

ADRIANA CIESIELSKA

W POSZUKIWANIU STANDARDÓW NAUCZANIA
PRAHISTORII I ARCHEOLOGII PRADZIEJOWEJ
NA KIERUNKACH HUMANISTYCZNYCH W POLSCE

IN SEARCH FOR STANDARDS FOR TEACHING PREHISTORY
AND ARCHAEOLOGY IN THE HUMANITIES IN POLAND

Since the beginning of the 20th century in Poland archaeology has become a separate course at the university. From the history of archaeology we know that our discipline was first taught at the University in Lvov (Lwów), then at the University in Kraków and after the World War I the Department of Archaeology as a separate direction at the university have been established at the University in Warsaw (Warszawa) and in Poznań. Along with the increase of education and with the advent of many specializations within the humanities alone, especially within the history but also within ethnology and cultural anthropology and established within the last decade new university courses such as: Ochrona Dóbr Kultury (Cultural Heritage); Muzealnictwo (Museums Studies); Krajoznastwo (Landscape Studies); Turystyka – turystyka historyczna (Historical Tourism) i turystyka kulturowa (Cultural Tourism), for each of this course one archaeological subject is predicted. This subject is taught under the name dependent on the discipline, it is called: Prehistoric Europe/Prehistory of Polish Lands/Prehistoric Cultures. This subject should be treated as mandatory according to some ministerial standards, but very small number of hours is dedicated to it, usually is 30 hours of lectures in one semester. In my article I try to look at the current Polish situation and gather some observations concerning syllabuses and textbooks. On the bases of my observations I try to identify some bullet points which can be used as the guided items for the discussion concerning the goals, effects, learning outcomes of this type of university lectures.

KEYWORDS: Archaeology, related courses, humanities, teaching methodology, methods of popularizing

Refleksja metodyczna i metodologiczna na temat nauczania pradziejów Europy i archeologii pradziejowej studentów innych kierunków humanistycznych w Polsce wydaje mi się problemem całkowicie pominiętym milczeniem, lecz mimo to niezwykle ważnym i, moim zdaniem, wymagającym szerszej debaty i dyskusji. Przedyskutowanie,

określenie pewnych standardów i stworzenie forum dla wymiany myśli wydaje mi się szczególnie potrzebne teraz, kiedy cała nauka polska jest na rozdrożu, jest w okresie wielkich przemian. Przede wszystkim jest to także okres, gdy maleje liczba studentów, ale, mimo to, jednocześnie wzrasta ilość proponowanych przez uczelnie różnego typu, nowo

projektowanych kierunków humanistycznych, mających w swych podstawach programowych także podstawy archeologii.

W moim przekonaniu utwierdza mnie także fakt powołania do życia, wraz z rozwojem the European Association of Archaeologists, komisji zajmującej się między innymi dyskusją nad standardami nauczania uniwersyteckiego archeologii. Pełna nazwa komisji brzmi: The Committee on the Teaching and Training of Archaeologists, a do jej zadań należy, między innymi, tworzenie standardów nauczania i praktykowania archeologii w Europie i na świecie; międzynarodowa współpraca i wymiana idei; nadzór nad tworzeniem kursów archeologii w Europie i na świecie; nadzór nad kształceniem archeologów w trakcie ich pracy, tzw. kształcenie ustawiczne (*life-long training*). Jak widzimy, w żadnym z celów i zadań komisji nie ma nadzoru ani inspirowania kształcenia studentów kierunków pokrewnych archeologii w zakresie archeologii właśnie.

W Polsce podobną rolę pełnią powoływane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego Komisje mające na celu opracowanie standardów nauczania na poszczególnych kierunkach uniwersyteckich. Mamy więc sytuację, gdy odrębna Komisja tworzy standardy nauczania na kierunku archeologia, zaś zupełnie odrębne Komisje nadzorują standardy nauczania innych kierunków humanistycznych.

W przekonaniu, że wymiana poglądów jest możliwa, utwierdza mnie także kameralna sesja z września 2003 roku, jaka odbyła się podczas trwania the 9th Annual Meeting of the European Association of Archaeologists w Sankt Petersburgu, w całości poświęcona nauczaniu archeologii, miejscu archeologii w ogólnej edukacji uniwersyteckiej oraz edukacji szkolnej. Patrząc dziś, z perspektywy czasu, żałuję, że referaty, dyskusja oraz wnioski wypływające z obrad tej sesji nie zostały opublikowane.

NAUCZANIE ARCHEOLOGII NA KIERUNKACH HUMANISTYCZNYCH W POLSCE I KRAJACH ANGLOSASKICH. PRÓBA PORÓWNANIA

Truizmem jest dzisiaj powiedzenie, że anglosaski system szkolnictwa wyższego zasadniczo różni się od szkolnictwa wyższego w Polsce. W naszym kraju archeologia jest odrębnym kierunkiem uniwersyteckim od początku XX wieku. Do kierunków pokrewnych zwyczajowo zalicza się historię oraz etnologię i antropologię kulturową. Na nich przede wszystkim wykładane jest obowiązkowe 30 godzin przedmiotu archeologicznego o specyficznej dla każdego kierunku nazwie. Sytuacja taka od wielu lat jest typowa również dla geografii i geologii, turystyki. Podobnie jest również na ostatnio utworzonych kierunkach: ochronie dóbr kultury, muzealnictwie, krajoznawstwie czy też różnych specjalizacjach historycznych i geograficznych, takich jak chociażby: turystyka kulturowa i turystyka historyczna.

Najlepiej jest mi znana sytuacja na kierunku historia, gdzie na różnych polskich uczelniach nauczane są albo „Pradzieje Europy”, albo „Pradzieje ziem polskich”. W ogólnopolskim programie studiów historycznych są „Pradzieje Europy”, zaś zmiany są lokalnym odstępstwem od programu studiów i wcale nie wynikają z wielkości i rangi uczelni.

Jedną z inspiracji dla osób wykładających archeologię dla studentów kierunków nie-archeolo-

gicznych może być przedmiot nazywany „Introduction to Archaeology” (lub „Einführung in die Archäologie”), który bywa nauczany w Europie Zachodniej i krajach anglosaskich. Zasadniczą różnicą pomiędzy sytuacją polską a sytuacją anglosaską i niemiecką jest różnica w usytuowaniu tego typu przedmiotu w programie studiów. W Polsce przedmiot takiego typu jak „Pradzieje Europy”, nauczany jak to wyżej wspominałam pod różnymi nazwami, jest obowiązkowy, ale przeznaczony jest na niego niewiele godzin: najczęściej jest to 30 godzin wykładu lub też (rzadziej) 30 godzin ćwiczeń lub konwersatorium, czasami (bardzo rzadko) łącznie 60 godzin, w tym 30 godzin wykładu i 30 godzin ćwiczeń. Zajęcia te odbywane są na pierwszym roku studiów, w pierwszym semestrze. W krajach anglosaskich i w krajach Europy Zachodniej nie występuje tak silne powiązanie tego typu przedmiotu z podstawą programową studiów. Studia humanistyczne w omawianych krajach charakteryzuje duża dowolność doboru zajęć w ramach studiów. Na przykład w Niemczech studenci kształcąc się mogą studiować jeden główny kierunek (*Hauptfach*) oraz kierunek poboczny (*Nebenfach*). W tych krajach bardzo często jest tak, że przedmioty archeologiczne omawianego typu wybierane są jako przedmioty

na kierunku pobocznym. Podobnie jest w szeroko rozumianym szkolnictwie anglosaskich, w którym student, zanim ostatecznie zdecyduje się na konkretną specjalizację zawodową i zacznie koncentrować się wyłącznie na przedmiotach związanych z tą wybraną, konkretną specjalizacją, ma prawo wyboru – może postudiować sobie wiele przedmiotów z bardzo nieraz odległych dziedzin. Do tak wybieranych przedmiotów należy także „Wprowadzenie do archeologii”. Jak widzimy zatem, różnica między kształceniem archeologicznym studentów innych kierunków humanistycznych w Polsce i krajach anglosaskich jest dość duża. „Wprowadzenie do archeologii” bardziej przypomina swą konstrukcją polskie przedmioty fakultatywne niż przedmiot obowiązkowy. Mimo to, w pewnym sensie, może stanowić inspirację dla nauczania, a raczej popularyzacji archeologii. Bardzo często także bywa to przedmiot ukierunkowany metodologicznie, ukazujący przykładowo zarys historii archeologii, warsztat pracy archeologa, procedurę badawczą archeologii, proces poznawczy, metody i teorie archeologiczne, wybrane interpretacje bardziej spektakularnych stanowisk archeologicznych. Ogólnie można powiedzieć, że przedmiot ten ma na celu ukazanie archeologii w działaniu. Sytuacja polska jest diametralnie inna. Ze względu na obowiązkowość przedmiot ten ma swoje stałe miejsce w programie studiów. Ma także swoją specyfikę, która wynika z faktu, że nauczani studenci nigdy nie będą, co więcej, oni sami nie zamierzają być czynnymi zawodowo archeologami. Jest to podstawowy fakt, który bardzo często umyka uwadze osób nauczających tego typu przedmiot archeologiczny. Zatem tworząc plan zajęć (sylabus) tego przedmiotu, warto pamiętać, że będzie to raczej popularyzacja rezultatów badań archeologicznych niż wyczerpujący wykład. Konsekwencją bezkrytycznego podejścia do tego typu przedmiotu jest traktowanie studentów kierunków nie-archeologicznych tak jak potencjalnych archeologów i wymaganie od nich na egzaminie na przykład doskonałej znajomości typologii artefaktów archeologicznych.

Interesującą różnicą między sytuacją w Polsce a w krajach Europy Zachodniej czy też szeroko rozumianych krajach anglosaskich jest także fakt, że w tych ostatnich przedmiot ten jest najczęściej wykładany przez metodologów archeologii. Do metodologii archeologii należy także metodyka archeologii, rozumiana między innymi jako nauka o nauczaniu archeologii. Tymczasem niepisana polska zasada mówi, że przedmiotów archeologicznych na różnych kierunkach studiów powinien nauczać czynny (a więc prowadzący badania terenowe) archeolog. Ta różnica być może sprawia, że w krajach anglosaskich rozwinięto już refleksję nad metodyką nauczania archeologii różnych odbiorców jako procesem komunikowania godnym uwagi, zaś w Polsce zagadnienie to nie ma jeszcze żadnej literatury. W tym miejscu wart podkreślenia jest jeszcze drugi fakt, a mianowicie negatywny dobór wykładowców do tego typu przedmiotów. W polskich realiach archeolog wykładający archeologię na innych kierunkach humanistycznych jest bardzo często pracownikiem dochodzącym z zewnątrz na ten właśnie przedmiot, uzupełniając sobie w ten sposób brakujące mu godziny do pensum w jego macierzystym instytucie. W przypadku mniejszych uczelni zachodzi często grupowanie godzin tego typu przedmiotu i ich realizacja non stop na przykład w ciągu dwóch – trzech dni. Fakt ten może wpływać na dużą rotację kadry, a także na nieprzywiązywanie zbyt dużej uwagi do prowadzonego poza własnym kierunkiem przedmiotu. Wydaje mi się także, że w tym tkwi często przyczyna braku zainteresowania studentów problematyką realizowanych zajęć.

Kolejnym truizmem jest spostrzeżenie, że to właśnie charakter, osobowość i własne zainteresowania osoby prowadzącej zajęcia odgrywają w procesie dydaktycznym dużą rolę. Wydaje mi się, że dobrze jest poinformować studentów na początku zajęć, czym się interesujemy, jaka jest nasza specjalizacja, w czym czujemy się kompetentni, a czego po prostu nie lubimy. Dobry wykładowca nawet przy bardzo ściśle sprecyzowanej podstawie programowej, którą warunkuje struktura sylabusa, może nadać prowadzonym przez siebie zajęciom indywidualne cechy.

KILKA UWAG DOTYCZĄCYCH PLANU ZAJĘĆ

Plan zajęć przedmiotów archeologicznych na kierunkach humanistycznych z założenia powinien być bardzo ściśle wpisany w program studiów na

kierunku, w ramach którego jest realizowany. Jako przykład krótko nawiążę do sytuacji na kierunku historia, która, nie ukrywam, jest mi najlepiej zna-

na. Każde studia mają swoją podstawę programową, opisującą cele i zadania kształcenia na danym kierunku oraz treści kształcenia realizowane na poszczególnych etapach edukacji. Podstawa programowa charakteryzuje zatem pewne cele ogólne, dotyczące całego kierunku, zaś sylabus stworzony dla konkretnego przedmiotu (wykładu/ćwiczeń/konwersatorium) powinien te cele ogólne realizować aktywnie, wprowadzać w życie. Tworząc plany (sylabusy) zajęć, bardzo często zapominamy o wzajemnej relacji podstawy programowej do sylabusa.

Omówmy zatem przykład realizacji zajęć „Pradzieje Europy” na kierunku historia. Na tym kierunku (mam w tej chwili na myśli studia ogólnohistoryczne bez specjalizacji) pięcioletni pełny program studiów podzielony jest na część ogólną, trwającą przez pierwsze trzy lata i kończącą się licencjatem, polegającą na zapoznaniu studenta z historią powszechną: polityczną, gospodarczą i społeczną, w układzie chronologicznym. Dwa kolejne lata studiów, kończące się magisterium, poświęcone są już wybranej przez studenta specjalizacji. Z tego podziału wynika więc, że zajęcia w programie studiów nazywane „Pradziejami Europy” rozpoczynają przekaz dziejów w układzie chronologicznym. Z tego powodu wydaje mi się, że zamierzeniem prowadzącego powinno być zapoznanie studentów z pradziejami postrzeganymi na sposób „historyczny”, jako układ następujących po sobie procesów i wydarzeń powiązanych ze sobą i warunkujących się wzajemnie. Jest to postrzeganie pradziejów jako fragmentu historii powszechnej. Sądzę, że studentów historii powinniśmy więc nauczać raczej archeologii pradziejowej, redukując wiedzę o procedurze badawczej archeologii, jej historii i założeniach teoretycznych do niezbędnego minimum, tak aby student sam mógł

dostrzec różnice w procesie poznawczym dwóch pokrewnych dziedzin: archeologii i historii. Student historii, jak mi się wydaje, ma więc nabyć wiedzę na dwóch płaszczyznach, z jednej strony powinien mieć wyobrażenie o podstawach tworzenia wiedzy o pradziejach, z drugiej strony dysponować także wiedzą o samych pradziejach.

Na wstępie zajęć prowadzący powinien sformułować jasno i precyzyjnie, czego oczekuje jako rezultatu odbytych zajęć. Nie ukrywam, że najlepszą nagrodą za wysiłek włożony w przygotowanie zajęć jest sytuacja, gdy student decyduje się podjąć studia archeologiczne równoległe do studiów, na których się znajduje, lub po ich zakończeniu. Na wstępie zajęć można więc założyć, że student historii, w omawianym przypadku, powinien nabyć pewne kompetencje poznawcze, takie jak chociażby umiejętność czytania ze zrozumieniem tekstów archeologicznych, na przykład sprawozdań z wykopalisk. Jest to umiejętność szczególnie ważna dla studentów historii chcących zajmować się okresem, z którego pochodzą zarówno źródła pisane, jak i archeologiczne. Student historii po zakończeniu zajęć powinien także umieć samodzielnie organizować sobie pracę naukową w przypadku oparcia jej o korzystanie ze źródeł archeologicznych, na przykład w archiwum muzealnym. Powinien także potrafić stworzyć bibliografię do tematu z pogranicza archeologii i historii. Jeżeli wyrazi taką chęć, może także uczestniczyć w badaniach archeologicznych w trakcie wakacji lub pracować jako wolontariusz w muzeum archeologicznym. Tego typu dodatkowe zajęcia, udokumentowane, powinny zostać dodatkowo premiowane, obok na przykład oceny za aktywność na zajęciach, i wzięte pod uwagę podczas wystawiania oceny z egzaminu.

PROBLEM PODRĘCZNIKÓW/SKRYPTÓW. PRACE POLSKIE A PRACE ANGLOSASKIE

Dobór właściwego podręcznika do wykładowego przedmiotu zawsze stanowił problem. Wybierając podręcznik oraz tworząc plan zajęć, warto pamiętać, że w odróżnieniu od studentów archeologii, studenci innych kierunków humanistycznych nie muszą wcale interesować się archeologią, czytać w liceum prac ją popularyzujących, znać rezultatów najbardziej epokowych odkryć archeologicznych. Ich zainteresowanie archeologią oraz wiedza na jej temat już na wstępie są niewątpliwie znacznie słabsze, jeśli nie zerowe.

W polskiej literaturze archeologicznej bardzo długo jako podręcznik czy też skrypt do przedmiotu „Pradzieje Europy” czy „Pradzieje ziem polskich” funkcjonowała praca J. K. Godłowskiego i J. K. Kozłowskiego „Historia starożytna ziem polskich”, mająca kilka wydań w późnych latach 70. i latach 80. XX wieku, znana jako „zielona książeczka” (np. J. K. Godłowski, J. K. Kozłowski 1986). Słynna „zielona książeczka”, jak ją potocznie nazywano na studiach historycznych, prezentowała przegląd podstawowego inwentarza kultur archeologicznych

z poszczególnych epok. Narracja koncentrowała się na opisie zmian formy artefaktów, niewiele miejsca poświęcono zagadnieniom metodologii archeologii, studiom nad środowiskiem w pradziejach, studiom nad społeczeństwem i tzw. kulturą duchową. Pomimo wielu braków, książka ta jest nadal obecna w nauczaniu ze względu na jej dostępność.

Z czasem wzrosła ilość prac napisanych w języku polskim, do tej pory stosowanych jako podręczniki/skrypty do nauczania zarówno „Pradziejów Europy”, jak i „Pradziejów ziem polskich”. Wspólną wadą tych prac jest to, że nie powstały one z myślą o studentach i ich pierwotną funkcją nie była funkcja podręcznika właśnie.

W tej grupie prac najstarszą, a zarazem najbardziej wyczerpującą w chwili jej opublikowania, zawierającą przy tym bardzo bogatą bibliografię, jest praca pod redakcją Witolda Hensla, czyli wielotomowe (I-V) wydanie „Prahistorii ziem polskich” z lat 1975-1981. Praca ta, w latach 80. i 90. z powodzeniem wykorzystywana jako podręcznik akademicki na studiach archeologicznych, przez studentów innych kierunków humanistycznych odbierana jest jako wysokospecjalistyczne opracowanie kultury przede wszystkim materialnej, napisane bardzo hermetycznym, eklektycznym językiem, zrozumiałym wyłącznie przez bardzo wąskie grono odbiorców – specjalistów. Potocznie mówiąc, studenci kierunku historia uznają tę pracę (lub jej fragmenty, które przeczytali) za bardzo nudną, bo opisową, skoncentrowaną tylko na przeglądzie źródeł materialnych, napisaną niezrozumiałym językiem.

Podobnie niezrozumiała dzisiaj wydaje się być praca Konrada Jażdżewskiego „Pradzieje Europy Środkowej” (1981). Jednakże, co ciekawe, godne uwagi są wybrane fragmenty tej pracy, na przykład poświęcone kwestiom etnicznym lub rozprzestrzenianiu się idei i wierzeń. Studenci czytający tylko wybrane fragmenty omawianej książki, ale nieznający całości, zwracają uwagę na bardzo piękny, konkretny styl oraz logiczny, konkretny i przekonujący dobór argumentacji. Dokładnie te same uwagi można odnieść do zbiorowego wydania „Pradziejów ziem polskich” pod redakcją Jerzego Kmiecńskiego (1989).

Popularność „Historii starożytnej ziem polskich” przyćmiło opracowanie przygotowane specjalnie dla studentów historii przez Janusza Ostoję-Zagórskiego. Praca zatytułowana „Najstarsze dzieje ziem polskich” ukazała się po raz pierwszy w 1996 roku, a jej wznowienie w 2005 roku. Praca swym układem

wewnętrznym złamała archeologiczne konwencje prezentowania wiedzy o pradziejach. Jej układ nie jest chronologiczny, ale tematyczny, rozdziały pracy odpowiadają poszczególnym zagadnieniom związanym z człowiekiem w pradziejach, poświęcone bowiem są: środowisku, kulturze materialnej, etniczności i strukturze społecznej, wierzeniom. Ze względu na swoją objętość oraz bardzo przystępny język praca ta stała się ulubioną lekturą studentów historii, jest, ich zdaniem, „łatwo przyswajalna”, cokolwiek by pod tym pojęciem rozumieć.

Na przełomie XX i XXI wieku ukazało się na rynku polskim kilka bardzo ciekawych pozycji, które w pewien sposób, zwłaszcza dzięki bardzo pięknym ilustracjom, wypełniły lukę na rynku podręczników akademickich do przedmiotów archeologicznych dla studentów innych kierunków humanistycznych. Warto w tym miejscu wymienić następujące pozycje: J. K. Kozłowski, P. Kaczanowski (1998) „Najdawniejsze dzieje ziem polskich (do VII wieku)”, wydane jako tom I „Wielkiej Historii Polski”; J. K. Kozłowski (1999) „Encyklopedia Historyczna Świata”, t. I. „Prehistoria”; trzypięciotomowa praca pod redakcją J. A. Gierowskiego, S. Grodzkiego i J. Wyrozumskiego (2004-2005) „Wielka Encyklopedia Świata”, t. 1-3.

Wymienione publikacje nie są podręcznikami akademickimi sensu stricto, ale raczej encyklopediami popularyzującymi osiągnięcia archeologii. Paradoksalnie właśnie może z tego powodu odbierane są korzystniej przez studentów innych kierunków humanistycznych niż podręczniki typowo archeologiczne. Istnieje także kilka cech wspólnych dla wszystkich tych wymienionych wyżej prac. Pierwszą cechą jest koncentracja autorów, z perspektywy dydaktycznej można uznać, że nadmierna, na charakterystyce kultur archeologicznych bez podjęcia próby zdefiniowania tego pojęcia. Brak definicji lub definicje skrótowe mogą wynikać z niewielkiej ilości miejsca, jaka poświęcona została problemom metodologicznym, epistemologicznym czy też archeologii jako nauce. Część metodologiczna prezentowana jest w dużej mierze odrębnie, w izolacji od pozostałej części narracji archeologicznej, tak jakby metodologia nie miała żadnego wpływu na to, jak archeolog postrzega przeszłość. Narracje zdominowane przez charakterystykę kultur archeologicznych w tych doskonale ilustrowanych i świetnie wydanych pracach nadal tworzą i narzucają wrażenie, że przedmiotem zainteresowania archeologa są materialne pozostałości

po przeszłości. Tworzenie wiedzy o przeszłości jest dopiero na dalszym planie.

W kilku ostatnich latach na polskim rynku księgarskim pojawiły się podręczniki do archeologii przetłumaczone z języka angielskiego. W 2007 roku ukazał się podręcznik Colina Renfrew i Paula Bahna „Archeologia. Teoria. Metody. Praktyka”. Jest to praca zbiorowa dwóch brytyjskich archeologów: Colina Renfrew specjalizującego się w metodologii archeologii i paleojęzykoznawstwie oraz Paula Bahna, popularyzatora archeologii, pisarza i dziennikarza. Rok później przetłumaczona została na język polski praca amerykańskich archeologów: Wendy Ashmore i Roberta J. Sharera zatytułowana: „Odkrywanie przeszłości. Wprowadzenie do archeologii” (2008). Autorzy, specjaliści od archeologii Majów i archeologii Pre-Kolumbijskiej Ameryki, wprowadzają w swej pracy także pewne nowatorskie ujęcie metodologiczne, gdyż Wendy Ashmore zajmuje się archeologią przestrzeni. Pojawienie się anglosaskich podręczników archeologicznych na rynku polskim i możliwość ich wykorzystania w dydaktyce archeologii studentów innych kierunków humanistycznych pozwala na porównanie ze sobą tradycyjnej polskiej archeologii z ukierunkowaną metodologicznie i antropologicznie archeologią anglosaską.

Pierwsza, ogólna uwaga, jaka nasuwa się w rezultacie takiego porównania, to spostrzeżenie, że tradycje dydaktyczne polskiej archeologii utrzymane są w nurcie kulturowo-historycznym, w którym dydaktyką archeologii, w tym nauczaniem pradziejów Polski i Europy, koniecznie musi zajmować się archeolog-praktyk, badacz terenowy. W tradycji anglosaskiej natomiast dydaktyka archeologii sprzężona jest z pogłębioną refleksją, nie tylko metodyczną, ale i metodologiczną. W archeologii anglosaskiej autorami podręczników są metodolodzy archeologii.

Porównajmy zatem treść trzech prac, wykorzystywanych obecnie jako podręczniki akademickie do nauczania przedmiotów archeologicznych studentów innych kierunków humanistycznych. Porównanie dokonane będzie tylko na płaszczyźnie przydatności wyżej wymienionych podręczników do dydaktyki archeologii. Pierwsza praca to: J. K. Kozłowski, P. Kaczanowski (1998) „Najdawniejsze dzieje ziem polskich (do VII wieku)”; zaś drugą analizowaną pracą jest książka Colina Renfrew i Paula Bahna „Archeologia. Teoria. Metody. Praktyka”; jako trzeci omówię podręcznik Wendy

Ashmore i Roberta J. Sharera „Odkrywanie przeszłości. Wprowadzenie do archeologii”.

Już sam tytuł pierwszej z wymienionych powyżej prac, „Najdawniejsze dzieje ziem polskich (do VII wieku)”, wyjaśnia dlaczego książka ta bardzo chętnie polecana jest jako podręcznik przede wszystkim studentom historii. Jej układ odzwierciedla schemat chronologiczny trzech epok: kolejne rozdziały poświęcone są paleolitowi, mezolitowi, neolitowi, eneolitowi, epoce brązu, epoce żelaza. Tylko niewielki, bo liczący zaledwie 30 stron, rozdział poświęcony jest zagadnieniom metodologicznym. Jeszcze mniej uwagi (4 strony) zwrócono na historię archeologii jako nauki. Książka ta w swej istocie wpisuje się w nurt archeologii tradycyjnej. Pomimo metodologicznej deklaracji obecnej w pierwszym, metodologicznym rozdziale, że na podstawie pozostałości materialnych możliwa jest „rekonstrukcja” szeroko rozumianej kultury w pradziejach, czytelnik zagłębiający się w rozdziały poświęcone poszczególnym epokom zaczyna odnosić wrażenie, że po Europie w pradziejach wędrowały, przesuwaly się, kontaktowały się ze sobą nawzajem kultury archeologiczne. Jest to efekt, który za Anną Pałubicką można nazwać „antropomorfizacją kultur archeologicznych”. Wynika on po części z tradycyjnego założenia, że zdefiniowane na podstawie dystrybucji przestrzennej określone typy artefaktów kultury archeologicznej współwystępujące razem na określonym obszarze mogły odpowiadać w przeszłości grupom społecznym. Takiej „antropomorfizacji kultur archeologicznych” możemy uniknąć, jeśli przyjmiemy założenie szeroko omówione już w literaturze archeologicznej, że kultura archeologiczna jest narzędziem heurystycznym, pojęciem badawczym używanym w klasyfikacji materiału archeologicznego, jednostką porządkująca materiał archeologiczny. Co więcej, tak rozumianą definicję kultury archeologicznej należy precyzyjnie wyjaśnić studentom innych kierunków humanistycznych, którzy z tym pojęciem spotykają się po raz pierwszy i tak naprawdę jedyni na zajęciach z archeologii.

J. K. Kozłowski i P. Kaczanowski nie są jednakże konsekwentni w postrzeganiu modelu poznawczego narzuconego przez archeologię tradycyjną, albowiem w ich narracji pojawiają się także echa archeologii procesualnej – próby określania pewnych wydarzeń i procesów o charakterze stricte gospodarczym, społecznym czy też kulturowym, zachodzących w pradziejach. Takim ogólnym

procesem jest na przykład wymiana idei związana z rozprzestrzenianiem się rolnictwa i hodowli. Jednakże wymieszanie terminologii tradycyjnej i archeologii procesualnej czyni ten fragment tekstu całkowicie niezrozumiałym dla studentów innych kierunków humanistycznych. Identyczny problem pojawia się przy omawianiu okresu lateńskiego (wg terminologii archeologii tradycyjnej) oraz dominacji celtyckiej w Europie (wg terminologii procesualnej i historycznej). Niezwykle trudne percepcyjnie, nawet dla studentów historii, jest przechodzenie, właściwszym słowem byłoby może – przeskakiwanie, w narracji od omówienia źródeł pisanych greckich i rzymskich dotyczących kultury celtyckiej do kultur archeologicznych traktowanych jako bezpośrednie ślady obecności celtyckiej w określonych regionach Europy i Polski. Podane powyżej dwa przykłady ukazują niezwykle potrzebę konsekwencji narracji prezentowanej studentom, np. kierunku historia. Od nas jako wykładowców zależy wybór – czy prezentujemy im tradycyjną definicję kultur archeologicznych i będziemy potem konsekwentnie utrzymywać się w tradycyjnym systemie trzech epok i postrzeganiu ich przez pryzmat kultur archeologicznych i ich inwentarzy. Inną możliwością jest świadome porzucenie założeń archeologii tradycyjnej na rzecz innych nurtów badawczych archeologii. Wówczas jednakże prezentowana przez nas wizja pradziejów musi być konsekwentnie utrzymana w założeniach wybranego nurtu, a wszelkie odstępstwa muszą być studentom wyjaśniane.

Dwie pozostałe to anglosaskie prace: Colina Renfrew i Paula Bahna oraz Wendy Ashmore i Roberta J. Sharera. Praca dwóch pierwszych autorów miała swoje pierwsze wydanie w 1991 roku w Londynie, w wydawnictwie Thames and Hudson Ltd. Od tego czasu miała kilka wznowień. Wydanie polskie pochodzi z 2007 roku. Praca dzieli się na czternaście rozdziałów omawiających bardzo szczegółowo rzeczy pomijane w książkach stanowiących literaturę do przedmiotu: „Pradzieje Europy”, a więc są to kolejno: „Podstawy archeologii” – autorzy omawiają historię archeologii, podsta-

wowe kategorie źródeł archeologicznych i zagadnienia z nimi związane, metody i techniki prowadzenia wykopalisk, metody ustalania chronologii; w części „Człowiek i społeczeństwo w przeszłości” autorzy omawiają archeologię społeczną, paleośrodowisko, palinologię, technologię, handel i wymianę, archeologię kognitywną, paleodemografię, epistemologię; część „Społeczne funkcjonowanie archeologii” mówi nam o upolitycznieniu archeologii oraz prezentuje przykłady bardzo znanych projektów badawczych. Realizując przedmiot „Pradzieje Europy”, jako podstawową literaturę można podać część drugą omawianej pracy. Ze względu na wartość prowadzoną, a przez to wciągającą narrację, liczne ilustracje oraz dodatki w tekście (tzw. analizy przykładów) podręcznik ten jest bardzo chętnie czytany (lub przeglądany) przez studentów. Jako mankament można w tym kontekście wysunąć przesunięcie akcentu z archeologii europejskiej czy też tak pożądaną na większości kierunków archeologii ziem polskich lub środkowoeuropejskiej na archeologię światową.

Metodologiczny i poznawczy charakter ma druga z prezentowanych anglosaskich pozycji: Wendy Ashmore i Robert J. Sharer „Odkrywanie przeszłości. Wprowadzenie do archeologii”. Poszczególne rozdziały poświęcone są w następującej kolejności: historii archeologii, zróżnicowaniu współczesnej archeologii na nurty badawcze, kategoriom źródeł archeologicznych, metodom i teoriom badań wykopaliskowych, metodom ustalania chronologii, procesom poznawczym rozumianym w sposób narratywny, tzn. nie jako rekonstrukcja przeszłości, lecz interpretacja i tworzenie wiedzy o przeszłości, społecznemu funkcjonowaniu archeologii. Podręcznik ten, charakteryzujący się również przystępnym stylem (co jest także zasługą tłumacza pracy na język polski), z powodzeniem zatem może być wykorzystywany jako podstawowa literatura dotycząca zagadnień wstępnych – charakterystyki podstaw metodologicznych archeologii. Prezentowane w książce przykłady dotyczą archeologii Nowego Świata, co może być podstawą dla porównań z dokonaniem archeologii europejskiej.

WNIOSKI KOŃCOWE

Podsumowując sformułuję już ostatni truizm, z którego także bardzo rzadko zdajemy sobie sprawę. Pomimo małej ilości obowiązkowych godzin

przedmiotu „Pradzieje Europy” lub przedmiotu podobnego typu odbywanych na kierunkach nie-archeologicznych to my jako wykładowcy kształtujemy

my obraz współczesnego archeologa i archeologii, który studenci wyniosą z naszych prezentacji i który zapewne będzie towarzyszył im przez całe życie. To my wpływamy na ich stosunek do zabytków archeologicznych i do pracy archeologa. Dopiero uświadamiając sobie ten fakt, wiemy, jaka odpowiedzialność na nas spoczywa. Z tego też powodu

opowiadam się za utrzymaniem chociaż niewielu, ale obowiązkowych godzin zajęć z archeologii na kierunkach humanistycznych, jednakże wydaje mi się, że niezbędna jest na obecnym etapie rozwoju szkolnictwa wyższego przyjazna wymiana poglądów, dyskusja, debata nad metodyką nauczania tego typu zajęć.

BIBLIOGRAFIA

- Ashmore W., Sharer R.J.
2008 *Odkrywanie przeszłości. Wprowadzenie do archeologii*, Kraków.
- Gierowski J. A., Grodziski S., Wyrozumski J. (red.)
2004-2005 *Wielka Historia Świata*, t. 1-3, Kraków.
- Hensel W. (red.)
1975-1981 *Prahistoria ziem polskich*, t. I-V, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.
- Jazdzewski K.
1981 *Pradzieje Europy Środkowej*, Wrocław.
- Kmieciński J. (red.)
1989 *Pradzieje ziem polskich*, t. I, cz. 1, cz. 2, Warszawa – Łódź.
- Kozłowski J. K.
1999 *Encyklopedia Historyczna Świata*, t. I. *Prehistoria*, Kraków.
- Kozłowski J. K., Godłowski K.
1986 *Historia starożytna ziem polskich*, Warszawa (wydanie VI).
- Kozłowski J. K., Kaczanowski P.
1998 *Najdawniejsze dzieje ziem polskich (do VII wieku)*, *Wielka Historia Polski*, t. I, Kraków.
- Ostoja-Zagórski J.
1996 (2005) *Najstarsze dzieje ziem polskich*, Bydgoszcz.
- Renfrew C., Bahn P.
2007 *Archeologia. Teoria. Metody. Praktyka*, Warszawa.

IN SEARCH FOR STANDARDS FOR TEACHING PREHISTORY AND ARCHAEOLOGY IN THE HUMANITIES IN POLAND

SUMMARY

This article discusses the state of the methodology of teaching archaeological subjects in other humanities in Poland and then proceeds to compare this situation with that in Western European and anglosphere countries.

The reflection put forward in this article was first presented in 2003 at the 9th Annual Meeting of the European Association of Archaeologists in St. Petersburg in a session dedicated to the teaching of archaeology.

It is a summary of exactly fifteen years of my teaching as a lecturer in European Prehistory in the History Department.

I have not yet come across any methodological reflection in Poland on teaching archaeology to students of other humanities, therefore the topic I raise in this article seems to me to be particularly important and demands further discussion. Such a debate is, I feel, especially pertinent at this moment in time, as the number of newly-designed courses in humanities which include basic archaeology as part of their core program is increasing.

Adres Autorki:

Dr Adriana Ciesielska
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza
ul. Nowy Świat 28-30
62-800 Kalisz