

Univerzita Hradec Králové  
Filozofická fakulta  
Katedra politologie

## **Role vzdělávání v postkonfliktní rekonstrukci Rwandy**

Diplomová práce

Autor: Bc. Vojtěch Šmolík  
Studijní program: B6701 Politologie  
Studijní obor: Politologie – africká studia  
Vedoucí práce: Mgr. Jan Prouza, Ph.D.

Hradec Králové, 2017

## Zadání diplomové práce

**Autor:** Vojtěch Šmolík

**Studium:** F15NP0021

**Studijní program:** N6701 Politologie

**Studijní obor:** Politologie - africká studia

**Název diplomové práce:** **Post-konfliktní rozvoj: Případová studie Rwanda**

**Název diplomové práce AJ:** Post-conflict Development: Case Study Rwanda

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce Post-konfliktní rekonstrukce: Případová studie Rwanda analyzuje rozvojovou politiku Rwandy po ukončení konfliktu v roce 1994. Definuje vzdělání jako jeden z hlavních procesů vedoucích k udržitelnému rozvoji a součástí post-konfliktní rekonstrukce jako zásadní složku budování nové rwandské společnosti. V tomto ohledu věnuje pozornost autoritářským tendencím rwandského režimu, které mohou být v udržitelném rozvoji překážkou.

Center for Strategic and International Studies and Association of the United States Army (2002). Post-Conflict Reconstruction: Task Framework. Center for Army Lessons Learned (2007). PRT Playbook. Anderlini, Sanam Naraghi, El-Bushra, Judy. Post Conflict Reconstruction. Záhořík, Jan (2012). Dějiny Rwandy a Burundi. Hamre, John J., Sullivan, Gordon R. Toward Postconflict Reconstruction. Englebert, Pierre, Tull, Denis M. Postconflict Reconstruction in Africa: Flawed Ideas about Failed States. The World Bank. Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction. Freedman, Sarah Washauer, Longman, Timothy, Murphy, Karen, Weinstein, Harvey M. Teaching History after Identity-Based Conflicts: The Rwanda Experience. Mc Lean Hilker, Lyndsey (2010). The Role of Education in Driving Conflict and Building Peace - The Case of Rwanda. Levitsky, Steven, Way, Lucan A. Elections Without Democracy: The Rise of Competitive Authoritarianism. Human Rights Watch. Amnesty International. Journalists Without Borders.

**Garantující pracoviště:** Katedra politologie,  
Filozofická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. Jan Prouza, Ph.D.

**Oponent:** Mgr. et Mgr. Lenka Špičánová, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 8.2.2016

### Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval (pod vedením vedoucího diplomové práce) samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 28. července 2017

Podpis

### Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval Mgr. Janu Prouzovi, Ph.D. za odborné vedení práce a pomoc při orientaci v tomto komplexním tématu, PhDr. Michalu Tošnerovi, Ph.D. za neocenitelnou pomoc při přípravě terénního výzkumu a Dr. Gabrielu Nizeyimanovi (PhD), který jej ve Rwandě vedl. Velmi si vážím ochoty všech respondentů a trpělivosti svých vedoucích.

Anotace

Šmolík, Vojtěch. *Role vzdělávání v postkonfliktní rekonstrukci Rwandy*. Hradec Králové: Filozofická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017, diplomová práce.

Diplomová práce „Role vzdělávání v postkonfliktní rekonstrukci Rwandy“ sleduje vliv reformy školství po rwandské genocidě z roku 1994 na obnovu tamní společnosti. Vychází přitom z teorií postkonfliktní rekonstrukce a vzdělávání, na jejichž základě definuje teoretický rámec pro analytickou část práce. Ta spočívá v terénním výzkumu, realizovaném na deseti základních školách ve Rwandě, Ministerstvu školství Rwandy a vzdělávacím centru Kigali Genocide Memorial Centre. Skládá se z rozhovorů se zástupci uvedených institucí, analýzy výukových materiálů a pozorování výuky ve školách. Na základě získaných odpovědí a dalších výstupů porovnává, nakolik se rwandské školství po genocidě odchyluje od teoretických doporučení a s ohledem na autoritářské tendence rwandského režimu vyvolává paradox tlaku na jednotnou národní identitu a současně respektu ke společenské diverzitě.

Klíčová slova: Rwanda, postkonfliktní rekonstrukce, vzdělávání, reforma školství, dějepis, občanská výchova, občanství, výchova k míru.

## Annotation

Šmolík, Vojtěch. Role of Education in Post-Conflict Reconstruction of Rwanda. Hradec Králové: Philosophical Faculty, University of Hradec Králové, 2017, Master Degree Thesis.

Master Degree Thesis „Role of Education in Post-Conflict Reconstruction in Rwanda“ deals with education reform after Rwandan Genocide in 1994 and its implications to Rwandan society. Theoretical background is based on post-conflict reconstruction and education theories and defines theoretical framework for analytic part of the diploma thesis. Analysis consists of field research implemented in ten primary schools in Rwanda, Ministry of Education of Rwanda and education centre Kigali Genocide Memorial Centre. The field research has three main parts: interviews with members of institutions mentioned above, analysis of education materials and classes observations. It compares theoretical recommendations with tendencies of current education system in Rwanda and considers authoritarian aspects of Rwandan regime, which may cause a paradox of pressure on one sole national identity and simultaneously on respect to social diversity.

Keywords: Rwanda, Post-Conflict Reconstruction, Education, Education Reform, History, Civic Education, Citizenship, Peacebuilding Education.

# Obsah

Úvod.....	1
1. Postkonfliktní rekonstrukce .....	7
1.1. Terminologické vymezení.....	7
1.2. Historický vývoj postkonfliktní rekonstrukce .....	7
1.3. Postkonfliktní rekonstrukce jako peacebuilding.....	10
1.4. Postkonfliktní rekonstrukce jako modernizace.....	12
1.5. Čtyřpilířový přístup k postkonfliktní rekonstrukci .....	13
1.5.1. Bezpečnost.....	14
1.5.2. Spravedlnost a rekongiliace .....	15
1.5.3. Sociální a ekonomický blahobyt .....	15
1.5.4. Vláda a participace.....	15
1.6. Post-konfliktní vzdělávání .....	16
1.6.1. Obnova zničené infrastruktury .....	19
1.6.2. Přístup ke vzdělání a problematika uprchlíků a vnitřně vysídlených osob.....	20
1.6.3. Vyškolení učitelů a posilování kapacit.....	21
1.6.4. Aktualizace osnov a výuka historie.....	22
1.6.5. Institucionální zajištění .....	25
1.6.6. Monitoring a evaluace.....	27
2. Metodologie: výzkumný design a sběr dat .....	29
3. Výzkum .....	31
3.1. Obnova zničené infrastruktury .....	31
3.1.1. Implikace.....	33
3.2. Přístup ke vzdělání a problematika uprchlíků a vnitřně vysídlených osob .....	34
3.2.1. Implikace.....	37
3.3. Vyškolení učitelů.....	39
3.3.1. Implikace.....	40
3.4. Aktualizace osnov a výuka historie .....	42
3.4.1. Implikace.....	52
3.5. Institucionální zajištění .....	54
3.5.1. Implikace.....	57
3.6. Monitoring a evaluace .....	58
3.6.1. Implikace.....	60
Závěr .....	61
Literatura a prameny .....	65
Literatura .....	65

Prameny.....	70
Osobní rozhovory.....	74
Přílohy.....	76



## Úvod

Afrika je nesmírně komplikovaným a dynamickým kontinentem. Na jedné straně vnímáme její obrovskou společenskou a kulturní diverzitu, přírodní bohatství, ekonomický potenciál či rozmanitou historii, která se významným způsobem odlišuje od dějin Evropy, byť je s nimi v mnoha ohledech velmi úzce spjata. Na straně druhé sledujeme v mnoha afrických státech politickou nestabilitu, sociální nerovnosti, opakující se konflikty a z toho pramenící další problémy, s nimiž se musejí potýkat. V tomto kontextu pak často hovoříme o rozvoji, jímž tyto státy procházejí s cílem zlepšit svou bezpečnostní, politickou, hospodářskou a sociální situaci.

Všechny zmíněné oblasti jsou vzájemně provázány, a rozvoj či naopak problém v jedné z nich má téměř vždy vliv na ty ostatní. Je proto obtížné komplexně analyzovat situaci jednotlivých zemí v Africe, natož pak celého kontinentu, aniž by se takové práce či studie neuchylovaly ke zjednodušením, která by mohla zkreslovat výsledky. Z toho důvodu si tato práce vymezuje ke zkoumání pouze specifické oblasti, jimž se bude formou případové studie věnovat v rámci jednoho vybraného státu.

Rwanda je příkladem všech výše zmíněných aspektů, které korelují s existencí afrického státu. Historicky centralizované království zajišťovalo poklidné soužití tří skupin obyvatel nazývaných baHutu, baTutsi a baTwa, a to až do konce 19. století. V této době ještě nevnímáme tyto skupiny jako etnické; rozdíly mezi nimi byly otázkou sociálního a ekonomického statutu a nebylo neobvyklé, že se při změně osobních poměrů mohl příslušník jedné skupiny stát členem jiné. Situace v zemi se změnila s Berlínskou konferencí, která významným způsobem zasáhla do dějin Afriky jako celku. Rozpohybovala totiž kolonizační proces zvaný „Rvačka o Afriku“, jehož důsledkem byla kolonizace většiny afrických území evropskými mocnostmi. Součástí ovládnutých teritorií se stala i Rwanda, která připadla nejprve Německu, po 1. světové válce pak v rámci mandátní správy Společnosti národů Belgii. Obě mocnosti ve snaze tento prostor co nejlépe kontrolovat přistoupily k opatřením, která přisoudila jednotlivým společenským skupinám statut etnik (Hutu, Tutsi, Twa). Zároveň při tom byli upřednostněni

menšinová Tutsi před ostatními při rozdělování moci, která jim byla v rámci koloniální správy svěřena. Tím bylo sociální uspořádání v zemi zcela redefinováno, což ve svém důsledku mezi jednotlivými skupinami vyvolalo mocenské tenze. Po vyhlášení nezávislosti Rwandy v roce 1962 došlo k prohloubení těchto sporů a začalo období dlouholetého politického útlaku tutsijského etnika majoritními Hutu, kteří se se ziskem nezávislosti postavili do čela nového státu. Hospodářská krize v 80. letech a přelidněnost Rwandy se v kombinaci s pokračujícími opresemi jedné části obyvatel staly podhoubím pro vnitrostátní konflikt, který v roce 1994 vyústil v genocidu.

Genocida za sebou během 100 dní zanechala téměř milion obětí a více než dvojnásobný počet uprchlíků a vnitřně vysídlených osob, které v důsledku bojů musely opustit své domovy (Klíma 2012: 452). Stala se tak jedním z nejkrvavějších a nejničivějších konfliktů v historii celého kontinentu. Zdecimovala infrastrukturu, významným způsobem ochromila ekonomickou situaci země a způsobila kolaps státní moci. Způsobila také naprostý rozklad rwandské společnosti, která se s následky konfliktu vyrovnává dodnes. Mimo jiné však také ukázala nepružnost a neakceschopnost mezinárodního společenství, které v čele s OSN pouze sledovalo, k jakým zvěrstvům ve Rwandě dochází. Později v roce 1997 nový generální tajemník OSN Kofi Annan připustil, že mezinárodní společenství mohlo učinit více opatření, která by mohla genocidu zmírnit či zcela zastavit.

S ukončením konfliktu bylo zahájeno období budování míru a post-konfliktní obnovy. Cílem těchto procesů je v první řadě předejít znovuvypuknutí konfliktu, obnovit pořádek a bezpečí v zemi, zajistit spravedlnost pro všechny, nastartovat sociální a ekonomický rozvoj a obnovit vládu práva. Post-konfliktní obnova je tedy komplexním procesem proměny státu po skončení konfliktu. V odborné literatuře se jí věnuje teorie post-konfliktní rekonstrukce, jež je užita pro potřeby této práce. Mezi hlavní autory patří Astri Suhrke, Frederik Starr a Roland Paris, kteří ji spojují s teorií modernizace, Ashraf Ghani, Pierre Englebert, Denis M. Tull a Michael Barnett, používající pojem budování míru, nebo Centrum strategických a mezinárodních studií s Asociací Armády Spojených států amerických, jejichž model je v současnosti nejvyužívanější. Postaven je na čtyřech základních pilířích, které by měly být součástí obnovy. Jedná se o bezpečnost,

spravedlnost a rekongiliaci, sociální a ekonomický blahobyt a vládu a participaci (CSIS/AUSA 2002: 3). Každý segment se skládá z několika podskupin konkrétních dílčích cílů a úkolů, kterých by mělo být pro úspěšnou obnovu postupně dosahováno. Jednou z klíčových oblastí je vzdělávání, které po konfliktu hraje stěžejní roli při uzdravování a budování společnosti. V rámci výše uvedené teorie postkonfliktní rekonstrukce spadá do segmentu sociálního a ekonomického blahobytu. Na tuto oblast se zaměřuje praktická část práce. Jejím cílem je hodnocení současných trendů ve rwandském školství na základě pozorování výuky a rozhovorů s učiteli a dalšími zaměstnanci v sektoru.

Od chvíle, kdy Rwanda nastoupila cestu intenzivní obnovy a rozvoje, bývá často označována za ukázkový příklad, jak se vyrovnat s nepříznivou minulostí (The World Bank 2009: 1). Dokázala překonat období nejbližších let těsně po konfliktu, kdy nejakutněji hrozí jeho znovuvypuknutí, a udržet v zemi mír a bezpečí. Tím naplnila první a zcela fundamentální krok post-konfliktní rekonstrukce, bez jehož dosažení prakticky není možné v obnově pokračovat. Díky významnému hospodářskému růstu, který vykazuje na africké prostředí nevídanou úroveň a především kontinuitu, je Rwanda úspěšná v implementaci třetího pilíře, zaměřeného na ekonomický blahobyt. Mezinárodní společenství navíc vnímá svůj díl viny za selhání během genocidy, a zahraniční donoři tak neváhají Rwandu výrazně podporovat a přehlížet její případné nedostatky. Právě těm je ale potřeba věnovat pozornost. Rwanda je demokratickou republikou s legitimními institucemi, přesto je významnými mezinárodními nevládními organizacemi (Human Rights Watch, Amnesty International) dlouhodobě kritizována za nedemokratické praktiky prezidenta Kagameho. V podobném duchu se vyjadřují i reporty mezinárodních panelů a platforem, které se demokracií ve světě zabývají (Freedom House, Polity IV). Útlak politické opozice a žurnalistů je běžnou praxí, účast jednotek prezidenta Kagameho během genocidy – byť ji významnou měrou pomohla zastavit – byla vyšetřována pouze minimálně. Prokazatelně se přitom dopustily podobných zločinů jako druhá strana, přestože v menším měřítku. Do procesu rekongiliace a reformy vzdělávacího systému tyto akty nebyly vůbec začleněny (HRW 2016, Sebazungu, Okoth a Ndaloh 2016, Saka, Wanabule, Waweru 2016, Muzenero a kol. 2016, Kitooke a Oiko 2016).

Rwanda zároveň vykazuje znaky centralizace státní moci do rukou prezidenta, během voleb se potýká s nedostatkem transparentnosti, jakákoli kritika státní moci je prakticky vyloučena. Mimo to byla prezidentu Paulu Kagamemu úspěšně potvrzena možnost překročit hranice rwandské ústavy a kandidovat i do třetího volebního období. Všechny tyto faktory ostře kontrastují s obrazem demokratické a rozvíjející se Rwandy, která se dokázala vyrovnat se svojí válečnou minulostí a nastoupit cestu stabilizace, rozvoje a úspěšné post-konfliktní obnovy, jejíž nedílnou součástí je mj. spravedlnost, vláda práva a participace. Práce proto porovnává teoretické předpoklady pro úspěšný chod školství po konfliktu a realitu pozorovanou v praxi na základních školách. Potenciální rozdílnosti mohou napovědět, zda jsou některé pilíře obnovy upřednostňovány na úkor jiných ve snaze uchovat si co nejvíce politické moci.

V případě Rwandy nelze opominout ani problematiku etnicity a identity. Teorie post-konfliktní rekonstrukce s ní však přímo nepracuje. Etnické dělení jednotlivých skupin obyvatel s sebou přinesli až evropští kolonizátoři. Do té doby mělo dělení rwandské společnosti pouze sociální a ekonomický základ. S ustavením etnických linií a změnou mocenských poměrů po nabytí nezávislosti se z etnicity stala hlavní konfliktní linie, která celou společnost rozdělovala. U moci stanuli většinoví Hutu, kteří cítili potřebu se vyrovnat s dosavadním obdobím vlády menšinových Tutsi, jež upřednostnili kolonizátoři, a která pro Hutu nebyla příznivá, protože představovala útlak většiny menšinou. Hutu dospěli k závěru, že Rwanda by měla patřit pouze jim, Tutsi začali být ve všech sférách společnosti utiskováni, Hutu naopak ovládali veškeré důležité pozice a úřady. Tutsi byli vnímáni jako spodina, později označovaná výrazem „inyenzi“, neboli švábi, jejichž existence by měla být zcela vymýcena. Tyto postoje byly podporovány prostřednictvím ovládnutí mediálního prostoru, protitutsijská propaganda se nevyhnula ani školám, které byly postupem času stále více vyhrazeny pouze hutuským studentům a sloužily tak jejím účelům. Vyvrcholení přišlo v podobě masových útoků během genocidy, během níž Hutu zdecimovali tutsijskou populaci včetně umírněných Hutu, kteří s takovým řešením nesouhlasili (Stanton 2002).

Nová post-konfliktní vláda v čele s tutsijským prezidentem Kagamem uvedla po ukončení genocidy v platnost novou ústavu a zákony, které oficiálně

zakazují rozdělovat obyvatele Rwandy na základě etnicity. Naproti tomu definuje novou identitu, podle níž jsou všichni obyvatelé země Rwand'any. Nastoupila tím proces budování nové národní jednoty s cílem předejít potenciálnímu obnovení konfliktu, překonat společenské odlišnosti a zajistit jejich respektování. Rwandská vláda tak činí mj. prostřednictvím vzdělávání na úrovni škol, širších osvětových kampaní či spoluprací s edukačním střediskem Kigali Genocide Memorial Centre (KGM), které připomíná příčiny, průběh i následky genocidy.

Tyto kroky však v kontextu post-konfliktní rekonstrukce představují dva zajímavé paradoxy. Za prvé je proklamovaným cílem obnova stavu před konfliktem; v té době však žádná celonárodní identita neexistovala. Za druhé představuje rozpor v podobě deklarovaného respektu k diverzitě a budování celonárodní identity, která naopak některé rozdíly nutně potírá. Školství před genocidou sloužilo jako jeden z nástrojů extremistické propagandy, po jejím skončení prošlo reformou a v současné době slouží k výuce patriotismu, občanství a jednoty.

Praktická část práce spočívá v terénním výzkumu, realizovaném ve Rwandě, a sestává z několika částí. Za prvé analyzuje vzdělávací materiály, určené pro základní školy. Ty představují důležitou instituci při výchově nových generací, které by se měly cítit jedním národem. Jejich obsah srovnává s vládní rétorikou, doplněnou o rozhovory s úředníkem z Ministerstva školství Rwandy (*Ministry of Education*, MINEDUC), respektive Rwandské vzdělávací komise (*Rwanda Education Board*, REB). Za druhé pak využívá rozhovorů s učiteli a řediteli vybraných škol, jejichž obsah je zkoumán s ohledem na výše uvedené teorie. Vychází přitom z popsaných důvodů, pro něž je školství nezbytné považovat za integrální součást postkonfliktní rekonstrukce a sledovat jeho roli v tomto procesu. Analýzu a rozhovory doplňuje pozorováním výuky občanské nauky a dějepisu.

Předkládaná práce jako celek je analýzou dílčích aspektů postkonfliktní rekonstrukce ve Rwandě s přihlédnutím k problematice identity v kontextu vzdělávacího systému. Využívá k tomu specifické oblasti školství, která je součástí jednoho z pilířů postkonfliktní rekonstrukce. Základní tezí je předpoklad, že reforma školství nebyla ve Rwandě s ohledem na historický kontext dostačující a

umožnila režimu legitimizovat svoje postavení. Vzdělávací procesy a školní prostředí mohou cíleně reprodukovat některé animozity, které vedle dalších faktorů přispěly ke rwandské genocidě. Zároveň mohou vykazovat manipulativní charakter, vedoucí k tvorbě nekritických postojů a akceptování historických i aktuálních politických fakt na základě jednostranného výkladu vlády, přestože v některých ohledech nemusejí odpovídat realitě. Popírání účasti Kagameho jednotek, které pomohly genocidu zastavit, je často citovaným problémem postkonfliktního urovnání rwandských poměrů na domácí i mezinárodní úrovni<sup>1</sup>. Stejně je tomu v případě autoritářského potírání kritických hlasů, opozice, svobodné práce novinářů či neziskových organizací<sup>2</sup>. Cílem výzkumu je proto prokázat, že upřednostňování pilířů bezpečnosti a ekonomiky vede ke snižování preferencí a manipulaci v jiných oblastech, především pak v sociální (specificky v sektoru školství) a politické, což má negativní dopad na celou post-konfliktní rekonstrukci.

Práce je rozdělena do tří kapitol. První představuje základní teoretický rámec postkonfliktní rekonstrukce. Soustředí se přitom především na přístup Centra pro strategická a mezinárodní studia (*Center for Strategic and International Studies*, CSIS) a Asociace armády Spojených států amerických (*Association of the United States Army*, AUSA), který odpovídá současným trendům. Druhá kapitola se věnuje konceptu vzdělávání po konfliktu, aspektů reformy školství a analyzuje postavení školy v rámci postkonfliktní společnosti. Ve třetí kapitole jsou následně prezentovány výsledky terénního výzkumu, který probíhal formou dotazníkového šetření a pozorování na základních školách napříč Rwandou, v KGM a na Ministerstvu školství Rwandy.

---

<sup>1</sup> Více viz Erlinder 2014, Holland 2009 nebo Chakravarty 2016.

<sup>2</sup> O represích více např. Burnett 2008, Freedom House 2013, HRW 2012, Naftalin 2010, Reyntjens 2015 nebo Schmiedl a Šmolík 2017.

# 1. Postkonfliktní rekonstrukce

## 1.1. Terminologické vymezení

Postkonfliktní rekonstrukce, jinak také poválečná obnova, je komplexním procesem přechodu z konfliktního stavu do stavu normálního, v němž již k chodu státu není zapotřebí zahraniční intervence, vládnutí a ekonomické aktivity fungují podle vnitřně stanovených a udržitelných pravidel a vnitřní i vnější vztahy probíhají na základě všeobecně uznávaných norem (CSIS/AUSA 2002: 2). Aby mohla být rekonstrukce zahájena, je nejprve nezbytné zajistit bezpečnost a stabilitu, které jsou jejími základními stavebními kameny. V tomto směru obvykle sehrávají roli mezinárodní mírové vojenské jednotky, jejichž činnost nazýváme operacemi na udržení míru (*peacekeeping*) (CALL 2007: 6, Elbadawi 2008: 1). Souběžně s ukončením násilí bývá často realizována humanitární pomoc nutná pro naplnění životně důležitých potřeb obyvatel, které byly konfliktem ohroženy (Anderlini, el-Bushra 2004: 51). Stát pak přechází ze stavu negativního míru, kdy je přímé násilí již zastaveno, avšak strukturální a institucionální nerovnosti zůstávají, do stavu pozitivního míru, jehož klíčovými prvky jsou zvýšená míra spolupráce, liberalizace a demokratizace politického systému a kultury, obnovená a posílená občanská společnost, rovnoměrná redistribuce zdrojů a zvyšuje se celkový blahobyt (Waissová 2005: 25).

## 1.2. Historický vývoj postkonfliktní rekonstrukce

Původ pojmu postkonfliktní rekonstrukce se datuje k počátku 90. let, přestože snahy o podporu a budování míru můžeme vysledovat až do roku 1945, kdy svou působnost zahájila OSN. Fundamentálním dokumentem, od něhož se odvíjí činnost organizace a jejích členských států, se stala Charta OSN. Ta hovoří o důležitosti „*prosazování míru, především pak Článek 33 uvádějící, že strany, které se dostanou do sporu, jehož pokračování by mohlo ohrozit mezinárodní mír a bezpečnost, by měly v první řadě usilovat o řešení prostřednictvím vyjednávání, vyšetřování, mediace, usmíření, arbitráží, soudních řízení, regionálních organizací nebo dohod, či jiných mírových prostředků*“ (Murithi 2006: 3). V éře studené války proto OSN koncentrovala svoje síly na asistenci při řešení mezistátních konfliktů a *peacekeeping* např. v podobě dohlížení na dodržování mírových dohod.

S rozpadem bipolárního uspořádání světa konfliktů začalo přibývat a v 90. letech byl jejich počet historicky nejvyšší (Roser 2016). Mimoto se měnil jejich charakter z mezistátních na vnitrostátní. V poslední dekádě 20. století jsme tak mohli zaznamenat pouze tři mezistátní konflikty, všechny ostatní se odehrávaly uvnitř jednotlivých států (Bureš 2003: 28). V bezpečnostním diskurzu tak vyvstala otázka, jak rozšířit či modifikovat schopnosti OSN reagovat na tyto nové výzvy. Diskuze a debaty přinesly dva hlavní výsledky.

Za prvé byly připraveny nové strategické dokumenty upravující dosavadní pravidla a podmínky mírových misí. Jejich důsledkem bylo rozšíření tradičního peacekeepingu o návazné aktivity v podobě budování míru po skončení konfliktu (*peacebuilding*). Východiskem se stala Agenda pro mír, kterou vypracoval tehdejší generální tajemník OSN Butrus Butrus-Ghálí v roce 1992. Agenda definovala čtyři postupné kroky, které by mezinárodní společenství v čele s OSN mělo podnikat za účelem prevence, asistence při managementu konfliktů a následné podpory při obnovování konfliktních oblastí. Počáteční fází je preventivní diplomacie, jejímž úkolem je pozorování a aplikace systému včasného varování o rizicích potenciálních konfliktů. Pakliže se spor přesto vyostří, OSN by měla využít metody tvorby míru (*peacemaking*), která se odkazuje na principy vyjednávání, mediace či arbitrárních řízení dle Kapitoly VI Charty, jak tomu bylo od vzniku OSN až do konce studené války. V této fázi je již možné ustavit stálou misi OSN, která by na zmíněné procesy dohlížela. Nasazení vojenských jednotek a jejich aktivnější zapojení se předpokládá při peacekeepingu, jak jej definuje třetí krok. V době, kdy je konflikt oficiálně ukončen, se již úloha OSN transformuje do podpory při peacebuildingu. Koncept byl pak detailněji rozpracován v Dodatku k Agendě pro mír z roku 1995. Podstatou peacebuildingu, jak jej OSN začala vnímat, se stalo zabránění znovuvypuknutí konfliktu, pomoc při obnově zničených struktur, vytvoření pozitivního míru a jeho udržení, posílení a institucionalizace v těchto strukturách, a především identifikace a odstranění příčin konfliktu do takové míry, kdy již nebudou sloužit jako motiv k užití násilí (UNA UK 2002, Barnett a kol. 2007: 37-42).

Druhým důsledkem bylo navýšení počtu peacekeepingových misí, vysílaných do konfliktních oblastí. Jen v letech 1991–1995 jich bylo spuštěno 21,



dalších 14 přibylo do počátku nového milénia (UN 2013). I přes uvedené institucionální změny však nelze hodnotit všechny jako úspěšné. Některé naopak poukázaly na stále nedostatečnou připravenost mezinárodního společenství a konfliktům vůbec nezabránily. Nejčastěji citovanými příklady jsou mírová mise v Somálsku v letech 1992–1995, která už v počátečních fázích nedokázala zajistit dodržení sjednaného příměří a po zabití několika desítek jejích členů byla ze země stažena. Ještě výraznějším fiaskem pak byla pomocná mise ve Rwandě, jejímž úkolem bylo v roce 1993 zajistit dodržení mírových dohod, které ukončily téměř čtyřletou občanskou válku. Zcela však přitom ignorovala množství dostupných zpráv o připravované genocidě, které pak o rok později nedokázala zabránit (Dallaire 2014, Murithi 2003: 6). Ukázalo se, že přístup mezinárodního společenství v čele s OSN bude potřeba znovu redefinovat. V roce 2000 byla publikována Brahimiho zpráva, která představovala expertní pohled na možnou změnu nastavení mírových operací a dalších mechanismů k řešení konfliktů a postkonfliktních situací, kterými OSN disponovala. O rok později ji doplnil svou Zprávou k prevenci ozbrojených konfliktů Kofi Annan, který v té době stál v čele OSN (Bureš 2003: 37). Zároveň i nadále přetrvávalo riziko, že v poválečných oblastech může dojít k obnovení konfliktu, a to i přes dohled mezinárodních sil. Více pozornosti tak bylo potřeba věnovat postkonfliktní rekonstrukci, v Agendě pro mír označené termínem *peacebuilding*.

Annan se této problematice nepřestal věnovat a v roce 2005 navrhl, aby byla v rámci OSN vytvořena Komise pro budování míru (*Peacebuilding Commission*), která by se stala asistenčním mechanismem pro státy procházející postkonfliktní tranzicí. Překonat bylo zapotřebí především fakt, že až v polovině takových zemí dojde k rychlému obnovení konfliktu a udržení míru bylo několikrát výrazně narušeno i přes přítomnost *peacekeepingových* misí, jako tomu bylo např. v roce 1993 v Angole, 1994 ve Rwandě, 1995 v Bosně a Hercegovině či 1999 na Východním Timoru (Barnett a kol. 2007: 35, Murithi 2003: 4). Spolu s Komisí byl mj. ustaven i speciální fond na podporu aktivit spojených s budováním míru. Nejvýznamnějším pokrokem však byla změna ve vnímání univerzálnosti mírových misí. Doposud vždy vycházely z obecně stanovených principů determinujících jejich výše popsanou působnost, která byla obvykle totožná bez ohledu na region nebo stát. Činnost Komise ale měla nově reflektovat právě a především specifické

podmínky v jednotlivých oblastech, od nichž by se odvíjela podpora nejen krátkodobých opatření, ale hlavně středně a dlouhodobých spojených s rekonstrukcí a rozvojem. Tím bude zároveň umocněna i prevence opakovaného propuknutí konfliktu. Mimo to bude Komise spolupracovat s regionálními a lokálními organizacemi a institucemi, jako je např. Africká rozvojová banka (*African Development Bank, AFDB*), a jejími členy budou i samotné africké státy, které dlouhodobě poskytují vojenský personál pro mírové mise OSN (Murithi 2003: 4-6).

### 1.3. Postkonfliktní rekonstrukce jako peacebuilding

Peacebuilding jako formu postkonfliktní rekonstrukce podporuje na teoretické úrovni řada autorů. Ashraf Ghani ji definuje jako přechod od konfliktu k míru, jehož budování a dlouhodobé trvání budou zajištěny inkluzivním politickým, sociálním a ekonomickým procesem tvorby nového pořádku, kodifikovaného v zákonech. V první řadě je obnovit či vytvořit instituce za účelem dohledu nad bezpečností obyvatel, bez které není možné budovat cokoli dalšího. Dalším klíčovým krokem je pojmenování příčin konfliktu, který vyvolal či prohloubil protichůdné postoje jednotlivých skupin obyvatel, které proti sobě v konfliktu stály. Ty je potřeba transformovat do občanských práv, na kterých bude obnovena společnost stát. Takové dohody je možné dosáhnout jedině konsenzuální politikou, která je esenciálním prvkem budovaného míru a stability. Aby mohla být občanská i jiná práva uplatňována a vymáhána, musí dojít k obnově či transformaci státního aparátu a zajištění jeho legitimacy, odpovědnosti a udržitelnosti, rozhodovací proces musí být transparentní a přístupný všem občanům bez rozdílu. Současně musí stát investovat do lidského kapitálu, který tento přístup a participaci na chodu státu umožní. Zároveň také zajistí, že žádné skupiny nebudou z tohoto procesu vyloučeny. V tomto ohledu Ghani zmiňuje vzdělávací systém a všechny jeho úrovně včetně nutnosti zajistit k němu genderově rovný přístup (Ghani a kol. 2006: 108-116).

Na podobných procesech staví teorii postkonfliktní rekonstrukce také Michael Barnett, Hunjoon Kim, Madalene O'Donnell a Laura Sitea. Nejprve musí dojít k odzbrojení všech aktérů konfliktu, zajištění míru a obnovení státních institucí a kapacit k zajištění základních potřeb občanů, po nichž by měl následovat

rozvoj v socioekonomické oblasti. V té je potřeba zaměřit pozornost na celospolečenské vyrovnání se s následky konfliktu, a to jak po stránce právní, tak psychologické, pro niž se obecně používá termínu rekongiliace. Na vrcholu pyramidy by pak měla stát podpora a posilování lidských práv a občanské společnosti, genderové rovnosti a v neposlední řadě také ekonomického rozvoje. Barnett celý proces rozděluje do čtyř segmentů, z nichž každý představuje určitou část rekonstrukce. Zdůrazňuje přitom ale, že je nelze stavět lineárně a hledat mezi nimi pevnou návaznost, je však nezbytné je vnímat jako komplementy. Segmenty definuje následovně: bezpečnostní a vojenský sektor, sociální, ekonomické, rozvojové a humanitární otázky, politická a diplomatická sféra a za poslední spravedlnost a rekongiliace (Barnett 2006, Barnett a kol. 2007: 45-46).

Pierre Englebert a Denis M. Tull doplňují přístup spojený s peacebuildingem specifickými doporučeními, která je potřeba akcentovat v africkém prostředí. Postkonfliktní rekonstrukce v jejich pojetí začíná „*obnovením monopolu donucení ze strany státu*“ (Englebert a Tull 2008: 106). Na tom posléze staví další kroky rekonstrukce: obnovení či ustavení nových politických institucí, garance participace občanů a jejich občanských a lidských práv, zajištění doručení základních služeb a povzbuzení ekonomiky k růstu. Více než jiní autoři však lpí na odmítání teritoriálně i funkčně univerzalistického přístupu k rekonstrukci a důležitosti zapojení lokálních aktérů. Otázka moci a institucí je v Africe diametrálně odlišná od modelu anglosaského světa, který je často považován za nejvyšší milník, k němuž by měli směřovat všichni ostatní. Africký stát ale historicky stál na jiných principech a odlišné byly i jeho mocenské struktury. Institute západního typu v nich proto často nelze ustavit právě proto, že tam v dané podobě nikdy dříve neexistovaly.

Afrika je navíc výjimečná rozsáhlostí neformálních struktur moci, jež mají mnohdy důležitější postavení než formální, na které je při poválečné obnově kladen největší důraz. To může představovat zásadní problém ve vnímání rekonstrukce mezi domácími aktéry a donory, kteří na rekonstrukci participují. Z toho důvodu by motorem procesu obnovy měly být především lokální sféry, které nesmí být zúženy pouze na centrální vládu. Zapojení vyžadují i nižší úrovně administrativy, místní nevládní organizace, církevní kruhy, různé asociace a další. Ty jsou z rekonstrukce

často chybně vynechány, protože donoři vyžadují rychlá řešení, která přinesou výsledky v krátkodobém horizontu. Postkonfliktní rekonstrukce však musí mít dlouhodobý, a především udržitelný charakter. I přes efektivně nastavený model, který bude tato pravidla respektovat, je na místě určitá míra skepse. Jeho zacílení na sdílení moci a širokou participaci občanů, které jsou samy o sobě považovány za předpoklad úspěchu, naráží v Africe na problém elitářství. Podle Engleberta a Tulla (2008: 111-139) totiž africké elity většinou nejednají altruisticky a usilují o osobní prospěch, obohacení a koncentraci moci. Očekávání vůle k dělbě moci ve prospěch státu, kterému půjde o všeobecný blahobyt obyvatel, je proto minimálně problematické.

#### 1.4. Postkonfliktní rekonstrukce jako modernizace

V obecném pojetí představuje modernizace proces odklonu od tradičních prvků, předpokládá narůstající míru provázanosti jednotlivých složek heterogenního celku (společnosti), industrializaci, technickou inovaci, liberalizaci a demokratizaci. Pro postkonfliktní rekonstrukci je klíčové spojení modernizace s ekonomikou, jejíž růst by měl zajistit rozvoj země v procesu obnovy. Přestože však ekonomický růst s demokracií koreluje pozitivně, autoritářské režimy, které se po konfliktu často formují, se díky němu od určité fáze stávají stabilnějšími (Przeworski a Limongi 1997: 159). Je tudíž důležité sledovat i jiné než pouze ekonomické faktory rekonstrukce, které jsou však mnohdy např. pro zahraniční donory rozhodující.

Modernizace zároveň historicky představovala model přechodu k určitému typu společnosti, korespondujícími se společnostmi západního světa. Z toho důvodu se pro ni začalo užívat pojmu *westernizace*. Tomu se věnuje modernizační pojetí postkonfliktní rekonstrukce Astri Surhkeho, které spočívá v kritice západního přístupu aplikovat na všechny země v procesu obnovy jednotný koncept rozvoje. Ten by měl být překročen směrem k individuálnímu hodnocení každého případu s ohledem na jeho kulturní, společenská a politická specifika (Suhrke 2007).

Podobně s modernizací pracují Roland Paris (2004) a Frederik Starr (2006), kteří apelují na sledování legitimacy obnoveného státního aparátu namísto vyžadování jeho pouhé suverenity či spoléhání na liberalismus jako záruku míru. Problematickými aspekty jsou v tomto ohledu např. převádění zodpovědnosti na

externí aktéry (např. nevládní organizace) na úkor budování sítě stabilních domácích institucí.

### 1.5. Čtyřpilířový přístup k postkonfliktní rekonstrukci

Předchozí teoretické koncepty, jejichž přínos spočívá v definování základních oblastí, v nichž má poválečná obnova probíhat, hrubém nastínění pořadí jejich realizace a vymezení aspektů, které v celkovém procesu nesmí být opomenuty, v sobě spojuje tzv. *čtyřpilířový přístup*. Většina přístupů obvykle operuje s bezpečností jako klíčovým faktorem bránícím opakovanému vypuknutí konfliktu, pojmenovává hlavní příčiny, které k němu vedly, apeluje na obnovení klíčových institucí či ustavení nových, to vše za spolupráce lokálních a mezinárodních aktérů. I přes relativní shodu na esenciálních složkách rekonstrukce však neslouží jako pevně strukturovaný manuál. Některé pohledy univerzalistický postup přímo odmítají. Přesto je možné vytvořit určitý nástroj, který bude představovat „počáteční bod pro zvážení toho, co je ve většině případů potřeba udělat, aniž by přitom specifikoval, jakým způsobem toho má být dosaženo a kdo by měl být realizátorem“ (CSIS/AUSA 2002: 2).

Za spolupráce CSIS a AUSA proto v roce 2002 vznikl dokument nazvaný Task Framework, který čerpá z teorie i dosavadní praxe a nabízí jednotící pohled na možné způsoby, jak v poválečném prostředí postupovat směrem k normálnímu a mírovému stavu. Představuje tak časovou a strukturální mapu k orientaci v poválečném prostoru, je přehledem sektorů, v nichž se má rekonstrukce odehrávat, a zároveň jednotlivých činností a úkolů, které by v nich měly být realizovány.

Časový rámeček rekonstrukce je zasazen do tří posloupných fází: počáteční reakce, transformace a posilování udržitelnosti. Každá fáze je velmi specifická a zahrnuje odlišné penzum konkrétních aktivit. Jejich implementace je mnohdy postupná a jedna aktivita se odvíjí od jiné. Z toho důvodu je potřeba se na ně dívat spíše horizontálně, nikoli vertikálně. Je ale nezbytné si uvědomit, že každý případ je individuální, a navrhované aktivity se tak budou lišit, nemusí být nutně naplněny všechny, nebo v přesně stanoveném pořadí.

Počáteční reakce spočívá v bezpečnostních opatřeních a zajištění humanitárních potřeb obyvatel. Nezřídka bývá doplněna vojenskou intervencí ze zahraničí, která může být v tomto období nesmírně důležitá. Na druhé straně platí, že největší díl odpovědnosti leží vždy na domácích aktérech, které může mezinárodní mise pouze doplnit. Zaměření druhé fáze směřuje do budování legitimacy a udržitelnosti institucí a kapacit, obnovení vlády zákona a široké participace na procesu vládnutí, souvisí s nastartováním ekonomiky a musí zajistit ustavení justice a dalších mechanismů sloužících k potrestání viníků a rekonciliaci. Závěrečná fáze má za cíl posílit výsledky předchozích dvou a konsolidovat je do dlouhodobého a udržitelného procesu obnovy země, a obvykle v ní dojde k ukončení zahraničních misí (CSIS/AUSA 2002: 2).

Po strukturální stránce je Task Framework rozčleněn do čtyř základních pilířů (Tabulka č. 1), které jsou v teorii postkonfliktní rekonstrukce vnímány jako základní systém budování státu po válečném konfliktu (AU 2006, Cohen 2006: 7, Hamre a Sullivan 2002: 91, Feil 2002: 98). Každý pilíř je tvořen sadou úkolů a činností k jejich dosažení, zasazených do výše popsaného časového rámce. Jejich specifičnost totiž vyžaduje implementaci v odlišných stádiích rekonstrukce, pročež jsou vždy rozděleny do fáze počáteční reakce, transformace či posilování udržitelnosti.

**Tabulka č. 1: Pilíře postkonfliktní rekonstrukce**

<b>1.</b>	Bezpečnost
<b>2.</b>	Spravedlnost a rekonciliace
<b>3.</b>	Sociální a ekonomický blahobyt
<b>4.</b>	Vláda a participace

Zdroj: CSIS/AUSA

#### 1.5.1. Bezpečnost

Úspěch v bezpečnostním pilíři je odrazovým můstkem pro všechny tři následující. Bez zajištění fyzické bezpečnosti občanů nelze očekávat pozitivní posun v žádné další aktivitě, která by byla zahájena. Nedílnou součástí je obnovení vlády zákona, v jehož mezích se pohybují bezpečnostní složky státu představující

hlavního aktéra v této oblasti. V některých případech je také nutné obnovit teritoriální integritu země, ohroženou či přímo narušenou konfliktem.

#### 1.5.2 Spravedlnost a rekonciliace

Druhý pilíř obsahuje spravedlivý a zodpovědný justiční systém, bez něhož není možné vést soudní procesy s viníky, schopnost a kapacitu státu vynucovat dodržování práva, k němuž musí mít každý rovný přístup a které musí být důsledně posíleny, a nakonec formální i neformální mechanismy, sloužící k vyrovnání se s minulostí a historickými křivdami, které stály u zrodu konfliktu. Aplikaci těchto mechanismů, respektive proces, který umožňují, nazýváme rekonciliací či uzdravováním společnosti včetně bývalých bojovníků, obětí a pachatelů z doby konfliktu.

#### 1.5.3 Sociální a ekonomický blahobyt

Ve třetím pilíři se aktéři rekonstrukce soustředí na poskytnutí základních potřeb všem obyvatelům včetně případné krizové a humanitární podpory. Znovu musí začít fungovat základní služby, které pomohou obnovit zničené hospodářství. Jakmile se poválečná situace stabilizuje, procesy probíhající v rámci třetího pilíře se stanou součástí dlouhodobého sociálního a ekonomického rozvoje namísto plnění počáteční humanitární úlohy. Cílem je dosažení všeobecného a udržitelného blahobytu celé společnosti, zajištění potravinové bezpečnosti a ochrana před potenciálními negativními efekty konfliktu. Zvláštní pozornost je věnována budování kapacit a systému školství a vzdělávání, který je v tomto směru první a zcela klíčovou institucí. Zároveň přímo navazuje na rekonciliaci z prvního pilíře, protože jeho součástí je zahrnutí historických událostí do vzdělávacího systému. Bez pojmenování a pochopení příčin konfliktu není možné společnost nikdy plně obnovit a stát se může (znovu) stát prostředkem k vytváření či posilování konfliktních linií.

#### 1.5.4 Vláda a participace

V závěrečné fázi dochází k obnovení některých původních a vytvoření nových legitimních politických a dalších institucí, jejichž existence je esenciální pro chod státního a administrativního aparátu a rozhodovací proces. Přístup k těmto institucím musí být univerzální a inkluzivní, musí usilovat o posílení managementu

veřejného sektoru a poskytnout odpovídající podmínky pro rozvoj demokratické občanské společnosti včetně svobodných médií, které bude na chodu státu aktivně participovat.

#### 1.6. Post-konfliktní vzdělávání

Vzdělávání sehrává nespornou úlohu všude na světě. Přenáší a předává znalosti a dovednosti, produkuje určité sady hodnot, stojí na počátku rozvoje, spoluutváří nové generace občanů, ovlivňuje úroveň demokracie a v neposlední řadě také pozitivním způsobem stimuluje mírové prostředí. Při analýze role vzdělávacího systému ve specifických oblastech zasažených konfliktem může mít tato úloha dvě základní podoby, v nichž působí proti potenciálnímu konfliktu, nebo mu naopak pomáhá dláždit cestu.

V prvním případě prostředí školy zlepšuje mezilidské vztahy jak mezi studenty, tak i na úrovni student – učitel, které jsou následně společensky přenositelné. Inkluzivním přístupem předchází diskriminaci, protože z výuky není nikdo vyloučen na základě pohlaví nebo příslušnosti k jazykové, etnické, náboženské či jiné skupině. V tomto ohledu zároveň slouží k podpoře kritického myšlení a usiluje o eliminaci předsudků včetně jejich pochopení. Přitom poskytuje dostatečný prostor pro otevřenou diskuzi, umožňuje rovnou participaci všech, a to nejen ve škole, ale i ve společnosti, a umožňuje studentům nabývat individuálního sebevědomí (Bush a Saltarelli 2000: 16-21). Po obsahové stránce je výuka nezaujatá a bez hodnocení předkládá studentům fakta. Může přitom zdůrazňovat, jaké postoje historicky vedly ke konfliktním situacím, a jaké jim naopak pomohly předcházet nebo je účinně omezovat. Historický narativ však musí být definován nestranně a v ideálním případě konsenzuálně.

Ve druhém případě může naopak všechny pozitivní hodnoty z různých důvodů omezovat či deformovat. Propustnost hranice mezi školou a společností způsobuje, že jsou negativní postoje snadno přenášeny a jejich nositelé se tak přímo i nepřímo podílejí na utváření či posilování konfliktních podmínek (Bush a Saltarelli 2000: 4). Vzdělávací systém je obvykle definován shora, tedy vládními institucemi, jakými jsou ministerstva školství, vzdělávání či informací. Podobným způsobem je pak ovlivněno také samotné myšlení učitelů a studentů. Tento ideový



kruh je proto neustále posilován jak zvenku, tak i zevnitř. Výsledným produktem je přijímání a replikování negativní rétoriky, která předchází konfliktu a vede například k intoleranci, segregaci a dezintegraci.

Typickým příkladem takového fungování vzdělávacího systému byla historicky Rwanda. Po zisku nezávislosti v roce 1962 se do čela země postavily více či méně extremistické a rasistické politické strany, usilující o nadvládu většinové etnické skupiny Hutu nad menšinovými Tutsi. Rwanda se postupně stala ukázkou prolnutí státu s jedinou politickou stranou a absolutního ovládnutí společnosti skrze silnou ideologizaci, k níž přispěla i provládně nakloněná katolická církev. Církev byla vedle státu druhým klíčovým aktérem, který ustavoval a vedl množství škol, a oba se tak přímo podíleli na šíření nenávisti jedné etnické skupiny vůči druhé. Žáci ve školách začali být segregováni, tutsijské děti byly otevřeně utlačovány nebo zcela vylučovány z výuky, některé školy je odmítaly přijímat úplně. Výukové materiály cíleně potlačovaly respekt, integritu a vzájemnou sounáležitost. Vykreslovaly Tutsi jako nepřátelskou skupinu, která v období kolonialismu nespravedlivě převzala moc na úkor Hutu, kteří měli Rwandě vládnout jednoduše proto, že byli jejími původními obyvateli na rozdíl od Tutsi, kteří v rámci afrických migračních procesů přišli v průběhu 14. století ze severu. Radikální hutuský přístup se přitom opíral i o německé a belgické učebnice, které byly pozůstatkem koloniální éry, a tudíž jasně favorizovaly Tutsi na úkor Hutu. Jejich větší fyziologická podobnost s Evropany měla údajně souviset s jejich vyšší inteligencí, pročež měli být předurčení vládnout (Bush a Saltarelli 2000: 10-11). Důsledkem se stalo postupná eliminace možností vzdělávání pro Tutsi ze strany hutuské vlády. Pro Tutsi nakonec sloužila jediná škola v zemi; všechny ostatní směly vzdělávat pouze Hutu. Za pomoci vzdělávacího systému tak došlo k naprostému potlačení etnické heterogenity, tolerance, inkluze, otevřenosti a dalších prvků svobodné a demokratické společnosti. Divizionismus a nenávist ve Rwandě narůstaly, byly cíleně posilovány, a nakonec vyústily až v genocidu na jaře roku 1994.

Vzdělávací systém lze pro výše uvedené důvody vnímat jako přímého aktéra konfliktu. Je ale zároveň jedním ze segmentů společnosti, který je konfliktem nejvíce postižen, a to v několika rovinách. Vzhledem k násilné povaze konfliktu je

prvním patrným efektem snížení počtu učitelů, dalších pracovníků škol a studentů v důsledku jejich úmrtí či útěku. Ve Rwandě přišlo o život nebo muselo odejít více než 60 % všech učitelů (Roger 2002: 46). Nezřídka jsou tyto osoby samy aktéry, přímo zapojenými do bojů, z dětí se mohou stát dětští vojáci. Utrpí také fyzická infrastruktura; školy jsou zničené, nebo došlo ke změně využití jejich prostor k vojenským účelům. V případě těžších konfliktů, jako je například genocida, se pak navíc ještě více než obvykle projevuje poválečné trauma, které zasahuje velkou část populace včetně učitelů a žáků (Buckland 2006: 7, Bush a Saltarelli 2000: 11, The World Bank 2005: 13-18, Tebbe 2006: 1-2). I s ním je potřeba se při vzdělávání vyrovnat. Poslední rovina pak představuje samotný obsah výuky, který nové události ještě nezahrnuje a může obsahovat výzvy k intoleranci, útlaku či dokonce fyzické eliminaci jedné skupiny obyvatel, jako tomu bylo ve Rwandě. V průběhu konfliktu může navíc dojít k omezení či úplnému zastavení výuky.

Pro výše uvedené důvody je postkonfliktní vzdělávání považováno za esenciální faktor obnovy zničené společnosti. Pomáhá jí uzdravovat, vyrovnat se s traumaty, která válka přinesla, poskytuje prostor pro seberealizaci, podílí se na tvorbě míru, slouží k posilování ekonomického a sociálního rozvoje a snižování chudoby (Buckland 2006: 7-8, The World Bank 2005: 8-10). Proto je také považováno za jednu z integrálních součástí postkonfliktní rekonstrukce. Nachází se ve třetím pilíři, zaměřeném na sociální a ekonomický blahobyt. Jedná se o tzv. *bottom-up* přístup, vycházející zdola, z unikátních zkušeností a realit každé společnosti. Jeho cílem není pouze výuka samotná, ale obecné povzbuzení dialogu a otevření prostoru pro diskuzi, spolupráci a sdílení, které jsou důležitými elementy omezení a řešení sporů a násilí. Postkonfliktní vzdělávání je tudíž dlouhodobým procesem, na jehož konci stojí silná a zdravá společnost tvořená jednotlivci, jejichž jednání je založeno na respektu, toleranci, hledání společných a konstruktivních řešení problémů. Z toho důvodu může být součástí poválečné a tranziční justice, která může poskytnout např. různé materiály o konfliktu a napomoci tak výuce historie, jejíž role je zcela zásadní (Cole and Barsalou 2006: 12, The World Bank 2005: 8-10).

Postkonfliktní vzdělávání musí být obnoveno v šesti základních směrech (Tabulka č. 2). Všechny mají stejnou váhu a jednotlivé mechanismy, které je

zajišťují, působí vzájemně koherentně. Nelze přesně stanovit jejich pořadí, neboť většina z nich je realizována souběžně. Jako zcela fundamentální krok je však potřeba vyslat jasný signál, že vzdělávací systém bude obnoven a reformován, že jeho účelem je představovat ve společnosti tzv. mírovou dividendu, podílející se na budování míru po konfliktu, že tento proces bude dlouhodobý, je vyžadována aktivní participace celé země a že bude probíhat konsolidovaně a pod dohledem jasně definovaných autorit a institucí (The World Bank 2005: 35-45).

**Tabulka č. 2: Základní oblasti v postkonfliktním školství**

1.	Obnova zničené infrastruktury
2.	Přístup ke vzdělání a problematika uprchlíků a vnitřně vysídlených osob
3.	Vyškolení učitelů
4.	Aktualizace osnov a výuka historie
5.	Institucionální zajištění
6.	Monitoring a evaluace

Zdroj: vlastní

#### 1.6.1. Obnova zničené infrastruktury

Rezoluce Rady bezpečnosti OSN č. 1261 z roku 1999 jednoznačně odsuzuje „útoky na objekty pod ochranou mezinárodního práva včetně takových míst, kde se nachází děti, jako jsou např. školy či nemocnice,“ a apeluje na „všechny zúčastněné strany [konfliktu – pozn. autora], aby takové praktiky zastavily“ (Roger 2002: 47). Válečné konflikty za sebou obvykle přesto nechávají zdevastovanou zemi. Dochází k poničení dopravní infrastruktury, ve městech a vesnicích zůstanou zničené budovy. Totéž se týká právě i škol, které se „v občanském konfliktu často stávají terčem, protože jednak reprezentují stát, za druhé však mohou být jako veřejné budovy využity jako kasárna, skladiště, mohou být vybrakovány případně sloužit jako prostory pro vnitřně vysídlené osoby“ (The World Bank 2005: 16, Tebbe 2006: 4). Je proto potřeba hledat finanční prostředky na obnovu zničených škol, vybudování nových a zajištění jejich alespoň základního vybavení. Důležité také je, aby budova školy představovala neutrální prostředí, které slouží pouze ke vzdělávacím účelům a podílí se na budování míru v křehké poválečné společnosti,

protože do ní opětovně „vnáší pocit normality a přispívá k psycho-sociálnímu blahobytu a rozvoji dětí“ (Vonhm 2015: 39).

#### 1.62. Přístup ke vzdělání a problematika uprchlíků a vnitřně vysídlených osob

Právo na vzdělání je jedním ze základních lidských práv, a univerzální přístup k němu byl zanesen v Rozvojových cílech tisíciletí (*Millenium Development Goals*, MDGs), nově představuje jeden z hlavních úkolů i v rámci navazujících Udržitelných cílů tisíciletí. Toto právo by nemělo být omezeno ani krizovými situacemi a mělo by být chráněno. Totéž platí pro postkonfliktní společnosti, v nichž škola jako instituce představuje nejen prostředek vzdělávání, ale zároveň poskytuje dětem ochranu před násilím či potenciálním odvedením do bojů, kde se stanou dětskými vojáky (Buckland 2006: 8).

Obnovené edukační programy by proto měly v první řadě cílit na přístup všech dětí bez rozdílu, a dbát přitom na citlivou otázku genderové rovnosti se zvláštním apelem na začlenění dívek (Ghani a kol. 2006: 113), a obecně inkluze. Prioritou by měla být základní, tedy primární úroveň vzdělávání. Je nicméně nezbytné zajistit její provázanost i s dalšími úrovněmi, aby studium navazovalo a žáci v něm mohli v ideálním případě bez přerušení pokračovat přes střední školy až na univerzity. Donoři totiž obvykle cílí právě na základní školství, podle dostupných údajů však během konfliktu utrpí více jeho sekundární a terciární úroveň (Buckland 2006: 8). Přístup ke vzdělání zároveň nesmí působit na úkor jeho kvality, která je zcela klíčová (The World Bank 2005: 47-48).

Velkou výzvu znamená také otázka integrace uprchlíků a vnitřně vysídlených osob. Každý konflikt s sebou nese riziko, že lidé kvůli němu budou nuceni opustit své domovy, ať už kvůli strachu z násilí, nebo proto, že jejich obydlí bylo konfliktem přímo zasaženo či zcela zničeno. Někteří v takovém případě volí úplný odchod ze země, případně jsou k němu okolnostmi donuceni, pak hovoříme u uprchlících. Jiní ve své zemi zůstanou, přesídlí však na jiné místo. Takové jednotlivce nazýváme vnitřně vysídlenými osobami. Obě skupiny po ukončení konfliktu mohou usilovat o návrat do místa svého původního bydliště. Jedná-li se o děti a mladistvé, nasnadě je otázka jejich opětovného zapojení do vzdělávacího

procesu. Přitom se však otevírá několik problematických oblastí, jež je potřeba při jejich reintegraci zohlednit.

V první řadě je nezbytné klást maximální důraz na to, že návrat do školy je návratem k normálnímu stavu a poklidné koexistenci s dalšími studenty. To platí především pro děti, jež se v průběhu konfliktu staly přímou součástí bojů např. jako dětské vojáci (Vonhm 2015: 30). V tomto smyslu musí vzdělávací systém jako celek sehrát i psychologickou roli, jejíž úlohou je ukázat dětem cestu k rekongiliaci, vzájemnému pochopení a odmítnutí násilí jako prostředku řešení jakéhokoli sporu (Roger 2002: 48).

Druhý problém představuje úroveň vzdělání, kterého se mohlo uprchlíkům dostat v uprchlických táborech v zahraničí. Ta může být odlišná od standardů domovské země a při návratu nemusí být dostačující pro získání potenciálního zaměstnání. Vzdělávání navíc někdy zahrnuje pouze primární úroveň, často ve víceúrovňové podobě, kdy se spolu učí děti různého věku a výuka je proto zhuštěná a nedosahuje odpovídající kvality. V ohrožení se nicméně může cítit i hostitelská země. V případě, že by v ní uprchlíci dostali v rámci tábora i sekundární vzdělání, mohli by se stát novou pracovní silou na tamním trhu a soupeřit s místními obyvateli o pracovní pozice. Přesto zůstává platným faktem, že vzdělávání v průběhu i po skončení konfliktu sehrává důležitou mírotvornou roli a pomáhá dětem se znovu zapojit do běžného života. Uprchlíky i vnitřně vysídlené osoby je však po jejich návratu potřeba vnímat jako součást rekonstrukce, nikoli jako břemeno (Buckland 2006: 7-8, The World Bank 2005: 67-69).

### 1.6.3. Vyškolení učitelů a posilování kapacit

Zasažení vzdělávacího systému konfliktem zahrnuje vedle žáků také učitele. Ti se mohou stejným způsobem ocitnout v pozici uprchlíků či obětí, případně se jako ve Rwandě sami stávají aktéry konfliktu a po jeho skončení mohou stanout před soudem, čímž jsou v případě odsouzení zbaveni možnosti nadále vyučovat. Rwanda při genocidě tímto způsobem přišla až o dvě třetiny veškerých personálních sil ve školství (Cole a Barsalou 2006: 6-7). Při obnově vzdělávacího procesu se tak setkáváme nejen s nedostatkem učitelů obecně, ale také s jejich nízkou kvalifikací a vysokou poptávkou po práci, která může způsobit jejich další odliv. Učitelé

s vyšší kvalifikací nemusí mít zájem působit ve školství a usilují o jiná a lépe placená zaměstnání. (The World Bank 2005: 49-52).

Z uvedených důvodů vyplývá, že je potřeba aktivně hledat finanční a jiné prostředky na školení nových učitelů, aby mohla být výuka zahájena co nejdříve po skončení konfliktu, případně přetransformována ze své dočasné podoby v jeho průběhu. V tomto ohledu je potřeba zajistit také legitimní proces výběru nových učitelů, který musí být maximálně transparentní, důvěryhodný a měl by v první řadě vycházet ze znalostí a schopností. K tomu slouží přístup založený na komunitní participaci, který je postavený na zapojení lokálních komunit do procesu budování nových kapacit ve školství. Často je aplikován již v průběhu konfliktu, kdy vznikají pod jejich patronací dočasné školy, na jejichž chodu se podílí např. rodiče. Tento *bottom-up* přístup, vycházející zdola, je potřeba podpořit, protože nabízí množství výhod oproti budování školství shora: členové komunity se mají zájem stát učiteli a v případě, že vláda není schopna rychle zajistit vznik či chod škol ve všech oblastech v zemi, komunitní práce ji v tomto směru může úspěšně nahradit (Sinclair 2003: 51).

Důležitá je proto také kontrola a podpora ze strany státu<sup>3</sup> a jeho další asistence (Tebbe 2006: 24-25). Důraz musí být kladen i na to, co učitel představuje. Žáci v něm musí vnímat morální autoritu a vzor, učitel k nim musí umět nalézt dobrý vztah a umožnit jim tak přenášet tento pozitivní příklad ze školy do jejich dalších vazeb ve společnosti (Bush a Saltarelli 2000: 17).

#### 1.64. Aktualizace osnov a výuka historie

Světová banka uvádí, že osnovy jsou „*srdcem vzdělávacího systému a tématem, které v postkonfliktním kontextu často generuje nejvyšší možnou míru obav*“ (The World Bank 2005: 52). Před konfliktem mohou sloužit jako nebezpečný nástroj, který vytváří ve společnosti napětí, prezentuje vybrané skupiny obyvatel jako dominantní, jiné naopak více či méně otevřeně kritizuje, vykresluje jako hrozbu nebo přímo dehumanizuje. Důsledkem je zvýšená společenská

---

<sup>3</sup> Na Východním Timoru např. vláda ustavila instituci vrchního inspektora, který kontrolu zajišťoval a v tamním prostředí významně napomohl efektivitě a důvěryhodnosti celého procesu po konfliktu (Tebbe 2006: 25).

mobilizace na základě etnické, náboženské či jiné identity a její politizace, která snáze vyústí v konfliktní řešení. Škola v tomto směru hraje důležitou roli, protože etnické vnímání a postoje jsou formovány v brzkém věku a postupem času pouze narůstají s tím, jak se dítě učí pozitivním i negativním předsudkům. Ty si nicméně do školy přináší už z prostředí rodiny jako jednotky společnosti (Bush a Saltarelli 2000: 2-6). Tento vztah je však obousměrný a hodnoty a postoje prostřednictvím dítěte *prosakuji* ze školy do společnosti a vice versa (Horowitz 1985 cit. podle Bushe a Saltarelli 2000: 5). UNESCO (2015: 30) pro takový proces používá termín *skryté učivo*.

Obnovená a reformovaná výuka by proto měla usilovat tzv. *demilitarizaci mysli a delegitimizaci násilí jako prostředku řešení konfliktu*. Jinými slovy by měla vést k uvědomění, že násilné řešení sporů mezi jednotlivci či skupinami je až posledním způsobem, k jehož využití by se navíc v ideálním případě nemělo vůbec přistupovat (Bush a Saltarelli 2000: 28-30). Liberální pohled proto tvrdí, že cílem reformovaných osnov by měl být přirozený tlak na harmonii, toleranci, respekt k diverzitě, podporu mírového soužití všech jednotlivců a skupin, vzájemné pochopení, spolupráci při definování nových vizí a budování nové společnosti či aktivního občanství. Vzdělání je potřeba vnímat jako investici do společnosti, při níž dochází ke sdílení a tvorbě nových zkušeností. Výuka proto musí stát na přístupu, v jehož centru stojí žák, který se může rozvíjet díky dostatku prostoru pro vlastní nápady za pomoci kritického myšlení (Tebbe 2006: 13-16, O'Neill a McMahon 2005, Bush a Saltarelli 2000: 6, 22). Důraz tedy stojí na kvalitě, která bývá mnohdy upozaděna na úkor kvantity. Prokázalo se přitom, že „*nejhlouběji a s nejdelším efektem poznamenal konflikt kvalitu spíše než přístup*“ (ke vzdělání, pozn. autora) (The World Bank 2005: 47).

Zároveň je nutné aktualizovat osnovy, jejichž dosavadní legitimitu konflikt fundamentálním způsobem zpochybnil (Tomlinson a Benefield 2005: 6). Nový studijní plán musí zahrnovat poslední historické události, pojmenovat jejich příčiny a důsledky. Pro uzdravení společnosti je velice důležité zapamatovat si, co se v její minulosti odehrálo, a především společně pochopit problémy, které se v ní objevily včetně schopnosti analyzovat pocity jako strach, vztek, vzájemné tenze a jejich materiální i nemateriální příčiny (Bush a Saltarelli 2000: 31, Tebbe 2006: 17-18).

Obsah výuky je nicméně vždy spjat s politickou debatou o tom, který narativ je správný a pravdivý. Jeho výklad jednotlivými aktéry konfliktu se proto může snadno lišit, a především existuje obava z jeho manipulace a jednostranné konstrukce verze historie, „*kteřa zvyšuje pozici této [vítězné – pozn. autora] skupiny na úkor ostatních, (...) útlak jejich kultury a dalších, a je běžné jejich vnímání jako divizionistických*“ (Graham-Brown 1994: 28). Riziko tak spočívá v potenciálním ohýbání historie či odstraňování některých událostí za účelem potlačování heterogenity, která z pohledu vítězné strany představuje hrozbu, a cílené homogenizaci osnov, která povede k vysoké míře uniformity. Může tak dojít k potlačení respektu k různorodosti a schopnosti studentů vzájemné odlišnosti vnímat, akceptovat a umět se jim přizpůsobit (Bush a Saltarelli 2000: 13, 22).

Klíčem k úspěšné reformě je tudíž konsenzus dosažený všeobecným dialogem a nikoli pouze vítěznou stranou konfliktu (Cole a Barsalou 2006: 9, IBE UNESCO 2003: 8-9). Jedná se však o dlouhodobý proces, který nelze naplnit ze dne na den. Primární úkol, jehož realizace by měla být okamžitá, zahrnuje odstranění nevhodného či ofenzivního obsahu z výukových materiálů. Takový obsah může představovat např. prezentování jedné skupiny obyvatel jako lepší, chytřejší, předurčené k vládě apod., může se jednat také o otevřené výzvy k marginalizaci či útlaku degradované skupiny, to vše na základě kulturních (etnických, náboženských, jazykových) odlišností (Davies 2015: 19, The World Bank 2005: 52-54).

Neplatí to však pouze pro historické předměty; skryté učivo může být obsaženo i v dalších, zároveň je také součástí samotného prostředí školy a postojů, které zastává. Za druhé se doporučuje vložit do studijního plánu občanskou výchovu, která představuje jednak způsob vedení dětí k aktivní participaci v obnovované společnosti, a jednak prosazuje základní mírové hodnoty (Cole a Barsalou 2006: 12, Tomlinson a Benefield 2005: 6, UNESCO 2015: 31). Světová banka (2005: 58-60) například doporučuje vytvoření tzv. *výchovy k míru (peacebuilding education)*, které by mělo v osnovách dokonce samostatné místo.



V neposlední řadě pak obnovené osnovy musí reagovat na „*současné a očekávané budoucí potřeby žáků, a tudíž musí korelovat s informacemi o potřebách jednotlivých komunit vzhledem k okolnostem, které konflikt zasáhl, jako např. praktické dovednosti do života, (...) oblast zdraví, výživy, HIV/AIDS, lidských práv a životního prostředí*“ (UNESCO 2015: 53).

#### 1.65. Institucionální zajištění

Vzdělávací systém je důležitou institucí, složenou z formálních a neformálních prvků. Nejvýše mezi formálními stojí institucionální struktury státu, které školství zaštiťují. Mezi nimi jmenujme především ministerstva (např. školství či vzdělávání) a regionální či lokální úřady, v jejichž kompetencích leží školy samotné. Ty společně formulují politiky, které definují chod školství, jeho obsah, podporu, financování, kontrolu, hodnocení a další. Při obnově vzdělávacího systému po konfliktu je tak potřeba dbát na odpovědnost, transparentnost, efektivitu a možnosti, které umožní, že minulost bude překonána ve prospěch lepší budoucnosti.

Neformální aspekty jsou však neméně důležité a spolu s formálními musí utvářet koherentní celek. Představují je především hodnoty, postoje a normy, které pomáhají nenásilnému řešení konfliktů a tvoří společenské sítě, jež jsou základem vzájemné důvěry, respektu a přijímání všech bez rozdílu. Propojení formální a neformální stránky vzdělávacího systému musí být navíc inkluzivní a vysoce participativní. Všichni, kteří do něj vstupují a jsou jeho součástí, by se na jeho obnově měli mít možnost podílet. Jedině tak dochází k úspěšnému budování sociální koheze a sociálního kapitálu, které postkonfliktní společnost drží pohromadě a slouží k její integraci (Tebbe 2006: 12-14).

Není však nezbytné budovat veškeré instituce od začátku. Stavět na již existujících je zcela legitimní přístup už z toho důvodu, že nové instituce mohou snadno narazit na problém s adaptací na nové, specifické prostředí po konfliktu, což může negativně ovlivnit i jejich důvěryhodnost. Zároveň není možné je okamžitě inkorporovat do společnosti, přičemž stávající instituce jsou v ní tradičně zakořeněny (Tebbe 2006: 20-21). Vhodné tak může být jejich přizpůsobení současným potřebám, a případné doplnění zcela novými.

Klíčem však stále zůstává rovná spolupráce a sdílení, které znamenají i předání určité části kontroly do rukou „druhé strany“. V tomto smyslu narážíme na dva základní vztahy: mezi jednotlivými aktéry v domácím prostředí, a dále na jejich koordinaci s aktéry zahraničními. V prvním případě jde o přizvání všech stran konfliktu k identifikaci zásadních otázek a jejich řešení. Na obnově by se tak měly podílet místní komunity, účastnit se mohou rodiče, učitelé a další, kteří budou do vzdělávacího systému zapojeni. Znovu se tak opakuje nutnost aplikace vysoce inkluzivního *bottom-up* přístupu, vycházejícího zdola (Sinclair 2002: 30, Tebbe 2006: 22, The World Bank 2005: 47-49). Výsledek musí být přijatelný pro všechny, jinak může dojít k situacím, kdy vzniká více paralelních systémů, které mohou znovu otevřít konfliktní linii.<sup>4</sup> Důležitým principem je proto decentralizace, směřující shora směrem k lokálním strukturám (Tebbe 2006: 1-2). Centrální moc, z jejíž iniciativy reforma vychází, by měla být konsolidovaná, nesmí však omezovat participaci komunit. To platí především ve společnostech, kde byla symptomem konfliktu výrazná exkluze a jeho hlavními aktéry byly elity. Právě proto musí být napříč všemi úrovněmi systému budována také vzájemná odpovědnost, rozhodovací proces by měl být veřejný a transparentní, s možností na něj reagovat a podávat zpětnou vazbu (Tebbe 2006: 23-26).

Institucí v celém procesu mohou být nicméně i externí aktéři, jak bývá obvyklé při postkonfliktní rekonstrukci. V otázce obnovy vzdělávacího systému by ale měli stát spíše v roli těch, kteří ji zvenčí podporují, případně pomáhají s její facilitací. Řízení by však mělo zůstat v rukou domácích struktur. Může totiž nastat rozpor mezi očekáváními místních komunit a např. zahraničních neziskových organizací (Bush a Saltarelli 2000: 25, Tebbe 2006: 25-26), které navíc díky omezeným finančním schopnostem postkonfliktní administrativy občas přetahují učitele z vládních škol do těch, které samy vybuchovaly (Buckland 2006: 7).

---

<sup>4</sup> K takové situaci došlo v regionu bývalé Jugoslávie, kde vznikly tři samostatné vzdělávací systémy, koordinované nezávisle na sobě třemi ministerstvy Bosňáků, Srbů a Chorvatů. Pozitivním příkladem je např. Salvador, kde se široká participace při obnově vzdělávacího systému stala způsobem k překonání sociální polarizace. Ministerstvo vzdělávání úspěšně usilovalo o zapojení lokálních úřadů, nevládních organizací a soukromých entit v sektoru poskytování služeb do přípravného procesu i samotné implementace. Výsledkem byl efektivní dialog, který kladně ovlivnil naplnění postkonfliktní reformy vzdělávacího systému (Tebbe 2006: 23-26).

### 1.66. Monitoring a evaluace

Posledním aspektem, jemuž je třeba věnovat pozornost, je systém kontroly a evaluace. „*Včasné technické zpracování standardů a hodnocení může posloužit jako základ pro zlepšování kapacity systému k monitorování výstupů vzdělávání jakož i klíčový mechanismus pro monitoring kvality celého systému*“ (The World Bank 2005: 49). Pokud je kontrola slabá nebo zcela chybí, škola může šířit negativní hodnoty a posilovat tak rozdíly, které stály v jádru konfliktu (Bush a Saltarelli 2000: 14).

Dalším významným rizikem je potenciál nenaplňování osnov, vybočování ze stanoveného učebního plánu, genderově nevyvážené přijímání studentů, spolupráce s nedostatečně vyškolenými učiteli atp., což může mít špatný vliv na kvalitu výuky. Principem vzdělávacího systému po konfliktu by mělo být především pochopení, a nikoli pouze úspěch u závěrečných zkoušek. Důležité však není pochopit pouze obsah výuky, ale také základní společenské principy. Uvědomit si například, že do společnosti patří každý jednotlivec, a že jeho identita může mít více vrstev, a to i při zachování identity národní (Bush a Saltarelli 2000: 20). Jinak nemůže být proces rekonciliace, jehož je škola jako instituce součástí, úspěšné.

Kontrola by zároveň měla být sdílená a fungovat na principu decentralizace, kdy je zajišťována nejen z centra (obvykle ministerstvo školství), ale též z lokálních struktur (místní administrativa, komunita) (Tebbe 2006: 1-2). Monitoring musí být následně doplněn evaluací, která slouží pro odhalení nedostatků či chyb, s nimiž je potřeba v budoucnu dále pracovat, a naopak pozitiv a úspěchů, jež je potřeba zachovat. Hodnocení však naráží na jeden zcela zásadní problém: vzdělání jako hodnota důležitá pro obnovu zničené společnosti je jen velice obtížně měřitelnou proměnnou. Každá postkonfliktní společnost je unikátní a její problémy se liší. Proces rekonciliace tak může mít v různých situacích různé rozměry a cíle, a neexistuje shoda na tom, kam by takové společnosti měly směřovat a jakým způsobem tam dojít. „*Je účelem reformy školství zajistit sociální kohezi, legitimizovat rozdíly, vzít na vědomí existenci narativů druhých, posílit rekonciliaci, či podpořit závazky vůči demokracii?*“ (Cole a Barsalou 2006: 13). Lze sice relativně snadno ověřit, jaké mají studenti znalosti např. z oboru historie

či změřit míru jejich touhy např. po větší integraci,<sup>5</sup> absence širší vize může snadno způsobit, že teoretický rámec a praxe v samotných školách se mohou výrazně lišit.

Prakticky tak není možné definovat jednotnou sadu indikátorů, které by měřily úspěšnost vzdělávání v rámci rekongiliace (Buckland 2006: 7, Cole a Barsalou 2006: 13). Je proto nasnadě hovořit o širší vizi a jasně specifikovaných žádoucích výstupech, které musí vycházet ze specifických potřeb každé jednotlivé společnosti, která se vyrovnává s historií zatíženou konfliktem.

---

<sup>5</sup> Výzkum mezi studenty v Severním Irsku prokázal, že je mezi nimi rozšířený zájem o větší integraci společnosti, přestože v té se v době realizace výzkumu projevovaly silně segregáční tendence. Za tímto účelem lze využít např. Peace Barometer, jehož metodologie nabízí unikátní pohled do společnosti a jejích postojů vůči mírovému procesu (Cole a Barsalou 2006: 13).

## 2. Metodologie: výzkumný design a sběr dat

Terénní výzkum obvykle umožňuje detailní vhled do konkrétního prostředí, jehož podoba by mohla být pouhou povrchovou analýzou popsána nedostatečně. V případě vzdělávacího systému se bez kvalitativního pohledu do praxe skutečně nelze obejít, protože je to právě prostředí školy, které je jeho základní implementační institucí. Tento výzkum se proto skládal ze třech základních částí a probíhal pod supervizí College of Education na University of Rwanda. Za prvé bylo realizováno dvanáct otevřených polostrukturovaných rozhovory s učiteli a dalšími zaměstnanci základních škol, pracovníky externích vzdělávacích center, která se přímo podílejí na vzdělávání společnosti a ministerstva školství. Za druhé autor podrobil studiu vybrané kapitoly výukových materiálů, oficiálně využívaných ve školách. Tyto části doplňují poznatky z pozorování výuky specifických předmětů. Nasbíraná data budou následně evaluována na základě interpretačního přístupu, který autorovi umožní nejen porovnání s teoretickým rámcem, ale také individuálně posoudit specifický kontext Rwandy.

Nejobsáhlejší poznatky poskytly rozhovory s deseti učiteli a dalšími zaměstnanci základních škol, s pracovníky externích vzdělávacích center a ministerstva vzdělávání. Cílem této skladby bylo zohlednění všech klíčových stran, které se podílejí na implementaci vzdělávacího systému v zemi. Umístění zvolených škol bylo geograficky rovnoměrné. Zahrnuto bylo všech pět provincií včetně hlavního města, které ve Rwandě reprezentují nejvyšší územně-správní celky<sup>6</sup>. V každé provincii se pak výzkumu účastnily dvě školy. Jedna působila v hlavním městě provincie, či jiném větším městě, druhá představovala odlehlejší, venkovské regiony. Jmenný seznam škol je dostupný v Tabulce č. 3 (viz seznam příloh). Rozhovory ve školách poskytovali učitelé občanské výchovy a dějepisu, které pracují s tématy genocidy, politiky, společnosti a občanství, „prefeti“ studií, kteří fungují jako akademičtí vedoucí, a ředitelé.

---

<sup>6</sup> District je nižší územně-správní jednotkou v administrativním členění Rwandy. To se skládá z nejméně postavených provincií (Provinces), rozdělených do menších obvodů (Districts), sektorů (Sectors) a nejnižších buněk (Cells), složených z vesnic (Villages) (MINALOC 2011).

Výpovědi dotázaných účastníků jsou v textu uvedeny následujícím způsobem: název školy (městská/venkovská škola, distrikt, provincie), tedy např. G.S. Ruhuha (venkovská škola, Bugesera, Východní provincie), příp. (REB/KGM).

Mimoškolní rozhovory byly realizovány se zástupcem Peacebuilding Education School při KGM a zástupcem REB při MINEDUC. Centrum a škola představují dva důležité prvky v procesu postkonfliktní rekonstrukce a usmíření ve společnosti. Uchování vzpomínek na události genocidy a vzdělání ke smíření, míru a klidnému soužití. REB je klíčovým orgánem MINEDUC a zodpovídá za osnovy včetně jejich reformy, která probíhá průběžně od konce genocidy de facto dodnes.

Druhou složku dat představuje analýza výukových materiálů ve školách. Učebnice určené žákům i učitelům byly prostudovány dvojím způsobem. V první řadě se bylo potřeba soustředit na samotný obsah, a tedy informace, které se mají dostat k žákům. Pozornost byla věnována především tématům spojeným s genocidou, politikou, společností a občanstvím, které jsou klíčovou složkou výchovy žáků. Podstatná je však také forma, kterou jsou tyto informace prezentovány. Autor proto sledoval metodologii, která je v učebnicích využita, lingvistickou stránku, mnohdy poskytující vysoce relevantní obraz předkládaných dat a důležitost, která je jednotlivým informacím přikládána na úkor jiných.

Třetí, doplňující částí pak bylo pozorování výuky především občanské výchovy, jehož úkolem bylo vysledovat, jak jsou žákům podávána konkrétní témata genocidy, historie a občanství, jak funguje školní prostředí a jaké jsou vzájemné vztahy na úrovních žák-žák a žák-učitel. Školní prostředí je vysoce propustné a informace, postoje a hodnoty do něj nevstupují pouze přímo ze školy, ale také nepřímo prostřednictvím aktérů, jako je např. rodina. Tam jsou poté zároveň opětovně přenášeny, a dosáhnou tak i do širších společenských kruhů.

### 3. Výzkum

#### 3.1. Obnova zničené infrastruktury

Školy působily před genocidou jako jedna ze zásadních institucí, reprodukcijících nenávistnou a segregáční ideologii, která vedla až ke genocidě. V průběhu konfliktu pak některé sloužily jako centra násilí, v nichž docházelo k hromadným masakrům Tutsi. Zároveň se však samy stávaly terčem dalších útoků či rabování, nebo sloužily jako úkryt. V důsledku toho byly dvě třetiny z celkového počtu 1836 škol zničeny, ve funkčním stavu jich zůstalo pouze 648 (Obura 2003: 47, Tarneden 2006), další musely být uzavřeny. Většina jich však svůj provoz pozastavila. Již dva měsíce po ukončení genocidy ale MINEDUC dokázal jejich chod obnovit (Obura 2003: 56).

Za zmínku však stojí, že státních škol je v poměru k jiným typům podstatně méně. Více než dvojnásobek jich patří nestátním aktérům, obvykle církvím, malé procento představují soukromé školy. Na druhém stupni je situace podobná, nejvíce škol vede katolická církev. Některé školy jsou pak pod správou tzv. asociace rodičů. I nestátní školy jsou nicméně ve velkém počtu případů dotovány vládními financemi (MINEDUC 2016: 28, 34).

Iniciativu ministerstva považují za klíčový aspekt také dotazování učitelé a ředitelé. Vyzdvihují přitom také participaci místních komunit, kterým je umožněno do procesu obnovy aktivně zasahovat a napomáhat mu. Z centrální úrovně přicházejí přes lokální administrativu do státních škol finance na budování, rekonstrukce a opravy a další výdaje.<sup>7</sup> „*Je to nějaký kapitál, peníze jsou podle počtu dětí<sup>8</sup>, platíme z toho školní potřeby, elektřinu, vodu, opravy atd., taky nám [vláda – pozn. autora] platí školení,*“ vysvětlil učitel na základní škole G.S. St. Famille (městská škola, Nyarugenge, Centrální provincie). Přestože většina dotazovaných tuto strukturu znala, ředitel G.R. Ruhuha (venkovská škola, Bugesera, Východní provincie) nedokázal odpovědět na dotaz, jakou sumu za jednoho žáka jeho škola

<sup>7</sup> Např. nákup školních pomůcek, zajištění přístupu k elektřině apod.

<sup>8</sup> Education Sector Strategic Plan 2008 – 2012 vytvořený MINEDUC (2008: 7-8) uvádí, že hlavním příjmem každé školy je částka 3 500 RwF (rwandský frank, pozn. autora), inkasovaná školou za každého žáka, zapsaného ke studiu. Tento příjem je označován jako Capitation Grant a je určen primárně k rozvoji školy a na její chod.

získává. Přitom však objem financí kvitoval s komentářem, že „*je plně dostačující*“.

V otázce samotné infrastruktury se výpovědi začaly rozcházet. Ředitel G.S. Nyamata Catholique (městská škola, Bugesera, Východní provincie například uvedl, že „*(...) škol je dost, vláda to financovala, pomáhaly i samotné komunity.*“ Oporu jeho tvrzení poskytlo i několik dalších, podle nichž vláda od ukončení genocidy vyvíjí dostatek úsilí, aby zajistila co nejvyšší počet škol. Toto úsilí je žákům prezentováno i v učebnicích občanské výchovy. Kapitoly „*Komunita a socio-ekonomické aktivity v naší čtvrti*“ a „*Bohatství a ekonomika*“ představují kroky vlády směrem k občanům a jejich potřeby. Z vybraných daní jsou financovány např. stavby obecně prospěšných budov, jako jsou právě školy. Na jejich budování se ale vždy podíleli i lidé z daného distriktu.

Jiní učitelé však v úplném kontrastu zmínili problém s jejich dlouhodobým přelidněním. Poukázali tím na nedostatek školních prostor, respektive škol obecně. Vláda se podle nich touto otázkou údajně aktivně zabývá a snaží se navyšovat počet tříd. Pozorování napříč všemi zúčastněnými školami však dalo za pravdu spíše výše uvedené kritice. Obvyklý počet žáků v jedné třídě mnohdy přesahoval 40, vystoupal ale i k 60. Přestože počet škol minimálně v posledních deseti letech kontinuálně narůstá,<sup>9</sup> statistiky plně neodráží reálný stav. To dokládá i výpověď zástupkyně ředitele vládního orgánu REB, která považuje budování infrastruktury ve školství za jednu z výzev stále probíhající reformy celého sektoru: „*Samozřejmě se snažíme zvýšit počet tříd, budovat, (...) pomáhá nám to vyřešit problém s rizikem nižší kvality výuky v důsledku vysokého počtu dětí.*“

Relativně pozitivní postoj zaujímá třetí dotazovaný aktér, KGM: „*Rekonstrukce země po genocidě v sobě zahrnuje i školství, rozvoj je údajně patrný plošně. Vláda je navíc otevřená nevládním organizacím, které do Rwandy přicházejí a otevírají vlastní základní školy.*“ Díky rozsáhlým snahám tak škola

---

<sup>9</sup> Statistika MINEDEC uvádí, že mezi roky 2007 a 2016 přibýlo celkem 163 základních škol, jejichž počet se zvýšil z 2370 v roce 2007 na 2842 v roce 2016. Stoupající trend nicméně podrývá pokles počtu tříd v letech 2010 a 2011. Jejich počet se však od následujícího roku začal opět kontinuálně navyšovat. Kritické ohlasy dotázaných pak ale v tomto smyslu podporuje také průměrný počet žáků na jednu třídu, který činí 78,5 (MINEDEC 2012: 8, MINEDEC 2016: 21-22).



může znovu představovat neutrální prostředí, které vnáší do života dětí zdání normality, které konflikt naboural.

### 3.1.1. Implikace

Vnímání vzdělání jako jednoho ze stěžejních aspektů obnovy zničené společnosti je ve Rwandě všudypřítomné. Škola jako instituce, která jej zprostředkovává, tudíž stojí v centru třetího pilíře postkonfliktní rekonstrukce, tvořícího klíčovou složku dlouhodobého rozvoje země. Spuštění provozu škol pouhé dva měsíce po skončení genocidy ukazuje na proaktivní snahu tehdejší vlády zasadit se o maximální zapojení dětí zpět do vzdělávacího procesu, potažmo i normálního života. Tato snaha je patrná i dnes, kdy jsou stále budovány nové či rozšiřovány již existující budovy škol. Tato oblast přesto zůstává pro Rwandu velkou výzvou. Přestože se křivka populačního růstu v současnosti snižuje a klesá i procento obyvatel ve věku 0-14 let<sup>10</sup> (The World Bank 2017), kteří po dovršení věku šesti let navštěvují základní školy, roste počet dětí zapsaných ke studiu. Tento vývoj způsobuje, že školní infrastruktura stále nestačí. Platí to jednak pro školy samotné, ale také pro jejich vybavení. Přívod vody, přístup k elektřině či počet kusů výpočetní techniky eviduje MINEDUC teprve od roku 2016. Uskutečněná pozorování navíc ukázala, že třídy jsou především na venkově mnohdy malé a téměř nezařízené.

Statistiky i odpovědi většiny dotázaných však ukazují, že snaha situaci měnit k lepšímu je dlouhodobá a strategická. Iniciativa navíc nestojí pouze na centrální vládě, ale je přenášena i na nižší administrativní úrovni včetně samotných komunit, v nichž školy působí. Jejich role je však místy nejvýznamnější. Problematické je, že venkovské školy působily chatrněji, více financí z komunit však mají šanci získat školy ve městech, kde obvykle žijí bohatší obyvatelé, jak zmínil ředitel G.S. Gaseke (venkovská škola, Gicumbi, Severní provincie). Decentralizaci a vysokou míru participace v celém procesu je přesto potřeba ocenit,

---

<sup>10</sup> Období v nejbližších letech po genocidě bylo signifikantní rapidním nárůstem porodnosti, a tudíž i celkové populace. Tato čísla se začala postupně ustálila teprve kolem roku 2007, od kterého již nejsou zaznamenány žádné zásadní výkyvy a porodnost i celková populace mírným tempem klesají. Zvyšuje se však procento populace v produktivním věku (The World Bank 2017), do kterého přechází těsně po genocidě narozená generace.

primárním aktérem v něm nadále zůstává vláda, mezi vedlejší patří také nevládní organizace.

### 3.2. Přístup ke vzdělání a problematika uprchlíků a vnitřně vysídlených osob

Děti byly genocidou zasaženy několika způsoby. Desítky tisíc se jich staly přímými oběťmi zabíjení, mnoho dalších přišlo o rodiče<sup>11</sup>. Vedle toho se děti samy stávaly aktéry konfliktu, ať už individuálně, nebo jako vojáci rekrutovaní Rwandskou vlasteneckou frontou (*Rwandan Patriotic Front, RPF*)<sup>12</sup>. Výsledkem byl nespočet sirotků s traumatickými zážitky. Z dalších dětí se pak stali uprchlíci, kterým se po dobu exilu dostávalo odlišného, méně kvalitního nebo vůbec žádného vzdělání. Dopady na vzdělávací systém proto představoval nejen rapidní pokles počtu dětí ve školách, ale také nutnost začlenit do vzdělávacího procesu ty, kteří se navraceli z okolních států. *„Rwanda byla před genocidou v zápisu dětí do základních škol velmi úspěšná. (...) Když masakry skončily, školy se rychle znovuotevřely. Propad počtu dětí zapsaných ke studiu byl markantní, začal však rychle stoupat.“* (Mathisen 2012: 41-42). V roce 2002 už ve školních lavicích seděly tři čtvrtiny všech dětí (Obura 2003: 53).

Reforma školství je na základě odpovědí dotázaných v tomto směru velice úspěšná. *„(...) všechny děti jsou do něj [vzdělávacího procesu – pozn. autora] zahrnuty, žádné děti z něj nejsou vyčleněny, vláda zahrnula všechny děti do škol zdarma od první až po dvanáctou třídu,“* vysvětlil pozitiva ředitel G.S. Ruhuha (venkovská škola, Bugesera, Východní provincie). To implikuje nejen prakticky stoprocentní školní docházku, ale také maximální míru inkluze. Přispívá k tomu především zmíněný fakt, že základní vzdělání je ve Rwandě zdarma. Díky tomu došlo i ke smazání genderových rozdílů v přístupu ke vzdělání. Podle výše citovaného ředitele docházelo před genocidou k určitým omezením pro dívky. Tzv.

---

<sup>11</sup> Obura (2003: 49) uvádí, že počet dětí, které ztratily své rodiče, se pohyboval mezi 100 až 500 tisíci.

<sup>12</sup> RPF využívala dětské vojáky nejprve v rámci guerillového boje proti před-genocidní vládě, později je inkorporovala do Local Defense Forces, které slouží současnému rwandskému establishmentu. Děti tak byly nuceny bojovat nejen v průběhu konfliktu ve Rwandě, ale také v sousední Demokratické republice Kongo, kde měl rwandský konflikt část kořenů a kam se proto násilí rychle přelilo (HRW 2003: 8-11).

kultura rodičovství podle jeho slov sehrávala významnou roli v tom, zda bude dívkám umožněno studovat nebo se budou muset starat o domácnost. Další z učitelů doplnil, že v současnosti už navíc neexistují separátní školy pro chlapce a dívky<sup>13</sup> a rozdíl v jejich přístupu ke vzdělání tak závisí pouze na regionální demografii (G.S. Kanyinya, venkovská škola, Nyarugenge, Centrální provincie).

Praktické prosazování rovnosti prokázala také uskutečněná pozorování. Ve všech školách byli ve třídách relativně rovnoměrně zastoupeni jak chlapci, tak dívky a při výuce dostávali stejný prostor. V jedné ze škol byly počty chlapců a dívek ve třídě uvedeny na tabuli, třídní samosprávu tvořila dvojice složená z jednoho chlapce a jedné dívky. Učebnice občanské výchovy pro první stupeň jsou v tomto ohledu velice explicitní a vedení k genderové rovnosti je v nich pevně ukotveno jako součást výuky k míru a lidských práv. Stejně tak je tomu obecně v případě rovnosti, spravedlnosti či boje proti diskriminaci (Saka, Wanabule a Waweru 2016: 1-15, Muzenero a kol. 2016: 28-30). Příkladem za všechny je kapitola „Proč usilovat o rovnost“ v učebnici pro čtvrtou třídu, která uvádí, že „*Joan byla zvolena starostkou, přestože je žena*“ (Saka, Wanabule a Waweru 2016: 37).

Zmíněné hodnoty jsou pak v některých školách umístěny na plakátech, vyvěšených obvykle v ředitelně. Učebnice určené pro druhý stupeň pak spojují otázku genderu s identitou a zahrnují tuto oblast pod kapitolu nazvanou „Unity“ neboli „Jednota“. Jejím cílem je relativně neutrální vysvětlení základních pojmů, hodnotovým výstupem výuky tohoto tématu je však pochopení, že zásadní identitou je identita národní (Sebazungu, Okoth a Ndaloh 2016: 149-152).

Odstranění segregace a zavedení inkluzivního přístupu hodnotí pozitivně také REB. Právě z toho důvodu považují za vhodný krok nulové poplatky za studium, které umožňují zapojit do výuky každé dítě, včetně těch, „*které jsou postiženy různými zdravotními poruchami. (...) Proto je to zdarma. Není tu žádný důvod, proč by rodiče měli tvrdit, že jejich dítě do školy nemůže.*“

---

<sup>13</sup> Jedinými školami, které nadále umožňují studovat buď pouze chlapcům nebo pouze dívkám, jsou některé náboženské školy, zaměřené na výchovu budoucích řádových bratrů a sester.

Ředitel G.S. Ruhuha (venkovská škola, Bugesera, Východní provincie) pak navíc kvitoval, že do vzdělávacího systému byli zahrnuti i uprchlíci, kteří se navraceli z okolních států. Terminologicky by prý pro ně navíc vůbec nemělo být užíváno pojmu uprchlíci. Šlo o obyčejné Rwand'any, kteří se po konfliktu na výzvu vlády vrátili do své země. Ta se následně postarala o to, že všichni školou povinni dostali možnost dál studovat. Věnovala se také problému s odlišnou úrovní či kvalitou vzdělání, které mohli získat v exilu (např. v uprchlických táborech).

KGM zmiňuje, že došlo k revizi dosaženého vzdělání v zahraničí, porovnání s požadavky rwandského vzdělávacího systému a zařazení daného studenta do takového ročníku, který bude navazovat na jím dosažené znalosti. Protože však do Rwandy přicházeli i cizinci ze zemí, kam se konflikt rozšířil, rwandská vláda přizvala učitele z dané země, kteří se následně podíleli na výuce v dané rwandské škole. Identifikace s vlastním učitelem mohla cizím žákům pomoci se lépe začlenit do výuky, učitelé se navzájem obohacovali a celý systém tak prošel obnovou plynule.

Podobná shoda jako na pozitivech panovala také při hledání potenciálních negativ v oblasti přístupu ke vzdělání. Světová banka (2005: 47-48) upozorňuje, že je potřeba sledovat především kvalitu poskytovaného vzdělání. Ta se ale dle výpovědí některých dotázaných snižuje právě na úkor širokého přístupu: „*Je tu problém s přelidněním škol, kvalita pak klesá,*“ uvedl učitel z G.S. St. Famille (městská škola, Nyarugenge, Centrální provincie). Zástupkyně REB na otázku, zda si tento problém uvědomují, reagovala vysvětlením tzv. double shift programu. Výuka je proto rozdělena na dopolední a odpolední část, a každé se účastní jiná skupina studentů (MINEDUC 2008: 26, MINEDUC 2013). Účelem programu je zajistit, že žádný student nebude opomíjen.

Důležitý je přitom také fakt, že děti mohou ve studiu pokračovat i na vyšších úrovních. V rámci druhého stupně si na poslední tři roky volí obecnou, technickou či pedagogickou specializaci, která tvoří předstupeň pro studium na terciární úrovni

(univerzitách) (EP-Nuffic 2015: 6).<sup>14</sup> Univerzity funguje celkem 45, z toho 35 soukromých (MINEDUC 2016: 54).

Mohou přitom samy rozhodnout, kterým směrem se chtějí ubírat: „*Záleží to na dítěti, každé má rádo takový typ školy, na který má kapacitu, protože ve Rwandě máme hodně typů škol, (...) a vláda Rwandy nyní ráda dětem říká, aby šly na takovou školu, na kterou mají hlavu,*“ „*vybírají si zkrátka ty školy, do kterých chtějí jít po závěrečných testech*<sup>15</sup>“,“ ocenili možnosti studentů po základní škole pokračovat dál učitelé G.S. Mukamira (městská škola, Nyabihu, Západní provincie) a G.S. Rurembo (venkovská škola, Nyabihu, Západní provincie). Školu zároveň vnímají jako důležitou součást nejen rozvoje, ale také komunity, v níž působí.

### 3.2.1. Implikace

Jak ukázal průzkum mezi učiteli a dalšími dotázanými, masivní podpora vzdělání se stala ihned po genocidě jednou z vládních priorit. Přestože ani jeden z účastníků nezmínil roli vzdělávání v ochraně dětí před jejich potenciálním znovuzapojením do konfliktu nebo rizikem kriminální činnosti, k níž by např. nezabezpečení sirotci mohli tihnout, všichni si jeho úlohu po konfliktu dobře uvědomují. Spojují ji však spíše s rozvojem země, který se bez vzdělaných občanů neobejde, což bylo žákům při výuce často zdůrazňováno. Zároveň kvitují dlouhodobou snahu vlády dostat do škol co nejvyšší počet dětí. Tomu odpovídají i data uvedená v reportech o plnění MDGs a dostupné vládní statistiky (UN 2003: 15, UN 2013: 34, MINEDUC 2016: 21).

Možnost chodit do školy je i samotným dětem prezentována jako základní lidské právo (Saka, Wanabule a Waweru 2016: 1-15, 63-66, Kitooke, Oiko 2016: 89-97), a to bez ohledu na pohlaví. Genderovou rovnost ve školství uváděli dotázaní jako jednu ze základních hodnot, a to především s ohledem na historickou nevyváženost, ovlivněnou kulturními faktory. Jejich postoj dokumentovaly mj.

---

<sup>14</sup> Rwandské školství tvoří základní dvanáctileté vzdělání, rozložené na první a druhý stupeň. Poslední tři roky na druhém stupni tvoří žáky zvolená specializace. Terciární úroveň představují univerzity.

<sup>15</sup> Závěrečné testy probíhají na při přechodu z prvního stupně na druhý a na konci druhého. Výsledky závěrečných testů pak částečně ovlivňují možnosti dětí zvolit si, kde ve studiu pokračovat.

plakáty v ředitelnách a třídách, hájící i další práva a svobody, jejichž nositelem by školy měly být či příklady v učebnicích. Dalším důkazem je dlouhodobě vyšší poměr dívek než chlapců ve třídách či zapojení sirotek a dětí se znevýhodněním do běžné výuky<sup>16</sup>.

Totéž platilo i v případě uprchlíků, kteří se do Rwandy vraceli z okolních států. Součástí vládního úsilí o jejich začlenění bylo i přizvání učitelů ze států, odkud navrátilí se uprchlíci pocházeli. Celý proces tak probíhal hladce a s nejvyšší možnou mírou inkluze, která je při reformě školství klíčovým faktorem a která je pravým opakem segregační podoby školství před genocidou.

V kontrastu s hlavním pozitivem v podobě maximálního počtu dětí ve školách však velká část dotázaných poukázala na problém s jejich přeplněním. Přestože se vláda i samotné komunity aktivně snaží tuto otázku vyřešit, poskytované prostředky nejsou dostačující a učitelé tak mají mnohdy potíže zorganizovat výuku efektivně. Uskutečněná pozorování jim dala za pravdu; ve třídách často musí zvládnout až 60 žáků. Vzhledem k přirozeným individuálním rozdílům ve schopnostech se učit je jejich úkol ještě obtížnější. Přestože se vláda pokouší implementovat tzv. double-shift program, problém s přístupem na úkor kvality tak stále zůstává výzvou.

Kde se naopak dvojkolejnosti podařilo vyhnout, je potenciální nevyváženost primárního vzdělávání a jeho navazujících úrovní. Přestože primární důraz od počátku stál na základních školách, transformace z devíti na dvanáct stupňů a zavedení specializace v posledních třech letech vhodně přizpůsobila školství k tomu, aby mohli žáci bez obtíží pokračovat ve studiu. Provázanost jednotlivých stupňů je v postkonfliktním školství vysoce ceněným elementem. Po dokončení dvanáctého ročníku tak někteří již mohou disponovat certifikací např. z technických oborů a uplatnit se na trhu práce. V zemi navíc působí i více než čtyři desítky vysokých škol, kam mohou pokračovat studenti pedagogických či humanitních oborů. Díky tomu lze úspěšně snižovat riziko předčasného ukončení studia.

---

<sup>16</sup> MINEDUC (2016: 21, 27-28) ve svých hodnotících reportech eviduje přesné počty dětí včetně typů poruch, kterými trpí.

### 3.3. Vyškolení učitelů

Rwandské školství disponovalo před genocidou téměř 19 tisíci učiteli v základních školách. Protože se však jako představitelé vzdělaných elit stávali častým terčem násilí, v září 1994 jich do obnoveného vzdělávacího procesu nastupovalo pouhých 45 % (Mathisen 2012: 10, Obura 2003: 48). Vláda se vzniklý nedostatek kapacit snažila řešit povoláním žáků, kteří ukončili základní vzdělání<sup>17</sup>, spoluprací s mezinárodními nevládními organizacemi, které poskytly finance na platy či balíčky s jídlem, které byly učitelům distribuovány (Obura 2003: 64-65).

Kontinuální reformu školství, která od počátku zahrnovala i zajištění dostatku učitelů, považuje většina dotázaných v tomto ohledu za úspěšnou. Učitelů je podle nich dost, přesto pozorují některé rozporuplnosti. Všichni učitelé na jedné straně procházejí řadou školení, kde získávají know-how k práci s reformovanými osnovami a učí se novým technikám a metodám výuky, zaměřeným na žáka<sup>18</sup>. Tato školení jsou financována ze strany vlády a účastní se jich všichni učitelé napříč všemi regiony. Školení nejsou zaměřená na jednotlivé předměty, u historických témat je však kladen důraz na to, že historie může studenta změnit.

Právě zde někteří zmínili problém s výukou tématu genocidy. Někteří současní učitelé, působící ve školství již před konfliktem, údajně nesouhlasí se stávajícím výkladem a prezentují svým žákům tzv. dvojitou genocidu<sup>19</sup>. Při dotazu

---

<sup>17</sup> Pedagogické obory si mohou v současnosti žáci zvolit jako specializaci na poslední tři roky základního vzdělání. V loňském roce tak ale učinilo pouhých 4,6 % žáků (nejpreferovanějšími obory byly Věda a Technické vzdělání, které si vybraly téměř ¾ dětí) (MINEDUC 2016: 44). Následně mohou pokračovat na University of Rwanda, která je jedinou vysokou školou autorizovanou k poskytování vyššího pedagogického vzdělání. Více o úrovních vzdělání viz kapitola 3.1.

<sup>18</sup> Metodologie výuky je na základě reformy školství postavena na tzv. competence based curriculum, které představuje přístup zaměřený na žáka. Před genocidou byl učitel nezpochybnitelnou autoritou, technika výuky spočívala v rozsáhlém výkladu a memorování. Nyní je učitel pro žáky spíše průvodcem, který jim umožní se zorientovat ve světě informací. Cílem této metodologie je, aby byli aktivní především studenti, kteří budou schopni kritického myšlení. Učitel by měl nově klást důraz na to, aby si každý student psal i svoje vlastní poznámky. Při zkouškách má pak učitel větší prostor a žák dokáže komentovat i informace a souvislosti, které učitel přímo nezmínil (REB).

<sup>19</sup> Rwandskou genocidu podle oficiálního výkladu MINEDUC zastavila RPF. Její postup do Rwandy přitom není zmiňován. Studie organizací Amnesty International (2006) ve spolupráci s bývalým majitelem hotelu Milles Collines v Kigali, ve kterém v průběhu genocidy ukrýval atakované Tutsi či Human Rights Watch (2008) však uvádějí, že RPF a její ozbrojená složka RPA páchaly mnohdy podobné zločiny, jako tehdejší vláda, která byla hlavním organizátorem genocidy (více viz kapitola 3.4, strana 50). Tento výklad podporují někteří učitelé, kteří genocidu přežili a nadále působí ve

na pravdivost takového výkladu odpovídali účastníci výzkumu s úsměvem tvrzením, že nic takového neexistuje. Jeden učitel poznamenal, že tento problém řeší zmíněná školení. Že je nutné postoj těchto učitelů změnit, si myslí zástupkyně REB. Ve své odpovědi uvedla, že dvojitá genocida neprobíhala a pakliže o ní někteří učitelé mluví, je s nimi něco špatně. Proto je nezbytné je správně vzdělat, aby pochopili, že RPF byla a je výlučně na straně dobra. Přitom však dodala, že osnovy neobsahují žádné téma, o němž by učitelé nemohli otevřeně mluvit. Klíčem k pochopení jsou podle ní programy zaměřené na odpuštění a budování jednoty. Problémy s učiteli nicméně doposud sama nezaznamenala.

Odpovědi dále často indikovaly jazykový problém. Učitelka z G.S. Butare Catholique (městská škola, Huye, Jižní provincie) vysvětlila, že Rwanda začala po ukončení genocidy využívat ve školství namísto původní francouzštiny angličtinu. Do třetí třídy výuka probíhá ještě v lokálním jazyce, od čtvrté už je kompletně v angličtině. Učitelé se proto museli angličtinu rychle naučit na vládou organizovaných školeních. Ta však údajně nestačí, protože doba jejich trvání byla pouze několik dní. Důsledkem je pozorovaný stav, kdy učitel jazyk dostatečně neovládá a nedokáže žákům plnohodnotně vysvětlit probíranou látku.<sup>20</sup>

### 3.3.1. Implikace

V oblasti dostatečného počtu kvalifikovaných učitelů má Rwanda stále silné rezervy. Přestože se jich podařilo zajistit alespoň minimum k obnovení chodu škol již dva měsíce po skončení genocidy, jejich stavy jsou doposud značně poddimenzované. Paradoxní přitom je, že většina dotázaných nemá pocit, že by učitelé chyběli. O to pozoruhodnější jsou data MINEDUC z roku 2016, ukazující minimální zájem o pedagogickou přípravu v posledních třech letech základních škol, kde studenti volí specializace (MINEDUC 2016: 44).

Za zmínku stojí, že zúčastnění učitelé vždy působili v regionech, z nichž pocházejí. Je sice relativně běžné, že po ukončení studia hledali práci v místě svého

---

školství. Podle dotázaných se však takový postoj nezakládá na pravdě a je potřeba jej prostřednictvím školení změnit.

<sup>20</sup> Stejný problém je patrný také u žáků. V první až třetí třídě se angličtina sice vyučuje jako předmět, poskytnuté základy však dětem nestačí k tomu, aby od čtvrté třídy komunikovali výhradně anglicky. Nejenže tak nemohou pochopit výklad učitele, nedokáží však vést ani jednoduchou konverzaci či odpovědět na otázky typu „What is this?“, přestože učitel odpověď několikrát předem zopakoval.



bydliště, navíc s ohledem na kulturní faktory, které k němu obyvatelé Afriky vážou silněji než jinde ve světě. Na druhé straně však víme, že rasistický režim před genocidou posílal vystudované Tutsi učit do svých domovských oblastí s cílem udržet je mimo města, představující důležitá centra státní administrativy (King 2013: 91-92). Rozhodovací proces byl totiž určen bez výhrady Hutu. Když se RPF po skončení genocidy transformovala do politické strany a ujala se moci, zahájila podobný proces ve prospěch Tutsi. Tzv. *tutsizace* státní však probíhá skrytě, protože ústava Rwandy po genocidě zakázala etnické dělení společnosti (Schmiedl a Šmolík 2017: 61-62). S vědomím demografického rozložení, kdy např. Západní provincie byla hlavní baštou Hutu, odkud pocházeli mj. nejvyšší představitelé politické garnitury, která stála za přípravou a realizací genocidy<sup>21</sup>, tak může hypoteticky docházet ke stejnému udržování jedné skupiny společnosti v poslušnosti a mimo hlavní centra dění. Bez možnosti se legálně dotázat na etnické složení dnešní společnosti je však obtížné takovou hypotézu potvrdit. Učitelé však zmiňovali, že jsou za možnost působit ve svých domovských regionech rádi.

Jako pozitivum učitelé hojně vyzdvihovali častá školení, která pro ně ministerstvo připravuje. Oceňují přitom změnu metodologie výuky, která se nyní řídí tzv. *learner-centered* přístupem, v jehož centru stojí žák. Učitel je mu při výuce především průvodcem. Vysokou relevanci tohoto kroku dokládá způsob výuky z období před genocidou. V něm byl učitel výhradní autoritou přímo formující názory a myšlenky dětí. Výrazně tak přispíval tomu, že segregační postoje byly akceptovány jako běžné a normální. To je v současném systému zcela nemyslitelné.

Nedostatky dotázaní spatřují v otázce jazykové kvalifikace. Přejít od francouzského k anglickému jazyku, k němuž po genocidě došlo, vyžadoval rozsáhlá školení pro do té doby výhradně frankofonní učitele. Kurzů je však fatální nedostatek. Pozorování ve školách navíc jasně ukázala, že bez dostatečných jazykových schopností učitele je přidaná hodnota v podobě studia v anglickém jazyce pro žáky spíše přítěží než přínosem. Mnohdy tak výuce vůbec nerozumí a učitelé tento stav nejsou schopni vyřešit. Opuštění francouzštiny bylo navíc politickým rozhodnutím RPF, jejíž členové pocházeli převážně z ugandského exilu.

---

<sup>21</sup> Z distriktů Nyabihu, resp. Gisenyi v dnešní Západní provincii pocházeli např. nejvyšší představitel tehdejší armády Theoneste Bagosora a prezident Juvenal Habyarimana (UNMICT 1999: 3, 16).

Tímto krokem dokázali významným způsobem omezit možnosti dosavadní administrativy usilovat o pozice v důležitých úřadech, kde byla nově vyžadována angličtina. Školství se s ním však musí vyrovnávat dodnes.

### 3.4. Aktualizace osnov a výuka historie

Obsah výuky je zcela klíčovou otázkou, již je při reformě školství po konfliktu potřeba vyřešit. Před genocidou byla Rwanda ukázkovým příkladem toho, jak mohou učebnice a způsob podávání informací zasívat mezi žáky nenávist a intoleranci, posilovat společenské rozdíly a mobilizovat jednotlivé skupiny proti sobě. Kořeny problémů sahají do koloniální éry, kdy Evropané začali upřednostňovat u moci menšinové Tutsi. Významnou úlohu sehrála katolická církev, jejíž misijní školy otevřeně favorizovaly Tutsi už od konce 19. století.<sup>22</sup> Mj. se v nich např. tutsijští studenti učili, jak se stát pravým aristokratem předurčeným vládnout. Hutu naopak školství vštěpovalo jejich podřadnost a pozici v oblasti manuálních a méně významných zaměstnáních, německé a později i belgické učebnice prezentovaly Hutu jako méně inteligentní. Dvojitá výuka sloužila k dlouhodobé kulturní represi<sup>23</sup>, která vedla nejen ke ztrátě kulturní příslušnosti jednotlivců ke konkrétní sociální skupině, ale i k vlastní zemi, její kultuře a tradicím.<sup>24</sup>

Po zisku nezávislosti se role obrátily. V parlamentních i prezidentských volbách jasně vítězily hutuské politické strany a jejich kandidáti. Hutu se rychle chopili moci, kterou nepustili až do roku 1994. Stavěli se za naprostou nadvládu svého etnika, a promítali tento postoj mj. do vzdělávacího systému. Tutsi začali být

---

<sup>22</sup> Od 20. let 20. století dokonce ustavovala speciální školy, určené pro budoucí státní vůdce a další Tutsi, kteří měli asistovat koloniální administrativě. Jedna z těchto škol zavedla mj. pravidlo o minimální výšce nutné pro přijetí ke studiu, které diskriminovalo fyziologicky menší Hutu a umožnilo tak přístup ke vzdělání pouze Tutsi.

<sup>23</sup> S pojmem *kulturní represe* či jinak také *etnocida* je spojen mexický sociolog a antropolog Rodolfo Stavenhagen, který ji vysvětluje jako „*politiku destrukce etnických skupin ve jménu národní jednoty, (...) její kulturní identity a měla by být odlišována od přirozených či spontánních procesů kulturní asimilace či kulturní změny.*“ (Stavenhagen 2012: 5).

<sup>24</sup> Takového stavu dosáhla Rwanda v polovině 20. století, kdy žáci v misijních školách nevěděly, kdo je jejich *mwami* (král; Rwanda byla až do zisku nezávislosti královstvím, pozn. autora). Roli přitom může sehrát i použití jazyka, kterým hovoří pouze vybraná skupina společnosti, to však není rwandský případ. Užití kinyarwandy bylo plošné a hovořili jím jak Hutu, tak Tutsi. Totéž platí pro francouzštinu, kterou do Rwandy přinesli Belgičané.

popisování jako hrozba, kterou je potřeba eliminovat.<sup>25</sup> Vzdělávací systém tak znovu polarizoval společnost, bránil Tutsi vnímat vlastní cenu jako lidské bytosti a člena společnosti a nutil je takový stav respektovat. Hutuští žáci se vnímali jako lídři, jejichž úlohou je vládnout všem a stát především nad svými tutsijskými protějšky (Bush a Saltarelli 2000: 10-15).

Po genocidě bylo nezbytné transformovat školy do hodnotově neutrálních institucí, založených na liberálních idejích a objektivních informacích. Základními stavebními kameny postkonfliktní reformy školství se staly harmonie, tolerance, respekt k diverzitě a mírové soužití. V praxi se projevují dvěma způsoby: za prvé byly včleněny do osnov a učebnic, za druhé je žákům v různých formách předávají sami učitelé. „*Říkáme jim [žákům – pozn. autora], že tu byly tři skupiny: Hutu, Tutsi a Twa, založené na ekonomickém či společenském statusu. (...) Bylo možné se stát členem jiné skupiny, kolonialisté to změnili a povzbuzovali lidi, aby se navzájem nenáviděli. (...) Děti dnes vědí, že se tato situace už změnila, (...) je to historie, musíme to překonat a bojovat proti tomu,*“ vysvětlil učitel občanské výchovy z hlavního města, jak se divizionistická výuka od roku 1994 proměnila. „*Jsme teď všichni Rwand'ané, (...) nejsou tu žádné skupiny,*“ okamžitě doplňuje učitel z G.S. Inyange (městská škola, Gicumbi, Severní provincie) při otázce, zda děti vědí, že jsou Rwand'any, nebo jsou ve společnosti stále patrné etnické kontury, na něž v průběhu Memorial Week<sup>26</sup> někteří mluvčí velice explicitně naráželi<sup>27</sup>. Později dodal, že občanská výchova je v tomto směru jedním z klíčových předmětů: „*Je to velmi důležitý předmět, protože učí historii Rwandy, sjednocuje žáky, pomáhá jim*

---

<sup>25</sup> Podobně jako Tutsi ve Rwandě byli např. Tamilové v učebnicích na Srí Lance vykreslováni jako nepřátelé, války byly opěvovány pro jejich eliminaci. Sinhálci naproti tomu představovali jediné pravé Srílančany (Bush a Saltarelli 2000: 13).

<sup>26</sup> Memorial Week je nejdůležitějším svátkem, připomínajícím životy zmařené při genocidě. Celotýdenní událost začíná 7. dubna, kdy genocida v roce 1994 odstartovala. Probíhají při něm např. vzpomínkové akce, veřejné promluvy a tzv. public meetings – veřejná setkání, při nichž mají lidé možnost si celou událost připomenout, vzdát čest památce zesnulých a veřejně diskutovat např. pokrok, dosažený od konce genocidy. “

<sup>27</sup> Názory prezentované při public meetings nejsou a pravděpodobně ani nemohou být vždy zcela upřímné a otevřené. Hlavní důvody jsou dva: v první řadě je genocida mezi lidmi zcela pochopitelně stále citlivým tématem, které vyžaduje opatrnou komunikaci. Za druhé je však rwandská společnost pod permanentním dohledem režimu, jehož praktiky hraničí s autoritářstvím (Schmiedl a Šmolík 2017). Anonymní zdroj v Kigali uvedl, že „*tajné služby jsou prakticky všude, mezi taxikáři je to až 90 % lidí. Absolutně tak nepřipadá v úvahu vyslovit při Memorial Week kritické pohledy nebo narážet na to, že divize ve společnosti mohly přetrvat apod.*“ Vláda přitom občany vyzývá k tomu, aby se nebáli otevřeně říct to, co si skutečně myslí. Realita je však výrazně odlišná.

*se socializovat v každodenním životě s ostatními, (...) učí, jak řešit nedorozumění. Kombinují se v něm různá témata, jak zlepšit svůj každodenní život a žít lépe v rámci společnosti.“* Být Rwand'anem se však podle učitele z G.S. Mukamira (městská škola, Nyabihu, Západní provincie) učit ani nemusí: „*Oni [žáci – pozn. autora] to vědí (...) musíte být Rwand'anem, už když se narodíte, v naší zemi jsou všichni naši rodiče Rwand'ané, a proto jsou Rwand'ané i děti.“*

Vyjádření účastníků, která byla v tomto ohledu velice podobná napříč všemi regiony, odráží aktuální osnovy i samotný obsah učebnic. Tematickými celky v rámci občanské výchovy jsou ve čtvrté třídě mj. Výchova k míru a lidská práva, Občanství a Historie (Saka, Wanabule a Waweru 2016), v páté třídě Komplementarita a sociální koheze ve společnosti, Občanství a vláda a Historie (Muzenero a kol. 2016), v šesté třídě Jednota, Spolupráce či Rozvoj (Kitooke a Oiko 2016). Učebnice určené pro druhý stupeň přidávají např. Konfliktní transformaci či Inkluzivní vzdělávání (Sebazungu, Okoth a Ndaloh 2016). V podkapitolách jsou pak blíže rozpracovány pojmy jako lidská práva a práva dětí, podpora míru, rovnost, správné chování, harmonie v mezilidských vztazích, pomoc druhým, soudržnost a komplementarita, jednota a integrita, spravedlnost či solidarita. Jejich součástí je obvykle také podkapitola zaměřená na způsoby, jak těchto hodnot docílit a co je může naopak ohrožovat.<sup>28</sup> Podobně je tomu i u dalších předmětů: „*Geografie, náboženství, tam zahrnujeme obecné komunikační dovednosti, které pomáhají zlepšovat vztahy dětí,*“ doplnil ředitel G.S. Nyamata Catholique (městská škola, Bugesera, Východní provincie).

Východiskem je tzv. výchova k míru, ta však po genocidě v učebních plánech dlouho nefigurovala. „*Jako součást našeho projektu Rwanda Peace Education jsme v roce 2015 prosazovali, aby se výchova k míru zahrnula do osnov,*

---

<sup>28</sup> Jako podpůrné mechanismy učebnice uvádí např. respekt k právům a názorům druhých, láskyplnost, upřímnost, vzájemná pomoc (Saka, Wanabule a Waweru 2016: 89-92). V jiné autoři vybízejí žáky ke skupinovým aktivitám, jejichž cílem je vytvoření plakátů s mottý povzbuzujícími harmonií (jako příklad uvádějí např. „Mír začíná s úsměvem“) či bojujícími proti diskriminaci. Další úkoly spočívají v sehrání soudního řízení, jehož řešením bude rekonciliace a odpuštění, simulaci projevu lokálního úředníka na podporu sociální koheze ve společnosti nebo si mají povídat o tom, jak si lidé navzájem pomáhali v průběhu genocidy a zda v dnešní Rwandě existují nějaké programy na podporu soudržnosti (Muzenero a kol. 2016: 13-30). Za hrozby jsou označeny nenávisť, závist, nekontrovaná zloba, nespravedlnost, sobectví, slabé vedení či nerovná distribuce a sdílení zdrojů (Kitooke a Oiko 2016: 155-175).

*pomohli jsme spolu s dalšími organizacemi zajistit obsah a dnes se jedná o průřezové téma ve vzdělávacím systému v celé Rwandě. Obsah nyní rozvíjíme, máme určité moduly a plány, jak výchovu k míru vyučovat, připravujeme příručku pro učitele. Vše je schvalované od REB, máme však i interní konzultanty a spolupracujeme s dalšími organizacemi,*“ uvedl zástupce KGM. Také další témata byla přidána teprve nedávno: *„V občanské výchově byla v loňském roce [2016 – pozn. autora] přidána „Komplementarita a sociální koheze“, která je důležitá, „Výchova k občanství“ přibyla teprve letos [2017 – pozn. autora], dříve se nevyučovala,*“ potvrdila učitelka základní školy G.S. Butare Catholique (městská škola, Huye, Jižní provincie). Přestože začlenění těchto oblastí do výuky ocenila, silně kritizovala četnost změn, které MINEDUC v osnovách implementuje. Jejich reforma tak údajně *„doposud nebyla úspěšná.“*

Prosazovat pozitivní hodnoty je důležité také po praktické stránce. *„Děláme skupinové práce, aby děti pracovaly spolu, sdílejí tam nápady, jsou tam aktivní. (...) Děti spolu nemají žádné spory, protože jsou slušné. (...) To je účel naší občanské výchovy, pomáháme jim si pomáhat navzájem, být přáteli,*“ uvedl učitel z G.S. Rurembo (venkovská škola, Nyabihu, Západní provincie). Pozitivní postoje pro něj znamenají *„být dobrým občanem (...) a respektovat rovnost pohlaví. Dřív tu [totiž – pozn. autora] dívky nebyly zapojené, teď jsou rovnoprávné s chlapci a na všem se podílejí. [Dalším příkladem je – pozn. autora] respektování životního prostředí a obecně všeho, co jsme [doposud po konfliktu – pozn. autora] udělali.“* Jeho kolega z městské školy vysvětloval, že *„v rámci výuky vedou děti k tomu, aby měly dobré vztahy, byli opatrní, u tématu genocidy se věnují rekongiliaci, kde se učí spolu žít (...) hrají týmové sporty (...) a mohou navštěvovat školní kluby.“* V G.S. Inyange (městská škola, Gicumbi, Severní provincie) *„se je [žáky – pozn. autora] snaží sjednotit, pomoci jim s různými problémy, a to i s těmi, které mají doma (...) dát jim nějaké rady, připravit je na budoucnost (...) snažíme se s nimi dělat sporty a další [skupinové – pozn. autora] aktivity, které jim v tom pomohou. Hrajeme např. fotbal, abychom jim pomohli být stejnými,*“ jak popsal místní učitel.

Odpovědi se svým smyslem napříč regiony nelišily, v G.S. St. Famille (městská škola, Nyarugenge, Centrální provincie) např. učitel vyzdvihl, že *„musíme být příkladem, být dobrými Rwand'any, aby se to [genocida – pozn. autora]*

*znovu neopakovalo, aby vyrostla nová generace, učíme je [žáky – pozn. autora] sdílet své nápady.“ Pokud se objeví mezi žáky jakýkoli spor, případ se řeší společně: „Sejdeme se ve třídě, zeptáme se dětí, co se stalo, co bylo příčinou konfliktu, a děti samy řeknou »ano, tohle se stalo, udělali to tihle a tihle«, a společně sdílejí možnosti řešení. Ony samy rozhodnou, jestli se to promine, odpustí, jestli má přijít omluva.“*

Vzdělávací programy KGM jsou orientovány podobným směrem. „*Věříme, že kritické myšlení je zdravé, stejně jako empatie, důvěra a osobní odpovědnost. Máme příběhy, výstavy, kde o tom mluvíme, historii řešíme napříč všemi věkovými skupinami. Věříme, že je dobré to sdílet se všemi, a to i s těmi, kteří nejsou z naší [sociální – pozn. autora] skupiny, a že to povede ke konstruktivním návrhům a řešením, které budou ve prospěch země,*“ objasnil zástupce centra, na jaké hodnoty a postoje kladou ve svých projektech důraz.

Ve školách tento přístup reflektuje novou metodologii výuky, která je nově orientovaná na žáka. Ve G.S. Ruhuha (venkovská škola, Bugesera, Východní provincie) se projevuje tím, že si žáci vzájemně tleskají za správné odpovědi, učitelka vyžaduje vysokou míru aktivity a za užití vizuálních pomůcek činí výuku interaktivní. Podobně tuto metodologii aplikují také ostatní školy. Všichni učitelé vždy kladli důraz na vlastní projev žáků, např. formou skupinových úkolů zaměřených na prezentaci jejich názorů na dané téma. Především ve školách na venkově však učitelé stále vyžadují od žáků opakovat např. definice v probírané látce. V městských školách jim naopak učitelé dávali více prostoru pro formování vlastních myšlenek. V G.S. Inyange (městská škola, Gicumbi, Severní provincie) dokonce nechal učitel žáky oznámkovat si navzájem testy. Ukázka rozvolnění autority v podobě učitele je sice ojedinělá, přesto na ni lze narazit.

Metodologii zpracoval MINEDUC v rámci reformy školství. „[Chceme – pozn. autora] *především pomoci studentům, aby byli [více – pozn. autora] praktičtí, než aby měli jen znalosti. Chceme jim dát dovednosti, postoje, to vše, aby byli konkurenceschopní, aby neznali jen teorii, ale i praxi, protože při memorování se pak zeptáte, zda rozumí tomu, co se učili, a oni tomu nerozumí. Znalosti praktického každodenního života, jak řešit problémy, aby byli konkurenceschopní na trhu,*

uplatnili se i mimo Rwandu v celém regionu<sup>29</sup>, aby se mohli volně pohybovat, pokračovat ve studiu. Proto byly do osnov vloženy různé kompetence, aby se zajistilo, že nebudou [existovat – pozn. autora] ani jazykové bariéry, aby plynně ovládali angličtinu, kiswašili<sup>30</sup>, kinyarwandu<sup>31</sup>, francouzštinu (...) stavíme proto na gramotnosti, znalosti matematiky, kompetencích, na každé úrovni studia musí žák dosáhnout určitého profilu, mít určité charakteristiky, postoje, znalosti a dovednosti, a určitou úroveň chování, kterou sledujeme vedle znalostí, aby uměli řešit problémy života. To byl dříve problém; bylo tu memorování, něco málo myšlení, (...) když je ale učitel schopný, může [metodologii – pozn. autora] změnit. Dnes chceme, aby student objevoval, myslel kriticky, aby si dělal i svoje poznámky a nepsal si pouze to, co řekne učitel, a učitel by se neměl ptát jen na svoje věci,“

objasnila přístup ministerstva k reformě zástupkyně REB. V praxi její slova potvrzuje např. učitel z G.S. Kanyinya (venkovská škola, Nyarugenge, Centrální provincie): „Nově je výuka založena na principu kompetencí, jde o systém „learning by doing“<sup>32</sup>. V tom je pozitivum reformy, jde o praktickou výuku, učíme děti, proč studují a už nepoužíváme systém memorování.“ „Učitel má být žákům průvodcem,“ okomentoval změny učitel z G.S. Mukamira (městská škola, Nyabihu, Západní provincie).

Důraz na kvalitní vzdělání orientované na žáky však v praxi nabourává problém s jejich vysokým počtem<sup>33</sup>. „Máme problém s přelidněním škol, kvalita pak klesá, děti, které přijdou ráno už nepřijdou odpoledne, (...) navíc je tu problém s angličtinou u učitelů,“ popsal učitel z G.S. Nyamata Catholique (městská škola, Bugesera, Východní provincie). „Za další jsou tu časté změny osnov, ty jsou skoro každý rok, (...) přidávají se nová témata, nejsou však nové učebnice,“ podotkli jeho kolegové z G.S. Ruhuha (venkovská škola, Bugesera, Východní provincie), G.S. Butare Catholique (městská škola, Huye, Jižní provincie) a G.S. Nkubi (venkovská škola, Huye, Jižní provincie). Získat učebnice lze navíc pouze přes MINEDUC, který je jeho výhradním distributorem. Všechny učebnice jsou proto v jeho

---

<sup>29</sup> Východní Afrika, resp. Východoafrické společenství (*East African Community*, EAC), složené z Rwandy, Burundi, Ugandy, Keni a Tanzanie.

<sup>30</sup> Kiswašili je jazyk, rozšířený po východní Africe.

<sup>31</sup> Národní jazyk ve Rwandě.

<sup>32</sup> Pojem „learning by doing“ nemá v českém jazyce přesný ekvivalent. Nejčastěji je překládán jako učení se vlastní činností či zkušeností.

<sup>33</sup> Přesná data o počtech škol, tříd a studentů viz kapitola 3.1.

vlastnictví a nelze je volně zakoupit. Zástupkyně REB to omluvila následujícím tvrzením: „*Je to z vládních peněz [učebnice – pozn. autora], a my si chceme být jistí, že tyto peníze nejsou zneužity. (...) Lidé by učebnice mohli jednoduše vzít a prodat je, ukrást je ze školy a prodat je, i ředitelé a učitelé to mohou udělat. (...) Tímto je uchovávané pro lidi, kteří s nimi mají opravdu pracovat.*“ Dodala však také, že časté změny v osnovách jsou nutným průvodním jevem reformy, která probíhá kontinuálně: „*Neděláme všechno najednou, jdeme na to progresivně: první rok pracujeme s první, čtvrtou, sedmou a desátou třídou, další rok postoupíme na druhou, pátou a osmou, takto pokryjeme všechny úrovně a za tři roky by mělo být všechno hotové.*“

Tímto způsobem pracuje MINEDUC také na reformě osnov dějepisu. Ten je vedle výše zmíněné občanské výchovy a výchovy k míru druhým a zcela klíčovým předmětem. „*Když znáte svou minulost, porovnáváte s tím, co máte dnes,*“ objasnil učitel z G.S. Ruhuha (venkovská škola, Bugesera, Východní provincie), proč je nutné s historií pracovat. Stejný názor zastávají učitelé z G.S. Gaseke (venkovská škola, Gicumbi, Severní provincie) G.S. Kanyinya (venkovská škola, Nyarugenge, Centrální provincie): „*[Dějepis – pozn. autora] pomáhá dětem pochopit naši historii, pochopit změny, rozvoj, (...) je tam také láska ke své zemi,*“ „*[Reforma – pozn. autora] změnila témata, která se vyučují, hlavně historii, přidala se nová témata, byla odebrána ta, která byla segregační a která se před genocidou běžně vyučovala. A zavedla se výuka „rwandství“*“. Nad změnami musí nicméně panovat alespoň minimální konsenzus. Jakým způsobem tedy bylo o změnách rozhodnuto, o jaké změny šlo a kdo se podílel na jejich nejdůležitější části: redefinování historického narativu?

Celý proces začal zastavením výuky dějepisu. Nově vzniklá post-genocidní vláda tento krok hájila strachem z pokračování etnických tenzí vzhledem k divizionistickým a segregačním prvkům v učebnicích, jež v konečné fázi přispěly i k legitimizaci genocidy (Walker-Keleher 2006: 42-43, Freedman a kol. 2008: 678). Výpovědi účastníků se však již v této fázi rozcházejí. Ředitel G.S. Butare Catholique (městská škola, Huye, Jižní provincie) vysvětloval, že „*[výuka historie – pozn. autora] byla přerušena, ale pouze o Rwandě, světové dějiny se vyučovaly dál. Musely se totiž odstranit divizionistické praktiky. (...) Někteří učitelé se [navíc*



– pozn. autora] *báli historii učit. Platí nicméně, že je důležité ji učit.*“ Ředitel G.S. Ruhuha (venkovská škola, Bugesera, Východní provincie) naopak odpověděl, že *„historie se učila i po genocidě, ale byly tu některé problémy, učebnice však byly revidovány, ale vyučovalo se to.*“ Na doplňující otázku, kdy k revizi došlo<sup>34</sup> a kdy se tudíž o genocidě začalo učit, nedokázal odpovědět. Stejného mínění byl také ředitel G.S. Gaseke (venkovská škola, Gicumbi, Severní provincie): *„Z dějepisu se jen eliminovaly některé věci jako divizionismus, ale zbytek [obsahu – pozn. autora] zůstal, dějepis se normálně vyučoval.*“

Zástupkyně REB byla dotazem na moratorium uvalené na výuku dějepisu pro jeho nevhodný obsah rozhořčena: *„Jako co? Můžete dát příklad?,“* požadovala okamžitě upřesnění. *„Můžete si vzít naše osnovy, podívejte se na dějepis a uvidíte, že všechny části historie Rwandy tam jsou, až po genocidu,*“ dodala ostrým tónem. Když se rozhovor stočil na téma redefinování historického narativu a aktéry tohoto procesu, pokračovala už podstatně rozvážněji: *„Je to velmi citlivé téma, historie... Využili jsme specialisty na tyto předměty [dějepis a občanskou výchovu – pozn. autora], tím myslím naše učitele, (...) experty, to byli další lidé, kteří nejsou učitelé, např. historici, univerzitní profesori, kteří se věnují historii, abychom získali ten správný obsah, lidé ze SYNERGY, což je instituce, která bojuje proti genocidě, dále z Aegis Trust [nevládní organizace (NNO), která se podílela na ustavení KGM – pozn. autora], (...) specialisté z tohoto oddělení, tzn. REB Curriculum and Learning Materials, (...) stejné to bylo s ostatními předměty, ale tady to bylo citlivé, zajistit správný obsah,*“ pokračovala v popisu celého procesu. Zahraniční experti však nebyli přizváni. *„Byli tu specialisté na světové dějiny, ale na rwandskou historii jsme využili jen místní. Není tu nikdo, kdo zná vaši historii lépe než vy,*“ vysvětlila nakonec.

KGM vládní postoj podpořilo: *„Po genocidě se vláda snažila být maximálně inkluzivní, takže se nesnažila to [historický narativ – pozn. autora] stanovit jednostranně, nesnažila se přepsat historii, prezentovala fakta tak, jak byla, přesně*

---

<sup>34</sup> Aktualizace osnov i přes svou vysokou důležitost trvala dlouhou dobu. Freedman a kol. (2011: 298) se ve svém výzkumu Teaching History in Post-Genocide Rwanda zabývali právě reformou výuky dějepisu. Účastníky výzkumu byli lidé přímo zapojení do reformy. Poukázali v něm na fakt, že celý proces se nadmíru protahoval, přestože podle jejich mínění dějepis sehrává zásadní roli při sociální rekonstrukci země po genocidě.

*opačně, než to dělala předchozí vláda. (...) [Současná vláda – pozn. autora] tam začlenila všechny zúčastněné zevnitř i vně země, univerzitní učitele, historiky a starší, kteří znají historii taky, pomohli dokumentovat fakta, (...) a než vláda dala na nějaký materiál razítko, že smí být považován za fakt, prošlo to mnoha rukama,“* obšírně vysvětlil její zástupce způsob, jakým byl nový historický narativ definován.

Právo na konstrukci historie však obvykle leží v rukou vítězů (Longman 2017: 35). Těmi byla ve Rwandě RPF, která pomohla zastavit genocidu a ukončit několik let trvající občanskou válku. Při tom však sama prokazatelně páchala válečné zločiny a zanechala za sebou tisíce mrtvých (HRW 1999, Rever 2016).<sup>35</sup> Na tento problém naráželi i někteří z účastníků při otázce na to, zda bylo učitelům z období před genocidou umožněno učit i po ní a potenciální rizikovost takového kroku: „[Učit – pozn. autora] *mohou, ale problémy tu byly, někteří například učili o tzv. dvojité genocidě. Říkali, že za osvobozené války RPF také spáchala nějaké zločiny. Zároveň říkali, že to byla součást války, což nebyla, ten konflikt byla genocida,*“ popsal ředitel G.S. Nkubi (venkovská škola, Huye, Jižní provincie).

V REB takový výklad striktně odmítli: „*To není pravda. (...) ale pokud se to stalo, musíme ty učitele správně vzdělat, potřebujeme, aby pochopili realitu, protože prezident Kagame se takto nechoval, pomáhá každému, můžete to vidět, nejsou tu identifikační karty, děti profitují ze školy, a pokud to ten učitel stále vidí takto, tak je s ním něco špatně a musíme ho požádat, aby otevřel oči,*“ vyloučila dotázaná zástupkyně, že by ve výuce měly být zahrnuty oba pohledy. V KGM si uvědomují, že tu dvojí výklad existuje. Stejně jako REB však odmítají připustit jeho pravdivost: „*My s nimi [učiteli – pozn. autora] pracujeme na školeních a cílíme na změnu postojů, (...) změnu pohledu.*“

Do učebnic je téma genocidy zakomponováno od šesté třídy. I tam je však obsah pouze dílčí. Přestože její příčiny, průběh a důsledky jsou pojmenovány poměrně obšírně, role RPF je omezena pouze na pozitivní zmínku o poražení tzv.

---

<sup>35</sup> Zástupci organizace Human Rights Watch (2008) apelovali v tomto ohledu na Mezinárodní trestní tribunál pro Rwandu (ICTR), aby proti RPF zahájil vyšetřování. Paul Rusesabagina (2006) vypracoval se spolupráci s organizací Amnesty International dokument, který veškeré zločiny RPF podrobně mapuje.

genocidních sil (Kitooke a Oiko 2016: 83-86). Pokud bylo téma genocidy probíranou látkou na hodinách, výklad učitele byl vždy omezen na její definici, základní informace o tom, co ji ve Rwandě způsobilo a co jsou její následky. V Butare Catholique (městská škola, Huye, Jižní provincie) spojili příčiny s pojmem „nedorozumění mezi Hutu a Tutsi“, za důsledek zmínili zničení jednoty v zemi. Učebnice Dějepisu a občanství pro sedmou třídu pak úlohu RPF během genocidy nezmiňuje vůbec. V oblasti historie se pak nevěnuje ani období od získání nezávislosti v roce 1962 (Sebazungu, Okoth a Ndaloh 2016). Ředitel G.S. Gaseke (venkovská škola, Gicumbi, Severní provincie) nicméně zmínil, že se jí ve výuce věnují: „*U RPF se soustředíme na hlavní způsoby, jak zastavila genocidu. (...) Že na sebe vzali to rozhodnutí to zastavit. A porovnáváme negativa druhé republiky s úspěchy RPF. Pomáháme dětem pochopit špatnou administrativu z dřívějška a porovnat s dneškem.*“

Post-genocidní období je pak ve výuce zpracováno už bez historického kontextu. Namísto toho je spojeno s tématy jako jednota, občanství, vláda, demokracie či patriotismus. „*(...) učíme to, co jsou současné politiky vlády, (...) až [žáci – pozn. autora] vyrostou, stanou se totiž různými lidry, (...) musejí znát politické strany, které jsou ve Rwandě, ale neříkáme jim, kterou si mají vybrat, (...) mluvíme o národnosti, co znamená být Rwand'an,*“ objasňuje specifika těchto celků učitel z G.S. Rurembo (venkovská škola, Nyabihu, Západní provincie). Později už mimo záznam uvedl, že v rámci občanské výchovy sice vyučují o politice a nikdo žákům skutečně nepodsouvá, koho mají jako budoucí voliči volit. Žáci navíc údajně vědí, kdo je „ten dobrý“, a že RPF toho pro ně dělá hodně. Připustil nicméně, že není možné vyslovit nahlas jakoukoli kritiku na adresu prezidenta Kagameho. Jeho kolega z G.S. Inyange (městská škola, Gicumbi, Severní provincie) směřování výuky dějepisu a občanské výchovy potvrdil: „*Učíme je [žáky – pozn. autora] lásku k naší zemi, patriotismus, jak zemi bránit, to je občanská nauka, připomínáme si historii, musíme je učit, jak milovat svou zem, sjednotit se, že Rwand'ané mezi sebou musí být přátelé, patriotismus je důležitý. Každé ráno si například zpíváme národní hymnu. (...) Máme také kapitulu nazvanou vůdcovství, učíme je, jaké jsou kvality dobrého vůdce, že budou mít dobrou budoucnost, (...) že být lídrem znamená pomáhat občanům, být příkladem, (...) nerozdělovat lidi. (...) Pomůžu jim velmi*

*dobře pochopit, že politika je demokracie, je to vláda lidu, od lidí, vůdce není diktátor.*“

Žáci dostávají možnost si takové dovednosti osvojit i v praxi. Princip studentské samosprávy podle slov dotázaných učitelů funguje velice dobře: „*Máme předsedu třídy, jeden žák má na starost hygienu, další se stará o absence a je za to zodpovědný.*“ (G.S. Mukamira, městská škola, Nyabihu, Západní provincie)  
„*Máme taky třídní samosprávu, máme třeba předsedu třídy, ten třídu vede, když tam učitel není a pak vám řekne, co se tam dělo,*“ vyjasnil učitel z G.S. Rurembo (venkovská škola, Nyabihu, Západní provincie), že žáci mají na chodu školy určitý podíl a disponují svým hlasem.

Propojení historie s politikou, respektive absence historie na úkor politiky, vysvětlil nejlépe ředitel G.S. Ruhuha (venkovská škola, Bugesera, Východní provincie): „*Politika je spojená s historií, je to v podstatě to samé. Musíme děti učit, co jsme ve Rwandě měli, jak byla organizována vláda a srovnáváme to s dneškem. (...) Politika je také jako historie, studenti vědí, co se dělalo dřív a co se dělá teď.*“

#### 3.4.1. Implikace

Přístup k reformě osnov se projevil ve dvou základních dimenzích. V teoretické rovině se a) odstranil nevhodný obsah, který před genocidou napomáhal segregaci ve společnosti, b) přidal popis nových událostí a c) do osnov byla začleněna výchova k mírovému soužití. Po praktické stránce je zásadní změnou proměna metodologie výuky a její přenos do každodenního chodu škol.

Přestože se účastníci neshodli na tom, zda muselo kvůli mazání nevhodných témat z učebních materiálů dojít k pozastavení výuky dějepisu, je zcela v pořádku, že k němu došlo. Odstranění zcela explicitních výzev k upřednostňování jedné skupiny společnosti na úkor jiné muselo být nutně první fází reformy. Její další kroky s sebou nicméně nesou jistou míru kontroverze.

Sestavování obsahu nové kapitoly dějepisu, která se bude věnovat období genocidy, sice probíhalo za široké účasti domácích aktérů počínaje zástupci

komunit, přes učitele až po historiky a další experty. Protože však probíhalo již za vlády RPF, ustavené po skončení konfliktu, zahraniční odborníci k němu nebyli přizváni. Jsou to však právě zpravodajové či organizace zvenčí, které dlouhodobě kritizují RPF za zločiny spáchané v průběhu osvobozené války i genocidy samotné. Přestože se na první pohled může zdát legitimní, že obsah rwandských učebnic tvoří Rwandané, širší kontext jednoznačně ukazuje, nakolik se tamní režim obává kritiky ze zahraničí, ale i z domova. Důkazem je např. uzavření lokálního vysílacího studia BBC v roce 2015, jehož dokument o genocidě údajně odporuje oficiálnímu výkladu historie (BBC 2014, The Guardian 2015). RPF přitom jakoukoli vinu od počátku odmítá. Prostudované učebnice i uskutečněná pozorování jednostrannost výkladu historie prokázaly. O úloze RPF se vyučuje pouze v pozitivním smyslu, přestože jsou aktéři genocidy popisováni jinak přesně. Kontroverzi potvrdily také rozhovory: „problém“ s výukou dvojité genocidy byl pokaždé se smíchem označen za nepravdivý.

Fakt, že příběh genocidy ve Rwandě opravdu psali vítězové, implikuje podobu obsahu, navazujícího na dějiny konfliktu. Na vrcholu stojí prezentování zájmu vlády a prezidenta na bezpečnosti a rozvoji země. Pro politiku jako takovou se však užívá pojmů *leadership* a *demokracie*. Jednoduchá jazyková záměna politiku stigmatizuje a brání tak zpochybnění její podoby, kterou určuje výhradně RPF za užití limitujících prostředků pro opozici. Zároveň naznačuje důležitost autority, jejíž zneužívání je pro rwandský režim typické. Na druhé straně může být její užití do jisté míry pochopitelné vzhledem ke špatným vzpomínkám a prezentaci špatného vládnutí jako jedné z příčin genocidy. Spojením s demokracií však následně utváří dojem legitimacy takového stavu. Ukázky lze najít ve většině učebnic: zajištění bezpečnosti je označeno za odpovědnost prezidenta (Kitooke a Oiko 2016: 89), skupinový úkol ukládá žákům složit oslavnou píseň o králi libovolné monarchie a zmínit v ní jeho povinnosti vůči občanům (*důraz na důležitost centrální autority*), či báseň o úspěších, kterých Rwanda dosáhla praktikováním demokratického vládnutí (*legitimizace režimu*). Přestože další úkoly spočívají např. v diskuzích o politických stranách ve Rwandě a jejich programech (Sebazungu, Okoth a Ndaloh 2016: 141-144), jiné učebnice vysvětlují vládu a politiku jako „*proces kontroly občanů prostřednictvím zákonů*“ (Saka, Wanabule a Waweru 2016: 84).

Další paradox představuje výuka k občanství a mírovému soužití. Její součástí je sice apel na vzájemný respekt, harmonii, akceptování rozdílností či sounáležitost. K tomu slouží i optimalizovaná metodologie, kterou učitelé využívají. Skupinové práce, důraz na svobodné vyjádření či společné aktivity studentů uplatňování pozitivních hodnot povzbuzují. Na druhé straně však převažuje silný tlak na patriotismus<sup>36</sup> a národní uniformitu, který diverzitu de facto potlačuje. Oporu mu skýtá ústavní zákaz etnicity a zavedení jednotné národnosti. Paradoxní přitom je, že jedna z účastnic při hodině občanské výchovy před žáky zmínila, že důsledkem genocidy bylo zničení národní jednoty. Ta ale v zemi nikdy nebyla přítomna. Společnost Rwandy historicky vždy tvořily různorodé skupiny obyvatel, jejichž odlišnost byla ještě posílena příchodem Evropanů, kteří jim přiřkli etnické kontury.

Dějepis a občanská výchova, která v sobě zahrnuje i rekonciliační prvky, jsou celkově deformovány ve prospěch tzv. *občanské poslušnosti*<sup>37</sup>. Na tu rwandský režim tlačí ve všech složkách společnosti s cílem potlačit potenciální kritiku slabé úrovně svobod a demokracie, která je v zemi přítomna (Schmiedl a Šmolík 2017). Potvrzení účastníci vyslovili přímo i nepřímo: mimo záznam jeden z učitelů uvedl, že kritiku prezidenta není možné vyslovit nahlas. Další při rozhovorech tišili hlas, pokud otázky směřovaly k politickým tématům. Hlavním cílem se tak zdá být vychování takových občanů, kteří žádným způsobem nezpochybní způsob interpretace genocidy a následného politického a sociálního vývoje.

### 3.5. Institucionální zajištění

Sestavení přechodné vlády po ukončení genocidy znamenalo také jmenování nového ministra školství (Obura 2003: 56). Díky aktivitě jeho úřadu došlo již za dva měsíce k obnovení provozu prvního stupně základních škol, o další měsíc později následoval druhý stupeň. Přestože školy zprvu fungovaly v omezeném režimu, představoval tento krok potřebný návrat k normálnímu stavu.

---

<sup>36</sup> Projevuje se mnohdy v maličkostech, jako např. plakáty s vyobrazenými národními symboly ve třídě, sešit s motivem Rwanda Convention Centre, sloužícího jako ukázka rozvoje země či každodenní zpívání národní hymny, než začne vyučování.

<sup>37</sup> Autorský pojem *občanská poslušnost* vychází z Thoreauovy definice *občanské neposlušnosti*, představující odmítnutí respektu zákonů a požadavků vlády (Brownlee 2013).

„*Žádná jiná entita či systém [zdání normality – pozn. autora] nemohly nabídnout.*“  
(Cantwell dle Mathisena 2012: 38)

Centrální úroveň vnímají jako klíčovou v procesu obnovy školství bez výjimky také dotázaní účastníci výzkumu. Všimají si však také jejího propojení s místními administrativami: „*Lokální autority dostávají pokyny od vlády,*“ odpověděl učitel z G.S. Kanyinya (venkovská škola, Nyarugenge, Centrální provincie) na otázku, jak vypadá institucionální zajištění školství. V G.S. Nyamata Catholique (městská škola, Bugesera, Východní provincie) jiný učitel posléze doplnil, že „*vedle vlády se zapojuje také obvod a sektor*“<sup>38</sup>.

Odpovědi se ve všech případech shodovaly také na tom, že vláda za tímto účelem nižším správním jednotkám distribuuje finanční prostředky a přenáší na ně některé z pravomocí. Přestože je poskytování financí školám rovnoměrné, podmínky ve školách na venkově nejsou zcela rovné těm městským. Místní komunity mohou samy na chod škol přispívat, ve městech však žijí bohatší obyvatelé, kteří si mohou dovolit vyšší podporu.

Samo MINEDUC však oceňuje každou formu i vyšší podpory: „*Používáme i komunity, rodiče mohou přispívat, když peníze nemají, mohou přinést třeba kameny na stavbu [nové třídy či školy – pozn. autora] a podobně. Je tu hodně věcí, které nám mohou pomoci,*“ popsala zástupkyně REB, jakým způsobem lze do systému vstupovat a podílet se na jeho chodu.

Na participaci rodičů upozornili i další učitelé. Zapojit se mohou např. formou rodičovských komisí (G.S. Ruhuha, venkovská škola, Bugesera, Východní provincie), které na úrovni sektorů řeší zamítavé postoje některých rodin posílat děti do školy, Asociace rodičů a učitelů<sup>39</sup> (G.S. St. Famille, městská škola,

---

<sup>38</sup> Za tvorbu školské politiky je zodpovědné primárně Ministerstvo školství Rwandy (MINEDUC) a jeho úřady, které fungují na semi-autonomní bázi. Jedná se Rwanda Education Board (REB), Workforce Development Authority (WDA), Higher Education Council (HEC), National Council for Science, Technology and Innovation (NCSTI). Na implementaci, monitoringu a evaluaci spolupracují lokální úřady na úrovni výše uvedených správních jednotek. Další podporu poskytují zástupci soukromého sektoru, občanské společnosti a nevládních organizací (MINEDUC 2013: 70-73).

<sup>39</sup> V orig. Parents and Teachers Association (PTA).

Nyarugenge, Centrální provincie), představující rozšířený formát třídních schůzek nebo účastí na veřejných schůzích, kde je v rámci komunity diskutován management místních škol (G.S. Nyamata Catholique, městská škola, Bugesera, Východní provincie).

Decentralizace se projevuje „*pravomocí lokálních úřadů plánovat rekonstrukce a budování infrastruktury, (...) realizovat monitoring a participovat na samotném chodu škol,*“ vysvětlil výše citovaný učitel. Vysoká míra participace na celém procesu se projevila i při reformování osnov: „*K tvorbě osnov REB na každý předmět přizval i jeho učitele z různých [geografických – pozn. autora] oblastí, aby pomohli s formováním obsahu,*“ doplnil ředitel G.S. Butare Catholique (městská škola, Huye, Jižní provincie). Vyzdvihl však přitom také roli prezidenta země, jehož úkolem by mělo být „*stát nad všemi stranami společnosti a harmonizovat potenciálně odlišné pohledy*“.<sup>40</sup>

Státní struktury v sektoru školství doplňují soukromí aktéři a nevládní organizace. Jejich působení je do jisté míry dvojznačné. Na jedné straně NNO ustavováním nových škol pomáhají s rozšiřováním přístupu ke vzdělání, skrze REB se podílejí na školeních učitelů v práci s novými osnovami nebo jsou ve vzdělávání zapojeny nepřímo. Typickým příkladem je organizace Aegis Trust, která vede KGM, sloužící jako muzeum a edukační centrum. Vzdělávací programy jsou realizovány prostřednictvím Peace Education School, určeny jsou primárně žákům základních škol a jejich obsahem je výuka peacebuildingu, rekonciliace a udržitelnosti.<sup>41</sup>

Na straně druhé však školy vedené NNO často nabízejí učitelům lepší finanční podmínky než státní školy. „*Platy jsou někdy až třikrát vyšší a učitelé tak odcházejí raději do soukromých škol. Vláda ale motivuje učitele např. prémiei nebo jim pomáhá si sjednat půjčky, pokud potřebují. Obecně jsou ale* [NNO – pozn.

---

<sup>40</sup> Otázka se týkala definice historického narativu pro výuku dějepisu a občanské výchovy.

<sup>41</sup> V současné době probíhá program nazvaný Vzdělání k udržitelnému míru ve Rwandě (Education for Sustainable Peace in Rwanda, ESPR), jehož smyslem je práce nejen s žáky, ale také s učiteli, rodiči, mladými lidmi a zástupci vlády na tématech, jako je historie, peacebuilding, udržitelnost či rekonciliace. Peace Education School je vnitřní institucí KGM, která slouží k realizaci tohoto programu.



autora] *prospěšné*,“ uvedl ředitel G.S. Nyamata Catholique (městská škola, Bugesera, Východní provincie) na otázku, jak funguje ve školství symbióza státní a soukromé sféry.

### 3.5.1. Implikace

Činnost MINEDUC, resp. jejího implementačního úřadu REB, je od počátku přenášena na lokální úroveň. Tam se do celého procesu zapojují i jednotlivé komunity, což zajišťuje vysokou míru inkluze a sdílení. Důležitou součástí je při tom schopnost předat určité pravomoci do rukou „druhé strany“, obzvláště ve společnostech, v nichž byly příčinami konfliktu divizionismus a sociální vyloučení. Ústavní zákaz etnicity nicméně způsobil, že žádná „druhá strana“ nemůže existovat. Dochází tak sice k žádanému potlačení etnické rozdílnosti jako potenciální příčiny nového konfliktu. Rwandská společnost je však genocidou poznamenána natolik, že vnímání sebe sama i okolí v etnických či jiných sociálně-politických konturách pravděpodobně nikdy zcela nevymizí<sup>42</sup>. Přidáme-li navíc dva faktory v podobě a) významného vlivu vlády RPF spojené s komunitou Tutsi na obsazování úřadů<sup>43</sup> na všech úrovních od centrální až k municipální a b) úroveň kontroly této vlády nad veškerými politickými procesy, potažmo společností obecně (Schmiedl a Šmolík 2017), relevance aplikovaného formátu dialogu o sdílení může být zpochybněna.

Většina dotázaných hodnotí decentralizační procesy neutrálně. Jejich znalost přesného postupu v tom, jak je jejich škola např. financována příp. na koho se v rámci lokálních úřadů obracet, je však poměrně slabá. Může tak ukazovat na nepřilíživou vysokou transparentnost celého procesu nebo neschopnost vlády dostatečně komunikovat se zástupci škol, ať už přímo nebo prostřednictvím svých zástupců na nižších úrovních.

Na druhé straně přitom stojí vysoko nastavený standard propojení formálních institucí s neformálními v podobě hodnot a norem, které je v postkonfliktním školství potřeba definovat. Důraz na sociální kohezi je více než

---

<sup>42</sup> O pravdivosti tohoto tvrzení se autor přesvědčil v průběhu Memorial Week, kdy jeden z mluvčích během public meeting zmínil, že některým skupinám ve společnosti je vyhrožováno jako před genocidou. Rétorika přitom kopíruje slovník vlády, která genocidu připravila, a jejích přívrženců.

<sup>43</sup> O tzv. tutsizaci viz kapitola 3.3.

pochopitelný. Je však znovu zpochybňován ambivalencí respektu k rozdílnostem a legislativního potlačení etnické diferenciaci, jak bylo uvedeno v kapitole 3.4.

### 3.6. Monitoring a evaluace

Školy ve Rwandě byly před genocidou nástrojem dlouhodobé kulturní represe, která vedla k útlaku Hutu. V důsledku toho byly studijní výsledky a následné možnosti studentů deformovány ve prospěch jedné skupiny na úkor jiné. Těmto problémům se vláda v postkonfliktním období snaží předcházet. K tomu slouží mj. monitoring a evaluace, které je pomáhají odhalit. Kontrola sítě aktérů zapojených do vzdělávacího procesu a průběžné hodnocení výstupů však slouží také k maximalizaci efektivity celého školství. Tu ve Rwandě reprezentuje co nejvyšší počet dětí ve školách a naplňování osnov, které prošly a stále ještě prochází rozsáhlou reformou. Přestože se však počet dětí zapsaných ke studiu v posledních deseti letech pohybuje těsně pod hranicí 96 %, míra dokončení studia základní školy nikdy nepřesáhla 78 %<sup>44</sup> (MINEDUC 2012: 8, MINEDUC 2016: 21). Podle dotázané učitelky z G.S. Butare Catholique (městská škola, Huye, Jižní provincie) přitom „*vláda nenechává děti propadnout, když nezvládají, nechá je pokračovat, i když nerozumí.*“ MINEDUC přitom slovy zástupkyně REB při kontrolních návštěvách škol nesleduje pouze plnění učebního plánu, ale také to, „*zda žáci [probírané látce – pozn. autora] rozumí (...) mluví s nimi, nahlíží do knížek a získává tak náhled na to, jestli je potřeba nějaká změna, jestli někde není mezera a tam se pak přidá nebo ubere, sestaví se instrukce pro učitele apod.*“<sup>45</sup> Reporty MINEDUC navíc tvrzení učitelky vyvracejí.<sup>46</sup> Ani jeden z dotázaných ale takový typ monitoringu nezmnínil. Vykonávají jej údajně především ředitelé jednotlivých škol. Sledují přitom především aktivitu studentů. Zpětná vazba následně spočívá v hodnocení pozitiv, negativa lze napravit formou modelových tříd. „*Učitelé si sednou, jeden z nás učí, my pozorujeme a dáváme mu zpětnou vazbu,*“ vysvětlil učitel z G.S. St. Famille (městská škola, Nyarugenge, Centrální provincie). Že se jedná o participativní *bottom-up* proces potvrzují i další výpovědi: „*Kontroluje nás*

<sup>44</sup> V ČR pro srovnání míra dokončení studia v poslední dekádě neklesla pod 96 % (The World Bank 2017).

<sup>45</sup> Kompletní seznam monitorovaných oblastí dle vládního Education Sector Strategic Plan 2013/14 – 2017/18 je uveden v Tabulce č. 4 (viz Seznam příloh).

<sup>46</sup> V letech 2005 – 2010 podle údajů MINEDUC (2012: 11) prošlo z prvního stupně na druhý v průměru jen 48,9 % žáků.

*vláda, obvod a vedení, tzn. ředitel a ředitel studii<sup>47</sup>. (...) jsou tu obvodní vzdělávací úředníci<sup>48</sup>, ti navštěvují školu a sledují učitele, a my pak za každého učitele vytváříme reporty, které posíláme sektoru a obvodu.“ (G.S. Ruhuha, venkovská škola, Bugesera, Východní provincie). Zda jsou tyto reporty následně předávány také na MINEDUC, dotázaný učitel nevěděl. Doporučení se proto mohou týkat mj. také „většího zapojení komunit a rodičů dětí do managementu školy.“ (G.S. Nyamata Catholique, městská škola, Bugesera, Východní provincie). Kontroly z centrální úrovně se pak zaměřují především na kvalitu metodologie výuky a administrativu. „Mohou vám ale také říct, že jste se někde odchýlil od tématu a řekl žákům něco, co nebylo jeho součástí, nebo jste naopak nějakou informaci zapomněl,“ doplnil jiný učitel na dotaz, zda zástupci vlády při kontrolách sledují také obsah výuky<sup>49</sup> (G.S. St. Famille, městská škola, Nyarugenge, Centrální provincie).*

Monitoring a evaluace se týkají také dalších aktérů, zapojených do vzdělávacího procesu. Edukační programy KGM jsou hodnoceny formou evaluačních workshopů, do nichž jsou zapojeni účastníci programů, donoři, úředníci<sup>50</sup> a inspektoři z MINEDUC. Cílem workshopů je společná konzultace kvality obsahu a výstupů programů.

---

<sup>47</sup> Ředitel studií (v orig. Director of Studies) je vedoucí pozice v učitelském sboru školy. Jejím úkolem je mj. komunikace se studenty.

<sup>48</sup> Obvodní vzdělávací úředník (District Educational Officer) je zaměstnanec administrativy na úrovni obvodu. Více o územně-správním členění Rwandy viz strana 33.

<sup>49</sup> Otázka cílila na potenciální snahu vlády omezit riziko v podobě výkladu informací, které si nepřeje žákům sdělovat. Do dotazníku byla začleněna vzhledem k jednostranně definovanému historickému narativu a vládním aktivitám, které eliminují veškerou kritiku např. v mediálním prostoru. Ani při omezení šíře dotazu na výuku občanské výchovy a dějepisu však nikdo z dotázaných nevedl, že by monitoring ze strany vlády takové tendence měl. Jedna z odpovědí byla vysloveně vyhýbavá: „*My se snažíme děti připravit na dobrou budoucnost, patriotismus, cílem výuky historie je ukázat, co bylo špatně a co jsme udělali jako prevenci, kombinujeme to s dalšími tématy, jako byla první světová válka, a že příčiny holocaustu byly podobné*“ [jako při genocidě ve Rwandě – pozn. autora] (G.S. Inyange, městská škola, Gicumbi, Severní provincie). Otázka přitom zněla „Jsou při výuce o genocidě či vládě Rwandy problémy, které vám mohou úředníci z MINEDUC při kontrole vytknout? Jedná se o velmi citlivé téma a musí se učit opatrně, aby děti vyrostly z dobrými hodnotami a postoji.“ Na druhé straně je potřeba zmínit, že při jiném rozhovoru autor zjistil, že tito úředníci před každou kontrolou školu dopředu informují a snaží se dát jasně najevo, že jejich role není být policistou či vyvolávat strach, ale zjistit potenciální problém a dát škole zpětnou vazbu.

<sup>50</sup> V orig. Quality Assurance Officers.

### 3.6.1. Implikace

Za hlavní kontrolní proces považují dotázaní návštěvy ředitelů v hodinách, z nichž později získávají zpětnou vazbu. Pouze jediný učitel zmínil, že na jejím poskytování se mohou podílet i sami učitelé formou modelových tříd, kde se hodnotí navzájem. Sleduje se především metodologie výuky, obsahovou stránku obvykle komentují inspektoři z MINEDUC či obvodu. Podle slov zúčastněných učitelů se ale žádná kritika doposud neobjevila. Uskutečněná pozorování však odhalila hned několik problémů. Pozorovaná úroveň angličtiny velké části učitelů ve čtvrtých třídách, hlavní město nevyjímaje, byla obvykle nízká, v důsledku čehož upadala kvalita výuky. Důkaz poskytly krátké testy, které se píšou na konci každé hodiny pro shrnutí probrané látky. Odpovědi dětí často ukázaly, že jí absolutně nerozumí, protože přechod z třetí do čtvrté třídy s sebou nese i změnu jazyka výuky. Metody používané učiteli především na venkově byly často zastaralé a mnohdy až nesmyslné, na mnoha místech chyběly pomůcky v podobě učebnic a další. Efektivitě výuky nepomáhají ani časté změny osnov, které se dle dotázaných dějí prakticky každý rok.

Protože má monitoring obvykle interní charakter a většina dotázaných uvedla, že kontroly z MINEDUC sledují především administrativní otázky spojené s vedením školy a výuky, nezdá se, že by jeho účelem byla hlubší kontrola hodnot, které škola žákům vštěpuje, a zda jsou v souladu s vládními politikami. Vláda přitom silně dohlíží např. na neziskový sektor a žurnalisty, kteří jsou v reprodukci hodnot směrem ke společnosti silnými hráči. Jako důvod obvykle uvádí právě nutnost eliminovat nevhodné divizionistické postoje a genocidní rétoriku, kterou údajně např. právě novináři často používají. Ve skutečnosti však za takovým jednáním stojí snaha potlačit jakoukoli kritiku, která by mohla poukázat na autoritářské praktiky režimu. Tento rozpor je paradoxní o to víc, že škola byla před genocidou jednou z klíčových institucí rozdělování společnosti už od útlého věku.

Podstata kontrol a hodnocení tak zůstává mírně nejasná. Do jisté míry se potvrzuje absence obecných kritérií pro hodnocení úspěšnosti školství po konfliktu, která si každá společnost musí nastavit na míru svým specifickým potřebám. Vize MINEDUC je relativně fluidní a možná až příliš zaměřená na úspěch na úkor pochopení, přičemž opomíjí praktické problémy ze samotných škol.

## Závěr

Rwanda je rámci subsaharské Afriky unikátním případem ekonomické prosperity, podpory obchodu, stability a bezpečnosti. Nejenže se dokázala zotavit z devastující genocidy v roce 1994, nastoupila také cestu rychlého rozvoje a obnovy zničené společnosti směrem k funkčnímu státu. Bývá proto někdy vnímána za modelovou zemi, která může jít ostatním příkladem. V pozadí však stojí několik problémů, které při tom nelze přehlížet a které hodnotu rwandského úspěchu značně podřívají. Paul Kagame stojí v čele země již 23 let a v letošním roce velmi pravděpodobně vykročí k dalšímu, tentokrát sedmiletému funkčnímu období. Jeho politická strana, RPF, je de facto jediným skutečně vládnoucím subjektem, opozice čelí opresím. Totéž se týká práce svobodných novinářů či nevládních organizací, tvořících důležitou součást občanské společnosti v zemi.

Současný stav se nezrodil přes noc. Systematické aktivity RPF směřují ke kumulaci moci už od počátku tranzitního období zahájeného po ukončení genocidy. Významnou roli sehrává přístup Rwandy k postkonfliktní rekonstrukci s jádrem v oblasti bezpečnosti a hospodářského růstu na úkor ostatních sektorů. Poválečná obnova založená na čtyřech základních pilířích sice předpokládá, že prvním krokem je zajištění bezpečnosti. V tomto ohledu je Rwanda skutečně precizní. Na rozdíl od jiných států ve východní Africe, potažmo i ostatních regionech, se ve Rwandě mohou cizinci cítit naprosto v bezpečí, které zajišťuje např. prakticky neúplatná policie. Na druhé straně však stojí rozsáhlá síť tajné policie, která vedle bezpečnosti dohlíží také na absenci svobody projevu, čímž zamezuje potenciální kritice vlády. Rwanda tak nejednou zažila případy záhadných zmizení nepohodlných politiků či neobjasněné politické vraždy (Birrell 2014), které úroveň domácí bezpečnosti podřívají. Podobně je tomu v případě dlouhodobé podpora rebelů v sousední Demokratické republice Kongo, jejichž činnost významným způsobem napomáhá k destabilizaci Konga, ale i oblasti velkých afrických jezer obecně. Ekonomický růst měřený HDP sice dosahuje v poslední dekádě průměrné výše sedmi procent, portfolio příjmů je však málo diverzifikované a redistribuce nerovnoměrná. Důkazem je 39,1 % obyvatel stále žijících pod hranicí chudoby (UNDP 2016).

Podobné kontroverze lze nalézt i u zbývajících dvou pilířů obnovy. Spravedlnost a rekongiliace napadá na jednu nohu v důsledku absence soudních

procesů s členy bývalé RPA a RPF z dob osvobozené války a genocidy, kdy se prokazatelně podíleli na násilí páchaném na obyvatelstvu Rwandy pod rouškou boje proti rasistickému hutuskému režimu. Mj. zabíjeli i rwandské uprchlíky, kteří se odmítali v míru vrátit zpět do země (Hintjens 2008: 24-26). Sociální rozvoj je v tomto ohledu značně omezený; občanská společnost organizující se např. do nevládních organizací čelí útlaku a omezením. Zcela klíčový důraz na jednotu země, legitimizovaný ústavním zrušením etnicity a zavedením jednotné celonárodní identity, je v rozporu s apelem na respekt k diverzitě a rozdílnostem ve společnosti. Paradoxní přitom je, že proces rekonciliace byl od počátku postaven na rozlišování Tutsi a Hutu, přičemž pouze Tutsi byli chápáni jako oběti (Hintjens 2008: 23). Za zmínku proto stojí i tzv. *tutsizace*, která je v kontextu rwandského režimu od roku 1994 skrytým procesem dalšího upřednostňování Tutsi na úkor Hutu. Prezident Kagame a jeho strana jsou totiž výhradně Tutsi. Vláda a participace jako poslední pilíř jsou tak značně deformovány.

Součástí ekonomického a sociálního pilíře je i školství, které po genocidě prošlo důležitou reformou. Od základů se proměnila metodologie výuky, která se nyní orientuje na žáka, učitel slouží jako průvodce světem informací. Děti tak mají podstatně více prostoru prezentovat své postoje, formulovat vlastní myšlenky a aktivně se výuky účastnit. Relevanci poskytovaných znalostí však podkopává jednostrannost, s níž se k aktualizaci osnov přistoupilo. Učebnice dějepisu tak nabízejí pouze limitovaný výklad historie genocidy a následujících let, které již byly pod vládou RPF. Právě tam se projevuje také „reklama“, kterou vláda žákům předkládá. Zajištění bezpečnosti stojí obvykle na prvním místě jako podprahová zpráva, který faktor vnímat jako klíčový. Podobně je tomu v oblasti občanství a politiky, která je ukryta pod pojmem *leadership*, který tak politiku do jisté míry stigmatizuje. Student tak znovu podprahově získává informaci o tom, že sice může být ve společnosti vůdcem, politika je však oblastí vzdálenou. Uniformní odpovědi účastníků výzkumu potvrdily, že naznačené praktiky jsou reálné, kritiku nikdo nepřipouští.

Na druhé straně však v sobě občanská nauka zahrnuje veškeré důležité pojmy, jako je vzájemný respekt, harmonie, mírové řešení sporů a další. K těmto hodnotám vedou žáky také učitelé, k jejich propagaci slouží také nejrůznější školní

aktivity, které děti učí spolupracovat, komunikovat a prezentovat se. Paradoxní nicméně je, že apel na respektování různorodosti koliduje s všudypřítomným patriotismem a důrazem na národní jednotu. Ta ale vznikla uměle zakázáním etnického dělení. Někdy bývá navíc prezentována jako faktor, k jehož obnovení došlo po genocidě. Před ní však rwandská společnost jednotná nebyla a jednotnou identitu tak postrádala. Zároveň dochází k tomu, že i přes přetrvávající vědomí, kdo přísluší ke které etnické skupině, se o tomto tématu otevřeně nemluví. Rwanda tak může představovat tzv. sud se střelným prachem, který může jednoho dne vybuchnout a rozpoutat další etnický konflikt. O jeho náznacích se už zmiňují i sami Rwandané, např. v průběhu Memorial Week, a potvrzují je i další výzkumy<sup>51</sup>.

V oblastech, které se netýkají obsahu výuky, je však vidět solidní pokrok. Obnova chodu škol jen dva měsíce po zničujícím konfliktu je zcela ojedinělá a pozitivně přispěla k utvoření pocitu normálního života, který děti díky školní docházce získávají. Rwanda se zároveň otevřela i nevládním organizacím, kterým umožňuje vést množství škol a rozšiřovat tak počet dětí, které usednou do školních lavic. Těch je v současnosti téměř sto procent, což je v subsaharské Africe, potažmo celém rozvojovém světě naprosto unikátním jevem. Princip rovného přístupu byl uplatněn i pro uprchlíky a vnitřně vysídlené osoby, kterým byla v obnoveném systému školství věnována i speciální pozornost za účelem jejich hladkého začlenění zpět. Totéž platí dodnes v otázce genderu. Vedlejším efektem je bohužel kolísající kvalita výuky; vysoký počet dětí ve třídách a stále nedostačující počet učitelů a školní infrastruktury zůstávají pro Rwandu velkou výzvou. Mezery lze spatřit také u monitoringu a evaluací. Uskutečněná pozorování ukázala na mnoho problémů, s nimiž je potřeba se urychleně vyrovnat, aby se kvalita školství jako celku posunula v rámci reformy o další příčku výš. V tomto směru byli dotázaní účastníci podstatně otevřenější než u témat spojených s obsahem, protože si praktických nedostatků všimají každý den na vlastní kůži. Obsah nicméně nikdo nezpochybňuje.

---

<sup>51</sup> Helen Hintjens (2008: 22) na základě rozhovorů s obyvateli Rwandy konstatuje, že čtení příběhu genocidy se často měnilo, a to především v otázce přístupu k tomu, kdo byl pachatelem a kdo obětí. Výsledkem je údajně stále vyšší úroveň sociální a skupinové polarizace, která rekongoliaci a kohezi ve společnosti spíše podkopává, než aby sloužila ke skutečnému mírovému soužití.

Postkonfliktní školství ve Rwandě vyžaduje hlubší, a především časově rozsáhlejší analýzu. Terénní výzkum ale dokázal, že se reforma v mnoha směrech pozitivně vypořádala s následky genocidy, která vzdělávací systém zcela zničila. Její nejdůležitější část, aktualizace osnov, však do jisté míry posloužila vládě RPF, která se neobejde bez vnitřní i vnější legitimacy. Jedním z nástrojů, jak budovat tu domácí, je právě vzdělávání. Jeho obsah byl tudíž zčásti přizpůsoben těmto potřebám, a jeho role tak spočívá nejen v budování nových a úspěšných generací mladých lidí, kteří se zasadí o další rozvoj státu, ale také vytvoření uniformních občanů, jejichž názory budou výhradně v souladu s vládní rétorikou, která je prakticky pod absolutním vlivem částečně autoritářského režimu Paula Kagameho.



## Literatura a prameny

### Literatura

Barnett, Michael. 2006. „Building a Republican Peace: Stabilizing States after War.“ *International Security* 30, č. 4, 87-112.

Barnett, Michael et al. 2007. „Peacebuilding: What Is in a Name?“ *Global Governance* 13, č. 1, 35-58.

Bureš, Oldřich. 2003. „Mírové operace OSN v postbipolárním světě – méně znamená více.“ *Mezinárodní vztahy* 3, 24-43.

Burnett, Jennie A. 2008. „Gender Balance and the Meanings of Women in Governance in Post-Genocide Rwanda.“ *African Affairs* 107, č. 428, 361-386.

Bush, Kenneth D. a Saltarelli, Diana, eds. 2000. *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florence: United Nations Children's Fund Innocenti Research Centre. Dostupné na: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight4.pdf> (4. 4. 2017).

Cohen, Craig. 2006. „Measuring Progress in Stabilization and Reconstruction.“ *Stabilization and Reconstruction Series 1*, 1-16. Dostupné na: <https://www.usip.org/sites/default/files/srs1.pdf> (3. 12. 2016).

Dallaire, Romeo. 2014. *Potřást si rukou s ďáblem*. Praha: Malvern.

Davies, Lynn. 2015. *The Politics of Peace Education in Post-Conflict Countries*. Working paper 32, Centre for Research on Peace and Development (CRPD). Dostupné na: (13. 11. 2016).

Des Forges, Alison. 1999. *Leave No One to Tell the Story: Genocide in Rwanda*. New York: Human Rights Watch. Dostupné na: [https://www.hrw.org/reports/1999/rwanda/Geno15-8-03.htm#P907\\_283813](https://www.hrw.org/reports/1999/rwanda/Geno15-8-03.htm#P907_283813) (3. 3. 2017).

Elbadawi, Ibrahim Ahmed. 2008. „Postconflict Transitions: An Overview.“ *The World Bank Economic Review* 22, č. 1, 1-7.

Englebert, Pierre a Tull, Denis M. 2008. „Postconflict Reconstruction in Africa: Flawed Ideas about Failed States.“ *International Security* 32, č. 4, 106-139.

Feil, Scott. 2002. „Building Better Foundations: Security in Postconflict Reconstruction.“ *The Washington Quarterly* 25, č. 4, 97-109.

Freedman, Sarah Washauer a kol. 2008. „Teaching History after Identity-Based Conflicts: The Rwanda Experience.“ *Comparative Education Review* 52, č. 4, 663-690.

Freedman, Sarah Washauer a kol. 2011. „Teaching History in Post-Genocide Rwanda.“ In: *Remaking Rwanda: State Building and Human Rights after Mass Violence*. Eds. Scott Straus a Lars Waldorf. Madison: The University of Wisconsin Press, 297-315.

Ghani, Ashraf, Lockhart, Clare a Carhanan, Michael. 2006. „An Agenda for State-Building in the Twenty-First Century.“ *The Fletcher Forum of World Affairs* 30, č. 1, 101-123.

Graham-Brown, S. 1994. „The Role of the Curriculum.“ In: *Education Rights and Minorities*. Ed. Minority Rights Group. London: Minority Rights Group, 27-32.

Hamre, John J. a Sullivan, Gordon R. 2002. „Toward Postconflict Reconstruction.“ *The Washington Quarterly* 25, č. 4, 85-96.

Hintjens, Helen. 2008. „Post-genocide identity politics in Rwanda.“ *Ethnicities* 8, č. 1, 5-41.

Chakravarty, Anuradha. 2015. *Investing in Authoritarian Rule: Punishment and Patronage in Rwanda's Gacaca Courts for Genocide Crimes*. Cambridge: Cambridge University Press. Dostupné na: [goo.gl/Wt3eXa](http://goo.gl/Wt3eXa) (7. 5. 2016).

King, Elisabeth. 2013. *From Classrooms to Conflict in Rwanda*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kitooke, Paul, Oiko, Daniel. 2016. *Social Studies for Rwandan Primary Schools Pupil's Book 6*. Nairobi: Longhorn Publishers.

Klíma, Jan. 2012. *Dějiny Afriky*. Praha: NLN – Nakladatelství Lidové noviny.

Longman, Timothy. 2017. *Memory and Justice in Post-Genocide Rwanda*. Cambridge: Cambridge University Press. Dostupné na: <https://goo.gl/GDrSmd> (1. 7. 2017)

Mathisen, Jay. 2012. *Education reform in Rwanda: impacts of genocide and reconstruction on school systems*. Newberg: George Fox University, School of Education. Disertační práce. Dostupné na: <http://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=edd> (20. 6. 2017).

Murithi, Tim. 2006. „Towards a Symbolic Partnership: The UN Peacebuilding Commission and The Evolving African Union/NEPAD Post-Conflict Reconstruction Framework.“ In: *A Dialogue of the Deaf: Essays on Africa and the United Nations*. Eds. Adekeye Adebajo a Helen Scanlon. Johannesburg: Jacana, 243-260. Dostupné na: <https://www.unitar.org/ny/sites/unitar.org.ny/files/PBC%20AU%20Edited%20Final%20Version.pdf> (17. 2. 2017)

Muzenero, C., Isaac, P., Gichana, T., Habimana, M. 2016. *Social Studies for Rwandan Primary Schools Pupil's Book 5*. Kigali: Spotlight Publishers (EA) Limited.

Naftalin, Mark. 2011. „A New Rwanda?“ *The World Today* 67, č. 7, 22-24.

Obura, Anna. 2003. *Never again: educational reconstruction in Rwanda*. Paris: International Institute for Educational Planning. Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133051e.pdf> (9.7.2017).

O'Neill, Geraldine a McMahon, Tim. 2005. „Student-Centered Learning: What Does It Mean for Students and Lecturers?“ *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching 1*, 27-36. Dostupné na: [http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues\\_19th\\_Oct\\_SCL.pdf](http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues_19th_Oct_SCL.pdf) (2. 2. 2017).

Paris, Roland. 2004. *At War's End. Building Peace After Civil Conflict*. Boulder: University of Colorado.

Przeworski, Adam, Limongi, Fernando. 1997. „Modernization: Theories and Facts.“ *World Politics 49*, č. 2, 155-183.

Reyntjens, Filip. 2015. „Rwanda: Progress or Powder Keg?“ *Journal of Democracy 26*, č. 3, 19-33.

Roger, Isabelle. 2002. „Education for children during armed conflicts and post-conflict reconstruction.“ *Children and Security 3*, 45-50.

Saka, M., Wanabule, J., Waweru, J. 2016. *Primary Social Studies*. Nairobi: Kenya Literature Bureau.

Sebazungu, Theophile, Okoth, Assa, Ndaloh, Agumba. 2016. *History and Citizenship For Rwandan Schools Senior 1*. Nairobi: East African Educational Publishers Ltd.

Sinclair, Margaret. 2002. *Planning education in and after emergencies*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Schmiedl, Martin, Šmolík, Vojtěch. 2017. „Post-konfliktní Rwanda: Země tisíce kopců v šedé zóně mezi demokracií a autoritářstvím.“ *Acta FF 1*, 56-74.

Starr, Frederik. 2006. „Sovereignty and Legitimacy in Afghan Nation Building.“ In: *Nation-Building: Beyond Afghanistan and Iraq*. Ed. Francis Fukuyama. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 107-124.

Stavenhagen, Rodolfo. 2012. *Pioneer on Indigenous Rights*. New York: Springer Science & Business Media.

Suhrke, Astri. 2007. *Democratization of a Dependent State: The Case of Afghanistan*. Working Paper 10, Chr. Michelsen Institute (CMI). Dostupné na: <https://www.cmi.no/publications/file/2810-democratization-of-a-dependent-state.pdf> (18. 10. 2016).

Tomlinson, Kathryn a Benefield, Pauline. 2005. „Education and conflict: Research and Research Possibilities.“ Berkshire: National Foundation for Educational Research.

The World Bank. 2005. *Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction*. Washington, D.C.: The World Bank. Dostupné na: [http://siteresources.worldbank.org/INTCPR/Resources/Reshaping\\_the\\_Future.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTCPR/Resources/Reshaping_the_Future.pdf) (5.7.2017).

Vonhm, Mainlehwon Ebenezer, 2015. „The Role of Education to Build Peace and Reconciliation in Post Conflict Settings.“ In: *Beyond Intractability*. Eds. Guy Burgess and Heidi Burgess. Boulder: University of Colorado, 1-9. Dostupné na: <http://www.beyondintractability.org/library/role-education-build-peace-and-reconciliation-post-conflict-settings> (16. 1. 2017).

Waissová, Šárka. 2005. *Řešení konfliktů v mezinárodních vztazích*. Praha: Portál.

Walker-Keleher, Jessica. 2006. „Reconceptualizing the Relationship between Conflict and Education: The Case of Rwanda.“ *The Fletcher Journal of Human Security* 21, 35-53.

## Prameny

African Union. 2006. *Policy on Post-Conflict Reconstruction and Development (PCRD)*. Addis Ababa: Conflict Management Division, Peace and Security Department, Commission of the African Union. Dostupné na: <http://www.peaceau.org/uploads/pcrd-policy-framwework-eng.pdf> (15. 10. 2016).

Anderlini, Sanam Naraghi, El-Bushra, Judy. 2004. „Postconflict Reconstruction.“ In: *Inclusive Security, Sustainable Peace: A Toolkit for Advocacy and Action*. Ed. International Alert, Women Waging Peace. London: Hunt Alternatives Fund and International Alert, 51-68. Dostupné na: <https://www.inclusivesecurity.org/wp-content/uploads/2013/05/101864251-Toolkit-for-Advocacy-and-Action.pdf> (15. 10. 2016).

BBC. 2014. *Rwanda MPs condemn BBC Untold Story programme on genocide*. Dostupné na: <http://www.bbc.com/news/world-africa-29732242> (20. 7. 2017).

Birrell, Ian. 2014. *Darling of the West, terror to his opponents: Meet Rwanda's new scourge - Paul Kagame*. Dostupné na: <http://www.independent.co.uk/news/world/africa/darling-of-the-west-terror-to-his-opponents-meet-rwanda-s-new-scourge-paul-kagame-9037914.html> (21. 7. 2017).

Brownlee, Kimberley. 2013. *Civil Disobedience*. Dostupné na: <https://plato.stanford.edu/entries/civil-disobedience/> (20. 7. 2017).

Buckland, Peter. 2006. „Post-conflict education: time for a reality check?“ *Forced Migration Review*, 7-8. Dostupné na: <http://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/en/FMRpdfs/EducationSupplement/full.pdf> (12. 12. 2016).

Center for Army Lessons Learned. 2007. *PRT Playbook*. Handbook 34. Fort Leavenworth: Center for Army Lessons Learned (CALL). Dostupné na: <http://usacac.army.mil/sites/default/files/publications/07-34.pdf> (4. 10. 2016).

Cole, Elizabeth A. a Barsalou, Judy. 2006. *Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict*. Special Report 163, United States Institute of Peace (USIP). Dostupné na: <https://www.usip.org/publications/2006/06/unite-or-divide-challenges-teaching-history-societies-emerging-violent> (10. 10 .2016).

EP-Nuffic. 2015. *The Rwandan education system described and compared with the Dutch system*. Dostupné na: <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-rwanda.pdf> (19. 7. 2017).

Erlinder, Peter. 2014. "Genocide Denial" in Rwanda: *Questioning the Official View of History*. Dostupné na: <http://www.globalresearch.ca/genocide-denial-in-rwanda-questioning-the-official-view-of-history/5410169> (7. 5. 2016).

FREEDOM HOUSE. Nedatováno. *Freedom in the world: Rwanda 2013*. Dostupné na: <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/2013/rwanda> (7. 5. 2016).

Holland, Hereward. 2009. *Rwanda denies rebels escaped justice over genocide*. Dostupné na: <http://www.reuters.com/article/ozatp-rwanda-genocide-idAFJOE55204420090603> (7. 5. 2016).

HRW. 1999. *The Rwandan Patriotic Front*. Dostupné na: <https://www.hrw.org/reports/1999/rwanda/Geno15-8-03.htm> (17. 7. 2017).

HRW. 2003. *RWANDA LASTING WOUNDS: Consequences of Genocide and War for Rwanda's Children*. New York: Human Rights Watch. Dostupné na: <https://www.hrw.org/reports/2003/rwanda0403/rwanda0403.pdf> (3. 12. 2016).

HRW. 2008. *ICTR: Address Crimes Committed by the RPF: A Letter to the ICTR Prosecutor*. Dostupné na: <https://www.hrw.org/news/2008/12/11/ictr-address-crimes-committed-rpf> (17. 7. 2017).

HRW. 2012. *World Report 2012 – Rwanda*. Dostupné na: <http://www.refworld.org/docid/4f2007c72.html> (7. 5. 2016).

IBE UNESCO. 2003. *Curriculum change and social cohesion in conflict-affected societies*. Dostupné na:

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Final\\_reports/finrep\\_curr\\_change\\_social\\_cohesion\\_03.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Final_reports/finrep_curr_change_social_cohesion_03.pdf) (6. 12. 2016).

MINALOC. 2011. *Administrative Units*. Dostupné na:

<http://www.minaloc.gov.rw/index.php?id=450> (5. 7. 2017).

MINEDUC. 2008. *Education Sector Strategic Plan 2008 – 2012 (DRAFT)*. Kigali:

MINEDUC. Dostupné na:

[http://www.hec.gov.rw/IMG/pdf/Education\\_SEctor\\_Strategic\\_Plan\\_2008-2012.pdf](http://www.hec.gov.rw/IMG/pdf/Education_SEctor_Strategic_Plan_2008-2012.pdf) (3. 7. 2017).

MINEDUC. 2012. *Rwanda Education Statistics*. Kigali: MINEDUC. Dostupné na:

[http://mineduc.gov.rw/fileadmin/user\\_upload/2011\\_RWANDA\\_EDUCATION\\_STATISTICS.pdf](http://mineduc.gov.rw/fileadmin/user_upload/2011_RWANDA_EDUCATION_STATISTICS.pdf) (3. 7. 2017).

MINEDUC. 2013. *Education Sector Strategic Plan 2013/14 – 2017/18*. Kigali:

MINEDUC. Dostupné na: [file:///C:/Users/smoli/Downloads/2015\\_01-rwanda-education-sector-plan.pdf](file:///C:/Users/smoli/Downloads/2015_01-rwanda-education-sector-plan.pdf) (4. 7. 2017).

MINEDUC. 2016. *2016 Educational Statistics Yearbook*. Kigali: MINEDUC.

Dostupné na:

[http://mineduc.gov.rw/fileadmin/user\\_upload/pdf\\_files/2016\\_Education\\_Statistical\\_Yearbook.pdf](http://mineduc.gov.rw/fileadmin/user_upload/pdf_files/2016_Education_Statistical_Yearbook.pdf) (6. 7. 2017).

Rever, Judi. 2016. *What Remains Hidden in Rwanda: The Role of Tutsi Civilians*

*in Killing Hutus*. Dostupné na:

<https://www.foreignpolicyjournal.com/2016/06/03/what-remains-hidden-in-rwanda-the-role-of-tutsi-civilians-in-killing-hutus/> (17. 7. 2017).

Roser, Max. 2016. *War and Peace*. Dostupné na: <https://ourworldindata.org/war-and-peace/> (16. 11. 2016).



Rusesabagina, Paul. 2006. *Compendium of RPF Crimes – October 1990 to Present: The Case for Overdue Prosecution*. Dostupné na: [http://www.taylor-report.com/articles/Compendium\\_of\\_RPF\\_Crimes.pdf](http://www.taylor-report.com/articles/Compendium_of_RPF_Crimes.pdf) (17. 7. 2017).

Stanton, Gregory H. 2002. *Could the Rwandan Genocide Have Been Prevented?* Dostupné na: <http://www.genocidewatch.org/couldrwandangenocide.html> (5. 5. 2016).

Tarneden, Rudi. 2006. *Rwanda schools still struggling to recover from 1994 genocide*. Dostupné na: [https://www.unicef.org/infobycountry/rwanda\\_31708.html](https://www.unicef.org/infobycountry/rwanda_31708.html) (8. 7. 2017).

Tebbe, Kerstin. 2006. *Peacebuilding Methods for the Post-Conflict Education System*. Dostupné na: <http://socalumni.american.edu/sis/ipcr/upload/KTebbeSRPwDistinction2007S.pdf> (6. 3. 2017).

The Guardian. 2015. *Rwanda places indefinite ban on BBC broadcasts over genocide documentary*. Dostupné na: <https://www.theguardian.com/media/2015/jun/01/rwanda-places-indefinite-ban-on-bbc-broadcasts-over-genocide-documentary> (20. 7. 2017).

The World Bank. 2009. *Rwanda - From post-conflict reconstruction to development*. IDA at work. Washington D.C.: The World Bank. Dostupné na: <http://siteresources.worldbank.org/IDA/Resources/ida-Rwanda-10-02-09.pdf> (22. 2. 2017).

The World Bank. 2017. *Population growth (annual %)*. Washington D.C.: The World Bank. Dostupné na: <http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.GROW?locations=RW> (19. 7. 2017).

The World Bank. 2017. *Primary completion rate, male (% of relevant age group)*. Washington D.C.: The World Bank. Dostupné na:

<http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.CMPT.MA.ZS?end=2015&locations=CZ&start=2007> (7. 7. 2017).

UNA UK. 2002. *An Agenda for Peace Ten Years On*. Dostupné na: <https://www.globalpolicy.org/component/content/article/226/32320.html> (1. 12. 2016).

UNDP. 2016. *About Rwanda*. Dostupné na: <http://www.rw.undp.org/content/rwanda/en/home/countryinfo.html> (21. 7. 2017).

UNESCO. 2015. *Education for Peace: Planning for Curriculum Reform*. Paris: UNESCO. Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002336/233601e.pdf> (12. 3. 2017).

UN. 2013. *List of Peacekeeping Operations 1948 – 2013*. Dostupné na: <http://www.un.org/en/peacekeeping/documents/operationslist.pdf> (7. 1. 2017).

UNMICT. 1999. *Amended Indictment Theoneste Bagosora*. Dostupné na: <http://unictr.unmict.org/en/cases/ictr-98-41> (20. 7. 2017).

### Osobní rozhovory

Interview s učitelem, G. S. Mukamira, městská škola, Nyabihu, Západní provincie. Mukamira, 1. 5. 2017.

Interview s učitelem, G. S. Rurembo, venkovská škola, Nyabihu, Západní provincie. Rurembo, 3. 5. 2017.

Interview s ředitelem, G. S. Nyamata Catholique, městská škola, Bugesera, Východní provincie. Nyamata, 5. 5. 2017.

Interview s ředitelem, G. S. Ruhuha, venkovská škola, Bugesera, Východní provincie. Ruhuha, 7. 5. 2017.

Interview s učitelem, G. S. Inyange, městská škola, Gicumbi, Severní provincie.  
Byumba, 9. 5. 2017.

Interview s ředitelem, G.S. Gaseke, venkovská škola, Gicumbi, Severní provincie.  
Gaseke, 11. 5. 2017.

Interview s ředitelem a učitelkou, G.S. Butare Catholique, Huye, Jižní provincie.  
Butare, 13. 5. 2017.

Interview s ředitelem, G.S. Nkubi, Huye, Jižní provincie. Nkubi, 15. 5. 2017.

Interview s učitelem, G.S. St. Famille, Nyarugenge, Centrální provincie. Kigali,  
17. 5. 2017.

Interview s ředitelem studií, G.S. Kanyinya, Nyarugenge, Centrální provincie.  
Kanyinya, 19. 5. 2017.

Interview se zástupcem Peace Education School při Kigali Genocide Memorial  
Centre (KGM). Kigali, 21. 5. 2017.

Interview se zástupkyní ředitele Odboru osnov a výukových materiálů Rwandské  
vzdělávací komise (REB) při MINEDUC. Kigali, 23. 5. 2017.

## Přílohy

**Tabulka č. 3: Seznam účastníků terénního výzkumu**

Název instituce	Lokace	Provincie	Obvod	Pozice respondenta
G.S. MUKAMIRA	Město	Západní	Nyabihu	Učitel občanské výchovy
G.S. RUREMBO	Venkov	Západní	Nyabihu	Učitel občanské výchovy
G.S. NYAMATA CATHOLIQUE	Město	Východní	Bugesera	Ředitel
G.S. RUHUHA	Venkov	Východní	Bugesera	Ředitel
G.S. INYANGE	Město	Severní	Gicumbi	Učitel občanské výchovy
G.S. GASEKE	Venkov	Severní	Gicumbi	Ředitel
G.S. BUTARE CATHOLIQUE	Město	Jižní	Huye	Učitelka občanské výchovy a dějepisu, ředitel
G.S. NKUBI	Venkov	Jižní	Huye	Ředitel
G.S. ST. FAMILLE	Město	Centrální (Kigali)	Nyarugenge	Učitel občanské výchovy
G.S. KANYINYA	Venkov	Centrální (Kigali)	Nyarugenge	Ředitel studií
KIGALI GENOCIDE MEMORIAL (KGM)	—	—	—	Zástupce Peace Education School
RWANDA EDUCATION BOARD (REB)	—	—	—	Zástupce ředitele Odboru osnov a výukových materiálů

**Tabulka č. 4: Seznam hodnocených oblastí v rámci vzdělávacího systému**

<b>Hodnocený aspekt</b>	
<b>1.</b>	Rovný přístup k základnímu vzdělání
<b>2.</b>	Rovný přístup ke vzdělání pro žáky se zvláštními potřebami v běžných i zvláštních školách
<b>3.</b>	Kvalita vzdělávání napříč základními školami
<b>4.</b>	Kvalifikace, vyškolení a motivace učitelů za účelem naplnění jejich očekávání
<b>5.</b>	Rovný přístup k relevantnímu, kvalitnímu a požadovanému technickému a odbornému vzdělání
<b>6.</b>	Rovný přístup k dostupnému, relevantnímu vyššímu vzdělávání
<b>7.</b>	Přístup k programům školní připravenosti a předškolnímu vzdělávání
<b>8.</b>	Výstupy z předmětů zaměřených na vědu, technologie a inovace a jejich aplikace na relevantní sektory ekonomiky
<b>9.</b>	Přístup ke vzdělávání pro dospělé
<b>10.</b>	Podpora v oblasti administrativy a managementu

Zdroj: MINEDUC