

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Katedra rozvojových studií

Bc. Aneta HOLEČKOVÁ

POSTKOLONIÁLNÍ STUDIA

-

ODKAZY KOLONIALISMU V AFRICKÉ SPOLEČNOSTI

Diplomová práce

vedoucí práce: Mgr. Lenka DUŠKOVÁ

Olomouc 2015

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a veškeré použité zdroje informací jsem uvedla do seznamu literatury.

V Olomouci dne

.....

Aneta Holečková

Děkuji Mgr. Lence Duškové za veškerý čas, který věnovala opravám této diplomové práce a za její cenné rady, připomínky a komentáře, které mi pomohly při jejím zpracování.

Na tomto místě bych ráda poděkovala Jitce Končabové a Blance Plánské za pomoc s jazykovou úpravou této práce. Mé díky patří i rodině za její neutuchající podporu.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Aneta HOLEČKOVÁ
Osobní číslo: R120148
Studijní program: N1301 Geografie
Studijní obor: Mezinárodní rozvojová studia
Název tématu: POSTKOLONIÁLNÍ STUDIA - ODKAZY KOLONIALISMU
V AFRICKÉ SPOLEČNOSTI
Zadávací katedra: Katedra rozvojových studií

Zásady pro vypracování:

PRÁCE SE ZABÝVÁ PROBLEMATIKOU A TÉMATY V SOUVISLOSTI SE VZTAHY MEZI KOLONIÁLNÍMI MOCNOSTMI A JEJICH KOLONIEMI Z POHLEDU POSTKOLONIÁLNÍCH STUDIÍ. CÍLEM PRÁCE JE PŘIBLÍŽIT KONSTRUKCI PŘEDSTAV EVROPY O "TĚCH DRUHÝCH" A INTERAKCI MEZI "KOLONIZOVANÝMI" A "KOLONIZÁTORY" Z HLEDISKA VLIVŮ NA SPOLEČNOST A KULTURU AFRIKY. PRÁCE BY MĚLA NASTÍTNIT PŘEDSTAVY EVROPSKÉ SPOLEČNOSTI O AFRICE PŘED VYTVOŘENÍM KOLONIÍ, DÁLE BY SE MĚLA VĚNOVAT LEGITIMIZACI MOCI A ZEJMÉNA PAK VLIVU EVROPSKÉ KULTURY JAKO NADŘAZENÉ AFRICKÉ KULTUŘE A SPOLEČNOSTI.

Rozsah grafických prací: dle potřeby
Rozsah pracovní zprávy: 20 - 25 tisíc slov
Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická
Seznam odborné literatury:

DANĚK, Petr et al. *Approaching the other : the four projects of western domination. 1st ed.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2008. 174 s. Monografie. ISBN 9788024420462. SAID, Edward W. *Orientalismus : západní koncepce Orientu.* Vyd. 1. Praha ; Litomyšl : Paseka, 2008. 459 s. ISBN 9788071859215. SOUKUP, Václav. *Orientalismus jako paradigma moci: Antropologická perspektiva.* ANTHROPOLOGIA INTEGRATA. 2011, roč. 2, č. 1, s. 75-80. PROFANT, Tomáš. *French Geopolitics in Africa: From Neocolonialism to Identity. Perspectives.* Review of International Affairs. 2010, č. 1, s. 41-61. OCHENI, Stephen a Basil C. NWANKWO. *Analysis of Colonialism and Its Impact in Africa.* Cross-cultural communication. 2012, roč. 8, č. 3, s. 46-54.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Lenka Dušková**
Katedra rozvojových studií

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2013**
Termín odevzdání diplomové práce: **16. prosince 2013**

L.S.

Prof. RNDr. Juraj Šovčík, Ph.D.
děkan

Doc. RNDr. Pavel Nováček, CSc.
vedoucí katedry

V Olomouci dne 10. ledna 2013

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá kolonialismem v Africe z pohledu postkoloniálních studií. Jejím cílem je přiblížit vztahy mezi koloniálními mocnostmi a kolonizovanými společnostmi. Předmětem této práce je charakterizování ospravedlnění intervencí kolonizátorů a ovládnutí obyvatel v koloniích prostřednictvím znalostí a zavádění formálního vzdělávání.

Klíčová slova: postkoloniální studia, kolonizace, kolonizace mysli, vzdělávání

ABSTRACT

This thesis is focused on colonialism in Africa by using approach of postcolonial studies. It is engaged in the issue of relationships between the colonial empires and the colonized societies. The objective of this thesis is to characterize how the colonizers justified their interventions and how the mind is controlled through knowledge and formal education.

Key words: postcolonial studies, colonization, colonization of the mind, education

Jazyk nereflektuje realitu, ale vytváří ji.

Tereza Jiroutová-Kynčlová

OBSAH

1 ÚVOD.....	10
2 POSTKOLONIÁLNÍ STUDIA	12
3 KONCEPTY POSTKOLONIÁLNÍCH STUDIÍ.....	17
3.1 POSTKOLONIÁLNÍ STUDIA A ORIENTALISMUS.....	17
3.2 DICHOTOMIE MY A ONI	20
3.3 BINARISMUS.....	21
3.4 HYBRIDITA A HYBRIDNÍ PROSTŘEDÍ	22
3.5 KOLONIZACE MYSLI	23
3.6 ZNALOSTI A MOC	27
4 KOLONIALISMUS	30
4.1 KOLONIZACE A KOLONIÁLNÍ SYSTÉM.....	30
4.2 IDENTITA	34
4.3 RASA	35
4.4 CIVILIZAČNÍ MISE.....	36
4.5 ROLE VZDĚLÁVÁNÍ.....	40
4.6 KULTURA	43
5 VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU KOLONIALISMU	45
5.1 PŘEDKOLONIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	51
5.2 MISIJNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	52
5.3 BRITSKÝ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM.....	56
5.4 OBSAHY KOLONIÁLNÍ OSNOV	58
6 POST(-)KOLONIÁLNÍ OBDOBÍ	61
6.1 DEKOLONIZACE	61
6.2 NÁVRAT K TRADIČNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ	65
6.2.1 AFRIKANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ.....	66
6.2.2 FILOSOFIE UBUNTU	67
6.2.3 PŮVODNÍ SYSTÉMY VZDĚLÁVÁNÍ A AFRICKÉ JAZYKY	69
6.3 VLIV MEZINÁRODNÍCH ORGANIZACÍ NA VZDĚLÁVACÍ POLITIKY	70
6.3.1 NOVÝ IMPERIALISMUS A NEOKOLONIALISMUS.....	73
6.4 GLOBALIZACE A HYBRIDNÍ PROSTOR	77
7 ZÁVĚR.....	79
8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	81

1 ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá kolonialismem jako jedním z nejvýznamnějších procesů, který ovlivňoval podobu světa. Od 16. století docházelo k expanzi a následnému zavádění systému nadvlády a kontroly koloniálních mocností v jejich koloniích. Kontakt afrických kmenů a národů s Evropany změnil nejen jejich ekonomický a politický, ale i kulturní vývoj. Tento jev byl popsán z hlediska mnoha vědních oborů. Tato práce si klade za cíl zobrazit jej z pohledu postkoloniálních studií.

Tento přístup mě začal zajímat po přednášce Terezy Jiroutové-Kynčlové na Katedře rozvojových studií. Jedná se o různorodý myšlenkový proud, který se zabývá kolonialismem v zajímavých souvislostech. Věnuje se tématům interakce koloniálních a kolonizovaných kultur v období před kolonizací, během ní i po vyhlášení nezávislosti. Tato studia hledají řešení k otázkám týkající se legitimacy moci kolonizátorů, hierarchie nadřazenosti, pokračujícího vlivu kolonizátora i po dekolonizaci, atd.

Kolonialismus pozměnil africkou společnost. Touha západních mocností ji civilizovat s sebou přinášela *pozitivní* i *negativní* jevy. **Cílem této práce** je charakterizovat důsledky fenoménu kolonialismu v africké společnosti z hlediska postkoloniálních studií. Část textu se věnuje vědnímu oboru postkoloniálních studií, jejich vývoji a oblastem, kterých se dotýká. Popsány jsou i další koncepty související s touto disciplínou, aby bylo možné lépe pochopit, jakým způsobem lze nahlížet na kolonialismus a jeho doprovodné jevy.

Další kapitoly charakterizují kolonizaci v souvislosti se vzděláváním a vzdělávacími systémy. Evropští kolonizátoři zaváděli *moderní* evropské systémy do vzdálených neevropských společností. Pro tuto práci bylo vzdělávání vybráno záměrně, protože se jeho vlivy významně promítly do africké kultury a společnosti. Bude zodpovězena otázka, jak cizí vzdělávací systém ovlivnil různé aspekty afrických kolonií a jejich společností, například jejich identitu, normy a vzorce chování. Práce se bude snažit objasnit i hierarchii nadřazenosti a dominance jedné společnosti nad druhou a zaměří se na duševní ovládnutí a *kolonizaci mysli* a jejich důsledky pro africké komunity. Závěrečná kapitola nastiňuje hlavní tendence místních vlád v přístupech ke vzdělávání po formální

dekolonizaci afrických států. Bude řešeno, jaký postoj v tomto období zaujaly africké státy vůči západnímu vzdělávání.

Vývoj vzdělávání je zaměřen na britský systém koloniální vlády a vzdělávání. Důvodem je snaha autora vyvarovat se homogenizaci za předpokladu, že by nebyly odlišeny rozdílné přístupy a politiky koloniálních mocností v jejich koloniích (například Francie nebo Španělska).

Po formální stránce tato práce neobsahuje seznam zkratek. V případě, že jsou v textu použity zkratky, jsou následně vysvětleny. Jejich počet je minimální, proto jim autor nevyhradil zvláštní prostor.

V této práci je využíván přístup postkoloniálních studií, který se snaží relativizovat a reinterpetovat mnoho jevů a významů. Z tohoto důvodu je v práci užívána kurzíva pro výrazy, na které je nutné pohlížet s relativizujícím odstupem.

2 POSTKOLONIÁLNÍ STUDIA

Tato kapitola přibližuje vědní obor postkoloniální studia. Zaměřuje se na jeho cíle, hlavní objekt zkoumání, vývoj oboru a vysvětlení základních konceptů.

Postkoloniální studia jsou relativně nový vědecký obor, který má interdisciplinární charakter a zabývá se širokou oblastí otázek (Horáková-Novotná; 2007). Původně byl termín „post-koloniální“ užíván historiky po druhé světové válce ve významu označení období „po“ získání nezávislosti kolonizovaných území, tedy období vzniku postkoloniálního státu. V rozdílném významu se termín „postkoloniální“ objevil v 90. letech 20. století v oboru literatury a literární vědy¹. V tomto oboru výraz „postkoloniální“ charakterizuje vzájemné kulturní působení koloniálních a kolonizovaných společností. Z kontextu těchto kulturních interakcí vychází také postkoloniální studia. Jejich zkoumání se zaměřuje na důsledky kolonialismu jak v kolonizovaných společnostech a kulturách, tak i v koloniálních mocnostech (Ashcroft, Griffiths, Tiffin; 2009). V obou významech je termín *post(-)koloniální*² velmi nejednoznačný a složitý, vztahuje se k širokému spektru kulturních, politických a ekonomických zkušeností různých společností (Power; 2003).

„Post-kolonialismus“ (psáno s pomlčkou) je termín vztahující se k období, kdy docházelo k rozpadu koloniálního systému (Horáková-Novotná; 2007). Postkoloniální můžeme také vymezit jako související s anti-koloniálním myšlením, které se vynořilo spolu s koncem koloniální vlády (Majumdar; 2008). Termín „postkolonialismus“ (psáno bez pomlčky) se ale mimo to snaží také zdůraznit složitost a rozporuplnost imperiální přítomnosti v koloniích. Vztahuje se k procesu kolonizace a vytváření vzájemných vztahů mezi kolonizovanými a kolonizujícími (Power; 2003). Loomba (2005) uvádí dva významy předpony „post“. Za prvé ve významu „po“ z časového hlediska (po formální dekolonizaci), ovšem druhý význam je ideologický. Toto ideologické pojetí je nejednoznačné. Mělo by označovat období, ve kterém došlo k *nahrazení koloniálního systému*. Loomba (2005) se ale domnívá, že toto období ještě nepřišlo a nespravedlnost koloniální vlády stále nebyla odstraněna. Ačkoli země může být formálně nezávislá, můžeme pozorovat prvky její ekonomické a kulturní závislosti. To znamená, že můžeme mluvit o jakémisi *neo-koloniálním vztahu*. Formální dekolonizace

¹ Literární věda analyzovala texty a užití jazyka. Demonstrovala tím, jaké postoje daná společnost zaujímala vůči ostatním a odhalovala dominanci skrytou v jazykových reprezentacích v textech.

² Tzn. jak ve významu období post-koloniálního státu, tak ve významu postkoloniálních kulturních interakcí.

již proběhla a lze ji datovat od začátku 18. století až do 70. let 20. století. Toto rozpětí se velmi liší podle perspektiv, ze kterých na ni nahlížíme.

Všeobecně můžeme shrnout, že výraz post-koloniální se váže k historickému vývoji států po vyhlášení jejich nezávislosti. Postkoloniální studia, stejně jako tato práce, užívají pojem postkoloniální ve významu hierarchie moci v systému koloniální nadvlády a interakce africké společnosti se společností a kulturou imperiálních mocností.

Postkolonialitou můžeme nazvat hnutí, jehož představitelé se zaměřují na zkoumání souvislostí mezi mocí a věděním. Ti vychází z textových reprezentací, které jsou odrazem sociálně-kulturních podmínek dané společnosti. Snahou postkoloniality je eliminovat eurocentrismus³ a podpořit návrat zpět k autentické identitě v pojetí rasy a národní sounáležitosti. Důraz by se měl přesunout na kulturu, subjektivitu, zkušenosti a vědomí kolonizovaného a kolonizujícího (Horáková-Novotná; 2007). Představitelé tohoto hnutí žijí v diaspoře, jsou z bývalých kolonií a studují na univerzitách na Západě⁴. Jejich pozice je tzv. hybridní, protože jejich teze vycházejí ze západního racionalismu i poststrukturalistické kritiky a zároveň poukazují na zkušenosti ze zemí jejich původu (Peet, Hartwick; 2009). Tito intelektuálové se stylizují do pozic mluvčích utlačovaných a ponížených. Jejich postavení mezi Západem a Východem⁵ je základním předpokladem pro hybriditu, k níž patří určitá nahodilost, nejasnost a rozkolísanost (Horáková-Novotná; 2007).

Horáková-Novotná (2007, s. 62) uvádí, že postkolonialita je „politicko-intelektuální konstrukce“, která zkoumá tyto hlavní oblasti: (1) hybriditu jako kulturní vyjádření těch, kteří pocházejí ze *zemí třetího světa* a přicházejí na Západ. (2) zkoumá všeobecně vědu, která je ovládána imperialismem⁶. Představitelé ze *zemí třetího světa* zpochybňují racionalitu vědy a požadují dekonstruování předpokladů, z nichž vycházejí vědy jako je ekonomie, sociologie a další. Poznatky získané prostřednictvím těchto věd neodpovídají tamější realitě. Dominance by měla být v sociálních vědách nově nahrazena

³ Peet a Hartwick (2009) uvádí, že se někteří autoři (například Prakash) kritizují neustálé využívání eurocentrického diskurzu při posuzování kolonialismu.

⁴ Západ je v tomto kontextu označení pro země, které jsou založené na západní kultuře – vyspělé země západní Evropy (například Německo, Francie, Velká Británie) a Severní Ameriky.

⁵ Vymezení Západu a Východu je založeno na rozdílu kultur. Východ je popisován na základě protikladných charakteristik vůči Evropě.

⁶ Imperialismus je označení pro politiku, kterou se snaží jeden stát ovlivnit jiný či chce nad ním dominovat.

dialogem⁷. (3) popisuje současný stav bývalých koloniálních společností Afriky, Asie a Latinské Ameriky.

Koncept postkoloniálních studií vznikl v anglosaském prostředí v 70. letech 20. století a s jeho myšlenkami a postoji se identifikují někteří vědci i z oborů historie, antropologie, sociologie, geografie a lingvistiky (Majumdar; 2008). Ačkoli tento vědní obor čerpá z poststrukturalismu, feminismu, marxismu, psychoanalýzy a lingvistiky a inspiruje se také mnohými sociologickými proudy stejně jako post-developmentem, nejdříve se rozšířil na katedrách literatury (Power; 2003). Ovšem ani jeden z daných směrů nepřevládá v řešení otázek oboru postkoloniálních studií. Postkoloniální studia využívají přístupů postmodernismu, francouzského poststrukturalismu, psychoanalýzy a také se inspirují postkoloniálními autory (zejména Franzem Fanonem), jejichž tvorbu a myšlenky si postkoloniální studia přivlastnily (Horáková-Novotná; 2007).

Postkoloniálním studiím předcházela tzv. literatura Commonwealthu, anglicky psaná literatura v koloniích z počátku 50. let 20. století. Tato disciplína studovala spisovatele, žijící v bývalých evropských koloniích nebo z nich emigrující, a jejich tvorbu či texty vzniklé v době kolonizace. V dílech těchto spisovatelů se pokouší postkoloniální studia hledat záměry a hodnoty kolonizátorů. Důležitým prvkem je také užití jazyka, který je významným nástrojem kolonizace a dominance nad kolonizovanými a slouží k pozměnění jejich identity. Jazyk nabývá v tomto kontextu politický charakter (Horáková-Novotná; 2007). Postkoloniální literatura je pro obor postkoloniálních studií důležitá, protože je v ní zobrazen odraz mnohých jevů spojených se společenskou a politickou nerovností. V určitém smyslu postkolonialita z části odkazuje zejména na intelektuály a jejich myšlenky než na konkrétní teorii (Power; 2003).

Postkoloniálním studiím také předcházelo vynoření koloniálního diskurzu, který zkoumá *kolonizaci mysli*⁸. Jeho předmětem bádání jsou reprezentace, interpretace a percepce kolonizačního procesu. S tím je spojen také způsob, jak bylo kolonizovaným vnucováno podřadné postavení a jak se tento nerovný vztah ospravedlňoval. Postupné osvojování hodnot kolonizátorů znamenalo pro kolonizované odmítnutí jejich původních jako *nevhodných, nedostačujících, barbarských a necivilizovaných*, zároveň to zjednodušovalo kolonizátorům jejich koloniální správu (Horáková-Novotná; 2007).

⁷ Vědecké poznatky by neměly vycházet z předpokladů jedné oblasti světa, ale z dialogu vědců z různých oblastí. Důvodem jsou různé přístupy a hlediska na jakákoli konkrétní témata.

⁸ Kolonizace mysli bude podrobněji vysvětlena v následující kapitole.

Obecně postkolonialismus/post-kolonialismus hodnotí území dobyté evropskými koloniálními mocnostmi od 16. století a různé instituce evropského kolonialismu. Zajímá se také o diskurzivní myšlení a objekty tohoto diskurzu⁹ a dědictví kolonialismu v obdobích před i po nezávislosti národů a komunit. Vliv evropského imperialismu je předmětem historických, politických, ekonomických a sociologických analýz, postkoloniální studia se ale zaměřují především na vytváření kulturního prostředí (Ashcroft, Griffiths, Tiffin; 2009). Předmětem jejich studia jsou také diskurzy, které jsou konstruovány o neevropských kulturách, vytváří *ty druhé* a marginalizují je. Navíc postkoloniální studia analyzují způsob, jakým byla upevňována evropská nadvláda využitím těchto diskurzů. Jejich důležitou součástí se staly poznatky o evropském imperialismu a jeho různých formách na různých místech v různém čase a také poznatky o moci a prestiži imperiální vlády. Různé formy kolonizace a přístupy koloniálních mocností nejsou univerzální. Je také těžké klasifikovat kolonizované země a porozumět jejich charakteristikám a historiím, proto je nežádoucí všechna kolonizovaná území shrnout pod jeden pojem *třetí svět* (Power; 2003). Naopak je dobré brát v úvahu širší místní a specifický kontext a vyžadovat specifickou analýzu různých dopadů koloniálních diskurzů (Ashcroft, Griffiths, Tiffin; 2009).

Všeobecně se postkoloniální studia zaměřují na *země třetího světa*. Odkazují na způsoby, jak kritizovat a hodnotit materiální i diskurzivní dědictví kolonialismu, jak v metropoli, tak na periferii. Současně jsou kritizovány i západní, eurocentrické modely vytvořené za účelem *rozvoje* (Power; 2003). Kritizován je západní projekt rozumu, pravdy a pokroku (Peet, Hartwick; 2009) a s tím spojená politická a kulturní zkušenost marginalizovaných. Ta je ovlivněna politickou, intelektuální a akademickou hegemonií a zastáváním názoru Západu, že jeho znalosti jsou *objektivní* a *univerzální* (Majumdar; 2008). Cílem přístupu postkoloniálních studií je pochopit a reinterpretovat koloniální minulost a dnešní identitu *třetího světa*. Jejich snahou je i destabilizovat dominantní diskurz *rozvoje*, zejména jeho eurocentrismus, eliminovat upřednostňování západní historie a diskurzu rozvoje jako cesty k industrializaci a masové spotřebě. Některé texty dokonce žádají dekonstrukci pojmu (*nálepky*) *třetí svět*, jeho historie a geografie, a *nálepky* ženy třetího světa. Kritizuje se náhled na *třetí svět* pouze z jedné strany a požaduje se, aby mohl být vyjádřen názor žen a marginalizovaných z globálního Jihu. Výsledkem dekonstrukce

⁹ Diskurz je definován jako „systematicky uspořádaný soubor výroků o daném předmětu, tématu. Konkrétní podoba vědění, specifický způsob rozumění světu, způsob jakým se o něčem mluví“ (Veselková; 2014).

by měla být nezávislá identita v de-evropeizovaném a hybridním světě, která se stane autonomní. S postmodernismem je sdílen zájem prozkoumat dědictví myšlení osvícenství (Power; 2003). Ovšem návrat k předkoloniálnímu stavu je podle Spivak (in Loomba; 2005) složitý, protože jej nelze tak jednoduše odhalit. Zároveň také varuje před nostalgií vůči všemu původnímu a zaměřuje se na zkoumání *třetího světa* jako konstruovaného a narušeného. Co se týče výzkumu, je nutné nepodléhat idealistickým či romantickým představám o kolonizovaných společnostech jako o „dalekých vykořistěných kulturách, ale s bohatým nedotčeným dědictvím, které čeká odhalení“ (Loomba; 2005, s. 21).

3 KONCEPTY POSTKOLONIÁLNÍCH STUDIÍ

Tato kapitola se zabývá důležitými koncepty vztahujícími se k tématu této práce. Zahrnuje pojmy vztahující se k reprezentování jiných kultur a hybridnímu prostředí. Podkapitoly popisující kolonizaci mysli a vztahy mezi znalostmi a mocí se pojí s procesem kolonizace a vzděláváním.

3.1 POSTKOLONIÁLNÍ STUDIA A ORIENTALISMUS

Postkoloniální studia vycházejí také z díla Edwarda Saida *Orientalismus*. Pracují především s tzv. *konstrukcí toho druhého* a epistemologickou¹⁰ dominancí Západu. *Orientalismus* je označován jako diskurz, jímž se zobrazují a reprezentují kulturní a ideologické oblasti „Orientu“. Tzv. Orient se znázorňuje na základě představ vytvořených již od doby antiky, z eurocentrického pohledu je to vykonstruovaná oblast romantického a exotického charakteru. Orient byl vymezen jako protiklad Evropy.

Said vysvětluje, že lidé si vytvářejí vlastní kulturu, zeměpisné celky a historii skrze vlastní myšlenky, vytvářením vlastních obrazů, imaginací a termínů (Said; 2008, s. 15). Základem orientalismu je souhrn obecných představ ovlivněný dogmatickými přístupy k idealizované a neměnné abstraktní představě „orientálnosti“. Tímto diskurzem Evropa ovládala Orient nejen politicky, ale i kulturně, vojensky, vědecky a sociologicky. *Orientalismus* je determinovaný a autoritativní systém, jenž Západ používal s každým výrokiem, názorem a popisem vztahujícím se k Orientu. V jistém slova smyslu jej ovládl a řídil. Tento myšlenkový proud se zaměřuje na ontologické a epistemologické rozlišení mezi Orientem/Východem a Okcidentem/Západem (Said; 2008, s. 12). Tento systém ovlivnil myšlení a jednání směrem k Orientu a vyznačil orientální kulturu jako kulturu protikladnou vůči evropské, tím přispěl k vytváření evropské identity. Orientalizování je nejen výsledkem obrazotvornosti, ale zároveň také souvisí s užitím moci, dominance a hegemonie. Z tohoto hlediska můžeme říci, že evropská kultura je hegemonická a nadřazena *zaostalému* Orientu.

¹⁰ Epistemologický znamená týkající se filosofické disciplíny, která se zaměřuje na teorii poznání (Slovník cizích slov, 2000).

Said rovněž vychází z předpokladu, že činnosti odborníků i umělců a jejich díla nejsou nikdy zcela *svobodná*, protože podléhají vlivům společnosti a kulturním tradicím. Jejich *objektivita* není zcela průkazná (Said; 2008, s. 229). V tomto ohledu je Orient popisovaný jen pomocí vybraných fragmentů a jakákoli práce zabývající se Orientem podléhá určitým přístupům a požadavkům. Orient je tedy „vykládán, zkoumán, hodnocen i spravován specifickými žádoucími způsoby“ (Said; 2008, s. 230). Je systémem reprezentací, jež jsou založené na poznacích cestovatelů, vlád, přírodovědců a komerčních podniků a potvrzují tak existující diskurz a konvenční názor na Orient. Tyto poznatky, imaginace a reprezentace se využívají při vytváření klíčových aspektů týkajících se Orientu a Orientálců. Následné použití slova „orientální“ s sebou neslo určitý soubor informací a konotací, které tento pojem zahrnuje. Tyto informace a poznatky byly brány jako všeobecně platné a morálně neutrální, přitom už užití slova orientální v sobě z tohoto pohledu obsahovalo určité hodnotící stanovisko (Said; 2008).

Západ určoval výklad tohoto pojmu, který si sám vytvořil. Doktrína Orientu je zautomatizována a přijímána jako *pravdivá*. Jakýkoli orientální subjekt je tedy reprezentován a hodnocen v rámci tohoto dominantního diskurzu. Orientalistika reprodukuje informace o Orientu jako *objektivní*, ačkoli jsou to osobní zážitky, které jsou zpracovány podle určitých principů *vědecky* a s použitím specifického jazyka v neosobní definici (Said; 2008, s. 190). Navíc diskurz je hluboce zakořeněn v západní kultuře a je všeobecně neměnný. Mínění o Orientu stále vychází ze stejných předsudků, které přetrvávají. Důležité je si uvědomit, že se v tomto diskurzu prezentují akademické objekty *vzdálené* Evropě. Orientalista vždy stojí vně Orientu a v tom případě se vždy jedná o pouhou interpretaci této oblasti. Zároveň jsou tyto interpretace velmi generalizovány a zjednodušovány. Hlavním cílem bylo díky těmto přístupům udržet nadvládu nad Orientem a podporovat převzetí západních hodnot, cílů a principů civilizace (Said; 2008, s. 270).

Na Orientálce je nahlíženo ne jako na jedince, ale jako na určitý problém, jímž je *zaostalost* a *necivilizovanost*. Z těchto důvodů si západní velmoci nárokují právo převzít kontrolu nad těmito jedinci. Kolonialismus byl z tohoto hlediska ospravedlněn myšlenkou, že civilizovaný svět je pověřen úkolem „udělat primitivní lepšími ve smyslu lepších charakterových vlastností a schopností.“ Cílem Západu je odstranit orientální *zaostalost* a přinést vědu a moc (Said; 2008, s. 47). Předpokladem je, že civilizovaný svět ví, co je pro podřízené *dobré*, protože nasbíral poznatky o těchto zaostalých oblastech.

Jakákoli intervence je aplikovatelná v celém Orientu, protože Orientálci z pohledu Západu jsou téměř všude stejní. Z toho důvodu byla v koloniích zaváděna stejná správa. Navíc území nedotčená Západem jsou bez smyslu pro řád, který jim může přinést pouze kolonialismus (Daněk; 2008). Z pohledu Západu dobytí Orientu znamená příchod *svobody*. Kolonialismus byl důsledkem touhy po přivlastnění určitého geografického prostoru, ale i přítomnosti *necivilizovaných* národů. Být bělochem v koloniích znamenalo chovat se určitým způsobem jak k *bělošskému* tak k *barevnému* obyvatelstvu. Zahrnuje to i užívání jazyka, jistá pravidla ve styku s ostatními, vnímání reality, hodnocení, uvažování a chování podle evropských měřítek (Said; 2008).

Pro postkoloniální studia je dílo *Orientalismus* důležité při zkoumání důsledků epistemologické dominance Západu v rámci mnoha vědních oborů, především v humanitních vědách (Horáková-Novotná; 2007). Tato studia se také zabývají diskurzy, skrze něž byli Západem *ti druzí* konstruováni a marginalizováni. Evropa utvářela a *produkovala* vědomosti o *těch druhých* a prohlašovala je za *vědeckou pravdu* (Bhat, Ahmad; 2012). Tyto teze jsou založeny na předpokladu Edwarda Saida, že veškeré *pravdy* o *tom druhém* jsou subjektivní. Pravda o *tom druhém* může být odhalena jen *tím druhým*. Pravdu o určitém místě může prezentovat jen odborník z daného místa nebo kultury. Z toho vyplývá, že Západ nemá právo mluvit o *těch druhých*. Epistemologická nadřazenost Západu zamezuje objektivní analýze nezápadní kultury. Tyto nezápadní kultury, tzn. i realita bývalých kolonií, může být představena pouze jednotlivci z dané sociokulturní společnosti (Horáková-Novotná; 2007). Said zkoumal, jak je Orient skrze koloniální diskurz ovládnut a jak je podřazen Západu. Diskurz postkoloniálních studií je určitým „alternativním diskurzem, který se snaží narušit hegemonii moderního Západu“ a veškeré imperiální struktury (například vědění), jež se projevovaly od začátku hegemonie (Power; 2003, s. 122).

Postkoloniální analýzy se snaží vyvrátit tyto koloniální reprezentace a vytvořit nové a vyslechnout hlas těch, kteří byli utlačováni a marginalizováni. Postkoloniální teoretikové vyzdvihují nutnost kritiky historie a problematiky vytváření impozantních narací (formulace textů) a hodnotí dějiny jako takové. Postkoloniální literární kritikové se zabývají historií psaní o historii kolonií. Většina poznatků o kolonizovaných je psána západními historiky a ti následují své vlastní cíle a udržují evropský diskurz. Formulované příběhy udržovaly moc na kolonizovaných územích a Evropa tak chtěla docílit, aby se svět *podobal* Evropě. Postkoloniální přístup zpochybňuje hegemonii eurocentrického,

formálního a *oficiálního* nahlížení na historii. Je nutné dekonstruovat dominantní diskurzy (Bhat, Ahmad; 2012). Saidův Orientalismus je zásadní pro zkoumání koloniálních diskurzů. Diskurz postkoloniálních studií je určitým „alternativním diskurzem, který se snaží narušit hegemonii moderního Západu“ a rovněž i veškeré imperiální struktury (například strukturu vědomostí), jež se projevovaly od začátku hegemonie (Power; 2003, s. 122).

3.2 DICHOTOMIE MY A ONI

Dichotomické rozlišení mezi kategoriemi *my a oni* jsou přirozenou lidskou tendencí při vytváření vlastní identity (Horáková-Novotná; 2007). Dichotomie mezi Západem a Orientem je hierarchická. Západ se reprezentuje jako *nadřazený* a jeho dominance je posilována prostřednictvím rozšiřování reprezentací o sobě i *těch druhých*. Západní imperialismus se ospravedlňuje a legitimizuje používáním tohoto diskurzu (Bhat, Ahmad; 2012). Západ využil své myšlenkové a technické vyspělosti, aby získal moc nad *těmi druhými*. *Ti druzí* inklinují k přijímání své identity *podřazených* a ke vštěpování těchto *nadřazených* západních hodnot a praxí (Said; 2008). Tyto reprezentace a hodnotové systémy s ideologickým podtextem nadřazenosti a podřazenosti jsou zakořeněny v jazyce, kultuře, institucích a politickém prostředí toho, kdo tyto reprezentace vytváří (Bhat, Ahmad; 2012).

Již v 16. století se objevily první reprezentace *těch druhých* a idea evropské nadřazenosti. První významná dichotomie mezi Evropou a *těmi ostatními* byla konstruována křesťanstvím na základě vymezení termínu pohan či bezvěrec (Horáková-Novotná; 2007). *Ti druzí* navíc byli zobrazováni jako nemravní, iracionální, dětinští a *jiní* v protikladu k racionálním, počestným, vyzrálým a *normálním* Evropanům. Normy chování Orientu (kolonií) byly považovány za nepřirozené (Said; 2008, s. 276). Další významná dichotomie byla spojena se zvyšující se technologickou převahou. Znamenalo to také zintenzivnění koncepce *toho druhého*. *Ti druzí* byli z pohledu evropské společnosti na nejnižší úrovni v porovnání s technologicky vyspělou evropskou civilizací (Horáková-Novotná; 2007).

3.3 BINARISMUS

Binarismus vychází z předpokladu, že určité označení má význam nikoli pouze ve vztahu ke skutečnému objektu, ale také v jeho opozici k jinému označení. Důležité je také, jaký koncept či představa souvisí s daným pojmem. Binární opozice jsou taková označení, jejichž významy leží v extrémním protikladném postavení, například bílý/černý. Tyto binární opozice „jsou velmi časté při kulturní konstrukci reality“ (Ashcroft, Griffiths, Tiffin; 2009, s. 18). V koloniálním diskurzu se užívají zejména tyto binární opozice: kolonizující/kolonizovaný; bílý/černý; civilizovaný/primitivní; pokrokový/zaostalý; dobrý/špatný; krásný/ošklivý; lidský/krutý; učitel/žák; lékař/pacient. Ideologický význam těchto opozic vyhovuje imperialismu, který ho využívá jako záminku k možnosti *civilizovat ty druhé*. Problémem těchto binárních systémů je, že mezi dvěma protiklady neexistuje prostor pro nejednoznačné či překrývající se významy. Post-strukturalistické a feministické teorie pak naznačují, že vždy jeden termín z binární opozice dominuje. Logika binárních opozic dotváří západní imperialismus ve smyslu ustanovení vztahů dominance. Jednoduché a jasné rozdělení centrum/periferie, kolonizátor/kolonizovaný, civilizovaný/primitivní zachovává násilnou hierarchii (Ashcroft, Griffiths, Tiffin; 2009).

Západ vnímá Orient rovněž na základě binárních opozic. Západ sám sebe vymezuje pozitivně a opozita a nedostatky používá k charakterizování Orientu (Daněk; 2008). Said uvádí, že kulturně rozdělené kategorie podle rasy, jazyka či barvy pleti jsou vytvořené na hodnotícím principu, než aby to byla neutrální pojmenování. Za každým takovýmto označením můžeme nalézt binární rozdělení mezi *my a oni* (Said; 2008). Koncept rasy je postaven na opozici, která je jednou z *nejhorší* binárních opozic vůbec. Rozdíly se redukovaly na pouhý protiklad bílý/nebílý. Imperiální koloniální koncept byl založen na fyzické a biologické charakteristice a mentálním vývoji z hlediska rasy. Vyšší rasy měly získat více prostoru na úkor nižších. Vytvořený hodnotový systém upřednostňoval Evropany či bělochy před domorodým obyvatelstvem v koloniích. Nejvýznamněji se tento fenomén projevil v Africe, komplexem méněcennosti a neschopnosti (Horáková-Novotná; 2007). Postkoloniální studia usilují o narušení těchto binárních opozic a imperiální logiky. Dále se snaží zpochybnit strukturu v rámci systému samotných binárních opozic, odhalit základní protiklady a odkrýt hlubokou ambivalenci vztahů ekonomických, kulturních i politických (Ashcroft, Griffiths, Tiffin; 2009).

3.4 HYBRIDITA A HYBRIDNÍ PROSTŘEDÍ

Postkoloniální studia vidí možnost zpochybnění binárních opozic v hybridním prostředí. Postkoloniální diskurz, který se zabývá Afrikou nebo Indií, zkoumá spisy autorů v diaspoře, hybriditu a multikulturalismus. Většina těchto spisovatelů shledává hybridní prostředí jako prostředí vhodné k zpochybnění eurocentrického koloniálního diskurzu. Tito autoři přicházejí s vlastním pohledem na historii a situaci období kolonialismu. Jinak ji interpretují, aby se bránili sociální, politické i ekonomické agresi kolonizátora. Při střetu dvou kultur se vytvoří nová hybridní kultura, která je využita postkoloniálními autory, aby se vyhnuli binárním kategoriím používaným v historii. Chtějí také rozvíjet nejednotnou kulturu plnou kulturních výměn (Bhat, Ahmad; 2012).

„Hybridita se obvykle týká vytvoření nové transkulturní formy uvnitř kontaktní zóny vytvořené kolonizací“ (Ashcroft, Griffiths, Tiffin; 2009, s. 108). Zjednodušeně se jedná o setkání dvou kultur, které vyústí v novou hybridní kulturu absorbující různé entity z obou daných kultur. Usiluje o zachování tradic a historie a zároveň se je snaží přizpůsobit dnešní době (Bhat, Ahmad; 2012). Tento pojem hybridizace se týká lingvistiky, kultury, politiky, rasy, atd.; a míry vzájemné provázanosti a subjektivity. Již nelze udržet *čistotu* kultur, ale kultura se dostává do pozice *něco mezi tím* (Ashcroft, Griffiths, Tiffin; 2009). Jedná se o způsob jak vyvážit vztah mezi kolonizovaným a kolonizátorem (Bhat, Ahmad; 2012). V postkoloniálních studiích to jednoduše znamená mezikulturní výměnu, jež by mohla také narušit nerovnováhu moci. Vzájemné propojení obou kultur může oslabit hierarchii imperialismu (Ashcroft, Griffiths, Tiffin; 2009).

V období, kdy se Afričané snažili vytvořit své vlastní národy a státy, se také zvedla vlna odporu proti koloniální politice. Kulturu před osamostatněním ovlivňoval tedy anti-koloniální přístup. Naopak v procesu dekolonizace byla významným prvkem hybridita, protože vyhlášení samostatnosti států mělo přinést narušení ambivalentního vztahu nadřazenosti a dominance imperiálního projektu (Ashcroft, Griffiths, Tiffin; 2009, s. 111). Kolonialismus zanechal na kolonizovaných hluboké následky. Lidé ztráceli svou přirozenou kulturu a v narušené hybridní společnosti ji byli nuceni hledat stejně jako ztracenou identitu. Navíc se stávají součástí hybridní společnosti a tím ve své podstatě přebírají některé vlastnosti kolonizátora tím, že je napodobovali. Pokud kolonizovaní nemohou změnit své podmínky v hybridní, pak se snaží být alespoň v harmonii s kolonizátorem a komunikovat s ním. V obou případech je to aktivní odpor

vůči koloniální situaci, ale také pokus o zachování kulturního dědictví. Dnes také mnoho postkoloniálních autorů s hybridní identitou chce narušit a dekonstruovat daný evropský despotický a hegemonický náhled na svět. Chtějí také vyvrátit konzervativní názory na koloniální společnost (Bhat, Ahmad; 2012).

Cílem postkoloniálních studií je zabývat se *zvláštnostmi* každé kultury a hybridita má dopomoci k de-historizaci a k de-lokaci kultur z jejich nynějšího diskurzivního časového, místního a geografického kontextu. Oproštění od imperialistické kultury, která byla dlouhou dobu zaváděna skrze kolonizaci, by měla přinést jistou míru autenticity dané kultury (Ashcroft, Griffiths, Tiffin; 2009, s. 110). Navíc kontakt mezi kolonizovanými a kolonizátorem a diaspora v zemích kolonizátorů vede k multikulturnímu životu a tím je utlumována homogenizace a sílí odpor vůči mocným bývalým kolonizátorům. Také se ruší mýty o univerzálním přístupu k historii, politice a kultuře všeobecně. Jde o jakýsi přirozený vývoj k multikulturnímu prostředí i díky migraci. Každý by chtěl svou identitu a vlastní kulturu, dochází ale stále ke kulturním šokům a odcizení (Bhat, Ahmad; 2012).

3.5 KOLONIZACE MYSLI

Západní svět věřil v nadřazenost *západního člověka*, v nadřazenost maskulinity nad feminitou, dospělého nad dítětem, historického nad ahistorickým, moderního nad tradičním nebo progresivního nad divošským. Z tohoto důvodu se staly *nemoderní* kultury ohroženy vizí Západu o světě, který by byl naprosto homogenizovaný, technologicky vyspělý, kontrolovatelný a hierarchizovaný. Tyto ideje byly nejdříve obráceny směrem ke koloniím, kde je začali uplatňovat první misionáři, liberálové a ti, kteří věřili ve vědu, rovnost a rozvoj. V rámci kolonizovaných společností se změnily kulturní priority. Došlo k *rozptýlení Západu* i mimo Západ, do struktur a myslí lidí (Nandy; 1997).

Postkoloniální myslitelé se zaměřují na tuto tzv. *kolonizaci mysli* a také na její efektivní odstranění. Kolonizace mysli znamená zavádění myšlenkových obsahů Západu v koloniálních společnostech, kde jsou přijímány nové normy a kategorie. Změna se týká i sociálních systémů a zásadní roli tyto změny hrají v rámci rodiny, náboženství, vědy, jazyka, vzdělávání a médií (Dascal; 2009). Můžeme je sledovat i v zábavě či sportovních

aktivitách. Kolonizace se projevuje a přetrvává v mnoha sférách života. Můžeme říci, že je stále Afrika ovládána Západem (Asaju; 2012). Moderní kolonialismus¹¹ byl podle Nandy (1997) úspěšný, protože dokázal právě tyto struktury¹² tradičních společností ovlivnit. Původní, z pohledu Západu, *barbarské* struktury měly být nahrazeny *moderními*, které byly neslučitelné s těmi tradičními. Kolonizující země tak získaly nadvládu nad kolonizovanými, která vycházela nejen z vojenské a technologické vyspělosti, ale také vytvářením a zaváděním nových hierarchií. Kolonizované společnosti byly ovládané a byl na ně vyvíjen psychologický nátlak, aby opustily své tradiční koncepty. Podle koloniálních mocností to byl způsob, jak dosáhnout *spravedlivé* společnosti. Přestonově vytvářená kultura s sebou přinášela vnitřní boj proti vlastním pravidlům, která odporovala těm nově nastaveným (Nandy; 1997). Afričané tak byli odpoutáni od své kultury a dědictví, tím mohli být jednodušeji ovlivňováni a kontrolováni (Dascal; 2009). Celý tento proces se označuje pojmem *kolonizace mysli*.

Využití fyzické síly při kolonizaci nebylo dostačující. Nelze dosáhnout kontroly prostřednictvím vojenského dobytí, následné diktatury, nátlaku a strachu. Úspěch zajišťovala také duševní nadvláda, přesvědčení a víra kolonizovaných v nadřazenost kolonizátora (Dascal; 2009 a Thiong'o; 1986). Kolonizátoři ovládali africkou mysl. Byly *přetvořeny* myšlenky, pocity, zvyky a každý aspekt africké mysli a osobnosti (Sicherman; 1995). Kolonizace mysli je docíleno, pokud kolonizovaní přijmou asymetrický rozdíl mezi *primitivním* a *civilizovaným* jako *pravdu*, ve kterou uvěří. Na druhé straně kolonizátor uznává svou epistemickou nadřazenost a přijímá ji jako princip víry. Na začátku tohoto procesu jsou kolonizovaní přesvědčeni, že nesouměrnost ve vztahu kolonizovaný/kolonizátor je bezdůvodná, neobjektivní a odmítají ji přijmout. Postupně kolonizátor přizpůsobí mysl kolonizovaných a vyloučí původní autentickou identitu kolonizovaných a dostane je do pozice *podřízených*. Proces kolonizace mysli je doprovázen také psychologickou manipulací (Dascal; 2009). Indoktrinace vede k účelovému vštěpování přesvědčení, postojů a hodnot, myšlenek a loajality. S myslí se manipuluje, aby mohli být kontrolovány názory *těch druhých*. Ovlivnění mysli s sebou nese také zhoršení kritického úsudku, změny v chování, rozpad osobnosti a dokonce adaptování se na jiný soubor hodnot a přesvědčení (Dugassa; 2011).

¹¹ Za moderní kolonialismus je považován kolonialismus západních (evropských) mocností počínající v 16. století.

¹² Pod pojmem struktury se v kontextu tohoto textu nemluví jen o hierarchii ve společnosti, ale také o sociální struktuře (struktuře sociálního systému). S vývojem času lze sledovat proměny hlavních rysů dané společnosti, které jsou ovlivněny mocenskými vztahy.

Důležité je, aby se utlačovaní identifikovali s agresorem. V koloniální kultuře to znamená identifikaci s vládcem, tím se legitimizuje jeho dominance. Kolonizovaní byli označeni za barbary, kteří potřebují civilizovat (Nandy; 1997). Kolonizace mysli byla tedy velmi významným prvkem teorie pokroku a civilizování *těch druhých*. Mnoho černých Afričanů se identifikovali s nadřazeností západní kultury a kolonizátorů, snažili se zbavit svých tradic, aby se přiblížili Evropanům. Pokud přetrvávají některé původní tradice, pak jsou shledány *zastaralými* a *primitivními*. Západní modely se stávají ideálem, protože jsou *lepší* (Berg; 2007). V rámci kultury bylo nutné u kolonizovaných zničit víru v jejich jméno, v jejich jazyky, jejich prostředí, dědictví, jednotu a sebe samé. Tím se mohli vzdálit vlastní kultuře a přiblížit se té *lepší* (Thiong'o; 1986).

Ideologie kolonialismu je stále přítomna v mnoha oblastech života, protože jsou stále v strukturách společností zahrnuty určité struktury a kódy, které jsou sdíleny vládci i ovládanými. Kolonizace mysli znamená, že jsou tyto struktury a kódy přeneseny do popředí nově vytvořených subkultur a právě tyto struktury a kódy jsou prezentovány jako prioritní pro danou společnost. Původně si odporovaly moderní vědecko-racionální a tradiční náhledy na svět, ovšem tento odpor byl zlomen vtisknutím racionality do myslí *těch druhých*. Nandy tedy nazývá kolonialismem stav mysli, tudíž kolonialismus nelze ukončit pouze skrze politickou svobodu, nýbrž i v myslích lidí (Nandy; 1997). Pro kolonizaci mysli je charakteristický zásah vnější síly a ovládnutí hlavního obsahu mysli¹³, jejichž následky jsou dlouhodobé a těžko odstranitelné. Dalším prvkem je nerovnost ve vztazích moci (nadřazenost a podřazenost). Obě strany si mohou i nemusí být vědomi kolonizace a tento proces může být dobrovolný i nedobrovolný (Dascal; 2009, s. 2).

Kolonizace mysli se stala jedním z účinných nástrojů koloniálních mocností, aby si udržely autoritu a svou mocenskou strukturu. Navíc přeměňováním společenských struktur bylo dosaženo postupně stavu, kdy samy kolonizované společnosti prosazovaly struktury kolonizátorů. Kolonialismus dále využívá skrytých dominancí prostřednictvím zavádění sociálně-ekonomické a psychologické principy odměn a trestů (Nandy; 1997). Kolonizovaní jsou odměněni za to, že se chovají stejně jako kolonizující společnost. Kolonizátoři dosáhli nejvyšší úrovně bytí, proto přijetí jejich kultury a jazyka se může kolonizované této úrovni přiblížit. Kolonizátoři chtěli, aby si domorodí obyvatelé

¹³ Obsah mysli zahrnují veškeré reprezentace vztahující se k okolnímu světu.

internalizovali myšlenky vládnoucích elit. Kolonizace mysli probíhala ve slepé víře a poslušnosti (Dugassa; 2011).

Jednou z efektivních možností kolonizace mysli je vzdělávání. Jeho zaváděním jsou *produkovány* znalosti, kultura, mocenské struktury, myšlení a pohled kolonizátorů na svět. Vzdělávání bylo zdrojem indoktrinace a *vymývání mozků* (Dugassa; 2011). Kolonizace mysli byla účinná zejména pomocí zavádění cizího jazyka. Nový jazyk vytváří také novou realitu a aspekty života. Největší efekt měla psaná podoba, tzn. výuka jazyka, knihy a čtení. Proto při kolonizaci mysli hrálo zásadní roli formální vzdělávání. Dítě je vystaveno představám o jeho okolním světě, ale tento obraz je odrazem kolonizátorova vnímání v písemné podobě. Rodný jazyk je v mysli spojován s nízkým statutem, ponižením, tělesnými tresty, hloupostí a barbarstvím (Thiong'o; 1986). Popírána je i intelektuální autonomie studentů (Dugassa; 2011). Africký student je odcizen domovu a svému životnímu prostředí a následně je umístěn mezi paternalistické Evropany. Podle Sicherman (1995) se dokonce jedná o jakousi formu otroctví, aniž by otrok věděl, že je otrokem (Sicherman; 1995).

Kolonizace mysli a symbol podlehnutí kulturní a ideologické nadřazenosti Západu můžeme sledovat i v souvislosti s konverzí ke křesťanstvím. Z hlediska postkoloniálních studií je proces zavádění křesťanství rovněž vnímán jako nástroj imperialismu. Velmi důležitý je zde prvek polarity a vymezení pohanů jako *těch druhých*. Mezikulturní interakce v rámci misí zahrnuje zavádění jazykových a kulturních struktur imperialismu v afrických společnostech. Výsledkem celého procesu je přetransformování identit jednotlivců nebo celých skupin, protože bylo přeměněno i celé jejich sociálního prostředí. Prostřednictvím christianizace Afričané ztratili nezávislou vůli a byli asimilováni do cizí identity (Stanley; 2003).

Pokud bychom usilovali o dekolonizaci mysli, pak je nutné nahradit daný systém myšlení jiným. Jedná se o jakýsi proces re-afrikanizace, kdy pomocí psycho-edukačních procesů by byla vytvořena stabilní společnost, která by využila prvky tradičních afrických kultur. Existuje široké spektrum možností, jak přistupovat ke kolonizaci mysli v dané problematice. Jedním je následování kolonizace mysli, protikladem je úplné její odmítnutí. Mezi těmi protipóly je možné také hledat určité alternativy. V praxi je důležité odmítnout jakékoli přesvědčení, které nepřijímá legitimitu a autenticitu africké perspektivy (Dascal; 2009).

3.6 ZNALOSTI A MOC

Následující text vychází z předpokladu, že ten, kdo vytváří a využívá znalosti, má také moc. Znalosti se využívají k regulaci chování ostatních a dodržování disciplíny. Kolonizátoři tedy dominují nad domorodým obyvatelstvem nejen fyzicky, ale rovněž používají tzv. soft-power¹⁴. Přenesením systému západních znalostí do kolonizovaných společností, kolonizátor ovládá, reguluje a mění vzorce myšlení a chování. Z toho vyplývá, že se tyto západní struktury pomalu stávají součástí každodenního života *těch druhých*, protože se vyskytují v jednání, postojích a procesech učení. Navíc rozvojové společnosti se snaží tyto západní modernistické modely napodobovat (Selvadurai, Choy, Maros, Abdullah; 2013). Podle Dascale (2009, s. 11) tento proces nahrazování původních struktur, dekulturnace a vymývání mozků má v rozvojových společnostech přinést tři základní prvky: stydět se za sebe, obdivovat a respektovat bílé a být odměněn, pokud se předchozí kroky naplní.

Společnosti v rozvojových zemích jsou často závislé na západních a eurocentrických znalostech. Tato situace vychází z koloniální minulosti, kdy kolonizátoři přinesli do kolonizovaných oblastí vědecké poznatky z mnoha oborů. Kolonizátoři byli ovlivněni myšlenkovými proudy modernizace a imperialismu. Na základě těchto myšlenkových proudů vytvořili diskurz, ve kterém se znalosti Západu považují za *univerzální* a dominují v přírodních i společenských vědách (Selvadurai, Choy, Maros, Abdullah; 2013). Toto pojetí dominance Západu můžeme považovat za hegemonné eurocentrické paradigma západní filosofie a vědy, na jehož předpokladu se odráží západní pojetí světa právě jako pojetí *univerzalistické, neutrální a objektivní*. Z tohoto přístupu vyplývá, že znalosti domorodých obyvatel se staly *marginálními* (Grosfoguel; 2007). Koloniální velmoci přinesly nový systém *produkce* znalostí, který nevycházel z domorodé kultury a v mnohých případech se rozporoval se systémem její víry. Zároveň je důležité zmínit, že i kolonizátoři potřebovali některé místní znalosti. Tyto znalosti se pak začlenily do evropské vědy. Setkávání různých kultur a interpretací světa vytváří novou kulturu tzv. procesem transkulturnace. Tímto procesem se některé znalosti přenáší z dominantní kultury do té podřízené. Na území kontaktní zóny obou těchto kultur se formuje již zmíněná hybridní kultura (Loomba; 2005).

¹⁴ V tomto kontextu se velmi zjednodušeně jedná o schopnost ovlivnit či změnit chování ostatních.

Princip dominance západních znalostí v domorodých společnostech přinesla nová moderní filosofie. Předpokládala, že mysl člověka je připravena k vytváření univerzálních vědeckých poznatků. Západ začal existenci entit reprezentovat ze svého úhlu pohledu, který pak ustanovil jako všeobecné hledisko. Evropa se stylizovala do role hegemonu a s pohledem jakéhosi *božího oka* zdánlivě deklarovala univerzálnost všech svých poznatků. Tato univerzálnost je velmi abstraktní, protože vždy nahlížíme na svět z místní perspektivy. Západ sám se označil za schopného *univerzálního* vědomí a zamítl nezápadní znalosti (Grosfoguel; 2007). Tradiční společnosti se dostávaly do konfrontace nejen s *univerzálním západním hlediskem*, ale také s evropskou racionalitou. Postupně pronikala do všech oblastí moderního života domorodých obyvatel. Na základě racionality věda klasifikuje a ovlivňuje interpretace, pochopení a zkušenost. Kritice podléhala především univerzalita názorů Západu, protože v globálním měřítku můžeme eurocentrické hledisko považovat za minoritní. Za druhé, hodnoty a ideály evropského osvícenství jsou založené na standardech, vytváření identity moderního člověka a nejsou přirozené pro původní obyvatelstvo (Peet, Hartwick; 2009).

Peet a Hartwick (2009) považují historii za období, ve kterém se střídala dominance od jednoho subjektu k druhému. Moderní moc tví v tom, že experti určují pravidla pro stanovení pravdy, tudíž vládnou *tomu druhému* (Peet, Hartwick; 2009). Dříve se předpokládalo, že abstraktní vědecké poznatky budou vysvětleny s postupným vědeckým pokrokem. Ale západní věda již pracovala s ideologickými a neobjektivními konstrukcemi a snažila se své systémy znalostí zavést do jiných kultur. Tento proces byl legitimizován tím, že vše bylo prezentováno jako *objektivní* (Loomba; 2005). Úspěch tohoto systému také spočívá v tom, že všechny znalosti epistemicky vychází z dominantního nebo podřízeného vztahu. Nikomu nepatřící a nealokovaná neutralita a objektivita se stala západním mýtem (Grosfoguel; 2007).

Moderní systém klasifikoval a vytvořil kategorie týkající se třídy, rasy, sexuality, jazyků, pohlaví, geografie, atd. Grosfoguel (2007) píše, že nevycházejí jen z hodnotového systému nebo faktu, že naše znalosti jsou vždy jen částečné. Za kritický se považuje způsob, jak je myšlenka formulována a kým je prezentována a z jakého prostředí ten dotyčný pochází. Západní filosofie a vědy se ale zaměřují na objekt, o kterém se mluví, proto produkují jakýsi *mýtus o univerzálních pravdách*. Evropský diskurz o *těch druhých* tuto pravdu hájil od 16. století, kdy je reprezentoval jako „lidi, kteří neumí psát“,

v 18. a 19. století jako „lidi, kteří nemají historii“ a ve 20. století jako „lidi, kteří nemají rozvoj“ a následující století jako „lidi, kteří nemají demokracii“ (Grosfoguel; 2007, s. 214).

Kategorie rasy se stala jedním z nevlivnějších *produktů* vědy 18. století a byla vytvořena na základě rozdílnosti barvy kůže. Jedním z vysvětlení této rozdílnosti je znamení hříšnosti určené Bohem, druhé hledisko vidělo její příčinu v klimatu a prostředí. Vědecký diskurz na základě své logiky určil, že pokud se barva kůže nemění v závislosti na změně prostředí, projevují se tak jednotlivé biologické a přirozené rozdíly biologické hierarchie. Věda stále inklinuje k hodnocení ras v hierarchii, jež uznává méněcennost a nadřazenost určitých ras. Navíc se pomocí této teorie ras vysvětlují odlišné vlastnosti civilizací a kultur *těch druhých*. Její zpochybňování bylo *irelevantní*, protože byla *vědecky*, tedy racionálně, prezentována jako *objektivní pravda*. Podřízení neměli přístup k vědě a tím pádem jakékoli jejich protiargumenty byly považovány za *nevědecké* (Loomba; 2005).

Přijetí systému klasifikací a kategorizací přetrvává i po dekolonizaci. Celý původní systém myšlení a obsahů je odmítán, vnější intervencí kolonizátora je vložen nový obsah, který doprovází ztráta tradic, kultury, sama sebe, autenticity a sounáležitosti. Důležitou součástí dekolonizace se mělo stát tedy i vymýcení epistemického koloniálního systému. Boj za nezávislost by měl být doplněn i o boj o nezávislou kulturu a jakousi epistemickou autonomii (Dascal; 2009). Alternativou k zavedeným dominantním strukturám znalostí je obrátit filosofii, epistemologii, historii a další vědy od západní tradice. Znalosti by měly vycházet ze sociálních teorií a místního historického a kulturního kontextu. Ale překážkou je právě zkušenost *rozvojových* zemí s hegemonií západního diskurzu (Selvadurai, Choy, Maros, Abdullah; 2013).

Post-koloniální podmínky jsou stále ovlivněny modernizačním a kapitalistickým rozvojem, který mění africkou společnost. Diskurz s dominujícími západními znalostmi stále převažuje. Komunity *rozvojových* zemí poukazují na neadekvátnost západních přístupů vědy vycházejících z modernistického diskurzu. Vědecké teorie a koncepty západní vědy totiž neodpovídají realitě dnešních společností *rozvojového* světa (Selvadurai, Choy, Maros, Abdullah; 2013).

4 KOLONIALISMUS

Cílem této kapitoly je krátce charakterizovat britský koloniální systém a také prvky nepřímé vlády využívané Brity. Dále je vysvětleno, jakým způsobem se vytvářela identita kolonizátorů i kolonizovaných. Část textu se věnuje civilizační misi a jejím důsledkům v africké společnosti. Závěr kapitoly je zaměřen na vzdělávání a jeho funkci v rámci koloniálního systému. V závěru se věnuje vzdělávání, které bylo významně kolonialismem ovlivněno a které také následně podstatně ovlivňuje kulturu i společnost Afriky.

4.1 KOLONIZACE A KOLONIÁLNÍ SYSTÉM

Kolonizace je termín používaný pro označení procesu migrace populace a osídlování nových teritorií. Ale také jej lze aplikovat pro pojmenování procesu zavádění politické kontroly nad jiným územím a obyvateli. V rámci kolonizace se vytváří nerovné ekonomické i kulturní vztahy ve formě říše, tento vztah dominance a podřízenosti můžeme nazvat imperialismem (Daněk; 2008). V Africe najdeme tyto typy kolonií. Za první, osadnické kolonie s přímou vládou v čele s třídou osadníků, kteří se věnují exportu komodit z plantáží. Za druhé, kolonie s nepřímou vládou místních elit, z nichž daný kolonizátor udělá koloniální byrokraty. Tuto koloniální politiku zavedli například Britové. Posledním typem jsou kolonie zaměřené pouze na těžbu a využívající nadnárodní kapitál. Všeobecně Janáček (1959) uvádí, „že od začátku století objevů se domorodci nedokázali ubránit převaze evropských zbraní, byli nelítostně ztročeni. Byli *oběťmi* bezohledné evropské zvůle a o jejich osudu rozhodovaly potřeby evropských dobyvatelů. Pro Portugalce a Španěly, stejně jako později pro Nizozemce, Angličany a Francouze nebylo mezi nimi rozdílu v kulturní vyspělosti. Se vzdělanými a kulturními národy zacházeli dobyvatelé stejně bezohledně jako se skutečnými *divochy*. Posuzovali jejich *hodnotu* jako cenu otroků“ (Janáček; 1959, s. 216-217).

Kolonie mohou být spravovány přímo vládou kolonizátora nebo nepřímo ve spolupráci s africkými institucemi. Nepřímá vláda, zaváděna Brity, umožňovala africkým společnostem uplatňovat jejich tradiční právo, které ale podléhalo britské kontrole. Vláda domorodých obyvatel byla ovšem přijatelná jen do té míry, jak to bylo výhodné pro koloniální říši. Z toho důvodu i u nepřímé vlády nalezneme mnoho elementů

přímé správy. Koloniální správa má rozhodující funkce, proto uznání zákonů a zvyklostí afrických společností a zachování tradičních forem vlády je spíše relativní. Pokud byly některé zákony a zvyklosti pokládány za nebezpečné nebo nepohodlné, Britové je odstranili. V mnoha případech se tradiční náčelníci nahradili dosazenými úředníky imperialistů. Za předpokladu, že hlava státu nebo místní zástupce vládní správy byl vykořisťovatel z cizího kmen, většinou se nezachovaly původní tradice a tento zástupce se nestaral o dodržování místních zákonů. Často v mnoha koloniích nalezneme prvky přímé i nepřímé vlády, kde úředník ovlivnil tradiční systém, aby lépe sloužil zájmům imperialismu (Sík; 1973-1974). Angličané v afrických koloniích ponechali tradiční struktury afrických společností, jejího zvykového práva a také se zavázali nevměšovat se do vnitřních záležitostí. Tato struktura celkově podléhala koloniální britské administrativě. Tradičními vůdci vybírali daně, spravovali soudní orgány a rovněž i místní sociální a školní zařízení. Guvernéři volili tyto představitele společností, ale jejich tradiční role se změnila v roli úředníka koloniální správy. Díky tomuto systému byla upevněna britská nadvláda, nadto byly zakonzervovány tradiční struktury. Z toho vyplývalo, že rozvoj koloniálních společností byl utlumen, tudíž další existence kolonialismu mohla snadno pokračovat (Hrbek; 1966).

Anglie se snažila za použití co nejméně prostředků získat co nejvíce, proto zvolila individuální přístup ke koloniím a jejich problémům. Ačkoli se její přístup zdál být specifický, všeobecně se dá říci, že cílem všech politik a přístupů bylo docílit britské politické nadvlády a zmocnit se bohatství v koloniích (Hrbek; 1966). Britský kolonialismus byl velmi efektivní a zavedl nízkonákladový systém koloniální administrativy, která dohlížela na místní populaci a umožnila získat co nejvíce peněz pro říši. (Daněk; 2008). I při zavádění efektivní administrativy náklady na udržení pořádku a koloniální správy v Africe byly vysoké, přesto získané bohatství plynoucí z této oblasti značně převýšilo tyto výdaje a náklady. Afričané byli přesvědčováni, že jim evropské zboží a výrobky byly prodávány za výhodné ceny, ale ve skutečnosti měli kolonizátoři monopolní postavení na trhu, takže si mohli určovat jakékoli ceny. Kolonizovaní byli udržováni ve víře, že získali mnoho a zpětně nedali nic. Kolonialismus byl v Africe obhajován jako pozitivní proces, protože „evropská okupace Afriky měla přinést jejím národům mír, štěstí, kulturu, zbavila je neustálých válek, odstranila otroctví a tyranství a vyvrhla je z temnoty *barbarství*“ (Hrbek; 1966, s. 233). Kolonialismu úzce souvisel s evropskou snahou *civilizovat* Afriku, která byla zpřístupněna křesťanství, evropskému

způsobu života, svobodnému obchodu a možnosti využít afrického přírodního bohatství. Afričané vítali kolonizátory (vojáky, misionáře, úředníky, obchodníky, podnikatele a další) jako osvoboditele. Pokud při kolonizaci bylo nutné použít násilí, obhajobou byl podle Evropanů fakt, že se krutovládci, fanatici, agitátoři, dobrodruzi a jiní se bránili civilizační misi¹⁵ (Hrbek; 1966). Kolonizace byla doprovázena zabíjením místních obyvatel, zvláště pokud to daných imigrovali Evropané. Tam, kde Britové pouze udržovali politickou kontrolu bez významnější imigrace britského obyvatel, nedocházelo ke konfliktním situacím. V každém případě ale průvodním jevem migrace bylo *přenesení* západní civilizace do dané země (Daněk; 2008).

Evropské výpravy byly vedeny lidskou zvědavostí již od poloviny 15. století a průzkum skončil na konci 19. století, kdy již byla všechna obyvatelná místa objevena. Evropané podleli eurocentrickému pohledu na průzkum domorodých neevropských národů tím, že tvrdili, že tyto společnosti *čekaly*, až budou *objeveny*. Ovšem z jiného hlediska lze pro tuto situaci použít i pojmenování *invaze*, *dobytí*, *okupace* než *objevení*. Evropané používali výrazy neutrálně zbarvené a naznačovali tím nevinnost jejich aktivit spíše než hierarchický vztah. Utváření nynějšího světa z pohledu ekonomického a geopolitického začalo právě těmito evropskými průzkumnými cestami. Evropané usilovali o to poznat a kontrolovat nově objevená území a národy. Západ vynikal v objevování a uspořádávání tehdejšího světa. Nadto měl absolutní moc, která mu umožňovala na kolonizovaných uplatňovat svá pravidla. To vyústilo v rozdíl mezi *civilizovaným* jádrem a *nerozvinutou* periferií, jež by měla být rozvinuta již *rozvinutými* (Daněk; 2008). V 18. století se v Evropě objevuje myšlenkový proud osvícenství a průmyslová revoluce. Od osvícenství je kladen důraz na rozum a vědu, které nahrazují víru v Boží vůli a prozřetelnost. Nová orientace změnila sociální svět na Západě a také u *těch druhých*. Evropa získala optimismus a přesvědčení, že může *reformovat* svět na základě jeho pochopení. Idea pokroku se odrážela od víry, že historie by měla postupovat směrem ke zlepšování materiálních podmínek, zejména na základě vývoje vědy a sdílením informací a poznatků. Evropský kontinent začal sebe vnímat jako *centrum* vědy a pokroku, proto právě šíření vědy a racionality bylo hlavním motivem expanze. Západ definoval svou dominanci v rovině vojenské síly, materiálních zdrojů a znalostí, mohl tedy *civilizovat ty druhé* (Loomba; 2005).

¹⁵ Bude vysvětleno v následujících podkapitolách.

Evropa také měla tendence kategorizovat a vytvářet normy, které charakterizovaly *ty druhé* velmi zjednodušeně, protože pro ně vytvořili pouze jednu homogenizovanou kategorii podléhající stereotypizaci. Nebylo tedy potřeba získávat další informace o *tom druhém*, protože již byl vytvořen diskurz a související slovní zásoba, jež ho reprezentovala. Jakékoli definice vztahující se k *těm druhým* byly nekriticky přijímány jako *pravdivé* a byla vytvořena hierarchie kultur, která prezentuje rozdíly mezi kulturami i v dnešním světě (Loomba; 2005). Tato dominance Západu je snahou o systematickou kontrolu a přeměnu *těch druhých*. Západ stále vnímá svou kulturu jako *univerzální, nadřazenou* všem dalším a snaží se rozšířit ji po celém světě. Již od prvních zámořských cest a objevů se Evropané chovali k *těm druhým* podle určitých tradičních nadřazených vztahů. Nejprve to probíhalo na základě vymezení věřících (Evropanů) a *těch druhých*, tzn. pohanů a nevěřících, kteří měli být podřizení, protože byli *jini/odlišní*. Objevené národy a kultury si chtěli zachovat představu o své jedinečnosti. Ale *tito noví* byli takoví, jakými je *produkovali* Evropané. Tato produkce *těch druhých* využívala diskurzu, který odrážel předpoklady, způsob myšlení, představivost a obsahy různých textů (Daněk; 2008). Reprezentace *těch druhých* v evropských literárních textech, cestopisech a dalších textech přispěla k vytvoření dichotomie mezi Evropany a *těmi druhými*. Loomba (2005) považuje vytváření této dichotomie za hlavní impuls evropské kultury, která umožňuje jedné kultuře se rozšiřovat v dalších oblastech. Said předpokládal, že vědomosti o *ne-Evropanech* jsou součástí šíření moci. Reprezentace *těch druhých* byly vytvářeny mimo jiné díky poznatkům, které Evropané nasbírali během cestování v 15. století. Čerpali z nich cestovatelé, dobyvatelé a rovněž i diplomaté, kupci, misionáři a dobrodruzi a souběžně je doplňovali o vlastní představy. „Bylo v nich mnoho smyšleného a fantastického, zkušenosti se v nich libovolně spojovaly s nepravdivými představami, ovlivněnými nejrůznějšími okolnostmi. Ani tradice starověké geografie, ani tradice arabské geografie, ba ani odborná vyspělost geografie italské nemohly vytvořit z této tříště různých pravd, polopravd a omylů představu, která by mohla být přesným a spolehlivým vodítkem pro cílevědomé cestovatele“ (Janáček; 1959, s. 16-17). Vědomosti a znalosti o *Orientu/těch druhých* jsou produkovány, ale také šířeny Evropou a ideologicky doprovázeny koloniální mocí. Tyto mentální protiklady *my vs. oni* mají politický podtext, který je prosazován skrze rozdíl mezi *známým* (Evropa, Západ, my) a *cizím* (Orient, Východ, oni). Ovšem žádné vědomosti o *těch druhých* již nikdy nebudou *objektivní*, protože jsou produkovány lidskými bytostmi, zakotvenými v koloniální historii a vztazích (Daněk; 2008).

4.2 IDENTITA

Mentální protiklady se staly obhajobou pro intervenci Evropy, ale taky základem pro vymezení vlastní identity. Všechny společnosti lze definovat na základě rozdílů mezi *námi* a *těmi druhými* a v rámci určitých standardů. Evropa vytváří svou identitu od 15. století, kdy se zpočátku identifikovala s křesťanstvím. Západní civilizaci charakterizovaly kromě křesťanství, uznávání autority papeže, využití latiny ve vzdělávání a komunikaci a genealogický vývoj navázaný na starověké Řecko a Řím. Evropané definovali charakteristiky sebe samých a pak je srovnávali s *těmi druhými* (ostatními). Na základě tohoto srovnání se Evropa začala vnímat jako *civilizovaná* oblast. Reprezentace *toho druhého* posílila konstruování identity Západu. Západ vnímal *ty druhé* jako homogenní skupinu, která byla v protikladu k *nám*, Evropanům. Homogenizace skupin byla důsledkem předpokladu, že ostatní kultury se odlišují od té evropské (Loomba; 2005). Zpočátku Evropa homogenizovala sebe jako křesťany a *ty druhé* jako nekřesťany. Evropa získala svou moc a vládu na základě společného hodnotového systému a sjednocením pod společné náboženství, křesťanství. Evropa obhajovala kolonizaci zpočátku také tím, že chtěla domorodé obyvatelstvo přivést ke křesťanství (Daněk; 2008). Soukup (2011) navíc uvádí, že křesťanství (podobně i islám) je náboženství univerzalistické a misionářskou činností usiluje o konverzi nevěřících ke křesťanské víře. Cílem tohoto procesu je ideál příklonu celého lidstva k víře. K šíření těchto náboženských myšlenek a hodnot docházelo právě územními výboji. V časech objevů hrálo křesťanství důležitou roli při definování identity sebe sama, zpočátku dokonce bylo jedním z motivů expanze a pozápádnění Afriky. Patří sem také západní vzdělávání zahrnující jazyky a gramotnost, které je nedílnou součástí začleňování společností do moderního světa. Vzdělávání, většinou v rukou křesťanských misí, mělo docílit toho, aby Afrika konvertovala ke křesťanství, ale také aby do společnosti byly vštípeny západní hodnoty. Křesťanství zpochybnilo tradiční systém víry a podporovalo šíření nových myšlenek a způsobů života, zejména se zaměřilo na normy související s monogamií a nukleárním typem rodiny. Africké hodnoty a kultura byly vnímány jako *horší*. Afričané museli řešit otázky *pravdivé* identity a nové kultury v africkém prostředí (Arowolo; 2010). Postupem času se Západ odvrací od křesťanství a přiklání se k vědě a technologiím. Identita moderního člověka je ovlivněna vědou, technologiemi, ale zároveň také nacionalismem. Nacionalismus rozbíjí kulturní homogenitu, člověk objevuje sounáležitost k národu a nejen k západní kultuře jako celku (Daněk; 2008).

Evropané začali ovlivňovat území okamžitě po jejich objevení tím, že rozvinuli postoje ke kolonizovaným prostřednictvím používání určité slovní zásoby, vytvořili obrazy, kulturní očekávání, stereotypy a předsudky. Obraz *primitivního divocha* legitimizoval evropskou dominanci a brutální chování. Primitivismus byl v protikladu k vlastnostem, které byly Západem hodnoceny většinou jako *vhodné* (Loomba; 2005). Racionalita, empirismus, progresivita, systematickosti, pracovitost a přizpůsobivost a později také i sebekontrola se staly hlavními atributy, které oddělovaly západní společnosti od *těch druhých*. Tyto dichotomické rozdíly jsou velmi důležité. Evropa měla sklon ke generalizaci a stereotypizaci a také kategorizovala, klasifikovala a vytvářela hypotetické hierarchie. Kolonizované národy a kultury byly pro Západ plně fatalismu, pasivity, emocionality, a proto byly umisťovány na pomyslný nízký stupeň rozvoje a lidských schopností. Čím nižší stupeň rozvoje byl rozpoznán u daných národů, tím větší výzvou bylo je civilizovat (Adas; 2004). Západ jakožto civilizované společenství se sám vymezil jako *ideál* pro ostatní národy, které by měly následovat jeho vývoj od *barbarství* k vyspělé civilizaci (Daněk; 2008).

4.3 RASA

Nerovné postavení domorodého obyvatelstva vyplývá ze záměrů koloniálního diskurzu. Jeho cílem je vykonstruování kolonizovaných na základě jejich *nevyspělosti*, a tím ospravedlnění evropské intervence a následné administrativy (Loomba; 2005). Nerovnost se projevovala také ve všeobecné nadřazenosti bílé rasy. Rozdíl mezi rasami znamenal pro černošské obyvatelstvo podřadnou pozici. V procesu civilizování rasistické přístupy viděly tyto rozdíly v barvě kůže jako vrozené rozdíly, jejichž odstranění vyžaduje dlouhodobou nápravu. Ostatní rozdíly bylo možné díky podstatným pokrokům překonat i za několik generací (Adas; 2004). Rozdíly v rase hrály důležitou roli při kolonizování, kdy kolonizátoři měli nahradit místní vůdce. Nové autority byly vybírány podle principu rasy. Rasové hierarchie určovaly postavení bělošské rasy na nejvyšších pozicích a černošské vespod. Tyto hierarchie jsou tak silně zakotveny ve společnostech, že ačkoli symposium WHO v roce 1965 zavrhl koncept nadřazenosti ras jako *vědecký* koncept, stále většina lidí věřila, že tyto kategorie jsou *správné*. Tyto nevyvážené vztahy ovlivňovaly a stále ovlivňují psychiku, vztahy i kulturu (Lowe; 2007). *Černoch (Negro)* je vnímán jako *kdo* bez kulturního a historického vývoje, jehož přirozeností

není intelektuální rozvoj, ale pouze stagnace. Je neschopen psaní a dalších dovedností, které charakterizují *civilizovaného* člověka (Zachernuk; 1998, s. 484). Již od útlého věku kurikula určená pro vzdělávání prezentovala Afričanům jejich *zaostalost*. Vzdělávání definuje, co je považováno za *dobré* a *zlé*, a vychází z prezentace identity Evropan versus ten *jiný*. Nucená akulturace černošské populace od poloviny 18. století se stala trvalou asimilací. Afričané se museli přizpůsobit západní kultuře. Křesťanská evangelizace a výchova černochoy *pozápadnila* (Arowolo; 2010).

Evropa byla v centru vlastního vnímání, Afriku považovala pouze za rozšíření Evropy, proto výsledkem vzdělávání byli Afričané s mentalitou otroků, kteří se měli učit o *bílých* jako pravých potomcích lidské rasy. Přitom ještě v 18. století, v období romantismus, byli divoši/Afričané považováni za *nevinné* a *přirozeně dobré bytosti*. Až od 19. století je Západ začal charakterizovat jako *necivilizované, nerozvinuté* a *zaostalé*, protože neovládali moderní vědu a technologie a to byl důvod pro západní kontrolu a expanzi (Daněk; 2008).

4.4 CIVILIZAČNÍ MISE

Evropané legitimizovali impérium a samotnou kolonizaci, protože předpokládali, že sami dosáhli vrcholné civilizace a cítili úkol civilizovat zbytek světa. Univerzalistický přístup navíc vyzdvihnul výhody pokroku pro všechny. Evropa projevila snahu rozumně využívat zdroje, zdokonalit ostatní společnosti a ochránit kolonizované před jejich vlastní nevědomostí a násilím (Loomba; 2005). Pokud mluvíme o Evropě jako o centru civilizace, pak je tím myšlen koncepční termín, který shrnuje historii lidí, způsob života, očekávání, frustrace, jejich přání a aspirace. Jedná se o konkrétní životní styl. Civilizace je vyšší organizace, sociálně složitá, zahrnující různé hospodářské a kulturní aktivity. Vyžaduje také pokročilé znalosti z oblasti vědy, obchodu, umění, vlády a zemědělství. Západní civilizace je tedy zvláštní způsob života, se kterým se identifikují lidé ze Západu a který považují za kvalitní a pokročilý. Civilizace doplňuje pojetí kultury. Historický kontext západní kultury v Africe počíná kontaktem s Evropou, zejména obchodem s otroky, činností misionářů a imperialismem (Arowolo; 2010).

Ideologie civilizovat, která legitimizuje dominanci Západu nad zbytkem lidstva, se označuje pojmem civilizační mise. Byla různě formulována, záleželo, kdo byl jejím

autorem (např. myslitelé, koloniální úředníci a další). Většinou byl podstatou zájem o vnitřní mír a politické uspořádání v rámci ovládaných území. Z toho důvodu byly kolonizovány *barbarské a divoké* národy, které se podle Západu musely neustále potýkat s různými válkami nebo despocií. Misionáři a reformátoři viděli v náboženské konverzi a vzdělávání jedinou možnost, jak Evropané mohou pozvednout *zaostalé a nerozvinuté* národy. Na začátku 19. století využili ideologii civilizační mise nejen k utišení výčitek svědomí kvůli všem svým imperialistickým snahám, ale také k obhajobě kolonialismu jako způsobu, jak podporovat dobré vládnutí, ekonomický pokrok a křesťanský proselytismus (Adas; 2004). Civilizační mise spočívala na předpokladech, že neevropské národy jsou zpátečnické, primitivní, zvláštní, vždy odlišné od západní civilizace. Historická věda byla plná *objektivity* kulturních předsudků a nepřesně byla oddělována *fakta* od fikce. Západní věda a vzdělání byly prezentované jako *pravdivé*. Vliv orientalismu a také binární opozice mezi Západem a *těmi druhými* jsou jen statickými rysy západního diskurzu už od dob starověkého Řecka (Daněk; 2008). Ale i přes vědecký a technický pokrok tato dichotomie *my vs. oni* je někdy doprovázena válečnými konflikty. Poukázání na společného nepřítele „vždy posilovala sociální integritu a solidaritu příslušníků odlišných kultur“ (Soukup; 2011, s. 76).

Koloniální správa, podniky a křesťanští misionáři se podíleli na vypracování teorie *civilizační mise*. Důležitými prvky této ideologie spočívaly v následujících bodech. Africká minulost byla pokládána za zaostalou. Tento prvek se stal jedním z neúspěšnějších v rámci ideologie, dějiny kolonizovaných byly popsány jako *zaostalá ahistorická minulost*. Tím ideologie vyvolala v Afričanech pocit studu za jejich minulost. Misionáři otevřeně říkali Afričanům, že uctívání jejich předků není *správné* a Afrika se měla odvázat od své *špatné* minulosti a přijmout *dar* křesťanství a západní kultury. Afričanům bylo doslova řečeno, že kolonizátoři a misionáři je přišli zachránit navzdory jejich minulosti. Západ vnímal Afriku v mnoha ohledech jako nerozvinutou, zaostalou, a proto hanobil její historii. Jen Afričané, kteří měli západní vzdělání, se ostře odlišovali od domorodých obyvatel, získali lepší postavení (Ekeh; 1975). Historie a vývoj přinesly také rozdíly mezi úrovněmi, jež dosáhla západní Evropa, a jakákoli jiná oblast světa. Evropští politici, koloniální úředníci a také podporovatelé této mise určili hlavní oblasti, ve kterých zbytek světa *zaostával*. V mezinárodních vztazích a koloniální politice Evropa nabyla postavení globálního hegemonu, ovládala materiální svět a zároveň také materiální nedostatek v koloniích (Adas; 2004). Koloniální dominance v tomto případě není

považována z civilizování ale za *odcizení*. Kolonialismus držel lidi v *sevření*, kdy je jim vyprázdněna jejich mysl od jakýchkoli forem a obsahu. Kolonizátoři toho docílili pozměněním historie utlačovaných a také zničením a znehodnocením jejich předkoloniální minulosti (Ziltener, Künzler; 2013).

Další prvek civilizační mise přinesl myšlenku, že Afričané nebyly sami schopni přispívat k rozvoji Afriky. Z toho důvodu je nutné zavést koloniální správu a vládu. Koloniální historie se měla stát významnou intervencí v africké minulosti a přispět k vytváření Afriky. Jedná se o to, že každý africký školák si mohl v knihách přečíst, že Evropa a její kolonizátoři *objevili* Afriku. Například řeka Niger byla *objevena* Evropany, takže Afričané Afriku vidí z pohledu Evropy. Přicházeli učitelé a viděli Afriku a africkou kulturu očima právě evropských pedagogů. Ti určili, jakým způsobem se bude v Africe učit a jaký bude obsah učiva. Díky tomu sílila legitimita vlády kolonizátorů, protože kolonizátoři bagatelizovali to, co Afričané dokázali. Hrdiny africké historie se stali evropští kolonizátoři, kteří přivedli do Afriky historii a pokrok. Výuka koloniální historie a použití jazyka kolonizátora ve vzdělávání nejučinněji znehodnocovala africkou minulost a legitimizovala cizí nadvládu (Ekeh; 1975).

Evropa také označila Afriku jako oblast plnou sporů mezi kmeny. Boje mezi kmeny a v rámci kmenů a disharmonie před-koloniální Afriky se staly všechno důvody pro nastolení koloniální správy, aby byl nastolen pořádek. Podle Evropanů koloniální správa měla své výhody, už jen samotná její přítomnost přinesla Afričanům *pozitiva* (Ekeh; 1975). Evropská politika znamenala pro necivilizované společnosti závislost, protože divoši neměli kapacity vládnout sami sobě. Jejich přílišná láska ke svobodě jim v tom bránila. Civilizační mise měla Afričany dovést jejich *nápravou* k postupné sebevládě (Loomba; 2005).

Nadřazená vynalézavost a porozumění přírodnímu světu také ospravedlňuje přerozdělování úkolů světové ekonomiky. Zastánci civilizační mise a západního imperialismu tvrdili, že západní národy byly pověřeny misemi civilizovat, protože byli aktivní, energetičtí, byli zavázáni k efektivitě a pokroku. Prostřednictvím státní podpory, misijních škol a vzdělávání západní kolonizátoři propagovali epistemologii, hodnoty a způsoby chování, které původně sloužily k ospravedlnění jejich vlády a správy. Civilizační mise oslavuje mimo vzdělávání zároveň i stroje a zařízení jako klíčovou hybnou sílu. Kritici ale nacházejí negativa v uspěchaném a zrychleném tempu života.

Podle nich západní stroje přispěly k frustraci z nového tempa, které neodpovídalo rytmům přírody a vlastního těla. Západ také ztratil kapacitu pro estetické vnímání, rozjímání a sebereflexi. Pouze věda a technologie nemohou zajistit *udržitelný* civilizovaný život. Postupně již nesmělo být nekriticky přijato všechno jen proto, že to přicházelo ze Západu. Vědeckého a technologického ocenění ovšem dosáhly později především vojenská síla, transportní systémy a technika na vytěžení minerální zdrojů (Adas; 2004).

Před první světovou válkou dosáhla Evropa vrcholu své síly a globálního vlivu. Civilizační mise dospěla do stavu nadvlády a určila za cíl sledovat ovládnutí lidí na celém světě. Ideologie byla ve velké míře v různých koloniálních prostředích a na různých sociálních úrovních zakořeněna v samotném podřízených. Ideologie civilizační mise nastavila základní vědecká a technologická kritéria lidských schopností a sociálního rozvoje. Jak vlastnosti, tak samotná ideologie ovlivnila vnímání a interakci kolonizovaných národů Afriky a Asie v mnoha ohledech. Obhájci koloniální expanze například tvrdili, že bylo povinností vynalézavější a zvědavější Evropy, aby dobyla a rozvíjela oblasti, kde se nacházejí primitivní lidé a nemají vědomosti nebo nástroje, aby mohli vyčerpát zdroje, které jsou kolem nich (Adas; 2004).

Někteří pokládali civilizační misi za samolibou, etnocentrickou a často arogantní teorii. Příklad zrodu Japonska jako industriální velmoci ukázal, že evropské vědecké a technologické úspěchy a výsledky nejsou jedinečné. Navíc nejsou vrozené ani bělošské rase a nejsou na ní závislé. Sami někteří západní myslitelé pochybovali o západních hodnotách. Po první světové válce klesla prestiž Evropy, a tak musela vyvinout další úsilí, aby obnovila civilizační misi. Válka byla vnímána jako nehumánní a brutální jev, který vycházel z *civilizovaného* centra, a proto jej Afričané nechtěli následovat. Evropská dominance byla transformována pod slovy *vzájemná spolupráce, rozvoj a vzájemný respekt*. Po válce byla zničena morální nadřazenost a argument africké iracionality. Afričtí intelektuálové a političtí vůdci se začali ozývat již před rokem 1914, napadali ideologii civilizační mise a kolonialismu obecně. Evropský diskurz koloniální hegemonie byl rozvrácen a to hrálo důležitou roli v osvobozeneckých bojích kolonizovaných národů. Existence války v Evropě znamenala, že evropská civilizace přestala být ideálem pro africké společnosti. Západní civilizace podléhala kritice kvůli své víře v technologii a vědu. V průběhu války se projevovala posedlost vědeckým a industriálním pokrokem. Evropané rozvíjeli mechanický pokrok na úkor duchovních potřeb. Kritikové odmítali evropský předpoklad, že dobro je následkem technologického a vědeckého pokroku.

Západní civilizace začala být v podřadném postavení vůči strojům, které byly vytvořeny, aby jí sloužily. V mnoha zemích to vyvolalo rezistenci k ideologiím civilizační mise. Válka odhalila schopnost *barbarství* něčeho, co se nazývalo civilizace (Adas; 2004). Přesto se silný vliv Západu a modernity projevuje v postkoloniálních společnostech i dnes. Společnosti podléhají hlubokým vlivům kolonizace, stále převládají způsoby myšlení, politické a ekonomické strategie rozvoje Západu, než aby byl zájem přesunut na samotné procesy v rámci regionu (Loomba; 2005).

4.5 ROLE VZDĚLÁVÁNÍ

Západně vzdělaný Afričan měl v západní hierarchii vyšší postavení než negramotný. Přijetí koloniálních ideologií znamenalo vytvoření africké vyšší třídy se svými ideologiemi (ovlivněné právě západním vzděláním). Vzdělaní Afričané nahradili dosavadní nevhodné koloniální vládce a jejich loajalita k evropské říši měla udržovat legitimitu evropských aktivit. Tito vyvolení koloniální úředníci a misionáři se západním vzděláním, ve většině případů, podporovali civilizační misi (Ekeh; 1975).

Kolonizace neznamena pouze fyzickou kontrolu, ale i kontrolu mysli. Vzdělání bylo cestou, jak rozšířit vliv kolonizátora a jak pokrýt potřeby metropole. To znamenalo, že v Africe došlo k úplnému odvrácení od africké kultury a společnosti. Dalším jevem doprovázejícím zavádění evropského typu vzdělání bylo udržování rasové podřazenosti a nadřazenosti. Cílem vzdělávání bylo vychovat loajální Afričany, kteří znají své místo v rámci koloniální rasové struktury. Podřazenost Afričanů se stala součástí jejich identity a bílého muže začala africká společnost vnímat jako *zachránce*. Tím se stala náchylnější k jakémukoli vykořisťování. Kolonizátoři potřebovali, aby se Afričané identifikovali s tím, co přinesli a s tím, co mělo podporovat jejich koloniální cíle. Zejména se jednalo o efektivní a účinné administrativní a ekonomické západní zájmy (Daněk; 2008). Imperialismus byl založen na „negování osobnosti, identity a důstojnosti kolonizovaných lidí. Motivem nebylo nic víc než vytvořit *zombie*, která by byla ovládána, manipulována, vykořisťována a utlačována“ (Zachernuk; 1998, s. 485).

Civilizační mise využila protikladných významů domorodý vs. západní i ve vzdělávání. Byl kladen důraz na rozlišování mezi domorodci (Afričané bez vzdělání) a západně vzdělanými Afričany. Evropské politické, ekonomické a sociální transformace

se týkaly zejména západně vzdělaných Afričanů. Před válkou Afričané připustili, že západně vzdělaní Afričané totiž dosahují všeobecně vyšší úrovně porozumění v oblasti vědy a technologií a také měli lepší přístup k materiálnímu zázemí. Afričané se začali dokonce dožadovat západního vzdělání a urychlení pokroku ve vzdělávání a rozšiřování západní vědy a technologií v kolonizovaných společnostech (Adas; 2004). Afričané vnímali Evropana jako obdařeného člověka, který ač nedělá nic, získá mnoho. Vzdělávání podle nich byla cesta k *pohodlí*, i když domorodí obyvatelé považovali získání západního vzdělání za náročné. Také věřili, že pokud má někdo dostatečné vzdělání, nemusí pracovat manuálně. Pokud někdo poslal děti do školy, doufal, že se vyhnou tvrdé manuální práci. Koloniální správci a misionáři tento náhled ještě více podporovali. Oddělili od sebe vše domorodé a západní. Co shledali za domorodé, označili zároveň za jako *nizké*. I přes západní vzdělávání nebylo možné uniknout *domorodé* podstatě jedince. Vznikaly tzv. mentální protiklady v myslích lidí v Africe. Právě prostřednictvím těchto binárních opozic/mentálních protikladů je konstruována politická realita (Ekeh; 1975). Základní opozicí je z evropského pohledu rozlišování na známé a cizí. Jinými slovy, pokud jsou kolonizovaní lidé iracionální, pak jsou Evropané racionální (Loomba; 2005).

Katolická a protestantská církev ospravedlňovaly své intervence „i citacemi ze Starého zákona a věčnou spásou, které se *pohanským* Afričanům dostane v otroctví tím, že přijmou křesťanství. Vycházelo se z předpokladu, že otroctví je přirozenou institucí u všech Afričanů a že je zcela jedno, stráví-li Afričan svůj život jako otrok v Africe nebo Americe“ (Hrbek; 1966, s. 20). Pokud se Afričan chtěl oprostít od svého *přirozeného zotročení*, měl konvertovat ke křesťanství. Z toho důvodu Afričané přijali křesťanství a posílali své děti do misijních škol. Mezi významné důsledky misíí v Africe patří narušení kulturního hodnotového systému, po kterém následuje kompletní rozpad sociální struktury. Mezi vysoce vzdělanými vrstvami africké společnosti misionáři argumentovali ve prospěch křesťanského odkazu nadřazenosti evropských znalostí a technologií (Ziltener, Künzler; 2013).

Se vzděláváním souvisí kolonizace mysli. Ten, který *vlastní* znalost (učitel), ji předává a zároveň vkládá do mysli pasivního příjemce (žák). Tato znalost je následně přenášena a absorbována dalšími pasivními jedinci. Právo zasahovat do něčí mysli vyplývá z faktu, že jeden má *více* znalostí, tedy může kolonizovat *toho druhého*. Předpokladem je, že všichni touží po této *komoditě*, znalosti. Západem prezentuje své znalosti jako univerzální a pravdivé a také je považuje za jediné *použitelné* a *užitečné*. Ve většině

případů můžeme říci, že si kolonizátoři nejsou vědomi své činnosti ovlivňování mysli a důsledků tohoto procesu. Ti, kteří kolonizují, naopak věří, že kolonizovaným pomáhají tím způsobem, že *zlepší* jejich vzorce chování a schopnost kolonizovaných úspěšně se přizpůsobit prostředí (Dascal; 2009).

Kolonizace a vzdělání byly nástroje Západu, jak demonstrovat svou moc, vytvořit si vliv a podrobit si méně rozvinuté země. Cílem Západu byl zejména zisk ekonomického přebytku, k němuž využil právě kolonizované země. Dále chtěl získat také politickou moc a kontrolu. Toto platilo zejména pro Afriku. Vzdělání se stalo jedním z hlavních nástrojů, jak dosáhnout těchto cílů, ale zároveň dopomohlo Africe se osamostatnit (vzdělání Afričané se vzbouzeli proti koloniální nadvládě). Zavedení nepůvodního systému vzdělání znamenalo silnější kontrolu a ovládnutí Afriky Západem. Vzdělání mělo zajistit rozvoj africké společnosti. Ovšem potlačení tradičního vzdělání a zavedení toho evropského spíše přispělo Západu a umožnilo rozvoj Afriky jako základny pro další rozkvět evropského kontinentu (Nwanosike, Onyije; 2011). Obvykle se ale argumentovalo prospěchem, který západní vzdělávání přineslo, a pozitivním africkým rozvojem, ale nevyžádané efekty nebyly zmiňovány. Koloniální vzdělávání podléhalo kritice, protože nevytvářelo vazby k africkému prostředí a k africké kultuře. Afričané byli vychováni pouze pro určité pracovní pozice úředníků, tlumočnicků, inspektorů, řemeslníků, atd. Koloniálně vzdělávání Afričané opustili své původní technologické znalosti v jejich prostředí a museli se soustředit na čtení a psaní (Ocheni, Nwankwo; 2012).

Evropané všeobecně shledávali africké národy za *zbídačené*. Mimo jiné to vyplývalo z toho, že v Africe neexistoval vědecký výzkum, technologické inovace, disciplína a také lidé postrádali racionalitu myšlení. Před první světovou válkou se Evropané ve vzdělávání zaměřovali na znalosti týkající se vědy, medicíny, inženýrství a technologického rozšíření. Kolonizátoři se zaměřovali zejména na školení místních elit a předávání ideologie civilizační mise, aby ji šířili mezi ostatní. Začátek vštěpování těchto znalostí napříč kulturami probíhal především na úrovni elit vyšších a středních tříd (Adas; 2004). Ale investice do zdravotnictví a vzdělávacího systému měly přinést i další pozitivní efekty. Vzdělávání pod koloniální správou primárně neznamenovalo zajistit lepší vědomosti domorodé populaci a zpřístupnit jí evropské univerzitní vzdělávání, ale lidé se primárně školili na pozice administrativních pracovníků a úředníků. Vzdělávání se věnovali také misionáři, kteří Afričanům umožnili konverzi k náboženství kolonizátora a přístup k náboženské výchově. Misijní aktivity začali v 15. století a mnozí uváděli, že je vedly

prospěchářské motivy. V některých oblastech začala misionářská činnost již před kolonizací, někde misionáři přišli spolu s kolonizátory. Je otázkou, jak dalekosáhlá změna se odehrála konverzí ke křesťanství, protože kromě rutiny a rituálů je obtížné určit, v jakých všech oblastech měla náboženská nauka vliv. Záleží také rozdílu mezi tradičním životem a novými náboženskými instrukcemi a standardy. Navíc nové náboženství znamenalo také zřeknutí se tradičních praktik, například rodového uctívání, šamanských rituálů nebo polygamie. Čím úspěšnější byli misionáři a jejich aktivity, tím větší úspěch měla christianizace a její šíření. Místní asistenti postupně převzali kázání, konverzi a stavěli domorodé kostely. Koloniální školství a konverze ke křesťanství z postkoloniálního hlediska následovaly jen účel podřízenosti, vykořisťování, vytvoření zmatení mysli a rozvíjely nerozvinutosti (Ziltener, Künzler; 2013).

4.6 KULTURA

Pokud zkoumáme vlivy kolonialismu na africkou společnost, pak je dobré se zaměřit také na kulturu. Tím máme na mysli „všechny vzorce chování získané ve společnosti a symboly přenášené ve společnosti.“ Charakterizují ji také jazyk, výroba nástrojů, průmysl, umění, věda, právo, vláda, předměty, atd.“ (Ellwood in Arowolo; 2010, s. 3). Nezbytnou součástí kultury jsou vzory obsažené v sociálním prostředí. Jedná se o znalosti, názory, přesvědčení, hodnoty a normy a city převládající ve skupině. Zjevná část kultury se také projevuje ve skutečném chování. Kultura může být chápána jako kolektivní lidské činnosti a obecné zásady, které odkazují na společné myšlenky lidí se společnými tradicemi (obecně přijímané). Jsou také vštěpovány následujícím generacím (socializace) a tím neustále obnovovány mezi členy celé skupiny (Arowolo; 2010).

V souvislosti s kulturou byla Afrika v době před evropskou kolonizací velmi rozmanitá a všeobecně plná rozdílů. Tento kontinent nemohl být jednolitý, protože zde existovaly různé stupně vývoje. Afrika měla vlastní způsob správy věcí veřejných, vlastní tempo vývoje a vlastní pravidla, která udržovala v rámci Afriky mír. V důsledku evropského kolonialismu došlo v africké kulturní historii k sblížení tradičních domorodých kultur na základě vnějších vlivů arabsko-islámské a evropsko-křesťanské kultury. Hodnoty a životní styl byly asimilovány a do značné míry je domorodé obyvatelstvo přijalo. Postupem času dochází k vyšší kulturní provázanosti v kontextu globalizace,

kulturní ideje a hodnoty se šíří a proto zde také existuje vysoká pravděpodobnost dominance jedné kultury nad druhou. Pro udržení rozmanitosti africké kultury, považuje mnoho autorů za nutné, aby byla dekolonizována africká mysl, bylo odstraněno *duševní zotročení* a kulturní imperialismus. Tento úkol je velmi obtížný z hlediska sílících tlaků západní civilizace v africkém prostředí (Arowolo; 2010).

Západní civilizace a kultura pozměňovala africké sociokulturní prostředí od prvního kontaktu. Kolonialismus, obchod a misionáři byli základem rozšiřování západní civilizace. Africké způsoby byly z pohledu západní civilizace primitivní, archaické a nepřijatelné. Setkáním těchto dvou kultur nejenže došlo ke ztrátě některých hmotných aspektů africké kultury, vytvořené koloniální společnosti ztratily sílu a smysl pro kulturní kontinuitu. Tím byl prakticky narušen dosavadní africký kulturní pokrok odpovídající tamějším podmínkám. Sociální struktura byla kompletně zničena a nahrazena jinou (Arowolo; 2010). Evropané měli povinnost civilizovat podle ideje osvícenství, avšak už tehdy D. Diderot tvrdil, že Evropa nemá právo intervenovat do cizích společností. Důvodem podle něj bylo geografické oddělení od evropské kultury a institucí a také brutalita, které kolonie podléhaly (Loomba; 2005).

5 VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU KOLONIALISMU

V této kapitole se podrobněji zaměříme na charakteristiku afrického předkoloniálního vzdělávání, misijní vzdělávání, britský vzdělávací systém a také důsledky, které koloniální minulost přináší.

Evropský formální styl vzdělávání přivezli do Afriky portugalští misionáři už v 15. století, ale celý systém západního vzdělávání byl zaveden až v 18. století. Začala jej využívat většina kolonizátorů (Britové, Francouzi i Portugalci). Po první světové válce se kolonizátoři více zaměřili na své aktivity v koloniích. Zřídili výbory pro vzdělávání a formulovali politiky a následně do konce 30. let 20. století byl vytvořen jakýsi systém vzdělávání (Mazonde; 2001). V Africe vzdělávání již dávno existovalo, ovšem v jiné formě, než jakou přivezli kolonizátoři. Koloniální mocnosti založili nové formální vzdělávací instituce, které nahradily nebo doplnily ty původní. Koloniální systém rovněž podnítil hodnoty a postupy, které ovlivnily nové neformální vzdělávání. Hlavním účelem zavádění koloniálního školství bylo vyškolení Afričany, aby se podíleli na místní správě na nejnižších pozicích a také aby je mohly zaměstnat soukromé firmy vlastněné Evropany. Ve skutečnosti bylo vybráno pouze několik Afričanů k účasti na dominanci Západu v Africe. Rodney (1973) uvádí, že koloniální vzdělávací systémy fungovaly ve společnosti pouze jako prostředek k automatickému přenesení západních hodnot do společnosti prostřednictvím mladých vzdělaných lidí. V Africe byli vzdělávání studenti, kteří se poté věnovali administrativě, učitelství, armádě, apod. Koloniální mocnosti uplatňovaly takovou politikou, aby si zaručily *přijatelné* loajální lidi, kteří by na svých pozicích zajistili podmínky vyhovující kolonizátorům (Rodney; 1973). Britové si byli vědomi, že vzdělávání jim zajistí to, co potřebovali, protože vědomosti znamenají moc a dominanci. Afriku pak brali jako místo vhodné ke koloniální expanzi, kde mohli vytvořit novou říši na stejných duchovních hodnotách (Madeira; 2005).

Frederick Lugard, autor systému koloniální vlády, zmínil, že je nutné brát ohled na vzdělávání v Africe, protože je důležité zajistit individuální schopnost rozvoje komunity a nemělo docházet k rozvracení již konstituovaných orgánů. Ovšem v oblastech, které nebyly pod tradiční politickou jednotou, nevyužívali Britové nepřímou vládu, ale centralizovanou administrativu. Vzdělávací systémy Britové implementovali využitím nepřímé správy, což odpovídalo tehdejší politice *laissez faire* a preferovali převedení politické autority na místní správu (Madeira; 2005). Vzdělávací systémy počátkem

19. století upřednostňovaly psaní a čtení, aby lidé snadněji porozuměli Bibli. Koloniální předměty a osnovy byly zaváděny postupně. Misionáři vyžadovali základní gramotnost, proto zakládali první školy a spolupracovali s domorodými komunitami. Některé komunity však zaměstnávali bílé učitele pouze na výuku angličtiny. Pokud náčelníci domorodých komunit najímali bílé učitele, pak rovněž začali vybírat poplatky od ostatních členů komunity na zaplacení těchto služeb. Komunity zakládaly paralelně školy, kde se vyučovaly předměty, které nebyly dosud obsahem misijního vyučování, například angličtina nebo technicky zaměřené vzdělávání. Angličtina se vyučovala zejména pro potřeby vzdělávat budoucí úředníky a tlumočníky, ale také sloužila jako demonstrace významu civilizace. *Gramotnost* tehdejší době byla synonymem pro znalost anglického jazyka. Vzhledem k nákladům na školné byli studenti jen členové královských rodin a vlivných členů komunit. Britové postupem času standardizovali vzdělávání, vytvářeli učební plány a také zavedli školní inspekce. Kontroly začaly přezkoumávat kurikula, aby eliminovaly jakékoli úsilí směřované proti koloniální vládě (Mafela; 2010). Nejdůležitějšími prvky v naplňování cílů civilizace afrických národů se pak staly křesťanství a znalost angličtiny (Ofori-Attah; 2006).

Od počátku 19. století do období kolem roku 1880 se na vzdělávání podíleli místní vlády a misionáři. Centrální i místní britská vláda spolupracovala s britskými misijními společnostmi. Do roku 1920 projevovalo britské impérium větší zájem spíše o Indii než o kolonie v Africe. Vzdělání bylo tedy spíše v rukou dobrovolníků (křesťanské misie) a místních obyvatel (Whitehead; 2005). Místní vlády finančně podpořily spíše konstrukce školních budov a rozšiřování vzdělávání než přímo misijní vzdělávací programy. Toto místní podporované vzdělávání mělo přispívat k rozvoji africké kultury a nezávislé církve, z nichž by vyvstala elita tvořena kněžími a učiteli. Některé kreolské elity, zejména kněží a učitelé, se snažily vytvořit sebevědomou africkou kulturu, a tak kladly důraz na spíše možnost vytvoření nezávislé církve. Kolem roku 1870 se evropští kolonizátoři zaměřili na upevnění moci, využili právě náboženství a propagandu, aby dosáhly kýžených sociálních reforem. Obrat v roce 1880 byl zapříčiněn znepokojujícím úspěchem vzdělávání v britské Indii. Nepřímá vláda se tak stala strategickou cestou, jak si podmanit obyvatelstvo. Jedním ze způsobů bylo například nabídnutí funkcí ve vládě vůdcům ve společnosti, všeobecně ale vláda postupně inklinovala k politice asimilace. Vzdělávání bylo omezováno na malé skupinky, protože v zemi kolonizátora měli strach

z nacionalistických hnutí, která by se mohla objevit s vyšší pravděpodobností mezi vzdělanějšími obyvateli (Madeira; 2005).

Britská politika v koloniích řídila podrobenou zemi pomocí místních vlád v daných provinciích. Britské impérium chtělo dosáhnout skrze vzdělání Afričanů jejich nezávislé samosprávy. Podmínky, které byly stanoveny v roce 1922 (tzv. dvojitým mandátem), podporovaly decentralizaci, přizpůsobení se místním podmínkám a také respekt vůči místním správním orgánům. Vzdělání taktéž mělo odpovídat místnímu prostředí, aby se shodovalo s potřebami členů komunit a podporovalo jejich rozvoj. Oblasti, ve kterých neexistovala místní vláda, pak podléhaly centrálním orgánům (Madeira; 2005). Afrika byla rozdělena na samostatné jednotky pod správou guvernéra, kontroloval ho státní tajemník pro kolonie (Secretary of State for the Colonies) a Koloniální kancelář (Colonial Office) ve Whitehallu. V roce 1923 byl ustanoven Poradní výbor pro domorodé vzdělávání (Advisory Committee on Native Education), který byl poté přejmenován na Poradní výbor pro vzdělávání v koloniích (Advisory Committee on Education in the Colonies). Politika se měla lišit od té v Indii a vzdělávání podléhalo kontrole, aby nevznikala intelektuální třída, která by mohla vládu britského impéria ohrozit. Tento poradní výbor také uzavřel dohodu s církvemi o spolupráci ve školství. Stát poskytoval těmto školám granty. Důraz byl kladen na zlepšení kvality absolventů sekundárního vzdělání, aby byl dostatek uchazečů pro univerzitní vzdělání. První univerzity byly založeny po druhé světové válce v Lagosu a Ibadanu a jejich struktura odpovídala univerzitám v Oxfordu a Cambridgi (Whitehead; 2005). V roce 1925 byly také určeny směry politiky v Africe. Misijní společnosti měly pokrýt zvyšující se zájem místních vlád o vzdělávání. Vzdělávací výbory v provinciích spolupracovaly jak s vládami, tak i s dalšími vzdělávacími agenturami, kde zasedali úředníci pracující například na odděleních medicíny, zemědělství, veřejných prací, ale také byli přítomni misionáři, obchodníci a kolonialisté. Závěry těchto výborů se většinou týkaly posílení odborného a technického vzdělávání (Madeira; 2005). Brzy vzdělávací komise také přiznala, že do prioritních oblastí výuky by se měla zahrnout náboženská a morální výuka, ačkoli se náboženství v samotné Evropě vytrácelo. Role křesťanské církve ve vzdělávacím procesu měla velký vliv. Misionáři byli také důležitým prvkem kolonialismu a civilizační mise v praktickém slova smyslu (Rodney; 1973).

Vymezené politiky Poradního výboru pro domorodé vzdělávání z roku 1925 se týkaly vytvoření systému výborů na každé úrovni koloniální správy a také zavedením politiky tzv. *přizpůsobeného vzdělávání*. Jedná se o koncept přizpůsobení se místním

podmínkám za účelem podpory ekonomiky a vštěpování *západních ideálů*. Tato filosofie vyžadovala podpůrné aktivity jako úpravy osnov, učebnic a vzdělávání učitelů. Nejvíce byly pozměněny předměty historie a geografie, žáci se učili více o Africe, učebnice byly rozšířené o ilustrace z afrického života, na vesnicích se zapracovaly do osnov výuka místního jazyka a učivo o tradicích. Vláda zajišťovala odbornou přípravu a církve se starala o charakter *vychovávaných*, zasadila se o to, aby náboženství a mravní výuka měly stejnou váhu jako ostatní světské předměty. Přizpůsobené vzdělávání znamenalo přizpůsobení smýšlení, schopností a tradic různých národů. Částečně rovněž zakonzervovalo určité elementy společného života. Pokrok komunity jako celku závisel na informacích, které podporovali zlepšování zemědělství, rozvoj místního průmyslu, zlepšení zdraví a vštěpování ideálů občanství a služby (Madeira; 2005). Následkem toho se postupně zvedala i vlna kritiky. Koncepce přizpůsobeného vzdělání byla považována za nástroj, jak si podřídit koloniální Afriku. Kritice podléhaly jak rychlost, tak i rozsah rozvojového vzdělávání. Vytýkán byl přílišný důraz na knižní charakter kurikula. Britům se také dávala vina za nedostatečné zavádění *výhod* západní civilizace do Afriky. Kritikové Britům vytýkali, že také kladli malý důraz na vzdělávání, které by vedlo k odpovědnosti a ekonomické gramotnosti. Někteří naznačovali, že přizpůsobené vzdělávání bylo spíše *žargonem* než systematickou vzdělávací politikou. Britové v koloniální administrativě měli politické a ekonomické důvody k tomu, aby opomjeli vzdělání ve svých koloniích. Na konferenci v roce 1926 se mluvilo o přizpůsobení vzdělání místním podmínkám, iniciativa byla schválena ve Whitehallu a poté i mezi úředníky v koloniích. Mnozí Afričané jej odmítli, protože vnímali tento koncept jako snahu kolonizátora udržet je stále na tom samém místě. Whitehead (2005) tvrdí, že britské impérium usilovalo o jinou situaci než v Indii, tudíž se přímo nesnažilo o podmanění si Afričanů, ale o jejich odvrácení od možného zhroucení pod západním vlivem. Britové chtěli zpomalit společenské změny a udržet si v koloniích svůj vliv.

V následujícím období mezi léty 1920 – 1950 britská správa přebrala větší odpovědnost za vzdělávání a další koloniální záležitosti. V Africe se objevovali jakési počáteční snahy se osamostatnit. Proto se Britové začali aktivněji v Africe angažovat. Kritici se domnívají, že politika koloniálního vzdělávání nestanovila přesné záměry svých aktivit, nedostatečně vzdělávání financovali a některými byla tato politika považována za apatickou a plnou nepřátelství (Whitehead; 2005, s. 1). Politiku třicátých let ovlivňovaly rasové teorie. Afričané byli z evropského pohledu intelektuálně podřízení, z toho pramenil

nedostatečný přístup k sekundárnímu vzdělávání. Koncept svobody a lidských práv se velmi lišil od praktik koloniální vlády (Whitehead; 2005). V roce 1953 Bantuský školský zákon (Bantu Education Act) nastolil britskou politiku vůči africkým koloniím. Tradicionalismus měl ustoupit moderní západní identitě. Ačkoli byl model evropského vzdělávání zpočátku odmítán, šířil se. Je otázkou, jakým způsobem dochází v tomto počátečním období k implementaci politiky přizpůsobeného vzdělávání (Madeira; 2005).

Zavádění vzdělávání záleželo na mnoha faktorech, například na místní správě v kolonii, nákladech, kmenové a náboženské identitě a také na možném odporu komunity (Madeira; 2005). Domněnku toho, že upravování vzdělávacích politik bylo jen ústní teorií než praxí, podpořil i fakt, že meziválečná doba byla obdobím nedostatku peněz a zmatku. To vše spíše potlačovalo zájem Britů o Afričany a jejich situaci (Whitehead; 2005). Po roce 1945 se mění přístup a koloniální úředníci se snaží zmírnit dopady sociálních změn a zachovávat tradiční prvky kultury, ale přesto stále zavádějí křesťanství. Evropané věřili, že jejich znalosti mohou nařídít, jak by se domorodé obyvatelstvo mělo chovat. Děti mají být postupně vychovávány ve jménu civilizace. Británie cítila morální povinnost a chtěla udělit domorodým národům nezávislost. V celkovém pohledu se ukázala strategie dlouhodobého rozvoje jako nedostačující, pro kterou nebyl k dispozici dostatek financí. Koloniální pedagogové měli za úkol účelové vzdělávání, aby nedošlo k rozvratu ze strany intelektuálů a vzdělaných Afričanů (Madeira; 2005).

Od konce 2. světové války podléhala britská koloniální politika vzdělávání silné kritice. V předchozím meziválečném období měl totiž pozitivní vliv Koloniální úřad, spolu s místními koloniálními vládami, které podporovaly vzdělávání, dosud zejména v rukou misijních škol. Stát se zapojoval do formulace vzdělávacích politik. Před rokem 1939 chodí pouze menšina dětí pravidelně do školy, počet dívek ve školní docházce je velmi nízký a celková úspěšnost dokončení základního vzdělání, trvajících šest nebo více let, je velmi malá. Následné studium na středních školách bylo omezené (počtem škol, vzdáleností) a nákladné, příležitosti ke vzdělávání se vyskytovaly zejména u větších měst. Velmi často také navštěvovali školy úředníci nebo poradci přímo z Londýna. Vysokoškolské vzdělávání v britských koloniích můžeme zaznamenat až po 2. světové válce. V roce 1945 se také objevily první dopady vzdělávání dětí a mládeže. Vzdělání totiž neměli dostatek pracovních příležitostí (Madeira; 2005). Po válce se kolonie připravovaly na nezávislost, vzdělání se šířilo rychleji, dokonce byl nedostatek učitelů vzhledem k velkému počtu studentů. Koloniální úřad upustil od politiky nepřímé vlády

a afričtí, západně vzdělaní, intelektuálové tak dostali prostor pro sebeurčení. Konference afrických guvernérů v Londýně v roce 1947 přinesla cíl co nejdříve vzdělat co nejvíce Afričanů, aby mohli začít podnikat nebo vstoupit do vlády. V roce 1961 pak Koloniální úřad převzal veškerou agendu vzdělávání a zajišťoval chod škol. K zajištění bezproblémového fungování státu chyběl bohužel dostatečný počet administrativně a technicky vzdělaných občanů (Whitehead; 2005).

V první polovině 20. století se politiky zaměřovaly na přístupy, správu a učební plány, protože byly k dispozici nové formy a obsahy ve vzdělávání. Rostla také poptávka po misijních školách. Britové postupně vylučovali vyučování náboženství z osnov, pouze na misijních školách stále zůstávalo náboženství jedním z hlavních předmětů (Kallaway; 2009). Po nezávislosti se přístupy ke vzdělávání různě lišily. Například v Botswaně po vyhlášení v roce 1966 se přistoupilo k zavedení osnov, které byly cizí v daném prostředí, a pro něž byl charakteristický silný vliv evropských prvků. První národní komise v Botswaně si pak ale dala za cíl přizpůsobit vzdělávání daným podmínkám a vytvořit národní školní osnovy. Důležitým bodem bylo přepracovat především vyučování dějin Botswany. Stát uděloval stipendia na univerzitách na katedrách historie od 70. let 20. století. Osnovy historie vyvolávaly společensko-politické napětí, protože v koloniální době neumožňovaly obsahy vyučování dějin vytvářet vlastní národní identitu (Mafela; 2010). Národní plány obsahovaly tyto předměty: hovorová angličtina, aritmetika, čtení v angličtině, psaní, hygiena, vyšívání pro dívky a kreslení nebo zemědělství. Mezi volitelnými předměty si studenti mohli vybrat: lidové čtení, zpěv, geografii, historii, gramatiku, fyzické cvičení, vedení účetnictví, těsnopis, měření, algebru. Školy vůbec nevyučovaly náboženství (Ofori-Attah; 2006). Kurikula zahrnovala výuku zemědělství a manuálních činností, protože vzdělávání mělo být přizpůsobeno potřebám daného prostředí podle koloniálních idejí. Stát podporoval vzdělávání jako praktickou ekonomickou investici, která má zároveň plnit důležitou úlohu při procesu civilizace domorodého obyvatelstva (Madeira; 2005). Postupem času se také stala součástí osnov přírodověda (zahrnuta byla i hygiena a výživa), jelikož se Evropané obávali nemocí. Docházelo k modernizaci osnov a také k jejich zpřesňování. Mezi všeobecné znalosti patřily historie a geografie (Mafela; 2010). Progresivní vzdělávání mělo vyhovět novým, měnícím se podmínkám v africké společnosti, zaměřovalo se na formy venkovského zemědělství, průmysl a odbornou výuku. Náměty na zlepšení vzdělávání se týkaly vzdělávání žen a dívek, řízení škol, rozvoje studijních programů, charakteru venkovského

vzdělávání, přednášení evropských nebo původních poznatků, využití místního jazyka a povahy přírodovědného vzdělávání (Kallaway; 2009).

5.1 PŘEDKOLONIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Afričané nebyli nevzdělaní při příchodu evropských kolonizátorů. Jejich poznatky a znalosti se ovšem lišily od těch západních a nezahrnovaly gramotnost a formální vzdělávání, které zaváděli misionáři. Afričané se vzdělávali, aby se stali kněžími, bylináři, atd. Dále bylo toto vzdělávání specializované, ústně předávané, praktická výuka směřovala ke konkrétním situacím, došlo ke sloučení výuky náboženství, chování a etiky a objevovaly se snahy o propojení výuky s přírodou (Mazonde; 2001). Rodiče chtěli předat svým potomkům vědomosti o prostředí, ve kterém žijí a také zákony, jazyk a hodnoty dané společnosti. Jejich cílem bylo zachování rodiny, kmene a kultury. Západní systémy vzdělávání potřebovaly gramotné rodilé učitele, katechety, kněží, aby bylo možné otevřít školy a začít učit domorodce. Západní školství nemělo bezprostřední úspěch, misionáři čelili lhostejnosti ze stran vůdců vesnic. Tito vůdci od nich požadovali peníze v případě, že děti začaly chodit do těchto škol. Na začátku 20. století změnili Afričané přístup a poptávka po vzdělávání dětí ve čtení a psaní se zvýšila (Madeira; 2005).

O předkoloniálním vzdělávání můžeme říci, že ve srovnání se vzděláváním v Evropě byla africká společnost „technicky zaostalá, bez jazyka a gramotnosti, ve většině případů s nízkou úrovní vědeckých poznatků“ (Mazonde; 2001, s. 6). Tradice zachovávaly strukturu společnosti a malá specializace měla původ v jednoduché dělbě práce (Mazonde; 2001). Ve skutečnosti nejdůležitějším aspektem předkoloniálního afrického vzdělávání byl jeho vztah k Afričanům, ve srovnání se západním vzděláváním. Základními vlastnostmi domorodého vzdělávání v Africe jsou jeho úzké vazby ve společenském životě, kolektivní charakter, postupný vývoj dítěte ve fyzickém, emocionálním i duševním smyslu. Intelektuální vzdělávání se propojilo i s manuálním. *Vzdělaná* osobnost byla připravena žít v dané společnosti. V africkém kontextu se také vyskytují formální prvky výchovy. Vzdělávání naplňuje cíle společnosti a jeho programy se vztahují k určitým obdobím každého jedince, například dospívání. Komunity uspořádávaly jakési ceremonie, které se pojily s důležitými mezníky v životě jedince (Rodney; 1973). Již od útlého věku docházelo k rozdělování rolí mezi muži a ženami. Předávání kulturního

dědictví probíhalo skrze neformální aktivity. Vzdělávalo se prostřednictvím her, ústně předávaly se názvy stromů a zvířat, napodobovaly se dovednosti i vzorce chování (Mazonde; 2001). Koloniální systém zničil v komunitách přístup k ochraňování místního jazyka, nenahraditelné kulturní zdroje a společnost jako celek. Obnova takovýchto společností vyžaduje využívání místních jazyků, které zastávají významnou úlohu v komunitě, a pokud se zdejší jazyky nevyužívají, může to vyvolat pocity odcizení vlastní kultuře (Kallaway; 2009).

Vzdělání v jakémkoli typu společnosti udržuje sociální struktury a umožňuje zachování života svých členů. Vzdělávání za určitých podmínek podporuje také sociální změny. Dítě získává znalosti z přírodního prostředí a prostřednictvím napodobování chování starších (Rodney; 1973). Původní vzdělání, které se rozvíjelo v africkém prostředí, nahradil formální evropský systém vzdělávání. Hrdost na svou africkou společnost se postupně ztrácela pod vlivem vštěpování evropských hodnot a praktik. Afričané se měli poevropštit a zastávat hodnoty kapitalismu, měli začít číst, psát a počítat v anglickém jazyce. Navíc kurikula byla rozšířena o „historii britského impéria, evropskou geografii, a nadto několik praktických předmětů jako zahradničení, hygiena a osobní hygiena“ (Nwanosike, Onyije; 2011, s. 628).

5.2 MISIJNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Příchod Evropanů na přelomu 15. a 16. století znamenal rozvoj vzdělávání v Africe. Misionáři se ujali vzdělávání, ale museli také splňovat požadavky koloniální vlády, aby byli podporováni. Misionáři se snažili naučit se místní jazyky a pak je využívat během vyučování. V pozdější době, během 18. století, přebíraly vzdělávání veřejné školy, které zaváděly postupně britský systém, a zahrnovaly do školních učebních plánů témata týkající se Evropy. Také prosazovaly zájmy impéria. Vyučovala se angličtina, aby mohli být někteří studenti zaměstnáni jako úředníci, učitelé, misionáři, důstojníci a mohli se věnovat také právu (Ofori-Attah; 2006). Jedna z příčin počátečního neúspěchu západního školství tkví ve školném, které se muselo buď zaplatit, nebo bylo zapotřebí uvolnit otroka, aby sloužil misijním organizacím. Navíc byly odsuzovány tradiční elementy africké společnosti, například polygamie. Bohužel se již neřešily jejich kulturní

souvislosti a socio-ekonomické funkce těchto tradic. Do začátku 20. století se ale situace změnila (Madeira; 2005).

Zpočátku se vzdělávání ujala církev, zajišťovala také administrativní a finanční záležitosti. Anglikánská a katolická církev se zaměřily na vzdělávání na všech úrovních, naopak evangelická církev vyučovala spíše manuální dovednosti (Mazonde; 2001). Spolupráce mezi koloniální správou a církvemi probíhala skrze tyto organizace: Londýnská misijní škola (London Missionary School), Církevní misijní společnost (Church Mission Society) a Wesleyánská metodistická misijní společnost (Wesleyan Methodist Missionary Society). Důležité bylo období od roku 1870 do první světové války, kdy se upevňovala struktura, náboženství oživalo a koloniální správa cítila povinnost prosazovat sociální reformy. Co se týče vzdělávání, římstí katolíci se soustředili jak na školství, tak na konverzi, ale protestantské církve zahrnují navíc do svého vzdělávání také sociální reformy, aby společnosti dosáhly pokroku. Nonkonformisté v protestantské církvi, kteří odmítali se přizpůsobit pravidlům oficiální církve, byli domorodci považováni za přátele a ochránce, byli označováni zároveň za nositele etiky a morálních hodnot. Protestanti spolupracovali se státem a na Afriku nahlíželi jako na místo, které je vhodné pro zcivilizování a přijetí křesťanství. Viděli Afriku jako prototyp spirituální říše, jež mohla být lépe ovládána kolonizátorem. Proto se jim jevilo jako žádoucí vychovat do budoucnosti dostatek gramotných domorodých učitelů, katechetů, kněží, kazatelů, tudíž se školy zaměřovaly vzdělávání domorodých obyvatel. Protestanti zastávali pojetí vzdělání jako způsob využití pokroku a možností dalšího rozvoje společnosti. Jejich vyučování se orientovalo na dovednosti v zemědělství a manuální činnosti. To se shodovalo s požadavky a podmínkami afrických společností z ekonomického, sociálního i politického hlediska. Odbornost jejich výuky měla zajistit civilizovanost, *lepší* charakter a duchovní povznesení Afričanů. Stát vítal činnosti církví, protože do vzdělávání investovaly mnoho financí (Madeira; 2005). Pochybnosti v souvislosti s misemi řešila Světová misijní konference v Edinburghu v roce 1910, která se věnovala tématu evangelizace světa v tehdejší generaci. Křesťanství se mělo stát univerzálním náboženstvím. Ve 20. století docházelo k sekularizaci vzdělávání. Po první světové válce rostla nedůvěra k západní ideologii civilizační mise. Na základě brutality první světové války nebyl již imperialismus eticky obhajitelný. Došlo k přehodnocení norem a hodnot, stejně tak i k přehodnocení role křesťanských misí v kolonizovaných oblastech (Kallaway; 2009).

Misijní vzdělávání mělo za úkol přivést domorodé obyvatele k Bohu prostřednictvím církve a Bible, ve které je sepsána a prezentována *pravda*. Misionáři odsuzovali animismus, pohanství, čarodějnictví, zakázali také aktivity jako hudba, tanec a výtvarné umění. Odsouzen byl i vlastní způsob uctívání Boha. Vzdělávání muselo být v souladu s požadavky britské koloniální vlády. Místní daná společenství se považovala za *nižší*, a tudíž byl podporován jejich vývoj k vyšší úrovni civilizace a k modernizaci. Cílem misionářů se stala humanizovaná, spravedlivá a civilizovaná společnost. Protože v Evropě již byl zaznamenán společenský pokrok v oblasti vědy a medicíny, misionáři se domnívali, že skrze konverzi ke křesťanství může daná společnost sdílet moderní rozvoj. V misijních školách museli žáci povinně přijmout oblečení, kulturu, jazyk a hodnoty. Nejdříve původní obyvatelé odolávali evropskému vzdělávání a kultuře, později si ovšem uvědomili důležitost formálního vzdělávání, takže začali zapisovat děti do škol (Ofori-Attah; 2006). Učitelé misijních škol měli žáky seznámit s jazykem, tradicemi a zvyky kmenů. Vláda nesla odpovědnost za odbornou přípravu, v každé škole měl být utvářen určitý charakter takovým způsobem, že co je *dobré*, bylo posilováno a *špatné* mělo být nahrazeno. Tento charakter představoval velký význam z hlediska náboženského a mravního učení (Madeira; 2005). Misionáři také požadovali, aby se studenti přejmenovali a přijali nové jméno, když u nich došlo ke kulturní a společenské konverzi. Pokud člověk přijal nové jméno, nebyl akceptován žádný kompromis ohledně jeho chování. Bezpodmínečně musel dodržovat podmínky života v západním stylu a pravidla jeho nové náboženské orientace. Tím byla podporována jeho *nová africká identita*. Vyrůstala nová generace Afričanů, kteří smýšleli jako Evropané a ztratili svůj původní tradiční život. Navíc po celá staletí můžeme pozorovat v akademickém prostředí podhodnocování africké historie, společnosti a kultury. Původně se africká kultura dědila z generace na generaci, ovšem evropská kultura přinesla nové rituály, symboly, tradice, které udávají vývoj, a lidé zažívají nové situace a získávají nové zkušenosti (Ofori-Attah; 2006).

Výuka se soustředila na náboženství a odmítala tradiční místní praktiky mnohoženství, otroctví a čarodějnictví. Zřeknutí se původních tradic, znamenalo získat lepší materiální a sociální postavení (Madeira; 2005). Ve službě kolonialismu převzala církve často určující roli v tom, co je kulturně *správné*. Afričtí předci byli označeni za ďábly a trvalo dlouho, než Evropa přijala myšlenku, že africká víry plní funkci náboženství a nejedná se o čarodějnictví a magii. Avšak křesťanská církev projevovala

nepřátelství vůči africkým náboženským tradicím. Role církve spočívala v zachování vztahů kolonialismu (Rodney; 1973).

Nové koloniální vzdělávací systémy přinášely koloniální kurikula, která podporovala komerční zájmy Britů a evangelizaci. Osnovy měly zdůrazňovat evropské hodnoty a koncept civilizace, proto se do osnov zakomponovala výuka o zkušenostech lidstva v historii, o historických událostech a pokroku, jakož i znalosti z přírodních věd. Západ byl prezentován studentům jako civilizace, která ovládala přírodu, aby je mohla využít. Naproti tomu docházelo ke snižování africké kultury jako nevýznamné, protože nezajistila pokrok z pohledu západní civilizace. Z tohoto důvodu Britové nepřizvali domorodé obyvatele, aby se podíleli na vytváření plánů vzdělávání, jejich názor nebyl uznán jako oprávněný (Ofori-Attah; 2006).

Systém vzdělávání úzce souvisel se snahou Západu civilizovat ostatní společnosti. Jedna z možností, jak tohoto docílit, se nabízela ve výuce křesťanství. V 19. století byla konverze ke křesťanství hlavním způsobem, jak civilizovat původní obyvatelstvo, které mělo převzít západní myšlenky, morálku a společenský život. Místní kulturní a náboženské tradice nebyly misionáři respektovány. Křesťanské vyznání zkrátka souznělo s ideologií západního imperialismu. Domorodé obyvatelstvo se také mělo učit západní jazyky, kulturní a vědecké poznatky (Kallaway; 2009). Osnovy misijních škol nabízely ve svých osnovách čtení, psaní, počítání a také zeměpis, zaměřený především na biblické země, a zaváděly kreslení, zpěv a hudební cvičení. Dívky se pak zabývaly domácími pracemi a chlapci zpracováním dřeva a zemědělstvím. Výuka křesťanství byla základem stejně jako gramotnost (Mafela; 2010). Misionáři se také snažili používat místní jazyky, takže vznikaly překlady Bible a objevovaly se snahy zapisovat gramatiky místních jazyků, avšak v omezené míře. Misionáři totiž nemluvili plyně a nechtěli jazyky používat v širším měřítku. Ačkoli si uvědomovali význam místních jazyků pro zdejší kulturu, chtěli je přesto eliminovat a skrze ně tak oslabit i další místní vlivy, které považovali za nepřijatelné. Z tohoto důvodu byl z osnov vyloučen například tradiční tanec a zpěv. Byli také přesvědčeni o tom, že musí nahradit všechny ostatní přístupy k víře a implementovat pouze *pravé* křesťanské vyznání (Ofori-Attah; 2006).

5.3 BRITSKÝ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM

Britové si zajistili kontrolu svých kolonií zavedením nepřímé vlády, ale faktická kontrola obyvatel probíhala prostřednictvím rodných vůdců, kteří získali pozici vládních agentů. Tato dosazená nepřímá vláda rodných vůdců, tj. vládních agentů, měla převzít kontrolu nad populací. Asimilací tito vůdci přijali západní hodnoty. Hrozbu vzniku nacionalistických hnutí se Britové snažili potlačit ideologií *přizpůsobeného* vzdělávání (Madeira; 2005). Školy vychovávaly budoucí úředníky do vládních struktur a obchodníky, další katechety a učitele na misie. Školství vzdělávalo produktivnější zemědělce a řemeslníky, administrativní pracovníky, ale málo lidí mělo možnost najít vyšší vzdělání, nebyli dostatečně schopní a nebyli shledáni za přijatelné z hlediska jejich charakteru a temperamentu (Mafela; 2010). Kvůli rostoucí poptávce po pracovních místech v administrativě se akademické vzdělání stávalo žádaným. Britové nekladli důraz na technické a odborné vzdělávání pro obchod, ale snažili se zřizovat školy v oblastech s nedostatečným počtem úředníků, kteří pak pro Brity pracovali za minimální náklady (Madeira; 2005). Postupně bylo vzdělaných úředníků mnoho, stali se nadbytečnými a také nebezpečnými pro koloniální vládu. To byl důvod omezení středoškolského vzdělávání a téměř neexistující formy vysokoškolského vzdělávání. Vyšší formy školství se zpřístupňovaly zejména pro *neafričké* studenty (Rodney; 1973). Africká společnost viděla idealisticky Afričana, který byl vzdělaný a civilizovaný. Pro ně to byl někdo, „kdo mluvil anglicky, pracoval v kanceláři, oblékal se jako Evropan, rozkazoval ostatním a všeobecně žil jako západní člověk“ (Ofori-Attah; 2006, s. 419). Taková byla percepce vzdělaného Afričana v jeho vlastní společnosti. Pokud by vzdělaný člověk pracoval manuálně, bylo to vnímáno jako porušování nastavených pravidel ve společnosti. Emigranti z Anglie zase očekávali od vzdělávání stejný systém jako v zemi jejich původu, tzn. výchova v angličtině a stejný systém zkoušek, postupně se u nich objevil jakýsi *kult certifikátu* (Madeira; 2005).

Je zapotřebí pohlédnout také na další neblahý aspekt, kterým byl evropský rasismus a pohrdání africkou kulturou. Britové byli kritizováni za rasovou segregaci v rámci vzdělávání. Báli se, že smíšená multirasová identita mohla podkopávat snahu vytvářet jednotnou národní identitu. Obsah výuky se zaměřoval na evropskou civilizaci a znalosti, tím podporoval pocit méněcennosti v myslích kolonizovaných národů. Británie neustále podporovala transformaci domorodých společností k modernímu typu západní civilizace.

Pro Brity však zůstávalo otázkou, jakým způsobem zajistit stálý vliv evropské kultury v těchto společnostech, pokud by si domorodci vládli sami (Madeira; 2005).

Většina guvernérů měla málo informací o koloniální školské správě, takže odpovědnost stála na místních úřednících a misionářích. Angličtina byla základním rysem veškerého školství. V multirasových společnostech guvernéri doporučovali komunitní vzdělávání. Důvodem byly rozdílné kulturní postoje v každé komunitě ve vztahu k náboženství, účasti žen ve společnosti, ekonomickým hodnotám, hygienickým standardům a stravovacím návykům. Všechny hodnoty zmiňovaných společností se měly postupně transformovat na hodnoty evropské civilizace. Problémy nastaly například kvůli odlišnému věku dětí při nástupu do školy, vzdálenosti školy od místa bydliště a mezi tyto hlavní determinanty se řadila i závislost na rase. Rozdílný přístup mělo muslimské obyvatelstvo, které se obávalo konverze k jinému náboženství a také výuky dívek mužskými učiteli. Narušování docházky pro dívky bylo způsobeno sňatky v raném věku a také následným vychováváním dětí a povinnostmi v domácnosti (Madeira; 2005). Vzdělávání afrických dívek obecně však nebylo jen otázkou vzdělávacích politik, ale mělo i sociální souvislosti, například s vytvářením vhodných pracovních míst.

Rovněž i s kvalitativními problémy se potýkalo místní vzdělávání. Reformy, které byly zaváděny v Evropě, většinou nedosáhly takového rozsahu v africkém prostředí. Nově dosažené poznatky v oblasti vědy se velmi těžko zpřístupňovaly zdejším školám, jelikož nefungovalo vyšší vzdělávání, které by mohlo tyto poznatky převzít. Co se týče základního vzdělání, které podporováno bylo, prošlo jím velmi málo dětí. Jedním z důvodů bylo také opouštění škol a jejich nedokončení (Mazonde; 2001). Pokud někteří ukončili úspěšně základní vzdělání, potom se většinou tyto studenti snažili získat ještě vyšší úroveň vzdělání, aby mohli získat lepší zaměstnání a vyšší status ve společnosti. Vyšší vzdělávání sloužilo k formování elit v západní Africe, a to nejen v britských, ale i ve francouzských a portugalských koloniích. Úspěšní studenti základních škol požadovali otevření gymnázií, aby získali lepší příležitosti na trhu, Britové však nechtěli udělat stejnou chybu jako v Indii, kde nekontrolovatelně rostla expanze vzdělaných (Madeira; 2005).

V porovnání s vlastními systémy vzdělávání investovala Evropa do afrického školství malé částky. V roce 1935 z celkových příjmů, získaných na daních od Afričanů, bylo například v Nigérii do vzdělávání investováno jen 3,4 %. V Keni to bylo v roce 1946 jen 2,26 %. Ačkoli se tyto částky zvýšily několikanásobně, stále nebyly významné.

Extrémně vysoké byly počty těch, kteří školu nedokončili, na základním stupni se jedná o cca 50 %. V celé Africe byla úzká základna úspěšných studentů v základním školství, což mělo za následek ještě méně studentů na dalších úrovních vzdělání. Například v roce 1960 na univerzitě v Jižní Rhodesii absolvovali ze všech studentů pouze tři a odhadovaná míra gramotnosti byla kolem 15 – 20 % (Rodney; 1973).

V pozdní koloniální době a krátce po získání nezávislosti došlo v mnohých afrických zemích ke kvantitativním i kvalitativním reformám. Hlavními procesy ve školství byly (Mazonde; 2001):

- a) masivní expanze na všech úrovních vzdělávání
- b) ustanovení technické a odborné výuky
- c) afrikanizace kurikula, ovlivněná především tlakem domorodého obyvatelstva.

Na vzdělávání bylo nahlíženo jako na *dobrou věc* samo o sobě, ale také na možnost, jak se vzbouřit proti koloniální nadvládě a docílit hospodářského a kulturního rozvoje. Na vzestup se dostalo vysokoškolské vzdělávání. Afričané věřili, že díky nezávislosti a podpoře vysokých škol zkrátka docílí ekonomického rozvoje a celkového intelektuálního a kulturního obratu společnosti.

5.4 OBSAHY KOLONIÁLNÍ OSNOV

Na začátek je nutno podotknout, že v současných školních osnovách mají stále převahu koloniální témata. Zpočátku bylo koloniální vzdělávání zaměřeno na čtení, psaní a naplňování misijních požadavků. Postupně se do osnov zaváděly další předměty. V mnoha částech Afriky byly zděděny koloniální systémy, proto se často vyskytují problémy s budováním postkoloniálního státu. Problémy se projevují zejména v omezeném užívání domorodého jazyka, marginalizace některých etnik, která vyvolává napětí v multietnických společnostech (Mafela; 2010). Podle Rodneyho (1973) bylo africké myšlení a cítění narušeno. Někteří „byli evropeizováni, byli do té míry de-afrikanizováni v důsledku koloniálního vzdělávání a celkové atmosféry koloniálního života,“ že v nich přetrvávali různé urážlivé postoje vůči africké kultuře, vytvářené během koloniálního období na základě kulturního imperialismu a bílého rasismu. V mnoha případech současní Afričané bojují za odstranění těchto postojů (Rodney; 1973, s. 393-394). Evropská kultura

byla vnímána jako nadřazená a *lepší*, a s touto konotací pronikla do africké společnosti prostřednictvím vzdělávání. Avšak Stephen Ball (in Whitehead; 2005, s. 445) poukazuje na to, „že vzdělání nebylo Afričanům vnučováno, ale naopak bylo od nich vyžadováno, aby získali ekonomické a politické výhody. Ironicky řečeno, byli to britští antropologové, ne Afričané, kteří vyjádřili vážné obavy o budoucnost tradiční africké kultury.“

V obsazích vzdělávání byla všeobecně potlačována, někdy dokonce popírána, role Afričanů a jejich vliv v historii a kultuře jejich kontinentu. V rámci vzdělávání se nevycházelo z afrických podmínek, ty se ve všech předmětech opomíjely. Studenti byli dokonce podmaněni evropskou identitou, protože si poznámky zaznamenávali z pohledu *my, Britové*. Prezentace poznatků měla eurocentrický kontext, který zahrnoval informace o britské politické hegemonii a také jednolité pohled na kmeny. Hegemonický pohled Britů pojal všechny kmeny jako homogenní skupinu se stejnou identitou. V historii byl kladen důraz na poznatky z minulosti Británie, historie církve, z dějin biblických zemí a popisován byl i koloniální proces a fungování koloniální administrativy. Hlavními texty ve školách tvořily příběhy z evropských dějin. Historie byla obecně psána v angličtině, ale v misijních školách mohlo její vyučování probíhat někdy i v mateřtině. Do osnov se nezačleňovaly informace o dějinách etnických menšin. Probíhala pouze výuka historie toho kmene, který měl největší zastoupení mezi obyvatelstvem (v Botswaně to byl například kmen Tswana). Pokud byla marginalizována historie ostatních kmenů, problém nastal po nezávislosti, kdy se začala utvářet společná historie (Mafela; 2010).

Historie byla vyučována z pohledu Západu, znalosti se týkaly například poznatků o tom, jak Evropané *objevili* řeku Niger či horu Mount Kenya. Geografie se zaměřovala na podmínky v evropských podnebných pásech a geografii Evropy, zejména Anglie (Rodney; 1973). Africká historie se upozadovala, učila se zejména britská historie, zaměřená na války a mírová dohodnutí či britskou ústavu. Mezi stěžejní díla, probíraná v hodinách literatury se vedle preferované Bible řadil například Shakespeare, Chaucer či Dickens (Mazonde; 2001). Texty byly soustředěny především na témata týkající se Bible a důraz se kladl na používání zahraničních textů. V aritmetice se používaly cizí jednotky (například libra, šilink, pence, míle). Přírodopis se věnoval popisování živočišným druhů v Evropě, dokonce i hudba a zpěv se orientovaly na anglické písně a témata. Hlavní metodou výuky představovalo memorování. Transformace výukových osnov byla znovu nasměrována, aby naplňovala evropské cíle a cíle *nové africké společnosti*. Po celé období od konce 15. století do počátku 19. století se situace neměnila a cíle výuky odpovídaly

potřebám britské říše. Argumentem této politiky se stala, mimo jiné, absence místních psaných materiálů, které by byly vytvořeny africkými vědci a autoritami, a zároveň by se týkaly témat, jež mohla být vyučována ve zdejších školách (Ofori-Attah; 2006).

Mezi další důsledky vzdělávání a celého koloniálního systému spadl individualismus, který s sebou přinesl do společnosti jakousi formu *odcizení*, zničil sociální solidaritu a nepodporoval společenskou odpovědnost (Rodney; 1973). Koloniální školství mělo za následek také nekázeň, podvody, neposlušnost aj. Pravidla a předpisy musely být přísně dodržovány a studenti byli vychováni k náboženské praxi. Misionáři zakazovali například používání místního jazyka, požívání místních potravin nebo zpěv domorodých písní v rámci školního vyučování. Misionáři také požadovali, jak již bylo zmíněno, přejmenování studentů a přijetí nového jména, když došlo ke kulturní a společenské konverzi. Pokud člověk přijal nové jméno, musel dodržovat pravidla západní společnosti a chovat se v západním stylu a jako křesťan. Původně se africká kultura dávala z generace na generaci, ale to bylo narušeno zaváděním nových rituálů a tradic přenesených z evropské kultury (Ofori-Attah; 2006). Jeden ze studentů charakterizoval své pocity po návratu domů po 4 letech, kdy studoval mimo domov, jako pocity *izolace a nepochopení*. O své vlastní společnosti věděl méně, než se naučil o Evropě (Rodney; 1973). Nepřímé vlivy školních osnov do afrických škol přinesly nový kodex chování. Vyučování vedlo studenty k chování odpovídajícímu spíše křesťanské komunitě než komunitě, jíž byli členové. Někteří studenti se styděli za svůj místní jazyk a mluvili anglicky. Dokonce při veřejných akcích ti, kteří zpívali v angličtině, byli vnímáni jako lidé s vyšším sociálním statusem (Ofori-Attah; 2006). Jediné, co chtěli kolonizátoři zachovat z africké kultury, byly prvky, které se jevily jako zajímavé až kuriózní. V ostatních případech se měly být přebírat evropské kulturní vzorce (Rodney; 1973).

6 POST(-)KOLONIÁLNÍ OBDOBÍ

Poslední kapitola se zabývá obdobím dekolonizace a samostatnosti afrických států. Z důvodů mnoha přístupů ke vzdělávacím politikám se zaměříme na hlavní proudy. Po dekolonizaci docházelo k různým reformám a některé instituce se snažily zbavit vlivů kolonizace. Jedním zásadním směrem dalších politik se stala afrikanizace vzdělávání a obrat zpět k původní výchově a vzdělávání. Bylo vyhledáváno vše, co původně náleželo Africe a také tradiční africké filosofie. Postupně svůj vliv také získaly mezinárodní organizace, které se od 60. let angažovaly a měly vliv zejména na finanční situaci a rozvojové politiky v afrických státech. Tyto hlavní proudy se nevyvíjely odděleně, navíc globalizace zrychlila tempo vývoje a důležitou roli hrála možnost mezikulturních výměn, která výrazně přispěla k smývání pomyslných hranic mezi kulturami a společnostmi.

6.1 DEKOLONIZACE

Kolonialismus lze definovat jako situaci, kdy je země „ovládána vzdálenou vládou, která řídí rozhodnutí o politických, hospodářských a sociálních otázkách, včetně otázek vzdělávání“ (Wickens, Sandlin; 2007, s. 278). Základní vzdělávání v době kolonialismu usnadňovalo ovládání kolonizovaných a respektovalo evropské hodnoty. Koloniální systém vytvářel i nové elity a sociální třídy. Africká kultura a jazyky byly přehlíženy a kolonizátoři je nebyly ani schopni integrovat do vzdělávacích systémů. Byly vštěpovány evropské hodnoty, evropský světový názor prostřednictvím evropské vědy, techniky a myšlenek modernity (Alayi; 1985). Africká historie zažila téměř 100 let britské nadvlády, kdy se Evropané snažili skrze formální vzdělávání (čtení, psaní a počítání) dosáhnout posunu od *primitivní* formy společnosti k *moderní*. Transformace formálním křesťanským vzděláváním znamenala modelování Afriky tehdejším britským systémem. Afrika tedy zdědila nejen rasistický, elitářský, eurocentrický, konkurenční, individualistický přístup ve vzdělávání, ale také vzdělané lidi, kteří se neztotožňují s vlastní původní africkou kulturou (Mungwini; 2011). Africké státy se snaží více než tři desetiletí expandovat a změnit zděděný systém.

Přeměna na moderní společnost vychází ze stavu *moderní* ve významu *dnešní* nebo *právě přítomen*. V koloniálním období termín *moderní* odkazoval na období osvícenství, tzn. na období růstu vědy, kapitalismu, sekulární kultury, liberalismu, individualismu a racionalismu. Modernost znamenala přechod k ekonomickým, politickým a kulturním ideálům evropského osvícenství na mimoevropské společnosti (Mungwini; 2011). Evropa považovala své vzdělávání za moderní, nové a inovativní (Devisse; 1985). Shizha (2013) naznačuje, že *moderní* koloniální systémy jsou stále udržovány i dnešními vládami. Africké vlády kopírují západní modely, které jsou navíc stále podporovány bývalými koloniálními správními strukturami.

Po formální dekolonizaci se snažila většina afrických států o zavádění reform. Ovšem učební osnovy, učebnice a metody výuky byly stále pod kontrolu vzdělávacího průmyslu bývalých kolonizátorů. Africká hnutí za nezávislost, která usilovala o změny, neměla v té době připravené kurikulární politiky (Shizha; 2013). Jejich představitelé viděli vzdělávání jako způsob imperialistické nadvlády, protože vzdělávání západního typu z kolonizovaných vytváří osoby, které vyhovují kolonizátorům. Přesto mnoho lidí považovalo vzdělávání jako prostředek vymanění se z klasifikací tříd a kast ve společnosti. Mnoho vzdělávacích organizací zpočátku přijalo modely vzdělávání, které se zaměřovaly zejména na gramotnost, aby posílily samosprávy a zlepšily životní podmínky v rozvojových zemích (Watras; 2007). Od nezávislosti se stává vzdělávání důležitým faktorem rozvoje. Nepodařila se významná změna, přesto statistiky zaznamenaly nárůst počtu škol, a to i vysokých škol a univerzit. Na druhou stranu rostla i negramotnost. Navíc ve vzdělávání dominují jazyky bývalých kolonizátorů, dochází k malému transferu technologií, roste nezaměstnanost, instituce vyššího vzdělávání se zdají být stále pod jakýmsi koloniálním vlivem. Podporuje se spíše evropské než africké vzdělávání (Alayi; 1985). Akademické reformy vysokoškolského vzdělávání jsou totiž většinou vytvořeny pod záštitou bývalých koloniálních mocností. Všechny vysoké školy a univerzity jsou navrženy na základě modelů evropských institucí. První africké univerzity byly nastaveny tím způsobem, aby splňovaly specifické potřeby koloniální správy a tyto orientace pokračovaly i po osamostatnění (Sall, Ndjaye; 2007). Země, které se osamostatnily během 60. let 20. století, se musely potýkat s nedostatkem vzdělaného afrického personálu, který by mohl převzít kontrolu nad státními institucemi. Transformace z koloniálních na nezávislé vysoké školy měla být důležitým zdrojem hospodářského růstu, tvorby africké identity a budování státu. Vysoké školství je v Evropě

založené na neustálé socio-ekonomické a politické interakci, ale v Africe je tento proces nedokonalý, protože kolonizátoři vzdělávání pouze předávali s ideologií kolonialismu, jednalo se o umělé zavedení terciárního vzdělávání do africké společnosti (Woldegiorgis, Doevenspeck; 2013).

Instituce, které byly zděděny, neměly legitimitu veřejnosti. S vlnou nacionalismu se objevila také snaha rekonstruovat africkou identitu a vybudovat africké instituce. Vzdělávání mělo důležitou roli při budování státu. Vysoké školy měly za úkol vytvořit širokou střední třídu, kterou tvořili účetní, lékaři, technici a inženýři. Absolventi vysokých škol se podíleli na vynoření afrického nacionalismu (Woldegiorgis, Doevenspeck; 2013). Budování národního státu znamenalo sjednocení národních kultur. Škola se stala ideologickým státním aparátem, který umožnil vnímat sama sebe jako homogenní identitu se společnou historií, jazykem a kulturou. Účelem vzdělávání byla ideologická asimilace a homogenizace. Školy normalizují ty, jejichž postoje, normy, hodnoty a chování se liší od toho, co je konstruováno jako norma. Normalizovaly tedy i představy o státním občanství (Kanu; 2003).

Pokud měl jakýkoli africký stát vytvořit autonomní systém schopný generovat růst, měl by začlenit africkou identitu a hodnoty do společnosti a osvobodit se od sociálního podřízení. Evropští filosofové Afriku považovali za ahistorickou nezajímavou oblast, která potřebovala *rekultivaci*. Označili Afričany za *barbary*, kteří nemohou být součástí civilizace. Černí byli přirozeně méně než bílí, intelektuálně byli méněcenní. Afričané byli také úmyslně *dehistorizováni*. Africká historie byla popřena, tím se otevřel prostor pro koloniální vzdělávání a imperialismus. Popíralo se vše, co je *africké*. Dominantní diskurzy, které mají univerzální platnost, ponižovaly Afričany. Současné proudy se snaží přepracovat africké myšlenkové systémy a filosofii výchovy (Abdi; 2008). Během kolonizace došlo k marginalizaci afrických hodnot, vzdělávání a praxe, vše podlelo pozápadnění. Proces dekolonizace měl umožnit Afričanům vydobýt si vlastní prostor a právo definovat sami sebe v africkém kontextu. Důležité bylo také vytvořit si vlastní pohled na svět z afrického hlediska. Bylo usilováno o to, aby Afričané mohli *existovat* podle vlastních autentických hodnot (Higgs; 2012). Jednou z iniciativ prosazující africkou dekolonizaci byl Mezinárodní kongres afrických studií (International Congress of African Studies) konaný v roce 1983, který se zabýval tématem odstranění zaostalosti, zvýšení modernizace, podporou dekolonizace a řešením problémů identity. Vzdělávání, tj. obsah a aktivity, je v procesu dekolonizace významným aktérem, který získává a předává znalosti

a kulturu v nejširším slova smyslu v různých afrických společnostech (Alayi; 1985). S produkcí znalostí je africká kulturní identita propojena. Vystává ovšem problém, jak definovat *africké entity* a *diskurz africké filosofie*. Tyto otázky se vynořily na povrch po konci evropské hegemonie, kdy bylo nutné se přenést za eurocentrické kategorizace a pojmy. Africká filosofie se zaměřovala na politickou, hospodářskou, etickou sféru a také na pozvednutí Afričanů (Higgs; 2012).

Bylo nutné dekolonizovat i vědu. Věda má vlastní metody, vlastní slovní zásobu, prozkoumává neznámé, které je začleňováno do koncepčního referenčního rámce. Tyto koncepty se vztahují k určitému sociokulturnímu prostředí. To znamená, že takové prostředí má specifické rysy každé kultury nebo instituce. Vědci v afrických studiích a historici požadují, aby odborné africké skutečnosti nebo termíny odpovídaly africké realitě. Ovšem v africké společnosti se vyskytují tendence identifikovat se s cizími kulturami. Mnoho pramenů o africké historii je totiž cizího původu a zahrnují v sobě také způsob, jakým se dívat na danou entitu. Výsledkem je *zkreslený* obraz, v němž je Afrika viděna v cizích podmínkách, ačkoli má vlastní kulturní hodnoty. Je nutné přeformulovat vše podle afrických kultur a jazyků, aby byl narušen koloniální univerzalistický pohled na svět (Cissoko; 1985).

Autoři Assié-Lumumba, Mazrui a Dembelé (2013) vymezují 6 nekoloniálních období, která následovala po formální dekolonizaci, s prolínajícími se hranicemi.

1. Období, kdy se evropské formální vzdělávání stalo organizovanou prvotní institucí koloniálních kontextu, Evropa rozhodovala o důležitých otázkách formálního vzdělávání, které sloužilo jako nástroj pro kontrolu a investice Evropanů.
2. Boj za dekolonizaci a rovnost. V Africe bylo snahou, aby byl transformován systém vzdělávání v systém podobný tomu, který byl do té doby vyhrazen pouze pro Evropany. Tuto myšlenku přineslo UNESCO v roce 1948, kdy deklarovalo vzdělávání univerzálním lidským právem. Nikdo nevznesl otázky směrem k africkým vládám ohledně toho, zda shledává evropský způsob vzdělávání jako relevantní či přiměřený pro jejich občany.
3. Vysoká poptávka po evropském vzdělávání na úrovni vysokých škol, Afričané věřili ve zděděné systémy vzdělávání. Evropské vzdělávání mělo za cíl dosáhnout rozvoje v celé Africe. Období studené války přineslo větší podporu vzdělanosti, poskytována byla bilaterální i multilaterální pomoc.

4. Období hospodářských krizí v 70. a 90. letech znamenalo ztrátu důvěry v dosavadní pojetí vzdělávání. Navíc Světová banka a Mezinárodní měnový fond vytvářely tlak na africké země, aby zaváděly politiky krácených rozpočtů. Ve vzdělávání byla zaznamenána stagnace a pokles zápisů žáků, zejména pak ve vysokoškolském systému.
5. V tomto období se zvýšila společenská poptávka po vzdělávání, protože Afričané ho považovali za jistou cestu k socio-ekonomické mobilitě. Byla obnovena důvěra ve vzdělávání, které bylo nejen lidským právem, ale také bylo vnímáno jako investice do budoucnosti. Vzdělávání se stalo prioritou i díky oficiálním závazkům k rozvojovým cílům tisíciletí.
6. Půl století po nezávislosti je vzdělávání kriticky reflektováno. Vzdělávání je považováno za podmínku zahájení a udržení socio-ekonomického rozvoje. Je to také období rozvojové agendy po období naplňování rozvojových cílů tisíciletí, nových výzev a globálních závazků a také snah o konstrukci nového světa bez chudoby (Assié-Lumumba, Mazrui, Dembelé; 2013).

6.2 NÁVRAT K TRADIČNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Západní koloniální mocnosti shledaly africké vzdělávání za nedostatečné a navíc žádné domorodé znalosti a hodnoty nebyly Evropou považovány za použitelné v procesu *transformace* společnosti. V Africe ale docházelo postupně k africké *renesanci*, tu vyvolali pedagogové s kritickým pohledem na danou situaci ve vzdělávání po dekolonizaci. Jejich snahou bylo začlenit do vzdělávání africký domorodý pohled na svět a paradigmaty vycházející z afrických sociokulturních a epistemologických prvků. Transformace a modernizace společnosti v období kolonialismu souvisela s kulturní závislostí a závislostí na západním vzdělávání (Higgs; 2012). Britové uplatňovali selektivní modernizaci a určité prvky nepřímé vlády měly využívat místní instituce a kulturu. Vzdělávání se mělo zaměřit na místní jazyky alespoň na úrovni základního vzdělávání. Afrika požadovala modernizaci, ale chtěla se oprostít od vlivu západní kultury, proto potřebovala vytvořit autentický vzdělávací systém, který integruje domorodé vzdělávání a formuje jakousi *africkou modernitu* (Mazrui, Wagaw; 1985).

Původní systém vzdělávání vysvětluje všechny příčinné souvislosti ne pomocí vědy, ale magií, nadpřirozeností nebo v mýtech. Africká mysl se snaží o harmonii světa viditelného i neviditelného. Podporovány byly společné hodnoty na úkor individuálních, komunity se řídily shodou většiny na místo konkurence (Alayi; 1985). Tradiční systémy v kontextu tradičních kultur zaváděly mnoho způsobů civilizace a způsobů vzdělávání ale ne ve formálním euromoderním smyslu. Tyto systémy nevyužívaly hodnocení, speciální učebny ani oddělené předměty. Více se také zaměřovaly na společnost než na jedince (Mazrui, Wagaw; 1985). Ovšem Západ předpokládal, že tyto charakteristiky původních systémů vzdělávání vychovávaly lidi, kteří byli neměnní, neschopní pokroku a podléhali přírodním silám. Tímto přístupem byl popřen filosofický aspekt lidského života v Africe. Africké vzdělávání bylo ponižováno koloniálními programy vzdělávání. Ve vzdělávání bylo nutné podle Evropanů oprostít se od jejich jazyků a jejich historie (Abdi; 2008). Domorodé znalosti byly kolonizovány jako nevědecké, nevyzkoušené ve vzdělávání a sociálním rozvoji. Ačkoli africká kultura a tradice jsou bohaté, je těžké definovat, co přesně je *africké*. V eurocentrickém pojetí jsou domorodé znalosti považované za *staré* informace, které předávané po generace musí být odmítnuté jako *zastaralé*. Do Afriky jsou přenášeny americké normy, hodnoty a praktiky jako vhodný způsob pro Afričany, jak se chovat. Globalizace celkově ničí domorodé znalosti ve prospěch euroamerických hodnot a západní kultury. Ta je prosazována díky silnější epistemologické a ontologické realitě. Vytváření znalostí je politický a ideologický proces, školní znalosti se řídí ekonomikou a politikou. O jeho obsahu rozhoduje politická elita (Shizha; 2013).

6. 2. 1 AFRIKANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ

Modernita a hodnotový systém importovaný do Afriky byl shledán Afričany jako amorální a vyvolával obecnou nespokojenost. Nedostatek hodnot, etiky a morálky podněcoval vandalismus, násilí a nekázeň ve společnosti. *Transformace* v dnešní době vyžaduje jiný systém hodnot. Snahou je oživit původní hodnoty přenášené z generace na generaci. Současné generace by měly přehodnotit a prozkoumat všechny hodnoty zděděné z minulosti a přizpůsobit je novým podmínkám. Další generace pak mohou určité hodnoty zachovat a určité opustit. V této postkoloniální době se v souvislosti s transformací mluví o antikoloniálním diskurzu a také o *afrikanizaci* vzdělávání, jejímž prostřednictvím by se Afrika vrátila k *africkým* hodnotám (Mungwini; 2011). *Afrikanizace*

vzdělávání je chápána jako udržování afrického kulturního dědictví, tvorba identity, podpora afrického myšlení, odlišné filosofie a zaměření se na potřeby, zájmy a hodnoty Afričanů. Od tohoto předpokladu se odvíjí úpravy učebních osnov, kurzů a akademické orientace a reformy kurikul. Vzdělání Afričané měli nahradit evropské profesory a některé Afričany v jiných institucích. Ovšem ve většině případů se jednalo o africké studenty se vzděláním z Evropy. Do vzdělávacích politik států byly postupně začleňovány nové obsahy a zájmy a také postgraduální vzdělávání. Především nacionalisté byli obhájci *afrikanizace*. Na druhé straně jsou zde kritici, kteří si myslí, že tento projekt přílišné *afrikanizace* může Afriku zároveň izolovat. Proces je nesnadný i z toho důvodu, že *afrikanizace* probíhá paralelně se snahou univerzit zapojit se do mezinárodního výzkumu a vzdělanosti s dalšími evropskými univerzitami (Woldegiorgis, Doevenspeck; 2013).

6. 2. 2 FILOSOFIE UBUNTU

Po skončení koloniálního období Afričané chtěli obnovit specifickou africkou kulturu, a proto se snažili oživit tradiční filosofii *ubuntu/unhu*. Ubuntu je výraz označující africkou etiku a humanismus. Zahrnuje duchovno, formy chování a náboženství, které přinášejí do společnosti smysl života a zachovávají kontinuitu. V komunitě se jedná o vzájemnou závislost. Součástí vzdělávání se měly stát prvky komunitarismu¹⁶ a ubuntu. Ve vzájemných vztazích se to mělo projevit společnou africkou tradicí. Laskavost, štědrost, zdvořilost, respekt a soucit měly být normami a ctnostmi každého jedince (Higgs; 2012). Filosofie ubuntu odráží způsob života afrických lidí. Je to filosofie vesmíru, lidstva, existence, života, smrti, celostní filosofie zahrnující náboženství, právo, medicínu, politiku a ekologii. Tato filosofie rozvíjí africkou osobnost a identitu a pomáhá členům komunit řešit jejich morální problémy (Mungwini; 2011). Ubuntu je zároveň v jakémsi protikladu k evropskému způsobu života. V africké filosofii jedinec nemůže existovat sám, ale je vždy propojen s komunitou jiných jedinců. Vztahy mezi lidmi jsou založeny na kulturních vztazích, povinnostech, konvencích a odpovědnosti. Komunita ovlivňuje jedince, který není izolován (Higgs; 2012).

Moderní evropské vzdělávání v kolonizované Africe rozvinulo „podnikatelské já“ (výraz autorů Masscheleina, Simmonse in Mugwini; 2011, s. 782). Znamená to, že žáci

¹⁶ Jedná se o filosofii, jež se zakládá na sdílení společných hodnot, solidaritě a společnost zároveň jedná k obecnému prospěchu všech.

jsou izolovaní a navzájem si konkurují. Důraz je kladen především na seberozvoj a sebeurčení. Žáci si utváří svůj vlastní život, každé dítě má pro sebe udělat více, než dosáhli jeho rodiče. Po nezávislosti je ve vzdělávacím systému stále zakořeněn evropský základ, přetrvává eurocentrický světonázor a jeho kulturní obsah. Naopak původní filosofie výchovy má kořeny ve filosofii ubuntu, která je považována za nutnou součást formálního procesu vzdělávání. Mysl, srdce a emoce se zapojují do tohoto pojetí vzdělávání. Podle některých Afričanů dokonce došlo k úpadku *dobrých mravů* u mladé generace v důsledku koloniálního školství (Mungwini; 2011).

Vzdělání vycházející z africké reality by mělo být založeno na domorodých znalostních systémech, které jsou charakteristické komunitarismem a africkou etikou ubuntu. Přestože je kultura Afriky velmi různorodá, sjednocují ji právě africké zkušenosti v domorodých znalostních systémech (Higgs; 2012). Hlavním prvkem změn ve vzdělávání je především uznání afrických kulturních systémů. Filosofie vzdělávání by měla vyřešit ústřední otázky týkající se toho, co by se mělo vyučovat, jakým způsobem a z jakého důvodu (Abdi; 2008).

V afrických komunitách se morálka zakládá na prvcích ubuntu a africké spirituality, víry a zvyků tradičního afrického života, tzv. *chivanhu*. Ubuntu a chivanhu se doplňuje. V koloniálním období bylo ale chivanhu potlačováno christianizací. Z chivanhu vyplývají uznaná pravidla a zásady chování, které byly určovány staršími generacemi, stejně jako sankce za jejich porušení pro mladší generace. Ubuntu/unhu znamenalo přizpůsobit se tradicím a zvykům, ale v jeho protikladu se nachází tzv. *chirungu*, tedy zahraniční či západní kultura. Moderní evropské školství transformuje své studenty pro autonomní a agresivní konkurenci. Snaží se zapojit racionalitu a ekonomické myšlení. Pro tradiční morálku a spiritualitu moderní vzdělávání znamená morální důsledky a problémy, proto je odmítáno. Pokud není moderní vzdělávání danou africkou společností přijato, pak není z evropského hlediska tato společnost schopná modernizace (Mungwini; 2011).

Je důležité si uvědomit, že domorodé vzdělávání a ubuntu může být zneužito vládnoucí vrstvou k tomu, aby se udržela u moci. V tom případě ubuntu pouze udržuje status quo, protože vyvolává poslušnost k autoritě, zdvořilost, sebeobětování a jednomyslnost v myšlení. Konzervatismus potírá kritické myšlení, navíc starší generace udržují kontrolu nad myslí mladých tím, že pro ně určují normy. Problémem je také negativně vnímané chivanhu, je označované za regresivní, nebezpečnou a nepokrokovou

tradici (Mungwini; 2011). V důsledku kolonialismu a postkoloniality je mnohými vnímána minulost sentimentálně, ale je nutné nepřeceňovat sounáležitost tradičního afrického života. V tomto případě je nutné tuto entitu neromantizovat.

6.2.3 PŮVODNÍ SYSTÉMY VZDĚLÁVÁNÍ A AFRICKÉ JAZYKY

Vzdělávací systém v Africe se měl zaměřit hlavně na Afriku a na to, co bylo *původní*. Zároveň mělo být odstraněno *to* cizí, represivní a irelevantní v souvislosti s koloniálním a nekoloniálním vzdělávacím systémem. Domorodé znalosti měly zajistit společenskou transformaci Afriky, protože tyto znalosti jsou oproštěny od ekonomických a politických ideologií (Higgs; 2012). Ačkoli se zdá, že domorodé systémy vzdělávání jsou velmi rozšířené a vlivné, jejich rozvoj by umocnilo využití místních jazyků. *Moderní* Afrika se snaží oživit africké jazyky a na základě postkoloniální filosofie výchovy také obnovit původní znalostní systémy. Důležitou roli mají africké jazyky v souvislosti s vytvářením africké identity. Jazyky a spolu s nimi i základní vzdělávání jsou předávány matkou dítěti do 5 let věku. V rámci tohoto základního vzdělávání je zahrnut také přenos sociálních, náboženských, estetických a etických hodnot a základních světových názorů afrických rodičů. Role matek, ačkoli jsou chudé a negramotné, je zásadní. Poskytují základní vzdělání, učí dítě první jazyk a také základy způsobů myšlení a základní chápání. Kromě tohoto obecného vzdělávání, také specifické dovednosti z oblasti umění a řemesel a zdravotní péče tradičními metodami. Zejména ve venkovských oblastech je tento systém vzdělávání důležitý. Předávané znalosti reagovaly časově i prostorově na dané potřeby a situace. Z hlediska sofistikovaného know-how byla předávána praxe související s africkým kontextem, například vědomosti o rybolovných technikách, škůdcích, bylinách a rostlinách při léčbě onemocnění, konzervaci potravin apod. Funkce vzdělávání byla zaměřena na výchovu člena komunity, širší rodiny a ne pro zisk a osobní rozvoj. Africké komunity byly sociálně i politicky stabilní a jejich kontinuita byla zajištěna skrze ústní tradice (Alayi; 1985 a Abdi; 2008).

Koloniální doba vyvolala u Afričanů jakýsi odpor vůči vzdělávání, na druhé straně je to jeden z prostředků socioekonomické mobility. Jediný způsob, jak se civilizovat v tehdejší době bylo naučit se mluvit koloniálním jazykem a akceptovat koloniální evropskou kulturu. Základem africké identity je užívání místních jazyků. Jedním z důvodů je také ústní předávání tradičního vzdělávání z generace na generaci (Woldegiorgis, Doevenspeck; 2013). Podle Thiong'a právě jazyk definuje kulturu, proto je nutné, aby byli

Afričané vzdělávání v mateřském jazyce. Jazyk nejen slouží k přenosu informací, ale také zahrnuje symboly a obrazy, které poskytují jedinečný pohled na svět (Abdi; 2008). Po nezávislosti musely vlády vybrat, jaký jazyk bude oficiální, buďto bývalý koloniální, nebo mohl být vybrán jeden či více domorodých jazyků. Pokud se vybíralo mezi domorodými jazyky, mohlo dojít ke konfliktu mezi kmeny. Mnoho zemí se tedy rozhodlo pro jazyk bývalých kolonizátorů. Na druhou stranu gramotnost v domorodém jazyce posilují kulturní identitu a dědictví. Experimenty potvrdily, že studenti dosahují lepších výsledků, pokud je vyučovací jazyk zároveň mateřským jazykem.

Mateřský jazyk není vždy obhajován, protože

- 1) někteří lidé nevěří motivům těch, kteří argumentují ve prospěch mateřského jazyka, zejména pokud to jsou cizinci.
- 2) někteří pohrdají vlastní kulturou, tedy i jazykem, což vychází z koloniálního období.
- 3) užívání cizího jazyka přináší pocit, že jeho uživatel patří do elity. V africké společnosti je sociální stratifikace silně ovlivněna jazykem (Brock-Utne; 2000).

Moderní Afrika se snaží oživit africké jazyky a obnovit původní znalostní systémy na základě postkoloniální filosofie výchovy. Dekolonizace Afriky musí probíhat na duševní i fyzické úrovni (Abdi; 2008).

6.3 VLIV MEZINÁRODNÍCH ORGANIZACÍ NA VZDĚLÁVACÍ POLITIKY

Mimo afrikanizaci a zavádění domorodých systémů do vzdělávání se také objevily další proudy ovlivňující vzdělávání v Africe. Vynořila se na druhou stranu tendence uctívat to, co přinesla západní civilizace. Autoři Assié-Lumumba, Mazrui a Dembelé (2013) vymezují 6 nekoloniálních období, která následovala po formální dekolonizaci, s prolínajícími se hranicemi.

1. Období, kdy se evropské formální vzdělávání stalo organizovanou prvotní institucí v koloniálním kontextu, Evropa rozhodovala o důležitých otázkách formálního vzdělávání, které sloužilo jako nástroj pro kontrolu a investice Evropanů.
2. Boj za dekolonizaci a rovnost. V Africe bylo snahou, aby byl transformován systém vzdělávání v systém podobný tomu, který byl do té doby vyhrazen pouze pro Evropany. Tuto myšlenku přinesla Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu v roce 1948, kdy deklarovala vzdělávání univerzálním lidským

právem. Nikdo nevznesl otázky směrem k africkým vládám ohledně toho, zda shledávají evropský způsob vzdělávání jako relevantní či přiměřený pro jejich vlastní občany.

3. Vysoká poptávka po evropském vzdělávání na úrovni vysokých škol, Afričané věřili ve zděděné systémy vzdělávání. Evropské vzdělávání mělo za cíl dosáhnout rozvoje v celé Africe. Období studené války přineslo větší podporu vzdělanosti, poskytována byla bilaterální i multilaterální pomoc.
4. Období hospodářských krizí v 70. a 90. letech přineslo ztrátu důvěry v dosavadní pojetí vzdělávání. Navíc Světová banka a Mezinárodní měnový fond vytvářely tlak na africké země, aby zaváděly politiky krácených rozpočtů. Ve vzdělávání byla zaznamenána stagnace a pokles zápisů žáků, zejména pak ve vysokoškolském systému.
5. V následujícím období se zvýšila společenská poptávka po vzdělávání, protože Afričané ho považovali za jistou cestu k socio-ekonomické mobilitě. Byla obnovena důvěra ve vzdělávání, které bylo nejen lidským právem, ale rovněž bylo vnímáno jako investice do budoucnosti. Vzdělávání se stalo prioritou i díky oficiálním závazkům k rozvojovým cílům tisíciletí.
6. Půl století po nezávislosti je vzdělávání kriticky reflektováno. Vzdělávání je považováno za podmínku zahájení a udržení socio-ekonomického rozvoje. Je to období rozvojové agendy po období naplňování rozvojových cílů tisíciletí, nových výzev a globálních závazků a také snah o konstrukci nového světa bez chudoby (Assié-Lumumba, Mazrui, Dembelé; 2013).

Před první světovou válkou byly zřizovány zejména školy pro základní a střední vzdělávání, po druhé světové válce se zřizovaly vysoké školy, zejména na severu a na jihu kontinentu. To, jakou roli hrálo vysoké školství, záviselo na vládách, společnostech, mezinárodních donorech a finančních agenturách, ale také na ideologiích a globalizaci. Všeobecně jsou vysoké školy výsledkem sociálně-ekonomické a politické vývoje společnosti v dějinách, Afrika je však zdělala z období kolonialismu (Woldegiorgis, Doevenspeck; 2013). Univerzity byly důležité v období nacionalismu, kdy byly financovány, protože byly považovány za signifikantní faktor rozvoje. Naopak období krize mezi absolventy přichází od 70. let kvůli vyšším nákladům na bydlení, politice strukturálních změn a nezaměstnanosti (Sall, Ndjaye; 2007). Po nezávislosti bylo vzdělávání součástí národních strategií rozvoje, bylo vnímáno také jako nástroj

sociálně-ekonomického rozvoje a politické transformace v post-koloniálním období. Populární v tehdejší době byla také ekonomická teorie, která popisuje vztah mezi vzděláváním a hospodářským rozvojem. Čím vyšší jsou investice do vzdělávání, tím vyšší je společenský rozvoj. Na individuální úrovni vyšší dosažená úroveň vzdělání znamená vyšší osobní rozvoj (Woldegiorgis, Doevenspeck; 2013).

V 60. letech, v tzv. dekádě rozvoje, Organizace spojených národů uznala význam vzdělávání pro Afriku. Bylo uspořádáno mnoho konferencí a setkání představitelů afrických států a vlád. Vynaloženo bylo úsilí, aby si Afrika stanovila své cíle, priority a finanční prostředky. V dokumentech z 60. a 70. let je vzdělávání považováno za prostředek odstranění chudoby (Woldegiorgis, Doevenspeck; 2013). Stále však existovaly politické a kulturní důvody nedostatečnosti vyššího vzdělávání, zakladatelé nových afrických států budují mladé generace a přednostně zakládají instituce. Některé z nich integrují instituce zděděné kolonialismem anebo s nimi spolupracující. Na konci 80. let 20. století vlády začaly finanční prostředky přesměřovávat na základní vzdělávání na žádost mezinárodních sponzorů. Požadavky těchto organizací se týkaly primárního školství, protože to zajišťovalo zvýšení počtu gramotných a snižování chudoby. Současně z toho vyplývalo, že vysoké školy přestaly poskytovat stipendia a dotace jejich zaměstnancům, jelikož dostávaly od státu menší finanční podporu. Sociální situace studentů se zhoršila, univerzity musely samy pokrýt vysoké náklady na nákup pomůcek a výplaty učitelů. Přesto docházelo k masivnímu nástupu studentů (zvětšovala se populace), pro něž ale nebylo dostatečných kapacit (Sall, Ndjaye; 2007). Problematickou se stala kvalita výuky a také kapacita výuky i výzkumu. Krize podnítila i obrovský odliv mozků. V krizi 80. let Světová banka a Mezinárodní měnový fond doporučily africkým vládám snížit výdaje na vysoké školství a zaměřit se na primární a sekundární vzdělávání, tyto mezinárodní instituce byly přesvědčeny o vyšší sociální návratnosti této úrovně vzdělávání. Všeobecně bylo v 80. letech vzdělávání marginalizováno, protože byla omezena mezinárodní i domácí finanční podpora. Vztah donor/příjemce se stal vztahem závislosti, rozvoj afrických institucí a iniciativ týkající se vzdělávacích politik byl podporován, pokud byly společensky a finančně proveditelné (Woldegiorgis, Doevenspeck; 2013). Od roku 1990 v mnoha případech bilaterální a multilaterální donoři určovaly politiky vzdělávání. Především Světová banka a Mezinárodní měnový fond zásadně ovlivnily tyto politiky. Pod tlakem ekonomů těchto institucí je africkým státům doporučeno zavést školné, přerozdělit finance a privatizovat vzdělávací sektor (Brock-

Utne; 2000). V africkém školství začalo vzdělávání hrát roli v rámci ekonomiky a jsou přizpůsobovány ekonomickému systému. Od poloviny 90. let jsou známy výsledky různých studií a jsou dostupné nové poznatky, z nichž vyplývá, že vysokoškolské vzdělávání má vyšší sociální návratnost a umožňuje zavádění technologií, nových výrobních metod a může tak přispět k začlenění Afriky do mezinárodního hospodářství. Africké státy tedy začaly investovat více do terciérního vzdělávání, které se zaměřuje na požadavky trhu a rozvoj podnikatelského ducha. Školství se také diverzifikuje a vznikají nová odborná střediska, instituce odborného vzdělávání a soukromé školy (Woldegiorgis, Doevenspeck; 2013). Pokroky ve vzdělávání byly dosaženy díky vyhlášení miléniových cílů tisíciletí roku 2000, zejména pak na primární úrovni vzdělávání. Mezinárodní společenství významně podporovalo vzdělávání. Národní vlády se hlásí k univerzálnímu vzdělávání, snaží se o vybudování moderních a globalizovaných zemí. Donorské vlády ale postupně snižují zahraniční pomoc zaměřenou na sektor školství. Investují zejména do oblastí, které nedosáhly takového pokroku v rámci miléniových cílů. Zastánci říkají, že je nutné vzdělávání pozvednout na úroveň globální agendy (Winthrop; 2011).

6.3.1 NOVÝ IMPERIALISMUS A NEOKOLONIALISMUS

Země, které byly pod koloniální nadvládou, se zapojují do nového režimu globálního vládnutí, které ale obhajuje zejména zájmy Západu. Tikly (2001) tento stav označuje termínem *nový imperialismus*. Jde o politické, diplomatické a vojenské strategie pomáhající k prosazování vlastních zájmů. Ekonomická síla je také důležitá, ovšem pro státy je těžší ji kontrolovat (Tikly; 2001). Wickens a Sandlin (2007) dodávají, že ačkoli mají země politickou nezávislost, jsou stále vázány (i když to může být i dobrovolně) na západní země, protože ještě nedošlo k ekonomické a kulturní dekolonizaci. Ovládnutí rozvojového světa probíhá pomocí ekonomiky, kultury, financí, vojensky a ideologicky. Autorky pro tuto situaci využívají termínu *neokolonialismus*. Neokolonialismus využívá k zachování nadvlády záměrné politiky i v rámci zahraniční a technické pomoci (Wickens, Sandlin; 2007). Rozvoj je z tohoto pohledu považován za způsob kontroly *těch druhých*. Světovou bankou a dalšími multilaterálními agenturami je vzdělávání pokládáno za klíčový aspekt vize rozvoje (Tikly; 2001). Neokolonialismus stále ovlivňuje různé dimenze vzdělávání, například účel vzdělávání, administrativní strukturu, kurikulární a vzdělávací metodologie, složení studentské populace, financování a personál, který vzdělává (Wickens, Sandlin; 2007). Světová banka je jednou

z nejvlivnějších agentur v rámci rozvoje. Prostřednictvím zejména technické pomoci a finančních zdrojů má za cíl revitalizovat a restrukturalizovat rozvoj vzdělávání v Africe. Novou formou nekolonialismu, závislosti a geopolitické asymetrie jsou úvěry, infrastrukturní výzkumy a demonstrování síly Světové banky v globální agendě rozvoje. Navíc zájmy bank zůstávají na vyšší úrovni než stanovené národní a nadnárodní zájmy (Obamba; 2013).

Světová banka do jisté míry homogenizuje vzdělávání v souvislosti s rozvojem. Moderní formy vzdělávání zakořeněné v západní kultuře a civilizaci jsou společným rysem pro kolonialismus, imperialismus i nový imperialismus. Šíří se západní myšlení a poznání založené na eurocentrickém pojetí lidské povahy a sociální reality, které jsou stále přítomné ve formálním vzdělávání. Formální vzdělávání se postupně uplatňuje na všech úrovních, aby se naplnily modernistické a ekonomické požadavky Světové banky. Globální vládnutí mezinárodních agentur je podmíněno rozšiřováním formálního vzdělávání (Tikly; 2001). UNESCO (Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu) si stanovilo cíl šířit a podporovat základní gramotnost po celém světě. Po roce 1945 měly akademické znalosti pomoci lidem najít odpovědi na otázky každodenních problémů. Obhájci základního vzdělávání uvádí, že toto vzdělávání má povzbudit domorodé členy, aby zlepšily svůj život a posílily svou kulturu. Světová banka do vzdělávání investovala a podporovala odborné vzdělávání, které by odpovídalo nárokům na pracovní sílu (Watras; 2007 a Wickens, Sandlin; 2007).

V roce 1990 proběhla konference v Jomtien, kde byla podepsána Světová deklarace vzdělání pro všechny. Na této konferenci se sešli zástupci asi 150 nevládních organizací a zástupci ze Světové banky a mezinárodních agentur UNESCO (Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu), UNICEF (Dětský fond Organizace spojených národů) a UNDP (Rozvojový program Organizace spojených národů). Cílem konference bylo řešit soudobé problémy. Klesal počet studentů, klesal počet těch, kteří dosáhli vzdělání, a mnoho studentů vykazovalo špatné výsledky. Bylo usneseno, že hlavním problémem, který brání v uspokojování základních potřeb, je dluhová krize. Západ převzal iniciativu a začal prosazovat základní vzdělávání a vzdělávání *pro všechny* (Brock-Utne; 2000). Multilaterální agentury přebraly diskurzy ve vztahu k rozvojovým projektům. Mluvily o ekonomickém růstu, snižování chudoby, základních lidských právech, globálním občanství a zdůrazňovaly masové vzdělávání jako hlavní politiku rozvojových zemí v tomto odvětví. Dnešní ekonomika je založena na výrobě, distribuci a využití znalostí

a informací a z toho důvodu je nutné vzdělávání podporovat. Iniciativy se zaměřovaly prioritně na základní vzdělávání, to ale omezilo kapacity pro výzkum a inovace. Navíc hegemonie je spatřována v šíření západních učebnic a materiálů, tudíž i eurocentrického vzdělávání (Tikly; 2001 a Obamba; 2013). Africká asociace pro gramotnost a vzdělávání dospělých (African Association for Literacy and Adult Education) měla snahu aplikovat alternativní strategie na národní i místní úrovni. Tyto strategie se zaměřují na posílení soběstačnosti a přizpůsobení vzdělávání africkým ideálům (Brock-Utne; 2000).

Po konferenci v Jomtien byla vzdělávací oblast významně ovlivněna donory a také jejich pohledem na náklady, účinnost a efektivitu vzdělávání. To znamená, že jsou zaváděny spíše euroamerické osnovy než programy, které by byly přizpůsobené místním podmínkám. Mnoho afrických institucí je financováno pouze donory. Tyto instituce proto podléhají často donorům a prosazují jejich projekty, osnovy a priority. Donoři rovněž stanovují většinou podmínky, které je nutné splnit. Pokud navíc ti, kteří si půjčují, dodržují určitá doporučení, jsou odměněni. Tyto země mají lepší přístup k vyšší a dlouhodobější mezinárodní pomoci. V opačném případě jsou země *trestány*. Donoři například nefinancují jejich další projekty (Brock-Utne; 2000). Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu a Světová banka financují programy podporující gramotnost na základě přesvědčení, že gramotnost s sebou nese pozitivní výsledky. Jedná se například o socioekonomickou kontrolu, mobilitu, přístup k informacím a racionalitu (Wickens, Sandlin; 2007).

Brock-Utne (2000) se zaměřila na prvky, které ovlivňují vzdělávání v Africe. (1) Primární vzdělávání je podporováno v Africe, ale pokročilejší vzdělávání stále připadá Západu. Afrika tak nemá vlastní odborníky.¹⁷ (2) Národní svěřenecké fondy (příklad z Tanzanie) podporovaly investicemi především do soukromého školství, dochází tím k větším nerovnostem. (3) Příjem pomoci je koordinován donorem, a ačkoli jsou většinou vypracované národní příručky pro projektový management, pro plánování se užívá švédská verze, pokud je projekt financován Švédskem a německá verze

¹⁷ Nadto učitelé jsou významně ovlivněni Západem. Tito odborníci jsou často zváni na konference do Evropy či USA. Pokud se takovéto konference účastní jejich každodenní honorář a stravné za 5 dní je vyšší než jejich plat za půl roku práce na univerzitě v Dar es Salaam. Učitelé jsou tedy finančně motivováni a mluví o tom, že stále slyší stejné myšlenky a řešení znovu a znovu. Je pak snadné se socializovat do daného žargonu a identifikovat se s řešením, které je navrhováno západními odborníky (Brock-Utne; 2000, s. 69).

pro německé financování. (4) Výběrová řízení na školení, učebnice, instruktorské manuály jsou mezinárodní. Například v Ugandě nevyhrála ve výběrovém řízení žádná ugandská společnost, ale americká firma, která poskytla hezčí aplikace. (5) Technická pomoc od zahraničních pracovníků je drahá, tudíž je financována na úkor jiných odvětví. (6) Mnoho dokumentů Světové banky nastavuje akademické standardy. Toto nastavení je důležité z toho důvodu, že kdo sestavuje testy, zároveň určuje osnovy. Měřítky standardu jsou tedy definované, neměnné výsledky testů vytvořené na Západě, jsou to testy ze západní kultury o západních konceptech¹⁸. Navíc odpovědi nemusí být v mateřském jazyce studentů, jak je tomu na Západě. Výše zmíněné příklady můžeme považovat za prvky *neokolonialismu*.

Řeší se také kurikula (obsahy učiva), která odráží určitou kulturní praxi. V Africe je nutné, aby se reforma týkala také diskurzů, které jsou nejen ve vzdělávání, ale jsou i všeobecně užívány, vycházejí tedy z kulturní praxe. Reforma by se měla zaměřit na destabilizaci vytvořených kategorií, reprezentací a pravd, které jsou považovány za samozřejmé. Je důležité vytvářet alternativy zdůrazňující jinou praxi a boj proti daným obecnostem a abstrakcím (Kanu; 2003). Ve většině afrických anglofonních zemí rozhodují o reformách instituce (národní centra), která se zabývají vytvářením osnov. Tato centra rovněž uspořádávají konference ohledně určování obsahů národních osnov. Některé země (například Sierra Leone) jsou závislé na externích zdrojích již od prvních dní nezávislosti, takže jejich národní centra nezačala vůbec pracovat. Osnovy jsou často připraveny věřiteli nebo donory, to má přímé důsledky na obsah vzdělávání. Ti, kdo půjčují, v mnohých případech trvají na nákupu učebnic publikovaných v zahraničí, zavádění zkoušek navržených na Západě a přijetí *mezinárodních* norem (Brock-Utne; 2000). Na těchto reformách také pracuje Vzdělávací rozvojové centrum (Education Development Centre) v USA. Připravuje se zde program afrického vzdělávání určený pro anglofonní země. Pedagogové ze Spojených států a Velké Británie pracují s africkými protějšky při přípravě vyučování. Toto americké centrum vyvíjí *africký* matematický program, *africký* program pro vědu, *africký* program pro sociální vědy a pracuje na kurikulárních

¹⁸ Zkoušky (příklad z Namibie) se zaměřují v přírodovědě na městské bydlení, evropské jídlo, ilustrace o evropském domorodém prostředí a recepty na evropské jídlo. Zkoušky o umění zahrnují testové otázky týkající se z 16 % památek Namibie, z 84 % památek evropských. V hudbě je zahrnuto 100 děl, z toho se 74 týká evropských děl, 10 afrických, 16 otázek zahrnuje neutrální hudební teorii (Brock-Utne; 2000).

reformách, které ovšem nezahrnují domorodé znalosti, avšak afričtí zástupci nejsou přizváni. Tím je posílen vliv Západu (Shizha; 2013).

Ve vzdělávání se objevují dva základní trendy. Prvním trendem je vliv donora, který přináší kulturní podmíněnost, druhou snahou je návrat k africkým kořenům a odvrácení se od západního vzdělávání. Na jedné straně můžeme najít moderní budovu financovanou Švédý, s moderními osnovami, výukou v angličtině a učebnicemi z USA. Na druhé straně může objevit také školu se slaměnou střechou s výukou v místním jazyce, jejíž osnovy zahrnují hru na tradiční hudební nástroje, praxi v pěstování jídla pro vlastní spotřebu, atd. (Brock-Utne; 2000). Dnes, v post-koloniální době, má na kulturu a vzdělávání vliv globalizace, která usnadňuje politiku západních vlád, ale také mezinárodních agentur, nadnárodních korporací i občanských organizací. Západní znalosti jsou efektivně využívány a rozšiřovány, ale nejsou jediným přístupem, který je možné využít. Je tedy otázkou *čí* znalosti je dobré předávat. Odpověď na tuto otázku je velmi důležitá, protože vzdělávání v kultuře také hraje roli v souvislosti se způsoby interpretace, poznávání, vnímání a chápání světa. Skrze něj jsou také předávány sociální touhy, úzkosti a potřeby dané kultury. Protože koloniální vzdělávání přineslo *odcizení* a *dehumanizaci*, nové osnovy by se měly zaměřit na marginalizované, na společná témata a perspektivy společnosti. A právě školství umožňuje napravit tyto trendy a kultivovat africkou kulturní identitu (Shizha; 2013). Škola vštěpuje *oficiální* poznání všem studentům, které je kontrolováno znalostmi, kurikuly, pravidly a předpisy. Postkoloniální změna se týká „kurikulární internacionalizace vzdělávacích diskurzů, reform a výzkumu by měla být chápána nejen jako nabádání ke změně, ale i konstrukce představ, které potenciálně zahrnují hluboké přepracování obrazů sociální činnosti a vědomí, na kterých se jednotlivci mohou podílet. [...] Základem nového diskurzu je [...] kolektivní pocit skupiny lidí, komunity, která začne konstruovat představy a cítit věci dohromady“ (Kanu; 2003, s. 76). Všichni dohromady pak vytváří kurikulární reformy v postkoloniálním kontextu, spolu se na nich podílí, interpretují sami sebe a vytvářejí znalosti společně (Kanu; 2003).

6.4 GLOBALIZACE A HYBRIDNÍ PROSTOR

V dnešním globalizovaném prostředí nelze striktně rozlišit jednotlivé trendy ve vývoji africké společnosti. V tomto kontextu je zásadní hybridita, která ovlivňuje

i formování identity. Již není možné předpokládat, že existují jednotné entity Afrika a Západ a že můžeme pevně rozlišovat *my* (Afričané) a *oni* (Evropané). Vytváří se *třetí prostor*, hybridní prostor, kde dochází k překrývání dvou nebo více kultur. Setkávají se v něm kolonizovaní i kolonizující. Není zde ani jednotný diskurz pokroku a změny. Změnilo se tradiční vnímání sama sebe, kultur a míst. Kurikulární reformy v postkoloniálním pohledu by měly vycházet právě z reality hybridního prostředí, kde jsou přehodnoceny vlivy historie, migrace a zejména pak reprezentace *ostatních* a znalosti. V tomto prostředí je základem poznání *heterogenita*, vše se vytváří na základě konverzace, do které jsou začleňováni lidé z různých ras a etnik, různých kultur, tradic a znalosti různých národů. Je to mezikulturní reforma vyvíjející se k nejednoznačnému, nejednosměrnému a pluralitnímu společenství (Kanu; 2003), od kterého se odráží další vývoj jak ve vzdělávání, tak v i kultuře a společnosti.

7 ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo přiblížení kolonialismu a jeho důsledků v africké společnosti z hlediska přístupu postkoloniálních studií.

První kapitoly jsou věnovány postkoloniálním studiím, jejich vývoji a základním konceptům, které dokreslují problematiku daného tématu. Práce vysvětluje, jakým způsobem západní mocnosti reprezentovaly *ty druhé*, legitimizovaly svou nadvládu a dominanci a *kolonizovaly mysl* Afričanů. Evroptí kolonizátoři konstruovali *ty druhé jako primitivní, barbarské a zaostalé* a uvěřili v univerzálnost těchto poznatků a vlastní vědy a snadněji kolonizovali ostatní společnosti s cílem je civilizovat, aby dosáhli stejné úrovně vývoje jako moderní západní civilizace. Tím byla ustanovena hierarchie moci a dominance koloniálních mocností, která je stále hluboce zakořeněna i v dnešních společnostech.

Práce se zaměřila na vzdělávání jako systém, který přenáší západní hodnoty, normy a kulturu a umožňuje africkým společnostem dostihnout evropskou civilizaci a její pokrok. Vzdělávání dovezené Evropany odcizilo Afričany od jejich původních domorodých systémů a africké reality. Konverze ke křesťanství narušila africkou spiritualitu. Britský vzdělávací systém pozměnil obsahy osnov a přizpůsobil je ideálům kolonialismu a imperialismu. V post-koloniálním období se zvedla vlna nacionalismu a africké státy se odvrátily od západních modelů vzdělávání a snažily se do svých politik zavést africkou filosofii, která podporovala původní jazyky a hlavně hodnoty, identitu a africké světonázory. Vliv na formální vzdělávání začaly také prosazovat mezinárodní organizace. Africké státy se stávaly závislé zejména na jejich finanční pomoci. Mezinárodní normy stanovené Západem rovněž nepřímo ovlivňují vzdělávací politiky a jejich priority.

Pokud se africké státy odvrátí od západních modelů, je otázkou, zda je přílišné zaměření na afrikanizaci celé společnosti nebude izolovat. Na druhé straně nadměrná závislost na západní pomoci podle některých vyvolává nekoloniální vztah nadřazenosti a kontroly ze strany Západu. Ani jeden z těchto procesů nelze v africké společnosti striktně a odděleně identifikovat.

Dnešní globalizovaný svět nabízí hybridní prostředí, kde se heterogenita stává příležitostí, jak vytvořit nové vzdělávací systémy. Z hlediska postkoloniálních studií se nabízí řešení založené na základě diskuze. Do ní se mohou zapojit lidé z různých

oblastí, různé víry, rasy a kultury, atd. Debaty by usnadnily přizpůsobení vzdělávacích systémů novým hybridním podmínkám v globalizovaném světě. Hlavním cílem je co nejvíce eliminovat jakoukoli dominanci či hierarchii moci prostřednictvím mezikulturních výměn. Z pohledu postkoloniálních studií je důležité si uvědomit limity vlastního poznání a vyzvat mezinárodní společenství ke kulturní citlivosti vůči *těm druhým*.

8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ABDI, A. A. Europe and African thought systems and philosophies of education. *Cultural Studies*. 2008, roč. 22, 2, s. 309-327.

ADAS, M. Contested hegemony: the great war and the afro-asian assault on the civilizing mission ideology. *Journal of World History*. 2004, roč. 15, 1.

ALAYI, J. F. A. The educational process and historiography in contemporary Africa: background paper. In *The Educational Process and Historiography in Africa: final Report and papers of the symposium organized by Unesco in Dakar (Senegal) from 25 to 29 January 1982*. Paris: Unesco, 1985, s. 11-20.

AROWOLO, D. The Effects of Western Civilisation and Culture on Africa. *Afro Asian Journal of Social Sciences*. 2010, roč. 1, 1.

ASAJU, D. F. Colonialism, theological education and travails of the church in Africa. *Ogbomoso Journal of Theology*. 2012, roč. 17, 3.

ASHCROFT, B., G. GRIFFITHS a H. TIFFIN. *Post-colonial studies: the key concepts*. 2nd ed. New York: Routledge, 2009.

ASSIÉ-LUMUMBA, N., A. A. MAZRUI a M. DEMBÉLÉ. Critical Perspectives on Half a Century of Post-Colonial Education for Development in Africa. *African and Asian Studies*. 2013, roč. 12, 1-2, s. 1-12.

BERG, A. Can we prevent colonization of the mind? Traditional culture in South Africa. In *Who owns Jung?*. New York: Karnac, 2007, s. 93-111.

BHAT, N. J. a I. AHMAD. *Postcolonialism: A Counter Discourse*. Indian Streams Research Journal. 2012, roč. 2, č. 2.

BROCK-UTNE, B. *Whose education for all?: recolonization of the African mind*. New York: Falmer Press, 2000.

CISSIKO, S. M. Problems of conceptualization and definition in African history with reference to some social and political institutions. In *The Educational Process and Historiography in Africa: final Report and papers of the symposium organized by Unesco in Dakar (Senegal) from 25 to 29 January 1982*. Paris: Unesco, 1985, s. 79-90.

DANĚK, P. *Approaching the other: the four projects of western domination*. 1st ed. Olomouc: Palacký University, 2008.

DASCAL, M. Colonizing and decolonizing minds. In *Papers of the 2007 World Philosophy Day*. Ankara: Philosophical Society of Turkey, 2009, s. 308-332.

DEVISSE, J. The development of education and training in Africa: an outline history for 1930-80. In *The Educational Process and Historiography in Africa: final Report and papers of the symposium organized by Unesco in Dakar (Senegal) from 25 to 29 January 1982*. Paris: Unesco, 1985, s. 91-99.

- DUGASSA, B. F. Colonialism of Mind: Deterrent of Social Transformation. *Sociology Mind*. 2011, roč. 1, 2, s. 55-64.
- EKEH, P. Colonialism and the Two Publics in Africa: A Theoretical Statement. *Comparative Studies in Society and History*. 1975, roč. 17, 1.
- GROSFUGUEL, R. The epistemic decolonial turn. *Cultural Studies*. 2007, roč. 21, 2, s. 211-223.
- HIGGS, P. African Philosophy and the Decolonisation of Education in Africa: Some critical reflections. *Educational Philosophy and Theory*. 2012, roč. 44, 2, s. 37-55.
- HORÁKOVÁ-NOVOTNÁ, H. Kolonialismu a postkolonialismus. In *Konflikt světů a svět konfliktů: střety idejí a zájmů v současném světě*. 1. vyd. Praha: P3K, 2007, s. 46-76.
- HRBEK, I. *Dějiny Afriky*. 2. vyd. Praha: Svoboda, 1966.
- JANÁČEK, J. *Století zámořských objevů (1415-1522)*. 1. vyd. Praha: Orbis, 1959.
- KALLAWAY, P. Education, health and social welfare in the late colonial context: the International Missionary Council and educational transition in the interwar years with specific reference to colonial Africa. *History of Education*. 2009, roč. 38, 2, s. 217-246.
- KANU, Y. Curriculum as Cultural Practice: Postcolonial Imagination. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*. 2003, roč. 1, 1.
- LOOMBA, A. *Colonialism, postcolonialism*. 2nd ed. London: Routledge, c2005.
- LOWE, F. Colonial object relations: Going underground black-white relationships. *British Journal of Psychotherapy*. 2007, roč. 24, 1.
- MAFELA, L. Colonial Literacy and the Socio-Political Dimensions of the History Syllabus in Colonial Botswana. *Literacy Information and Computer Education Journal*. 2010, roč. 1, 2.
- MADEIRA, A. Is Portuguese, French and British discourses on colonial education: Church–State relations, school expansion and missionary competition in Africa, 1890–1930. *Paedagogica Historica*. 2005, roč. 41, 1-2, s. 31-60.
- MAJUMDAR, R. *Writing postcolonial history*. 1st pub. London: Hodder Arnold, 2008.
- MAZONDE, I. N. *Culture and education in the development of Africa*. International Conference on the Cultural Approach to Development in Africa. Dakar, 2001.
- MAZRUI, A. A. a T. WAGAW. Toward decolonizing modernity: education and culture conflict in Eastern Africa. In *The Educational Process and Historiography in Africa: final Report and papers of the symposium organized by Unesco in Dakar (Senegal) from 25 to 29 January 1982*. Paris: Unesco, 1985, s. 35-62.
- MUNGWINI, P. The Challenges of Revitalizing an Indigenous and Afrocentric Moral Theory in Postcolonial Education in Zimbabwe. *Educational Philosophy and Theory*. 2011, roč. 43, 7, s. 773-787.
- NANDY, A. Colonization of the mind. In *The post-development reader*. Cape Town: David Philip, 1997, s. 168-177.

- NWANOSIKE, O. F. a ONYIJE L. E. *Colonialism and Education*. Registry Department, Federal College of Education (Technical), Omoku, Rivers State, Nigeria (Proceedings of the 2011 International Conference on Teaching, Learning and Change).
- OBAMBA, M. Uncommon Knowledge: World Bank Policy and the Unmaking of the Knowledge Economy in Africa. *Higher Education Policy*. 2013, roč. 26, 1, s. 83-108.
- OCHENI, S. a B. C. NWANKWO. Analysis of Colonialism and Its Impact in Africa. *Cross-cultural communication*. Boulder, CO: Big World Media, 2012, roč. 8, 3.
- OFORI-ATTAH, K. D. The British and curriculum development in West Africa: A historical discourse. *International Review of Education*. 2006, roč. 52, 5, s. 409-423.
- PEET, R. a E. R HARTWICK. *Theories of development: contentions, arguments, alternatives*. 2nd ed. New York: Guilford Press, c2009.
- POWER, M. *Rethinking development geographies*. New York: Routledge, 2003.
- RODNEY, W. *How Europe underdeveloped Africa*. London: Bogle-L'Ouverture Publications, 1973.
- SAID, E. W. *Orientalismus: západní koncepce Orientu*. Vyd. 1. Praha: Paseka, 2008.
- SALL, H. N. a B. D. NDJAYE. Higher Education in Africa: Between Perspectives Opened by the Bologna Process and the Commodification of Education. *European Education*. 2007, roč. 39, 4, s. 43-57.
- SELVADURAI, S., E. A. CHOY, M. MAROS a K. ABDULLAH. Shifting Discourses in Social Sciences: Nexus of Knowledge and Power. *Asian Social Science*. 2013, roč. 9, 7.
- SHIZHA, E. Reclaiming Our Indigenous Voices: The Problem with Postcolonial Sub-Saharan African School Curriculum. *Journal of Indigenous Social Development*. 2013, roč. 2, 1.
- SICHERMAN, C. Ngugi's Colonial Education: "The Subversion...of the African Mind". *African Studies Review*. 1995, roč. 38, 3.
- SÍK, E. *The History of Black Africa*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1973-1974.
- Slovník cizích slov*. Vyd. 1. Praha: Ottovo nakladatelství, 2000.
- STANLEY, B. Conversion to christianity: the colonization of the mind?. *International Review of Mission*. 2003, roč. 92, 366, s. 315-331.
- SOUKUP, V. Orientalismus jako paradigma moci: Antropologická perspektiva. *Anthropologia integra*. 2011, roč. 2, 1.
- THIONG'O, N. W. Decolonising the mind: the politics of language in African literature. Portsmouth, N.H.: Heinemann, 1986.
- TIKLY, L. Globalisation and Education in the Postcolonial World: Towards a conceptual framework. *Comparative Education*. 2001, roč. 37, 2, s. 151-171.

- VESELKOVÁ, Z. Diskurz. Encyklopedie lingvistiky [online]. 2014 [cit. 2015-04-20]. Dostupné z: Veselková, Zuzana. 2014. „Diskurz.“ Encyklopedie lingvistiky, ed. Kateřina Prokopová. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. <http://oltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Diskurz>.
- WATRAS, J. Was Fundamental Education Another Form Of Colonialism?. *International Review of Education*. 2007, roč. 53, 1, s. 55-72.
- WHITEHEAD, C. The historiography of British Imperial education policy, Part II: Africa and the rest of the colonial empire. *History of Education*. 2005, roč. 34, 4, s. 441-454.
- WICKENS, C. M. a J. A. SANDLIN. Literacy for What? Literacy for Whom? The Politics of Literacy Education and Neocolonialism in UNESCO - and World Bank-Sponsored Literacy Programs. *Adult Education Quarterly*. 2007, roč. 57, 4, s. 275-292.
- WINTHROP, R. Education in Africa—The Story Isn't Over. *Current history*. New York, N.Y.: Events Pub. Co., 2011, roč. 110.
- WOLDEGIORGIS, E. T. a M. DOEVENSPECK. The Changing Role of Higher Education in Africa: A Historical Reflection. *Higher Education Studies*. 2013, roč. 3, 6, s. 728-736.
- ZACHERNUK, P. S. African History and Imperial Culture in Colonial Nigerian Schools. *Africa: Journal of the International African Institute*. 1998, roč. 68, 4.
- ZILTENER, P. a D. KÜNZLER. Impacts of Colonialism - A Research Survey. *Journal of World-Systems Research*. 2013, roč. 19, 2.