Čechách se před pár lety objevil pořad „o tajemstvích a záhadách kolem nás, který vedle ověřených faktů předkládá k zamyšlení i další mnohdy neuvěřitelné hypotézy“ (cit. z <http://www.ceskatelevize.cz/program/detail.php?nzv=Detektor>, 2. 6. 2012). Ačkoliv jsem výše uvedenými případy naznačil snahy o atraktivní a moderní způsob výkladu archeologie

(akademické i neakademické), jedná se často vedle benefitů o skrytá nebezpečí v podobě hledačů pokladů.

Stále častěji se v neakademické sféře archeologie setkáváme se zprávami informativního charakteru (nové objevy, výzkumy) v novinách a časopisech, na internetu, v televizi či rozhlasu (např. Prentice 1993; Runyard – French 1999; Merriman ed. 2004, Chroustovský – Janíček v tisku, Holtorf 2007b). **Televizní a rozhlasové spoty** (včetně jejich internetových forem) jsou nejdostupnějšími a nejrozšířenějšími médii, jejichž prostřednictvím může docházet ke vzdělávání v archeologii. Jejich oblibu podporují nejen čísla průzkumů sledovanosti pořadů jednotlivých televizních stanic, ale také zjištění provedená při výzkumu veřejného mínění (Chroustovský – Janíček v tisku, Moravec 2008). Televize a rozhlas využívají servisu ČTK a v případě zájmu se obrací s žádostí o přímé vstupy. Regionální rozhlasovou stanicí, uvádějící regionální zpravodajství, je vhodné informovat o archeologických atrakcích a akcích s nimi spojených přímo, obdobně jako regionální tisk, formou tiskové nebo telefonické zprávy (Bureš 2000). Z ústního sdělení referentky Odboru cestovního ruchu a propagace inženýrky Žanety Novákové málokdy přijdou novináři, komentátoři či reportéři místních médií na Krajský úřad v Plzni sami. Kontaktovat televizi přímo je vhodné podle Michala Bureše (2000, 43) pouze v případě, když si je autor výzkumu jistý, že je co ukazovat. Důležité je si také uvědomit, že televize je vizuální medium, a tudíž musí být nález, výzkum, či akce divákem vizuálně uchopitelná a pochopitelná⁵⁷.

Díky rozvoji a dostupnosti moderních technologií využívají archeologové ke vzdělávání laické (ale i odborné) veřejnosti mnohé **multimediální prezentace**. Multimédia jsou oblastí informačních a komunikačních technologií, která je charakteristická sloučením audiovizuálních technických prostředků s počítači či dalšími zařízeními (Drahovzal – Kilián - Kohoutek 1997, 103). Multimediálním systémem se označuje souhrn technických prostředků (např. osobní počítač, zvuková karta, grafická karta, kamera, mechanika CD-ROM nebo DVD, příslušný obslužný software a další), který je vhodný pro interaktivní audiovizuální prezentaci (Drahovzal – Kilián - Kohoutek 1997, 103-111; Králová 2003). S takovými multimediálními popularizačními aktivitami se lze setkat v moderně koncipovaných expozicích neakademických vzdělávacích institucí (v podobě virtuálních prohlídek, powerpointových prezentací na vestavěných monitorech). Veřejnost si oblíbila také využití videa, kterým lze vedle zvýšení atraktivity docílit i zobrazení výsledků bádání (také při přednáškách nebo na internetu) (např. <http://www.dayofarchaeology.com/category/film-making/>, 3. 6. 2012; Králová 2003, 16-21). Stále častějším vzdělávacím prostředkem v archeologii je tvorba datových či zvukových formátů (MP3, MP4) a nosičů DVD-ROM (Králová 2003, 11) ve statické i interaktivní formě. Speciálním případem využití multimediálních nosičů pro popularizační vzdělávání s převažující zábavní složkou jsou herní konzole a interaktivní hry (např. Prehistorik I., 1991; Settlers II,

⁵⁷ V anglo-americkém přístupu se lze setkat také s informováním veřejnosti o archeologii v reklamních televizních i rozhlasových spotech a časopisech věnovaných propagaci cestovního ruchu (např. Ollier – Stevens eds. 2000, Moravec 2008, 40).

1992; Jane Angel: *Templar Mystery - po stopách ztracených artefaktů*, 2012)(srov. Moravec 2008, 49-50).

Mixem a aplikací těchto technických prostředků ve vzdělávání můžeme zprostředkovat veřejnosti plnohodnotný vzdělávací proces s reálnými či imaginativními obraz, které se přetransformují do představ a postojů lidí k archeologii. To se může později promítnout například v návštěvnosti specifických archeologických atrakcí a vzdělávacích institucí, neboť spokojení návštěvníci předají reklamu dál. Z důvodu maximálního uspokojení potřeb všech zúčastněných stran (tzn. poskytovatele vzdělávání, archeologie a návštěvníka) je důležité, aby byla zachována rovnováha mezi informacemi, vzděláním a zábavou (srov. Moravec 2008, 50).

5.2.2.2 Zážitekové vzdělávání

Vzdělávání prostřednictvím tzv. **zážitkových prezentací** (srov. Bureš 2003b, 188; Moravec 2008, 28-43) poskytuje celou škálu vzdělávacích aktivit rozličných forem a metod (viz příloha 17). Na rozdíl od vědecko-výzkumných aktivit představují zážitkové prezentace takové zábavně-vzdělávací činnosti, k jejichž realizaci není potřeba nadměrné znalosti historického kontextu a postupů a musí přitahovat i toho, kdo se a priori nechce vzdělávat a ani nechce získávat nové informace. Jsou tedy atraktivnější a lze je charakterizovat větší snahou o umocnění atmosféry a vzdělávacího procesu (např. „dobovým oblečením“) (příloha 17)(Bureš 2003b, 186-188). Na základě tohoto vymezení lze k zážitkovému vzdělávání řadit rekonstrukční a experimentální neakademické snahy (srov. kapitola 5.1.3), zážitkové prezentační aktivity archeologických skanzenů, muzeí a parků, činnosti oddílů a táborů archeologie nebo „oživlé“ památky či historická jádra měst. Zážitekovým vzděláváním může být i muzejní či jiná expozice, naplňuje-li znaky popularizace, tj. „že je více narativní než popisná, více interpretuje a rekonstruuje, přičemž interpretace i rekonstrukce přesahují rámec nejstřízlivějšího vědeckého pojetí“ (cit. z Bureš 2003b, 189). Vzhledem k faktu, že jsem se k archeologickým expozicím a výstavám již několikrát vyjadřoval v různých souvislostech (viz kapitola 5.1.3, 5.2.1.2, 5.2.1.3), nebudu se jim na tomto místě podrobně věnovat.

K zážitkové prezentaci dochází v *archeologických experimentálních centrech* po celém světě⁵⁸ (např. <http://www.exarc.net>, 24. 6. 2012) formou „opakovaného předvádění činností, které byly již dříve experimentálně zjištěny a dostatečným opakováním ověřeny“⁵⁹ (cit. z Smetánka 2003, 122). V anglo-americkém přístupu jsou sofistikovanou formou archeologického vzdělávání speciální archeologická střediska (např. www.jorvik-viking-centre.co.uk/dig/, 22. 1. 2012), která populární formou přibližují samotnou archeologickou činnost, využívajíce bohatě simulace odborné archeologické práce: simulace, exkavace, preparace, dokumentace, laboratorního ošetření nálezů, vědeckého experimentu a částečně i

⁵⁸ Obecně vzestupný trend neformálního vzdělávání v archeologii nelze pozorovat ve Vietnamu, kde jsem postřehl setrvalý stav populárně-naučných (expozice v terénu Cu Chi Tunnels (<http://www.history.com/topics/cu-chi-tunnels>, 11. 3. 2012) a vzestupnou tendenci a zábavních středisek (http://www.vietnamhost.com/suoitien_park/entertainment.html, 30. 5. 2012).

⁵⁹ Na rozdíl od vědeckého experimentu jde tedy o pouhé získávání osobní nebo kolektivní zkušenosti prostřednictvím předvádění (prezentace) tzv. experienciální činnosti (Smetánka 2003, 122, 181-182).

vyhodnocení nálezů či archeologických situací zejména pomocí počítačových interaktivních programů (viz příloha 17) (Bureš 2003b, 189-190) M. Bureš (o. c.) však upozorňuje, že vzhledem k požadavku vysoké míry motivace⁶⁰ se mohou tato centra ocitnout v nezájmu veřejnosti a proto doporučuje kombinaci takového vzdělávacího střediska s archeologickým parkem nebo archeoskanzenem (Bureš 2003b, 190). V *archeoskanzenech* a *archeoparcích* (Bureš – Vařeka 2004; Bureš 2004b, 189; <http://www.archeoskanzen.cz/>, 22. 6. 2012; http://www.archaia.cz/liboc/lib_pred.htm#predstavujeme, 22. 6. 2012) dochází ke vzdělávání účastníků také prostřednictvím různých vzdělávacích programů⁶¹ pro školy i veřejnost a mohou při nich být organizovány *oddíly nebo tábory archeologie* v delším časovém rozmezí (Bureš 2003b, 188-190), které až na výjimky (např. Květina 2004) sami o sobě mají často spíše jen zábavní charakter (www.svcpallovka.cz, 22. 5. 2012) s určitým výchovným nebo vzdělávacím aspektem (Bureš 2005a, 39). Vzdělávací potenciál takových výjimek (např. www.sptlomnice.net/, 11. 6. 2012; www.altamira.cz/, 11. 6. 2012; <http://www.brontosaurus.cz/>, 11. 6. 2012) je však zřejmý, neboť se lze při jejich absolvování mnohé naučit. Pro efekt učebního procesu je potřebné dějové schéma, atraktivní aktivity (např. výroba nástrojů) a stále sofistikovanější atributy (např. mytologie, pojmenování prvků)⁶², které upoutají nejlépe pozornost (Květina 2004; <http://www.sptlomnice.net/>, 23. 4. 2011).

Společným jmenovatelem těchto zážitkových prezentací je kromě absence archeologických vědomostí i větší či menší zapojení veřejnosti do vzdělávacího procesu. Tímto zapojením pomocí zážitku zvyšují zájem účastníků vzdělávacích kurzů o archeologii. Záměrným působením edukátorů (např. vedoucích tábora) může vést vzdělávání prostřednictvím zážitku k uvědomění si významu archeologie a ochrany archeologických památek a automatizaci těchto představ (podobně jako ochrana přírody). Uvědomíme-li si, že některé experimenty s mnohaletou praxí přináší výrobky často téměř k nerozeznání od pravěkého originálu, můžeme spatřit další benefit zážitkových aktivit ve využití jejich produktů v rámci výuky na školách nebo při výzkumech profesionálních archeologů (srov. Moravec 2008, 43; Matoušek 2000; www.mamuti.cz, 23. 5. 2012).

5.2.2.3 *Aktivity inspirované archeologií*

Ve společnosti existuje od nepaměti náklonnost k archeologii, což dokazuje například návštěvnost archeologických lokalit (Moravec 2008), velké množství vynaložených prostředků

⁶⁰ Vzdělávací způsob využití archeologie nabízí centrum DIG prostřednictvím práce v sekcích podle chronologického vývoje lokality (od doby římské do novověku) a v každé lze nějakou zábavnou aktivitou dospět k poznatkům. Ty můžete aplikovat při praktické činnosti v určených sekcích a svůj zážitek můžete utvrdit sledováním archeologů při práci za plexisklovou stěnou (DIG totiž zahrnuje i odbornou výzkumnou sekci) (Bureš 2003b, 189; www.jorvikviking-centre.co.uk/dig/site)(příloha 18). Docela odlišnou zkušenost nabízí přibližně půl kilometru vzdálené Jorvik Viking Centre, které se sice snaží upoutat 4D expozicí (s pachy, zvuky apod.), ale připomíná spíše zábavní středisko než vzdělávací projekt (www.jorvik-viking-centre.co.uk/, 13. 5. 2012; Moravec 2008, 39-41).

⁶¹ Jejich součástí jsou odborné přednášky, praktické činnosti experimentální archeologie, návštěvy archeologických výzkumů a exkurze po archeologických lokalitách. Lektory jsou profesionální archeologové a specialisté z dalších vědních oborů (historie, památkové péče, přírodních věd atd.) (Bureš – Vařeka 2004, 191-3, Bureš 2004b, 187-190; http://www.archaia.cz/liboc/lib_pred.htm#predstavujeme, 3. 6. 2012)

⁶² K nim přispívá zejména obliba fantasy a science-fiction literatury a filmu (srov. Květina 2004, 53; kapitola 5.2.1.3; Gojda 2008a, 760-761).

na opravu a ochranu památek (Gojda 2008a, 761), nebo mnoho neformálních⁶³ nosičů a nositelů vzdělávání, které se doplňují mozaiku popularizačního vzdělávání v archeologii. Za tento doplněk považuji nejrůznější spolky a jednotlivce⁶⁴ (viz kapitola 2.1) a jejich více či méně organizovaných aktivit spojených s archeologií (návštěvy památek, detektorové hledání, geocaching, tzv. naučné stezky), pro které je specifická převažující zábavná forma a k učení dochází zpravidla nezáměrně.

Vyjma eurasijského přístupu jsou vzdělávací aktivity v archeologii nejčastěji vykonávány prostřednictvím archeologických společností (<http://www.archaeology.cz/cas/>, 23. 6. 2012), archeologickými kluby (<http://kas.sweb.cz/>, 4. 5. 2012), či dalšími samosprávnými orgány (regionální muzea, www.mikroregion.net/radyne/cz, 3. 6. 2012), které společnými silami organizují přednášky pro veřejnost, vydávají populární časopisy a publikace, podnikají exkurze, utvářejí archeologické naučné stezky nebo se věnují zážitkové archeologii (viz kapitola 5.2.2.2). Těmito drobnými vzdělávacími aktivitami doplňují akademickou neakademickou sféru v osvětové činnosti, avšak je nutno podotknout, že ne vždy jsou v těchto společnostech zájemců o archeologii zastoupení odborníci z řad archeologů a ne vždy je realizace aktivit z pohledu vzdělávání úspěšná. Z tohoto důvodu a snahy o větší profesionalitu této osvětové činnosti by se měli do aktivního dění těchto skupin zapojovat i jednotlivci či sdružení profesionálních archeologů, kteří by laikům napomáhali ve vzdělávání veřejnosti a garantovali by tím jistou správnost předávaných informací⁶⁵.

Velké množství možností ke vzdělávání spatřuji i v akcích spojených s venkovními aktivitami (návštěvy památek, naučné stezky, organizované hledání s detektory, geocaching apod.). E. Neustupný (2000a) spatřuje důvod fenoménu návštěvy památek ne v touze o poučení z minulosti, ale orientaci na nezvyklé atraktivní artefakty v moderním světě. Zároveň dodává, že sice „památky mohou veřejnost poučit o minulosti, ale není to jejich základní smysl, a všechny snahy vytvořit z nich především prostředek akademické poznávací činnosti neuspěly“ (cit. z Neustupný 2000a, 63). Pokusím se proto poukázat na potenciál a z pohledu vzdělávání zajímavé způsoby, které využívají památek také ke vzdělávání zejména v oblasti cestovního ruchu (srov. Moravec 2008). Takových způsobů existuje celá řada, zejména v anglo-americkém přístupu, ale vesměs ve všech přístupech u archeoturisticky oblíbených destinací (např. Egypt, Itálie, Česká republika) srov. Moravec 2008, 55-75).

Největší potenciál ke vzdělávání mají logicky *památky* dobře patrné a viditelné v terénu. Ty jsou z důvodu ekonomického potenciálu spravovány národními organizacemi s cílem jejich ochrany a otevření veřejnosti (např. <http://www.nationaltrust.org.uk/>, 30. 6. 2012; <http://www.english-heritage.org.uk/>, 10. 6. 2012). Proto se například v základně English

⁶³ Z pohledu vzdělávání v archeologii. Jinak mohou mít právní formu.

⁶⁴ Vzdělávací aktivity jednotlivců je vzhledem k jejich množství a neorganizovanosti obtížné zachytit. Daleko snáze lze zaznamenat činnosti některých spolků.

⁶⁵ Z vlastní zkušenosti jsem byl velmi potěšen přívětivou tváří několika organizací, když jsem se ještě jako student archeologie účastnil vzdělávacích a popularizačních aktivit. Opět by ale k této interakci nedošlo, pokud by nepřišel podnět ze strany pedagogických pracovníků Katedry archeologie Západočeské univerzity v Plzni. I za to jim patří dík a obdiv. Doufáme, že taková partnerství budou udržována i nadále a pokud možno rozšiřována do dalších vzdělávacích dimenzí.

Heritage zřízené při Stonehenge (Velká Británie) můžeme setkat s celou řadou vzdělávacích činností a možností, mezi které patří členství v této organizaci, výukový program pro skupiny zdarma, řízené exkurze s profesionálně školenými průvodci, obchod s odbornou i popularizační literaturou, ale také mediální výukou či zážitkovým vzděláváním a kulturně-společenskými akcemi (oslavy letního slunovratu) (www.english-heritage.org.uk/server/show/nav.876, 10. 6. 2012). Podobné aktivity bych předpokládal i u ostatních přístupů, například u památek UNESCO nebo lokalit (národního) významu s velkým edukačním a ekonomickým potenciálem – realita je však jiná⁶⁶.

Zcela jiný edukační potenciál můžeme spatřit v běžné archeologické památce přítomné téměř v každé obci – na hřbitově. „Plánovitě vytvořený Ústřední hřbitov v Sheffieldu (www.gencem.org/, 4. 6. 2012) je z větší části neudržovanou oázou klidu mrtvých obyvatel Sheffieldu, ovšem jen do chvíle, kdy pokročíte od kanceláře ve vstupní „neoegyptské“ bráně k informační tabuli. Zde se kromě fotografií, základních informací a zajímavostí lze dočíst, co všechno lze na hřbitově provádět (např. děti mohou hledat na náhrobcích svá jména či šrafovat jednotlivé fonty na náhrobních deskách) (příloha 19). Organizace Sheffield General Cemetery Trust a radnice Sheffield City Council, které hřbitov společně spravují, se vedle kulturně-společenských akcí a přednášek v areálu hřbitova angažují v publikační činnosti (<http://www.gencem.org/publications.php>, 19. 6. 2012)“ (cit. z Moravec 2008, 62-63). Prodej publikací a suvenýrů je však běžným příjmem i dalších sakrálních míst na Bristkých ostrovech. V jiných zemích lze nalézt na sakrálních lokalitách někdy informační cedule či textový poutač s historií místa (např. v chrámu sv. Bartoloměje v Plzni, Česká republika) nebo letáky, výjimečně i model lokality (např. v chrámu sv. Víta v Praze – Hradčanech, Česká republika). O osvětové činnosti v pravém slova smyslu ale zatím nelze hovořit.

Ke vzdělávacím aktivitám mohou být využívány i památky s primárně hospodářskou agrární funkcí (Moravec 2008, 64-65). Takovým příkladem nemovité kulturní památky je sýpka v Chanovicích, která byla opravena Vlastivědným muzeem Dr. Karla Hostaše v Klatovech za pomoci středoškolské a vysokoškolské mládeže (včetně místních) a uzpůsobena jako depozitář s rozsáhlými sbírkami hospodářského a zemědělského nářadí a potřeb pro domácnost. Artefakty jsou vystaveny také na zahradě objektu, do které je však stejně jako do objektu omezený přístup (v době konání kulturně-společenských akcí). Zároveň slouží sýpka s pozemkem jako základna pro pracovní-naučné pobyty mládeže, která se bezplatnou prací (někdy i v rámci odborné praxe nebo zahraniční výměny) pod vedením odborných muzejních pracovníků podílí na budování expozice lidových staveb (www.klatovnet.cz/muzeumkt/chanovice.asp, 23. 5. 2012).

Další potenciál k vzdělávacím účelům spatřuji v památkách komunikační funkce (Moravec 2008, 70-71). Jednou z nejvýznamnějších cest mezinárodního rozměru je Zlatá stezka, jejíž archeologické prvky prezentuje v terénu tzv. naučná stezka (www.jiznicechy.org/cz/index.php?path=ns/zstezka2.htm, 3. 6. 2012). Tyto archeologické

⁶⁶ V červnu roku 2012 potvrdil svou vizi Národní památkový ústav (www.npu.cz, 29. 6. 2012), který zpřístupnil veřejnosti svým hmotným obsahem velkou, ale historickým významem významnou kulturní památku – hrad Přimda (Česká republika) (<http://www.npu.cz/sights/hrad-primda/>, 29. 6. 2012).

památky dále doprovází řada vědeckých konferencí, výstav, publikací, i upomínkových (pochod Zlatou stezkou) a turistických akcí (např. Slavnosti Zlaté solné stezky v Prachaticích) (www.prachatice.cz/n_stezka.html, 4. 6. 2012).

Vzdělávání v archeologii prostřednictvím informačních tabulí, které často tvoří tzv. *naučnou stezku* (Bureš 2003a, 185; Moravec 2008, 55-56), nebo i zapečetěnými odbornými tisky na lokalitách, by měli být v archeologicky vzdělané a přívětivé společnosti samozřejmostí. Příkladem způsobem vzdělává v archeologii Naučná stezka F. X. France (www.plzenskykraj.kct.cz/nastezky/nsfranc.htm, 3. 6. 2012), která je tematicky zaměřená na rýžování zlata, historii osídlení, a archeologii. Naučná stezka prochází krajinou s pestrá historickou minulostí, kterou dokládá množství zkoumaných archeologických památek (např. zřícenina hradu Lopata, mohylové pohřebiště na Hájku, tvrziště Zámeček, zaniklý středověký komplex Dolní Neslívky a Javor atd.). Na trase dlouhé 11 km je osm zastávek vybavených informačními tabulemi jednotného vizuálního stylu s texty a ilustracemi vzdělávajícími v oblasti archeologie a historie. Stezka má vlastní webové stránky s podrobným rozbohem jednotlivých zastavení (www.plzenskykraj.kct.cz/nastezky/nsfranc.htm, 3. 6. 2012) (Moravec 2008, 71). Podobný potenciál spatřuji v případě *cyklotras*, které však dosud nejsou tematicky zaměřovány na archeologii (srov. <http://www.cyklo-jizni-morava.cz/4-jantarova-stezka-cyklostezka-brno---viden>, 14. 6. 2012).

Podobných příkladů památek (s militární, hospodářskou zpracovatelskou, okrasnou apod.) a aktivit inspirovaných k využití archeologických památek (např. *geocaching*, *podwalking*, *hledání s detektory*) bychom mohli najít ještě celou řadu (srov. Moravec 2008, 58-75) což dokládají stále se množící projekty (<http://outofoblivion.org.uk/>, 22. 5. 2012) a specializované kurzy (<http://vm.nidm.cz/vm/kurzy/info/kurz/595>, 13. 5. 2012). Vzhledem k tomu, že je jejich charakter vesměs zábavní, je zde nebudu rozebírat. Ke vzdělávacím počínům směřujícím do jejich oblasti se však přiblížím v kapitole věnované specializačním kurzům (viz kapitola 5.2.3.1). Přesto se v souvislosti s novými metodami souvisejícími se zavedením nových technologií na tomto místě zmíním o aktivitě *hledání detektorů kovu*, které narozdíl od tzv. geocachingu či geopodingu nachází inspiraci vedle prezentace lokalit a nálezů také v odborné a populární literatuře. O problematice zveřejňování obsahu odborné literatury a jejích elektronických variant jsem se již zmínil (viz kapitola 5.1.2.3), nyní se pozastavím nad specifikem populárních textů (viz kapitola 5.2.1.3). Jejich zákonitosti, představují archeologické náměty exoticky atraktivní (hromady zlata, objevy, záhady), jako by to byl jediný skutečný výsledek a vlastní cíl práce archeologů. „Způsobují falešné představy, které ženou pak neaktivnějšího čtenáře či diváka s rýčem nebo detektorem kovů do domácí přírody za vidinou slávy a bohatství a zkázou "bezcných" nálezů, které se mu připlou do cesty“ (cit. z Sklenář 2004, 24)⁶⁷. Amatérští uživatelé detektorů (tzv. hledači pokladů, detektoráři) prohledávají s

⁶⁷ Podle Sklenáře (2004) to není jen vina autora populární publikace, neboť se poklady hledají odedávna. Zároveň však připouští, že jednostranný důraz může sehrát negativní úlohu (Sklenář 2004, 24).

detektory množství známých lokalit, vyhledávají lokality nové a v různé míře spolupracují s regionálními archeology či muzejníky (např. Weston Park Museum v Sheffieldu nebo Doncaster Museum v Doncasteru, Jižní Yorkshire). Ke svým procházkám používají stále výkonnějších detektorů, pomocí kterých lze rozpoznat druh kovu a rozlišit zajímavé předměty od nezajímavých (Šedo 2006, 300), ale nedokáží detekovat stáří kovových artefaktů. Proto přistupují k výkopům a rabují archeologické lokality. Poté se jedná o aktivitu (v Česku) nelegální, která přináší v současnosti největší riziko světové archeologii, a proto je třeba tyto lidi najít a vzdělávat (viz kapitola 5.2.3.1).

Další aktivitou inspirovanou archeologií, resp. historií, spatřuji v projektech využívajících **aplikací mobilních telefonů**. Jednou z nich je v anglo-americkém světě široce používaná technologie tzv. *QR kódů* (<http://www.qr-kody.cz/>, 24. 6. 2012). Pro čtení QR kódů je nutné kromě čtečky QR kódů na mobilním telefonu mít na náhrobku připevněnou cedulku s QR kódem, k níž se přiloží mobil. Kód majitele telefonu přesměruje na speciální webové stránky se všemi informacemi o zesnulém. Každá stránka se dá jednoduše editovat, dá se na ní sdílet nejen životopis, ale také rodinné fotografie, videa a v podstatě jakýkoliv jiný druh informace (cit. z http://www.national-geographic.cz/detail/budoucnost-hrbitovu-nase-hroby-budou-na-internetu-i-v-mrazaku-23449/?utm_source=sensaklub.cz&utm_medium=shifter, 24. 6. 2012). Takový pokrok v přenosu informací budeme moci využít i k vzdělávání na jiných archeologických lokalitách či aktivitách v institucích vzdělávání v archeologii (např. při školní výuce, v muzeích při studiu sbírek, neakademické činnosti s archeologickými prameny apod.). Tyto moderní technologie může aplikovat do praxe také školní výuka archeologie. QR kódů, které jsou zdarma a efektivně propojují tištěné materiály výuky s elektronickými podklady nebo odkazy či vysvětlivky na moderní elektronická média, dokáží kromě rychlé a snadné manipulace s informacemi zaujmout a zajistit zájem o probíranou látku. „Přednášející tak hledá cesty, jak vystoupit ze všedního dne jednotvárného předávání informací v době, kdy každý informace filtruje a vypouští“ (cit. z <http://www.qr-kody.cz/qr/qr-kody-skola.html>, 24. 6. 2012). S učebním prostředím vybaveným wifi připojením nebo se studenty vybavenými mobilním internetem (dnes téměř většinou) je díky QR kódům možné vytvářet interaktivní podklady pro výuku s napojením na internetový obsah (<http://www.qr-kody.cz/qr/qr-kody-skola.html>, 24. 6. 2012).

Druhou podobnou technologií podporující vzdělávací aktivitu (v architektuře, ale je otázkou času, kdy to bude v archeologii), která je také založená na počítačové aplikaci, je program nazvaný Brněnský architektonický manuál (<http://www.bam.brno.cz/>, 25. 6. 2012). Ten nabízí uživatelům internetu nebo mobilních telefonů tematické trasy procházek a zároveň je zdrojem ověřených informací o stavbách i architektech. V databázi je bezmála 400 staveb s údaji o jejich přesné poloze, historii, nebo údajích o památkové ochraně. Veškeré informace jsou dostupné ve třech jazykových mutacích. Doplňkem manuálu jsou audio nahrávky textů k jednotlivým objektům. Audio nahrávky lze poslouchat na internetu nebo stáhnout do přenosných zařízení a pustit si je při procházce u jednotlivých objektů, které jsou logicky řazeny

do stezek. Všechny stezky si mohou zájemci na internetu promítnout i na historické mapy. Jednotlivé zastávky značí v terénu nenápadné QR kódy v dlažbě. Autoři předpokládají, že zájemci si informace o stavbě díky kódu vyhledají třeba internetovým prohlížečem v mobilním telefonu. Uživatelé mají k dispozici také tištěné mapky a tištěného průvodce (<http://www.bam.brno.cz/text/o-projektu?filter=code>, 3. 6. 2012). Manuál se může stát důležitým nástrojem k popularizaci architektonického bohatství a je otázkou, kam až může jít archeologie s novými technologiemi (do minulosti)? Dovedu si reálně představit takovou kombinaci využití QR kódů a programu podobnému manuálu v jeskynních, ale i na hradech (manuál tohoto charakteru by byl omezen nemovitostí artefaktu), ale i při terénní dokumentaci vrstev, rekonstrukci (nádob, staveb), evidenci mapových či fotografických záznamů nebo ochraně archeologického dědictví. Věřím, že takový potenciál dokáže archeologie využít ve všech směrech k prospěchu vědy i vzdělané společnosti!

Aktivity, které mají potenciál být více než zábavou, ale jsou ve většině případů spíše diskreditací historie a jejího poznání, jsou případy a **aktivity či kulturně-společenské akce** (srov. Moravec 2008, 53-54) kolem „oživlých“ památek (např. <http://www.npu.cz/ozivle-pamatky/news/>, 23. 6. 2012), zvláště když je jejich účel jiný než poznání památky samotné (např. řemeslnické trhy, středověké krčmy, dobývání hradů, keltské slavnosti, historické průvody, atd.). Vzhledem ke své oblibě však tyto akce vzdělávací potenciál mají. Úkolem archeologů je přesvědčit jejich organizátory o nutnosti a dalším přínosu (ekonomickém, společenském) a odborně i pedagogicky zvládnout tyto kulturně-společenské akce realizovat (např. kostýmní představení inscenující a rekonstruující skutečnou historickou událost, život v historickém období. Takto didakticky zvládnuté akce mohou mít pozitivní multioborový vzdělávací efekt (srov. Zárybnický 2006, Zajíčková 2009; Bureš 2003b, 190).

Ačkoliv se stává z mnoha zážitkových prezentací a aktivit inspirovaných archeologií pouhá komerční záležitost bez hlubšího vzdělávacího smyslu, vedou tyto způsoby využití archeologie (a historie) nejen ke zvýšenému zájmu veřejnosti o archeologii a historii, ale i k uvědomění vlastní minulosti a identity. Zdeněk Smetánka (2003) poukazuje na fakt, že právě experienciální (zkušenostní) zaměření těchto způsobů využití archeologie (za podmínky, že nereprezentuje sebe sama jako vědu) je „v současném, člověku stále více se odcizujícím superindustriálním světě, vítaným obohacením života. Jako inteligentní a náročná hra může být vynikajícím využitím volného času, může vytvářet dobrý vztah k lidské vynalézavosti, k rukodělné práci, podněcovat i kladný vztah k minulosti a napomáhat komunikaci archeologie s veřejností“ (cit. z Smetánka 2003, 124, Moravec 2008, 53-54).

5.2.3 Další vzdělávání

Jak je z výsledků práce patrné, přítomnost výuky archeologie v dalším vzdělávání v akademické sféře (viz kapitola 5.1.3) není jen výhradní doménou akademické sféry a s dalším vzděláváním ve sféře neakademické se nevyklučuje. Fenomén dalšího vzdělávání neakademické

sféry jsem nezaznamenal pouze v afrických zemích a k nim přiléhajících oblastí Středomoří a v eurasijském přístupu a sférách jejich vlivu (Egypt, Rusko, Vietnam, Estonsko, Lotyšsko). Taktéž jsem do výsledků nezahrnul data z tzv. nezařazených přístupů. Tím, že jsem ve výše uvedených přístupech u neakademické sféry nepostřehl nové přístupy v dalším vzdělávání však neznamená, že neexistují (třeba na lokální úrovni). Z vlastní výzkumné zkušenosti problematiky neakademické archeologie v zemích dalších přístupů (Ukrajina, Turecko) vím, že je téměř nemožné (a také nebezpečné) se s amatérskými archeology či pracovníky neakademických vzdělávacích institucí setkat. Správu tzv. památkové archeologie tak zastupuje výhradně státní aparát (např. Vietnam, Rusko, Egypt), který však vzdělávání veřejnosti v archeologii věnuje, kromě distribuce populárně-naučných knih, občasných přednášek a výstav v muzeích, a správy informačního systému na lokalitách, minimální pozornost (např. <http://www.sca-egypt.org/eng/main.htm>, 9. 6. 2012). I z tohoto důvodu je mozaika přístupů neúplná a opět dochází k suplování dalšího vzdělávání neakademické sféry cizími akademickými i neakademickými institucemi (srov. kapitola 5.1.3; Holaubek – Navrátilová eds. 2005; Nováček et al. 2008; <http://tokelauscience.com/education.shtml>, 5. 6. 2012).

Vzhledem k faktu, že celá neakademická sféra považuje za primární cílovou skupinou širokou veřejnost (tzn. děti, mládež, dospělí), zaměřil jsem se v této podkapitole na ty způsoby dalšího vzdělávání, které jsou typické pro kategorii dospělých (od 15 let) (Průcha ed. 2009; 478) a které v předchozích případech vzdělávání neakademických vzdělávacích institucí nezmiňují. Další vzdělávání v neakademické sféře archeologie je nutno chápat jako vzdělávání, které nesouvisí přímo se zaměstnáním, ale v němž jsou realizovány zájmy a záliby lidí v oblasti archeologie. Tyto služby jsou poskytovány různými akademickými i neakademickými institucemi (viz přílohy 1, 2) a jejich pracovníky bez garance kvality vzdělávání, zato většinou za úhradu (srov. Průcha ed. 2009, 478-486; Průcha – Walterová – Mareš 2009, 205, 369-370). Základním rozdílem oproti akademické další neprofesní výuce je organizace vzdělávání neakademickými vzdělávacími institucemi (např. experimentální střediska, letní tábory, školy archeologie atd.) a větší neformálnost, zejména v prostředí. Nejčastěji používané organizační formy a metody výuky jsou vesměs totožné s těmi u dalšího vzdělávání akademické sféry (viz kapitola 5.1.2.3), jen pořadí současné oblíbenosti se může měnit. Proto se jim zde znovu podrobně věnovat nebudu. Co se poměrně razantně proměňuje, jsou prostředky (komunikační kanály), které souvisí s individuálními finančními možnostmi účastníků vzdělávání. Co činí některé druhy dalšího vzdělávání v neakademické archeologii odlišné od akademické roviny, jsou některé formy a metody. Na základě faktorů zmíněných u dalšího akademického vzdělávání (viz kapitola 5.1.3), předchozího pozorování a studií zdrojů o neakademickém vzdělávání jsem se rozhodl popsat současný stav a tendence v dalším vzdělávání neakademické veřejnosti - právě „laická veřejnost“ (která se ale může skládat např. i z akademiků z jiných oborů) je primární cílovou skupinou neakademické sféry.

Do skupiny dalšího vzdělávání v archeologii jsem zahrnul:

- další zájmově orientované vzdělávání
- neakademické vzdělávání dospělých jako prostředek manipulace

Pohnutkou k dalšímu zájmově orientovanému vzdělávání může být společenský prospěch, vnější očekávání, kontakty, únik/stimulace nebo čistě poznávací potřeby a zájmy (Průcha ed. 2009, 479). Druhá podskupina dalšího vzdělávání – neakademické vzdělávání jako prostředek manipulace – je pro přijímače bezděčnou formou učení, kterou lze manipulovat jak laickou, tak v jisté míře i odbornou veřejností.

5.2.3.1 Další zájmově orientované vzdělávání

Další zájmově orientované vzdělávání na archeologii je charakteristické cílovou skupinou laiků v produktivním věku, ale i seniorů (tzv. vzdělávání seniorů) (Průcha ed. 2009, 483-486) a jejich zájmem o archeologii. Do dalšího zájmově orientovaného vzdělávání se řadí druhy s náplní atraktivní pro tyto neprofesionální posluchače, jejichž cílem je rozšířit si nebo doplnit stávající stav informací. Další zájmově orientovaná vzdělávání jsou často na úrovni populárně-naučné a není pro ně třeba určitého dosaženého vzdělání. Tyto typy vzdělávání, poskytovaná často za drobnou úplatu kluby, společnostmi, nebo akademickými i neakademickými institucemi, mohou mít formu uceleného studia (tzv. univerzity třetího věku), jednotlivých přednášek, krátkodobých kurzů, klubových setkání nebo exkurzí. K dalšímu zájmovému vzdělávání v archeologii může docházet podobně jako v akademické sféře ve školním (specializační kurzy archeologie, mezioborové vzdělávání, kurzy doplňujícího studia edukátorů, tzv. univerzita třetího věku), ale i mimoškolním prostředí (další samostatné vzdělávání doma nebo v muzeích, tzv. podnikové vzdělávání ve firmách a dalších neakademických institucích). Další zájmově orientované vzdělávání probíhá v různých formách, ale s negarantovanou kvalitou a ve většině i absencí standardů (viz kapitola 5.2.1.4) (srov. Průcha – Walterová – Mareš 2009, 43-44, 186, 205; Průcha ed. 2009, 478-482; Bureš 2003b, 186; <http://finefynskefund.dk/>, 3. 6. 2012; <http://www.newcurioshop.com/> 4. 6. 2012; http://www.crowcanyon.org/about/education_internships.asp, 4. 6. 2012; <http://www.archeologicke.misto.cz/>, 19. 5. 2012).

Klasickým typem dalšího zájmově orientovaného vzdělávání pro laiky jsou **specializační kurzy archeologie** zaměřené na metodiku archeologie v podobě neakademické činnosti s archeologickými prameny (nakládání s archeologickými prameny včetně evidence a dokumentace, práce s mapami, texty atd.). Ty mohou probíhat ve formě přednášek zaměstnanců akademických i neakademických vzdělávacích institucí v učebnách, knihovnách laboratořích, nebo terénu (http://www.crowcanyon.org/programs/campus/archaeology_lab_program.asp, 4. 6. 2012). Takové kurzy archeologie využívají tradiční i moderní pedagogické metody (Bureš 2003b, 186; <http://www.cuni.cz/FF-395.html>, 4. 6. 2012). Zatímco přímá výuka archeologů amatérů profesionály je na západ od hranic České republiky realizována poměrně často (např.

<http://www.britarch.ac.uk/cba/events/portants2010>, 4. 6. 2012) (viz příloha 20), ve středoevropském přístupu a dále na východ se setkáváme s touto formou vzdělávání dospělých zatím jen okrajově (např. <http://www.archaiapraha.cz/praha-cs/?acc=popularizace-a-vzdelavani>; 22. 6. 2012; <http://www.arup.cas.cz/?p=14382>, 3. 6. 2012). Klasickou ukázkou, kde potřebu vzdělávání v archeologii vyvolala sama veřejnost, je archeologické vzdělávání hledačů s detektory⁶⁸. Na otázku „proč nálezy hledači nevidovali a nepublikovali“ dotazovaní nejčastěji odpověděli, že neví jak to učinit (<http://www.britarch.ac.uk/cba/events/portants2010>, 4. 6. 2012; <http://www.britarch.ac.uk/sites/www.britarch.ac.uk/files/node-files/Montalbano.pdf>, 5. 6. 2012). I proto vznikla řada vzdělávacích aktivit (např. Hajšman – Řezáč – Sokol – Trnka 2009; <http://www.arup.cas.cz/?p=14382>, 3. 5. 2012), které mají napomoci porozumění jeden druhému. Například na začátku roku 2012 proběhlo v knihovně Archeologického ústavu AV ČR v Praze (<http://www.arup.cas.cz>, 3. 6. 2012) jednodenní školení věnované metodám nedestruktivní archeologie. Kurz byl určen amatérským zájemcům o archeologii, kteří mají zájem spolupracovat s profesionálními archeology. Cílem bylo představit základní metody práce a dokumentační postupy používané v nedestruktivní archeologii, ale probírala se i témata jako např. legislativa v archeologii či možnosti práce amatérského spolupracovníka. Získané znalosti by měly dle akademiků usnadnit komunikaci mezi amatéry a profesionálními archeology, pod jejichž vedením se můžou amatérští archeologové zapojit do poznávání a ochrany archeologického kulturního dědictví (<http://www.arup.cas.cz/?p=14382>, 3. 6. 2012). Z dotazování reprezentantů archeologických institucí vyplynulo, že je taková aktivita je zatím ojedinělá nejen v středoevropském, ale i středozezemním a eurasijském systému. Předané znalosti ale k řešení problému nevzdělanosti a s ní související ničení archeologického bohatství nevedou. Dle mého názoru je klíčem k úspěchu efektivní komunikace a trpělivost. Právě proto vidím budoucnost a potřebu v rozvoji kompetencí akademických a výzkumných pracovníků v oblasti komunikace o vědě a s ní související oblastí prezentace a propagace výsledků výzkumu a vývoje. Na tuto problematiku je nutno nahlížet jak v domácím, tak světovém kontextu – všude na světě narůstá zájem o archeologii jako zábavu, ale stagnuje zájem lidí studovat archeologii jako vědu. Je proto logické vzdělávat akademiky a výzkumné pracovníky i v těchto kompetencích, které ovlivní další směřování vědy a vzdělanosti populace v archeologii.

Co mi kromě anglo-amerického přístupu v dalším neakademickém vzdělávání v archeologii a legislativě také chybí, je systematické vzdělávání veřejných činitelů, kteří mají co do činění s archeologií, tzn. zaměstnanců stavebních úřadů, státní správy, armádních a

⁶⁸ Podle odhadů z 90. let bylo ve Velké Británii kolem 30 000 amatérských uživatelů detektorů, kteří vyzdvihnou ročně přes 400 000 kusů nálezů (většinou z dosud nezkoumaných lokalit). Někteří archeologové se pokouší tento obrovský příliv artefaktů sledovat a podchycovat doplňkové informace prostřednictvím konzultací, účasti na soutěžích v detektorovém průzkumu, zaměřováním apod. (Kuna et al. 2004, 190; kurátorka archeologických sbírek Gill Woolrich z Weston Park Musea v Sheffieldu, ústní sdělení). V Čechách bylo za posledních 15 let údajně dáno do oběhu více než 3000 detektorů (Čížmář 2006, 286). Nutno podotknout, že v zemích na východ od České republiky je tento počet vyšší a detektorové hledání zde slouží stále markantně pro finanční obohacení (přesné počty mi nejsou známi), zatímco v ekonomicky vyspělejších zemích převažuje účel zábavní (Nguyen Van Tiep, ústní sdělení; Kuna a kol. 2004, 190; <http://www.britarch.ac.uk/sites/www.britarch.ac.uk/files/node-files/Montalbano.pdf>, 5. 6. 2012; anonymní ústní sdělení).

policejních představitelů nebo soukromých osob (lesníci, zemědělci). Takovou formu vzdělávání by však měl organizovat stát po vzoru zejména prostřednictvím akademických vzdělávacích institucí (srov. kapitola 5.1.3.1), neboť ty mohou garantovat kvalitu informací (standards) a tím i vzdělávání v archeologii a příbuzných disciplínách v součinnosti s aktuální platnou legislativou, etikou, postupy konzervace, managementem a propagací archeologického dědictví (<http://www.archaeologists.net/>, 18. 6. 2012). Na základě takového „archeologického kodexu“ by měly podporovat vzdělávání i další neakademické instituce (dovedu si představit různé ústavy a archeologické společnosti v dalším evropském prostoru), které budou splňovat i další standardy kodexu a požadavky na kvalitní výuku (tj. mít k dispozici potřebné personální kapacity, výukové prostředí atd.). Jedním z takových nesystematických počinů dalšího zájmově orientovaného vzdělávání a návodem pro další země a disciplíny může být Příručka amatérského archeologa aneb do mrtvých se nekope (Hajšman – Řezáč – Sokol – Trnka 2009), která podává mj. návod stavebníkům, lesníkům a zemědělcům, jak se zachovat když se setkají při výkonu své profese s archeologií (Hajšman – Řezáč – Sokol – Trnka 2009, 163-177).

Další frekventovanou zájmově orientovanou vzdělávací aktivitou pro neprofesionály jsou *mezioborové kurzy*. Ty pořádají neakademické instituce vzdělávání nebo samostatné jednotky (neziskové organizace, jednotlivci), které nejsou primárně zaměřené na archeologii, ale na témata s ní související, jako např. možnosti využití cestovního ruchu na venkově (<http://posumavi.jz.cz/>, 3. 2. 2012; <http://www.uhlava.cz/index.php?page=4100&l=4&sl=41&ida=20&s=0&stranka=1>, 3. 6. 2012). Přednášky a workshopy vedené akademiky z různých oborů, jenž jsem se zúčastnil, jsou pro účastníky jistě velmi přínosné, ale hlavní výhodou mezioborových kurzů vedle rozšíření okruhu vědeckých otázek spatřuji v sociální interakci vědců i laiků, lidí se stejným motivem, ale jinými zájmy či profesemi. Na tomto místě pak vzniká půda pro plodnou diskuzi a osvětu v archeologii. Stejně jako u kurzů vedených akademickými pracovišti zde účastníci projdou vzdělávacím procesem zakončeným testem nebo jinou formou zkoušky (viz příloha 21), na jejímž základě obdrží certifikát. Ten stejně jako u ostatních neakademických vzdělávacích kurzů neopravňuje k jakékoliv legální výkopové aktivitě v oboru (srov. Hajšman – Řezáč – Sokol – Trnka 2009, 17-95), takže je spíše symbolickou upomínkou. Dle mého názoru je však otázkou času a dalšího jednání, kdy budou specifické certifikační zkoušky i v zájmových kurzech archeologie validovány a certifikáty budou poskytovat jejich držitelům různé benefity a výhody.

V rámci dalšího zájmového vzdělávání v archeologii se lze setkat zejména v anglo-americkém přístupu se strukturálně podobnými *kurzy doplňujícího studia vzdělávání edukátorů*, jak je tomu běžné u dalšího profesně orientovaného vzdělávání akademické sféry (srov. kapitola 5.1.3.1). Cílem těchto kurzů je předat profesionálním i budoucím edukátorům informace a kompetence potřebné k jejich další edukační činnosti. Kurzy jsou vedle obecných metod a prostředků obohaceny novým prvkem v podobě interaktivních aktivit. Nevýhodou je opět absence standardů a kvality, resp. platnosti certifikátů a uznávání tohoto dalšího zájmového

studia v akademické sféře i v neakademických vzdělávacích institucích (srov.

<http://www.saa.org/publicftp/PUBLIC/educators/index.html>, 5. 6. 2012;

<http://projectarchaeology.org/AboutUsMAIN.html>, 5. 6. 2012; [http://www.la-](http://www.la-isa.de/landesmuseum_fuer_vorgeschichte/museumspaedagogik/angebote_fuer_multiplikatoren_im_bildungsbereich/)

[isa.de/landesmuseum_fuer_vorgeschichte/museumspaedagogik/angebote_fuer_multiplikatoren_im_bildungsbereich/](http://www.la-isa.de/landesmuseum_fuer_vorgeschichte/museumspaedagogik/angebote_fuer_multiplikatoren_im_bildungsbereich/), 2. 6. 2012).

Další zájmově orientovaného vzdělávání zejména ve školních institucích, pro které je specifický vyšší věk účastníků vzdělávání, představuje současný fenomén *tzv. vzdělávání seniorů* (Průcha ed. 2009, 483-486), do kterých řadíme různé kurzy, přednášky či jejich cykly (tzv. univerzita třetího věku, *Elderhostel*)(Průcha – Walterová – Mareš 2009, 322; Průcha ed. 2009, 483-486; Adamec – Kryštof 2011; <http://www.e-senior.cz/www/virtualni-univerzita-tretiho-veku>, 5. 6. 2012.). Vzdělávací kurzy seniorů neposkytují akademické vzdělání ani profesní přípravu, ale slouží spíše k osobnostnímu růstu, úniku a aktivnímu naplnění života seniorů (Průcha ed. 2009, 478-478, 484). Vyučují je vysokoškolští a jiní odborníci. Pro seniory nejnáročnějším a zároveň jediným způsobem, jak dosáhnout dalšího vzdělání v archeologii, je forma tzv. univerzity třetího věku (např. <http://uprav.ff.cuni.cz/pages/studium/U3V.htm>, 15. 6. 2012; <http://www.ucv.zcu.cz/akce.php?id=5&kod=1&utv=1>, 5. 6. 2012; <http://www.uhk.cz/cs-cz/fakulty-a-pracoviste/pedagogicka-fakulta/centrum-celozivotniho-vzdelavani/univerzita-3-veku/program-u3v/Stranky/default.aspx>, 5. 6. 2012). V USA a Kanadě, kde se evropská koncepce neujala, vznikla forma tzv. *Elderhostelu*, který je dobrovolnickou organizací, která ve spolupráci s univerzitami a kolejemi (*college*) organizuje letní vzdělávací programy (Průcha – Walterová – Mareš 2009, 128; Průcha ed. 2009, 484; http://marex.uga.edu/aquarium/ComProg_Elder.html, 16. 6. 2012). Nejčastěji jsou vedle obecných atraktivit archeologie (nejnovější objevy) v trendu témata jako historie odívání, stará řemesla, etika v oblasti vlastnictví archeologického dědictví, a další. Především u tzv. *Elderhostels* se lze setkat i s praktickými aktivitami jako zpracováním a evidencí nálezů (srov. <http://www.e-senior.cz/www/kurzy/>, 5. 6. 2012; <http://www.conted.ox.ac.uk/graduateschool/seminars/index.php?seminar=S11C003YZS>, 5. 6. 2012; http://marex.uga.edu/aquarium/ComProg_Elder.html, 16. 6. 2012). S žádnou podobnou vzdělávací aktivitou seniorů jsem se dosud neseťkal V eurasijském systému asi proto, že jsou univerzity třetího věku (dále jen U3V) zaváděny podle možností příslušné vysoké školy a podle zájmů seniorů. „Významu U3V by měla být přizpůsobena kvalita výuky, její příprava a důsledné dodržování nejen pedagogických, ale specificky gerontopedagogických postupů...U3V by měla aspirovat na víc než na přednášky. Je třeba se více zabývat výběrem témat, přípravou pomůcek, tempem přednášky i zpětným vyhodnocením a pedagogickým auditem. I zde by mělo platit důsledné sledování vytyčeného cíle a využívání zpětné vazby“ (cit. z Průcha ed. 2009, 484). Právě metodika výuky by měla odlišovat U3V od vzdělávacích aktivit pro mladší jedince, tzv. univerzity volného času. Nechci hodnotit podle pár ústních sdělení, jestli se tak děje, ale i to je další důvod, proč by měly absolvovat i edukátoři ve vzdělávání seniorů speciální pedagogické kurzy.

Zřídka kdy (zejm. v anglo-americkém a středozezemním přístupu)(srov. <http://www.discovering-archaeologists.eu/>, 3. 6. 2012) se lze setkat v neakademické sféře archeologického vzdělávání s **podnikovým zájmovým vzděláváním**, které může probíhat v sídlech edukačních společností nebo přímo ve firmách (např. <http://www.archaiapraha.cz/praha-cs/?acc=popularizace-a-vzdelavani>; 22. 6. 2012; http://www.csarcheologicka.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=108&Itemid=26, 13. 6. 2012). Nejčastěji se pod tímto pojmem setkáme s prováděním technických školení (srov. Frolík – Tomášek 2008) nebo seminářů s cílem podporovat odbornou diskusi mezi pracovníky. Pořádáním seminářů mohou být pověřeni vedoucí odborných oddělení (Kuna 2011, 10), ale vzhledem k jejich vytížení lze takovou aktivitu přesunout i na bedra jiných zkušených kolegů. Účast na dalším podnikovém vzdělávání by měla být otevřená i odborníkům z jiných institucí a případně i studentům, z kterých se mohou právě na základě firemního vzdělávání a poznání firemní kultury stát budoucí zaměstnanci nebo klienti. I z tohoto důvodu bych proto apeloval i na neakademické instituce, aby udržovaly a opečovávaly svou firemní kulturu. Toho lze dobře dosáhnout různými společnými neformálními setkáními (teambuildingovými akcemi), účastí na konferencích, edukačními aktivitami apod. Taková forma firemního vzdělávání, typická zvláště pro soukromý obchodní sektor, však může vedle edukačního cíle podpořit vzájemnou komunikaci odloučených pracovišť a možná i napravit pošramocené vztahy.

Zcela výjimečnou kapitolu v dalším vzdělávání v archeologii, zato velmi frekventovanou, představuje **další neakademické samostatné vzdělávání**. Zájmové samostudium lze uskutečnit mnoha formami a metodami. Jeho motivem je zájem o archeologii a cílem získání informací o tomto oboru, jeho metodice a objevech. Se zájmovým samostudiem se lze setkat v podobě klasického studia archeologických pramenů v podobě textů či jeho elektronických analogií nebo muzejních sbírek artefaktů. Formy a metody dalšího neakademického samostudia si přinášíme většinou z akademického vzdělávání. Mění se v zásadě jen prostředky samostudia. Stále častěji se tak setkáváme s tzv. *elektronickým vzděláváním* (*e-learning* nebo *m-learning*) prostřednictvím nových technologií a nosičů (internetu, aplikací v přenosných komunikátorech)(viz kapitola 5.1.2.2, 5.1.2.3)(např. Jašek - Rosman 2006; <http://www.becominghuman.org/>, 5. 6. 2012; <http://www.dayofarchaeology.com>, 1. 6. 2012). Typickými online projekty ekonomicky vyspělejších neakademických institucí jsou např. archeologické databáze (<http://twist.up.npu.cz/ost/archeologie/sas-free/>, 1. 5. 2012) muzejní expozice (<http://finefynskfund.dk/>, 1. 6.2012), videokanály (<http://www.archaeologychannel.org/>, 5. 6.2012), či archivy naskenovaných dokumentů (<http://gis.up.npu.cz/>, 22. 5. 2012). Elektronické formy dalšího zájmového samostatného studia a interaktivní multimediální kurzy využívající mobilní ICT v procesu vzdělávání jsou v oblibě nejen kvůli dostupnosti spojené s poměrně malými náklady (vlastní počítač, PDA, MDA), ale i možností dobrovolnosti vzdělávání či využití interaktivních metod, časové nezávislosti studia, obsahové volnosti či možnosti

okamžité kontroly získaných znalostí. Další výhodou může být i optimální úroveň zvoleného stupně vzdělávání a vlastní tempo studia (Jašek - Rosman 2006; Hrabětová 2001, 2-4; Rohlíková 2012; <http://activeschool.cz/vyhody.html>, 5. 6. 2012) a nesmíme zapomínat i na funkci zálohy a ochrany archeologických pramenů (např. starých map a textů) před poškozením. I z těchto mnohačetných důvodů se stává vzdělávání v archeologii tak oblíbené a zároveň dostupné pro všechny.

5.2.3.2 Vzdělávání v archeologii neakademické sféry jako prostředek manipulace

O využití archeologických památek jako symbolu vytvářející kulturní, sociální a historickou identitu národa a možnosti manipulace jsem se již zmínil v kapitole Akademické vzdělávání v archeologii jako prostředek manipulace (viz kapitola 5.1.3.2). Historii využití neakademické archeologie k prosazování ideových myšlenek spatřuji ještě před počátkem ustavení oboru archeologie do systému věd, do doby, kdy byla archeologie součástí vlastivědné práce. Jinak si neumím vysvětlit původ např. některých muzeí v přírodě (<http://www.mvs-frenstat.info/htm/historie.htm>, 12. 6. 2012; <http://www.lidova-architektura.cz/ochrana-pamatky/muzea-skanzeny/prerov-muzeum-skanzen.htm#prerov>, 12. 6. 2012) a výstav (např. výstava Česká chalupa v roce 1891). Dalším příkladem z mladšího období patří upřednostňování slovanských památek v komunistickém Československu, které můžeme pozorovat v počtu vzniklých experimentálních staveb a středisek či oddělení (např. <http://www.muzeumlouny.cz/skanzen.php>, 22. 5. 2011; www.byliny.com, 13. 6. 2012).

Současné příklady, které by manipulovaly veřejností tradičními prostředky neakademické archeologie (popisky sbírek archeologických výstav v muzeích, televize, rozhlas nebo noviny), jsem v anglo-americkém či evropském světě téměř nenalezl. Skrytý vliv akademického bádání na náplň vzdělávání společnosti v neakademické sféře se naopak projevuje ve velkém množství různých indiánských nebo keltských vesniček, center a spolků (např. <http://www.crowcanyon.org>, 20. 4. 2012; <http://www.celticeurope.cz/>, 22. 4. 2010; www.keltoi.cz, 25. 2. 2009; www.gabreta.de, 1. 6. 2010). Že je ideová manipulace v archeologii stále živá, dokládá situace v počítačových hrách či populárně-naučné archeologické literatuře, která dokládá náš původ už ne úzce spjatý se Sovětským svazem, ale např. s Kelty nebo s „mimozešťany“ (srov. Leclant – Moscati 1991; Dänniken 1991).

Asi nejvíce příkladných studií takové manipulace s lidmi poskytuje právě eurasijský přístup ke vzdělávání v archeologii, kde jsou na podkladě historických filmů, počítačových her a seriálů plných legend tvořeny dokonce zábavní parky s historickou tematikou (např. http://www.vietnamhost.com/suoitien_park/legend.html, 27. 5. 2012).

Za výjimky lze považovat dokumentarizující či historické filmy a telenovely americké nebo asijské koprodukce, ve kterých se snoubí nadpřirození bojovníci s historicko-futuristickými zbraněmi nebo lidé využívající moderní artefakty. Na základě těchto filmových produktů vznikají a nebo se v nich inspirují počítačové hry (např. *The Settlers*, 1992., Jane Angel, 2012). Takové manipulativní formy popularizačního vzdělávání s faktickými chybami

profesionál bere s nadhledem a nebo pohoršením. Problém však může nastat u laiků, kteří mohou brát tyto produkty velmi vážně a mohou jimi být manipulováni při představě minulého světa lidí a „výstavbě budoucnosti“. K tomu nahrávají i manipulativní příspěvky laiků prostřednictvím tzv. nových médií, jako např. internetových blogů, online encyklopedií, diskusními a sociálními sítěmi atd. (např. <http://www.bpb.de/>, 2. 6. 2012; <http://archeolog.blog.cz/>, 30. 5. 2012; <http://atlasobscura.com/>, 30. 5. 2012; www.detektorweb.cz, 1. 4. 2009; <https://www.facebook.com/groups/55356483626/>, 30. 5. 2012). Tak například mnohé archeologické artefakty, které by mohli vysvětlit odborníci z řad akademiků, jsou zde mylně považovány za přírodní fakty a objekty jasně antropogenního původu diskutovány jako přírodní nebo naopak (např. <http://atlasobscura.com/place/americas-stonehenge-mystery-hill>, 30. 5. 2012) a bývají na nich prováděny okultní praktiky na základě mylné historické interpretace či absence archeologických výzkumů (<http://atlasobscura.com/place/externsteine>, 30. 5. 2012).

V současné době je dle mého pozorování nejglobálnějším manipulátorem s archeologickými a historickými prameny v souvislosti s problematikou náboženství hnutí Zeitgeist (<http://www.thezeitgeistmovement.com/>, 31. 5. 2012), které sérii stejnojmenných epizod (<http://www.zeitgeistmovie.com/>, 22. 5. 2012) stylizuje do dokumentárního žánru a předstírá, že se jedná o dílo „akademické“ či „vědecké“ (cit. z <http://revue.theofil.cz/revue-clanek.php?clanek=799>, 31. 5. 2012). Podobnou živou a všemi médii probíranou problematikou a polem pro manipulaci s ideologií jsou světové konflikty. Konkrétně se ve středoevropském přístupu živě diskutují témata událostí spojené s odsunem německých obyvatel v českém poválečném pohraničí (např. <http://www.moderni-dejiny.cz/?gclid=CLnqsoXFo7ACFYXP3wodAX6hag> z 9. 1. 2011; <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10150778447-historie-cs/210452801400032/>, 2. 12. 2010; <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1142743803-reporteri-ct/210452801240020/titulky/>, 24. 5. 2010). Takové diskuze často vyvolává filmová tvorba manipulující s archeologickými či historickými fakty (Neuman 2011; http://ffh.films.com/id/1625/At_the_Service_of_the_State_Archaeology_as_Political_Tool.htm, 29. 5. 2012) a právě proto v takových kontroverzních tématech vidím úkol a poslání odborníků pomocných věd historických, kteří by měli odborně pomoci objasnit tyto události a sjednotili tím názorový proud veřejnosti. Tímto směrem se vydali např. akademici Ústavu pro studium totalitních režimů v Praze (<http://www.ustrcr.cz>, 27. 5. 2012) nebo z akademické sféry studenti Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni s tamní Katedrou archeologie (www.kar.zcu.cz, 28. 6. 2012), kteří se formou publikací a přednášek účastní veřejných i odborných konferencí a konají tím osvětu nejen na poli akademickém či neakademickém, ale i přímo v terénu (srov. <http://www.ustrcr.cz/cs/prednasky-ustr>, 27. 5. 2012; Nenutil – Rak – Tarant 2011; Nenutil – Rak 2011).

V souvislosti s filmovou tematikou v archeologii je nutné zmínit možnost manipulace výkladem minulého lidského světa prostřednictvím historických velkofilmů. Logicky jednu z nejlépe vyvinutých vazeb filmová tvorba – archeologie – vzdělávání má archeologicko-antropologický přístup. Tento fakt je způsoben dlouhým kinematografickým vývojem v oblasti severní Ameriky. V ateliérech americké kinematografie vznikla v minulé i nedávné době celá plejáda celovečerních filmů a sérií s archeologickou tematikou (srov. Neuman 2011, 63-73, 108-113) – mezi (nejen) veřejností nejznámější a pro archeologické vzdělávání nejpodstatnější příklady patří série filmů s hlavními protagonisty – archeology - Indiana Jonesem či Larou Croft, horory *Mumie se vrací* (2001), historické velko filmy *Gladiátor* (2000), *Troja* (2004) nebo *300: Bitva u Thermopyl* (2006), které využívají poznatků archeologie. V těchto komerčních filmech a následně většinou v seriálech či počítačových hrách (srov. kapitola 5.2.2) lze spatřit mnoho zajímavých archeologických příběhů s často skutečnými událostmi nebo předlohou v hlavním hrdinovi (např. *Gladiátor* a jeho předloha v Marcu Aureliovi) (*Gladiátor*, 2000), skutečné výsledky archeologické poznání bohužel ve větším měřítku neprojevují a když ano, tak s nimi bývá manipulováno (např. *Trojský kůň* ve filmu *Trója* nebo obraz ruských archeologů jako zločinců v jednom sérii snímků *Indiana Jones a království křišťálové lebky* (2008). Produkční společnosti, ať už americké, indické či korejské, produkují většinou manipulativní pseudohistorické filmy, jejich cílem je pobavit a uchvátit vizuálními efekty (srov. *300: Bitva u Thermopyl*, 2006; *Troja*, 2004) – to by bylo samozřejmě v pořádku, pokud by nedocházelo k tak častým manipulacím a divák si odnesl z filmu i skutečně poučení o životě minulých lidí a vcelku reálný obraz historie (Ao, le dernier Néandertal, 2010). Na faktickou správnost dat, historickou osvětu nebo alespoň korektní filmovou výpověď režii zatím není vůle, ačkoliv prezentuje žánr vedle akčního také jako válečný a historický (např. <http://www.csfd.cz/film/221337-300-bitva-u-thermopyl/>, 31. 5. 2012). Absence akademických odborníků z oboru archeologie nebo mimo něj (viz kapitola 5.1.3.1; Tichý 2004a) i neakademických popularizátorů archeologie nebo asistentů pro vzdělávání v archeologii či historii je ve filmovém štábu zřejmá. To dokládá nepřímo manipulace s fakty, kterou lze zaznamenat v průběhu celého filmu a nepřímo ji potvrzuje i absence jakéhokoliv odborníka na téma minulost v závěrečných titulcích nebo v sekci o filmu na oficiálních webových stránkách (<http://www.topzine.cz/film-gladiator-neodpovida-historicke-skutecnosti-mrknete-na-dalsi-chyby>, 31. 5. 2012; <http://www.warnerbros.com/300/>, 31. 5. 2012). Vzhledem k velké oblibě filmů s archeologickými či historickými náměty a hlavních hrdinů je tato forma manipulace nebezpečná zejména pro obecný obraz archeologie – vždyť právě také kvůli kinematografii si lidé pod pojmem archeolog představí nejčastěji termíny vykopávky a ne zřídka kdy skloňují jméno Indiana Jones, který je de facto spíše než profesorem archeologie sběratelem starožitností či pro jiné vykradačem hrobů, ačkoliv je zde patrná snaha autorů o ukázkou ochrany archeologického bohatství (*Indiana Jones a království křišťálové lebky*, 2008). Aby měla taková osvěta skutečně patrný dopad a manipulace pozitivní rozměr a vliv na vzdělanost v archeologii, je třeba podchytit manipulanty již v samém počátku, to znamená

pokusit se vzdělávat například producenty nebo scénáristy v základech historických věd takovým způsobem, který postačí jak našemu oboru, tak vyhoví i potřebám filmařů a vzdělání (nejen) dospělé společnosti. Už jenom samotná forma konzultace vědců s tvůrci filmů může vést k novým zajímavým námětům a tématům, které obohatí filmaře i společnost o vědecké poznání a archeologii o vzdělanější veřejnost. Při uvědomění si této myšlenky lze využít moc filmu nenásilně vzdělávat a pozitivně tím motivovat ke požadovaným výsledkům.

Pokud se však podíváme na manipulaci z „pozitivního“ úhlu, můžeme spatřit celou řadu děl, která ovlivnila neformální vzdělávání v archeologii (např. *Cesta do pravěku*, 1955; Sklenář 2003)(srov. Tichý 2004a). Jinou formou pozitivní manipulace, kterou shledávám v současném světě daleko častěji, je forma tzv. zážitkových prezentací (např. Bureš 2003b, 188-190; Moravec 2008, 28-54). Jeden takový projekt realizuje nezisková organizace Hradiště Šárka o.p.s. a na svých webových stránkách předesílá, že má tento unikátní projekt ambici „stát se vzorovým příkladem v oblasti péče o národní kulturní dědictví České republiky. Patriotismus Čechů, Moravanů a Slezanů není překonanou hodnotou. Chceme dokázat, že starost o důležité památky je možné realizovat za účasti patriotů, bez dotací a finanční pomoci municipalit, státu i EU, a že jejich následný provoz a doprovodné aktivity jsou schopny zajistit prostředky na další profesionální údržbu a rozvoj. Jsme připraveni udělat vše proto, abychom během následujících deseti let, tedy do roku 2020, postupně vybudovali a uvedli do plného provozu zcela nový a na evropské poměry ojedinělý archeologický park v Praze, zaměřený na dobu formování českého státu” (cit. z <http://www.hradistesarka.cz/index.html>, 13. 5. 2012). Autoři chtějí svými silami vybudovat další významný produkt cestovního ruchu v České republice, zaměřený na památky a památkovou péči, prezentovaný nejmodernějšími formami. “Hradiště Šárka o.p.s. je připravena rehabilitovat Hradiště Šárka jako národní kulturní památku a významný archeologický a přírodní krajinný prvek a vrátit mu důstojné místo, které mu jako nejpravděpodobněji prvnímu vyššímu územně správnímu celku v Praze právem náleží” (cit. z <http://www.hradistesarka.cz/index.html>, 13. 5. 2012). Sekundárním cílem projektu je sejmutí nálepky archeologie jako nechtěné a životy komplikující a ukázat její důležitost v pochopení minulosti. Autoři projektu jsou přesvědčeni, že „jedině přímé spojení tohoto vědního oboru, osobní účast široké veřejnosti vedle odborníků v prostoru, aktivní účast médií a návazný moderní způsob prezentace takové spolupráce přinesou jistě žádoucí výsledky při cestě k uvedenému cíli” (cit. z <http://www.hradistesarka.cz/index.html>, 13. 5. 2012).

Ačkoliv může znít někomu takto pojatý záměr a prezentace projektu jako bláhový nebo příliš nacionalistický, je v ní dle výsledků mého výzkumu obsažena podstatná část myšlenek a postupů, kterými by mohly směřovat další kroky české archeologie (srov. kapitola 5.1.4). Vzhledem k narůstajícímu množství takových a dalších vzdělávacích i popularizačních projektů, souvisejících s požadavky společnosti dále se vzdělávat v archeologii a nutnosti vyhovět jí, si umím představit další vzdělávání v archeologii jako hlavní aktivitu některých neakademických

vzdělávacích institucí, která by měla být nějakým způsobem normalizována - například zákonným požadavkem základních archeologicko-pedagogických kompetencí organizace pro vzdělávání dospělých v archeologii a zápisem do „rejstříku vzdělávacích institucí v archeologii“. Takovou kvalitou pak může neakademická archeologie za pomoci akademiků dosáhnout svého cíle – archeologicky vzdělané populace.

6 ARCHEOLOGICKY VZDĚLANÁ VEŘEJNOST = PAMÁTKY V BEZPEČÍ?

Pokud jsem v úvodu práce (viz kapitola 1.2) volal po ověření myšlenky, zda chrání nějakým způsobem v archeologii vzdělání laici archeologické dědictví lépe (Bureš 2000, 32; 2003b, 184) než ti nedotknutí, nacházející se většinou mimo mainstreamové proudy (např. Česká republika, Turecko, Ukrajina, Vietnam), nastal čas pokusit se ji zodpovědět.

Z výsledků výzkumu a počtu institucí s posláním v oblasti péče o archeologické dědictví (tj. výzkumem, vzděláváním, ochranou, prezentací a popularizací) (srov. Neustupný 2000a; Kuna 2007; Frolík – Tomášek 2008) lze obecně usoudit, jak která země na tom je v oblasti tzv. veřejné archeologie (Merriman ed. 2004) a počtu jednotlivých zástupců v archeologických vzdělávacích institucích (viz příloha 3) (<http://www.discovering-archaeologists.eu/>, 16. 6. 2012). Situace ale není vzhledem k různosti oblastí, politické situace, nebo institucí a jejich priorit tak jednoduchá. Proto se zde pokusím zobecnit některé postřehy ze studia archeologie a vzdělávání směrem k ochraně archeologického dědictví.

Již v úvodu jsem naznačil znepokojení nad stavem teoretického poznání odrážející hodnotový žebříček společnosti (viz kapitola 2.2). Vedle osobní zkušenosti ze zemí středozevního přístupu (Španělsko, Itálie, Turecko, Egypt) mi tento dojem potvrdila i absence většího počtu ochranných aktivit středoeropských institucí a publikované literatury věnující se skutečné ochraně památek bez důrazu na vědecký, ekonomický či osobní profit (srov. d'Agostino 1991; Kotsakis 1991; <http://www.archaeospain.com/programs.htm>, 24. 4. 2012). Tento fakt je dle mého výzkumu dán ve středozevní přístupu především množstvím zahraničních škol (např. Nikonanou - Kasvikis - Furliga 2004, 82-85) a také množstvím institucí výzkumu památek v terénu, které suplují činnost domácích akademických i neakademických vzdělávacích institucí (např. <http://openarchaeology.info/?page=14>, 15. 6. 2012). Právě malý počet profesně vzdělaných archeologů (v akademické i neakademické sféře) ve středozevní přístupu neumožňuje pokrýt kapacity jak v terénní archeologii, tak ve sféře vzdělávání. Je tedy úkolem akademické archeologie tento stav kvalitně doplnit a začít vzdělávat. Kdo jiný než akademičtí archeologové by měli jít příkladem vzdělávání nejen v terciárním, ale i institucích sekundárního a primárního stupně školství. Zde mohou najít uplatnění i mladí začínající archeologové – edukátoři, kteří potřebují praxi a nepředpokládají závratné finanční ohodnocení.

Na tomto místě je nutné provést ve středozevní, středozevní, eurasijském a nezařazeném přístupu obhajobu pozice neakademické sféry jako rovnocenného partnera pro

vzdělávání k ochraně archeologického dědictví. Neprofesionálním archeologům vděčí akademická archeologie nejen za její vznik, ale i za některé nezvládnutelné terénní průzkumy, za záchranu nálezů, k nimž by se profesionál nestihl dostat, za pomoc při pravidelných výzkumech, při monitoringu archeologických lokalit a jejich ochraně před ilegálním rozkopáváním, ale i za zničení mnohých archeologických situací, zánik artefaktů, apod. To je jeden argument pro spolupráci v oblasti vzdělávání a zároveň důvod, proč by měla akademická archeologie mít snahu tyto jedince a podobné zájmové skupiny podchycovat již v raném stádiu jejich zájmu o obor, vysvětlit jim pravidla, komunikovat a spolupracovat⁶⁹. Dalším argumentem pro spolupráci je ve všech přístupech (kromě eurasijského) poměrně vysoká úroveň neprofesionální archeologie, kterou nepřímo dokazuje množství neakademických institucí a výzkumem zjištěných vzdělávacích či popularizačních aktivit⁷⁰. Archeologické neakademické instituce, které se ve všech sledovaných přístupech zaměřují primárně na výzkum ohrožených lokalit, sice většinou publikují jen základní výkopové zprávy bez hlubší interpretace, ale zároveň mají i tendenci „vedle občasného krmení tisku a televize zprávou o novém překvapujícím objevu, aby se vyplnilo místo mezi inzeráty“ (cit. z Bouzek 2006, 151) vzdělávat (viz příloha 3) (srov. Moravec 2008, 99-100; Frolík – Tomášek 2008). S narůstajícím počtem univerzitně vzdělaných archeologů se objevují zprávy a blogy⁷¹ o skutečném vědeckém poznání nebo aktivitách, které bezpodmínečně vedou k odbornému vzdělávání veřejnosti a intenzivnějšímu vědomí minulosti (srov. Moravec 2008, 100-101). Pokud však nebude akademická i neakademická sféra neustále připomínat význam archeologie a zdůrazňovat ochranu archeologického dědictví všemi prostředky (školní výukou, mediální, popularizační, další vzdělávání), morálně i personálně podporovat jedna druhou⁷², těžko udrží společnost - vychovanou na profitu a senzací - v poslušnosti, náklonnosti a ochraně ke společnému historickému dědictví. Přesto je i v minoritních proudech šance obrovská a situace zvládnout půjde i zde, např. po vzoru řeckého institucionálního systému (srov. Pantos – Papadimitriou, A. – Kossyva 2008) nebo projektů komunitní archeologie (Moser et al. 2002; www.dayofarchaeology.com; 12. 6. 2012).

K jednotnosti v přístupu k bezpodmínečné ochraně by měli napomoci i političtí reprezentanti a představitelé sociálně významnějších institucí svým přičiněním vedoucím k realizaci efektivních zákonů (srov. http://zpravy.idnes.cz/slovaci-zmenili-zakon-hledacum-pokladu-hrozi-10-let-za-mrizemi-pue-/zahranicni.aspx?c=A110912_124728_zahranicni_btw, 18. 6. 2012), aby se zabránilo globálním krádežím a ničení archeologického dědictví (http://zpravy.idnes.cz/slovenska-policie-chytla-dva-cechy-vykradali-pry-vykopavky-pq6-/zahranicni.aspx?c=A090410_203609_zahranicni_adb, 18. 6. 2012). Požadavek určitého

⁶⁹ Samozřejmě se v každé společnosti najdou tací, kteří spolupráci budou odmítat (srov. Hajšman – Řezáč – Sokol – Trnka 2009; www.detektorweb.cz, 15. 6. 2012) a budou hnáni vidinou zisku i za cenu persekuce.

⁷⁰ Včetně těch destruktivních (hledání s detektorem, geocaching).

⁷¹ Podobně i u tzv. popularizační literatury - náměty psané krásným a zároveň pochopitelným jazykem (pro laickou i odbornou veřejnost) musí vést k pochopení, že „práce archeologa se neskládá z každodenního vykopávání královských pokladů, že archeolog také nepracuje kvůli nim nebo kvůli napětí, ale kvůli historickému poznání; že nálezy zdánlivě nepatrné mohou toto poznání posunout kupředu právě tak jako ty veliké“ (Sklenář v tisku).

⁷² A do této podpory zahrnovat i „neformální“ společnosti a jedince, kteří jsou hlasem lidu.

procenta z finančních požadavků na vzdělávání a ochranu by měl být vznesen i na investory a instituce provádějící archeologický výzkum (srov. Tichý 2004b, 50), čímž by došlo k podchycení a směřování veřejného zájmu, zvýšení vědomí a vědomostí o archeologii, to vše v provázanosti nebo návaznosti na školní vzdělání (srov. Sklenář v tisku). Tento úkol by neměl být podceněn, stejně tak by se nemělo zlehčovat úsilí ostatních druhů popularizace. „Nejde jen o přímý vztah mezi poučeným zájmem laiků a záchranou nálezů a lokalit - daleko není doba, kdy zájem vzbuzený v prostředí podstatně odlišném od vědeckých institucí povede možná k podpoře těchto institucí ve zcela prozaických záležitostech. Dobře vedená popularizace je propagací vědecké práce a může být pozoruhodně rentabilní“ (cit z. Sklenář v tisku). Je nutné si uvědomit, že školním dětem je třeba pravěk a středověk představit kvalitním způsobem, že podstatná část našich úředníků nemá o problematice archeologie ani ponětí, ale rozděluje finanční prostředky. Stejně tak je dobré si uvědomit, že ze současných dětí jednou vyrostou i tito úředníci nebo investoři (Tichý 2004b, 50). Proto je nutné věnovat se systematickému vzdělávání v archeologii co největším počtem způsobů. Je lhostejné, zda budeme řadit tuto archeologii blíže k pedagogice či archeologii – důležité je přesvědčit veřejnost, že není archeologie zbytečná a že je přínosná pro každého a archeologické dědictví je vyčerpatelné. Z mnoha úspěšných zahraničních globálních příkladů (např. Kanada, USA, Velká Británie, Francie) víme, že je k lepšímu pochopení veřejností a ochraně památek slouží třeba počítačová podpora, výtvarné cítění, nebo právě neotřelé způsoby komunikace a prezentace⁷³. Proto lze očekávat stejné pochopení a úspěch i dosud v méně archeologicky vzdělaných společnostech.

Dle výsledků výzkum dosud nevyužitý vzdělávací potenciál by měla začít čerpat muzea (a jejich knihovny) neakademické sféry i jejich akademické variace. Muzea spolu s dalšími neakademickými institucemi (ústavy, archeologická centra, archeoparky, letní školy atd.) by měla být komunikačním prostředím k setkávání profesionálních i neprofesionálních archeologů a široké veřejnosti. Muzea by měla být místy, na které by měli být lidé náležitě hrdí, neboť disponují obrovským potenciálem hmotných dokladů s velkou vypovídací hodnotou, spojující nás s lidmi, kteří tu byli před námi a jejichž osudy mohou být pro nás poučné, inspirativní, zajímavé, ale i varující. Muzea mohou mít veliký podíl na přijetí a vyrovnávání se s naší nedávnou a stále živou minulostí, mají možnost přinášet nové a zcela objektivní pohledy, podněcovat k vlastenectví, a s ním spojeným vědomím tuto minulost chránit. V praxi to znamená modernizovat a rozšiřovat sbírky a technické vybavení stabilních muzeí či archeologických expozic v přírodě tak, aby byla přitažlivá nejen pro dospělé, ale zejména pro děti (neboť ty přivedou dospělé), vzdělávat veřejnost formou prezentací nejnovějších výzkumů a výsledků archeologie s důrazem na ochranu archeologického dědictví, přizpůsobovat nabídku vzdělávacích programů potřebě zájemců apod. To platí vedle stabilních vzdělávacích institucí i pro další. Už jenom zábavná popularizace archeologie vede minimálně k zvýšení zájmu o

⁷³ Čím dál tím větší roli hrát při ovlivňování veřejného mínění především mediální (zejm. sociální sítě) a zážitkové vzdělávání, které doplní deficit archeologických výstupů k veřejnosti.

archeologii. Záměrným působením instruktorů a vedoucích tábora může vést také k uvědomění si významu a ochrany archeologických památek a automatizaci těchto představ (podobně jako s ochranou přírody). Proto nelze podceňovat ani zábavně-vzdělávací činnosti, neboť vhodným působením na děti a mládež dochází zároveň k prevenci archeologie díky jejich působení na okolí.

Ať máme z výše uvedeného dojem, že lze dnes pokaždé zvítězit nad zlem vzděláváním, není tomu tak. Můžeme být nejlepší pedagogové, přesvědčiví archeologové, pozitivní manipulanti, ale nad jediným nezvítězíme - silnou vírou a náboženským přesvědčením fanatiků. I proto jsme v současnosti svědky například v Iráku, Sýrii, Egyptě nebo Mali (např. <http://veda.sme.sk/c/6362518/v-syrii-miznu-dejiny-ludstva.html>, 24. 6. 2012)⁷⁴. Takové vyšší moci nejspíš nezabrání ani „pozitivně otevřený archeolog“, OSN nebo UNESCO. Za pokus obrátit je na ochrannou víru archeologie to ale stojí.

7 ZÁVĚR

Stav archeologického vzdělávání ve světě lze shrnout do jednoho pohledu s pozitivními a negativními prvky (srov. M. Gojda 2008a; Bouzek 2006). Prvním pozitivem je, že si v posledních 20 letech archeologové začali uvědomovat význam vztahu archeologie a vzdělávání a začali všude po celém světě vytvářet (ať už sami, nebo ve spolupráci se specialisty) programy a zdroje⁷⁵ (např. Smardz - Smith eds. 2000; Stone - MacKenzie eds. 1994) a archeologické organizace začaly přijímat svou vzdělávací roli jako jednu z klíčových aktivit (World Archaeological Congress, UNESCO). Také lze postihnout umělý tlak socio-politických uskupení nastolit „vzdělávání humanismu“ (srov. Čornej 2005, 28-29; Bouzek 2006, 151), kdy všichni umí vše a zároveň nic pořádně. Na druhé straně se v nebývalém nárůstu počtu archeologických vzdělávacích institucí odráží zájem široké veřejnosti. Tento zájem je zároveň „výsledkem přesvědčení samotných archeologů o potřebě etablovat tento obor na větším počtu vysokých škol, než tomu bylo dříve, zvýšit tím jeho společenskou prestiž a prezentovat jej jako životaschopnou součást vysokoškolské vzdělanosti společnosti. O studium archeologie projevuje stále větší zájem nejen ta část populace, pro niž je pohled do minulosti člověka přirozenou potřebou sebereflexe, ale také ta, kterou láká jedinečné spojení humanitního studia s obory, jež s ním v tradičním povědomí nemají mnoho společného (přírodní a technické vědy). Šíře znalostí a dovedností, které dnes mladé generaci může studium archeologie nabídnout v mnohem větší míře než kdy předtím, jsou devízou, jíž se sotva může chlubit jiný obor humanitních studií“ (cit. z Gojda 2008a, 765). Bohužel ani taková devíza dnes nepomůže. Z mnoha zkušeností vím, že ani hotového specialistu se skutečným zájmem o vědu, vás až na pár

⁷⁴ Evropští archeologové a historici vytvořili na sociální síti Facebook stránku, kde informují o změnách stavu památek. Snaží se také identifikovat škody a sledovat pohyb kradených předmětů (<http://veda.sme.sk/c/6362518/v-syrii-miznu-dejiny-ludstva.html#ixzz1x8UxPron>, 25. 6. 2012).

⁷⁵ Bohužel měla tato činnost ve většině případů malý (nebo v eurasijském přístupu žádný) dopad a na mainstreamová formální školní kurikula a tak archeologie a vzdělávání pokračuje až na pár výjimek každé svou cestou. Tuto situaci snad změní mezinárodní spolupráce, výměny mladých mozků a jejich zanícení dobývat a měnit svět.

výjimek nezaměstnají, s doktorským titulem už málo kde⁷⁶. I to je důvod, proč absolventi často hledají místo mimo obor, pracují na částečný úvazek jako pomocná výkopová síla na archeologickém výzkumu, v lepším případě jako inovátoři nějakého muzea, které chce být komerčně úspěšné a kde se snaží vytvořit nějakou virtuální realitu z krabice od bot či historickými fakty okořeněný zábavní park (Bouzek 2006, 151). To je realita uplatnění absolventů nejen v české archeologii. Proč je tomu tak?

Představte si, že do roku 1989 hraje celý život jednu hru, znáte dokonale její pravidla a jste v ní úspěšní. Najednou se však obsah hry změní, přičemž pravidla zůstávají stejná. Logicky se držíte osvědčeného návodu, který tak dlouho fungoval. Návod nepřirovnávám k ničemu jinému než k dosavadnímu systému vzdělávání v archeologii. Jak se člověk může stát úspěšným v práci, když se systém vzdělávání téměř neliší od toho, který zde byl za minulého režimu? Z předložené práce je patrné, že se v české archeologii změnilo mnoho částí vzdělávacího procesu. Nicméně zejména způsoby použití informací, které předává žákovi škola, zůstaly nezměněny (odmyslíme-li si některé přežitky dřívějšího režimu, jako např. strukturu akademických vzdělávacích institucí či výrazy typu „prvobytně pospolná společnost“ – ty stejně pro formování vztahu jedince k archeologii nehrají zásadní roli). V českém univerzitním prostředí je proto nutné přistoupit k novému návodu - restrukturalizaci způsobů komunikace akademické obce vůči našim partnerům a klientům (politickým představitelům státu, akademikům z jiných akademických i neakademických institucí i laické veřejnosti), abychom mohli hrát vyrovnanou partii. Vždyť právě veřejnost je obrazem stavu vzdělanosti a vědy v daném státu.

Pokud chceme být ve „hře zvané archeologie“ úspěšní, potřebujeme mít na paměti neustále tato pravidla (standards, legislativu v archeologii), která je nutná s měnicími se cíli hry (kompetence absolventů archeologie, zvýšený zájem o neakademické vzdělávání či vzdělávání dospělých) upravovat, doplňovat a rozšiřovat. Jedině tak nebudeme každým rokem svědky toho, jak tisíce čerstvých absolventů s vysokoškolským titulem hledají uplatnění v jiné profesi. Uplatnění v archeologii i mimo ní nemají zpravidla problém najít lidé, kteří kromě osobní motivace dělat archeologii jako vědu (srov. Bouzek 2006, 151) mají určitou přidanou hodnotu. Jsou jimi ti, kteří získávali při studiu další kompetence a navíc mají možnost porovnat, jak se archeologie praktikuje v zahraničí. Na takových akademících je třeba začít stavět, neboť oni pochopili, že archeologie není už jen akademické bádání, ale i vzdělávání na bázi komunikace se všemi spektry vědy a společnosti, nutná k odůvodnění oboru archeologie.

Stálým problémem, s jakým se neakademická sféra vzdělávání potýká, je „konflikt zájmů mezi tím, co by mělo být sděleno⁷⁷ a tím, co chce být slyšeno, viděno resp. prožito, tedy tím veřejnost co chce a tím co by měla chtít“ (cit. z Bureš 2003b, 189). Jiným způsobem řečeno, jedná se o konflikt mezi zábavou a vzděláváním (srov. Bouzek 2006), který by dle M. Bureše měla řešit popularizační archeologie (o. c.). Právě z důvodu zranitelnosti a křehkosti tohoto

⁷⁶ Několikrát jsem se setkal s odůvodněním, že jako PhD. budu dle mzdových tabulek vyžadovat vyšší plat.

⁷⁷ To řeší v akademické sféře kurikulární dokumenty a standardy.

systemu však vidím řešení nejprve v analýze všech možných vzdělávacích i zábavních institucí archeologie do přesně vymezených kategorií a ustavení jasných pravidel a cílů, která by měla instituce dodržovat a naplňovat. Tato pravidla vymezená zákonnými dokumenty by opravňovala ke specifickým činnostem (pedagogickým, výzkumným aj.) a přístupu ke specifickým finančním zdrojům. Dle mé zkušenosti s dotazováním politických představitelů a reprezentantů archeologických vzdělávacích institutů či z kurzů SCICOM (www.scicom.zu.cz, 13. 5. 2012) jsem nabyl přesvědčení, že stejně jako archeologa, tak i komunikátora nemůže dělat obstojně každý. Proto by měla mít každá akademická i společensky významnější neakademická instituce odborného zaměstnance (typu tiskový mluvčí), který by zprostředkoval komunikaci na venek (tzn. komunikoval s médii, redigoval popularizační texty atd.), protože žijeme v době, kdy musíme stále častěji zodpovídat svou úlohu a opodstatnění. Proto je profesionalizace v institucích žádoucí na všech pozicích.

Podobný problém se vlivem neakademické sféry vyskytl i na akademické půdě. J. Bouzek (2006) k tomu dodává: „Můj bývalý anglický žák mi důvěrně sdělil o své katedře: Kdybych chtěl, aby se studenti opravdu učili, mohu department zavřít. Je tedy perspektivou studia bavičství, *entertainment*, či, jak se dnes říká v Americe, *infotainment*? Může takové studium uspokojit ty, kdo hledají ducha?“ Dle mého názoru je otázka motivace čistě osobní. V plošném měřítku by na tuto otázku našly nejspíš odpovědi již zmiňované socio-demografické výzkumy. Co je ale patrné je trend, kdy se růst zájmu o vzdělávání v archeologii přesouvá spíše do sféry neakademické archeologie a k akademickému vzdělávání dospělých, které nejspíš nemine reorganizace a systematizace. Archeologické neakademické instituce, které se ve všech sledovaných přístupech zaměřují primárně na výzkum ohrožených lokalit, se budou muset vedle povinné výzkumné zprávy zaměřit i na interpretaci a odbornou, ale srozumitelnou prezentaci veřejnosti. K tomu bude nutné se u obou sektorů zaměřit zejména na komunikaci, výstupy výuky a jejich případnou standardizaci na národní či mezinárodní úrovni (jako je tomu např. u certifikátů cizích jazyků).

K tomu, abychom dohráli „hru archeologie“ úspěšně dokonce, uspokojili všechny hráče a neohrozili vyčerpatelný potenciál, jaký archeologie má, jasně vyplývá, že bude zapotřebí spojit síly. V kontextu vzdělávání v archeologii to znamená využít potenciál a spojit možnosti a schopnosti nejen akademiků z oborů rozličných věd, ale i těch, co se dokázali naučit pravidla akademické i neakademické hry⁷⁸. Prvořadým úkolem všech univerzitních i další vzdělávacích institucí by tedy mělo být sjednotit se a vzdělávat posluchače archeologie v oblasti aktivní ochrany, monitorování, evidenci a dokumentaci archeologického dědictví. „Základem výchovy adeptů oboru archeologie by mělo být pěstování vědomí šetrného zacházení s tímto dědictvím. Pouze reálně existující památky mohou být k užitku širokým vrstvám společnosti a zároveň sloužit k výzkumu, jehož cílem je nabídnout vědecky podložený výklad minulosti založený na

⁷⁸ Co je třeba mnohde změnit ve vztahu akademické a neakademické obce, to je etika vzájemné spolupráce. Pokaždé je to jen a jen o jednotlivých lidech, o jejich slušném vychování a schopnosti či neschopnosti naslouchat argumentům druhé strany.

konkrétním teoretickém východisku“ (cit. z Gojda 2008a, 763). Jedině kooperací dokáže archeologie vzdělávat odborníky i laiky tak, aby hráli hru co nejefektivněji a nejšetrněji (ať už destruktivně, méně destruktivně nebo nedestruktivně) a zanechali její platformu pro další generace.

Jak píše v jedné diskuzi Zuzana Bláhová z Ústavu pro pravěk a ranou dobu dějinnou, „památky má rád každý, jenom ne na vlastní zahrádce. O archeologických to platí dvojnásob. Egypt, hroby upírů, to se lidé se zájmem podívají, ale objeví-li se něco v základových výkopech stavby vlastního domu nebo podniku, je archeolog rázem veřejný nepřítel a kulturní dědictví nemá cenu fajfky tabáku. Podle toho to také vypadá: je-li resort kultury v rámci politických bojů „na chvostě“, památková péče je „na chvostě“ v rámci kultury (a kdo uhodne, kde mezi památkami stojí ty archeologické?). Na systémové úrovni se pak neřeší nic, z čeho aktuálně nekouká nějaký prospěch. Převládajícím pocitem mezi řadovými pracovníky v těchto sférách je hluboká desperace (cit. z http://neviditelnypes.lidovky.cz/veda-detske-hry-profesionalnich-archeologu-fe1-/p_veda.asp?c=A100909_144920_p_veda_wag, 19. 6. 2012). Za každé situace lze ale vzdělávat a diskutovat. Bláhová tvrdí, že se „ta diskuse už dvacet let i přes různé potíže vede, jenže její výsledky se nedaří dostat tam, kde by mohly ovlivnit faktické poměry. Nelze jednoduše říci, že politické kruhy se s těmi odbornými nebaví; baví, ale nic z toho není, pak si to stejně udělají, jak chtějí“ (cit. z http://neviditelnypes.lidovky.cz/veda-detske-hry-profesionalnich-archeologu-fe1-/p_veda.asp?c=A100909_144920_p_veda_wag, 19. 6. 2012). Zeptal se však někdo nejpolitčtějšího českého archeologa Vladimíra Špidly? Jednu z příčin spatřuje Z. Bláhová ve stavu veřejného mínění a nabízí možnost pomoci novinářů. „Pokud se pod tlakem doby starají jen o senzace, pokud jen málokterého zajímá podstata věci a mnozí klidně obětují pravdu šťavnatému skandálu, pokud fandí investorům jako obětem zlého státu a detektorářům jako moderním Jánošíkům, pak musí být obraz archeologie nutně obskurní a negativní“ (cit. z http://neviditelnypes.lidovky.cz/veda-detske-hry-profesionalnich-archeologu-fe1-/p_veda.asp?c=A100909_144920_p_veda_wag, 19. 6. 2012). Ano, i v tom má Z. Bláhová pravdu, ale je to opravdu jen věc médií že vytváří takový obrázek o archeologii? Spíše vidím příčinu tohoto stavu právě a opět v komunikaci (vzdělávání) a na mnoha místech nezvládnutých vztahů s veřejností (tzv. public relations, PR). Když uvidí lidé mezi sebou příklad „pozitivně otevřeného archeologa“, jak se tomu často děje v regionech, nemám o další budoucnost archeologie obavu.

8 ABSTRACT

This work describes and deals with problems in relation between archaeology and education in various educational systems around the world.

The author presents a brief summary of established education systems focused on archaeology, current situation in academic and non-academic sphere with new view on further (elderly) education. The author also discusses present problems of education in archaeology and attempt to show trends in archaeology education for next years, with special attention to the Czech Republic.

After comparison and results found out in the thesis, it seems to be most helpful to use the growing amount of non-academical structures to educate the public, because in today's global world archaeologist can influence masses of people, leading to know archaeology and to protect historical wealth.

An introduction to the new information and communication technologies, modern management and sociological methods as well as improvement or adaptation of older systematic approaches in the archaeological education on the basis of existing useful cases seems to be a useful approach not only for the Czech archaeology.

Especially nowadays, after economic crisis, the government should realize the importance and necessity of further education in all branches, to create new rank position on one side, and to protect the archaeological wealth on the other.

Only the cooperation of all constituents, including the early stage of the Czech education system and the edification of museums, volunteer societies as well as all archaeological educational institutions, can provide benefits to the society and make use of its high potential in form of general public interest in archaeology.

9 FAZIT

Diese Arbeit beschreibt und behandelt Probleme und Verhältnisse zwischen Archäologie und Bildung in verschiedenen Bildungssysteme der ganzen Welt.

Der Autor führt einen kurzen Überblick der etablierten Bildungssysteme ein, die sich auf Archäologie konzentrieren und stellt die aktuelle Situation in akademischen und nicht-akademischen Bereich mit neuen Blick auf die weitere (ältere) Bildung vor. Der Autor stellt auch die gegenwärtigen Probleme im Bereich der Archäologie dar und versucht die Trends und die Bildung in der Archeologie für die nächsten Jahre zu zeigen, wobei er sich besonders auf den tschechischen Raum konzentriert.

Nach dem Vergleich und Bewertung der Ergebnissen, die in der These festgestellt wurden, scheint es hilfreich zu sein, die wachsende Menge an nicht-akademischen Strukturen zu nutzen, um die Öffentlichkeit weiterzubilden. Denn in der heutigen globalen Welt können die

Archäologen ganze Massen von Menschen beeinflussen, was zu vermehrter Kenntnis der Archäologie und Schutz des historischen Reichtums führen sollte.

Die Einführung von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, modernem Management, soziologischen Methoden und Verbesserung oder Anpassung von älteren systematischen Ansätzen an die heutige effektive Art der archäologischen Bildung scheint, nicht nur im Rahmen der tschechischen Archäologie, sehr nützlich zu sein.

Besonders heutzutage, nach der wirtschaftlichen Krise, sollte die Regierung erkennen, wie wichtig und notwendig die Weiterbildung in allen Branchen, d. h. auf der einen Seite neue Positionen zu erstellen, und auf der anderen Seite zum Schutz des archäologischen Reichtums auffordern.

Nur durch Zusammenarbeit von allen Teilnehmern, können schon ab der ersten Stufe des tschechischen Bildungssystems, der Erbauung von Museen, ehrenamtliche Vereine und aller archäologischen Bildungseinrichtungen, für die Gesellschaft diese Vorteile geboten werden und das ganze Potenzial in Form der sich für Archeologie interessierenden Öffentlichkeit, völlig benutzen.

10 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

10.1 Literatura

- Adamec, P. - Kryštof, D. 2011:* Univerzity třetího věku na vysokých školách. Brno.
- Addyman, P.V. 1989:* The Stonehenge we deserve. In: H.F. Cleere (ed.), *Archaeological Heritage Management in the Modern World*. London: Unwin Hyman, 265-271.
- Aitchinson, K. – Edwards, R. 2008:* *Archaeology Labour Market Intelligence: Profiling the Profession 2007-08*. Reading: IFA.
- Anderle, J. – Čihák, J. – Ebel, M. – Nováček, K. 1998:* Kolomazná pec v Plzni-Bolevci, Průzkumy památek 5/II, 139-146.
- Arnold, B. 1992:* The Past as Propaganda, *Archaeology* 45, 30-37.
- Bacus, E. et al. 2008:* *Interpreting Southeast Asia's past, monument, image, and text. Vol. 2*. Singapore: NUS Press. Dostupné na:
http://books.google.cz/books?id=HiSU19aN88MC&pg=PA71&lpg=PA71&dq=Mot+the+ky++Kha+co+hoc+viet+nam&source=bl&ots=GG_AHGZlh3&si
- Bahn, P. G. ed. 2000:* *The Atlas of World Archaeology*. New York: Checkmark Books.
- Bailey, D. W. - Panayotov, I. 1995:* Introduction: the structure of Bulgarian archeology. In: Bailey, D. W -Panayotov, I. (eds), *Prehistoric Bulgaria*, Madison, WI: Prehistory Press, 1-9.
- Beneš, J. – Dreslerová, D. – Kuna, M. eds. 2003:* *Pathways to Europe's Landscape – Cesty k evropské krajině*. Albersdorf: PCL.
- Beneš, J. 2006:* Vysokoškolská archeologie v čase tichých proměn. *Archeologické rozhledy* 58, 159-162.
- Bevan, B. 2007:* *Sheffield's Golden Frame*. Wilmslow: Sigma.
- Bezděk, M 2004a:* Archeologie pro nearcheology. Bakalářská práce. Katedra archeologie, Filozofická fakulta, ZČU v Plzni.
- Bezděk, M. 2004b:* Naše archeologická popularizační literatura, *Živá archeologie - (Re)konstrukce a experiment v archeologii* 4, 137-142.
- Biehl, P. – Gramsch, A. – Marciniak, A. 2002a:* *Archaeologies of Europe. History, Methods and Theories - Archäologien Europas. Geschichte, Methoden und Theorien*. Münster: Waxmann.
- Bleed, P. 1989:* Foreign Archaeologists in Japan: Strategies for Exploitation. *Archaeological Review from Cambridge* 8(1): 19-26.
- Bouzek, J. 2006:* Poznámky k článku Evžena Neustupného "Vysokoškolská archeologie", *Archeologické rozhledy* 58, 151-153.
- Buchvaldek, M. - Košnar, L. - Lippert, A. (eds.) 2007:* *Archeologický atlas pravěké Evropy*. Praha: Karolinum.
- Bureš, M. – Pařez, J. 2008:* Mezinárodní letní škola archeologie v Čechách a dva příklady výzkumu a netradičního oživení archeologických lokalit. In: *Veřejná archeologie. Příspěvky ke konferenci Archeologie a veřejnost 2005*. Praha.

Bureš, M. 2003a: Deset let nestátní archeologie v České republice, Sedmdesát Neustupných let. Plzeň, 49 – 63.

Bureš, M. 2003b: Archeologické dědictví a veřejnost, (Re)konstrukce a experiment v archeologii 4, 183-192.

Bureš, M. 2005a: Archeologie a veřejnost – podmínka úspěchu oboru. In: Veřejná archeologie. Příspěvky ke konferenci Archeologie a veřejnost 2004. Praha.

Bureš, M. 2005b: Letní škola archeologie – 15. let mezinárodní letní školy archeologie na Drslavické tvrzi, In: Archeologie I/2005, 38-42.

Bureš, M. 1992 : Archeologické památky ve Velké Británii I. Přístupy, organizace a úloha institucí v péči o dědictví minulosti, ZPP 52, č. 7, 27-31.

Bureš, M. 2000: Nástin problematiky managementu v současné archeologii. In: Archaeologia Iuvenis, roč. VI, číslo 1, 32 – 43.

Bútorová, E. 2009: Experimentální výroba velkomoravské keramiky a její využití ve výuce dějepisu I. Diplomová práce. Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně.

Cleere, H. F. 1989: Archaeological Heritage Management in the Modern World. In: One World Archaeology 9. London: Unwin Hyman.

CoE 1992: European Convention on the Protection of the Archaeological Heritage. Council of Europe. Strasbourg.

Colley, S. 2004: University-Based Archaeology Teaching and Learning and Professionalism in Australia. In: World Archaeology 36/ 2. London: Taylor & Francis Ltd, 189-202. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/4128325>

Collis, J. R. 2001: Teaching archaeology in British universities: a personal polemic . In: Hamilakis, Y. - Rainbird, P. (eds.), Interrogating Pedagogies: archaeology in higher education , Lampeter Workshop in Archaeology 3. Oxford: British Archaeological Reports, International Series 948, 15-20.

Coogan , M. D. et al. 2001: The Oxford History of the Biblical World, Oxford: Oxford University Press.

Cooper, H. 2000: The Teaching of History in Primary Schools. London: David Fulton.

Corbishley, M. - Stone, P. G. 1994: The teaching of the past in formal school curricula in England. In: Stone, P. G. – Molyneaux, M.(eds.), Presenting the past. London, 383-397.

Corbishley, M. 2011: ARCLG186: Archaeology and education, výukový kurz Archeologického institutu UCL, London. Dostupné na: http://www.ucl.ac.uk/archaeology/studying/masters/courses/coursehandbooks/ARCLG186_ArchAndEducation.pdf

Čapek, V. – Gracová, B. – Jilek, T. – Východská, T. 2005: Úvod do studia didaktiky dějepisu. Plzeň: Západočeská univerzita.

Čižmář, M. 2006: Detektor ano, nebo ne? Archeologie a detektory kovů, Archeologické rozhledy 58, 284-290.

Čornej, P. 2005: Spojité nádoby. In: XVII. letní škola historie výuka dějepisu a významná témata historie. Praha: Karolinum, 23-30.

d'Agostino, B. 1991: The Italian perspective on theoretical archaeology. In: Hodder, I. (ed.), *Archaeological Theory in Europe: The Last Three Decades*, London: Routledge, 54-62.

Däniken, E. von 1991: *Vzpomínky na budoucnost*. Praha: Dialog.

Dolulchanov, P. M. 1993: Archaeology in the ex-USSR: post-perestrojka problems, *Antiquity* 67, 150-6.

Dolulchanov, P. M. 1996: Archaeology and nationalism in totalitarian and post-totalitarian Russia. In: Atkinson, J. A. - Banks, I. -O'Sullivan, J. (eds.), *Nationalism and Archaeology*. Glasgow: Cruitime Press, 200-213.

Drahovzal, J. - Kilián, O. - Kohoutek, R. 1997: *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Paido.

Dung, N. A. et al. 2010: *Lịch Sử và Địa Lý 4*. Hanoi: Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.

Fagan, B. M. 1988: *In the Beginning: An Introduction to Archaeology*, 6th edition. New Jersey: Prentice Hall.

Fagan, B. M. 2004: *A Brief History of Archaeology: Classical Times to the Twenty-First Century*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Fawcett, C. - Habu, J. 1990: Education and Archaeology in Japan. In Stone, P. and R. MacKenzie (eds.), *The Excluded Past: Archaeology in Education*, Unwin Hyman, London, pp. 217-230.

Filip, J. ed. 1998: *Enzyklopädisches Handbuch zur Ur- und Frühgeschichte Europas III*. Praha: Archeologický ústav.

Frolík, J. – Tomášek, M. 2008: *Discovering the archaeologist of Europe. Zkoumání archeologické komunity*. Praha: Archeologický ústav Praha.

Gojda, M. - John, J. 2011: Družicová archeologie v průzkumu Čech, *Vesmír* 90, 34-36. Dostupné na: <http://www.vesmir.cz/clanek/druzicova-arheologie-v-pruzkumu-cech>

Gojda, M. - Šmejda, L. 2003: *E-learningový kurz letecké archeologie*. Plzeň.

Gojda, M. 2000: *Archeologie krajiny. Vývoj archetypů kulturní krajiny*. Praha: Academia.

Gojda, M. 2005: Cíle výzkumného záměru plzeňské Katedry archeologie a cesty k jejich dosažení, *Archeologické rozhledy* 57, 211-213.

Gojda, M. 2006: Zaniklá krajina – pohled z výšky, *Vesmír* 85, 614-616.

Gojda, M. 2008a: *Archeologie, společnost a univerzitní vzdělání. Poznámky k aktuálním trendům*, *Archeologické rozhledy* 60, 755-768.

Gojda, M. 2008b: *Katedra archeologie Západočeské univerzity v Plzni v letech 2005 – 2008*, *Archeologické rozhledy* 60, 781-783.

Gojda, M. 2010: *Archeologie v procesu univerzitního vzdělání*, *Acta Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni*, č. 4, s. 13-22. Dostupné na: <http://www.zcu.cz/ff/files/Acta->

FF/2010/ACTA_FF_2010_4.pdf

- Hajšman, J. – Řezáč, M. – Sokol, P. – Trnka, R. 2009:* Příručka amatérského archeologa aneb do mrtvých se nekope, Praha: Libri.
- Harding, A. 2007:* Communication in Archaeology, *European Journal of Archaeology* 10, 119-133.
- Holaubek, J. – Navrátilová, J. (eds.) 2005:* Egypt and Austria I. Proceedings of the symposium. Praha: Set out.
- Holtorf, C. 2004:* The future of electronic scholarship, *Internet Archaeology*, 15.
- Holtorf, C. 2005:* From Stonehenge to Las Vegas. *Archaeology as Popular Culture*. Lanham: Altamira Press.
- Holtorf, C. 2007a:* Archaeology is a Brand! The Meaning of Archaeology in Contemporary Popular Culture. Oxford / Walnut Creek, California, Archaeopress / Left Coast Press.
- Holtorf, C. 2007b:* Can you hear me at the back? Archaeology, communication and society. *European Journal of Archaeology*. 10. 149-165.
- Hrabětová, E. 2001:* Nové trendy ve vzdělávání zaměstnanců. Learning Services IBM Česká republika a Slovensko. Dostupné na: www.e-univerzita.cz/old/2001/prezentace/trendy.doc
- Hunter, J. – Ralston, I. 1994:* The Structure of British Archaeology. In: Hunter, J. – Ralston, I. (eds.), *Archaeological Resource Management in the UK: Introduction*. Stroud: Alan Sutton Publishing Ltd.
- Chakrabarti, D. K. 2004:* Archaeology in Indian universities. In: Stone, P. - MacKenzie, R. (eds.), *The Excluded Past: archaeology in education*. Oxford: Routledge, 24-32.
[http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=cWJkUOj925EC&oi=fnd&pg=PR7&dq=The+Excluded+Past:+archaeology+in+education+P.Stone+%26+R.MacKenzie+\(eds\),+vol.+17&ots=P6fMoabhTP&sig=NZrmwJKEpYJcmu_LkoxYCUbMPDQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=cWJkUOj925EC&oi=fnd&pg=PR7&dq=The+Excluded+Past:+archaeology+in+education+P.Stone+%26+R.MacKenzie+(eds),+vol.+17&ots=P6fMoabhTP&sig=NZrmwJKEpYJcmu_LkoxYCUbMPDQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Chernylch, E. N. 1995:* Postscript: Russian archaeology after the collapse of the USSR - infrastructural crisis and the resurgence of old and new nationalisms. In: Kohl, P. L. - Fawcett, C. (eds), *Nationalism, Politics and the Practice Of Archaeology*. Cambridge: Cambridge University Press, 139-48.
- Chroustovský, L. – Janíček, L. v tisku:* Veřejnost a archeologie, Zpráva z průzkumu veřejného mínění o archeologii. ZČU Plzeň. In: *Veřejná archeologie 2006*.
- Jašek, R. - Rosman, P. 2006:* M-learning – A New Paradigm in Education, In: *Information and Communication Technology in Education 2006*. Ostrava: OSU, 224-229.
- Junkkaala, E. 2006:* Fakta vai fiktiota? Mitä arkeologia kertoo Raamatun historiallisuudesta? *Uusi Tie*.
- Kelly, P. 2005:* Using thinking skills in the primary classroom. London: Paul Chapman.
- Klejn, L. S. 1977:* A panorama of theoretical archaeology. *Current Anthropology* 18, 1-42.
- Klejn, L. S. 1997:* Das Phänomen der Sowjetischen Archäologie. Berlin: Peter Lang.
- Kohnová, J. et al. 2005:* Výuka dějepisu a významná témata historie. In: XVII. letní škola historie výuka dějepisu a významná témata historie. Praha: Karolinum.
- Kolektiv autorů 2004:* Stoleté výročí Vietnamské archeologie. Hà Nội : Nhà xuất bản Khoa học

xã hõ.

Kopecký, M. 2010: Občanské vzdělávání dospělých v Evropě. Povaha, funkce a vybrané národní příklady, In: *Andragogická revue*, roč. 2, č. 1, s. 5–19.

Kotásek, J. et al. 2001: Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha: Tauris. Dostupné na: www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolocenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol

Kotsakis, K. 1991: The powerful past: theoretical trends in Greek archaeology. In Hodder, I. (ed.), *Archaeological Theory in Europe: The Last Three Decades*, London: Routledge. 65-90.

Kradin, N. N. 2011: A Panorama of Social Archaeology in Russia. In: Lozny, L. R. (ed.), *Comparative Archaeologies. A Sociological View of the Past*. New York: Springer, 243-2271. Dostupné na: <http://www.springerlink.com/content/9>

Krajíc, R. 2005: Filozofická fakulta a studium archeologie na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, *Archeologické rozhledy* 57, 386-7.

Králová, P. - Čapka, F. 2004: Textová příručka k výuce dějepisu. I, Od pravěku po raný novověk, Plzeň: ZČU.

Králová, V. 2003: Multimédia v archeologii. Bakalářská práce. Katedra archeologie. Filozofická fakulta. Plzeň: Západočeská univerzita.

Krejčí, J. 2002: Postižitelné proudy dějin. Praha: Slon.

Kristiansen, K. 2008: Should archaeology be in the service of 'popular culture'? A theoretical and political critique of Cornelius Holtorf's vision of archaeology, *The Free Library*, Dostupné na: [http://www.thefreelibrary.com/Should archaeology be in the service of 'popular culture'? A...-a0180278764](http://www.thefreelibrary.com/Should+archaeology+be+in+the+service+of+'popular+culture'+?A...-a0180278764)

Kristiansen, K. 2011: A social history of Danish Archaeology, with an new epilogue: The Reappearance of Nationalism and a Romantic Past. In: Lozny, L. R. (ed.), *Comparative Archaeologies. A Sociological View of the Past*. New York: Springer, 79-108. Dostupné na: <http://www.springerlink.com/content/9>

Křišťuf, P. - Vařeka, P. 2010: Opomíjená archeologie 2007-2008. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

Křivánek, R. 2006: Nelegální využívání detektorů kovů není problém několika jednotlivých lokalit, *Archeologické rozhledy* 58, 313–321.

Křivánek, R. 2006: Nelegální využívání detektorů kovů není problém několika jednotlivých lokalit, *Archeologické rozhledy* 58/2, 313–321.

Kuna, M. 2007: Archeologický ústav AV ČR, Praha, v.v.i. – Výroční zpráva za rok 2006. Praha: ARÚ. Dostupné na: http://www.arup.cas.cz/wp-content/uploads/2011/03/vyrocní_zprava_2006.pdf

Kuna, M. 2011: Výroční zpráva o činnosti a hospodaření za rok 2010. Praha: ARÚ. Dostupné na: http://www.arup.cas.cz/wp-content/uploads/2011/03/VZ_ARUP_2010.pdf

Kuna, M. et al. 2004: Nedestruktivní archeologie. Praha: Academia.

Kunow, J. - Schoknecht, U. 2003: Die Bodendenkmalpflege in der ehemaligen DDR und in den neuen Bundesländern. In: Verband der Landesarchäologen in der Bundesrepublik Deutschland (eds.), Archäologische Denkmalpflege in Deutschland. Standort, Aufgabe, Ziel. 20-29.

Kunow, J. 2002: Die Entwicklung von archäologischen Organisationen und Institutionen in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert und das öffentliche Interesse - Bedeutungsgewinne und Bedeutungsverluste und deren Folgen. In: Biehl, P.-F. - Gramsch, A. - Marciniak, A. (eds.), Archaeologies of Europe. History, Methods and Theories - Archäologien Europas. Geschichte, Methoden und Theorien. 147-183.

Květina, P. 2004: Popularizace archeologie v dětském oddíle SpT – TOM 19076, Živá archeologie - (Re)konstrukce a experiment v archeologii 4, 51-4.

Lai, M. 1992: Regulations for Foreign Participation in Archaeological Work in China, Promulgated February 22, 1991. *China Exchange News* 20(2). 20-21.

Layton, R. 1994: "Who needs the past? Introduction. London: Routledge. 1-20. Dostupné na: [http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=7TPIDL9RdsoC&oi=fnd&pg=PR7&dq=The+Excluded+Past:+archaeology+in+education+P.Stone+%26amp%3B+R.MacKenzie+\(eds\),+vol.+17&ots=2rz3CcusB9&sig=mAojMBeJq13e7Uo30zMaFIWEImw&redir_esc=y#v=onepage&q=The+Excluded%20Past%3A%20archaeology%20in%20education%20P.Stone%20%26amp%3B%20R.MacKenzie%20\(eds\)%2C%20vol.%2017&f=false](http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=7TPIDL9RdsoC&oi=fnd&pg=PR7&dq=The+Excluded+Past:+archaeology+in+education+P.Stone+%26amp%3B+R.MacKenzie+(eds),+vol.+17&ots=2rz3CcusB9&sig=mAojMBeJq13e7Uo30zMaFIWEImw&redir_esc=y#v=onepage&q=The+Excluded%20Past%3A%20archaeology%20in%20education%20P.Stone%20%26amp%3B%20R.MacKenzie%20(eds)%2C%20vol.%2017&f=false)

Layton, R. ed. 1994: "Who needs the past? Indigenous values and archaeology. London: Routledge. Dostupné na: [http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=7TPIDL9RdsoC&oi=fnd&pg=PR7&dq=The+Excluded+Past:+archaeology+in+education+P.Stone+%26amp%3B+R.MacKenzie+\(eds\),+vol.+17&ots=2rz3CcusB9&sig=mAojMBeJq13e7Uo30zMaFIWEImw&redir_esc=y#v=onepage&q=The+Excluded%20Past%3A%20archaeology%20in%20education%20P.Stone%20%26amp%3B%20R.MacKenzie%20\(eds\)%2C%20vol.%2017&f=false](http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=7TPIDL9RdsoC&oi=fnd&pg=PR7&dq=The+Excluded+Past:+archaeology+in+education+P.Stone+%26amp%3B+R.MacKenzie+(eds),+vol.+17&ots=2rz3CcusB9&sig=mAojMBeJq13e7Uo30zMaFIWEImw&redir_esc=y#v=onepage&q=The+Excluded%20Past%3A%20archaeology%20in%20education%20P.Stone%20%26amp%3B%20R.MacKenzie%20(eds)%2C%20vol.%2017&f=false)

Leclant, J. - Moscati, S. 1991: The Celts. London: Thames and Hudson.

Long Beach: Society for History Education. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/40543772>

Lozny, L. R. 2011a: Archaeology in the Age of Globalization: Local Meanings, Global Interest. In: Lozny, L. R. (ed.), Comparative Archaeologies. A Sociological View of the Past. New York: Springer, 21-52. Dostupné na: <http://www.springerlink.com/content/978-1-4419-8224-7/#section=879052&page=9&locus=38>

Lozny, L. R. 2011b: Introduction. In: Lozny, L. R. (ed.), Comparative Archaeologies. A Sociological View of the Past. New York: Springer, 1-20. Dostupné na: <http://www.springerlink.com/content/9>

Lozny, L. R. et al. 2011: Comparative Archaeologies. A Sociological View of the Past. New York: Springer. Dostupné na: <http://www.springerlink.com/content/978-1-4419-8224-7/#section=879052&page=9&locus=38>

Lutovský, M. – Michálek, J. 2002: Archeologie knížecího sídla. Praha: Set out.

Macnerová, A. 2009: Plzeň v pravěku didaktické využití pravěkého regionálního výzkumu v hodinách dějepisu na základní škole. Diplomová práce. Katedra pedagogiky Západočeské univerzity v Plzni.

Malina, J. – Malinová, R. 1982: Vzpomínky na minulost. Ostrava.

- Malina, J. et al. 2009:* Antropologický slovník. Praha.
- Mammini, S. 2004:* Rediscovering Rome's hidden Past. In: Stone, P. – MacKenzie, R. (eds.), *The Excluded Past: archaeology in education*. Oxford: Routledge, 262-270.
- Mareš, J. - Zykmond, V. 2005:* Turistické značené trasy v Plzeňském kraji, 1. vydání, Plzeň: Oblast KČT Plzeňského kraje.
- Mathieu, J.R. ed. 2002:* Experimental archaeology, replicating past objects, behaviors and processes, BAR International Series 1035, Oxford: Archeopress.
- Matoušek, V. 2000:* Archeologické muzejní expozice v Čechách jako odraz koncepce studia pravěku a středověku, *Archeologické rozhledy* 52, 453-463.
- Matoušek, V. 2006:* Několik poznámek k vysokoškolské výuce archeologie, *Archeologické rozhledy* 58, 153-157.
- Merriman, N. ed. 2004:* Public Archaeology. London.
- Měřínský, Z. ed. 2010:* Výuka archeologie a příbuzných oborů v České a Slovenské republice. Zimní semestr 2010/2011. Brno: Masarykova univerzita.
- Meskill, L. 1998:* Archaeology Under Fire: Nationalism, Politics and Heritage in the Eastern Mediterranean and Middle East. Oxford: Routledge.
- Moorey, P. R. S. 1991:* A Century of Biblical Archaeology, Louisville, Kentucky: Westminster/John Knox Press.
- Moravec, M. 2008:* Archeologie a turistický ruch. Diplomová práce. Katedra archeologie, Filozofická fakulta, Plzeň: Západočeská univerzita.
- Moser, S. et al. 2002:* Transforming Archaeology through Practice: Strategies for Collaborative Archaeology and the Community Archaeology Project at Quseir, Egypt. In: *World Archaeology*, Vol. 34, No. 2, s. 220-248. London: Taylor & Francis Ltd. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/827910>
- Myhre, B. 1991:* Theory in Scandinavian archaeology since 1960: a view from Norway. In: Hodder, I. (ed.), *Archaeological Theory in Europe*. New York: Routledge, 161-186.
- Nenutil, J. - Rak, M. - Tarant, Z. 2011:* Die Unvergessene Töte - der Todesmarsch. Přednáška a poster.
- Nenutil, J. - Rak, M. 2011:* Exhumace obětí II. světové války - předpoklady, východiska, výzkum. 1. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita
- Neuman, M. 2011:* Film v archeologii. Diplomová práce. Katedra archeologie, Filozofická fakulta, ZČU v Plzni.
- Neustupný, E. 1991:* Kam česká archeologie?, *Archeologické rozhledy* XLIII, 361 – 370.
- Neustupný, E. 1995:* *Pravěk. Lidé v dějinách*. Praha: Fortuna.
- Neustupný, E. 1996:* Teze o pravěku a učebnice o pravěku. *Archeologické rozhledy* 48, 311–322.

- Neustupný, E. 2000a:* Dvě archeologie, *Acta historica et museologica Universitatis Silesianae Opaviensis* 5/2000, 62 – 66, Opava.
- Neustupný, E. 2002:* Czech archaeology at the turn of the millennium. In: Biehl, P. - Gramsch, A. - Marciniak, A., *Archäologien Europas/Archaeologies of Europe* (Tübinger Archäologische Taschenbücher 3). 283-287.
- Neustupný, E. 2005:* Vysokoškolská archeologie. *Archeologické rozhledy* 57, 381-389
- Neustupný, E. 2007a:* Vymezení archeologie. In: Kuna, M. (ed.), *Pravěký svět a jeho poznání - Archeologie pravěkých Čech 1*. Praha: Archeologický ústav AV ČR. 11–22. Dostupné na: <http://www.kar.zcu.cz/texty.php>
- Neustupný, E. 2007b:* *Metoda archeologie*. Plzeň: Aleš Čeněk.
- Neustupný, E. 2010:* *Teorie archeologie*. Plzeň: Katedra archeologie.
- Nikonanou, N. - Kasvikis, K. - Furliga, E. 2004:* Alternatives ways into teaching archaeology: Design, implementation and evaluation. *International Scientific Electronic Journal* 2. Department of Cultural Technology and Communication, University of Aegean. Dostupné na: <http://museology.ct.aegean.gr/articles/2007111317930.pdf>
- Nováček, K. - Dvořák, M. v tisku:* Česko-kurdská archeologická expedice: Joint Archaeological Training Program (JATP), Erbil, Kurdská autonomní provincie, Irák. In: Bárta, M. (ed.), *Česká archeologie v zahraničí*. Praha.
- Nováček, K. et al. 2007:* Research of the Arbil Citadel, Iraqi Kurdistan, First Season, *Památky archeologické* 99, s. 259-302.
- Novotná, M. et al. 2002:* Katedra klasickej archeologie. In: Jubilejný sborník k 10. výročiu. Trnava: Fakulta humanistiky Trnavskej univerzity v Trnave, 87-90.
- Nzewunwa, N. 2004:* Archaeology in Nigerian education. In: P.Stone - R.MacKenzie (eds.), *The Excluded Past: archaeology in education*, Oxford: Routledge, 33-42. [http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=cWJkUOj925EC&oi=fnd&pg=PR7&dq=The+Excluded+Past:+archaeology+in+education+P.Stone+%26+R.MacKenzie+\(eds\),+vol.+17&ots=P6fMoabhTP&sig=NZrmwJKEpYJcmu_LkoxYCUbMPDQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=cWJkUOj925EC&oi=fnd&pg=PR7&dq=The+Excluded+Past:+archaeology+in+education+P.Stone+%26+R.MacKenzie+(eds),+vol.+17&ots=P6fMoabhTP&sig=NZrmwJKEpYJcmu_LkoxYCUbMPDQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- O' Brien, W. - Cullen, T. eds.. 1995:* *Archaeology in the Classroom. A Resource Guide for Teachers and Parents* (Archaeological Institute of America). Boston and New York: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Ollier, E. – Stevens, T. eds. 2000:* *Time Trails, Historic walks and drives around the UK*. London: Radio Times.
- Olsen, B. 2002:* Some opinions about trends and developments in Scandinavian archaeology 1970-2000. In: Biehl, P. F. - Gramsch, A. - Marciniak, A. (eds.), *Archaeologies of Europe. History, Methods and Theories - Archäologien Europas. Geschichte, Methoden und Theorien*. Münster: Waxmann, 213-224.
- Olsen, J. W. 1992:* Archaeology in China Today. *China Exchange News* 20(2). 3-6.
- Olwell, R. 2008:* Bad Tests, Good Outcomes: Using State Teacher Licensing Scores to Improve the Curriculum, Help Students Meet Their Professional Goals, and Keep Relationships Together, In: *The History Teacher* , Vol. 42, No. 1, s. 35-39

- Orser, Ch. E. 2001: The Anthropology in American Historical Archaeology. In: American Anthropologist 103/3. Oxford: Blackwell Publishing, 621-632. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/683602>*
- Panchyk, R. 2001: Archaeology for Kids: Uncovering the Mysteries of Our Past. Chicago: Chicago Review Press.*
- Pantos, P. – Papadimitriou, A. – Kossyva, A. 2008: Archaeology Labour Market Intelligence: Profiling the Profession 2007-08. Athens: Syllogos Ellinon Archailogon.*
- Parkan, F. et al. 2008: Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví. Metodická příručka. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze.*
- Pavlu, I. 2004: Experimentální archeologie a současné trendy univerzitního studia, Živá archeologie - (Re)konstrukce a experiment v archeologii 4, 278-280.*
- Pečirková, J. et al. 2001: Dějepis 6 - pravěk a starověk. Praha: Scientia.*
- Petty, G. 1996: Moderní vyučování. Praha: Portál.*
- Platonova, R. 2004: Popularizing archaeology among schoolchildren in USSR, In: Stone, P. - MacKenzie, R. (eds.): The Excluded Past: archaeology in education, Oxford: Routledge, 245-251.*
- Podborský, V. 1997: Dějiny pravěku a rané doby dějinné. 1. dotisk 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita.*
- Podhorský, M. – Toušlová, I. – Maršál, J. 2006: Toulavá kamera, 1. aktualizované vydání (2005), Praha: Freytagberndt.*
- Průcha, J. - Walterová, E. - Mareš, J. 2009: Pedagogický slovník. Praha: Portál.*
- Průcha, J. 2009: Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. Praha: Portál.*
- Průcha, J. ed. 2009: Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál.*
- Pruner, P. ed. 2003: Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.*
- Rataj, J. – Šolle, M. – Vencl, S. 2003: Vzpomínky pracovníků Státního archeologického ústavu v Praze, Archeologické rozhledy 55, 139 – 165.*
- Rathje, W. 1992: Rubbish!: The Archaeology of Garbage. Tuckson: Harpercollins.*
- Reichardt, H. 2005: Sedm divů světa. Plzeň: Fraus.*
- Renfrew, C. - Bahn, P. 1991: Archaeology: Theories, Methods and Practice. 2nd edition. London: Thames & Hudson.*
- Reynolds, P. 1999: Butser Ancient Farm, Hampshire, UK, In: P.G. Stone – P.G. Planel (eds.), The Constructed Past: experimental archaeology, education and the public, London: Routledge, 124-135.*
- Riché, P. - Verger, J. 2011: Učitelé a žáci ve středověku. Praha: Vyšehrad.*

- Robson, M. 1995:* Skupinové řešení problémů. Praha: Victoria Publishing.
- Rohlíková, L. 2012:* Vzdělávací kurzy pro zaměstnance. U noviny pro akademiky 1/5, 2.
- Salling Ollesen, H. 1996:* *Adult Education and Everyday Life*. Roskilde: Roskilde University Centre.
- Selkirk, A. - Selkirk, W. eds. 2006:* Current archaeology, *Archaeology Handbook 2005-6*. London: Think Publishing.
- Schuyler, R. L. 1991:* A "Compleat" Curriculum: Historical Archaeology on the Undergraduate Level. In: Smith, K.C. – McManamon, F. (eds.), *Archeology and Education: The Classroom and beyond, Archeological Assistance Study 2*, 38-45.
- Silliman, S. W. et al. 2008:* *Collaborating at the Trowel's Edge: Teaching and Learning in Indigenous Archaeology*. Amerind Studies in Archaeology 2. Tucson: University of Arizona Press.
- Sklenář, K. – Sklenářová, Z. – Slabina, M. 2002:* Encyklopedie pravěku v Čechách, na Moravě a ve Slezsku. Praha: Libri.
- Sklenář, K. 2000:* Archeologie a pohanský věk. Praha: Academia.
- Sklenář, K. 2003:* Bohové, hroby, učitelé. Cesty českých spisovatelů do pravěku. Praha.
- Sklenář, K. 2004:* Archeologie a veřejnost: archeologie pro nearcheology, Živá archeologie - (Re)konstrukce a experiment v archeologii 5, 24-25.
- Sklenář, K. v tisku:* Archeologie a veřejnost – archeologie pro nearcheology. Dostupné na: www.archeologieke.misto.cz/clanky/sklenar/sklenar.htm
- Smardz, K. - Smith, J. S. eds.. 2000:* *The Archaeology Education Handbook. Sharing the Past with Kids*. Walnut Creek, CA: .Society for American Archaeology, Altamira Press.
- Smardz, K. 1990:* Archaeology in the Toronto school system: the Archaeological Resource Center. In: Stone, P. – MacKenzie, R. (eds.), *The Excluded Past: archaeology in education*. Oxford: Routledge, 293-305.
- Smetánka, Z. 1992:* Legenda o Ostojovi. Praha: Mladá fronta.
- Smetánka, Z. 2003:* Archeologické etudy. Praha: Lidové noviny.
- Smith, K. C. – McManamon, F. eds. 1991:* *Archeology and Education: The Classroom and beyond, Archeological Assistance Study 2*. Dostupné na: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED348276.pdf>
- Somer, Z. et al. 2006:* Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Dostupné na: <http://www.nuov.cz/koncept/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
- Stone, P. – MacKenzie, R. eds. 1994:* *The Excluded Past: archaeology in education*. Oxford: Routledge, 293-305.
- Stone, P. G. - Planel, P. G. eds. 1999:* *The Constructed Past: experimental archaeology, education and the public*. London: Routledge.

Stone, P. G. 2005: Presenting the past. A framework for discussion. In: G. Corsane (ed.): Heritage, Museums and Galleries, London: Routledge, 215-227.

Šmolíková, M. – Bureš, M. eds. 2005: Veřejná archeologie I., Příspěvky ke konferenci Archeologie a veřejnost, Praha: Archaeologica.

Štorch, E. 1930: Osada havranů. Praha.

Taylor, T. – Reynolds, M. 2005: The "Time Team" Guide to the Archaeological Sites of Britain and Ireland. Oxford: Oxbow Books.

Taylor, T. – Reynolds, M. 2006: The "Time Team" Guide to What Happened When. Oxford: Oxbow Books.

Tichý, R. 2002a: III. a IV. Den otevřených dveří v CEA Všestary, (Re)konstrukce a experiment v archeologii 3, 145-6.

Tichý, R. 2002b: Konference archeoparky - nový způsob prezentace archeologických objevů v terénu, Rekonstrukce a experiment v archeologii 3, 135-6.

Tichý, R. 2004a: Archeologie pro veřejnost, popularizační, prezentační, živá, mediální, zážitková, učitelská...Jak se to rýmuje?, Živá archeologie – REA 4, 135-6.

Tichý, R. 2004b: Je prezentace bídou naší archeologie?, Živá archeologie – REA 4, 49-50.

Tichý, R. 2004c: Nová expozice v Kabinetu experimentální archeologie v CEA Všestary, Živá archeologie - (Re)konstrukce a experiment v archeologii 4, 177-8.

Tichý, R. 2005: Vysokoškolská archeologie v pojetí Evžena Neustupného. Živá archeologie – REA 6, 79–80.

Trigger, B. G. 1981: Anglo-American archaeology. In: World archaeology 13/2. New York: Taylor & Francis.

*Trigger, B. G. 2007: A History of Archaeological Thought (originální vydání 2006). Cambridge: University Press. Dostupné na:
<http://books.google.com/books?id=vdDOLQNGjW4C&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>*

Ústav pro informace ve vzdělávání 2010: Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě, Česká republika, Vydání 2009/10.

*Valls Martinez, A. 2012: Children's Mummification on Workshop in Leymebamba, Peru, Archaeology Times 2 (Online magazine), 78-82. Dostupné na:
<http://worldwidearchaeology.org/pdf-magazines/Archaeology%20Times%20Issue%20II.pdf>*

Vašíček, Z. 2006a: Archeologie, historie, minulost. Praha: Karolinum.

Vašíček, Z. 2006b: Poznámky k jednomu Heideggerovu textu o vědě, Archeologické rozhledy 58, 157-158.

Vazquez Varela, J. M. - Risch, R. 1991: Theory in Spanish archaeology since 1960. In: Hodder, I. (ed.), Archaeological Theory in Europe: The Last Three Decades, London: Routledge. 25-51.

Vencl, S. 1995: Pravěk ve škole. Historický obzor 6. 282-284.

Verner, M. et al. 1990: Unearthing Ancient Egypt (Objevování starého Egypta) 1958-1988. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Praha: Český egyptologický ústav.

*Vlčková, K. - Pospíšil, R. 2012: Moderní pedagogika. Elportál (1. vydání 2006), Brno : Masarykova univerzita. Dostupné na:
http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/1f/ps05/mpmp071/moderni_pedagog/index.html*

Voděrová, V. 1992: Památková péče ve Velké Británii I, Zprávy památkové péče 2/1992, 28-32.

Wandibba, S. 2004: Archaeology and education in Kenya. In: Stone, P. – MacKenzie, R. (eds.), The Excluded Past: archaeology in education, Oxford: Routledge, 43-49.

Wood, D. 1998: How children think and learn. Oxford: Blackwell.

Wyse, L. - Goldman, M. R. 1998: How to Take Your Grandmother to the Museum. New York: Workman Publishing.

Zajíčková, M. 2009: Pravěk jižního Plzeňska a jeho didaktické využití na základní škole. Diplomová práce. Katedra pedagogiky Západočeské univerzity v Plzni.

Zárybnický, M. 2006: Pravěké naleziště Březno u Loun osídlení, výzkum a současné archeologické a didaktické využití. Diplomová práce. Katedra pedagogiky Západočeské univerzity v Plzni.

10.2 Internet

<http://activeschool.cz/vyhody.html>
<http://archaeology.about.com/>
<http://archaeology.mrdonn.org/>
<http://arceolog.blog.cz/>
<http://atlasobscura.com/>
<http://atlasobscura.com/place/americas-stonehenge-mystery-hill>
<http://atlasobscura.com/place/externsteine>
<http://bologna.msmt.cz/>
<http://bologna.msmt.cz/bolona-1999/bolonska-deklarace>
<http://books.google.com/>
<http://coinguonphuquoc.com/coinguonphuquoc/>
<http://digs.bib-arch.org/>
<http://dss.collections.imj.org.il/>
<http://eaea.org/>
http://ec.europa.eu/education/index_en.htm
<http://elearning.fpf.slu.cz/course/category.php?id=61>
<http://elearning.historickeddictvi.com/zobraz/materialy/odborne-texty/archeologie>
<http://en.hcmussh.edu.vn/3cms/?cmd=120&cat=1330845401907>
[http://ffh.films.com/id/1625/At the Service of the State Archaeology as Political Tool.htm](http://ffh.films.com/id/1625/At%20the%20Service%20of%20the%20State%20Archaeology%20as%20Political%20Tool.htm)
<http://fhs.cuni.cz/FHS-39.html>
<http://finefynskefund.dk/>
<http://frank.mtsu.edu/~then/Abystate/>
<http://intarch.ac.uk/>
<http://kar.zcu.cz/studenti.php>
<http://kar.zcu.cz/studium.php>
<http://kas.sweb.cz/>
<http://klasarch.truni.sk/>
<http://ktf.cuni.cz/~hrebik/archeologie.html>
<http://lichsu.hcmussh.edu.vn/3cms/?cmd=170&lang=vn>
http://marex.uga.edu/aquarium/ComProg_Elder.html
http://religion.byu.edu/matthew_grey
<http://vm.nidm.cz/vm/kurzy/info/kurz/595>
<http://www.academia.edu/>
<http://www.altamira.cz/>
<http://www.arch.cam.ac.uk/aca/activitiesforschools.html>
<http://www.arch.ox.ac.uk/>
<http://www.archaeologie-online.de/links/236/107/>
<http://www.archaeologists.net/>
<http://www.archaeologists.net/about>
<http://www.archaeology.co.uk/category/issues>
<http://www.archaeology.cz/cas/>
<http://www.archaeologychannel.org/>
<http://www.archaeologychannel.org/about.html>
<http://www.archaeospain.com/>
<http://www.archaeospain.com/programs.htm>

<http://www.archaia.cz>
http://www.archaia.cz/liboc/lib_pred.htm#predstavujeme
<http://www.archaiapraha.cz/praha-cs/?acc=popularizace-a-vzdelavani>
<http://www.archaiapraha.cz/praha-cs/?acc=spoluprace-se-skolami>
<http://www.archeologicke.misto.cz/>
<http://www.archeoskanzen.cz/>
<http://www.arup.cas.cz>
<http://www.arup.cas.cz/?p=14382>
<http://www.balticuniv.uu.se/index.php/education-for-change/103-education-for-change-educ>
<http://www.bam.brno.cz/>
<http://www.bam.brno.cz/text/o-projektu?filter=code>
<http://www.b-a-n.cz/>
<http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/>
<http://www.bibleandscience.com/index.htm>
<http://www.biblicalarchaeology.org/>
<http://www.bpb.de/>
<http://www.bpb.de/politik/>
<http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41446/die-sprache-des-rechtsextremismus>
<http://www.britarch.ac.uk/>
<http://www.britarch.ac.uk/cba/events/portants2010>
<http://www.britarch.ac.uk/education/conted/distance>
<http://www.britarch.ac.uk/sites/www.britarch.ac.uk/files/node-files/Montalbano.pdf>
<http://www.brontosaurus.cz/>
http://www.butser.org.uk/iafres_hcc.html
<http://www.butserancientfarm.co.uk/>
<http://www.bylany.com>
<http://www.celticeurope.cz/>
<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10150778447-historie-cs/210452801400032/>
<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1142743803-reporteri-ct/210452801240020/titulky/>
<http://www.ceskatelevize.cz/program/detail.php?nzv=Detektor>
<http://www.conted.ox.ac.uk/courses/professional/index.php>
<http://www.conted.ox.ac.uk/courses/results.php?Category=100#rightcontent>
<http://www.conted.ox.ac.uk/graduateschool/index.php>
<http://www.conted.ox.ac.uk/graduateschool/seminars/index.php?seminar=S11C003YZS>
<http://www.crowcanyon.org>
<http://www.crowcanyon.org/about/about.asp>
http://www.crowcanyon.org/about/education_internships.asp
<http://www.crowcanyon.org/about/history.asp>
http://www.crowcanyon.org/archaeology_adventures/activities.asp
<http://www.crowcanyon.org/education/curriculum.asp>
http://www.crowcanyon.org/programs/campus/archaeology_lab_program.asp
http://www.crowcanyon.org/programs/school_groups/national_education_standards.pdf
http://www.crowcanyon.org/research/current_lab_work.asp
<http://www.csarcheologicka.eu/>
http://www.csarcheologicka.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=108&Itemid=26

<http://www.csfd.cz/film/221337-300-bitva-u-thermopyl/>
<http://www.csvs.cz/en/databases/naric/diagramy.shtml>
<http://www.csvs.cz/en/databases/naric/docs/dansko.gif>
<http://www.cuni.cz/FF-395.html>
<http://www.cuni.cz/FF-405.html>
<http://www.cuni.cz/FF-8077.html>
<http://www.cyklo-jizni-morava.cz/4-jantarova-stezka-cyklostezka-brno---viden>
<http://www.dayofarchaeology.com>
<http://www.dayofarchaeology.com/category/film-making/>
<http://www.detektorweb.cz>
<http://www.detektorweb.cz/zakazkove-hledani>
<http://www.dfs.dk>
<http://www.digonsite.com/>
<http://www.discovering-archaeologists.eu/>
<http://www.distancelearningpartnership.co.uk/archaeology.php>
<http://www.eaa2011.no/abstractsearch.cfm?pMode=AbstractView&pAbstractId=20226>
<http://www.eaea.org/index.php?k=11998>
<http://www.ed.gov/>
<http://www.educatejournal.org>
<http://www.education.gov.uk/>
<http://www.english-heritage.org.uk/>
<http://www.english-heritage.org.uk/server/show/nav.876>
<http://www.eric.ed.gov>
<http://www.e-senior.cz/www/kurzy/>
<http://www.e-senior.cz/www/virtualni-univerzita-tretiho-veku>
<http://www.exarc.net>
<http://www.gabreta.de>
<http://www.gencem.org/>
<http://www.gencem.org/publications.php>
<http://www.google.com>
<http://www.heacademy.ac.uk/disciplines/archaeology-and-classics>
http://www.heacademy.ac.uk/projects/detail/employerengagement/employerengagement_archaeology_project
<http://www.historickededictvi.com>
<http://www.historie.upol.cz/dvud.php>
<http://www.history.com/topics/cu-chi-tunnels>
<http://www.channel4.com/history/microsites/T/timeteam>
<http://www.iansa.eu/>
<http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html>
<http://www.ioe.ac.uk/>
<http://www.issziv.cz>
<http://www.isvav.cz/projectDetail.do?rowId=GD404%2F09%2FH020>
<http://www.jiznicechy.org/cz/index.php?path=ns/zstezka2.htm>
<http://www.jml.college-on-the-net.co.uk/>
<http://www.jml.college-on-the-net.co.uk/archaeology.html>
<http://www.jorvik-viking-centre.co.uk/>

<http://www.jorvik-viking-centre.co.uk/dig/>
<http://www.kar.zcu.cz>
<http://www.kar.zcu.cz/ovp/>
<http://www.kar.zcu.cz/ovp/projekt.php?id=17>
<http://www.kar.zcu.cz/partnerstvi.php>
<http://www.karch.ff.ukf.sk/>
<http://www.keltoi.cz>
<http://www.khv.zcu.cz/ihistud-projekt.php>
<http://www.klatovynet.cz/muzeumkt/chanovice.asp>
http://www.lda-lsa.de/landesmuseum_fuer_vorgeschichte/museumspaedagogik/angebote_fuer_multiplikatoren_im_bildungsbereich/
<http://www.librarydevelopment.group.shef.ac.uk/department/archaeology.html>
<http://www.lidova-architektura.cz/ochrana-pamatky/muzea-skanzeny/prerov-muzeum-skanzen.htm#prerov>
<http://www.lu.lv/eng/general/administrative/museum/mh/about-the-museum/>
<http://www.mamuti.cz>
<http://www.mamuti.cz/ExpArcheologie/HK.aspx>
<http://www.mikroregion.net/radyne/cz>
<http://www.missouristate.edu/car/>
<http://www.moderni-dejiny.cz/?gclid=CLnqsoXFo7ACFYXP3wodAX6hag>
<http://www.msmt.cz/standarducitele>
<http://www.msmt.cz/vzdelavani>
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-konference-unesco-o-vzdelavani-dospelych-1>
<http://www.muni.cz/ped/>
http://www.muzarp.poznan.pl/archweb/archweb_eng/archweb_e.htm
<http://www.muzeumlouny.cz/skanzen.php>
<http://www.mvs-frenstat.info/htm/historie.htm>
http://zpravy.idnes.cz/slovaci-zmenili-zakon-hledacum-pokladu-hrozi-10-let-za-mrizemi-pue-/zahranicni.aspx?c=A110912_124728_zahranicni_btw
http://zpravy.idnes.cz/slovenska-policie-chytla-dva-cechy-vykradali-pry-vykopavky-pq6-/zahranicni.aspx?c=A090410_203609_zahranicni_adb
<https://is.mendelu.cz/katalog/plany.pl?fakulta=220>
<https://www.facebook.com/groups/55356483626/>

10.3 Další zdroje

- 300: bitva u Thermopil [film]. Režie Zack Snyder. 2006.
- Ancient Graves - Voices of the Dead [dokument]. Režie: BBC. 1998.
- Ancient Greek Civilization [dokument]. Režie: TTC. 2000.
- Ao, le dernier Néandertal [film]. Režie Jacques Malaterre. 2010.
- Archeologická svědectví [dokument]. Režie: ČT. 1998.
- Cesta do pravěku [film]. Režie Karel Zeman. 1955.
- Dead Sea Scrolls [dokument]. Režie: TTC. 2000.
- Gladiátor [film]. Režie Ridley Scott. 2000.
- Great Sites of Antiquity Video Clip Collection [dokument]. Režie: UNESCO. 2006.
- Hvězdná brána [seriál]. Režie: Peter DeLuise, Mario Azzopardi. 1997.
- Ice Age Discoveries: The Investigators [dokument]. Režie: Prince William Network. 2008.
- Indiana Jones a království křišťálové lebky [film]. Režie Steven Spielberg. 2008.
- Jane Angel: Templar Mystery - po stopách ztracených artefaktů [PC hra]. Gametop, 2012.
- Mumie se vrací [film]. Režie Stephen Sommers. 2001.
- Podzemní Čechy II [dokument]. Režie: ČT. 2009.
- Prehistorik, Ver. I. [PC hra]. Titus, 1991.
- Putování s pravěkými lidmi [dokument]. Režie: BBC. 2003.
- Remember Iraq's Heritage: Our Heritage [dokument]. Režie: SAFE/Saving Antiquities for Everyone. 2007.
- Secrets of the Stone Age [dokument]. Režie: Chanel 4. 2000.
- The Fate of Neanderthal Man [dokument]. Režie: Chanel 4. 1999.
- The Settlers, Ver. II [PC hra]. Ubisoft, 1992.
- Troja [film]. Režie Wolfgang Petersen. 2004.
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání Dostupný na: www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon

11 PŘÍLOHY

Příloha 1: Akademické vzdělávací instituce v archeologii (Moravec, 2012).

<i>Zaměření institucí</i>	Hlavní	Dílčí
Instituce primárního vzdělávání	základní školy	
Instituce sekundárního vzdělávání	střední školy	
Instituce terciárního vzdělávání	vyšší odborné školy	
	veřejné, státní, soukromé vysoké školy	instituty vzdělanosti, přidružená archeologická pracoviště (univerzitní oddělení, badatelská muzea a knihovny schraňující vědecké sbírky, laboratoře, terénní základny)
	instituce tzv. vědeckého vzdělávání	akademie věd, instituty vzdělanosti
Instituce dalšího vzdělávání	při všech uvedených akademických institucích	instituce profesně orientovaného vzdělávání, (tzv. otevřené univerzity)
Pomocné instituce pro akademickou sféru	při všech uvedených akademických institucích	nakladatelství (neperiodické odborné zdroje, studijní materiály, mapy)
		vydavatelství (odborná periodika, multimediální nosiče)

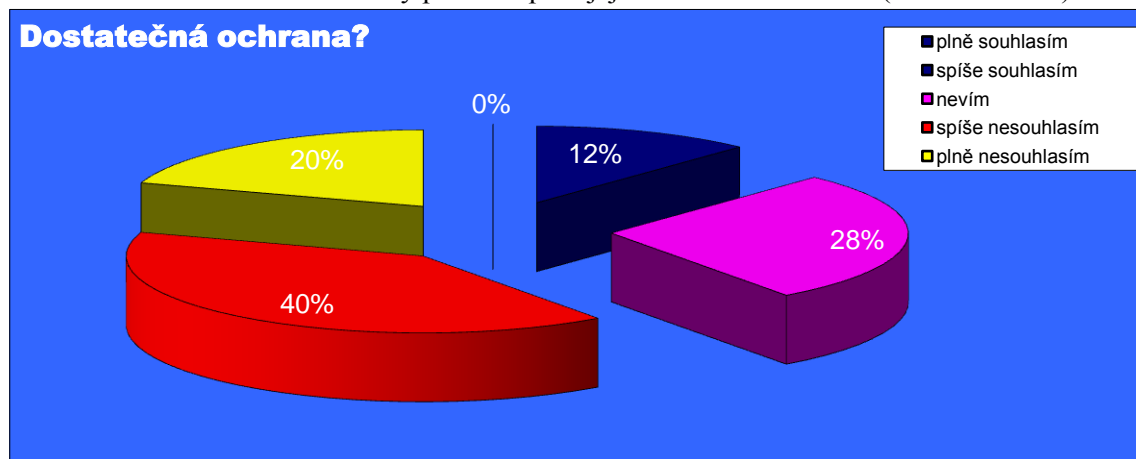
Příloha 2: Neakademické vzdělávací instituce v archeologii (Moravec, 2012).

<i>Zaměření institucí</i>	Hlavní	Dílejší
Výzkumně-vzdělávací instituce	přidružené instituce akademií a institutů, archeologické instituce, instituce ochrany památek, klasická muzea, terénní základny	přidružené výzkumné instituce (ústavy, výzkumná oddělení, muzea a knihovny schraňující výzkumně-vzdělávací sbírky, laboratoře, otevřené archeologické výzkumy)
Populárně-naučné instituce	zážitková centra, moderní muzea, instituce aktivit inspirovaných archeologií	přidružené populárně-naučné inst. (vzdělávací střediska, archeologická centra, experimentální střediska, knihovny, letní školy archeologie, tábory archeologie, památky v expozici i v terénu)
Instituce dalšího vzdělávání	při akademických i neakademických institucích	instituce neprofesně orientovaného vzdělávání (zájmové kurzy), instituce vzdělávání seniorů (tzv. univerzity třetího věku)
Pomocné instituce pro neakademickou sféru	při akademických i neakademických institucích	nakladatelství (neperiodické populární zdroje a materiály, mapy)
		vydavatelství (populární periodika, multimediální nosiče)
		filmová produkce (filmy, seriály o archeologii)

Příloha 3: Počet archeologů v archeologických institucích ČR – rozdělení podle převažující činnosti (Frolík – Tomášek 2008).

Kategorie	Počet organizací	Převažující činnost				Počet celkem
		Terénní výzkum	Památková péče	Musejní činnost	Vzdělávání	
Památková péče	16	47	26	0	1	74
Univerzity	4	11	0	1	14	26
Akademie	2	57	2	2	7	68
Muzea	57	44	13	66	0	123
Komerční organizace	7	19	2	1	0	22
CELKEM	86	178	43	70	22	313
V %		56,87	13,74	22,36	7,03	

Příloha 4: Graf – Vnímání ochrany památek před jejich ničením turismem (Moravec 2008).



Příloha 5: Výběrové šetření Očekávání české společnosti od vzdělávání v archeologii (Moravec 2012).

Katedra archeologie Západočeské univerzity
Sedláčkova 15, Plzeň
340 00

Výběrové šetření: Očekávání české společnosti od archeologie a vzdělávání

(Provádí Mgr. Martin Moravec pro účely disertační práce Archeologie a vzdělávání, v tisku)

Téměř každý den se setkáváme se zprávami o archeologii, jejích výzkumech a objevech. Stala se jedním ze 100 vyvolených lidí, kteří mohou přispět ke vzdělanosti české populace v archeologii. Tento doaznik je prvním výzkumem svého druhu u nás, a Vy můžete být důležitou součástí a zapsat se tak do historie vědy. Cílem tohoto šetření je zjistit vztah a očekávání české veřejnosti od archeologie v oblasti vzdělávání. Vaše odpovědi mohou sehrát klíčovou roli při rozvoji vzdělávání v archeologii v regionu, v České republice, v Evropě, i ve světě. Dovolují si Vás proto požádat o několik minut Vašeho času a zodpovězení následujících otázek. Doaznik je anonymní a Vaše odpovědi nebudou nikde zveřejňovány. Souhrnné výsledky šetření budou dostupné zájemcům na sekretariátu Katedry archeologie ZČU v Plzni, Sedláčkova 15, ve 3.patte.

1. Co Vás napadne pod obratem ARCHEOLOGIE A VZDĚLÁVÁNÍ?

2. Co Vás napadne pod pojmem HISTORIE?

3. S kterým tvrzením souhlasíte?

- a) Archeologie je pro vědce
b) Archeologie je pro veřejnost
c) Archeologie je pro vědce i pro veřejnost

4. Jak byste ohodnotili míru informovanosti o archeologii?

- a) Výborná b) Dostatečná c) Nedostatečná d) Přehybná e) Nelze

5. Jaké tvrzení je Vám nejbližší?

(Můžete označit více než 1 odpověď)

- a) Archeologie nemá se vzdělávacím veřejností nic společného
b) Vzdělávání veřejnosti může přispět k rozvoji archeologie
c) Archeologie může přispět ke vzdělávání veřejnosti
d) Jiné:

(Pokud jste zvolili variantu „a“, přejděte prosím k ot. č. 13):

6. Pokud se budete chtít dozvědět něco o archeologii, jaký způsob zvolíte?

(Můžete označit více než 1 odpověď)

- a) Navštívím školu
b) Navštívím knihovnu
c) Navštívím muzeum
d) Zajdu za odborníkem
e) Podívám se na internet
f) Podívám se na televizní pořad
g) Jiné:

7. Archeologie by se měla učit na:

(Můžete označit více než 1 odpověď)

- a) ZŠ b) SŠ c) VŠ d) Jinde

8. Dáváte přednost studiu (archeologie, historie):

- a) O samotě b) S rodinou, známými, přáteli c) Se skupinou a odborníkem d) Jiné

9. Byli byste ochotni zaplatit okolo 100 Kč např. za přednášku o archeologii pro veřejnost?

- a) ano b) ne c) nevím

10. Byli byste ochotni zaplatit, Fekněme 2000 Kč, za odborné školení v archeologii?

- a) ano b) ne c) nevím
d) Online e) Jiné

11. Podstoupili byste kurzy archeologie raději:

- a) Ve škole b) Na letním táboře c) V zájmovém kroužku d) Online e) Jiné

12. Vyjádřete jak moc souhlasíte či nesouhlasíte s následujícími:

PS=plně souhlasím/SS=spíše souhlasím/N=nevím/SN=spíše nesouhlasím/PN=plně nesouhlasím

- a) Je zajímavější sledovat média (TV, internet, noviny) než číst o historii starých civilizací v knihách
b) Je málo příležitostí ke vzdělávání v archeologii
c) Studium archeologie je určeno vzdělanějším a bohatším lidem
d) Na venkově má archeologie mnohem méně příležitostí ke vzdělávání než ve městě
e) Vzdělávání v archeologii může přispět k ochraně archeologických památek před jejich ničením
f) Vzdělávání v archeologii může přispět k ochraně archeologických památek před jejich ničením
g) Vzdělávání v archeologii může přispět k ochraně archeologických památek před jejich ničením

Následující otázky se týkají Vaší naposledy posílehnuté informace o archeologii (např. při studiu, v médiích, při návštěvě památek atd.).

13. Kdy jste se naposledy slyšeli o archeologii?

- a) Za poslední 4 roky b) 5-20 let c) Nad 21 let d) Nevzpomínám si

14. O jakou informaci se jednalo?

- a) Atraktivní b) Zajímavé c) Nezáživné d) Nelze

16. Jak byste ohodnotili míru informací v prezentaci?

- a) Dostatečné b) Nedostatečné c) Přehybné d) Nelze

Na závěr Vás prosím o zodpovězení následujících charakteristik, které jsou potřebné pro statistické zpracování tohoto šetření.

17. Jaké je Vaše pohlaví?

- a) Žena b) Muž

18. Ve kterém roce jste se narodil/a?

- a) Ve městě b) Mimo město

19. Trávíte většinu volného času ve městě nebo mimo město? (Můžete označit více než 1 odpověď)

- a) Zaměstnanec (na plný nebo částečný úvazek)
b) Nezaměstnaný
c) Pomáhající člen v domácnosti, na mateřské dovolené
d) Student, učeb
e) Dichodce (invalidi i jiný)
f) Jiné:

21. Jaké je Vaše nejvyšší ukončené vzdělání?

- a) Základní včetně nedokončeného
b) Střední bez maturity
c) Střední s maturitou
d) Vyšší odborné a vysokoškolské

Datum:

Děkují za Vás čas a přejí pěkný den!

Podpis tazatele

Příloha 6: Schéma Dotazování reprezentant archeologických institucí (Moravec, 2012).

A. Základní okruhy otázek

- Jaký je historický vývoj vzdělávání archeologie na akademické i neakademickém prostředí?
- Postihněte současný stav mezi archeologií a vzděláváním v instituci, regionu, zemi
- Poměřte vzdělávání v archeologii v akademickém prostředí, na neakademické půdě a u dospělých
- Spatřujete vztah mezi vzděláváním v archeologii a ochranou archeologického dědictví?

B. Specifické okruhy otázek:

- cíle výuky/oboru/programu vzdělávání v archeologii
- syllabus programu/oboru/předmětů archeologie
- struktura vzdělávání v archeologii
- systémové vztahy v odborných předmětech
- metody a organizační formy výuky
- využití nových metod archeologie ve vzdělávání
- standardy a jejich hodnotitelé
- mezioborová spolupráce
- zahraniční výměny studentů a zaměstnanců v rámci výuky a archeologické praxe
- příprava učitele na výuku archeologie
- přípravy archeologa na profesi
- teoretická a praktická výuka archeologie
- počítačová podpora v archeologickém vzdělávání
- komunikace s veřejností
- rizika pro archeologii
- další směřování archeologie ve výuce

Příloha 7: Koncept projektu institutu vzdělávání v archeologii s vizí přesahu z neakademické do akademické sféry (Moravec, 2012).

CÍLE

1) vzdělávat v archeologii (legislativa v archeologii, management v archeologii, prezentace a popularizace archeologie, ochrana archeologického dědictví)

2) popularizovat archeologii

- a) *tzv. zážitkové prezentace*
 b) *aktivity inspirované archeologií*
 c) *archeologické památky* (viz Moravec 2008)

3) komunikovat vědu (science communication) – naučit učitelky/vědce/učitele/veřejnost zprostředkovat/prezentovat/promovat archeologii; web www.archeola.com s odkazy na další vzdělávací instituce, literární a mediální tvorba (učebnice/populární knihy/spoty/seriály)

4) poskytnout e-shop www.archeola.com/shop - archeologické a vzdělávací pomůcky – odkaz na další vzdělávací zdroje (média CD, knihy)

5) zajistit interní vzdělávací systém zaměstnanců (tzv. firemní vzdělávání)

6) zajistit akreditaci certifikačního programu Archeologie pro učitele pro ZŠ/SŠ a uznání při studiu VŠ

7) vyvinout systém hodnocení účastníků Archeoly a jeho uznání MŠMT/ostatními úřady – certifikáty I.M.A.

8) zajistit finanční prosperitu společnosti

9) rozvíjet monopol na trhu v oblasti vzdělávání v archeologii

VIZE

- od 2013 poskytovat potřebné (odborné, laické) vzdělávání v archeologii společnosti
- od 2013 produkovat odborné vzdělávací/vyškolené autority
- od 2013 spokojenost zaměstnanců (benefity, kurzy dalšího vzdělávání)
- od 2013 členství v klubu (benefity: sleva na kurzy, pomůcky)
- od 2013 partnerství s dalšími vzdělávacími instituty v ČR i zahraničí
- od 2014 vzdělávací pobočky s našimi lektory v každém krajském městě
- od 2015 expanze do zahraničí
- od 2016 nakladatelství Archeola (časopis Archeola, tisky populární/vědecké literatury, učebnice MŠMT)
- od 2020 monopol na středoevropském trhu v oblasti vzdělávání v archeologii

SWOT analýza

- silné stránky
- slabé stránky
- příležitosti
- hrozby

Institut vzdělávání v archeologii – Archeola o.p.s.

Institut of Education in Archaeology (I.E.A.)

ANOTACE. Obecně prospěšná vzdělávací instituce vzdělávající společnost v archeologii na území střední Evropy (ČR, SR, SRN, RAK, POL).

PERSONÁLNÍ STRUKTURA

Manager, majitel firmy
Asistentka, účetní, Poradci
Garanti archeologie + vzdělávání
Obchodní manažer
Právníci
PR

IT

Logistika
Lektoři
 - odborní lektoři z akademických i neakademických institutů vzdělávání
 - Všeobecné vzdělávání v archeologii
 - AJ překlady a tlumočení, NJ překlady a tlumočení
 - terénní praktici a technici

SYSTÉM

Varianta 1: majitel firmy; nutný titul a kurs pro manažery (projektové řízení), mít systém + zvládnout zaměstnance (udržet – mají lepší myšlenky a vyšší cíle), kapacity s patřičnými schopnostmi a dovednostmi (důraz na soft skills)

Varianta 2: možnosti franchisee – nebyť S (soukromník --- soudní spory, být Z = zaměstnancem)

Varianta 3: multilevel marketing = nákup soukromé franchisee (kolem pár tisíc X miliony u franchisee), stačí málo peněz, čas na učení, kapitál na investice do větších investic (pomoci najít lidem peníze na investice), na zač. hodně dřiny, nenechat se odradit okolím, naučit se práci s lidmi

FINANCOVÁNÍ

Vzhledem ke soukromoprávnímu statutu (o.p.s.): dotace a zdroje MŠMT, fondů EU a zisky by plynuly i ze samotného kurzovního.

Finanční rozvaha: pronájem budov buď samotná instituce (např. Policie ČR, škola apod.), nebo pronájem (ZČM) a vlastní sídlo

Finanční ohodnocení: účast na výuce bych honoroval podobně jako je cena výuka na VŠ (tzn. od 250 Kč / hod + náklady na dopravu apod.)

CÍLOVÉ SKUPINY

- *úřední instituce:* Policie, stavební úřady (20/1987), krajské, městské a obecní úřady – odbor památkový, Lesy ČR, Správa hřbitovů

- *archeologické vzdělávací instituce* (viz Moravec 2012)

Příloha 8: Záměr žádosti o projekt Vzdelanost a vzdělávání české veřejnosti v archeologii (Moravec, 2012).



ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI

Příloha č. 1

Záměr žádosti o projekt

Identifikační údaje o projektu	
Název projektu:	Vzdělanost a vzdělávání české veřejnosti v archeologii
Operační program:	Specifický vysokoškolský výzkum
Oblast podpory:	Studentská grantová soutěž
Poskytovatel/vyhlašovatel:	Grantová agentura ZČU
Žadatel:	KAR FF ZČU
Účastník projektu:	
Partner 2:	
Partner 3:	
Partner 4:	
Partner 5:	
Řešitel/spoluřešitel:	Mgr. Martin Moravec (KAR FF ZČU) / Prof. PhDr. Hynek Jeřábek, CSc
Návrh příkazce operace:	Mgr. Martin Moravec
Návrh zástupce příkazce operace:	Doc. PhDr. Martin Gojda, CSc. (vedoucí KAR)
Návrh správce rozpočtu:	Marta Zajícová (tajemník KAR)
Návrh zástupce správce rozpočtu:	Mgr. Ladislava JANDOVÁ (tajemník FF)
Cíle:	Zjišťování stavu vzdělanosti a vzdělávání veřejnosti v archeologii
Popis projektu:	prostřednictvím sociologického výzkumu v ulicích města Plzně. Řešitel se spoluřešitelem sestaví dotazník a tým (z řad Bc., Mgr., PhD. studentů sociologie a archeologie), jehož úkolem bude v náhodně vybraných teritoriích města Plzně oslovovat náhodné chodce a pokusí se s nimi vyplnit dotazník, nebo je nechá samostatně pracovat. Vyplněné anonymní dotazníky poté odevzdá řešiteli nebo spoluřešiteli ke společnému vyhodnocení.
Zabezpečení projektu	
- personální (jmenovité složení řešitelského týmu včetně uvedení výše pracovních úvazků jednotlivých pracovníků)	Mgr. Martin Moravec (KAR FF ZČU); Prof. PhDr. Hynek Jeřábek, CSc.
- finanční	(KSS FF ZČU), tým tazatelů (KAR/KSS FF ZČU) Uznatelné neinvestiční náklady na celý projekt: 74.000,- Kč, z toho
- materiální	74.000,-Kč žádost o dotaci. Projekt nemá žádné investiční náklady. Veškeré materiálové vybavení nutné k řešení projektu, které bude třeba pro řešení projektu pořídit, spadá do kategorie uznatelných nákladů projektu. KAR/KSS poskytne zázemí pro řešení projektu (místnosti, nábytek, kancelářskou techniku a další vybavení). Projekt nevyžaduje žádnou investici.
Výstupy projektu:	Hlavním výstupem projektu bude disertační práce Archeologie a vzdělávání. Dílčími výstupy projektu budou výběrové šetření Vzdelanost a vzdělávání české veřejnosti v archeologii, průběžně publikované studie v impaktovaném nebo recenzovaném časopise na RNRE (2 za rok) a příspěvky o stavu archeologie a vzdělávání veřejnosti na konferencích. Výstupy se budou týkat vývojových tendencí vzdělávání v archeologii, významu popularizace a propagace archeologie ve vzdělávání, vzdělávání veřejnosti přístupu archeologické akademické obce a veřejnosti, povědomí veřejnosti o archeologii, zjištění možnosti akademiků a studentů o dalších možnostech vzdělávání v archeologii, stavu využití přidružených oborů archeologie, možnosti přijetí nových teorií a metod do archeologie, uplatnění v oboru archeologie atd.

Příloha 9: Záměr žádosti o projekt Archeologie pro veřejnost (Moravec, 2012).



ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI

Příloha č. 1

Záměr žádosti o projekt

Identifikační údaje o projektu	
Název projektu:	Archeologie pro veřejnost
Operační program:	Specifický vysokoškolský výzkum
Oblast podpory:	Studentská grantová soutěž
Poskytovatel/vyhlašovatel:	Grantová agentura ZČU
Žadatel:	KAR FF ZČU
Účastník projektu:	
Partner 2:	
Partner 3:	
Partner 4:	
Partner 5:	
Řešitel/spoluřešitel:	Mgr. Martin Moravec (KAR FF ZČU) / Prof. PhDr. Evžen Neustupný, C
Návrh příkazce operace:	Mgr. Martin Moravec
Návrh zástupce příkazce operace:	Doc. PhDr. Martin Gojda, CsC. (vedoucí KAR)
Návrh správce rozpočtu:	Marta Zajícová (tajemník KAR)
Návrh zástupce správce rozpočtu:	Mgr. Ladislava JANDOVÁ (tajemník FF)
Cíle:	Cílem projektu je distribuce a výměna informací a vědeckých myšlenek mezi akademickou obcí a veřejností, zvýšení povědomí veřejnosti o archeologii, zjištění možnosti akademiků a studentů o dalších možnostech využití přidružených oborech archeologie, možnosti přijetí nových teorií a metod do archeologie, uplatnění v oboru archeologie atd.
Popis projektu:	Řešitel rozešle kontaktní dopisy (např. e-mail) vytipovaným osobám na základě doporučení zástupců akademické obce či veřejnosti a na základě pozitivních ohlasů určí harmonogram přednáškového cyklu. Po skončení přednášky pořadatelé pozvou přítomné na příští přednášku z oboru témat archeologie, historie, stavební historie, dějin umění, etnografie, přírodovědných oborů v kontextu archeologie atd.
Zabezpečení projektu	
- personální (jmenovité složení řešitelského týmu včetně uvedení výše pracovních úvazků jednotlivých pracovníků)	Mgr. Martin Moravec (KAR FF ZČU); Prof. PhDr. Evžen Neustupný, CsC. (KAR FF ZČU), tým pořadatelů (KAR FF ZČU)
- finanční	Uznatelné neinvestiční náklady na celý projekt: 82.000,- Kč, z toho
- materiální	82.000,-Kč žádost o dotaci. Projekt nemá žádné investiční náklady. Veškeré materiálové vybavení nutné k řešení projektu, které bude třeba pro řešení projektu pořídit, spadá do kategorie uznatelných nákladů projektu. KAR poskytne zázemí pro řešení projektu (místnosti, nábytek, kancelářskou techniku a další vybavení). Projekt nevyžaduje žádnou investici.
Výstupy projektu:	Hlavním výstupem projektu bude kolektivní monografie všech přednesených příspěvků. Dílčími výstupy projektu bude kapitola v disertační práci Archeologie a vzdělávání o přístupu archeologické akademické obce a veřejnosti, povědomí veřejnosti o archeologii atd.
Začátek projektu (datum):	30. června 2010
Konec projektu (datum):	30. června 2011
Datum:	18. ledna 2010
Podpis řešitele:	Mgr. Martin Moravec (KAR FF ZČU - řešitel projektu)
Parafo vedoucího pracovníka: (zpravidla vedoucí katedry)	Doc. PhDr. Martin Gojda, CsC. (vedoucí KAR)

Příloha 10: Záměr žádosti o projekt Archeologie a vzdělávání (Moravec, 2012).



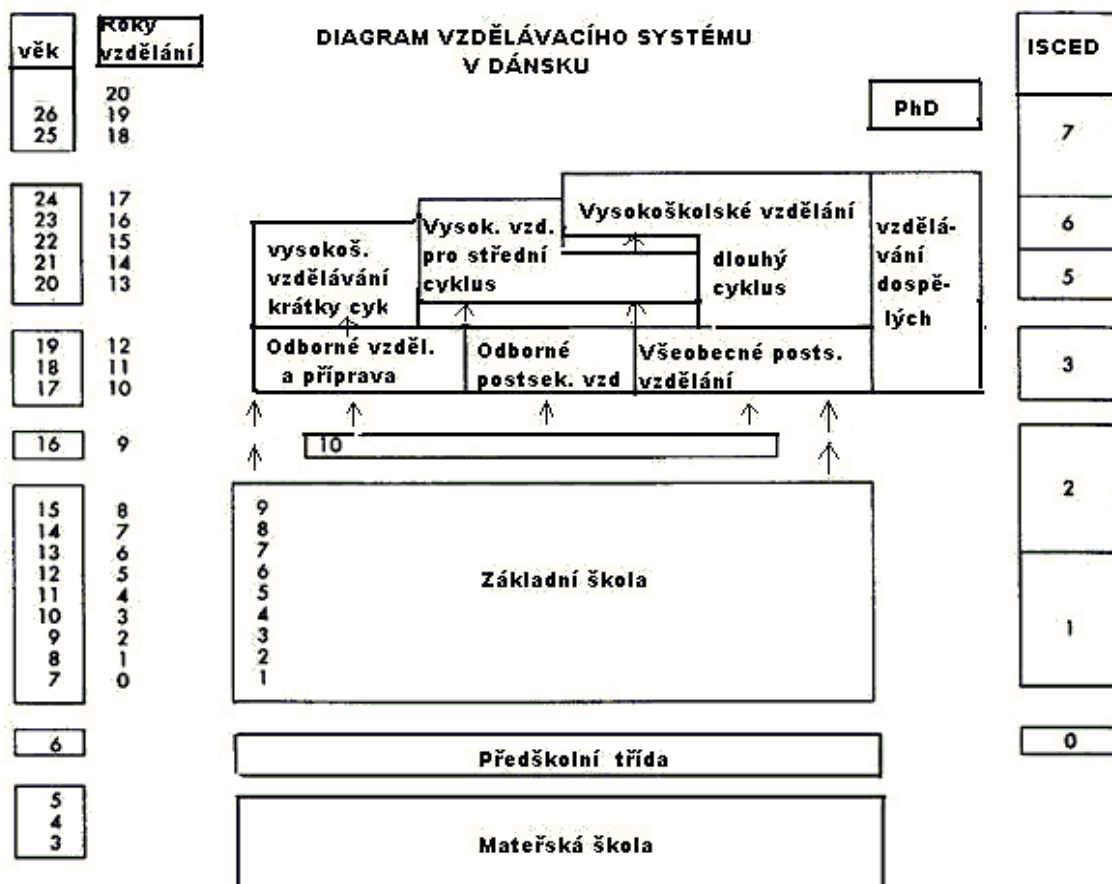
ZÁPADOČESKÁ
UNIVERZITA
V PLZNI

Příloha č. 1

Záměr žádosti o projekt

Identifikační údaje o projektu	
Název projektu:	Archeologie a vzdělávání
Operační program:	Specifický vysokoškolský výzkum
Oblast podpory:	Studentská grantová soutěž
Poskytovatel/vyhlašovatel:	Grantová agentura ZČU
Žadatel:	KAR FF ZČU
Účastník projektu:	
Partner 2:	
Partner 3:	
Partner 4:	
Partner 5:	
Řešitel/spoluřešitel:	Mgr. Martin Moravec (KAR FF ZČU) / Prof. PhDr. Evžen Neustupný, CsC. (KAR FF ZČU)
Návrh příkazce operace:	Mgr. Martin Moravec
Návrh zástupce příkazce operace:	Doc. PhDr. Martin Gojda, CsC. (vedoucí KAR)
Návrh správce rozpočtu:	Marta Zajícová (tajemník KAR)
Návrh zástupce správce rozpočtu:	Mgr. Ladislava JANDOVÁ (tajemník FF)
Cíle:	Cílem projektu je zjištění stavu vzdělání v oboru archeologie a její směřování, které bude shrnuto v disertační práci Archeologie a vzdělávání.
Popis projektu:	Ve vybraných teritoriích navštívím nejprve akademické vzdělávací instituce (akademie věd, vysoké a střední školy), kde budu komunikovat s kontaktovanými kompetentními osobami a zjišťovat potřebné informace. Za stejným účelem navštívím i další místa jako např. muzea, archeoparky, archeologické památky atd, uskutečním přednášky pro veřejnost a výzkum veřejného mínění na téma vzdělávání a vzdělání veřejnosti v oboru archeologie. Po syntéze zjištěných informací se pokusím interpretovat stávající stav vzdělávání v archeologii v celosvětovém měřítku.
Zabezpečení projektu	
- personální (jmenovité složení řešitelského týmu včetně uvedení výše pracovních úvazků jednotlivých pracovníků)	Mgr. Martin Moravec (KAR FF ZČU); Prof. PhDr. Evžen Neustupný, CsC. (KAR FF ZČU)
- finanční	Uznatelné neinvestiční náklady na celý projekt: 355.000,- Kč. Projekt nemá žádné investiční náklady.
- materiální	Veškeré materiálové vybavení nutné k řešení projektu, které bude třeba pro řešení projektu pořídit, spadá do kategorie uznatelných nákladů projektu. KAR/KSS poskytne zázemí pro řešení projektu (místnosti, nábytek, kancelářskou techniku a další vybavení). Projekt nevyžaduje žádnou investici.

Příloha 11: Příklad praktické výuky archeologie u Peruánských dětí (Valls Martinez 2012, 74).

Příloha 12: Diagram vzdělávacího systému v Dánsku
(http://www.csvs.cz/_en/databases/naric/docs/dansko.gif, 18. 6. 2012).

Příloha 13: Nearcheologické kompetence zaměstnaných v archeologii ve Velké Británii (Aitchison - Edwards 2008, 110).

Table 116 Non-archaeological skills which new entrants and existing staff lack, number of responses and % of those reporting one or more lack in either case

Non-archaeological skills	New entrants		Existing staff	
	Number	%	Number	%
Business skills	74	73%	67	60%
Project management	63	62%	37	33%
People management	58	57%	40	36%
Marketing / sales	56	55%	52	47%
Leadership	51	50%	33	30%
Advocacy / influencing others	48	48%	33	30%
Customer care	44	44%	20	18%
Administrative skills	38	38%	22	20%
Information technology	33	33%	39	35%
Non-English language	24	24%	33	30%
Education / training	22	22%	15	14%
Other non-archaeological skills (please specify)	19	19%	10	9%
Total reporting one or more	101	100%	111	100%

Příloha 14: Organizační formy výuky (Průcha ed. 2009, 197)

Organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka	výuka individuální
	výuka individualizovaná
	výuka skupinová
	výuka hromadná (kolektivní)
Organizační formy podle charakteru výukového prostředí	výuka ve třídě nebo posluchárně
	výuka v odborných učebnách a laboratořích
	výuka v dílně
	výuka na školním pozemku a v přírodě, terénu apod.
	výuka v muzeu, v koutku tradic apod.
	učebně výrobní jednotka (učební den ve výuce)
	vycházka a exkurze
	domácí úlohy, úlohy pro samostatnou práci mimo výuku
Organizační formy podle délky trvání	vyučovací hodina (základní výuková jednotka)
	zkrácená nebo prodloužená výuková jednotka
	vysokoškolská přednáška, seminář, cvičení, speciální kurz apod.

Příloha 15: Výukové metody (Průcha ed. 2009, 195)

	Metody slovní	Metody názorně-demonstrační	Metody dovednostně-praktické
Klasické výukové metody	vyprávění	předvádění a pozorování	napodobování
	vysvětlování	práce s obrazem	manipulování, laborování a experimentování
	přednáška	instruktáž	nácvik dovedností
	práce s textem		produkční metody
	rozhovor		
Aktivizující metody	metody diskusní; metody heuristické, řešení problémů; metody situační; metody inscenační; didaktické hry		
Komplexní výukové metody	frontální výuka; skupinová a kooperativní výuka; partnerská výuka; individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků; kritické myšlení; brainstorming; projektová výuka; výuka dramatem; otevřené učení; učení v životních situacích; televizní výuka; výuka podporovaná počítačem, e-learning; sugestopedie a superlearning; hypnopédie		

Příloha 16: Plán na výuku dějepisu (Moravec, 2012).



2. Co jsou a na jakých objektech se vyskytují hieroglyfy:
3. Seřaď vztupně (od vodního toku) uspořádání objektů na faraonově poslední cestě:
 - a) vzeštná cesta
 - b) hrobka
 - c) údolní chrám
 - d) zádušní chrám
4. Přifaďte ke jménům panovníků IV. dynastie významné události (4 body):

Snofru	Tažení na Sinaj, do Núbie a do Libye
Sepseskaf	Stavba pyramid v Gize
Chufu, Rachef, Menkaure	Stavba pyramid v Dahšuru a Mečlmu
Radžedef	Pro Rachefa je vztyčena Sfinga

5. V jakém příbuzenském vztahu byli Chufu a Rachef?

- a) bratři
- b) otec a syn
- c) žánám
- d) strýc a vnuk

6. Z nabídky druhů písem na obrázku vyberte staroegyptské písmo:



4. **Filmový dokument „Pyramidy v Gize“ (10 min)**
 Cíl: po shlédnutí dokumentu by žáci měli být schopni samostatně ve stručnosti shrnout děj dokumentu
 Metoda: videoprojekce
 Organizační forma: frontální, individuální práce žáků, rozbor dokumentu a kontrola správných odpovědí
 Úkol pro žáky: při sledování dokumentu mají žáci nalézt odpovědi na některé otázky, které obrázili na začátku 3. fáze v podobě pracovního listu
 Motivace: za správné řešení mohou žáci získat výbomou.

5. **Shrnutí nové látky (5 min)**
 Metoda: slovní (rozhovor, diskuse)
 Organizační forma: individuální (případně frontální)
 o otázky, ve kterých vyučující zdůrazňuje důležité body a odkazuje na základní události

6. **Závěr (2 min)**
 Na závěr podám shrnující slovní hodnocení vyučovací jednotky, povzbudím žáky do další práce, poděkuji za pozornost a ukončím vyučovací proces.
 Metoda: - hlediško didaktické – metoda monologická
 - hlediško procesuální – metoda motivační
 Forma: frontální
 Hodnocení: slovní – kvalitativní norma

Plán hodiny: Martin Moravec
Předmět: Dějepis
Ročník: sexta

Popis vyučovací hodiny

Tematický celek: Starověký Egypt
Téma: IV. dynastie
Cíl hodiny: žáci se seznámí s problematikou IV. dynastie Staroegyptské říše. Ve fázi porozumění si žáci osvojí základní data a pojmy dané problematiky. V aplikační fázi si žáci již vybavují základní pojmy a dokáží je prakticky používat. Ve fázi analýzy žáci umějí rozlišit jednotlivé pojmy a data týkající se tématu. V etapě syntézy pak žáci chápou souvislosti a dokáží shrnout a zobecnit probranou látku. Poslední fáze se týká kreativity, žáci sami dokáží rozvíjet informace, kterým se naučili během výkladu a při promítání dokumentu.

Motivace: seznámení s poměry na egyptském královském dvoře
 - hlediško didaktické – metody slovní (výklad, vyprávění, popis + práce s textem), názorné (porozování), aktivizující (diskusní m.)
 - hlediško procesuální – metody přímého přenosu poznatků (verbální m.), metody samostatné práce, metody bezděčného učení
 - multimediální výuka (videoprojekce)
Organizační formy: frontální, individuální, skupinové vyučování, kooperativní vyučování
Pomůcky: tabule a psací náčiní, učebnice a sešity, obrazové a fotografické materiály, názorné předměty, kopie se stručným výřehem látky v podobě testových otázek, video

Aktiviny

1. **Úvod (2 min)**
 Žáci budou seznámení se strukturou a cílem hodiny.
2. **Opakování (5 min)**
 Cíl: formou ústního kvízu si žáci stručně zopakují pojmy k tématu přírodní prostředí, sociální skladba starověkého Egypta
 + motivace: aktivní zapojení žáků do výuky formou odpovědi žáků na otázky kladené vyučujícím
 Metoda: aktivizující
 Organizační forma: individuální
 Hodnocení: slovní – kvalitativní/individuální vztahová norma
3. **Seznámení s novou látkou (20 min)**
 Metoda:
 - slovní (výklad, vyprávění)
 - žáci sledují obrázkové pracovní listy s body, do kterých si dělají případné poznámky
 - vyučující doplňuje výklad o informace z vlastních zkušeností a četbou ukázek z literatury
 - názorné-demonstrační
 - v průběhu výkladu plše vyučující nejdůležitější pojmy a kreslí schémata na tabuli, odkazují na obrazové přílohy v učebnici, fotografie a předměty
 - aktivizující
 - aktivní zapojení žáků při zodpovídání otázek v pracovním listu – zaznamenávají správné odpovědi a další poznatky, řadí a přiřazují jednotlivé pojmy a události ke správným odpovědím; společná kontrola
 + motivace: vyučující oceňuje a akceptuje staroegyptská a připomínky jednotlivých žáků, vytváří se skupinová lojalita; žáci se učí např. schopnosti pracovat a komunikovat ve skupině

Organizační forma: frontální, skupinové vyučování, individuální
Zpětná vazba: vyučující pokládá otázky žákům ke zjištění jejich pozornosti a zdůraznění důležitých bodů

IV. dynastie Staroegyptské říše

1. Je egyptská IV. dynastie součástí období nazývaného Staré říše:
 ANO – NE

Příloha 17: Vzdělávací aktivity aplikované v souladu s národními vzdělávacími standardy (http://www.crowcanyon.org/programs/school_groups/national_education_standards.pdf, 13. 6. 2012).

ARTICULATION OF SELECTED CROW CANYON ACTIVITIES WITH NATIONAL EDUCATION STANDARDS					
Crow Canyon Activity	National Education Standard Areas				
	Social Science	U.S. History	Science	Geography	Mathematics
Windows (or Inquiries) Into the Past	Culture Time, Continuity, & Change People, Places, & Environments Individual Development & Identity	Chronological Thinking Historical Comprehension Historical Analysis & Interpretation Historical Research Capabilities Era I: Standard 1	Science as Inquiry Science In Personal & Social Perspectives Science & Technology	The World in Spatial Terms Places & Regions Human Systems Environment & Society	
Basketmaker Lifestyles	Culture Time, Continuity, & Change Individual Development & Identity	Chronological Thinking	Science as Inquiry Science In Personal & Social Perspectives Science & Technology	Places & Regions Human Systems Environment & Society	
Pueblo Lifestyles	Culture Time, Continuity, & Change Individual Development & Identity	Chronological Thinking	Science as Inquiry Science In Personal & Social Perspectives	Places & Regions Human Systems Environment & Society	
Simulated Excavation	Culture Time, Continuity, & Change	Chronological Thinking Historical Comprehension Historical Research Capabilities Era I: Standard 1	Science as Inquiry Science In Personal & Social Perspectives	Places & Regions Human Systems	Measurement Geometry
Field Excavation	Culture Time, Continuity, & Change People, Places, & Environments	Chronological Thinking Historical Research Capabilities	Science as Inquiry Science In Personal & Social Perspectives	The World in Spatial Terms Places & Regions Human Systems Environment & Society	Measurement Geometry
Lab	Culture Time, Continuity, & Change	Chronological Thinking Historical Comprehension Historical Research Capabilities	Science as Inquiry Science In Personal & Social Perspectives Science & Technology		Measurement



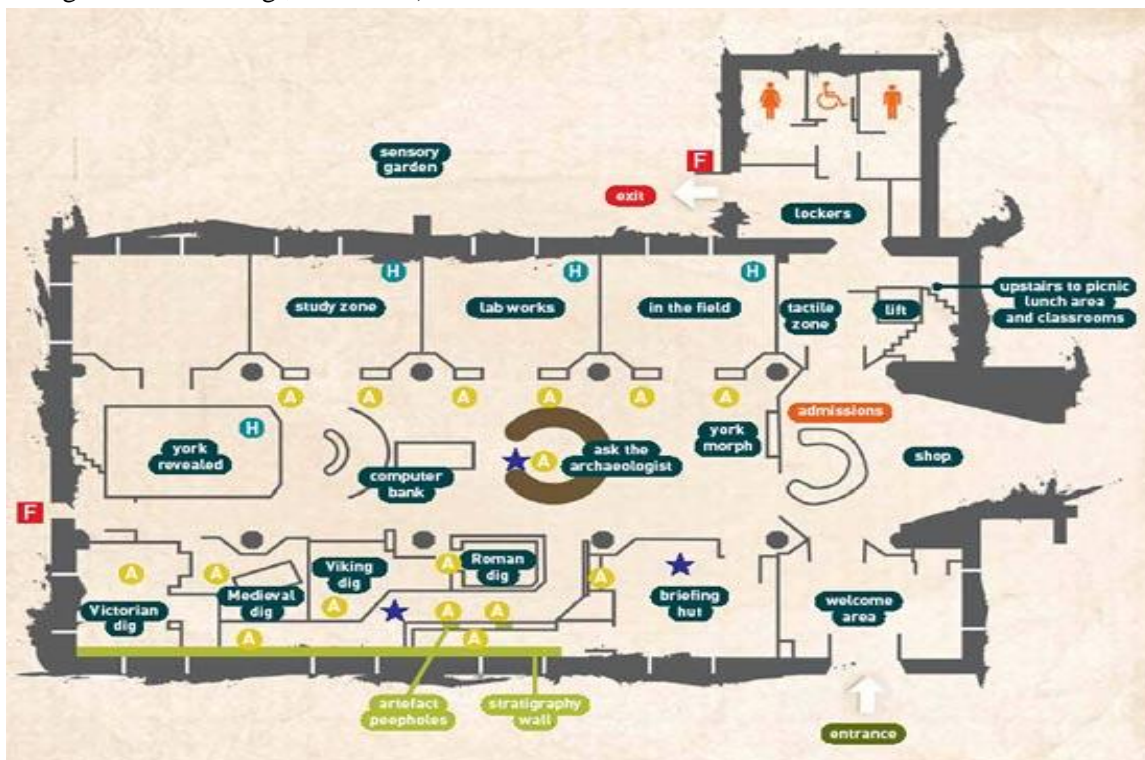
Registrar: 970.564.4346 or
800.422.8975, ext. 146
www.crowcanyon.org/schools

Příloha 18: Příklad vzdělávání prostřednictvím zážitkové prezentace (Bureš 2003b, 188).



Obr. 6 Mladí účastníci programu „Oděv a oděvní doplňky dávné minulosti“ Archeologického parku Liboc pracují v zahloubené stavbě z 1. poloviny 13. století rekonstruované podle výsledků archeologického výzkumu na horizontálním tkalcovském stavu zkonstruovaném zejména podle dochované ikonografie. Pro umocnění zážitku jsou navíc oblečeni do „dobového“ oblečení. ■

Příloha 19: DIG Archaeological Adventure v Yorku, Severní Yorkshire – GB (www.jorvik-viking-centre.co.uk/dig/, 3. 5. 2012).



Příloha 20: Ústřední hřbitov v Sheffieldu, Jižní Yorkshire – GB (Moravec, září 2007).



Příloha 21: Prevence v Doncaster Museum and Art Gallery v Doncasteru, Jižní Yorkshire - GB (Moravec, únor 2008).



Příloha 22: Průvodcovská část dalšího vzdělávání v neakademické sféře (Moravec, 2012).

Výřez z veduty města Horná zveduty od J. Willenberga ze 17. st.

PRÁCHEŇ

Pokus o hmotovou rekonstrukci podoby hradu dle L. Wertengla

- **kraj:** Velké Hydčice
- **okres:** Klatovy
- **typ:** hradiště, hrad
- **rozloha:** 2,8 ha
- **nadř. výška:** 512, 2 m n. m.
- **datace:** 9. st., 1315 - pol. 16. st.

Zdroje: Sídlař, K. 1993: Archeologické památky, Opava: Opava, s. 181. Lutovský, M. a kol. 2003: Encyklopedie hradišť v Čechách, Praha: Libri, str. 336-337. Durdík, T. a kol. 2009: Prácheň - hora/hradiště/hrad. Prácheňsko.

Půdorys hradu Prácheň dle F. A. Hebera ze 40. let 19. st.

Půdorys hradu dle T. Durdíka

Celková situace hradiště kostelíka a hradu dle K. a J. Ulovce

Příloha 23: Profil profesionálního edukátora ve Velké Británii (Aitchinson – Edwards 2008, 182).

Individuals	42					
Employment				Gender		
	Paid	42	100%	Female	29	69%
	Unpaid	0	0%	Male	13	31%
	Full-time	31	74%			
	Part-time	11	26%			
Salary	Minimum	£16,000		Age		
	Average	£23,387		16-19	0	0%
	Maximum	£46,460		20-24	2	5%
				25-29	17	40%
				30-34	4	10%
Temporary contract		27	64%	35-39	5	12%
Permanent contract		15	36%	40-44	3	7%
Length of service > 24m		19	48%	45-49	3	7%
Establishment funded post		17	40%	50-54	4	10%
Project funded post		25	60%	55-59	4	10%
				60-64	0	0%
Employer contributes to pension		38	93%	65+	0	0%
Location				Qualifications		
English region				Post-doctoral	0	0%
East of England	1			Doctorate	4	10%
East Midlands	1			Masters	15	36%
London	2			First degree	20	51%
North East	0			Foundation degree	0	0%
North West	0			A level, Highers	0	0%
South East	5			GCSE, Standard Grade	0	0%
South West	4					
West Midlands	1					
Yorkshire & the Humber	3					
Scotland	19			Seniority		
Wales	6			Senior	6	15%
Northern Ireland	0			Middle	19	48%
Channel Islands	0			Junior	15	38%
Isle of Man	0					
Post role						
Field investigation and research services			0			
Historic environment advice and information services			4			
Museum and visitor / user services			8			
Educational and academic research services			29			
Archaeological management			1			
Administrative support			0			
Organisation role						
National government or agency			19			
Local government			14			
University			3			
Private sector			3			
Other			3			