

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav Blízkého východu a Afriky

Diplomová práce

Lukáš Gavenda

**Školská politika v Maroku a Tunisku za francouzského
protektorátu**

The educational policy in Morocco and Tunisia during French protectorate

Praha 2015

Vedoucí práce: PhDr. Josef Ženka, Ph.D.

Poděkování:

Chtěl bych poděkovat své vedoucí bakalářské práce PhDr. Josefu Ženkovi, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a rady poskytnuté při zpracování této práce.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 12. ledna 2015

.....

Lukáš Gavenda

Klíčová slova:

školství, Maroko, Tunisko, kolonialismus, Lyautey, Machuel Cambon, Hardy

Key Words:

Education, Morocco, Tunisia, colonialism, Lyautey, Machuel, Cambon, Hardy

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá srovnáním francouzské školské koloniální politiky v protektorátech severní Afriky, Maroka a Tuniska. Zkoumaným jevem jsou rozdílné výchozí situace obou zemí a reformy prováděné koloniálními úředníky. Hlavní argument práce je postaven na zhodnocení vlivů představitelů koloniálních režimů, generální rezidentů Cambona a Lyauteye a jejich ředitelů školských úřadů Machuela a Hardyho. To je dosaženo skrze zkoumání primárních pramenů vyjadřujících jejich názory na školství a koloniální politiku a jejich následné uplatňování v praxi. Práce se zabývá počátečním obdobím protektorátů tj. prvními dvěma desetiletími, kdy byly položeny základy francouzského systému.

Abstract:

This thesis compares French educational policy in Morocco and Tunisia during the French protectorate. It concentrates on the evolution of educational systems of both countries before the French colonial era and French reforms of the system. It is based on an analysis of the key figures of the protectorates, the residents-general Cambon and Lyautey and their heads of the education departments Machuel and Hardy. That is achieved through an analysis of their opinions on the educational and colonial policy and their application. The thesis deals with the beginnings of the protectorate era when the foundations of the French system were laid.

OBSAH

Úvod	8
1 Předkoloniální období	14
1.1 Tunisko	14
1.1.1 Muslimské školství	14
1.1.2 Školy evropských menšin	17
1.1.3 Alliance israélite française	18
1.2 Maroko	20
1.2.1 Muslimské školství	20
1.2.2 Školy menšin	24
1.3 Srovnání předkoloniálních systémů obou zemí	26
2 Protektorátní smlouvy a francouzská správa	28
2.1 Tuniský protektorát	28
2.2 Marocký protektorát	30
3 Hlavní představitelé koloniálního školství – Tunisko	33
3.1 Paul Cambon	34
3.1.1 Vliv Julese Ferryho a francouzské reformy školství	35
3.1.2 Alliance français	37
3.2 Charles Martial kardinál Lavignerie	39
3.3 Louis Machuel	42
4 Hlavní představitelé koloniálního školství – Maroko	46
4.1 Louis Hubert Gonzalve Lyautey	46
4.1.1 Lyauteyovy zásady koloniální správy	52
4.2 Georges Hardy	55
5 Koloniální školské reformy systému	59
5.1 Tunisko	59
5.1.1 Primární školství	59
5.1.2 Sekundární školství	60
5.1.3 Tuniské reformní proudy	64
5.1.4 Mimoškolní vzdělávací systémy	68
5.1.5 Shrnutí změn	69
5.2 Maroko	70

5.2.1 Primární školství	71
5.2.2 Sekundární a terciární školství	75
5.2.3 Shrnutí změn.....	82
Závěr – Srovnání přístupů obou zemí.....	85
Seznam použité literatury	90

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce se zabývá koloniální školskou politikou na počátcích francouzského protektorátu v Maroku a Tunisku. Školství obecně hraje významnou roli při formování moderního politického národa, především jeho elit. Vytváří prostor pro utvrzení národního citění a s tím související loajality občanů vůči vládnoucímu systému a jeho vládě. Ze studií např. Mohameda Lejri¹ pro Tunisko a Spencera Segally² pro Maroku je zřejmé, že školství a jeho vývoj mělo nezanedbatelný vliv na vznik národního hnutí v Tunisku. Vytváření formativního prostředí pro pozdější nacionální vůdce je jedním z největších důsledků vývoje školství a s tím spojených otázek a představuje nosné téma této práce.

Srovnání tuniského vývoje s marockým bylo zvoleno z několika důvodů. Obě země byly v rámci francouzského koloniální správy na stejném stupni zařazení, jednalo se o protektoráty. Z tohoto důvodu, a také kvůli většímu časovému rozdílu vzniku, nebylo zvoleno k porovnání Alžírsko. Společný francouzský prvek Maroka a Tuniska byl i důvodem proč, nebylo srovnáváno Tunisko s Egyptem, ačkoliv, by to mohlo přinést zajímavé poznatky.

Tunisko a Maroko pojí i geografická poloha a podobné etnické a náboženské složení tamního obyvatelstva a částečně i výchozí předpoklady dosavadních fungujících školských systémů (např. tradiční muslimský). Za této konstelace by bylo možné předpokládat, že země s podobnou výchozí historickou pozicí dospějí k podobným

¹ LEJRI, Mohamed Salah, 1974. *L'histoire du mouvement national*.

² SEGALLA, Spencer D., 2003. Georges Hardy and Educational Ethnology in French Morocco, 1920-26.

školským a společenským změnám. Ve skutečnosti se však cílový stav lišil, na což měl vliv i odlišný časový počátek reformou obou školských systémů.

Začátek obou protektorátů od sebe dělí přibližně třicet let, což není dlouhá doba, ale dostatečná k tomu, aby se v ní projevil rozdílný přístup centrálních a především místních správ. Společným prvkem naopak bylo totožné ukončení protektorátního období v roce 1956, tak i způsob konce francouzské nadvlády, která na rozdíl od sousedního Alžírka neskončila komplikovanou situací na pomezí občanské války a boje za nezávislost.

Právě stanovení této rozdílnosti a hledání možných důvodů těchto rozdílů, resp. lépe řečeno podobností a rozdílů v řízení a přístupech obou zemí, představuje zásadní otázku této práce. Tu lze vyjádřit ve třech základních bodech, jež budou podrobně analyzovány. Na prvním místě je to nepochybně rozdílný geografický profil obou zemí. Zatímco Tunisko je malá vesměs rovinná země, která nemá příliš odlehlých oblastí, Maroko je pravým opakem. Jde o hornatou neprostupnou krajinu rozdělenou mnohá údolími od ostatních částí země, kde po staletí existoval odlišný vývoj, do značné míry nezávislý, nebo přinejmenším málo ovlivněný, na centrální správě. Geografická rozloha Maroka je také podstatně větší než Tuniska a jeho obyvatelstvo není ani jazykově ani etnický tak homogenní.

Druhým bodem je rozdílný historický vývoj před příchodem Francouzů. Maroko bylo nezávislou, relativně uzavřenou zemí, která měla dlouhodobé problémy se samotným udržetím teritoriálních hranic a s tím spojeným nebezpečím rozpadu na drobné státní útvary. Na druhou stranu Tunisko bylo, i když za vlády tuniských bejů spíše formální, součástí Osmanské říše. To se projevovalo větším napojením na reformní procesy probíhající v jiných částech impéria, i na příchod vnějších vlivů

z ostatních zemí středomořského prostoru. Hlavními doklady jsou například existence reformy tuniské vzdělávací soustavy už za vlády Ahmada beje (1837-1855), třicet let před příchodem Francouzů nebo i pokusy o ústavní reformy společnosti. V Maroku na druhou stranu existovalo přesvědčení, že něco není v pořádku, nicméně k realizaci reformy se v předprotektorátním období nepřistoupilo.

Třetím a nejdůležitějším bodem a hlavním předmětem studia této práce je rozdílnost v přístupu protektorátních úřadů a úředníků. Zatímco první generální rezident v Tunisku, Paul Cambon, byl spoluzakladatelem Alliance française a propagátorem francouzštiny, který si za prvního ředitele tuniského školství vybral arabistu z Alžíru, oproti tomu v Maroku se rezidentem stal generál Lyautey, který sice považoval vzdělání za důležitý nástroj, ale který v jeho představách neměl být používán všemi a na všech úrovních. Na marockém vývoji již byl patrný vliv úspěchů či neúspěchů francouzského vládnutí v Tunisku.

Časově je práce vymezena v tuniském prostředí období mezi lety 1881-1908 a v marockém roky 1912-1926 s jistým přesahem do 30. let pro nastínění reakcí na reformy. Důvodem je fakt, že nejvíce reformy se provedlo hned po vzniku protektorátů, a proto právě počátkům a iniciátorům a prvním představitelům obou správ bude věnována největší pozornost.

Struktura práce je vystavěna v synchronní rovině na simultánní deskripci obou zemí završená srovnáním vymezeného období. Nejdříve bude tímto způsobem popsána situace ve školství v předprotektorátním období, ve které budou představeny tradiční systémy vzdělávání a ukázány první reformní kroky domácích elit. Krátká druhá kapitola je věnována formálnímu uspořádání protektorátu v právním rámci protektorátních smluv. V následujících dvou kapitolách budou představeni hlavní

představitelé francouzské správy, především generální rezidenti a jejich ředitelé školských úřadů. Hlavní důraz bude kladen na formativní prvky jejich koloniálních názorů, tedy jejich předchozí koloniální zkušenosti a předchozí působení ve školském prostředí. V páté kapitole bude pojednáno o zásadách těchto osobností a jejich vizích nového školství. Jádrem kapitoly bude vytváření nového systému, který se v Tunisku snažil stát všeobecným a naopak v Maroku výběrovým, elitním. Součástí bude i popis vzniku domácích reformních proudů a šíře jejich významu.

Volba tématu nebyla náhodná. Souvisela s faktem, že se vlivem hlavních francouzských představitelů na školství zabývala celá řada badatelů, i tehdejších současníků a k celé problematice existuje značné množství literatury. Ta se zabývá jak teoretickým koloniálním přístupem tak a celkovým vlivem na danou zemi. V případě Francie se jedná o přechod od asimilace v případě Alžírsko k asociaci v případě Maroka. Tunisko z tohoto úhlu pohledu představuje přechodový článek. Mým osobním zájmem bylo zjistit, jak se tento teoretický přístup uplatňoval právě v případě školství.

Hlavním zdrojem této práce je tvorba hlavních aktérů koloniálního školství. Z jejich textů je vyvozován celkový pohled na význam a účel školství. Případně jsou používány texty organizací, které tyto osobnosti zastupovaly, což je především případ Paula Cambona a Alliance française. Generál Lyautey své koloniální názory vydal ve dvou hlavních článcích, které jsou zde použity,³ a také v dopisech, které byly zpracovány v použité sekundární literatuře. Podobně i ředitelé školských úřadů jsou zastoupeni jak přímo svými publikacemi o školství, tak sekundární literaturou, která více rozebírá jejich archivní pozůstalosti.

³ Viz seznam literatury.

Sekundární literatura je zaměřena opět na osobnosti a jejich zasazení do historického dění. V oblasti tuniského školství největší hodnotu měla starší práce Mohameda Lejriho,⁴ který popisoval vznik tuniského národního hnutí a dále práce Yoshiko Sugiyami, která se zabývala osobností Louise Machuela.⁵ Pro Maroko to byly práce Pierra Vermeerena, který se zabýval školským systémem a jeho reformami a Spencer Segalla zkoumající osobnost Georgese Hardyho.⁶

Vzhledem k důrazu na francouzské vlivy a zachování jednotného úzu používám francouzskou variantu přepisu arabských jmen, neboť sami Tunisané a Maročané používají francouzského přepisu a mnoho z nich právě jména v této formě přepisu do latinky pokládá za jediné správné. Navíc tento přepis zohledňuje výslovnost odpovídající reálné výslovnosti v oblasti, která vychází z místního dialektu, který právě v osobních jménech do značné míry zdeformoval původní klasické výrazy a tvary.⁷

U místních názvů používám v Česku obvyklejší variantu vycházející z francouzských názvů. Kromě snahy o vyšší srozumitelnost mě k tomu vedla i zkušenost, že rodilí Tunisané používají častěji francouzské názvy než arabské. Nejvýraznější rozdíl je u města La Goulette, arabsky Ḥalq al-Wādī, nebo La Marsa – al-Marsā.

Pokud jde o názvy institucí, používám pro přepis jazyk, ve kterém byla instituce založena. To znamená, že pro školy založené francouzskou správou uvádím názvy ve

⁴ LEJRI, Mohamed Salah, 1974. *L'histoire du mouvement national*.

⁵ SUGIYAMA, Yoshiko, 2003. *Sur le même banc : Louis Machuel et la rencontre franco-tunisienne sous le protectorat français (1883-1908)*.

⁶ SEGALLA, Spencer D., 2003. *Georges Hardy and Educational Ethnology in French Morocco, 1920-26*.

⁷ K problematice přepisů severoafrických jmen do arabštiny viz Beránek, Zdeněk. Alžírsko: Krize devadesátých let. Praha: Karolinum, 2013, s. 12-13.

francouzštině s tím, že uvádím i český překlad. Pro původní arabské instituce uvádím arabské názvy v odborném přepisu, např. Aš-Šādiqīja.

Z hlediska terminologie nepoužívám výrazy základní a střední školství, neboť v českém prostředí jsou vázány na rozdílné věkové kategorie než v západním jazykovém pojetí. Paralely mezi českým školstvím a školstvím zkoumaných zemí se dají hledat ve školské terminologii používané v Česku do komunistických reforem školství v 60. letech. Z tohoto důvodu používám pro přehlednost označení primární, sekundární, resp. terciární školství, které vychází z francouzského úzu, ale používá ho k popisu i metodika UNESCO.⁸

Z pohledu českého prostředí je primární školství významově na úrovni prvního stupně základní školy (věkové zařazení cca 5-10 let), jelikož je jeho cílem naučit základy čtení, psaní, počítání. Sekundární školství (11-17 let) by v českém prostředí odpovídalo druhému stupni základní školy a střední škole, převážně však jen učňovské obory, neboť má za úkol připravit na vstup na pracovní trh. Maturitní obory, ve smyslu přípravy na vysokoškolské studium, by spíše patřily už do terciárního stupně (17 a více let), jehož zaměřením je poskytnout maximální vzdělání. Věkové zařazení je však jen orientační, neboť se v praxi různých států se kategorie liší, i když obsahově zůstávají stejné.

⁸ 2011. *ISCED: International Standard Classification of Education*.

1 PŘEDKOLONIÁLNÍ OBDOBÍ

1.1 TUNISKO

1.1.1 MUSLIMSKÉ ŠKOLSTVÍ

Školství v Tunisku v 19. století spočívalo na tradičním systému muslimských škol, tedy síti základních škol, kuttābů, ve kterých se žáci naučili základnímu čtení a gramatice pomocí memorování Koránu. Podle Bajrama Al-Ĥāmise byly kuttāby v každé vesnici a odhaduje celkový počet jejich studentů na patnáct tisíc, z toho více než pětina byla v hlavním městě.⁹

Na tento základní stupeň navazovaly madrasy při mešitách ve větších městech. Madrasy samy o sobě nepředstavovaly sekundární vzdělávací stupeň, ale spíše se jednalo o instituce internátní povahy s větším vzdělávacím záběrem v oblasti islámského práva a případně i dalších věd. Kvalita madrasy se odvíjela od kvality mešity, při které byla zřizována s tím, že kvalitnější madrasy byly u nejvýznamnějších mešit nacházejících se ve velkých městech, což v Tunisku odpovídalo Qajruwánu nebo Sfaxu a samozřejmě Tunisu, kde se jich nacházelo patnáct.¹⁰

Celý systém zastřešovala škola při hlavní tuniské mešitě Zajtūně, jednalo se o madrasu, avšak vzhledem k významnosti požívala statusu odpovídajícího univerzitě. Počet studentů Zajtūny se pohyboval okolo osmi set.¹¹

⁹ Podle Bajrama Al-Ĥāmise citováno v BROWN, L. Carl, 1974. *The Tunisia of Ahmad Bey, 1837-1855*, s. 150-151.

¹⁰ Ibid s. 149.

¹¹ BROWN, L. Carl, 1974. *The Tunisia of Ahmad Bey, 1837-1855*, s. 150.

Dalším tradičním prvkem tuniského školství byla existence palácové školy v Bardu, kde se pod dohledem soukromých učitelů učili příslušníci vládnoucí dynastie a předních mamlúků, ke kterým se přidávalo i několik vyvolených nových mamlúků; děti určených k výchově ke státní správě. Na základě této školy vznikla v Bardu roku 1840 polytechnika, maktab ʿl-muhandisīn, později, v roce 1855, reformována na vojenskou akademii, maktab al-ʿsulūm al-ḥarbīja.¹² Ahmad bej školu zavedl podle vzoru z Istanbulu. Studovalo zde okolo padesáti studentů. Kromě vojenských předmětů se zde vyučovaly i evropské jazyky, hlavně italština a francouzština, matematika a stavitelství. Škola byla určena především pro mamlúky z předních rodin, ale navštěvovali ji i potomci předních rodin. Ředitelem nového ústavu se stal Sardiňan Luigi Calligaris. Působilo zde i několik dalších evropských instruktorů a tuniský duchovní učenec ze Zajtūny. Významnou úlohu sehrál Mahmud Qabadou představitel Zajtūny, který dbal na výuku arabštiny a pro potřeby akademie přeložil vojenské učebnice a příručky do arabštiny. Nová generace mamlúků, absolventů, se rychle zapojila do administrativy státu. Mezi jeho žáky v Bardu patřil především Ḥajruddīn at-Tūnisī a jeho spolupracovníci Rustam a Husayn.

Škola v Bardu také přinesla vlnu kritiky. Hlavním byl střet starší skupiny mamlúků, kteří preferovali vzdělávání potomků v zahraničí, než na škole v Bardu. Byla kritizována jak Francouzi, kteří v ní viděli úpadek vzdělanosti, neboť nepovažovali její absolventy za schopné vykonávat svou profesi, tak ze strany domorodého obyvatelstva, pro které byla škola ohrožením vlastní moci. Tradičně byli do funkcí dosazováni místní notáblové a jen do nejvyšších funkcí se dostávali mamlúci, což se s novou šíře

¹² OUALDI, M'hamed, 2009. *À l'école des palais: les maîtrises de l'écrit parmi les mamelouks des beys de Tunis, des années 1770 aux années 1860*, § 27.

vzdělanou vrstvou mělo změnit.¹³ M'hamed Ouldi popisuje s odkazy na Ibn Abī Dijāfa, že právě střet s tradičními notáblly, tzv. synů země, s ostatními studenty vedl k nejistotě a strachu o stávající strukturu, což byl podle něj jeden z důvodů, proč byla významná část studentů marginalizována.¹⁴ Zvláště za vlády Sādiqa beje dochází k zatlačování úspěšných absolventů do diplomacie, resp. exilu. V této době také Ĥajruddīn a jeho ministr školství Husajn, oba absolventi, uzavírají školu v rámci rušení reformní politiky nīzāmīje v důsledku finančních obtíží, ale i tlaku beje.

Ĥajruddīn si byl vědom nutnosti zlepšení systému školství. Prvním krokem bylo zavedení sekulárních předmětů na az-Zajtūně roku 1874, například matematiky, literatury a historie, a dohledu ministra školství v roce 1876. To však nezměnilo tradiční náboženskou metodologii založenou na memorování. Avšak hlavním Ĥajruddīnovým přínosem na poli školství bylo založení aš-Šādiqīje roku 1875, která měla poskytovat výuku Koránu a navazujících právních věd a také moderní vzdělání ve stylu francouzských lyceí, zahrnující cizí jazyky. Kapacita školy dosahovala 150 žáků, kteří začínali studovat ve věku 7-10 let, přičemž padesát z nich dostávalo státní stipendium.¹⁵ Absolventi aš-Šādiqīje brzy začali konkurovat absolventům az-Zajtūny v úřednických postech.

¹³ Kromě nárůstu počtu mamlúků zapojených do vzdělávání, dochází i prudkému nárůstu mamlúků celkem. OUALDI, M'hamed, 2009. *À l'école des palais: les maîtrises de l'écrit parmi les mamelouks des beys de Tunis, des années 1770 aux années 1860*, § 36.

¹⁴ OUALDI, M'hamed, 2009. *À l'école des palais: les maîtrises de l'écrit parmi les mamelouks des beys de Tunis, des années 1770 aux années 1860*, § 43.

¹⁵ ĤAJRUDDĪN AT-TŪNISĪ, 1875. *īlān ʿl-madrasati ʿl-Šādiqījati*.

1.1.2 ŠKOLY EVROPSKÝCH MENŠIN

Kromě arabského školství se od poloviny 19. stol. rozvíjí i školství francouzské, respektive školství menšin na základě práv získaných z kapitulací. První francouzská škola byla založena roku 1845 abbé Bourgardem. Výuky se účastnili příslušníci všech národností a vyznání a obsahem studia byla francouzština, italština, klasické jazyky, matematika, historie a zeměpis. Roku 1855 byla sjednocena kvůli finančním problémům s nově založenou biskupskou školou pod vedením řádu Frères de la Doctrine Chrétienne.¹⁶ Tento řád postupně založil i další školy v Tunisu a jeho okolí. Výuka byla ve francouzštině a italštině, a proto byly navštěvovány výhradně Evropany.

Podobně jako Francouzi zakládaly své školy i další menšiny obyvatelstva, zvláště italská a židovská. První italská škola vznikla už v roce 1831 a zaměřila se hlavně na výuku jazyků.¹⁷ Postupně vznikaly i další školy, a dokonce Italové v Tunisu mají i koleje chlapeckou a dívčí, tedy vyšší školy. První dívčí školy byly otevřeny pod patronací řádu sester Saint-Joseph už od roku 1843, zpočátku se jednalo o školy italské, později francouzské.¹⁸ Navštěvované však byly výhradně Evropankami.

Židovská komunita používala základní školství postavené na podobném principu jako muslimské kuttāby, tedy rabinatské školy. Navíc pod patronací organizace Alliance

¹⁶ MACHUEL, Louis, 1889. *L'enseignement public dans la Régence de Tunis*, s. 3.

¹⁷ LAMBERT, Paul, 1912. *Dictionnaire illustré de la Tunisie: choses et gens de Tunisie*, s. 179.

¹⁸ DEGORGE, Barbara, 2002. *The Modernization of Education: A Case Study of Tunisia and Morocco*, s. 580.

israélite universále (AIU) vznikalo modernější vyšší školství, neboť tato organizace založila v Tunisu tři vyšší školy.¹⁹

1.1.3 ALLIANCE ISRAÉLITE FRANÇAISE.

Organizace byla založena v roce 1860 a jejím hlavním úkolem byla obrana židů před persekucemi a rozvoj židovské kultury. Zakladatelé se snažili spojit výdobytky Velké francouzské revoluce s židovskou komunitou. Zvláště jim šlo o rovnost a spravedlnost, ale k tomu potřebovali i vzdělanou elitu, schopnou jejich požadavky artikulovat, a na to tradiční školy nestačily. Organizace byla založena skupinou z rabínských kruhů, ale vzděláním byli tito lidé právníky a učiteli. Šlo o asimilované²⁰ židy do francouzské společnosti, často absolventy École normale supérieure, tedy v té době asi nejlepší instituce vychovávající státní úředníky. Prezidentem společnosti se v roce 1863 stal Adolphe Crémieux, který poté spolu s Léonem Gambettou a Julesem Ferrym byl členem vlády Národní obrany v roce 1870.

Už základní výzva k založení organizace, ukazuje nutnost šíření školství a jeden ze zakladatelů Isodor Cahen, profesor filosofie, patřil k zarytým zastáncům svobody školství a jeho oddělení od náboženství. První škola zahájila výuku už v roce 1862 v marockém Tetuánu.²¹ V Tunisku otevřeli svou pobočku v roce 1864, avšak založit školu se nepodařilo ihned. V té době se v Tunisu samotném nacházelo asi 700 židů školního věku, kteří však navštěvovali buď řádové školy, patřící k řádu Frères de la doctrine chrétienne nebo sester od svatého Josefa, nebo školu při anglické protestantské

¹⁹ MACHUEL, Louis, 1889. *L'enseignement public dans la Régence de Tunis*, s. 4.

²⁰ Asimilované ve smyslu, že dostali francouzské vzdělání, uznávali francouzské hodnoty včetně oddanosti státu, ale zároveň udržující si židovskou identitu

²¹ ALLIANCE ISRAELITE UNIVERSELLE, nedatováno. *Historique de l'Alliance*.

misii, která měla jak chlapeckou, tak dívčí část a byla téměř výhradně navštěvována židy. Problém otevření vlastní školy ležel v systému kapitulací, a tedy AIU musela získat podporu jednoho z konzulů, který by zaštitil jejich činnost. Nejvíc pomohla francouzská republika, která finančně podpořila úsilí a také pomohla vyjednat dekret beje v roce 1878, což posléze vedlo k otevření školy. Následně se začaly objevovat školy AIU i v dalších tuniských městech.²²

Jednalo se o významnou organizaci při šíření francouzštiny, která byla považována za „jazyk lidských práv“ za prostředek sekulárního univerzalizmu a racionalismu.²³ Francouzština ve všech školách AIU sloužila jako hlavní učební jazyk a k zajištění jejího zvládnutí museli učitelé absolvovat čtyři roky l'École Normale Israélite Orientale (ENIO) založenou v roce 1867 v Paříži, kde se kromě samotného jazyka zdokonalovali i v literatuře a kultuře. Dále pak další jazyky vedle hebrejštiny a arabštiny i angličtina, italština a španělština, tedy všechny jazyky potřebné ve středomořské oblasti.²⁴ Studenty l'ENIO byli převážně absolventi škol AIU v koloniích, čímž se vyřešil personální problém organizace, neboť metropolitní občané neměli velký zájem do kolonií emigrovat.

Důležité je zmínit, že l'Alliance française (AF), více o ní v kapitole o Cambonovi, byla založena podle vzoru AIU, a dokonce i slovo alliance v názvu na tuto inspiraci odkazuje. K nahlédnutí do fungování AIU došlo právě v Tunisku, kde

²² LEVEN, Narcisse, 1911. *Cinquante ans d'histoire. L'Alliance israélite universelle (1860-1910)*. T. 2, s. 110.

²³ SPAËTH, Valérie, 2010. *Mondialisation du français dans la seconde partie du XIXe siècle : l'Alliance Israélite Universelle et l'Alliance Française*, s. 57.

²⁴ Ibid, s. 59.

docházelo k pravidelným inspekcím škol AIU ze strany koloniálních úřadů, které byly obsazeny, jak již bylo řečeno, zakladateli AF.²⁵

Rozdíl mezi AIU a AF byl hlavně v pojetí AIU jako primárně defenzivní organizace bránící židovskou vzdělanost, kdežto AF měla za úkol aktivně prosazovat a šířit francouzský kulturní okruh. Obě ale používaly podobné až stejné metody, lišila se jen cílová skupina obyvatelstva. Obě byly ale založeny na francouzském jazyku jako jazyku univerzálním, sloužícím ke zvládnutí moderního vzdělání.

1.2 MAROKO

1.2.1 MUSLIMSKÉ ŠKOLSTVÍ

Marocké školství vycházelo ze stejných kořenů jako školství v předprotektorátním Tunisku. Existovalo jen pár tradičních škol tj. msidů (kuttābů) a madras v čele s al-Qarawijīn ve Fezu. Pokud jde o počty studentů, tak Cavaglieri uvádí 150 tisíc v kuttābech a dva a půl tisíce v madrasách.²⁶

Financované byly buď přímo studenty, nebo, a to ve většině případů, skrze náboženskou nadaci. Sultánova vláda nevedla žádný rozpočet s výdajovou kapitolou školství s výjimkou v podobě al-Qarawijīn. ‘Ulamā’a jsou zde rozděleni do pěti úrovní odlišených platem, resp. seznamem věcí, na které má ālim nárok od maḥzanu.²⁷

Zaměření škol bylo primárně na memorování Koránu a na vyšším stupni také gramatika a islámské vědy. I u gramatiky se používá memorování bez pochopení a to

²⁵ Ibid, s. 66.

²⁶ CAVAGLIERI, Patrick, 1994. *Histoire de l'enseignement français au Maroc*.

²⁷ MICHAUX-BELLAIRE, Eduard, 1911. *L'Enseignement indigène au Maroc*, s. 423 a 444.

zvláště středověkých děl Aḡurrūmīja a Alfīja. al-Qarawijīn zastřešuje celý systém nejen kvůli historickému a náboženskému významu, ale také protože uděluje oprávnění k výuce, resp. potvrzení o dosažení vzdělání. al-Qarawijīnská výuka pokračovala v koránských vědách, které se student začal učit v madrase s tím, že byly rozšířeny o aritmetiku. Historie ani geografie se zde nevyučovaly.²⁸ Studenti al-Qarawijīnu si každoročně volili mezi sebou sultána studentů, což měla být odměna pro nejlepšího studenta, avšak ve skutečnosti byla volba spojená s velkými finančními náklady, jelikož členové významných rodin platili vysoké sumy za zvolení do za sultána studentů, neboť tato pozice pomáhala zlepšit sociální postavení a zvyšovala vliv významných rodin.²⁹

Reformní hnutí podobně jako v ostatních zemích oblasti bylo vyvoláno evropským pronikáním, zvláště po roce 1830 a obsazení Alžírsko. Zejména vojenská porážka u Isly v roce 1844 byla doprovázena voláním po reformě, kterou zástupci maḡzanu odmítali, ale její příznivci našli velkého podporovatele v osobě budoucího sultána Sidi Muhammada. Ten byl vzdělán vedle klasického vzdělání i v matematice a technice, takže souhlasil a podporoval potřebu reformy školství, tak jak ji navrhovali Maročané, kteří se byli podívat v Evropě, jako byl například Muhammad as-Saffar. Problém těchto modernizátorů spočíval v tom, že se spíše zabývali psaním knih o modernizaci, než jejím uskutečňováním.³⁰

²⁸ Michaux-Bellaire uvádí, že se geografie dříve vyučovala, ale neuvádí konkrétní data.

²⁹ MICHAUX-BELLAIRE, Eduard, 1911. *L'Enseignement indigène au Maroc*, s. 448.

³⁰ PENNELL, C. R., 2000. *Morocco since 1830: a history*, s. 52.

Výjimkou byl do jisté míry Sidi Muhammad, který značně podporoval překlad odborných knih do arabštiny,³¹ také nechal založit po porážce u Isly vojenskou inženýrskou školu, Madrasat al-muhandasīn, ve které i sám občas vyučoval. Na druhou stranu jejím absolventům nebyla dána příležitost ke skutečnému uplatnění se. Bylo jich málo a nedostávali velící, nýbrž jen poradní funkce.³²

Na druhou stranu došlo za podpory Sidi Muhammada i k rozvoji jedné z madras v Novém Fezu. Madrasa získala jméno Madrasa dār al-maḥzan, tedy v marockém diskursu přeložitelné jako dvorní škola. Takto i sloužila, neboť množství jejich absolventů se stalo významnými činiteli, jako například Si Muhammad El Gabbas ministr války a zástupce sultána v Tangeru.³³ Její osnovy nebyly příliš modernizovány, takže jediné čím se významněji odlišovala, byla koncentrace kvalitnějších učitelů a členů významných rodin.³⁴

V 70. stol. se John Drummond Hay zasadil o studijní cesty několika studentů medicíny na Gibraltar a dalších do vojenských škol v Evropě, avšak celkový počet těchto lidí nedosáhl ani 20. Jedinou úspěšnější skupinkou byla skupina 3 studentů v anglickém Chathamu.³⁵ Jedním z nich byl opět Muhammad El Gabbas, který ale vynikal už za studií ve Fezu a je tedy otázkou, zda jeho úspěchy spíše nebyly otázkou jeho inteligence a schopností, než tím co nabízel Dār al-maḥzan nebo Britové.

³¹ BURKE, Edmund, 1976. *Prelude to protectorate in Morocco precolonial protest and resistance, 1860-1912*, s. 36.

³² PENNELL, C. R., 2000. *Morocco since 1830: a history*, s. 52.

³³ MICHAUX-BELLAIRE, Eduard, 1911. *L'Enseignement indigène au Maroc*, s. 442.

³⁴ BURKE, Edmund, 1976. *Prelude to protectorate in Morocco precolonial protest and resistance, 1860-1912*, s. 36.

³⁵ SRHIR, Khalid Ben, 2005. *Britain and Morocco During the Embassy of John Drummond Hay, 1845-1886*, s. 260-262.

V souvislosti s reformami však nedošlo na rozdíl od Tuniska a dalších arabských zemí k vyslání studentů do zahraničí, aby přinášeli moderní techniku a přístup ke vzdělání. Sultán nepozval ani experty z Egypta kvůli reformě zemědělství, kterou se snažil provést přesně podle egyptského modelu.³⁶ Většina reforem se držela obchodu a průmyslu, jelikož reformy byly primárně podporovány velkoobchodníky, kteří nejvíce viděli narůstající rozdíly vzhledem k Evropě. Na druhou stranu tito lidé neměli důvěru obyvatelstva a nedokázali překonat konzervativní proudy.

V Maroku na rozdíl od Tuniska nevznikly reformní proudy v al-Qarawijīnu, které by vytvořily obdobu aš-Šādiqīje, což je výsledek větší konzervativnosti společnosti. al-Qarawijīn měl nezastupitelnou roli ve výkladu práva a podpoře nároku sultána na vládu odvozenou od příbuznosti s prorokem, ale také to byl důvod, proč neměl motivaci k reformě.

Autorita sultána se lišila v intenzitě v různých oblastech, zvláště v oblastech patřící do bilād ʿs-sibā, byla závislá na náboženském mýtu a titulu amīr al-muʿminīn. Vojenská síla přicházela do hry až ve chvíli výběru daní a poplatků. Navíc do nástupu Sidi Muhammada na trůn byla pozice sultána značně slabá, docházelo k častým bojům o trůn. Proto byl potřebný kladný vztah al-Qarawijīn k sultánovi.

Maroko jakožto stát tedy byl slabý a finančně vyčerpaný ještě dříve než se pustil do reforem, což se ještě umocnilo válkou se Španělskem v roce 1860. Za vlád sultánů Mulāje Ḥasana a Mulāje ʿAbdalazīze se pokračovala v reformách stejného nedůsledného stylu. Hlavním záměrem byla stabilizace měny a rozvoj obchodu, což

³⁶ PENNELL, C. R., 2000. *Morocco since 1830: a history*, s. 76.

vedlo ještě k většímu zhoršování se domácí situace a růstu vlivu evropských velmocí. K drobné epizodě došlo za Mulāje Abdalḥāfīze, kdy na něj byl v roce 1908, skrze noviny Lisān al-maghrib, vyvíjen nátlak k vydání konstituce, která by obsahovala univerzální školní docházku hrazenou státem. Autory byla nejspíše skupina kolem bratrů al-Fāsi, pozdějších vůdců nacionalistického hnutí reprezentovaného stranou Istiqlāl.³⁷

1.2.2 ŠKOLY MENŠIN

Vedle muslimského školství však existovalo významné i židovské školství a znatelně menší školství evropských komunit, počet jejich škol nedosahoval řádově ani desítky.³⁸ Vzhledem k větší uzavřenosti Maroka oproti Tunisku, však evropské menšiny nehrály takovou roli a střet jejich organizací se přesunul na spory v židovských komunitách.

Tradiční židovské školství bylo obdobně strukturované jako muslimské školství, tedy jen systém tradičních škol ve městech s vyšší židovskou komunitou. Ty však podléhaly konkurenci vytvářené školami zřizovanými Alliance Israélite Universelle (AIU).

AIU založila první školu v Tetuánu v roce 1862 a postupně rozšiřovala své ústavy i do dalších měst, až na konci 19. stol. měla téměř dva tisíce studentů. Školy AIU trpěly stejnými problémy jako v Tunisku, ale navíc zde byl silnější vliv konzervativních vrstev, takže prosperovaly spíše v pobřežních městech pod patronací evropských

³⁷ BURKE, Edmund, 1976. *Prelude to protectorate in Morocco precolonial protest and resistance, 1860-1912*, s. 132.

³⁸ HERBETTE, François, 1909. *L'Enseignement français en Maroc*, s. 341.

konzulů. I zde byl duch školy primárně francouzský, ale nebyl tak převládající jako v Tunisku, neboť zde byl, zvláště na severu Maroka, i silný vliv španělských židů. Výrazný byl i britský vliv, který se projevil i v rozdělení židovské komunity, když britští židé z Anglo-Jewish Association založili vlastní školu v Essaouire a donutili AIU, aby svou zavřela. Na druhou stranu AIU měla daleko větší síť škol a navíc i dva učitelské ústavy, takže s úpadkem britského vlivu po roce 1904 opět získávala pozice zpět.³⁹

Vedle Alliance Israelite Universelle se mezi nejvýznamnější organizace nabízející moderní výuku řadila i Alliance Française (AF) působící od roku 1884. O samotném systému AF bude více napsáno v kapitole o tuniských aktérech, neboť je to jeden z hlavních činitelů tuniského školství. Její role v Maroku však byla podobná. Finančně podporovala francouzské školy a dbala na rozvoj francouzsko-arabských škol, tedy škol smíšených s výukou arabštiny.⁴⁰

V roce 1904, tedy v době, kdy začíná být jasná dominance Francie nad ostatními mocnostmi v Maroku, byla založena La Mission scientifique du Maroc, Vědecká mise v Maroku, která se začala zabývat sociologickým výzkumem ale i školstvím, a jejíž studie později sloužily jako zdroj informací pro koloniální správu. Mise samotná byla později integrována do protektorátních struktur a sloužila i jako jeden zdrojů pro později vzniklý IHEM, o kterém bude pojednáno později.

³⁹ HERBETTE, François, 1909. *L'Enseignement français en Maroc*, s. 342.

⁴⁰ Ibid, s. 349.

1.3 SROVNÁNÍ PŘEDKOLONIÁLNÍCH SYSTÉMŮ OBOU ZEMÍ

Z předchozích kapitol vyplývá, že počáteční situace obou zemí byla velice podobná. Celý systém školství spočíval na tradičních principech a příliš se od sebe neodlišoval. Hlavním rozdílem mezi Tuniskem a Marokem byla otevřenost vůči vnějšímu světu.

Tunisko bylo jako součást Osmanské říše vystavené událostem, které vedly v Osmanské říši k reformám tanzīmātu, a tedy mělo odkud brát vzor pro vlastní reformy. Také poloha v blízkosti Itálie a Francie v Alžírsku měla pozitivní vliv na výměnu informací. Obojí mělo za následek vznik domácího reformního hnutí.

Oproti tomu Maroko bylo izolované. Sice sousedilo s Francií v Alžírsku a mělo zkušenost s vojenskou porážkou od Španělska, což vyvolalo reformní snahy, ale chyběl hlubší kontakt s Evropou nebo reformními centry na východě, zvláště s Istanbulem a Káhirou. Tento nedostatek kontaktu spolu s odlišným režimem Maroka jakožto státu pod vládou prorokových potomků způsobil, že reforma byla sice modelována podle zvláště egyptského modelu, ale chybělo hlubší přesvědčení o správnosti a masovější uplatnění. Zatímco v Tunisku se okolo aš-Šādiqīje vytvořil okruh desítek lidí provázaných i s tradičními centry vzdělanosti, jako byla az-Zajtūna, tak v Maroku prosazovali reformní snahy jen jednotlivci a tradiční školské elity se k tomu stavěly negativně v obavě ze ztráty moci.

Velkým problémem škol bylo nedostatečné financování, které znamenalo nedostatek učitelů i nedostatek prostor pro učení. Tímto převážně trpěly školy muslimské a venkovské v obou zemích, ale nevyhýbaly se i školám francouzským, ty však mohly dosáhnout na podporu ze strany státu nebo nějaké z organizací, ať už

Alliance française, Alliance israélite universelle nebo ze strany náboženských řádů a dalších.

2 PROTEKTORÁTNÍ SMLOUVY A FRANCOUZSKÁ SPRÁVA

2.1 TUNISKÝ PROTEKTORÁT

Francie si udržovala silné postavení v tuniské politice spolu s Velkou Británií a Itálií díky rozsáhlým finančním závazkům Tuniska vůči těmto zemím, které od roku 1869 vykonávaly finanční dozor nad tuniskými financemi. Přesto Francouzi projevovali zájem o přímou kontrolu nad Tuniskem, ale do vyřešení britských nároků vyčkávali, než se odhodlali k přímé konfrontaci s bejem.

Záminkou se nakonec stala neschopnost bejlikátu zajistit bezpečnost hranic a ohrožení francouzských občanů. Francie reagovala nabídkou pomoci a zajištění si pořádku vlastními silami. Během dubnové korespondence roku 1881 mezi bejem a konzulem Roustanem dochází k roztržce ohledně umístění francouzských sil na tuniském území. Dne 24. dubna 1881 začala vlastní vojenská operace a již 8. května je generál Bréart v okolí Tunisu.

Schůzka beje s konzulem generálem Bréartem proběhla 12. května v paláci Qasr Ša'īd, přičemž na ní dostal bej k podepsání předem připravenou smlouvu s výhružkou, že pokud nepodepíše, bude držen v domácím vězení blízkou francouzskou armádou. Po krátkém jednání, kdy podepsání doporučili všichni členové vlády až na starostu Tunisu Larbi Zarrouka, bej smlouvu přijal.

Smlouva z Barda, jak se diktát z Qasr Ša'īd také nazývá, ještě není protektorátní smlouvou, neboť zde není o protektorátu ani zmínky. Pouze povoluje přítomnost francouzských vojsk do doby nastolení klidu v hraničních oblastech a umožňuje

zástupci Francie, nově ve funkci ministra-residenta, přístup do všech úřadů státu.⁴¹ Francie se na oplátku zavázala zajišťovat pořádek v zemi, ochraňovat vládnoucí dynastii a hájit zahraniční zájmy Tuniska pomocí svých velvyslanectví.⁴² V článku 6 smlouvy se také bej zavázal konzultovat veškeré zahraniční aktivity s francouzskou vládou, přičemž ale nebylo zmíněno, že by se měl ministr-resident stát ministrem zahraničí beje, do kteréžto funkce byl jmenován dekretem francouzského prezidenta 9. června 1881.⁴³ Dalšími významnými body je článek 1, ve kterém se potvrdily všechny dosud uzavřené smlouvy mezi Tuniskem a Francií a článek 4, kde se Francie zavázala dohlížet na plnění smluv i s ostatními evropskými státy.

Ihned po invazi se ve Francii rozhořel spor ohledně budoucnosti Tuniska. Postupně získala převahu myšlenka vytvoření protektorátu, který měl být levnější a efektivnější než přímá správa. Nový ministr-rezident Paul Cambon, který nastoupil v dubnu 1882 po generálu Bréartovi, začal k tomuto cíli ihned směřovat. Nejdříve nechal beje dne 8. července 1882 podepsat smlouvu, která na základě článku 7 dohody z Barda, o dohledu Francie nad plněním tuniských dluhových povinností, předávala zbytek tuniských finančních pravomocí do rukou Francouzů. Následně Cambon využil smrti Šádiqa beje a nástupu jeho bratra 'Alího beje na trůn na konci října stejného roku. Ten se v dohodě ze dne 30. října zavázal k plnění všech závazků svého předchůdce, výměnou za francouzskou investuru do funkce.

⁴¹ *Documents officiels relatifs à l'organisation du protectorat français en Tunisie*, s. 3-5. Smlouva z Barda článek 2. a 5.

⁴² *Ibid.* Smlouva z Barda článek 3. a 6.

⁴³ LEJRI, Mohamed Salah, 1974. *L'histoire du mouvement national*, s. 59.

Vyvrcholením Cambonovy snahy bylo uzavření konvence z La Marsy dne 8. června 1883. Krátká smlouva o pěti člancích dávala Francouzům pravomoc provádět administrativní, právní a ekonomické reformy za účelem lepší ochrany státu, Francie převzala záruku nad tuniským dluhem a rozdělením rozpočtu, který nově stanovoval i bejův plat. Smlouva také obsahovala ustanovení, že tato konvence je pouze doplněním smlouvy z Barda, která nadále zůstala v platnosti.⁴⁴ Tato smlouva byla první, ve které se vyskytoval výraz protektorát.

Po převzetí centrálních úřadů a záležitostí týkajících se převážně financí a dluhů se dostala do popředí i otázka školství. Tou se zabýval *Directorat de l'Instruction Publique*, Vrchní úřad pro školství, založený 1883, do jehož čela byl postaven Louis Machuel. Do jeho pravomoci měly spadat všechny školy, včetně tradičního koránského systému škol a školy menšin, neboť byly zrušeny kapitulace, které jim umožňovaly nezávislé fungování.

2.2 MAROCKÝ PROTEKTORÁT

Přípravy na ovládnutí Maroka Francouzy probíhaly podobně jako v Tunisku dlouhodobě, ale vzhledem k dominantnímu postavení Velké Británie u dvora v osobě Johna Drummonda Haya bylo oficiální pronikání pomalejší. Až po uzavření *Entente Cordiale* z roku 1904 se začal uvolňovat prostor k přímému ovládnutí. Přesto byla potřeba dohodnout se s ostatními koloniálními národy, které měly zájmy v Maroku.

⁴⁴ Smlouva za La Marsy. *Documents officiels relatifs à l'organisation du protectorat français en Tunisie*, s. 13-14.

Samotná krize vedoucí k vytvoření protektorátu byla jak domácího charakteru, vypuknutí povstání, tak i konfrontace s evropskými státy, což byl rozdíl od situace s Tuniskem, kde byla záminka víceméně formální a spory s Itálií se řešily až následně. Výsledkem bylo ale nakonec uzavření protektorátní smlouvy ve Fezu mezi Marokem a Francií 30. března 1912. Významným rozdílem od smlouvy z Barda je, že k nastolení protektorátu došlo ihned, nikoliv postupně jako tomu bylo v případě Tuniska. Jinak byla smlouva velice podobná. Ve článku 1 a 4 si Francie vzala právo zasahovat do administrativy s tím, že smlouva blíže nespécifikovala, co se tím myslí. Zároveň se ale Francie vzdala práva zasahovat do náboženských záležitostí, konkrétně zmíněny jsou ḥābūsy.⁴⁵

Hlavní rozdíly od nastolení protektorátu v Tunisku, tedy nespočívají v rozdílném postupu, ba naopak postupné pronikání vedoucí k vojenskému zákroku a uzavření smlouvy je postup takřka identický. Rozdíl je primárně v právní rovině, neboť protektorát byl vytvořen hned první smlouvou, která však není tak extenzivní jako tuniský systém smluv z Barda a La Marsy. Neboť zřejmě jako poučení z Tuniska a Alžírka jsou zmíněny ḥābūsy jako čistě domácí záležitost, do které Francouzi nehodlají zasahovat, což mělo přinést důvěru domácího obyvatelstva a zklidnění situace.

Z hlediska školství to však přinášelo komplikaci, neboť se tak tradiční koránské školství nedostalo ve své celosti pod francouzskou správu, která byla reprezentována Service de l'enseignement, Školskou službou, založenou 1912 pod Gastonem Lothem a formovanou tuniským vzorem.⁴⁶ Další rozdíl vyplývá už z názvu úřadu. Zatímco

⁴⁵ Smlouva z Fezu, 1912.

⁴⁶ VERMEREN, Pierre, 2011. *L'enseignement français au Maroc*.

v Maroku se jednalo pouze o service, službu nebo pomocný úřad, tak v Tunisku se úřad nazýval directorate, tedy úřad vyššího stupně, který se stará o kompletní vedení dané části státní správy. Otázka nastává i v samostatnosti úřadu. Tuniský directorate byl fakticky na úrovni ministerstva, kdežto marocká service byla spíše jen úzce vymezeným výkonným nástrojem generálního rezidenta, i když v situaci, kdy domácí marocké ministerstvo školství neexistovalo, se mu dostávalo podobného postavení.

Po podpisu smlouvy z Fezu se ujal správy Maroka generál Louis Hubert Gonzalve Lyautey, který z postavení velitele expedičních vojsk byl jmenován generálním rezidentem. V Tunisku byla krize končící podepsáním protektorátní smlouvy také vyjednána velitelem expedičního sboru, generálem Breártem, ale v následujícím roce došlo k výměně za civilního generálního rezidenta Paula Cambona.

V Maroku však vzhledem k povstáním ve Fezu a v Atlasu a potřebě vojenské pacifikaci země zůstal a ve funkci znovu potvrzen generál Lyautey, který měl s potlačováním marockých nepokojů již zkušenosti z povstání v roce 1907 a následujících let, během kterých byl velitelem expedičních vojsk v Maroku k nápomoci sultánovi, a tedy již znal prostředí.

Vzhledem k domácím bezpečnostním problémům však k širokým administrativním reformám nedocházelo tak rychle jako v Tunisku. Maroko bylo třeba nejdříve pacifikovat, což byl proces podstatně pomalejší než v Tunisku, nejen kvůli již dřívější odbojnosti populace vůči sultánovi, ale i kvůli jiné geomorfologii Maroka. K dalšímu zpomalení pacifikace došlo i v návaznosti na první světovou válku, která si vyžádala jak materiální pozornost metropole, tak odvolávala koloniální úředníky zpět do Evropy.

3 HLAVNÍ PŘEDSTAVITELÉ KOLONIÁLNÍHO ŠKOLSTVÍ – TUNISKO

Francouzský kolonialismus byl spojen se silicím nacionalismem. Zvláště za Druhého císařství a počátku Třetí republiky byla pocíťována nutnost rozšiřovat koloniální državy jako obranu před rostoucí mocí Velké Británie, a zároveň jako prostor pro vyrovnání se s frustrací porážky u Sedanu. Francouzský kolonialismus se však lišil tím, že na rozdíl od Británie neměl dostatek vlastního obyvatelstva v koloniích. Francouzi se příliš nehrnuli do divokých krajín Afriky. Řešením tohoto dilematu bylo pofrancouzšťování domorodých obyvatel; vytváření nových Francouzů kulturním asimilačním kolonialismem. Zvláště u republikánů našla tato politika odezvu, neboť v ní bylo obsaženo dědictví Velké francouzské revoluce a osvícenství. Rovnost všech lidí a spravedlnost. Takto vznikla ona Civilizační mise, *Mission civilisatrice*, která byla ve svých prvopočátcích spojena s katolickou církví, ale pod republikánským vlivem došlo k jejímu sekularizování. Avšak jak náboženské, tak sekulární organizace si navzájem nekonkurovali, neboť obě spočívaly na principu šíření francouzštiny a francouzské kultury. Obě skupiny tedy v koloniích mohli koexistovat a kooperovat daleko volněji než v pevninské Francii, která se otřásala v bojích o odloučení církve a státu, resp. monarchie a republiky. Například podporu katolických řádů na Blízkém východě je možné chápat i jako obranu před protestantskými misii podporovanými Velkou Británií, a tedy v souladu s podporou republiky.⁴⁷

⁴⁷ BURROWS, Mathew, 1986. *'Mission Civilisatrice': French Cultural Policy in the Middle East, 1860–1914*, s. 121.

Univerzální upnutí se na francouzštinu napříč politickým táborem vytvořilo z otázky vzdělávání jedno z klíčových témat francouzské politiky, včetně vzdělávání v koloniích. Není tedy náhodou, že většina aktérů kolonizace Tuniska má spojitost s nějakou organizací propagující francouzštinu. Neboť právě proto myšlenka kulturního šíření a kolonizace jazykem vznikla u nestátních organizací a byla francouzskou politickou reprezentací přijata za vlastní až později.⁴⁸

V následující části budou představeny hlavní postavy tuniské správy, které měly významný vliv na formování koloniální správy, a přímo zasahovaly do školství. Primární snahou bude především ukázat, z jakého prostředí a s jakými zkušenostmi vstupovaly klíčové osobnosti do záležitostí Tuniska.

3.1 PAUL CAMBON

Pierre Paul Cambon se narodil 20. ledna 1843 v Paříži. Vystudoval práva v Oxfordu a na počátku 70. let 19. století se projevil v politice, když se stal tajemníkem Julese Ferryho v dané době působícího jako prefekt regionu Seine ve Vládě národní obrany. U Ferryho začala jeho významná kariéra ve státních službách, neboť následovalo povyšování do dalších úřadů v prefekturách. Nakonec se přesunul v 80. letech do diplomatického sboru, když se stal v roce 1882 ministrem-residentem v Tunisu. Paul Cambon stál za všemi hlavními reformami, které Tunisko prodělalo po založení protektorátu včetně samotné smlouvy z La Marsy. Jeho hlavním mottem, v jehož duchu reformy vykonával, bylo *„opravit bez demolice, zlepšit bez ničení,*

⁴⁸ Ibid, s. 135.

*chránit bez příkazování.*⁴⁹ Jeho diplomatická kariéra však neskončila v Tunisku, ze kterého byl v roce 1886 odvolán, nýbrž pokračovala ve velvyslaneckých postech, z nichž nejvýznamnější zastával ve Velké Británii v letech 1898-1920 a podílel se i na vyjednávání Srdečné dohody vedoucí k vyřešení otázky francouzské přítomnosti v Maroku.

3.1.1 VLIV JULESE FERRYHO A FRANCOUZSKÉ REFORMY ŠKOLSTVÍ

Paul Cambon byl velmi ovlivněn spoluprací s Julem Ferrym (1832-1893), se kterým započal svou kariéru, a který ho později jako předseda rady ministrů a ministr školství také jmenoval residentem v Tunisku. Jules Ferry je v otázce školství velice významnou osobností, neboť za svého působení jako ministr školství, respektive předseda vlády, provedl významnou školskou reformu ve Francii.

Francouzská školská reforma provedená zákonem číslo 11 696 ze dne 12. března 1882 vytvářela školský systém postavený na ideji laicisismu a znovuzaváděla povinnou školní docházku s právem na bezplatné základní vzdělání.⁵⁰ Taktéž bylo určeno osnovy, čím se má výuka zabývat, přičemž důraz byl kladen na francouzský jazyk a kulturu. Pro chlapce byla povinná i branná výchova.⁵¹ V sekundárním školství došlo k založení dívčích škol a přesunut důraz z klasických studií na moderní kurikulum spočívající v přírodních vědách. V terciárním stupni došlo k uvolnění kontrol univerzit zvláště ze strany církve.

⁴⁹ MACKEN, Richard, 1975. Luis Machuel and educational reform in Tunisia during the early years of the protectorate, s. 45.

⁵⁰ Bezplatnost se zabývá zákon z 16. června 1881.

⁵¹ *Loi qui rend l'Enseignement primaire obligatoire du 28 mars 1882, version originale.*

Ferry postavil reformu na principech republikánství a výchově k republikánství. Proto kladl takový důraz na laicismus, neboť křesťanství a jeho vliv na školství měl spojené s monarchismem. Svoji inspiraci viděl jak v plánu Nicolase de Condorcet, který viděl nutnost reformy už za Velké francouzské revoluce, ale i ve Spojených státech amerických, kde veřejné školství fungovalo a pomáhalo k rozvoji státu. V zavedení bezplatného školství viděl pokračování Velké francouzské revoluce a osvícenské filosofie, neboť rovnost přístupu ke školství jen posilovala myšlenku rovnosti lidí. Navíc školství mělo fungovat tak, aby bylo praktické, nikoliv jak bylo dosud zvykem v náboženských institucích, které se zaměřily na výuku křesťanství a ve vyšších stupních mrtvých jazyků. Výuka neměla směřovat k souznění s Bohem, ale s republikou. Navíc povinná výuka pro dívky by znamenala i rozšíření a zachování národní myšlenky, neboť ženy jsou prvními, které učí jazyk, zvyky a morálku děti.⁵² Povinnost a bezplatnost pak byly nutnou podmínkou, aby došlo k zasažení co nejširší skupiny obyvatelstva. Francouzština v tomto systému pak hrála roli národního jazyka, který spojuje všechny občany, a proto nebylo možné vyučovat v lokálních jazycích, jako byla bretonština v Bretani nebo arabština v Alžírsku. K posílení národního citění pak sloužila i branná výchova.⁵³

Tato reforma se stala formující pro Cambona i Machuela, o kterém bude pojednáno dále, protože ukázala nutnost státní kontroly školství s francouzštinou jako jejím hlavním prvkem pro vytváření národa. Cílem školství v Tunisku bylo vytvořit pozitivní obraz Francie, a tím nastolit stabilitu protektorátu.

⁵² FERRY, Jules, 1870. *De l'égalité d'éducation : conférence populaire faite à la Salle Molière le 10 avril 1870*, s. 29.

⁵³ Heslo Jules Ferry v BUISSON, Ferdinand, 1911. *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*.

3.1.2 ALLIANCE FRANÇAIS

Dalším ovlivňujícím faktorem, který charakterizuje Paula Cambona je jeho činnost v Alliance française (AF) a Cercle Saint Simon. V obou byl zakladatelem a obě se staraly o rozvoj Francie pomocí propagace jazyka. V Cercle Saint Simon (CSS) byl i prvním prezidentem, ale výraznější roli měl skrze AF, která se ukázala jako silnější organizace. Na druhou stranu CSS s AF kromě cíle sdílela i sídlo a většinu členů, ke kterým patřil i Paul Bert, ministr školství ve vládě Léona Gambetty a pak generálním residentem v Tonkinu nebo Louis Liard, který provedl reformu francouzského vysokého školství na přelomu století.

L'Alliance française nebo také Association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger, Národní asociace pro šíření francouzského jazyka v koloniích a zahraničí, byla založena Paulem Cambonem, Louisem Machuelem a dalšími republikány z okruhu Julese Ferryho, který také patřil k jejím členům.

Alliance française byla založena v červenci 1883 a v roce 1889 už měla 15 tisíc členů.⁵⁴ AF fungovala formou do značné míry samostatných výborů. Měly vlastní majetek a vlastní projekty. Například senegalský výbor finančně podporoval školy ve francouzském Súdánu založeném plukovníkem Gallienim, o který měl významný vliv na formování maršála Lyauteye, o němž bude pojednáno později. Jiné výbory si zakládaly školy vlastní nebo podporovaly školy náboženské, to se dělo především v Levantě.

⁵⁴ FONCIN, Pierre, 1889. *Association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger*, s. 1.

Hlavní smysl AF bylo šíření jazyka a la conquête moral, morální dobývání. „Jedinou důstojnou rolí velkého národa je, dobýt se do srdcí lidí, kteří se skrývají pod jeho vlajkou.“⁵⁵ Tedy šíření kultury je pokládáno za formu dobývání a navíc za morální variantu, tedy povinnou z pohledu řádného občana. To se týká hlavně kolonií a zemí pod kuratelou Francie, neboť obyvatelé se nemůžou stát pravými Francouzy, aniž by uměli jazyk.⁵⁶ Z tohoto východiska vycházel hlavní bod v podpoře školství.

Francouzština byla také považována za klíč k cizím trhům, a tedy bohatnutí metropole. Foncin ekonomický význam shrnul větou „kde se bude mluvit francouzsky, bude se kupovat francouzské zboží.“⁵⁷ Přesto Alliance kladla důraz na to, že se jedná o organizaci, která má sdružovat všechny dobré občany bez rozdílu vyznání a politické orientace pod heslem „L'Alliance française ne fait pas de politique, mais elle a une politique: la concorde au dedans, le rayonnement pacifique a dehors.“⁵⁸ Pierre Foncin⁵⁹ všechny tyto myšlenky shrnul ve svém vyznání, že „pokud je možné, aby každý měl dvě vlasti svou vlastní a Francii, pak je možné doufat, že se jednoho dne francouzština stane univerzálním jazykem, aniž by došlo k opuštění vlastního jazyka.“⁶⁰

L'Alliance française se vzhledem k jejím zakladatelům začala rychle šířit v Tunisku, kde měla už po roce od svého založení v roce 1883 přes 200 členů.

⁵⁵ La seul role digne d'une grande nation est de conquérir jusqu'a l'ame des peuples qui s'abritent sous de plis de son drapeau. - FONCIN, Pierre, 1889. *Association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger*, s. 8.

⁵⁶ JAURÈS, Jean, 1886. *Conférence de M. Jean Jaurès*, s. 7.

⁵⁷ FONCIN, Pierre, 1885. *Conférence faite à Bordeaux, le lundi 1er décembre 1884 à l'école professionnelle*, s. 16.

⁵⁸ Alliance française nedělá politku, ale má jednu: svornost vevnitř, mírové vyzářování navenek.

⁵⁹ Pierre Foncin byl také zakladatelem Alliance française a v letech 1899-1914 jejím prezidentem. Na francouzském ministerstvu školství byl v období školské reformy nejdříve ředitelem odboru sekundárního vzdělání a poté generálním inspektorem tohoto odboru.

FONCIN, Pierre, 1889. *Association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger*, s. 10.

Vzhledem k tomu, že v Tunisku působí Cambon i Machuel by se dalo předpokládat, že organizaci zajistili dostatečnou propagaci a učinili z ní prestižní uskupení, nejzajímavější však na tom je, že tři čtvrtiny členů místní organizace tvořili sami Tunisané a i bej ji finančně podporoval. Navíc přispěl částkou 500 franků, což z něj činilo člena se zvláštní zásluhou a titulem bienfaiteur – běžný členský poplatek byl 6 franků ročně.⁶¹

Alliance podporovala jak nově založenou, či spíše znovuzaloženou collège Alaoui, tak i původní collège Sadiki.⁶² Ve své činnosti však pouze následovala činnost kardinála Lavigerieho, který ze své pozice arcibiskupa alžírského, resp. tuniského a primase afrického podporoval řádové školy. Navazovala také na činnost Alliance israélite universelle, která měla školy v několika tuniských městech. Pierre Foncin, ve své přednášce z roku 1884, na příkladu tuniské souhry všech typů škol, katolických, muslimských, židovských i laických, v šíření francouzštiny dokazuje úspěch politiky l'Alliance française a vůbec její životaschopnost a smysl.⁶³

3.2 CHARLES MARTIAL KARDINÁL LAVIGERIE

Další významnou postavou tuniského protektorátu byl Charles Martial kardinál Lavigerie. Kardinál se narodil roku 1825 a v 50. letech se stal profesorem historie na Sorbonně. Z ní byl odvolán po vydání Reformního ediktu sultánem Abdülmecidem I. v roce 1856, aby vykonával misijní činnost v Sýrii. Lavigerie zde spoluzaložil a stal se

⁶¹ FONCIN, Pierre, 1885. *Conférence faite à Bordeaux, le lundi 1er décembre 1884 à l'école professionnelle*, s. 6.

⁶² Francouzské označení Šādiqīje.

⁶³ FONCIN, Pierre, 1885. *Conférence faite à Bordeaux, le lundi 1er décembre 1884 à l'école professionnelle*, s. 7.

prvním ředitelem organizace L'Œuvre d'Orient, která se primárně zaměřovala na ochranu křesťanů, jejich výchovu a vzdělávání a sekundárně i evangelizaci. Obojí však bylo hlavně prosazováním francouzské přítomnosti v Levantě. Činnost této organizace se zvláště prosadila po libanonské krizi roku 1860. Úspěchy v čele této organizace Lavigeriemu přinesly nejdříve post biskupa v Nancy, a pak i nominaci na post Alžírského arcibiskupa, což přijal jako výzvu k evangelizaci afrického kontinentu.⁶⁴ Lavigerie v Alžírsku kritizoval MacMahonův přístup k domorodému obyvatelstvu a snažil se o nápravu, zvláště po sérii přírodních katastrof, které postihly Alžírsko v polovině 60. let. K tomu účelu založil roku 1868 misionářskou organizaci Missionnaires d'Afrique, také známou pod jménem Pères blancs, Bílí otcové.⁶⁵

Bílí otcové se nejprve starali o sirotky v Kabýlii, kterým poskytovali i základní vzdělání a výuku katechismu. Lavigerie ve stejné době dostal od papeže Pia IX. do správy i Saharu a svou misionářskou činnost přesouvá i sem. V době pontifikátu Lva XIII. postupně Bílí otcové dostávají misijní pověření do celé francouzské Afriky. Lavigerie Bílým otcům předepsal, že při své činnosti se mají, co nejrychleji naučit místní jazyk a ctít místní kulturu, tedy nosit místní oblečení a nevnucovat evropský styl. Měli za úkol konvertovat samu osobnost, poevropštit je v duši. Vnější znaky nepovažoval za podstatné.⁶⁶

Do Tuniska pronikli už v roce 1875, kdy zde založili řádový dům a posléze i noviciát v Kartágu. Řád měl na starosti kapli sv. Ludvíka v Kartágu, při které vybudoval

⁶⁴ Arcibiskupem se stává navzdovory MacMahonově snaze v roce 1866. MacMahon, v té době generálním guvernérem Alžírsko sice Lavigerieho nejdříve pozval, ale pak dostal obavu, že Lavigerieho proselytické snahy přinesou Francii nové problémy.

⁶⁵ O rok později vznikla i ženská odnož Sœurs Missionnaires de Notre-Dame d'Afrique.

⁶⁶ DICKERMAN, Carol W., 1981. *On Using the White Fathers' Archives*, s. 1.

collège Saint-Louis de Carthage, která měla poskytovat sekundární vzdělání jak pro Evropany, tak pro místní obyvatelstvo. Tato kolej byla roku 1883 přesunuta do Tunisu, pro velký zájem o studium na ní, pod názvem Collège Saint-Charles.

Významným rysem Lavigerieho byl jeho republikanismus, kvůli kterému se dostal do střetu v rámci pařížského vnitropolitického boje mezi monarchisty a republikány, resp. klerikalisty a příznivce laicismu. Monarchisté mu blokovali povýšení na kardinála, neboť měli obavu z jeho nekompatibilní politiky, zatímco zarytí odpůrci církve, jako byl Ferry nebo Gambetta, se s ním shodovali v imperiální politice a nutnosti šíření francouzské kultury a poskytovali mu státní subvence pro školy jím zřízené.⁶⁷

Lavigerieho spolupráce jak se Lvem XIII, tak s republikány mu vynesla jmenování nejprve administrátorem Tuniska, pak i arcibiskupství kartágské navzdory silným zájmům Italů o tento post, vzhledem ke dvacetitisícové menšině, která zde žila. Sílu kardinálova republikánství vyzdvihnul fakt, že se stal hlavní osobností hnutí ralliement, které mělo ukončit dlouholetý střet. Lavigerie pronesl v roce 1890 přípitek při setkání s důstojníky v Alžíru, který však byl adresován celé Francii. Vyzval v něm k následování republiky, neboť vytváření dobrých občanů znamená vytváření dobré společnosti a dobrá společnost je tím, o co by každý farář měl usilovat.⁶⁸

⁶⁷ Gambetta dokonce svůj vztah vyjádřil vyjádřením, že je „klerikalismus je pravý nepřítel,“ ale v zápětí dodal „ale antiklerikalismus není vývozní artikl.“ O'DONNELL JR., J. D., 1977. *Cardinal Charles Lavigerie: The Politics of Getting a Red Hat*, s. 191.

⁶⁸ WARD, James E., 1965. *The Algiers Toast: Lavigerie's Work or Leo XIII's?*, s. 173.

3.3 LOUIS MACHUEL

Nejvýznamnějším francouzským představitelem působícím v tuniském školství na počátku protektorátu byl Louis Machuel (1848-1922). Narodil se v Alžíru, kam se jeho rodiče přistěhovali krátce po obsazení Alžírsko Francií v roce 1830. Jeho otec Blémont se živil jako překladatel z arabštiny pro vojsko a zároveň byl ředitelem francouzsko-arabské školy v Alžíru. Blémont Machuel dbal na pochopení místní mentality, a proto poslal svého syna do školy jak francouzské, tak koránské. Louisovi se tak dostalo na svou dobu výjimečného vzdělání v obou kulturních celcích, a tedy dokázal chápat význam Koránu, plyně se dohovorit v místním jazyce a zároveň být vzdělán ve francouzském duchu.

Po těchto základech pokračoval ve studiu na Alžírském lyceu, kde jej vyučoval žák Sylvestra de Sacyho Louis Jacques Bresnier, který byl de facto zakladatelem francouzského školství v Alžírsku.⁶⁹ Po absolvování školy získal Machuel dekret opravňující k výuce arabštiny. Tuto profesi nejdříve uskutečňoval na lyceu v Constantine, které bylo zřízené pro vzdělávání synů notáblů, a později v samotném Alžíru, což mu umožňovalo navštěvovat kurzy při hlavní mešitě, kde se dále vzdělával v klasické arabštině a literatuře. Toto velice hluboké vzdělání mu umožnilo další povýšení ve školské struktuře a stal se dokonce i inspektorem Tlemcenské madrasy.

Zatímco se zabýval vyučováním, věnoval se i teorii správného vyučování arabštiny a francouzštiny domorodému obyvatelstvu, k čemuž napsal i několik

⁶⁹ FAUCON, Narcisse, 1889. *Le livre d'or de l'Algérie : histoire politique, militaire, administrative, événements et faits principaux, biographie des hommes ayant marqué dans l'armée, les sciences, les lettres, etc., de 1830 à 1889*, s. 123.

učebnic.⁷⁰ Tyto učebnice bylo poté i překládány do jiných domorodých jazyků a byly používány například v Indočíně.

S Tuniskem přišel Louis Machuel do kontaktu během studijně-inspekční cesty v roce 1880, na níž měl za úkol prostudovat stav, v jakém se nachází madrasa při Zajtūně a aš-Šādiqīje. O dva roky později byl pověřen tehdejšími ředitelem primárního školství ve Francii Ferdinandem Buissonem vypracováním metodiky francouzského vyučování domorodého obyvatelstva. S výslednou zprávou byl Buisson natolik spokojen, že ho doporučil ministru školství Julesu Ferrymu, který ho ihned poslal na inspekční cestu do Tuniska, aby připravil podklady pro reformu tamějšího školství.

Zároveň mu Ferry napsal: *„nebylo by v tuto dobu ani vhodné ani prospěšné pokoušet se v Tunisku zakládat lycea nebo jiné školy francouzského typu, které by tvořila konkurenci collège kardinála Lavigerieho, školám náboženských řádů či AIU [...] Pravou politickou a civilizační potřebou jsou francouzské školy pro muslimy; školy, kde by arabští učitelé zprostředkovávali francouzštinu Arabům [...]. Úkolem tedy zůstává vytvoření vyššího stupně základního vzdělávání⁷¹ určeného k pofrancouzštění střední třídy, obchodníků a řemeslníků, tak, aby vznikly řady účetních, zeměměřičů, obchodních cestujících, úředníků pošt a železnic, etc.“⁷²*

⁷⁰ LAMBERT, Paul, 1912. *Dictionnaire illustré de la Tunisie: choses et gens de Tunisie*, s. 272.

⁷¹ Écoles primaires supérieures – šlo o typ škol zavedených ve Francii zákonem z roku 1833. Vyučovaly se na nich předměty, které přesahovaly osnovy primárního vzdělávání, ale zároveň nedosahovaly šíře sekundárního vzdělávání. Postupně docházelo k růstu významu tohoto typu školy a v roce 1886 v podstatě dosáhly významu école normale primaire a dívčích lyceí tím, že se zakončovaly stejnou zkouškou a diplomem.

⁷² Archives diplomatiques de Paris (ADP), Fonds Mémoire et document. Tunis, 11, 1881-18. Poznámka Julesa Ferrého ohledně školství. Citováno v SUGIYAMA, Yoshiko, 2003. *Sur le même banc : Louis Machuel et la rencontre franco-tunisienne sous le protectorat français (1883-1908)*, s. 151.

V Tunisku se Louis Machuel poznal s Paulem Cambonem, který ho po ukončení inspekce na jaře 1883 přesvědčil, aby v Tunisku zůstal. Pro institucionální zajištění reformy školství tuniského protektorátu byla v rámci restrukturalizace vlády založena Vrchní správa veřejného školství⁷³ dekretem beje z 6. května 1883 a do jejího čela byl Machuel jmenován. Ve funkci vydržel až do roku 1908.

Sám Machuel vzpomínal ve zprávě z roku 1900, že byl na pozici ředitele Vrchní správy veřejného školství vybrán, neboť splňoval představy, které měli o této pozici Cambon i Ferry: *„Chceme zorganizovat školství v Tunisku. Myslíme si, že šířením francouzského vzdělání dosáhneme zaručeného ovládnutí obyvatelstva a získání jeho sympatií. Hledáme proto akademika, který ovládá arabštinu, má kladný vztah k domorodému obyvatelstvu a touží přispět k jeho intelektuálnímu rozvoji, a který zároveň bude mít praxi s výukou poskytovanou Evropanům. Chcete vykonávat takové poslání?“*⁷⁴

Z tohoto krátkého vyjádření je jasné, že Machuel souhlasil s tím, že je lepší symbióza obou kultur než striktní převedení systému pouze na francouzský model. A to přesto, že byly pod vrchní správu převedeny všechny typy škol a Machuel, jakožto její ředitel, tedy měl v kompetenci zcela změnit charakter vzdělávacího systému. Machuel preferoval spíše symbiózu obou systémů, než převedení školství pouze na francouzský systém. Souhlasil také s Cambonem a Ferrym v tom, že je účelné ponechat vzdělávání

⁷³ Direction de l'Enseignement Public, později přejmenována na Direction de l'Instruction Public et des Beaux Arts (od roku 1919).

⁷⁴ Dopis Machuela René Milletovi ze dne 5. července 1900. Citováno v SUGIYAMA, Yoshiko, 2003. *Sur le même banc : Louis Machuel et la rencontre franco-tunisienne sous le protectorat français (1883-1908)*, s. 152.

Francouzů a dalších Evropanů již existujícím školám a věnovat se hlavně vzdělávání muslimů.

Zachování stávajícího roztržitého systému škol mimo jiné znamenalo, že školy zůstaly v působnosti náboženských organizací, což vytvářelo rozpor s oficiální doktrínou republikánů, ale na druhou stranu nevytvářelo nové finanční nároky na tuniský rozpočet, a také nezneklidňovalo místní obyvatelstvo, ať už muslimské nebo katolické, představované výraznou evropskou převážně italskou a maltskou menšinou.⁷⁵ Navíc to bylo plně v souladu s Cambonovým prohlášením, že je třeba budovat bez ničení.

Důraz měl zůstat pouze na výuce francouzštiny, která měla být hlavním definujícím bodem zajišťující soužití různých skupin tuniského obyvatelstva. Z tohoto důvodu Cambon i Machuel využili svého postavení v Alliance française a zároveň v protektorátu a získali pro účast v ní významné osobnosti ze zástupců všech zainteresovaných stran – Tunisánů, Francouzů, Italů. Cílem bylo vytvořit sjednocující platformu postavenou mimo oficiální struktury.

⁷⁵ Italská menšina představovala až 80% evropské populace v Tunisku. CHOATE, Mark I., 2007. *Identity Politics and Political Perception in the European Settlement of Tunisia: The French Colony versus the Italian Colony*, s. 100-101.

4 HLAVNÍ PŘEDSTAVITELÉ KOLONIÁLNÍHO ŠKOLSTVÍ – MAROKO

Na rozdíl od Tuniska vznikl protektorát v Maroku už v období, kdy Francie měla mnohé zkušenosti s tímto typem režimu jak z Tuniska a dalších částí Afriky, tak Dálného Východu. Navíc už proběhly v samotné metropolitní Francii boje o laicizaci, což zanechalo společnost do značné míry rozdělenou, ale ideologicky ustálenou. Zatímco tuniský protektorát vznikl v době, kdy se rodily mnohé kulturní organizace a kdy se definoval smysl francouzské expanze, marocký protektorát vznikl jako dokončení rozdělení Afriky mezi velmoci a v atmosféře blížící se války.

V následující části bude představen především generál Lyautey a jeho ředitel veřejného školství Georges Hardy, neboť se jedná o osobnosti s hlavním vlivem na vývoj marockého školství. Jejich hlavní vliv byl zajištěn dlouhodobým setrváním ve funkci a stylem koloniální správy zavedeným Lyauteyem.

4.1 LOUIS HUBERT GONZALVE LYAUTEY

Pozdější maršál Lyautey se stal nejvýznamnější osobou koloniální správy Maroka, proto se domnívám, že je vhodné o něm napsat trochu více, než u ostatních. V Maroku se totiž stal prakticky absolutním vládcem, který vytvářel politiku ve všech oblastech života, což bylo v přímém kontrastu s případem Tuniska, kde se vyskytlo několik významných postav, ale žádná nebyla natolik dominantní, aby získala absolutní kontrolu. Na rozdíl od svého tuniského prvního rezidenta ve funkci vydržel téměř 14 let, přičemž většinu doby měl kolem sebe stejný štáb. Na druhou stranu toto dlouhé funkční období bylo přerušeno první světovou válkou, jíž se Lyautey účastnil krátce jako ministr války, a nebyl tedy schopen zastávat plně svůj post v Maroku. To se projevilo ve

zpoždění pacifikace obyvatelstva a reformních činností, včetně reformy školských záležitostí.

Lyautey, narozený 1854, pocházel z tradicionalistické patriarchální rodiny z Lotrinska. Otec byl inženýrem a dědeček generálem. Matka pocházela z aristokratické rodiny. Všichni byli přívrženci monarchie, ačkoliv věrně sloužili i republice. Mladý Hubert Lyautey se přihlásil k legitimistům. Odjakživa sledoval vojenskou kariéru, proto nastoupil vojenskou akademii Saint-Cyr. Na akademii na něj dolehlo zklamání z vojenské služby. Tamější učitelé pouze žáky drilovali a nechávali cvičit, ale nezajímali se o duševní stav budoucích důstojníků. Tento pocit odporu ke všemu „kaprálskému“ se v něm držel po zbytek kariéry a kritizoval to i ve svém článku O sociální roli důstojníka.⁷⁶ Tento pocit odpor byl Lyauteyovi motivací k reformě jednotek, které mu pak byly přiděleny, ale zároveň také důvod sporu s nadřízenými. Důvodem bylo, že pro něj vojenská kariéra nebyla dostatečná. Kvůli svému zranění v dětství našel zálibu v četbě a potřeboval dát svým úvahám širší obsah.

Prvním inspirátorem Lyauteye byl Albert de Mun, se kterým se setkal v době studií. De Mun byl tehdy důstojníkem, kterému však na srdci ležela sociální reforma a přitom byl horlivým katolíkem. Všechny tyto atributy Lyauteye naplňovaly. De Mun vyzval Lyauteye a jeho stejně smýšlející kolegy k naplňování jeho ideálů a tím i k propagaci reformních myšlenek. Hlavním motivem byla aktivita, je třeba chovat se podle zásad a být činorodý, což se pak stalo Lyauteyovým celoživotním heslem.⁷⁷

⁷⁶ LYAUTEY, Louis Hubert Gonzalve, 1891. *Du rôle social de l'officier*, s. 446.

⁷⁷ Přesněji používal heslo z Shellyho (Maurois) nebo Shakespearovy (Julien) básně: „Radost duše je v činnosti.“

Po absolvování Školy generálního štábu byl převelen na dva roky do Alžírsko. Zde byl pověřen velením v odlehlých oblastech a jediné, co mohl dělat, bylo čtení. Studoval hlavně Bibli a kořeny své víry. Po návratu do Francie vykonal cestu do Rakouska za hrabětem de Chambord⁷⁸ a za papežem do Říma.⁷⁹ Obě cesty byly pokračování utužování svého přesvědčení v monarchismus a katolictví. Byl však zklamán papežským republikánstvím.

Jako kapitán se stal v roce 1887 velitelem v Saint-Germain, přičemž za hlavní cíl si dal zlepšit situaci vojáků. Vadily mu špatné kasárenské prostory a fakt, že vojáci, kteří necvičí nebo nespí, nemají možnost dělat nic jiného než bloumat po hospodách. Založil zde proto klubovnu s knihovnou, kulečnickem a dalšími proprietami, které by mohl voják využít. V té době šlo o revoluční myšlenku. Ve správnosti svého činění se utvrdil, když cestou do Tonkinu poznal anglická kasárna v Egyptě. Další věcí, která ho tížila, bylo množství byrokracie, kterou byl zavalen.

V roce 1894 byl převelen do Tonkinu. Už cestou v rozhovorech s kolóny vracející se z Francie si oblíbil politiku tamějšího generálního guvernéra de Lanessana, jehož hlavním heslem bylo udržet tradici moci. De Lanessan proto spolupracoval s mandarínskými elitami Indočíny a nenarušoval prastarý řád a společenský systém. Držet se místních tradic. Když byl guvernér náhle odvolán zpět do Francie pro neshodu s ministerstvem, zatvrdil se Lyautey v myšlence, že úřady musí být stálé, aby si udržely autoritu. Odvolání guvernéra totiž narušilo důvěru v úřad, který sliboval zlepšení bezpečnostní situace v zemi, avšak jehož vedoucí byl odvolán, aniž by to dokončil.

⁷⁸ Legitimistický pretendent.

⁷⁹ Lev XIII, který se snažil o vyřešení sporu o laickost Francie. Viz výše v pasáži věnované kardinálu Lavigeriemu.

Hlavním učitelem mu však byl plukovník Gallieni,⁸⁰ jenž byl velitelem vojenských oblastí. Od Lyauteye se lišil hlavně v politických názorech. Byl zarytým republikánem a neměl vztah k náboženským autoritám. Silnější však byl jejich společný pohled na potřebu činnosti k lidskému rozvoji. Gallieni postupoval v Indočíně pomocí své doktríny civilizačního výboje. Podle ní vojenský úspěch nemá žádný smysl, pokud není doprovázen úspěchem organizačním.⁸¹ Organizací myslel budování cest, telegrafu a dalších činností zajišťujících hospodářský rozvoj oblasti. Jiným jménem pro tutéž činnost je „metoda olejové skvrny,“ neboť úspěchy společnosti se postupně rozlévají do okolí. Nestabilita oblasti a její odboj je dána vysokou mírou banditismu⁸² a nefunkčností práva. Důvodem k banditismu je špatná ekonomická situace. Lyautey přirovnával tento odboj k plevelné rostlině, které se daří jen za konkrétních okolností. Zlepší-li se ekonomika oblasti, neobnoví se lupičství potlačené vojenskou silou, stejně jako plevel na obdělávané půdě.⁸³ Lyautey této myšlence ihned propadl. Gallieni mu také imponoval, neboť odmítal příručky a návody vytvořené byrokraty a spoléhal se jen na osobní zkušenost.

Gallieni si vyžádal Lyauteye jako doprovod k inspekční cestě. Gallieni cestou bořil stará a zároveň budoval nová města podle přesných plánů. Nezdržoval se byrokracií, prostě nařizoval. Stejně tak, když se mu nedařilo získat úvěr pro výstavbu zásobovacích skladů, rozhodl se bez souhlasu nadřízených zdanit tajný hazard a z výdělku postavit potřebné sklady. Další Gallieniho lekcí bylo delegování pravomocí. Gallieni se odmítal zabývat každodenními záležitostmi, neboť jako velitel měl na

⁸⁰ Později generál a posmrtně maršál za obranu Paříže v první světové válce.

⁸¹ MAUROIS, André, 1931. *Maršál Lyautey*, s. 51.

⁸² Používá pojmu „la bande pirate“ k označení odboje na nepacifikovaném území.

⁸³ LYAUTEY, Hubert, 1900. *Du role colonial de l'armée*, s. 11.

starosti jen cíl a provedení mise. Problémy např. se zásobováním měli řešit jeho zástupci, tedy v té době Lyautey. Tato schopnost se projevila později na Madagaskaru, kdy Lyautey delegoval stejným způsobem pravomoci na svého zástupce.

Po odvelení Gallieniho na Madagaskar chtěl Lyautey ukončit vojenskou kariéru,⁸⁴ neboť neviděl možnost, že by se v armádě více prosadil. Tato rozvaha však byla přerušena, když mu velitel v Tonkinu nabídl povýšení, když zůstane bojovat v dosud nestabilních oblastech, a zároveň mu došla nabídka převelení na Madagaskar vyžádané Gallienim. Lyautey zvolil pokračování spolupráce s Gallienim.

Po příjezdu na Madagaskar se však Gallieni choval jinak než v Indočíně. Sesadil královskou dynastii a začal likvidovat odbojné místní náčelníky. Pro Lyauteye to bylo opět potvrzení lekce, že se nemá svazovat dogmaticky pravidly, ale konat tak, aby byl splněn úkol. Lyauteyovi byla přidělena třetina ostrova pod vládou odbojného bývalého královského místodržitele Rabezavany. Lyautey postupoval stejně jako v Indočíně. Snažil se spřátelit se s domorodci, řešit jejich potíže a postupně zbavovat Rabezavanu podpory. Po měsíci se místodržící vzdal a předal prsten, odznak své moci, Lyauteyovi. Ten jej přijal, ale zároveň dosadil Rabezavanu zpět do funkce. Zcela podle zásad naučených v Indočíně.

Po svém návratu do Francie v roce 1902 je v hodnosti plukovníka pověřen velením pluku. Je naprosto zděšen představou ztráty svobody, které se mu dostávalo jako veliteli na Madagaskaru, a podřízením se obrovské byrokracii. Opět přemýšlí o

⁸⁴ MAUROIS, André, 1931. *Maršál Lyautey*, s. 59.

stažení se z aktivní služby, ale opět se mu dostává nového úkolu. Tentokrát je mu přidělen úsek velení na marocko-alžírských hranicích v jižním Oransku.

Ain Sefra ho zklamala. Vládl zde byrokratický duch, který nesnášel.⁸⁵ Vojáci museli oblékat těžkou výstroj stejně jako ve Francii a byli ubytováni v tradičních budovách kasáren, což bylo podle Lyauteye nevyhovující. Hned po příjezdu mu bylo předloženo mnoho listin k podepsání, přičemž se většinou jednalo o banální hlášení a hned také delegoval pravomoc podpisovat je za něj svému zástupci. Dalším problémem bylo, že, ačkoliv byl velitelem subdivize, měl na povel jen pěchotu. Ostatní složky byly podřízené přímo divizi. Proto si vyžádal na velitelství rozšíření pravomocí a přímé spojení s Paříží, tedy aby se stal opět absolutním velitelem v oblasti i včetně civilních složek, stejně jako předtím na Madagaskaru. V tom mu bylo vyhověno.

Hlavním problémem, kterému Lyautey v Alžírsku čelil, byly nájezdy kočovníků z marockého území. Podle dřívějších úmluv mohl pronásledovat nájezdníky zpět do Maroka, ale nemohl tam budovat ochranné stavby, které by tomu předcházely. Z ústředí měl zakázáno jakkoliv hranice překročit, ale jak to udělat, když hranice de facto neexistovaly, bylo otázkou. Bojovat s byrokracií se Lyautey do té doby nenaučil, ale měl štěstí na tehdejšího generálního guvernéra Charlese Jonnarta, který stál za jeho povoláním do Oranska a také za jeho rozšířením pravomocí. S jeho pomocí dokázal využívat rozporů mezi jednotlivými ministerstvy, jejichž úředníci pak bojovali spíše proti sobě a Lyautey tak měl zajištěný klid k reformám.

⁸⁵ Ibid, s. 100.

Jedním z triků, které provedl na vyřešení své situace, bylo postavení strážní tvrze nazvané Colombe u oázy Bechar. Strážní věž byla postavena v těsném sousedství oázy, ale mimo její území, tedy nešlo de iure o invazi do marockého města, přesto bylo díky Jonnartovi zabráněno v Lyauteyově odvolání, které mu za porušení rozkazu hrozilo.⁸⁶ Do podobné situace se dostal později znovu, kdy dokonce dostal rozkaz se stáhnout, ale jelikož to považoval za chybu, poslal ministrovi nótu, ve které detailně popsal, jaké bude mít stažení hroživé následky pro Francii. Reakcí bylo zmírnění rozkazů ke stažení z marockého území a Lyautey tak dostal čas, aby s Jonnartem dohodli spolupráci se sultánem, který k francouzským vojskům přiřadil i marocký oddíl a tak vše legitimizoval.

Poznání Lyauteyovy životní dráhy je nezbytné, kvůli pochopení jeho zásad koloniální správy, neboť pro něj byla osobní zkušenost nejdůležitějším zdrojem poznání. Stejně tak i význam vztahu mentor-žák, který byl zcela zásadním vlivem na Lyauteye, což sám posléze předával dál ve svém vztahu ke studentům IHÉM.

4.1.1 LYAUTEYOVY ZÁSADY KOLONIÁLNÍ SPRÁVY

V době svého působení v Saint-Germain v roce 1891 publikoval svůj první významný článek *Du rôle social de l'officier*, O sociální roli důstojníka, v níž reagoval na problémy armády. Zvláště zde zdůrazňoval, že důstojník není jen cvičitelem, ale má pomáhat rozvíjet vedle těla i ducha.⁸⁷ Což nabylo zvláštního významu po té, kdy byl o dva roky před tím přijat zákon o všeobecné branné povinnosti. Pro Lyauteye to byla příležitost pro celou Francii k ovlivnění mladé generace, v čemž podle jeho představ

⁸⁶ MAUROIS, André, 1931. *Maršál Lyautey*, s. 104.

⁸⁷ LYAUTEY, Louis Hubert Gonzalve, 1891. *Du rôle social de l'officier*, s. 444.

francouzská byrokracie selhávala.⁸⁸ Kritizoval také dřívější systém, který podle něj vedl k tomu, že se z armády stalo útočiště nevzdělaných vrstev a rodiny z vyšších vrstev, které měly možnosti umístit své potomky do civilní administrativy, raději volily tuto možnost. To mělo podle Lyauteye za následek, že se armáda odcizovala společnosti, a zároveň klesala její úroveň.⁸⁹ Na to navazovala i kritika vojenského vzdělání ve Francii, které podle něj vzdělalo důstojníka ve všech vojenských vědách, ale uzavřelo ho to do stereotypu chování, které mu předváděli jeho vyučující. Vojenská škola vycvičila pouze stroj, který nebral v úvahu morální a sociální hledisko své práce.⁹⁰ Lyautey dále rozvíjel teorii, že je třeba poskytnout na vojenských školách nejen technické vzdělání, ale poskytnout i základy civilního a vědeckého směru, už jen proto, aby měli důstojníci širší obzory.⁹¹

Lyautey považoval za chybu přístup k vojákům pouze z pohledu pravidel, neboť to, že velící důstojník nezná původ svých vojáků, nezná jejich povolání, znamená, že nedokáže plně využít jejich potenciál. Navíc tak dokáže posoudit, zda za konkrétním výkonem je nějaký osobní problém, zvláště když mají sloužit pouze krátkou dobu.⁹² Tradiční přístupy k vojákům se projevovaly v uzavřenosti důstojníka vůči podřízeným, což Lyautey nazývá anglickým způsobem. Jediné řešení vidí v projevení zájmu o své podřízené a patronátním vztahem, který tak vychová novou lepší generaci.⁹³ Tyto domněnky si později Lyautey ověřil i v praxi a to z obou stran.

⁸⁸ Ibid, s. 446.

⁸⁹ Ibid, s. 447.

⁹⁰ Ibid, s. 455.

⁹¹ Ibid, s. 458.

⁹² Ibid, s. 450.

⁹³ Ibid, s. 449.

Svůj první teoretický článek napsal Lyautey ještě před svými zásadními setkáními s De Lanessanem a zvláště Gallienim, který mu byl hlavním příkladem v přístupu ke koloniím. Principy, které se od něj Lyautey naučil v Indočíně a na Madagaskaru, sepsal v článku *Du rôle colonial de la armée*, O koloniální roli armády, vydaném roku 1900. V něm popsal rozdíl mezi koloniálním důstojníkem a důstojníkem v metropoli.

Koloniální důstojník, totiž podle něj má být aktivní, iniciativní. Nemá být tolik svázaný pravidly, ale přizpůsobovat se podmínkám. „*Pravidla, zvláště v koloniích a záležitostech ekonomiky, nejsou víc než obecné formulace, které však nelze vždy uplatnit na konkrétním případě.*“⁹⁴ Dále tvrdil že v koloniích nelze rozšiřovat mezi civilním a vojenským, a jelikož civilista nemůže dělat vojenskou práci. Naopak to možné je, tudíž ve vedení kolonie má být vojenský velitel s administrativními pravomocemi.⁹⁵ Odůvodňoval to nutností jednoty velení, jednou autoritou, která by dala jeden směr celému vedení. Zvláště důležité to je u prvního administrátora území, ten má totiž na starosti nastartovat ekonomický rozvoj a normalizaci společnosti.⁹⁶

V druhé části svého článku pojednal Lyautey o úloze armády na již pacifikovaném území. Popsal, jak armáda postupně přechází do role policie a pořádkové služby. Zároveň však vojáci tvoří jeden z důležitých kolonizačních prvků. Postupně se z vojáků totiž stávají zemědělci, řemeslníci a učitelé.⁹⁷ Každý voják musí přiložit ruku

⁹⁴ LYAUTEY, Hubert, 1900. *Du rôle colonial de l'armée*, s. 17.

⁹⁵ *Ibid*, s. 4.

⁹⁶ *Ibid*, s. 18

⁹⁷ *Ibid*, s. 20.

k dílu podle jeho schopností, neboť armáda je jen předvojem Francie, která je nositelkou civilizační povinnosti.⁹⁸

Poznatky, které sepsal ve svých dvou hlavních člácích, ukazují také jinou problematiku než jen samotné návody správného chování důstojníka. Oba se totiž zaměřují na obecný model chování, který je sice odvozen ze skutečných situací, ale které nejsou zas tak podstatné, neboť situace se neustále mění. Model chování totiž má zůstat stejný, ale jeho konkrétní projev se má přizpůsobovat konkrétní situaci, což je vidět jak na Gallieniho tak poté i na Lyauteyově přístupu ke koloniální správě. Ani jeden se nebál změnit strategii při změně podmínek, zůstávaly jen konstanty ohledně cíle koloniální správy a metoda koncentrace moci.

4.2 GEORGES HARDY

Stejně jako v Tunisku byl jedním z hlavních představitelů školství vedle generálního rezidenta i ředitel Direction générale d'Instruction publique, Vrchního úřadu veřejného vzdělávání, Georges Hardy. Na rozdíl od svého protějšku v Tunisku Louise Machuela však byl v úplně jiné situaci. Za první Lyautey měl vlastní vizi, kterou se snažil vytvořit a neměl tak volnou ruku jako Machuel a za druhé nebyl součástí marocké koloniální administrativy až do roku 1919. Hlavními důvody tohoto zdržení byla primárně první světová válka, během které byla zdržena i vojenská pacifikace Maroka.

Georges Hardy se narodil v roce 1884, vystudoval École normale supérieure a École Pratique des Hautes Études a stal se profesorem lycea v oboru historie a

⁹⁸ Ibid, s. 21.

zeměpisu. Jeho rychlé úspěchy mu pomohly, že už v roce 1912 byl jmenován inspektorem školství ve Francouzské západní Africe.⁹⁹ Zároveň byla reorganizována školská správa, kdy byly přesunuty z finančních důvodů všechny hlavní francouzské školy pod správu přímo generálního guvernéra a pozice inspektora školství AOF se tak stala nejvyšší školskou funkcí, neboť přímo podléhala generálnímu guvernérovi.¹⁰⁰

Generálním guvernérem AOF v té době byl William Ponty, republikán názorově blízký Cambonovi a Machuelovi. Stejně jako oni viděl hlavní smysl školství v šíření francouzštiny a byl velkým podporovatelem laicismu ve školství a bránil se pronikání misionářských škol tak, jako se bránil zákazem arabštiny v úředním styku v šíření islámského soudnictví. Na druhou stranu se sám snažil nezasahovat do místních tradic a v omezené míře podporoval i muslimské školství, tam kde nehrozil střet s animistickým prostředím. Např. v Saint-Louis v roce 1908 proměnil Faidherbovu École des fils de chefs et des interprètes na madrasu pod přímým francouzským dohledem.

Hardy tedy byl vystaven republikánským vlivům a souzněl s myšlenkou francouzštiny jako univerzálního jazyka a s myšlenkou, že je třeba domorodcům připravit vhodné osnovy. Upravit francouzský model tak, aby byl vhodný pro Afričany. Avšak když v roce 1915 umírá Ponty, stává se generálním guvernérem François Joseph Clozel, který zastával odlišné postoje než Ponty. Clozel byl nadšeným etnografem a vytvořil okolo sebe okruh lidí, kteří měli za úkol studovat zvyky místních obyvatel, aby nedošlo k jejich narušení a vzniku napětí mezi domorodým obyvatelstvem a kolonisty. Z Clozelova okruhu byl zvláště vlivný etnograf Maurice Delafosse, který byl

⁹⁹ Afrique occidentale français (AOF)

¹⁰⁰ *Bulletin de l'enseignement de l'Afrique occidentale française*, 1913/1, s. 4-5.

propagátorem teze, že emancipace Afričanů je chyba, stejně jako přímá vláda nad nimi. Delafosse zastával názor, že je třeba vládnout skrze domorodé náčelníky, které je jednodušší ovládat.

Clozel Delafossovy myšlenky aplikoval a Hardy, který byl mezitím povýšen na post ředitele nově vytvořené ústřední organizace AOF Direction d'Instruction publique, se jich ujal a začal převádět do praxe. Hardy byl příznivcem etnologických doporučení ve školství už za Pontyho, ale zatímco Ponty podporoval masové vzdělávání, Clozel se soustředil pouze na specifické vrstvy. Hlavním účelem obecných škol bylo co největší uplatnění v praxi, a tím i zvýšení životní úrovně. Francouzština se tak sice měla stát univerzálním jazykem, ale pouze nástrojem k dosažení ekonomických cílů a byla tak omezena na pouze nejnütnější slovní zásobu. Výuka byla doplněna o zemědělskou výchovu a základní matematiku pro rozvoj obchodu. Z hlediska společenské výchovy docházelo pouze k podpoře, že francouzská morálka je lepší než africká, k utvrzování názorů, že Afričané jsou líní a neorganizovaní. Vše bylo dokládáno Delafossovými a Hardyho pozorováními.¹⁰¹

Existovaly také elitní školy, kde byl přístup opačný. Měly za úkol vychovávat syny náčelníků a dalších elit tak, aby později mohli převzít funkce svých otců a stát se dobrými podporovateli Francouzů. Výuka proto byla obsahově velmi podobná francouzským školám. Omezení byly hlavně ve výuce dějepisu a zeměpisu, které byly primárně zaměřené jen na francouzské impérium.

¹⁰¹ CONKLIN, Alice L., 1997. *A Mission to Civilize: The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*, s. 134.

Hardy ve svých dějinách Afriky z roku 1922 popisuje i přístup Francouzů ke koloniím. Píše, že je různý na různých místech, ale že to odpovídá samotnému formování Francie a je v něm snaha o centralizaci správy a asimilaci domorodého obyvatelstva. Ale jedním dechem dodává, že se jedná pouze o teoretický přístup, kterému překážejí historické události, a taktéž není možné srovnávat Afričany s původními Francouzy. Proto by bylo nebezpečné zasahovat do jejich tradic a zvyků, včetně jejich tradičních institucí. Obecně shrnul politiku Francie jako snahu o podmanění domorodého obyvatelstva a spolupráci s ním, což se nejlépe rozvíjí skrze ekonomiku a její rozvoj.¹⁰²

¹⁰² HARDY, Georges, 1922b. *Vue générale de l'histoire d'Afrique*, s. 154.

5 KOLONIÁLNÍ ŠKOLSKÉ REFORMY SYSTÉMU

5.1 TUNISKO

5.1.1 PRIMÁRNÍ ŠKOLSTVÍ

V období protektorátu bylo i nadále základní školství muslimského typu bylo reprezentováno hlavně kuttāby, ale vrchní správa veřejného školství, do nich přímo nezasahovala, aby nedošlo k popuzení tamějších učitelů, kteří mohli jednoduše ovlivňovat veřejné mínění.¹⁰³ Machuel se z těchto důvodů obával zasáhnout do struktury kuttābů, ale reformu připravoval. Snahou bylo vytvořit z kuttābu náboženskou alternativu k francouzsko-arabským školám. Nad jejím provedením však už neměl kontrolu, neboť byla započata až po jeho odchodu v roce 1908.

Počet žáků v kuttābech v roce 1889 dosahoval 17361.¹⁰⁴ Tedy zde nedocházelo ve srovnání s čísly od Bajrama Ĥāmise k velikému nárůstu, což bylo způsobeno hlavně růstem paralelní sítě škol evropského typu.

Zvláštním způsobem motivace, který se uplatňoval především mimo hlavní město, byla jistá forma odměňování učitelů v kuttābech, že alespoň na pár hodin denně své žáky do franko-arabských škol posílali. Vzhledem k nízkým odměnám učitelů se jednalo o jednu z nejúčinnějších přesvědčovacích metod, která zároveň sloužila zájmům koloniální správy v rozšiřování francouzštiny.

Základní školství francouzského typu v prvních letech protektorátu narůstalo a mezi lety 1885 a 1889 se počet žáků více jak zdvojnásobil. Hlavní skupinou, která

¹⁰³ DeGorge, Barbara: *Modernization of Education: A Case Study of Tunisia and Morocco*, s. 581 .

¹⁰⁴ Macheul, Luis: *L'Enseignement public dans la agence de Tunis*, s. 62.

narůstala, byla židovská menšina, u které byl také největší podíl vzdělávaných dívek.¹⁰⁵ Tyto školy fungovaly plně podle francouzských osnov.

Jistou výjimku z francouzského systému školství tvořily franko-arabské školy, ve kterých byla vyučována navíc arabština, a její osnovy byly přizpůsobené tuniské problematice. Školy byly zakládány jako chlapecké, dívčí nebo smíšené a celkem zde studovalo v roce 1889 9494 studentů,¹⁰⁶ v roce 1905 to už bylo 21759.¹⁰⁷ Poměr studujících Tunisánů k Francouzům se však skoro nezměnil. Tunisané odmítali nový školský systém a do francouzsko-arabských škol byli potomci elitních rodin zapisováni, jen pokud k tomu byli nějak motivováni, ať už nátlakem, nebo v tom viděli možnost zavděčit se francouzským úřadům.

5.1.2 SEKUNDÁRNÍ ŠKOLSTVÍ

Ve zvláštním zájmu Vrchní správy školství a zvláště Machuela stála aš-Šādiqīje a Collège Saint-Charles. Obě byly institucemi vyššího stupně vzdělání. aš-Šādiqīje v Tunisku reprezentovala z jistého úhlu nejvyšší stupeň dosažitelného vzdělání, který byl jen v určitých aspektech překonáván školou při az-Zajtūně, která měla více univerzitní charakter, ale jen v islámských vědách. Z hlediska francouzského systému se v případě obou škol jednalo o část sekundárního vzdělání, avšak částečně zastupovaly i úroveň écoles primaires superieures.¹⁰⁸ Collège Saint-Charles zahrnovala i první stupeň pro žáky, kteří ho neabsolvovali jinde. Aš-Šādiqīje naproti tomu navazovala na kuttāby

¹⁰⁵ MACHUEL, Louis, 1889. *L'enseignement public dans la Régence de Tunis*, s. 7-8.

¹⁰⁶ Macheul, Luis: *L'Enseignement public dans la agence de Tunis*, s. 6.

¹⁰⁷ Lambert, Paul: *Dictionnaire illustré de la Tunisie*, s. 180.

¹⁰⁸ Zmíněné v poznámce 71.

a s rostoucí konkurencí v podobě francouzsko-arabských škol začínala sloužit spíše jako mezistupeň mezi primárním a sekundárním vzděláním.

Obě školy zmíněné v předchozím odstavci byly přímým zdrojem potřebných úředníků, neboť poskytovaly absolventy kvalifikované k práci v protektorátní správě. Spojoval je i fakt, že se v obou už vyučovalo, nebo o to alespoň byla snaha, evropskou metodou a jejich studenti měli zájem o další přiblížení se evropské, či spíše francouzské, vzdělanosti.

Collège Saint-Charles měla u Machuela ještě lepší postavení, neboť demonstrovala v praxi mezináboženský a mezietnický dialog. Popisoval ji těmito slovy: *„Collège Saint-Charles je navštěvována dětmi všech národností a vyznání. Francouzi, Italové, Malťané, Židé i muslimové zde žijí bok po boku, vzájemně se poznávají a ve společných školních začínají své přátelské vztahy, které pokračují i po absolvování školy a vytvářejí tak mezi všemi pevné svazky, které jsou základem úplné asimilace.“*¹⁰⁹ Z těchto důvodů ji prohlásil *„za nejlepší vzdělávací instituci v Tunisku.“*¹¹⁰

Aš-Šādiqīje se také rozvíjela. Byl velký zájem o studium, neboť absolventi měli široké uplatnění ve státní správě a někteří také dostávali stipendia na univerzitní studium. Dva studenti byli každoročně vysíláni na école normale ve Versailles a další byl posílán na medicínu v Alžíru. To vedlo k tomu, že mohla aš-Šādiqīje založit své pobočky po Tunisku, kterých bylo do roku 1889 celkem pět; tři v Tunisu samotném a

¹⁰⁹ MACHUEL, Louis. 1885. *Rapport adressé à M. le Résident de la République française à Tunis*, s. 25. Citováno v SUGIYAMA, Yoshiko, 2003. *Sur le même banc : Louis Machuel et la rencontre franco-tunisienne sous le protectorat français (1883-1908)*, s. 160.

¹¹⁰ SUGIYAMA, Yoshiko, 2003. *Sur le même banc : Louis Machuel et la rencontre franco-tunisienne sous le protectorat français (1883-1908)*, s. 155.

po jedné v Qairawánu a Sfaxu. Škola získala prestiž i tím, že Ali bej sem posílal své děti.

Na druhou stranu se aš-Šādiqīje potýkala i s řadou problémů. Především se jednalo o otázku financí. Financováním pomocí systému náboženský nadací byla škola na počátku své existence dobře zajištěná, přesto začala dostávat brzy i finanční podporu od francouzské správy, která šla mimo Vrchní správu veřejného školství. Umožňoval to fakt, že ještě před smlouvou z La Marsy se Paulu Cambonovi podařilo prosadit reorganizaci správní rady a oslabit tak vliv protifrancouzsky smýšlejícího ředitele instituce a získat kontrolu nad přípravou studentů. Dále také v 90. letech 19. století se začalo ukazovat, že tamější výuka je nedostatečná a absolventi neobstojí v konkurenci francouzsko-arabských škol.

Collège Saint-Charles, zaštitěná kardinálem Lavigierem, která byla v předprotektorátním období hlavním zdrojem evropského školství pokračovala ve své činnosti i během protektorátu. Avšak dostala se do finančních problémů a byla plně převzata státem roku 1889. Byla zreformována a pod názvem lyceé Carnot pokračovala ve výchově dětí Evropanů v rámci Machuelova systému.

Terciární vzdělávání nebylo v tuniském prostředí plně rozvíjeno. Jak už bylo zmíněno, několik studentů ročně bylo vysíláno do Francie k vysokoškolským studiím. To však nestačilo k zajištění všech potřeb státu, kam patřila mimo jiné i výchova učitelů, která však byla zajišťována École normale primaire, což zhruba odpovídá českým učitelským ústavům. Jedná se o typ střední školy zaměřené na přípravu učitelů pro základní stupeň vzdělávání. Tedy se nejedná o pravého zástupce terciárního školství. Stejně tak i az-Zajtūna byla jen nejvýznamnější madrasou, ale v Tunisku se jednalo o nejrozvinutější školskou úroveň.

Pro doplnění tohoto systému byla založena pod patronací beje tuniská varianta francouzské école normale primaire pod názvem Collège Alaoui.¹¹¹ Jednalo se o nutnou součást celého systému, neboť byl velký nedostatek učitelů a absolventů aš-Šādiqīje, kteří pokračovali ve studiu na některé école normale a získali tak potřebné vzdělání ve Francii nebylo mnoho.

Collège Alaoui podobně jako Collège Saint-Charles zahrnovala i první stupeň, který tvořilo celkem šest tříd. Třídy byly smíšené až na dvě, které byly zvláště určeny pro domorodé Tunisany, tedy pro žáky, kteří neovládali francouzštinu, a bylo tedy třeba připravit je pro studium. Ve chvíli, kdy se francouzsky byli schopni domlouvat, byli tito žáci přeřazeni do smíšených tříd, aby došlo k vytvoření prostředí vhodného pro vznik přátelství napříč národnostmi. Výuka jinak probíhala stejně jako v ostatních primárních školách.

V Collège Alaoui byly také od roku 1889 vyučovány praktické předměty. Byly zavedeny celkem čtyři dílny specializované na truhlářinu, kreslení, modelování a soustružnická dílna.

Generální rezident Millet rozšířil systém o École Jules Ferry založenou roku 1901 jako obdoba Collège Alaoui pro dívky. Jednalo se o laickou konkurenci řádových škol pod dohledem řádů Sester svatého Josefa a Panny Marie síónské. Obdobným ústavem bylo Lycée Armand Fallieres, které sloužilo k přípravě učitelek a bylo navštěvováno prakticky jen Evropankami.

¹¹¹ Machuel školu pojmenoval na počest po soudobém vládcí Ali bejovi.

První škola pro muslimky nabízející moderní osnovy byla otevřena 1900 pod dohledem manželky generálního residenta Milleta Luisy. Aby předešla odmítnutí společností, určila ředitelkou francouzskou vdovu znalou místních poměrů, která přizvala k účasti na vyučování i představitele az-Zajtūny.

5.1.3 TUNISKÉ REFORMNÍ PROUDY

Nejvyšší stupeň vzdělanosti v Tunisku tradičně představovala škola při az-Zajtūně. Machuel ji považoval za „*duši Tuniska*“ a celkově se o ní vyjadřoval velice pozitivně. K tomu zajisté přispěl kladný postoj představitelů školy k francouzskému jazyku, o kterém šejḫ ʾI-ʾislām, ředitel, az-Zajtūny řekl Machuelovi: „*v dnešní době nemáme právo ignorovat, co se děje v sousedních zemích a zvláště v Evropě a váš jazyk je přirozeně, ten který se budeme učit. Pokud jde o Tunisany, pak mi věřte, že jste jim sympatičtí. Zvykají si na vaši přítomnost a už se nedívají s podezřením na pokrok, který přináší váš vliv.*“¹¹²

Na druhou snahu Machuel toužil po reformě az-Zajtūny tak, aby se stala přední muslimskou vzdělávací institucí. Jeho zájem nebyl čistě ve snaze zreformovat a zlepšit tuniské školství, ale i vytvoření přední muslimské univerzity pod dohledem Francie a tím konkurovat káhirskému al-ʿAzharu, ve kterém se prosadil britský vliv.¹¹³

Paul Cambon ve funkci generálního rezidenta významně nastavil směřování tuniského školství svým osobním přístupem a i výběrem spolupracovníků předně

¹¹² MACHUEL, Louis. 1885. *Rapport adressé à M. le Résident de la République française à Tunis*, s. 25. Citováno v SUGIYAMA, Yoshiko, 2003. *Sur le même banc : Louis Machuel et la rencontre franco-tunisienne sous le protectorat français (1883-1908)*, s. 157.

¹¹³ Dopis Machuela ze dne 23. května 1910 svému nástupci. SUGIYAMA, Yoshiko, 2003. *Sur le même banc : Louis Machuel et la rencontre franco-tunisienne sous le protectorat français (1883-1908)*, s. 157.

Louise Machuela. Ve funkci však zůstal pouze tři roky a i jeho nástupci se střídali po krátkém působení. V oblasti školství z nich vyčnívá René Millet, který se stal generálním rezidentem v letech 1894-1900.

Zastával humanistické republikánské postoje, které spočívaly v rovném přístupu ke všem skupinám obyvatelstva,¹¹⁴ a velice těsně spolupracoval s Machuelem na dalším rozvoji školství, ve kterém se snažil hlavně o rozvoj dívčího školství a další pokroku v reformě az-Zajtūny. Millet byl především ekonom a obchodník, proto se jeho role zakládala zvláště na finanční podpoře tuniských institucí, čímž došlo k odstartování další fáze domácí reformy a ke vzniku národního hnutí.

První Millemem podporovaná organizace byly tuniské noviny al-Ḥādīra založené roku 1888. Al-Ḥādīra vznikla v okruhu absolventů aṣ-Ṣādiqīje, kteří se nevymezovali proti protektorátním úřadům, ale naopak ve spolupráci s nimi chtěli ukazovat problémy a pomáhat je řešit. Millet a Machuel v tom viděli pozitivní účinek svého snažení ve školství, a proto skupinu podporovali.

Ze skupiny kolem těchto novin vyšel impulz k založení učené společnosti při az-Zajtūně pod jménem al-Ḥaldūnīja. Jejími předními osobnostmi byl Bechir Sfar a Muhammad Lasram, ale zároveň byli podporováni i Millemem a Machuelem. Financování školy pocházelo z členských příspěvků a darů, které pocházely i od Francouzů. Její charakter byl zcela sekulární a měl doplňovat tamější náboženské vzdělání az-Zajtūny, především pak v oblasti francouzštiny, historie, chemie, biologie,

¹¹⁴ GOINARD, Alain, nedatováno. *René Millet*.

fyziky a geografie,¹¹⁵ avšak zvláště historické přednášky Muhammada Lasrama byly projevem spíše propagace nacionalismu než odbornosti. Později došlo i k vytvoření večerních kurzů pro negramotné a specializované kurzy aplikovaných oborů jako zeměměřičství, přičemž al-Ḥaldūnīje měla oprávnění vydávat absolventům osvědčení o splnění kurzu. V roce 1905 počet čtenářů tamější knihovny dosáhl 4500.

Velký rozsah její činnosti, který jí získal přezdívku „lidová univerzita“, se projevil i ve vlivu, který měla na výuku na az-Zajtūně. Ta musela předepsat svým studentům povinné zkoušky z matematiky, historie a zeměpisu. Při své další návštěvě přednášel na al-Ḥaldūnīji i Muhammad Abdo, který měl výrazně ocenit tuto instituci jako významný reformní krok v islámském vzdělávání.¹¹⁶ K předním absolventům studia al-Ḥaldūnīje patřili studenti az-Zajtūny, nejznámějšími byli Abdelaziz Thâalbi, pozdější vůdce mladotuniského hnutí a zakladatel Destouru a Tahar Haddad, významný myslitel, bojovník za práva žen a člen Destouru. Konzervativní křídlo az-Zajtūny však reformy odmítalo jako novotu nepřípustnou v islámu, i z tohoto důvodu byl ve správní radě al-Ḥaldūnīje jen jeden ze zástupců ‘ulamā’, a to Muhammad Radwan. Někteří došli tak daleko, že tamější přednášející označovali za nevěřící, což vyvolávalo vleklé spory. Ještě výraznější odpor projevovala skupina radikálních osadníků okolo Victora de Carnière, který prohlásil, že „*případná vzpoura Tunisianů proti režimu bude vedena absolventy al-Ḥaldūnīje.*“¹¹⁷

¹¹⁵ Status Chaldúnīje článek 2.

¹¹⁶ KRAJJIM, ‘Abdalmağīd, 2008. *Al-‘amal ‘l-watanī min al-ihtilāl ‘ilā ‘l-harb ‘l-‘ālamīja ‘l-‘ulā*, s. 28.

¹¹⁷ De Carnière citováno v Krajjim, KRAJJIM, ‘Abdalmağīd, 2008. *Al-‘amal ‘l-watanī min al-ihtilāl ‘ilā ‘l-harb ‘l-‘ālamīja ‘l-‘ulā*, s. 27

Další významnou institucí tohoto období, vzniklá z podnětu domácího muslimského obyvatelstva, byla Společnost absolventů Aš-Šādiqīje (Qudamā' ʔs-Šādiqīja) založená v prosinci 1905. Jejich motivace vycházela z horší úrovně absolventů aš-Šādiqīje oproti absolventům francouzsko-arabských škol, Collége Alaoui a Lycée Carnot¹¹⁸ a cílem bylo zlepšit možnost zapojení absolventů do pracovního života. Další velkou snahou bylo větší zpřístupnění evropské civilizace, což bylo zajišťováno pomocí přednášek na široké spektrum témat, které přednášeli kromě Tunisánů i Francouzi a zapojili se i šejchové az-Zajtūny. Přednášky společnosti byly značně navštěvovány a měly velký vliv na formování národního cítění.¹¹⁹ Členská základna Společnosti se značně překrývala s členskou základnou al-Ḥaldūnīje, se kterou také spolupracovala. Ve vedení se projeví zvláště Ali Bach Hamba a Abdeldjelil Zawouch, pozdější vůdci mladotuniského hnutí. Přímo za aš-Šādiqīji byl ve vedení Společnosti tehdejší ředitel aš-Šādiqīje Khairallah Ben Mustapha, syn vůdce buržoazního hnutí v 80. letech. Hasouna ben Mustaphy.

V pozdějších letech Machuel byl kritizován, že vytvořil tuniský proletariát. Přesto stále obhajoval politiku výuky francouzštiny a arabštiny. Kritika souvisela převážně s jeho podporou tuniských organizací, které sloužily jako základ pro emancipační národní hnutí, které byly okolo sdruženo okolo al-Ḥaldūnīje a al-Hādīry, a jejichž členové byly absolventi Machuelem zreformovaných škol. Na druhou stranu nelze popřít, že aš-Šādiqīje a reformy školství, zde byly už před příchodem francouzské správy, takže Machuelovi kritici mu přikládali daleko větší vinu, než mohl případně nést.

¹¹⁸ Perkins, Kenneth: *A History of Modern Tunisia*, s. 64

¹¹⁹ KRAJJIM, ʔAbdalmağīd, 2008. *Al-ʔamal ʔl-watanī min al-ihtilāl ʔilá ʔl-harb ʔl-ʔālamīja ʔl-ʔūlā*, s. 30.

5.1.4 MIMOŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉMY

Machuel však kromě francouzštiny viděl veliký význam i ve výuce arabštiny, a tedy podporoval kurzy, ve kterých se měli Evropané co nejrychleji porozumět domorodému obyvatelstvu. A zároveň byl Machuel přesvědčen, že pokud koloniální úředníci znají arabštinu, budou k nim mít domorodci větší úctu, a tudíž arabští obyvatelé budou i spíše přijímat kroky koloniální správy.

Za účelem šíření arabštiny byla v roce 1884 v Tunisu založena Veřejná katedra arabského jazyka.¹²⁰ Instituce byla zacílena na všechny přistěhovalce, přičemž obyvatelé jiných měst se mohli účastnit korespondenčního kurzu. Jejím účelem bylo pomoci cizincům s arabštinou a to ve třech poskytovaných úrovních. První úroveň zahrnovala mluvený jazyk a měla poskytnout absolventovi schopnost dorozumět se s domorodým obyvatelstvem. Za tímto účelem se používala Machuelova učebnice *Méthode d'arabe parlé* postavená na alžírském a tuniském dialektu. Druhý stupeň se zaměřoval spíše na psaný projev. Nejvyšší stupeň se soustředil na prohloubení znalosti syntaxe a klasické arabštiny.

Výuka probíhala četbou a překladem předních arabských gramatiků a básníků, ke kterým se přidaly i základy islámského práva podle hanafitského a málikovského ritu. V obou pokročilých kurzech se kladl důraz na praktickou stránku jazyka, tudíž prováděné překlady se zaměřovaly na obchodní korespondenci, úřední záznamy, notářské zprávy, apod. Všechny kurzy byly zakončeny zkouškou a diplomem na základě bejova deketu z 27. března 1888. Zájem o tyto kurzy a diplomy měli hlavně učitelé a obchodníci.

¹²⁰ Chaire publique de langue arabe

5.1.5 SHRNUŤÍ ZMĚN

Závěrem kapitoly věnované Tunisku lze o vývoji školství v Tunisku říci, že prošlo několika reformami, které měly původ jak v domácím prostředí, tak ve Francii. Francouzští úředníci přicházejí do země v době, která má za sebou několik pokusů o moderní školství, což se projevilo zvláště v úspěchu aš-Šādiqīje.

Zároveň ale skupina vedoucích francouzských protektorátních úředníků patří k nadšeným republikánům a nejsou tedy šovinistickými kolonizátory, kteří by se snažili za každou cenu vyvyšovat nad domácí obyvatelstvo. Vzhledem k tomu, že drtivá většina patřila k členům nově vzniklé Alliance française, jejich cílem bylo šířit francouzštinu a vytvářet nové Francouze pomocí vytvoření kladného obrazu Francie.

Dalším důležitým bodem, který přispěl k vytvoření zcela odlišné struktury od alžírské asimilační metody, byly zkušenosti hlavních aktérů, jejich vzájemná provázanost a napojení na politické špičky v kontinentální Francii. Takže se zúročily zkušenosti získané při reformách ve Francii. Na druhou stranu francouzská politika byla na konci 19. století značně rozdělená otázkou katolické církve a sekularismu, což se ale do Tuniska nepřeneslo, a tedy různé, ve Francii znepřátelené skupiny, zde dokázaly spolupracovat. To byl především příklad kardinála Lavigerieho.

Posledním významným prvkem byla stabilita. Za prvé nedocházelo k dlouhodobému potlačování protifrancouzského povstání. Země byla klidná a naopak množství reforem bylo vítáno. Zvláště ve školství. Pozitivní účinek měla i stabilita funkcí Louis Machuel vydržel jako ředitel veřejného školství 25 let. Paul Cambon ve funkci generálního rezidenta byl sice krátce ale jeho nástupci, zvláště René Millet zastávali stejné názory.

Dalším stabilizujícím krokem bylo i působení nevládních institucí, které s protektorátním vedením spolupracovaly, ale zároveň nabízely i alternativy, takže byla umožněna pluralita přístupů. To bylo hlavně přínosné v domácím reformním proudu představovaného okruhem kolem al-Ḥaldūnīje a aṣ-Šādiqīje.

5.2 MAROKO

Skrz školství hodlal generál Lyautey prosadit své názory na koloniální politiku tak, jak si ji formuloval za svých předchozích zkušeností, jak bylo popsáno výše. Krátce po nástupu nejdříve vytvořil komisi, která má zjistit stav marockého školství a počátkem roku 1913 zakládá service d'enseignement, jejíž hlavním smyslem bylo starat se o místní obyvatelstvo, neboť Lyautey byl přesvědčen, že kolonisté měli dostatek škol v samotné Francii.¹²¹ Důkazem může být, že otevření prvního francouzského lycea bylo odloženo až na rok 1919, kdy v Rabatu vzniklo Lycée Gouraud.

Lyautey do čela Service de l'enseignement jmenoval Gastona Lotha (1866-19), který před tím působil jako ředitel College Alaoui v Tunisku. Loth se snažil přenést tuniský model do marockého prostředí, ale narážel na Lyauteyův odpor vychovávat nové Francouze a snahu vytvořit široký systém škol zaměřených na konkrétní společenské vrstvy. Loth však vydržel i restrukturalizaci Service na Directorat de l'Instruction publique, Vysoký úřad pro školství, v roce 1915 a byl nahrazen až Hardym v roce 1919.

¹²¹ BIDWELL, Robin, 1973. *Morocco under Colonial Rule. French Administration of Tribal Areas 1912-1956*, s. 238.

Vedle Gastona Lotha zasahoval do školství i plukovník Henri Berriau (1871-1918), který byl blízkým spolupracovníkem Lyauteye a v protektorátní administrativě zastával pozici šéfa Service des Affaires Indigènes, která měla primárně na starosti berberské oblasti, a de facto rozvědky. Berriau byl považován za odborníka na oblast jednání s místním obyvatelstvem už v době jeho setkání s Lyauteyem, neboť působil ve výzvědné službě u posádky v alžírském Aïn Sefra¹²² a znal tedy kvůli marocko-alžírským bojům i situaci v Maroku.¹²³ Berriau ani Loth však už nestihli dokončit reformy, jelikož Berriau zemřel v roce 1918 v Rabatu na tyfus a Loth je odvolán v následujícím roce.

Dokončení reformy a reálné uplatnění svých zásad dosáhl Lyautey až skrze Georgese Hardyho, kterého vybral za svého zástupce v oblasti školství právě kvůli jeho názorům, které propagoval ve Francouzské západní Africe, tedy zvláště přizpůsobení metod konkrétní situaci a cílům, jež měly dosáhnout. Pro Lyauteye byl Hardy přesně tím, co očekával od koloniálního úředníka, tedy důraz na praktičnost, agilnost, neasimilující přístup k domorodcům a správa kolonií skrze notáble a místní zvyky.

5.2.1 PRIMÁRNÍ ŠKOLSTVÍ

Lyauteyův pragmatismus snažil vyřešit nejurgentnější problémy nového zřízení, čímž byla stabilita a bezpečnost protektorátu. Lyautey se obával, že široce pojatá školní výuka otevřená všem vrstvám obyvatelstva by způsobila sociální neklid, což bylo v přímém rozporu s jeho cíli. Chtěl zabránit, aby tradiční elity byly nahrazeny novými, jež by byly definované svým vzděláním, tudíž podporoval primárně vzdělání synů

¹²² Berriau v Aïn Sefra působil už 5 let, když zde byl Lyautey převelen jako velící důstojník v roce 1903.

¹²³ GERSHOVICH, Moshe, 2012. *French Military Rule in Morocco: Colonialism and its Consequences*, s. 76.

významných rodin, kteří pak měli nejen původ a tradiční nárok na významné postavení, ale i kvalifikaci.

Z těchto důvodů nechal založit síť Écoles des fils de notables, Škol pro syny notáblů, které nabízely vzdělání v primárním stupni. Berriau charakterizoval tyto školy jako nástroj k šíření francouzštiny a předání schopností potřebných k vedoucím úlohám při současném zachování sociálního statusu žáka. Bylo třeba „zvýšit jejich vzdělanost bez brutálního vytržení jim blízkých představ.“¹²⁴ První škola byla založena hned v roce 1912 ve Fezu a do roku 1934 jich bylo 6, s tím, že počet studentů vzrostl ve stejném období z 1468 na 21400.¹²⁵ Výuka zde trvala 5 let, ale na příkladu školy v Salé lze ukázat, že se do školy zapisovali i starší chlapci, kteří pak školou procházeli rychleji. To platilo především pro první roky po založení školy.¹²⁶

Školy pro syny notáblů, stejně jako i ostatní školy, narazily na problém nezájmu místního obyvatelstva, což bylo zvláště závažné ve venkovských oblastech. Jednou z metod, které Berriauův úřad používal, bylo vyhrožování místním náčelníkům, že musí poslat své syny do škol, nebo po nich nezdědí zastávaný úřad. Existovala totiž obava místních elit, že se za školní docházkou skrýval odvod do armády nebo pokus o násilnou christianizaci, neboť nedokázaly pochopit rozdíl mezi francouzským laickým školstvím a nábožensky založenými msidy a tak se povinnosti posílat své syny do škol vyhýbaly.¹²⁷

¹²⁴ BERRIAU, Henri. 1918. *Conférences de Meknes*. Citováno v BIDWELL, Robin, 1973. *Morocco under Colonial Rule. French Administration of Tribal Areas 1912-1956*, s. 241.

¹²⁵ CAVAGLIERI, Patrick, 1994. *Histoire de l'enseignement français au Maroc*.

¹²⁶ MRINI, Haj Khaldoun, nedatováno. *Partie I : Ecole Musulmane de Fils de Notables de la Ville de Salé*.

¹²⁷ BIDWELL, Robin, 1973. *Morocco under Colonial Rule. French Administration of Tribal Areas 1912-1956*, s. 242.

Kromě elitních typů škol Lyautey ještě zavedl systém Écoles urbains, městských škol, a Écoles rurales, vesnických škol. Na těchto školách byl definován rozdíl mezi arabským městem a berberským venkovem a sloužil jako hlavní nástroj k uplatnění Lyauteyova přesvědčení o rozdílnosti Arabů a Berberů. Jako částečně samostatný typ lze považovat Écoles d'apprentissage, které byly často zřizovány u městských škol. Jejich hlavním určením byla výchova řemeslnických synů, a tím opět utužit sociální nepropustnost jednotlivých stavů. Skrz školství hodlá generál Lyautey prosadit své názory na koloniální politiku tak, jak si ji formuloval za svých předchozích zkušeností, jak jsem popsal výše. Krátce po nástupu nejdříve vytváří komisi, která má zjistit stav marockého školství a počátkem roku 1913 zakládá service d'enseignement, jejíž hlavním smyslem bylo starat se o místní obyvatelstvo, neboť Lyautey byl přesvědčen, že kolonisté měli dostatek škol v samotné Francii.¹²⁸ Důkazem může být, že otevření prvního francouzského lycea bylo odloženo až na rok 1919, kdy v Rabatu vzniklo Lycée Gouraud.

Lyautey do čela Service de l'enseignement jmenoval Gastona Lotha, který před tím působil jako ředitel Collège Alaoui v Tunisku. Loth se snažil přenést tuniský model do marockého prostředí, ale narážel na Lyauteyův odpor vychovávat nové Francouze a snahu vytvořit široký systém škol zaměřených na konkrétní společenské vrstvy. Loth však vydržel i restrukturalizaci Service na Direction de l'Instruction publique v roce 1915 a byl nahrazen až Hardym.

Berriau, podobně jako Lyautey, byl ve své pozici velice opatrný poskytovat vzdělání obyvatelstvu a zastával principy segregace, což byl nejspíš odraz alžírských

¹²⁸ Ibid, s. 238.

zkušeností. Prohlásil, že je „*naším cílem v našich školách udělat z mladých Arabů a Berberů lidi poctivé, osvícené, prozíravé, pracovité a pořádkumilovné, kteří se nám budou moci přiblížit skrze francouzštinu, a také toužící vykonat svoji část díla vedoucímu k pokroku, ke kterému je vybízíme a zlepšujeme tak jejich životní úroveň, hygienické podmínky, zemědělství, průmysl a obchodní podmínky; to je jediný cíl a ideál, který je třeba dosáhnout.*“¹²⁹

Z tohoto důvodu byly školní programy zaměřeny na konkrétní typ školy a praktické dovednosti, které můžou absolventi využít. Takže zatímco k městským školám se přidružovala řemeslná výchova, tak u vesnických škol došlo k zaměření se na zemědělské nástroje a jejich použití.

Hardy byl uveden do úřadu na konci roku 1919 a ihned se pustil do přetvoření systému, který prvních sedm let protektorátní správy neměl zcela jednotné konsolidované vedení, a přes Lyauteyův důraz nebyl prvořadým zájmem, kterým byla pacifikace. Jako první krok založil Hardy v únoru 1920 specializovaný úřad pro muslimské školství, Bureau de l'enseignement musulman, do jehož čela byl postaven Louis Brunot, který v této funkci vydržel až do roku 1939.

Brunot, který předtím vedl Muslimskou kolej ve Fezu, si byl vědom, co od něho očekává Lyautey s Hardym v ohledu praktičnosti školství. Zvláště v oblasti rurální škol byl přesvědčen, že učitel nemá jen vzdělávat, ale i aktivně přispívat k rozvoji lokality. Jedním z příkladů byl i rozvoj vlastních zahrad ve školách a vlastní zemědělská

¹²⁹ BERRIAU, Henri. 1918. *Conférences de Meknes*. Citováno v BIDWELL, Robin, 1973. *Morocco under Colonial Rule. French Administration of Tribal Areas 1912-1956*, s. 239.

produkce ve spolupráci s úřadem zemědělství.¹³⁰ Nařízení starat se o školní zahrady však bylo platné pro všechny školy, včetně městských, akorát se přihlíželo k možnostem lokality.

Podobně měly být zřizované i dílny. K zajištění provozu těchto provozů ve školách měly vzniknout *mutuelles scolaire*, školní fondy, které měly na starosti udržet financování této přidružené funkce škol. Zároveň sloužily jako prostor, kde mohli žáci získat praxi s fungování podniku v reálném světě, neboť učitel měl být představeným fondu, ale jednotlivé funkce měli vykonávat právě žáci.¹³¹

Proti důrazu na zemědělství protestovaly zvláště rodiny obchodníků a řemeslníků, které doufaly, že vzděláním budou mít jejich synové výhody při vykonávání zděděného povolání nebo, v ještě lepším případě, získají pozice v administrativě. S podobným odporem bylo ve venkovských oblastech odmítáno i technické a řemeslné vzdělání a to hlavně z důvodu, že by tím synové zcela ztratili šanci na administrativní pozici. Ve městech však tento odpor nepanoval, zvláště kvůli zavedeným řemeslným kruhům.¹³²

5.2.2 SEKUNDÁRNÍ A TERCIÁRNÍ ŠKOLSTVÍ

Na *Écoles des fils de notables* navazovaly v sekundárním stupni *Collèges musulmans*, Muslimské koleje, založené roku 1916 v Rabatu (*Collège Moulay Youssef*) a ve Fezu (*Collège Moulay Idriss*). Obě instituce bylo maximálně výběrové. V roce

¹³⁰ Service de l'Agriculture. *Bulletin de l'enseignement public*, 1924/11, s. 61 a BERRIAU, Henri. 1918. *Conférences de Meknes*. Citováno v BIDWELL, Robin, 1973. *Morocco under Colonial Rule. French Administration of Tribal Areas 1912-1956*, s. 243.

¹³¹ *Bulletin de l'enseignement public*, 1924/11, s. 71.

¹³² BIDWELL, Robin, 1973. *Morocco under Colonial Rule. French Administration of Tribal Areas 1912-1956*, s. 244.

1938 stoupl počet studentů v nich na pouhých 608.¹³³ Školy pro syny notáblů byly založeny na příslušnosti ke společenské vrstvě a Muslimské koleje byly jen pro nejlepší absolventy prvně zmíněné instituce a celkově jedinečně nadané muslimy z celého Maroka. Problémem těchto škol bylo, že její absolventi dostali pouze certifikát o absolvování, který však nebyl na úrovni francouzského baccalaureátu, tedy neumožňoval pokračovat ve studiu na francouzských univerzitách. Jediným možným vyšším vzdělání byl IHEM, který se však pro marocké studenty omezoval na výhradně na lingvistiku a islámskou kulturu.

Muslimské koleje také zapadaly do Berriauova a Lyauteova systému rozdělení společnosti podle účelu a vzhledem k tomu, že měly za cíl vychovávat budoucí administrativu a obchodnickou vrstvu, tak do osnov byly zařazeny i předměty zahrnující základy vedení administrativy a psaní na stroji.

Na druhou stranu ani zde neměly být osnovy příliš pokrokové, aby nedošlo k odcizení nové generace od předešlé příliš rychle. Lyautey měl obavu, že by vytvořil skupinu obyvatel, která by nebyla ani francouzská ani marocká. Opět zde hrála role alžírská zkušenost, Lyautey i Berriaua, kdy se mladí Alžířané učili stejné informace jako mladí Francouzi v metropoli.

Možnost studovat na vysokých školách byla omezena držením bakalaureátu, který však Muslimské koleje neudělovaly. Francouzská lycea se bránily přijímání marockých studentů, a tak alespoň nejbohatší vrstvy vysílaly své potomky na studia do Francie nebo jinam za hranice. Změna přišla až ve 30. letech, kdy kvůli narůstajícímu

¹³³ CAVAGLIERI, Patrick, 1994. *Histoire de l'enseignement français au maroc*.

tlaku mladomaročanů, kteří toužili po vysokoškolském vzdělání a reformě školství, bylo nutné umožnit studentům získání bakalaureátu jiným způsobem. To bylo provedeno tím, že studenti Muslimských kolejí byli na poslední rok studia integrováni do francouzských lyceí. Takových studentů nebylo mnoho, ale jejich počet studentů narůstal a v roce 1938 jich bylo více než 300.¹³⁴

Lyautey ve stejné době, kdy dochází k převzetí Vysokého úřadu pro školství, *Directorat d'Instruction Publique (DIP)* Hardym, zakládá *Institut des Hautes Études Marocaines (IHEM)*, do kterého jsou brzy začleněny starší organizace *Comités d'Études Berbères* a *École Supérieure des Langues Arabes et Dialectes Berbère*.

IHEM má sloužit jako nejvyšší možný stupeň vzdělání dosažitelný v Maroku a má sloužit k výchově vrcholných úředníků koloniální správy stejně jako výzkumu. Zajímavým prvkem je, že IHEM měl mít i marockou sekci a neměl, tedy být uzavřený jen pro Francouze, i když primárně měl sloužit jako místo, kde Lyautey předává své názory na koloniální správu nové generaci úředníků. Lyauteyův záměr však nevydržel dlouho, jelikož po jeho odchodu z Maroka v roce 1926 bylo jedním z prvních kroků nového generálního rezidenta Steega uzavření marocké sekce IHEM.

Lyautey doufal, že vytvořením velkého centrálního institutu zlepší přípravu koloniálních úředníků pro praxi, na což přímo dohlížel a docházel pravidelně do vyučování, kde vedl vlastní semináře nebo spíše debatní kluby. Uplatňoval zde svoje zásady, které publikoval ještě na konci 19. století ve svých dvou článcích o roli důstojníků ve společnosti a koloniích. Tedy mezioborovost a nerozlišování vojenských

¹³⁴ VERMEREN, Pierre, 2011. *L'enseignement français au Maroc*.

a civilních pracovníků. Z absolventů si pak vybíral své podřízené, neboť to pro něj ztělesňovalo propojení teorie s praxí.

Lyautey odmítal akademiky, jak sám nazýval „*molièrovského typu*“, kteří ovládají učenou latinu, ale místo toho doufal v odborníky, kteří se dokážou uplatnit v praxi.¹³⁵ Lyauteyův důraz na odborníky souzněl s jeho argumentem ze spisku Koloniální role armády, kde formuloval tezi, že je třeba mít „*správného muže na správném místě*“, a tedy i nerozlišovat mezi civilní a vojenskou složkou. Přesně takové muže měl IHEM vychovávat. Důraz na osobnosti ve výuce a interdisciplinaritu studentů byl projevem i v tom, že IHEM nebyl rozdělen na jednotlivé oddělení podle jiných akademických vzorů.

V honbě za efektivitou výzkumu, a tedy za jeho rychlou aplikací do praxe byla v roce 1921 reformována DIP tak, že došlo k převedení všech vzdělávacích a kulturních institucí do její gesce. Jednalo se především o Service des Arts indigènes, Service des Monuments historique, Service des Antiquités préislamiques a Institut Scientifique Chérifien. Nový úřad se nazýval Direction Générale de l'Instruction Publique, des Beaux-Arts, et des Antiquités. Jednalo se o podobnou reformu, jaká proběhla v Tunisku v roce 1919, kdy došlo ke sloučení Direction générale d'Instruction publique s Direction des Antiquité.

Hardy se s tímto centralizačním přístupem ztotožnil. Stal se tedy nejvyšším představitelem vzdělávání, ale zároveň neměl úplnou volnost. Poslední slovo měl vždy Lyautey a významnou roli hráli i Direction d'affaires Indigènes a Direction d'Affaires

¹³⁵ SEGALLA, Spencer D., 2003. *Georges Hardy and Educational Ethnology in French Morocco, 1920-26*, s. 174.

Cherifien, se kterými bylo nutné konzultovat kroky zasahující do tradičních institucí. V koncepčním rozdělení moci je to rozdíl od tuniského modelu, kde bylo pod DIP zařazeno veškeré školství a přímo obsahovalo i zástupce beje. Marocký představitel obdobné funkce oficiálně ve struktuře nebyl, pouze se účastnil jednání. Navíc vztah Cambona a jeho nástupců s Machuelem nebyl tak striktně hierarchizován, což ale může být dáno právě proměnlivostí na postu generálního rezidenta, zatímco v Maroku Lyautey i Hardy skončili ve funkcích ve stejný rok.

O výzkumu Hardy prohlásil, že už se nemůže stát, že by někdo schovával vědecký pokrok v archivu. Vše mělo být dostupné studentům IHEM, takže měli mít k dispozici nejnovější poznatky, což byl podle něho jeden z pozitivních přínosů centralizace. Kromě hlediska zefektivnění výzkumu a vzdělávání Hardy udával výhody v lepší spolupráci s marockými vědeckými elitami a zvláště zástupcem velkovezíra ve věci školství¹³⁶ M'hammedem el Hadjoui. Na druhou stranu měl Hardy jasnou představu, čím by se měla marocká věda zabývat. Sice hrdě ve svém projevu na 3. kongresu IHEM prohlásil, že se v jeho závěru sejde skupina tvořená pouze Maročany, a že rozvoj této skupiny bude podpořen vytvořením terciárního muslimského školství. Následně na to ale dodává, že tím dojde k renesanci islámských věd v Maroku.¹³⁷ Z tohoto projevu lze usuzovat, spolu s jeho snahou nezasahovat do tradičních systémů, že netoužil po vytvoření rovných podmínek pro muslimské terciární vzdělávání a zároveň, že vymezením islámských nauk jako jediného vhodného tématu, kde se může Maročan projevit.

¹³⁶ Nāʿib ʿl-wizāra ʿl-ʿuzmā.

¹³⁷ HARDY, Georges, 1922a. Discours de M. G. Hardy, Directeur Général de l'Instruction Publique, s. 428.

V projevu u stejné příležitosti, avšak z muslimského marockého postoje, se M'hammed el Hadjoui vyjádřil obšírněji než Hardy. Proklamoval důležitost IHEM ve všech praktických vědách jako byla geografie, marocká historie, lingvistika a dialektologie. Tím se udržel v rámci dogmatu praktičnosti požadovaném Lyauteyem, ale zároveň otevřel větší prostor pro Maročany. Zvláště však zdůraznil možnost využití zdrojů, materiálních i myšlenkových, které Maročan jinde nemohl získat.¹³⁸

V systému vysokého školství se IHEM profiloval jako hlavní nástroj koloniálního Maroka, neboť nabízel i pozice pro domorodé obyvatele, kterých však nebylo mnoho. Lyautey dbal na zachování vysoké úrovně studia, neboť potřeboval absolventy rychle uplatnit do praxe. IHEM pro něj byl nástrojem reakce a zachování marocké kultury. Ve svém projevu na druhém kongresu IHEM obhajoval tuto svoji tezi, proti výkladu reakce jako zpátečnictví tím, že konzervace a reakce jsou opakem destrukce a zániku. Dále pokračoval, že je třeba zachovávat vše marocké a využívat možností spolupráce s Maročany.¹³⁹

Na druhou stranu IHEM byl velmi výběrový, a tedy tradiční variantou nejvyššího dosažitelného školství v Maroku zůstával al-Qarawijīn. Na rozdíl od tuniské az-Zajtūny se v ní nezrodilo modernizační hnutí obdobné vzniku aš-Šādiqīje před vznikem protektorátu. Nedošlo ani k reformám podobným vzniku al-Ḥaldūnīje, i když proběhlo k několika pokusům o zlepšení al-Qarawijīnské konkurenceschopnosti. Lyautey se ve své snaze nezasahovat do místních záležitostí domníval, že se mu dobrými vztahy s 'ulamā' podaří dosáhnout reformy al-Qarawijīn zevnitř, což se ukázalo

¹³⁸ EL HADJOU, M'hammed, 1922. Discours de Si el Hadjoui, Délégué de Grand Vizir à l'Enseignement Musulman, s. 431.

¹³⁹ LYAUTEY, Hubert, 1921. Discours de M. le Marechal Lyautey, s. 440.

jako nerealistické. ‘Ulamā’ z Fezu, totiž patřili k nejkonzervativnějším z celého Maroka, a navíc to byli oni, kteří nejvíc ztráceli francouzskou přítomností, neboť do vzniku protektorátu byl al-Qarawijīn zdrojem moci marockého sultána. Místní ‘ulamā’ rozhodovali o zásadních právnických otázkách a poskytovali baj‘u, hold, sultánovi.

Lyautey zřejmě nechtěl umožnit vznik marocké obdoby aš-Šādiqīje závislé na al-Qarawijīn, ale na druhou stranu potřeboval vytvořit praktické elitní školy, kde by se vzdělávali synové významných notáblů. Tím byly již zmiňované Muslimské koleje, tedy dvě Školy pro syny notáblů v sekundárním stupni, navazující na École des fils de notables. Tyto školy vycházely z modelu aš-Šādiqīje, ale byly přímo podřízené francouzské správě a neměly tedy přímou vazbu na al-Qarawijīn jako měla aš-Šādiqīje na az-Zajtūnu. Na druhou stranu personální zajištění bylo provedeno převedením čtyřiceti pokrokovějších ‘ulamā’ z al-Qarawijīn, čímž Lyautey zvětšil odpor instituce proti reformám. Dalším krokem bylo, v reakci na neexistenci vnitřní snahy o reformu, vytvoření Komise pro reformu, která se začátkem roku 1918 pokusila o první kroky. První reforma neměla téměř žádný výsledek, kromě ztráty nezávislosti, kdy se al-Qarawijīn dostala pod přímou kuratelu sultána.¹⁴⁰

Celá dvacátá léta se stupňovalo napětí mezi al-Qarawijīn a konkurenčními Collèges. Důvodem bylo větší uplatnění absolventů Collèges, přesto k reformě došlo až dekretem sultána z 31. března 1933, který ale jen kopíroval Ĥajruddīnovu reformy az-Zajtūny ze 70. let 19. stol., tedy zavedení zkoušek na konci roku, změna vnitřní organizace studia. Zajímavé je, že ve stejné době, tedy na počátku 30. let 20. stol.

¹⁴⁰ VERMEREN, Pierre, 2007. Une si difficile reforme, § 11.

dochází na az-Zajtūnē k reformě, která zavádí absolventské diplomy, které odpovídají bakalaureátu, resp. licence.

Problém zaostalosti al-Qarawijīn dospěl ve 30. letech takové úrovně, že i nový reformní program Mladomaročanů s ní počítal jen jako s nejvyšší institucí islámských studií, ale reforma školství se jí netýkala. Ta byla zaměřená jen na kategorie lycées a collèges. Lyauteyovi a jeho nástupcům se povedlo pomocí ideologie o zachování a nezasahování do vnitřních záležitostí dosáhnout paralýzy al-Qarawijīn a zbavit ji jejího dominantního postavení, ačkoliv formálně zůstala zachována protokolární přednost ‘ulamā’. Lyauteyovi se povedlo pomocí vytvoření konkurence odstranit absolventy univerzitní mešity z pracovního trhu tak důkladně, že i když počet nezaměstnaných vyšších z této instituce nebyl vysoký, její pověst byla zničena, takže další studenti dávali přednost jiným praktičtějším školám.¹⁴¹ Přesto se počet studentů zvětšoval z 500 v roce 1910 na 15000 v roce 1954.¹⁴²

Nárůst počtu studentů souvisel zejména s demografickými změnami společnosti, ale také se změnou sociálního statutu studentů, kdy členové významných rodin přestali navštěvovat al-Qarawijīnu a zvolili raději francouzské školy pro notábly, čímž došlo k otevření instituce nižším společenským vrstvám.¹⁴³

5.2.3 SHRNUTÍ ZMĚN

Z přístupu generála Lyauteye je zřejmé, že kladl důraz na praktičnost vzdělávacího systému, který cílil na konkrétní společenské vrstvy. Z toho důvodu

¹⁴¹ VERMEREN, Pierre, 2007. Une si difficile réforme, § 54.

¹⁴² Ibid, § 36.

¹⁴³ Ibid, § 35-36.

nechal vytvořit odlišný systém škol pro městské a venkovské použití a zároveň vybudoval elitní systém škol pro notáblly v podobě Écoles des fils de notables a Collèges musulmanes.

Druhým důvodem k tomuto kroku byla snah udržet sociální status quo, zvláště v prostředí elit, kde hrozilo, že by nově vzdělané vrstvy mohly ohrozit tradiční vůdce země. Tomu bylo zabráněno tím, že potřebné vzdělání dostávali pouze lidé patřící do vrstev notáblů. Na druhou stranu tento přístup vyvolával problémy ve venkovských oblastech, kde místní obyvatelé doufali v posunutí svých potomků na společenském žebříčku.

Oddělení městských a venkovských škol sledovalo také Lyautevovo přesvědčení o nutnosti separace Arabů a Berberů. Hardy systém oddělení různých společenských a etnických vrstev znal už z AOF, ale ve sledovaném období se nepodařilo tyto teorie příliš uvést do praxe. V tomto období převážila nutnost vypořádat se s rozdílnými společenskými vrstvami.

Oddělování elitních studentů hrálo významnou roli i v politice vůči tradičnímu vrcholu marockého školství al-Qarawijjn. Navzdory nemožnosti zasahovat do otázky náboženských nadací Lyautey odvedl část představitelů této instituce do své nově zřízené školy ve Fezu, Collège Moulay Idriss, která měla fungovat jako hlavní konkurence starobylé madrasy. Collège Moulay Idriss vychovávala budoucí elitu Maroka, ale zároveň plně pod dohledem koloniální správy a v omezených osnovách vytvořených speciálně pro tento typ školy.

Francouzština byla podobně jako v Tunisku hlavním nástrojem kolonizace, ale, na rozdíl od tamější praxe, byla omezena jen na vyjadřování toho, co obsahovaly

osnovy škol, což i v případě elitních institucí, bylo omezené tak, aby se studenti neučili příliš francouzskou filosofií a historií.

Jiným výrazným rysem Lyauteyova režimu v Maroku byla koncentrace vzdělávacích a výzkumných institucí do jediného Institut des Hautes Études Marocaines, který měl sloužit jako hlavní příprava pro koloniální úředníky nejvyšší úrovně a poskytovat jim dostatek informací. Z počátku byla jeho součástí i marocká sekce, která však byla po Lyauteyově odchodu zrušena. Tento ústav plně odpovídal Lyauteově teorii o výchově koloniálních úředníků ve smyslu propojení teorie s praxí, a proto, tam sám přednášel a vytvářel si zde osobní vazby.

ZÁVĚR – SROVNÁNÍ PŘÍSTUPŮ OBOU ZEMÍ

Z porovnání vývoje obou států lze prohlásit, že se analyzované státy liší ve dvou základních charakteristikách, které se ve vývoji školství projeví. Prvním zásadním bodem byla situace před vznikem protektorátu a přístupem domácích elit k reformám školství. Druhým pak rozdílné chápání role Francie při vytváření koloniálního systému zapříčiněné rozdílnými zkušenostmi a ideovými základy hlavních představitelů koloniální správy.

Obě země si v průběhu 19. stol. prošly střetem s evropskou realitou, což vedlo ke snahám o reformu státu, včetně reformy školství. Tunisko díky návaznosti na Osmanskou říši čerpalo i ze zkušeností Káhiry a Istanbulu, což bylo zřejmé zvláště v osobě Hajruddína, který zavedl druhou reformu školství vedoucí ke vzniku aš-Šādiqīje. Především tato reforma položila základy pro nejvyšší školství a Cambon s Machuelem navazovali na jejich duch a samotnou instituci i finančně podporovali, takže aš-Šādiqīje přežila a stala se jednou z nejdůležitějších vzdělávacích institucí celého Tuniska. Její význam neklesl ani mimo sledované období, čehož důkazem je fakt, že až na jednoho byli všichni tunišští prezidenté jejími absolventy.

Oproti tomu v Maroku došlo po porážce se Španělskem v roce 1860 k reformním pokusům, ale zůstaly pouze omezené ve smyslu založení speciální dvorské školy. To by odpovídalo výsledkům první tuniské reformy za vlády Ahmada beje, který založil školu v Bardu. V obou zemích se ukázalo, že to byl pozitivní krok, který pomohl formovat reformní generaci, ale zatímco v Tunisku byla škola v Bardu zrušena a nahrazena novým přístupem v podobě aš-Šādiqīje, tak v Maroku k této druhé fázi reformy nedošlo.

Rozdílnou byla i reakce hlavních islámských vzdělávacích institucí - univerzitních mešit az-Zajtūna a al-Qarawijín. aš-Šādiqīja vznikla částečně jako doplněk az-Zajtūny a v době, kdy Ḥajruddīn zaváděl reformní kroky i v az-Zajtūně. Představitelé az-Zajtūny změny přijímali vesměs pozitivně a dokonce spolupracovali. V Maroku se představitelé al-Qarawijīny bránili jakýmkoliv změnám a inovacím.

Tato nechuť k reformě vydržela v Maroku i v koloniálním období, kdy se představitelé al-Qarawijīny stavěli proti změnám i převedení vyučujících na jiné školy. Tato nechuť však souvisela i s tím, že v období protektorátu se do systému snažili zasahovat přímo koloniální úřady, a tedy odpor k reformám byl zároveň i snahou neztratit nezávislost.

Druhou zásadní charakteristikou byla rozdílná povaha představitelů koloniálního režimu. V Tunisku patřili Machuel, Cambon, Millet i Lavigerie k nadšeným republikánům, kteří svůj smysl viděli v propagaci francouzského jazyka a jeho prostřednictvím šíření francouzské moci. Pro Tunisko byla charakteristická právě spolupráce sekulárních i náboženských kruhů navzdory boji těchto dvou skupin v metropolitní Francii. V Tunisku totiž měli společnou agendu a tou byla francouzština, což se projevilo v šíření zvláště Alliance française, jejímiž členy byli všichni jmenovaní.

Jelikož do této organizace se zapojilo i velké množství Tunisánů včetně beje, vznikla platforma nacházející se mimo státní správu, která však měla stejný cíl - rozšíření výuky francouzštiny a posílení postavení Francie. Podobně i státní podpora Chaldúnije pomáhala vytvářet francouzský vliv mimo oficiální struktury.

V Maroku byl Lyauteyův přístup zcela opačný. Jeho snahou bylo získat kontrolu nad vším a vše integrovat do ucelené struktury s jasným vedením. Vyplyvalo to z jeho vojenské kariéry a zkušeností v koloniích, kdy dospěl k přesvědčení, že pro efektivní správu musí být úředník na své pozici schopen ovlivnit vše, co spadá do jeho gesce. Z toho důvodu bylo nepředstavitelné, aby vůbec vznikla instituce typu al-Ḥaldūnīje, která by stála mimo oficiální strukturu.

Odlišnosti se projeví i v otázce zasahování do tradičního školského systému. Zatímco v Tunisku protektorátní smlouvy zařadily všechny školy do působnosti Školského úřadu, tedy včetně kuttābů a az-Zajtūny, v Maroku tomu tak nebylo. Marocká protektorátní smlouva totiž obsahovala článek, který náboženské nadace, a tedy tradiční školské instituce, nechával v působnosti Maročanů. Reálně však byla situace jiná.

Machuel v Tunisku duchu Cambonova výroku o „*budování bez ničení*“ nezasahoval do kuttābů přímo, jen se snažil ukázat, že francouzské školy jsou lepší a tím získat konkurenční výhodu. Lyautey v Maroku vybudoval zcela nový státem financovaný systém, v duchu separace kultur, a o systém kuttābů se nestaral, neboť pro něj nebyl důležitý. Zasahoval však do al-Qarawijīn, ze které odvedl část vyučujících pro své Collèges Musulmanes.

Systém kuttābů nebyl pro Lyauteye důležitý i z toho důvodu, že se nestaral o masové vzdělávání, nestál o masovou výrobu nových Francouzů, naopak preferoval konkrétní typy škol, které měly jasně definovaný účel ve struktuře koloniální společnosti. Tunišští úředníci však prosazovali co nejmasovější školství, protože jejich cílem bylo šíření jazyka. V momentě, kdy obyvatelstvo mělo poznat jazyk, tak z jejich pohledu musela zcela přirozeně následovat kultura.

Kontrast lze tedy vidět nejen v tuniské masovosti a marocké výběrovosti, ale i v zasahování do systému. V Tunisku, ač mohla koloniální správa zasahovat, tak se snažila zásahy omezovat. V Maroku, kde zasahovat nemohla, zasahovala, pokud to bylo ve prospěch hlavního Lyauteova plánu. Lyauteyova teorie oddělení jednotlivých sociálních vrstev různými specializovanými školami a zároveň odmítání obdoby reformní aš-Šādiqīje může být vysvětlena jako snaha nevytvořit stejný systém, jako byl v Tunisku, který vedl k vytvoření národního hnutí.

Rozdíly v přístupu byla i propagace společného školství. V Tunisku byl preferovaným typem škol smíšený francouzsko-arabský systém, v němž se vyučovala jak francouzština, tak arabština za účelem propojení kultur a tím zjednodušit jejich soužití. V Maroku byly preferovány cíleně zaměřené školy na potomky místních elit a jediným společným prvkem byl IHEM, jehož marocká sekce však byla po Lyauteyově odchodu zrušena.

Rozdíl v názorovém přesvědčení hlavních aktérů by mohl být vysvětlen rozdílným věkem a dobou narození. V Tunisku byli hlavní představitelé v době příchodu do země ve věku zhruba 40 let nebo starší v případě Lavigerieho. Všichni si ve Francii prošli porážkou ve francouzsko-pruské válce, zažili počátek třetí republiky a s ním související spor sekularismu a katolictví a republikánství s monarchismem. V tomto sporu se všichni přihlásili k republikánské tradici.

V Maroku byla situace odlišná. Berriau s Lothem byli zhruba čtyřicetiletí, ale už neměli zkušenosti z podobné doby jako tunišští představitelé. Lyautey proti tomu byl už téměř šedesátiletý a v onom sporu zastával katolické monarchistické postoje. Hardy byl naopak tehdy mladý sotva třicetiletý s pouze omezenými koloniálními zkušenostmi.

Rozdílně fungovala i spolupráce mezi představiteli francouzské koloniální správy. Lyautey dbal na vojenský systém velení a zároveň podporoval mentorské vztahy s podřízenými, takže mladý Hardy byl pro něj vhodným žákem a vykonavatelem jeho záměrů. Hardy přijal Lyauteye za svého mentora a plně ho respektoval. S ostatními se Lyautey znal už z dřívější služby. Mezi Machuelem, Cambonem a Millem vzniklo spíše rovnoprávné partnerství postavené založené na vzájemném respektu ke vzájemným zkušenostem. Všichni se navíc poznali až přímo v Tunisku.

Závěrem lze tedy říci, že obě země navzdory značným podobnostem měly už na počátku rovněž i velmi odlišné podmínky pro další rozvoj školství. Tyto rozdíly se dále prohlubovaly vlivem hlavních osobností, neboť obě skupiny toužily dosáhnout odlišného výsledku a používaly k tomu odlišných metod.

Ke komplexní analýze koloniálního školství by bylo nutné téma rozšířit na celé období protektorátu a srovnat i pozdější vývoj školství pod jinými generálními residenty a jejich šéfy školství. Velmi zajímavou se jeví i otázka, do jaké míry lze srovnat vývoj školství v mateřské Francii a sledovat přímou i nepřímou provázanost. Tyto otázky však zcela překračují rámec této práce a jsou podněty pro další diskuzi a vědecké zkoumání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALLIANCE FRANÇAISE, 1889. *Alliance française association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger, reconnue d'utilité publique. Statuts approuvés par le Conseil d'Etat et adoptés par l'assemblée générale du 27 février 1887* [online] [vid. 16. únor 2014]. Dostupné z: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5482203q>

ALLIANCE ISRAELITE UNIVERSELLE, nedatováno. *Historique de l'Alliance* [online] [vid. 19. únor 2014]. Dostupné z: http://www.aiu.org/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=54

ANDERSON, Lisa, 1986. *The state and social transformation in Tunisia and Libya, 1830-1980* [online]. Princeton: Princeton University Press Princeton [vid. 25. leden 2013]. Dostupné z: <http://www.getcited.org/pub/102471310>

ARNOULET, François, nedatováno. *Louis Machuel* [online] [vid. 9. březen 2014]. Dostupné z: http://www.memoireafriqueunord.net/biog/biog08_Machuel.htm

BARTHOU, Louis, 1931. *Lyautey et le Maroc: illustrations d'après des documents inédits avec une carte du Maroc en 1930*. Paris: Petit parisien.

BIDWELL, Robin, 1973. *Morocco under Colonial Rule. French Administration of Tribal Areas 1912-1956*. London: Frank Cass and company. ISBN 0-7146-2877-8.

BROWN, L. Carl, 1974. *The Tunisia of Ahmad Bey, 1837-1855*. New York: American Council of Learned Societies. ISBN 9781597404532.

BUISSON, Ferdinand, 1911. *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette.

BURKE, Edmund, 1976. *Prelude to protectorate in Morocco precolonial protest and resistance, 1860-1912*. Chicago: University of Chicago Press. ISBN 9780226080840

BURROWS, Mathew, 1986. 'Mission Civilisatrice': French Cultural Policy in the Middle East, 1860–1914. *The Historical Journal* [online]. roč. 29, č. 01, s. 109–135. Dostupné z: [doi:10.1017/S0018246X00018641](https://doi.org/10.1017/S0018246X00018641)

CAVAGLIERI, Patrick, 1994. *Histoire de l'enseignement français au maroc* [online] [vid. 6. prosinec 2014]. Dostupné z: <http://web.archive.org/web/20120101174033/http://www.lyceefr.org/histoire.htm>

CONKLIN, Alice L., 1997. *A Mission to Civilize: The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*. B.m.: Stanford University Press. ISBN 9780804729994.

DEGORGE, Barbara, 2002. The Modernization of Education: A Case Study of Tunisia and Morocco. *The European Legacy* [online]. roč. 7, č. 5, s. 579–596 [vid. 15. září 2013]. ISSN 1084-8770, 1470-1316. Dostupné z: [doi:10.1080/1084877022000006780](https://doi.org/10.1080/1084877022000006780)

DICKERMAN, Carol W., 1981. On Using the White Fathers' Archives. *History in Africa*. s. 319–322.

EL HADJOUÏ, M'hammed, 1922. Discours de Si el Hadjoui, Délégué de Grand Vizir à l'Enseignement Musulman. *Hésperis*. roč. 2, č. 4, s. 431–432.

FAUCON, Narcisse, 1889. *Le livre d'or de l'Algérie : histoire politique, militaire, administrative, événements et faits principaux, biographie des hommes ayant marqué dans l'armée, les sciences, les lettres, etc., de 1830 à 1889* [online]. B.m.: Challamel (Paris) [vid. 8. leden 2015]. Dostupné z: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k103575v>

FERRY, Jules, 1870. *De l'égalité d'éducation : conférence populaire faite à la Salle Molière le 10 avril 1870* [online]. B.m.: au siège de la société (Paris) [vid. 18. únor 2014]. Dostupné z: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5695789n>

FONCIN, Pierre, 1885. *Conférence faite à Bordeaux, le lundi 1er décembre 1884 à l'école professionnelle* [online]. B.m.: impr. de G. Gounouilhou (Bordeaux) [vid. 16. únor 2014]. Dostupné z: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k58102516>

FONCIN, Pierre, 1889. *Association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger* [online]. B.m.: siège social (Paris) [vid. 9. únor 2014]. Dostupné z: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5558505v>

FRANCE, 1882. *Loi du 28 mars 1882, version originale* [online] [vid. 7. únor 2014]. Dostupné z: http://dcalin.fr/textoff/loi_1882_vo.html

FRANCE. MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, 1886. *Documents officiels relatifs à l'organisation du protectorat français en Tunisie* [online]. B.m.: Impr. nationale (Paris) [vid. 18. únor 2014]. Dostupné z: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5813877f>

GERSHOVICH, Moshe, 2012. *French Military Rule in Morocco: Colonialism and its Consequences*. B.m.: Routledge. ISBN 9781136325878.

GOINARD, Alain, nedatováno. *René Millet* [online] [vid. 4. prosinec 2014]. Dostupné z: http://www.memoireafriquedunord.net/biog/biog06_Millet.htm

GREEN, Arnold H., 1978. *The Tunisian Ulama 1873-1915: Social Structure and Response to Ideological Currents*. B.m.: Brill Archive. ISBN 9004056874.

ḤAJRUDDĪN AT-TŪNISĪ, nedatováno. *ī'lān 'l-madrasati 'l-Aṣ-Ṣādiqījati*.

HARDY, Georges, 1922a. Discours de M. G. Hardy, Directeur Général de l'Instruction Publique. *Hésperis*. roč. 2, č. 4, s. 427–430.

HARDY, Georges, 1922b. *Vue générale de l'histoire d'Afrique* [online]. B.m.: Paris : A. Colin [vid. 5. říjen 2014]. Dostupné z: <http://archive.org/details/vuegnraledel00harduoft>

HERBETTE, François, 1909. L'Enseignement français en Maroc. *Revue politique et parlementaire*. roč. 16, č. 60, s. 339–358.

CHAUBET, François, 2004. L'Alliance française ou la diplomatie de la langue (1883-1914). *Revue historique* [online]. roč. n° 632, č. 4, s. 763–785 [vid. 16. únor 2014]. ISSN 0035-3264. Dostupné z: doi:10.3917/rhis.044.0763

CHOATE, Mark I., 2007. Identity Politics and Political Perception in the European Settlement of Tunisia: The French Colony versus the Italian Colony. *French Colonial History* [online]. roč. 8, č. 1, s. 97–109 [vid. 12. leden 2015]. ISSN 1543-7787. Dostupné z: doi:10.1353/fch.2007.0003

INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'AFRIQUE OCCIDENTALE FRANÇAISE, 1913. *Bulletin de l'enseignement de l'Afrique occidentale française* [online]. B.m.: [s.n.?] (Gorée) [vid. 10. leden 2015]. Dostupné z: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb327207099/date>

JAURÈS, Jean, 1886. *Conférence de M. Jean Jaurès, ... ; Alliance française, association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger...* [online]. B.m.: impr. de Pezous (Albi) [vid. 16. únor 2014]. Dostupné z: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5705789d>

JOHNSON, G. Wesley, 1978. William Ponty (1866-1915) and Republican Paternalism in French West Africa. In: *African Proconsuls. European Governors in Africa*. [online]. New York/London/Stanford: The Free Press/Collier Macmillan Publishers & Hoover Institution [vid. 4. říjen 2014]. Dostupné z: http://www.webafriqa.net/library/african_proconsuls/ponty_paternalism.html

KRAJJIM, ^ʕAbdalmagħīd, 2008. Al-^ʕamal ^ʔl-watanī min al-ihtilāl ^ʔilá ^ʔl-harb ^ʔl-^ʔālamīja ^ʔl-^ʔulā. In: *Mūğaz tāriḤ ^ʔl-harakati ^ʔl-watanījati ^ʔt-tūnisījati (1881-1964)*. Tūnis: Ġāmi^ʕat Mandūba, s. 9–54.

LAMBERT, Paul, 1912. *Dictionnaire illustré de la Tunisie: choses et gens de Tunisie*. B.m.: C. Saliba aîné.

LAVIGERIE, Charles, 1869. *Lettres de Mgr Lavigerie à la Congrégation de la Propagation de la Foi, N° 10* [online]. 1869. Dostupné z: http://www.africamission-mafr.org/lavigerie_oeuvre_missionnairegb.htm

LEJRI, Mohamed Salah, 1974. *L'histoire du mouvement national*. [Tunis]: Maison tunisienne de l'édition.

LEVEN, Narcisse, 1911. *Cinquante ans d'histoire. L'Alliance israélite universelle (1860-1910). T. 2* [online]. B.m.: F. Alcan (Paris) [vid. 19. únor 2014]. Dostupné z: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2069487>

LYAUTEY, Hubert, 1891. Du rôle social de l'officier. *Revue des deux mondes*. roč. 61, č. 104, s. 444–459.

LYAUTEY, Hubert, 1921. Discours de M. le Marechal Lyautey. *Hésperis*. roč. 1, č. 4, s. 439–441.

LYAUTEY, Hubert, 1900. *Du role colonial de l'armée* [online]. B.m.: Armand Colin [vid. 9. březen 2013]. Dostupné z: <http://archive.org/details/durolecoloniald00lyaugoog>

- MACKEN, Richard, 1975. Louis Machuel and educational reform in Tunisia during the early years of the protectorate. *Revue d'histoire maghrebine*, roč. 1975, č. 3, s. 45–55.
- MAḤĠŪBĪ, ‘Alī al-, 2006. *Intiṣāb al-ḥimāya al-faransīya bi-Tūnis*. Tūnis: Céres.
- MACHUEL, Louis, 1889. *L'enseignement public dans la Régence de Tunis*. Paris: Imprimerie Nationale.
- MAUROIS, André, 1931. *Maršál Lyautey*. Praha: Melantrich. Lidé a osudy. Knihy bohatých životů, svazek 2.
- MICHAUX-BELLAIRE, Eduard, 1911. L'Enseignement indigène au Maroc. *Revue du Monde Musulman*. roč. 15, č. 3, s. 422–452.
- MRINI, Haj Khaldoun, nedatováno. Partie I: Ecole Musulmane de Fils de Notables de la Ville de Salé. *Skyrock* [online] [vid. 2. prosinec 2014]. Dostupné z: <http://simod43.skyrock.com/846139759-Partie-I-Ecole-Musulmane-de-Fils-de-Notables-de-la-Ville-de-Sale.html>
- O'DONNELL JR., J. D., 1977. Cardinal Charles Lavigerie: The Politics of Getting a Red Hat. *Catholic Historical Review*. roč. 63, č. 2, s. 185–203.
- OUALDI, M'hamed, 2009. À l'école des palais : les maîtrises de l'écrit parmi les mamelouks des beys de Tunis, des années 1770 aux années 1860. *European Journal of Turkish Studies. Social Sciences on Contemporary Turkey* [online]. č. 6 [vid. 15. září 2013]. ISSN 1773-0546. Dostupné z: <http://ejts.revues.org/1403>
- PENNELL, C. R., 2000. *Morocco since 1830: a history*. London: Hurst. ISBN 1-85065-273-2.
- PERKINS, Kenneth J., 2004. *A History of modern Tunisia*. New York: Cambridge University Press. ISBN 0521811244 9780521811248 0521009723 9780521009720.
- PROTECTORAT DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE AU MAROC, 1914. *Bulletin de l'enseignement public [„puis“ de l'enseignement public au Maroc]* [online]. B.m.: [s.n.?] (Rabat puis Paris) [vid. 6. prosinec 2014]. Dostupné z: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32720752f/date>
- SEGALLA, Spencer D., 2003. Georges Hardy and Educational Ethnology in French Morocco, 1920-26. *French Colonial History* [online]. roč. 4, č. 1, s. 171–190 [vid. 3. prosinec 2014]. ISSN 1543-7787. Dostupné z: [doi:10.1353/fch.2003.0026](https://doi.org/10.1353/fch.2003.0026)
- SPAËTH, Valérie, 2010. Mondialisation du français dans la seconde partie du XIXe siècle : l'Alliance Israélite Universelle et l'Alliance Française. *Langue française* [online]. 1.10., roč. n° 167, č. 3, s. 49–72 [vid. 19. únor 2014]. ISSN 0023-8368. Dostupné z: [doi:10.3917/lf.167.0049](https://doi.org/10.3917/lf.167.0049)
- SRHIR, Khalid Ben, 2005. *Britain and Morocco During the Embassy of John Drummond Hay, 1845-1886*. B.m.: Psychology Press. ISBN 9780714654324.
- SUGIYAMA, Yoshiko, 2003. Sur le même banc : Louis Machuel et la rencontre franco-tunisienne sous le protectorat français (1883-1908). *Bulletin d'études orientales*

[online]. roč. 55 [vid. 9. březem 2014]. ISSN 0253-1623. Dostupné z: <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=16542081>

UNESCO, 2011. *ISCED: International Standard Classification of Education* [online] [vid. 11. leden 2015]. Dostupné z: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>

VERMEREN, Pierre, 2007. Une si difficile réforme. *Cahiers de la Méditerranée*. č. 75, s. 119–132. ISSN 0395-9317.

VERMEREN, Pierre, 2011. *L'enseignement français au Maroc* [online] [vid. 6. prosinec 2014]. Dostupné z: <http://azrou.anciens.free.fr/vermeren.htm>

WARD, James E., 1965. The Algiers Toast: Lavigerie's Work or Leo XIII's? *Catholic Historical Review*. s. 173–191.