

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Ajda Radinja

Učbeniki kot akter pri zahodni konstrukciji Afrike

Diplomsko delo

Ljubljana, 2009

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Ajda Radinja

Mentor: izr. prof. dr. Jernej Pikalo
Somentorica: doc. dr. Maruša Pušnik

Učbeniki kot akter pri zahodni konstrukciji Afrike

Diplomsko delo

Ljubljana, 2009

UČBENIKI KOT AKTER PRI ZAHODNI KONSTRUKCIJI AFRIKE

Šola in učbeniki, ki so pomemben del izobraževalnega procesa, pomembno vplivajo na naše védenje. V diplomski nalogi sem se osredotočila na to, kako je v slovenskih učbenikih za geografijo reprezentirana Afrika oziroma kakšno vednost o Afriki konstruirajo učbeniki. Predmet kritične analize je devetnajst geografskih učbenikov za osnovno in srednjo šolo, ki so se na šolskih klopi pojavljali po letu 1991. S kvalitativnimi metodami, pri čemer so besedila analizirana skozi diskurzivno analizo, fotografije pa s semiološko analizo, sem skušala razkriti, kakšne pomene, stereotipe ter odnose in položaje lahko ustvarjajo učbeniki. Ugotavljam, da učbeniki tako na besedilni kot na vizualni ravni prek naturalizacije, stereotipizacije in utrjevanja razlik ustvarjajo razmerje »mi« – »oni«, v katerem je seveda superioren Zahod, Afrika pa je prikazana kot nerazvita, zaostala, temačna celina, za katero so značilne bolezni, vojne in naravne katastrofe, celina, ki samo čaka na pomoč Zahoda. Reprezentacija Afrike v obravnavanih učbenikih tako ni nevtralna, ampak je učencu predstavljena skozi oči Zahoda in je tudi njegov konstrukt. Tako so učbeniki spoznani kot pomemben akter pri Zahodni konstrukciji Afrike.

Ključne besede: Afrika, diskurz, konstrukcija realnosti, reprezentacija, učbeniki.

TEXTBOOKS AS PROTAGONIST OF WESTERN CONSTRUCT OF AFRICA

School and textbooks, being an important part of educational process, have an important impact on our knowledge. Thesis focused on how Slovenian Geography textbooks present Africa or what knowledge of Africa has been constructed in them. The critical analysis is based on nineteen Geography textbooks for primary and secondary schools, which have been in use since 1991. Based on qualitative methods (discourse and semiotics analysis) the thesis tries to reveal the meanings, stereotypes, relations and status textbooks actually create. Textbooks are creating "us"- "them" relationship on written and visual level, thereby making West superior to an undeveloped, dark continent of Africa, with its typical diseases, wars and natural catastrophes; the continent only waiting for the support from the West. The representation of Africa in the textbooks is therefore far from being neutral. It is presented to students through the eyes of the West and it is hence nothing more than a Western construct. Therefore textbooks play an important role in the construction of Africa.

Key words: Africa, discourse, construct of reality, representation, textbooks.

Kazalo

1 UVOD	6
2 UMEŠTITEV RAZMERIJ MED AFRIKO IN EVROPO V DRUŽBENOZGODOVINSKI KONTEKST	8
2.1 Obdobje pred kolonializmom	8
2.2 Imperializem, kolonializem in neokolonializem	10
2.3 Udarci afriški celini in današnji čas	15
3 OD UČBENIKOV DO VÉDENJA	19
3.1 Učbeniki kot medij in njihov vpliv	19
3.2 Reprezentacija, diskurzi in stereotipi.....	22
3.3 Izobraževanje, ideologija in védenje	28
4 KRITIČNA ANALIZA UČBENIKOV	32
4.1 Analiza besedila.....	34
4.1.1 Metodološki okvir analize	34
4.1.2 Prednostno tematiziranje	34
4.1.3 Rasistični diskurz.....	36
4.1.4 Poenostavljanje in dekontekstualizacija	38
4.1.5 Poudarjanje drugačnosti	44
4.1.6 Homogenizacija – telo posamičnosti kot univerzalna reprezentacija	52
4.1.7 Neprimerni izrazi.....	55
4.1.8 Razprava	59
4.2 Analiza fotografij	61
4.2.1 Izhodiščne točke in metodološki okvir	61
4.2.2 Fotografije, ki poudarjajo drugačnost.....	64
4.2.3 Fotografije trpljenja.....	75
4.2.4 Fotografije, ki prikazujejo pomoč zahodnega sveta	81
4.2.5 Razprava	86
4.3 Kritična refleksija ugotovitev analize učbenikov	88
5 SKLEP	93
6 LITERATURA	96
6.1 Analizirani viri	102

Kazalo grafov

Graf 4.1: Prikaz vsebovanosti obravnavanih diskurzivnih tehnik v analiziranih učbenikih	60
Graf 4.2: Povprečna vsebovanost diskurzivnih tehnik v učbenikih glede na letnico izdaje	61
Graf 4.3: Prikaz deleža zastopanih tematik na fotografijah	87

Kazalo slik

Slika 4.1: Fotografija v učbeniku Svet	65
Slika 4.2: Fotografija v učbeniku Sodobni svet	65
Slika 4.3: Fotografija v učbeniku Zemljepis za 7. razred osnovne šole	67
Slika 4.4: Fotografija v učbeniku Geografija 8.....	68
Slika 4.5: Fotografija v učbeniku Geografija 8.....	68
Slika 4.6: Fotografija v učbeniku Sodobni svet.....	70
Slika 4.7: Fotografija v učbeniku Obča geografija za 1. letnik gimnazij	70
Slika 4.8: Fotografija v učbeniku Družboslovje – geografija.....	72
Slika 4.9: Fotografija v učbeniku Družboslovje – geografija.....	72
Slika 4.10: Fotografija v učbeniku Geografija za srednje šole.....	74
Slika 4.11: Fotografija v učbeniku Geografija za srednje šole.....	74
Slika 4.12: Fotografija v učbeniku Obča geografija za 1. letnik gimnazij	75
Slika 4.13: Fotografija v učbeniku Sodobni svet.....	78
Slika 4.14: Fotografija v učbeniku Svet okoli nas 2.....	78
Slika 4.15: Fotografija v učbeniku Geografske značilnosti sveta.....	80
Slika 4.16: Fotografija v učbeniku Geografske značilnosti sveta.....	80
Slika 4.17: Fotografija v učbeniku Družboslovje – geografija.....	81
Slika 4.18: Fotografija v učbeniku Družboslovje – geografija.....	81
Slika 4.19: Fotografija v učbeniku Geografija za 8. razred.....	84
Slika 4.20: Fotografija v učbeniku Družboslovje – geografija.....	84

1 UVOD

Pričujoče diplomsko delo začenjam s kratko zgodbo o kraljevini Svazi in njenem kralju. Kraljevina Svazi, ki leži na jugu afriške celine, je znana po zelo visoki stopnji okuženosti z virusom HIV, in po nekaterih podatkih je tam odstotek okuženih glede na število prebivalstva celo največji na svetu (2008 Report on the global AIDS epidemic, 40). Druga stvar, po kateri je znana ta država, so njeni kralji z velikim številom žena. Tako je imel predzadnji kralj več deset žena, saj tako velewa tradicija, po kateri si mora kralj vsako leto izbrati novo ženo in takrat zaklati najmogočnejšega bika. Ob mojem obisku te države sem izvedela, da se je zdajšnji kralj v dobro ozaveščenosti prebivalstva in za zgled državljanom odpovedal tradiciji poligamije, s tem pa je želel prispevati k zmanjšanju obolelih za aidsom. Res je, da je tudi to afriško ustvarjanje medijske podobe, a vseeno so me to in še nekatera druga izkustva, ki sem jih doživela ob popotovanjih po nekaterih afriških državah, navdušila in privedla do razmišljanja, da se vse to pravzaprav ne ujema z reprezentacijo Afrike v Zahodnih medijih, v katerih je edini človek, ki pomaga afriškemu prebivalstvu, belec, ki z injekcijsko iglo cepi otroke. Te stvari so me spodbudile k razmišljanju o tem, zakaj so naše predstave o Afriki drugačne. Kdo nam postavlja merila, na podlagi katerih določimo, da je neka družba manj razvita in druga bolj? Zakaj ekonomski razvoj pomeni tudi civilizacijski razvoj? Ali je odtujenost ljudi tudi razvoj? Ali drugačnost označuje tudi manjšo razvitost, zaostalost in primitivnost? Odgovorila sem si, da je to le produkt zahodnega gledanja in reprezentiranja. Nadalje me je vodilo razmišljanje, ali je sploh mogoče prekiniti začarani krog, v katerem se vrtimo, in s tem spremeniti takšno reprezentiranje afriške celine. Kje je treba začeti? Tako sem se odločila, da bom analizirala slovenske učbenike za geografijo, ki so za večino mladih ljudi pravzaprav prvi stik z zunanjim svetom in s tem tudi z afriško celino. Moja odločitev se je s prebiranjem študijske literature le še poglobljala, saj sem naletela na članke, ki sicer analizirajo slovenske geografske učbenike, vendar se njihovi avtorji po večini ukvarjajo z drugimi temami in vprašanji. Tako sem se odločila, da bom učbenike za geografijo, tako osnovnošolske kot srednješolske, analizirala z vidika diskurzivnih strategij, ki vplivajo na našo percepcijo in reprezentacijo Afrike, saj je obravnavano gradivo še posebej pomembno zaradi svoje vloge pri sekundarni socializaciji. Odločila sem se, da na podlagi te, sicer precej preproste analize pokažem, kakšno realnost, kakšno in čigavo vednost učencem posredujejo učbeniki za geografijo in skozi čigave oči učenci gledajo Afriko.

Ni namen naloge soditi, kateri učbenik je boljši in kateri slabši, njen namen je iz učbenikov razbrati elemente in tehnike, ki lahko prispevajo k zahodni konstrukciji Afrike, jih razgaliti in nanje opozoriti. Naloga predpostavlja, da osnovnošolski in srednješolski učbeniki za geografijo konstruirajo in reproducirajo ideološko hegemonijo Zahoda s specifičnim načinom, za katerega so značilne posebne diskurzivne tehnike, ki temeljijo predvsem na rasističnem, diferenciacijskem in zahodnem moralnem diskurzu in ki vsebujejo predvsem elemente naturalizacije, homogenizacije in dekontekstualizacije. Iz tega pa sledi predpostavka, da pomeni, ki se tvorijo ob reprezentaciji Afrike v učbenikih, oblikujejo in vzdržujejo odnose oblasti. Na podlagi teh predpostavk sem preverila osrednjo tezo naloge, da je Afrika v učbenikih prikazana negativno in stereotipizirano ter da so učbeniki pomemben dejavnik pri ustvarjanju zahodne superiornosti.

Diplomska naloga je z vsebinskega vidika razdeljena na tri sklope: zgodovinskega, teoretičnega in empirično-analitičnega. Prvi sklop z umestitvijo razmerja med Afriko in Evropo postavi nalogo v družbenozgodovinski kontekst, prek katerega se navezujem tudi na zgodovinske vzroke za določeno reprezentiranje afriške celine. Drugi, teoretični sklop postavlja teoretične temelje naloge. V njem so osvetljeni osrednji pojmi naloge, kot so: učbenik, reprezentacija, diskurz, védenje in ideologija. Pri tem se največ opiram na koncepte reprezentacije ter na Stuarta Halla, Ferdinanda de Saussura, Rolanda Barthesa in še nekatere, pa tudi na koncepte stereotipov in teorijo diskurza. Hkrati skušam v tem sklopu osvetliti razmerja med izobraževanjem in védenjem, pri čemer se opiram predvsem na Antonia Gramscija in Michela Foucaulta. Zadnji vsebinski sklop je namenjen analizi osnovnošolskih in srednješolskih učbenikov za geografijo (v nadaljevanju: učbeniki). Ta vsebuje opredelitev metodološkega okvira ter seveda analizo učbeniških besedil in fotografij. Pri analizi sem uporabila predvsem kvalitativne metode, in sicer metodo diskurzivne analize in semiološkega pristopa. Pri analizi frekvenčne porazdelitve pa sem si pomagala tudi s kvantitativnimi metodami. Ob koncu diplomske naloge je še kritična refleksija z ugotovitvami in predlogi ter sklepne misli.

2 UMEŠTITEV RAZMERIJ MED AFRIKO IN EVROPO V DRUŽBENOZGODOVINSKI KONTEKST

2.1 Obdobje pred kolonializmom

Afriška celina združuje množico dežel, podnebij, jezikov, kultur in navad, skratka, je izjemno raznolika, zato ostaja za povprečnega prebivalca – z izjemo držav ob Sredozemskem morju – po večini temna in neraziskana celina. Kot da bi bila podsaharska Afrika še vedno terra incognita ali kot da ne bi imela omembe vredne zgodovine. Zaradi tega ima človek kar nekaj težav s pridobivanjem podatkov o zgodovini te celine. Tista besedila, ki so na voljo, so že zastarela, saj so izšla predvsem v obdobju, ko smo se prek gibanja neuvrščenih čutili povezani z Afriko (Plut 2001, 207). Kljub temu je namen tega poglavja postaviti afriško zgodovino v nekakšen okvir ter umestiti razmerja med Afriko in Evropo v družbenozgodovinski kontekst, ki nam bo v pomoč pri ugotavljanju zahodne konstrukcije Afrike. Tako bom nekaj pozornosti namenila obdobju predkolonialne Afrike, ki je pomembno zlasti zaradi ahistoričnosti obravnavanja celine, saj je to odločilno oblikovalo vednosti o afriški celini, še večji poudarek pa bom namenila zgodovini kolonialne in postkolonialne Afrike. Prav v teh obdobjih namreč iščemo vzroke in kontekste za zdajšnje odnose, probleme in razmere na tej celini, čeprav so ti, žal, največkrat opisani zunaj teh okvirov.

Prve povezave med Evropo in Afriko so znane že iz antičnega obdobja. Tedaj je bila zanimiva predvsem Severna Afrika, ki je postala žitnica rimskega imperija in eno izmed njegovih najbogatejših območij. Aleksandrija je bila antični New York in njena knjižnica svetovno čudo. Tehnologija Severne Afrike je bila v antiki zelo cenjena – v prvem stoletju našega štetja so v Aleksandriji izumili parni stroj. Tudi grški zgodovinar Herodot je imel o Afriki zelo dobro mnenje. Kot je dejal, je črna barva kože posledica vpliva podnebja, Egipt pa je bil zanj prva civilizirana država, od katere so se učili Grki (Plut 2001, 207–208). Afriške družbe in države so se razvijale in krepile vse tja do 13. stoletja, to pa dokazujejo civilizacije ob Nilu ter različna predkolonialna kraljestva in države, kot sta Ašanti in Dahomej (Brumen in Jeffs 2001, 12). Brez dvoma so bila razmerja med Evropo in Afriko v tem zgodnjem obdobju popolnoma drugačna kot pozneje in dandanes.

Že v zgodnjih stoletjih našega štetja pa se je začel tudi verski boj med krščanstvom in islamom. Arabsko-muslimanska osvajanja so bila zelo pomemben

zgodovinski dogodek, saj so Afriki Arabci dali eno od njenih vodilnih religij in tako spremenili njeno socialno-kulturno ureditev (Ki-Zerbo 1977, 100). Ko se je z razvojem srednjeveške civilizacije in povečanjem moči krščanstva v 13. in 14. stoletju pojavila težnja po širitvi krščanstva v neevropske dežele, so postali pozornosti vredni tudi Afričani. Evropejci so njihovo pokristjanjevanje upravičevali s tem, da jih je treba usmeriti na pot edine zveličavne resnice in jih osvoboditi muslimanske tiranije (Plut 2001, 209). Posledica teh osvajanj je tudi zdajšnja religiozna slika Afrike, saj sta vodilni religiji islam in krščanstvo, pomembno vlogo pa imajo tudi tradicionalne religije (The story of Africa 2008).

Obdobje kolonializma ni bilo tako samoumevno, kot se to zdi z današnjega vidika, saj je na primer maroško kraljestvo v krvavi bitki leta 1578 premagalo Španijo. Šele tristo let pozneje je bila Evropa dovolj močna, da je začela osvajati večje dele Afrike. Za Evropejce je bilo vse, kar je bilo drugačno in v nasprotju z Biblijo, predvsem drugačne navade in golota, barbarstvo, od tod pa je le korak do poveličevanja belcev (Evropejcev) kot večvrednih in do nastanka predsodkov o Afričanih. Zaradi velikih kulturno-civilizacijskih razlik je med mornarji in trgovci prevladalo negativno mnenje o Afriki ter se pozneje razširilo tudi med tiste, ki z Afričani niso imeli neposrednih stikov, to pa že spominja na poznejše oblikovanje imaginacij o Afriki (Plut 2001, 215).

17. in 18. stoletje zaznamujeta suženjstvo in izkoriščanje Afrike. Evropska borza je cvetela na račun sužnjev na plantažah sladkornega trsa, bombaža in tobaka, to pa spominja na zdajšnje razmere. Evropi je uspelo, da si je prisvojila poceni delovno silo in kapital iz Afrike. Bogastvo nove Evrope, ki je bilo temelj njenega čedalje hitrejšega razvoja, je bilo ukradeno, saj tak tempo razvoja zahodnega sveta brez kapitala in delovne sile iz Afrike niti ne bi bil mogoč (Plut 2001, 217). S tem se strinja tudi Franz Fanon (1963, 95), ki pravi, da je Evropa stvaritev tretjega sveta in da je bilo bogastvo, v katerem se duši Evropa, ukradeno nerazvitim deželam. Tudi Jeffs (2007, 462) pravi, da na kolonializem ne smemo gledati kot na minulo zgodovino, saj kolonializem ni aktualen samo zaradi svojih zgodovinskih, kulturnih in celo psiholoških posledic, ampak tudi zato, ker je izhodišče globalnega ekonomskega sistema, v katerem živimo zdaj (Jeffs 2007, 463–464). Stane Južnič (1980, 11) dodaja, da je kapitalizem prav s kolonializmom kot vidno prvino evropskega imperializma prerasel v svetovni sistem.

2.2 Imperializem, kolonializem in neokolonializem

V osemdesetih letih 19. stoletja so postale afriške družbe tarča sistematične in nesistematične kolonizacije, ki je bila leta 1878 utemeljena na berlinskem kongresu, na katerem so si zahodne sile razdelile afriško celino (Jameson 2007, 386). Daleč največji kolonialni sili sta bili Velika Britanija in Francija, njuno prilaščanje ozemelj pa lepo opiše Ki-Zerbo (1977, 402): »Najprej so jemali, ker so skušali zaščititi že pridobljene posesti. Nato so jemali, ker jim je bilo ozemlje pri roki, kasneje, da so pregnali sosede. Nazadnje so jemali, da so jemali, v času pomanjkanja pa so jemali, češ da lahko še kdaj pride prav.«

V tem obdobju se je v Evropi resno zagovarjalo tisto rasno razlikovanje, ki človeštvo deli na manjvredno in večvredno vrsto ljudi. Zaradi realnih problemov kolonizatorjev in zaradi številnih raziskovalnih popotovanj je bilo mogoče »znanstveno« dokazati, da so nekatere kulture napredne in civilizirane, druge pa zaostale in necivilizirane. Te ideje in velik družbeni pomen, ki sta ga filozofa John Locke in David Hume pripisovala barvi kože (in zato rasi), so v sredini 19. stoletja omogočili aksiom, po katerem morajo Evropejci vladati Neevropejcem (Said 2005, 27–28). Takšna delitev je aktualna še v zdajšnjih odnosih oblasti na osi Sever–Jug oz. razviti–nerazviti svet.

Imperializem je bil teorija in je še vedno politična filozofija, katere cilj in namen je ozemeljska širitev in njena legitimacija. Kot pravi Said (2005, 25), na imperializem ne smemo gledati ozko, saj njegova težnja ni zgolj pridobiti in obdržati ozemlja, ampak tudi akumulirati prebivalstvo, imeti oblast nad idejami, ljudmi in seveda nad njihovo zemljo ter prilagoditi ljudi, zemljo in ideje hegemonскому imperialnemu načrtu in temu, da jih ta načrt lahko uporablja (Said 2005, 25). Posledica imperializma je, kot pravi Said (2005, 156), skoraj vedno kolonializem, to je spreminjanje neizkoriščenih, nezasedenih ozemelj sveta v koristno novo različico evropske metropolske družbe. Tako si je evropski imperializem v 19. stoletju v resnici prilastil večino svetovnih ozemelj. Vse, kar se je na teh ozemljih zdelo kot potrata ali nered, pa tudi nešteta bogastva, je bilo treba spremeniti v produktivnost, red, obdavčljivost, možnost za še večje bogastvo. Znebiti se je bilo treba večine žaljivih človeških in živalskih zgub, preostanek zapreti v rezervate, ograjene prostore, na katerih jih je mogoče prešteti, obdavčiti in jih koristno izrabiti, na izpraznjenih prostorih pa postaviti novo družbo. Rezultat je bila notranje izjemno različna skupina majhnih Evrop, raztresenih vsepovsod. Za sprejemljive so

veljale najbolj groteskne reprodukcije Evrope (Južna Afrika, Rodezija itn.). Najhujša diskriminacija in izključevanje domačinov sta se zdeli normalni, ker sta bili znanstveno upravičeni (Said 2005, 31–32). Vendar kaj takega ne bi bilo mogoče brez oblikovanja zahodnih reprezentacij o Afriki. Ali kot pravi Said (1996, 283), za utemeljevanje kolonialnih posegov je bilo treba razviti svet prepričati o moralnosti dejanj in ustvariti legitimnost za ekspanzijo in dominacijo. To pa je bilo dokaj lahko prav zaradi afriške ahistoričnosti, ki je pomagala pri oblikovanju vednosti o tej celini. Tako je afriška celina pridobila negativno konotacijo in na tej podlagi so jo zahodni subjekti poistovetili s političnim projektom kolonializma, ki da je v dobro človeštva.

V 19. stoletju je bila oblast kakor še nikoli prej osredinjena zlasti v Veliki Britaniji in Franciji, pozneje pa tudi v drugih zahodnih državah. Vzpon Zahoda je dosegel najvišjo točko, saj se je delež svetovnih ozemelj, ki so si jih lastile evropske sile, v tem obdobju povečal na 67 odstotkov, stopnja povečanja pa je bila 83.000 kvadratnih milj na leto (Said 2005, 153). Do leta 1914 se je površina ozemelj, ki so si jih lastile evropske sile, povečevala za neverjetnih 240.000 kvadratnih milj na leto, tako da je imela Evropa neposredno pred prvo svetovno vojno v obliki kolonij, dominionov, protektoratov in ozemelj pod nadzorom že 85 odstotkov celotne površine sveta (Jeffs 2007, 462). A kot pravi Said (v Bakić-Hayden in Hayden 2007, 442), Evropa ni samo nadzirala 85 odstotkov zemeljske oble, ampak je nadzirala tudi vednost o ljudstvih, ki so živela na ozemljih, ki jim je vladala: nadzirala je njihove jezike, literaturo, religije in »mentaliteto«. V resnici kruto kolonialno vladanje so poimenovali omiljeno: tako se je pri Britancih uveljavilo poimenovanje »posredno vladanje«, pri Francozih pa »civilizacijska misija« (Brumen in Jeffs 2007, VI).

Konec 19. stoletja v Evropi skorajda ni bilo področja življenja, na katerega ne bi imel vpliva imperij (Said 2005, 154). Takrat so ideje o univerzalni normi mednarodnega delovanja pravzaprav razglašale pravico evropskih sil do vladanja nad drugimi narodi in veljale so zgolj evropske reprezentacije drugih narodov, zato so se zdeli temnopolti ljudje tega sveta popolnoma nepomembni in drugorazredni. Njihova usoda je bila, da jim vladajo (Said 2005, 245). Torej, dominantni način mišljenja 19. in prve polovice 20. stoletja (včasih in v nekaterih okoljih je opazen še dandanes) ni priznaval Afričanov in posledično tudi ne afriške zgodovine. Heglova misel, da Afrika ni del zgodovine sveta, ker ne more pokazati zgodovinskega dogajanja in razvoja, je tako predolgo ostala temeljna premisa zahodnega razumevanja afriške celine (Brumen in Jeffs 2007, V).

Čeprav so Evropa oziroma njeni misleci v tem obdobju menili, da so Afričani in njihov um primitivni, so začeli različni politični dejavniki opozarjati gluho kolonialno gospo, da se bo morala počasi, a zanesljivo umakniti. Med drugo svetovno vojno so se številni Afričani na tujih tleh bojevali proti fašizmu, zato so po koncu vojne upravičeno pričakovali tudi konec tistega na tleh afriške celine. Teoretično so podporo našli v Atlantski listini, v kateri so zavezniki med drugimi zapisali, da ne podpirajo sprememb različnih teritorialnih ureditev brez privolitve tamkajšnjega prebivalstva ter da imajo vsi narodi pravico do samoodločbe, v praksi pa so zgolj zaradi svojih zahtev postali žrtve dandanes pozabljenih represij. Francoska oblast je 8. maja 1945 zmago nad fašizmom v Evropi proslavila z zgodovinsko edinstvenim dosežkom v alžirskem mestu Konstantin in njegovi okolici: v enem dnevu ji je uspelo pobiti 45.000 civilistov, in to samo zato, ker so zahtevali pričakovano neodvisnost. Posledica tega in podobnih nasilnih dejanj je bila krepitev »sekundarnega odpora« (od krepitev nacionalističnih parlamentarnih strank do oborožene gverile), ki je začel po vsej Afriki nezadržno razjedati kolonializem (Brumen in Jeffs 2001, VI–VII). Na območjih, na katerih je bila naseljska kolonizacija temeljitejša, kot npr. v Alžiriji, Keniji in Zimbabveju, so se kolonialne sile še posebej brutalno oklepale svojih kolonij. V Zimbabveju so po sedmih letih državljanske vojne dosegli sporazum Lancaster Housea, ki ga je koreografirala Velika Britanija, in ki je med drugim zagotovil, da je tretjina zimbabvejske obdelovalne zemlje ostala v rokah maloštevilnih belcev. Ko je leta 1980 Zimbabve torej dosegel formalno politično neodvisnost, je bil hkrati ekonomsko le delno dekoloniziran (McClintock 2007, 420). Gibanja in posamezniki, ki so imeli toliko poguma in moči, da bi lahko ogrozili obstoječi red, so bili preprosto odstranjeni. V nebo vpijoč primer takega ravnanja je Patrice Lumumba, predsednik vlade Demokratične republike Kongo, ki je bil leta 1961 žrtev atentata v režiji Belgije in ZDA. Prav tako so se nekatere kolonialne sile (Portugalska) še naprej krčevito oprijemale svojih kolonij, vladajoče elite nekaterih drugih (Rodezija, JAR) pa so kolonializem nadaljevale z drugimi sredstvi (Brumen in Jeffs 2001, XI). Prav tako trpljenje prebivalcev koloniziranih držav večkrat ni sprožilo protesta Združenih narodov, to pa je znana usoda dežel, katerih žepi niso globoki in katerih glasovi ne štejejo (McClintock 2007, 24).

Ko so v drugi polovici 20. stoletja evropske vladajoče elite nekaterih kolonialnih držav dojele neizogibnost razpada kolonij, jim je postal jasen in sprejemljiv tudi pravi namen neodvisnosti: prepustiti politične vajeti novim afriškim elitam, ki so jih same vzgojile, hkrati pa v svojih rokah obdržati vse niti resničnega ekonomskega nadzora.

Kolonialna politika se je spremenila, in nastal je neokolonializem – tokrat kot najvišja stopnja imperializma – ter na svojevrsten način ponovil vajo iz prejšnjega kolonialnega obdobja. Z nadzorom in ekonomskim presežkom, ki se je odlival iz Afrike, ter z izvozom v nekdanje kolonije je znova zmanjševal socialna nasprotja v svojih metropolah. Glede na to je bila torej »dekolonizacija« v šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja zgolj farsa. Nekoliko svetlejše zvezde so tej celini začele sijati šele z vzponom Zimbabveja, Namibije in Eritreje v osemdesetih in devetdesetih letih ter konec koncev tudi s prvimi demokratičnimi volitvami v Južnoafriški republiki leta 1994. Z osvoboditvijo še ene afriške »velesile«, to je s koncem vojaškega režima in z demokratičnimi volitvami v Nigeriji leta 1999, pa se je začelo veliko govoriti o »afriški renesansi« (Brumen in Jeffs 2001, X–XII). V vseh delih Vzhodne, Zahodne in Severne Afrike je bila končana britanska, francoska in belgijska okupacija, ponekod za ceno velikanskega števila življenj in velike gmotne škode. Do leta 1990 je nastalo 49 novih afriških držav, do danes 55. Številni vseafriški kongresi dokazujejo, kot pravi Said (2005, 234), da je antiimperialistični boj univerzalen in da se je prepad med zahodnimi (belimi, evropskimi, naprednimi) in nezahodnimi (nebelimi, nerazvitimi) kulturami in ljudstvi le še poglobil.

Michael Doyle (v Said 2005, 156) je zapisal, da je imperij formalno in neformalno razmerje, v katerem ena država nadzoruje dejansko politično suverenost druge politične družbe, to pa lahko doseže s silo, politično kolaboracijo ali z gospodarsko, politično in kulturno odvisnostjo. Dandanes neposrednega kolonializma po večini ni več, kljub temu pa imperializem ostaja tam, kjer je vedno bil, to je na nekakšnem splošnem kulturnem področju in v specifičnih političnih, ideoloških, gospodarskih in družbenih praksah. Ne imperializem ne kolonializem nista zgolj akumulacija in prilastitev. Oba podpirajo in morda celo spodbujajo vplivne ideološke formacije hkrati z idejami o tem, da nekatera ozemlja in ljudstva potrebujejo in tako rekoč prosijo za nadvlado, in z vednostmi, povezanimi z dominacijo. Imperialna kultura je polna besed in konceptov, ki utrjujejo superioren položaj Zahoda, kot so inferiorna ali podjarmljena ljudstva, podjarmljeni narodi, odvisnost, ekspanzija in avtoriteta (Said 2005, 156).

Kolonializem se torej ne konča s formalno neodvisnostjo nekdanjih kolonij. Kot pravi prvi predsednik neodvisne Gane Kwane Nkrumah (v Jeffs 2007, 463), je bistvo neokolonializma v tem, da je država, ki je podrejena neokolonializmu, teoretično neodvisna in premore vse zunanje znake mednarodne suverenosti, v resnici pa sta njen ekonomski sistem in zato tudi njena politika vodena od zunaj. Posledica tega je, da je

kapital razvitega sveta uporabljen za izkoriščanje in ne za razvoj manj razvitih držav. V neokolonialnih razmerah investicije ne zmanjšujejo, temveč še poglobljajo prepad med revnimi in bogatimi državami sveta. Neokolonializem je najslabša možna oblika imperializma. Tistim, ki ga izvajajo, omogoča oblast, toda oblast brez odgovornosti, za tiste, ki zaradi tega trpijo, pa je to izkoriščanje brez priziva (Jeffs 2007, 463).

Tak primer so tudi francoske kolonije, saj je tedanja francoska oblast v obdobju osamosvajanja nekdanjih kolonij mrzlično vzpostavljala nov institucionalni in ideološki okvir politike do Afrike. Osamosvajanje je bilo zgolj formalno, kajti Francija je vse svoje nekdanje subjekte (z izjemo Gvineje) prisilila v podpis kooperacijskih pogodb, ki so jih obvezovale, da ostanejo zunanja politika, obramba, ekonomija in izkoriščanje naravnih bogastev v domeni Francije. V skladu s francosko nagnjenostjo do poimenovanja novih afriških političnih doktrin – ta je nastala konec 19. stoletja z »Mission civilisatrice« – je nova francoska postkolonialna ideologija dobila novo ime: »La Francophonie«. S tem si je Francija vzela pravico do poseganja v politične in gospodarske procese afriških držav. Francija je to predstavljala kot vrhunec svoje civilizacijske vloge, zatajila pa je ekonomsko pomembnost Afrike za svoje gospodarstvo, saj je bila afriška celina zanjo neprecenljiv vir poceni surovin ter veliko tržišče za njeno orožje, blago za široko porabo in kapitalske naložbe (Brumen 2003). Vse nam postane jasno, če pogledamo njeno odvisnost od afriških strateških materialov v sredini osemdesetih let: kobalt – 100 %, uran 87 – 100 %, fosfati – 83 %, boksit – 68 % ... itn (ibid). Zato se lahko povsem strinjamo z izjavo francoskega predsednika François Mitteranda v začetku devetdesetih let, da Francija brez Afrike ne bo imela zgodovine 21. stoletja. S tem postane razumljiva tudi francoska geostrateška lakota. Razumljivi postaneta tudi francoska navzočnost in brezkompromisna podpora diktatorskim režimom v tistih afriških državah, ki so bile bogate z uranom ali nafto, in to ne glede na članstvo v frankofonski skupnosti. Prav zato so na seznamu teh držav npr. Niger, Gabon, Senegal, Ruanda, Kongo, Namibija, Južnoafriška republika in Angola (Brumen 2003).

Franz Fanon, eden izmed ključnih teoretikov postkolonializma, je v svojem delu »Black Skin, White mask« zapisal, da »kolonializem ni nič drugačen od drugih oblik rasizma, saj gre pri njem za delovanje proti človeku« (Fanon 1967, 88). Iz njegovih ugotovitev izhajajo tudi drugi postkolonialni teoretiki, med drugimi npr. Edward W. Said in Pierre Bourdieu. Ti se strinjajo, da jezik, v katerem še vedno potekajo analize kolonializma, ni transparenten in objektivni, temveč je ahistoričen. Bourdieu (v

Bourdieu in Wacquant 2003, 57) pri tem opozarja, da so izrazi kapitalizem, razred, izkoriščanje, dominacija in neenakost sumljivi prav zaradi njihove odsotnosti. Said (1996, 17) pa doda, da razmerje med Zahodom in Afriko torej označujejo moč, dominacija in spreminjajoče se stopnje zapletene hegemonije (Said 1996, 17).

Pomembno je spremeniti mišljenje o afriški celini, pomembno je čim bolj realno prikazati razmere na tej celini ter vzroke in posledice zgodovinskih dejanj na sodobnost, pomembno je spremeniti stereotipne predstave, saj bo samo to omogočilo spremembo razmer in pravično porazdelitev bogastva tega sveta. Ker imajo pri tem brez dvoma pomembno vlogo učbeniki s svojo reprezentacijo afriške celine, sta ključni vprašanji v nalogi, skozi čigave oči je v njih predstavljena Afrika ter kakšni stereotipi, pomeni in kakšna realnost se pri tem konstruirajo.

2.3 Udarci afriški celini in današnji čas

Za razumevanje nemogočih razmer na nekaterih območjih Afrike in njenega počasnejšega razvoja je treba zgornji opis družbenozgodovinskega dogajanja na tej celini in ukrepov Evrope, povezanih z Afriko, dopolniti z navedbo najhujših udarcev, ki so še dandanes poglavitni razlogi za njeno »zaostajanje« v razvoju.

Že v obdobju zmanjševanja števila prebivalcev v Severni in Latinski Ameriki je suženjstvo, v katerega je bilo odpeljanih od petdeset do sto milijonov Afričanov, povzročilo velike demografske, ekonomske in kulturne krize ter negativno zaznamovalo prihodnje razvojne možnosti afriške celine (Jeffs 2007, 462). Drugi veliki udarec so pozneje Afriki zadali kolonizatorji, saj so celino s popolnoma nezgodovinskimi mejami razdelili na neživiljenjske, umetno ustvarjene države. Spirala medsebojnih vojn, ki jo je na začetku povzročila trgovina s sužnji, se zaradi meja, ki so ločevale posamezna ljudstva in združevale tradicionalne sovražnike, nadaljuje še dandanes (Plut 2001, 217). Ki-Zerbo (1977, 403) je zapisal, da je bila vsaka tako zarisana meja za afriška ljudstva kot rez z nožem. Tretji problem, katerega posledice je čutiti še dandanes, je ekonomski položaj Afrike, saj je tudi ta posledica zgodovinskega dogajanja. Po koncu formalne kolonizacije je večina na novo nastalih držav še vedno ostala ekonomsko odvisna, saj so sprejele pogoje, ki jim jih je postavila nekdanja skrbniška sila. Nekdanja kolonialna sila, ki je ohranila in včasih celo okrepila trgovske stike kolonialističnega tipa, je z majhnimi injekcijami polnila proračun neodvisnega naroda, s tem pa je bila mlada neodvisna država prisiljena nadaljevati tiste gospodarske stike, ki jih je vzpostavil že kolonialni

režim. Vse to se je nadaljevalo s svetovno gospodarsko krizo v osemdesetih letih 20. stoletja, ko so bogatejše države opustile doktrino globalnega napredka in razvoja, revnejše države pa opustile lažni privid kapitalističnega napredka in se sprijaznile s kronično deprivilegiranim položajem v globalni hierarhiji. Poslej so si za cilj lahko zadale samo to, da si zagotovijo pasove, odplačajo dolgove in ohranijo nekaj možnosti za najemanje posojil. Takrat se je kvocient afriškega dolga v odnosu do odplačevanja zvišal na 25 odstotkov (McClintock 2007: 429). Nastal je preprost vzorec. Kljub spuščanju kolonialnih zastav v petdesetih letih je obnovljeni ekonomski imperializem zagotovil, da so Združene države Amerike in nekdanje evropske kolonialne sile postale bogatejše, nasprotno pa so njihove nekdanje kolonije, z redkimi izjemami, postale revnejše. V Afriki so projekti Svetovne banke pred dekolonizacijo dosledno podpirali kolonialne ekonomije. Od formalne dekolonizacije naprej so v nasprotju s tem, da se je Svetovna banka hvalila s svojo tehnično nevtralnostjo in mitom strokovnosti, projekti agresivno podpirali izboljšave v industriji pridobivanja surovin, izvoz kmetijskih pridelkov in velikopotezne projekte v korist največjih ponudnikov. S tem so pripomogli k razvoju kartelov in tujih operaterjev ter zagotovili, da so se dobički zlivali v blagajne multinacionalk (Jeffs 2007, 464–466). Kot je ugotovil Fanon (1963, 92) so kapitalistično izkoriščanje, trusti in monopoli sovražniki nerazvitih dežel. Tako je Afrika leta 1986 samo zaradi znižanja izvoznih cen izgubila 19 milijard ameriških dolarjev, konec osemdesetih let pa so odplačila nezahodnega sveta ZDA dosegla znesek 100 milijard dolarjev. Hkrati so se kleptokracije tretjega sveta, vojaške oligarhije in gospodarji vojne prerivali med seboj, kdo bo prvi oplnil sistem. Po tem katastrofalnem desetletju so bile države tretjega sveta še revnejše kot prej (Jeffs 2007, 465).

V poznih osemdesetih letih je sledila še »ponudba« Svetovne banke, ki je imela za revnejše države pripravljenih 225 milijard ameriških dolarjev, vendar pod pogojem, da se v zameno sprijaznijo s strukturnim prilagajanjem, da za izplačilo dolgov izvažajo do »napredka«, zmanjšajo vladno porabo za vzgojo in socialne programe, devalvirajo svoje valute, odstranijo trgovinske zapore in posekajo svoje gozdove (McClintock 2007, 428–430). Kot pravi Rex Honey (2004, 85), sta Svetovna banka in Mednarodni denarni sklad pod pretvezo pomoči še poglobila probleme, saj je bila ta boleča za revne in koristna za svetovni kapital. Omenjeni pogoji so bili namreč razlog za spreminjanje državnih zakonov, tako da so ti ustrezali tujim podjetjem, afriške države so morale privatizirati paradržavna podjetja, se odpreti za tuje trge in s tem preiti v roke tujcev. Kapital si je podredil delo. Posledice so bile katastrofalne delovne razmere, delavci brez kakršnega

koli varstva, visoka stopnja brezposelnosti, ki koristi kapitalu, ekološke katastrofe, varčevanje pri socialni, zdravstvu in izobraževanju – vse to pa dolgoročno vodi v še večjo revščino. Skratka, take razmere so povzročile tako životarjenje gospodarstva in delavcev kot tudi socialne in zdravstvene oskrbe ter uničenje okolja (Honey 2004, 85–86).

Novi svetovni red je očitno program globalnega nadzora, v katerem je suverenost afriških držav omejena na zagotavljanje prostega pretoka kapitala. Za njegovo učinkovito izvajanje skrbi Svetovna trgovinska organizacija, ki skupaj z Mednarodnim denarnim skladom in Svetovno banko vodi projekt vsesplošne liberalizacije svetovnih trgovinskih pravil, odpravlja legalni nadzor nad multinacionalkami in zahteva privatizacijo javnih servisov (Brumen 2003). Ob tem pa je za državo, ki je docela vklenjena v strukturo trgovanja dispartne menjave, vsako povečanje količine načrpane nafte v zadnjih petindvajsetih letih povzročilo še večje izgube dragocene surovine, uvoz dodatnih količin orožja ter še večje gospodarsko nazadovanje in uničevanje človeških življenj (Custers 2001, 103). Afriške države so zaradi sistema dispartne menjave občutno nazadovale. Kot dokazujejo izkušnje iz Angole, Sierra Leone, Konga in drugih, z naravnimi viri bogatih afriških držav, sistem dispartne menjave ne označuje samo izčrpavanja, prenosa bogastva z Juga na Sever, ampak poleg ekonomske nepravilnosti povzroča afriškemu ljudstvu tudi škodo, ki jo lahko imenujemo le kriminalna korporativna krivica. Kajti v istem času, ko na Sever odvažajo dragocene vire, ki naj bi zadostili tako produktivne kot porabniške cilje, v zameno zanje v Afriko uvažajo sredstva za uničevanje in jih tam v vedno večjem obsegu, v državljskih in regionalnih vojnah, tudi uporabljajo. Posledice tako niso samo izgube, ampak tudi obsežno uničenje naravnega in kapitaliziranega bogastva (Custers 2001, 106).

Superiorna pozicija Zahoda se v vseh povezavah med Zahodom in Afriko kaže tudi dandanes, saj, kot piše Jure Erznožnik (2008), niti ustanovitev Unije za Sredozemlje julija 2008 Afriki ne obeta nič dobrega. Mediji – ne francoski ne drugi – seveda ne pišejo o tem, da bodo Evropejci novim zaveznikom prodajali tisto, česar nimajo, in od njih kupovali tisto, kar imajo. Ne omenjajo niti tega, da mora razvita Evropa nekam pospraviti kupe stare krame, prodati rabljene avtomobile, zastarelo vojaško opremo, dotrajane lokomotive in še marsikaj, da pa jo hkrati zanimajo sončna energija na obronkih Sahare, afriške rude in jedrsko gorivo, libijska nafta in vrhunski afriški strokovnjaki (Erznožnik 2008).

Že od zgodnjih stoletij našega štetja lahko sledimo evropskemu poseganju na afriško celino, pa tudi njenemu izčrpavanju in nasilju, ki sta posledici lakomnosti zahodnega sveta in njegovega hlastanja za bogastvom te celine. A opozoriti moram, da sta Afrika in dogajanje na tej celini zelo kompleksna in zapletena in da ni vse tako črno-belo, kot je morda videti na prvi pogled. Pričujoči družbenozgodovinski pregled je res precej kritičen do Evrope, čeprav bi lahko našli tudi področja, na katerih je bil vpliv te celine na Afriko vendarle pozitiven. V mislih imam predvsem razvoj pomorstva, trgovine in kmetijstva. Velik je bil tudi vpliv jezika, ki so ga tja zanesli kolonialisti, saj je večkrat povezoval afriške skupine. Hkrati lahko gledamo na Evropo kot na nosilko razvoja, novih idej, tudi demokracije in spoštovanja človekovih pravic. Vendar teh stvari na tem mestu ne bi bilo smiselno postavljati na tehtnico in jih vrednotiti, kajti prav kritičen družbenozgodovinski pogled nam bo v pomoč pri ugotavljanju zahodne konstrukcije Afrike in za presojo, kdo ima od tega koristi, ter seveda, kako je to, če sploh je, predstavljeno v obravnavanih učbenikih.

3 OD UČBENIKOV DO VÉDENJA

3.1 Učbeniki kot medij in njihov vpliv

Preden se osredotočim na teorijo, ki je podlaga za analizo učbenikov, naj utemeljim predpostavko pričujoče naloge, da je namreč učbenik medij. Hkrati je namen tega poglavja tudi pokazati vpliv in moč učbenikov ter posledično smotnost preučevanja učbenika. Zgoraj navedeno predpostavko bom skušala utemeljiti s primerjavo značilnosti enih in drugih, torej učbenikov in medijev.

Avtorji (v Košir in Ranfl 1996) poudarjajo, da so množični mediji poglavitni vir človekovega znanja, védenja, stališč in ideologij, da so eden od socializatorjev. Prav te značilnosti gre pripisati tudi učbenikom, to pa lahko podkrepimo z Van Dijkovo teorijo, ki izpostavi pet elitnih diskurzov v družbi: političnega, korporativnega, akademskega, medijskega in izobraževalnega. Za zadnjega pravi, da je sistem formalnega izobraževanja – poleg množičnih medijev – pomemben dejavnik pri reprodukciji družbe in odnosov v njej, ter doda, da je funkcija izobraževalnega diskurza mnogovrstna, saj sega od pridobivanja znanja, socialnokulturnih norm in vrednot do ponotranjenja dominantne ideologije. Hkrati meni, da je morda šola pri tem še uspešnejša kot množični mediji, saj se otrok z njo sreča že v zgodnjih letih svojega življenja (Dijk 1993, 197). Izobraževalni sistem je torej tako kot mediji ena izmed oblik in praks, ki so posamezniku na voljo pri iskanju socialnih reprezentacij za oblikovanje njegove lastne identitete, in je seveda del socializacije, torej tistega procesa, v katerem se posameznik nauči kulture svoje družbe in ki zajema tudi odnos do vseh drugih kultur (Haralambos in Holborn 2001, 11). Hkrati učbenik po eni strani odločilno vpliva na otrokov psihični in socialni razvoj v odraslo osebo (Kovač in drugi 2005, 20), po drugi pa nima samo individualnega pomena, saj je pomemben tudi za posameznikovo družbeno samousmeritev. Gre torej za razvojno nalogo oblikovanja identitete (Kobal - Palčič 1998, 61). Na podlagi navedenega pa se črta ločnica med mediji in učbeniki zamegli, zato je mogoče reči, da učbenik je medij. Ta enačaja podkrepi tudi zgovoren podatek, da v večini evropskih držav otrok oziroma mladostnik od začetka šolanja do konca srednje šole bolj ali manj podrobno predela od 25.000 do 30.000 strani v učbenikih in delovnih zvezkih. Pri tem učbeniki odraščajočemu posamezniku ne posredujejo samo veliko predstav o svetu, ampak prispevajo tudi k oblikovanju njegovega splošnega moralnega modela sveta, k sposobnosti predstavitve njegovih zamisli drugim, reševanju problemov

itn. (Justin 2007, 3). Predstave in miselni vzorci, ki jih iz okolja sprejemamo v otroštvu, vplivajo na našo interpretacijo informacij, ki jih sprejemamo v poznejših obdobjih. Pod vplivom teh predstav in vzorcev razvijemo tudi trajnejše interpretativne modele (Justin 2003, 125). To so v devetdesetih letih spoznali tudi v Evropi, saj so nekatere mednarodne organizacije – med njimi Svet Evrope – začele neposredno podpirati preučevanje učbenikov. Razumeli so torej, da lahko učbeniki s svojo predstavno vsebino zavirajo ali širijo ideje. Pri tem je treba opozoriti, da so evropske organizacije najbolj spodbujale preučevanje družboslovnih učbenikov. Razlog za to je splošno sprejeta domena, da ti učbeniki najbolj vplivajo na predstave učencev o narodih in kulturah, verskih skupnostih, družbenih skupinah itn. (Justin 2003, 126–127).

Pri raziskovanju vpliva učbenikov na zahodno dožemanje Afrike ne smemo pozabiti, da so te vsebine namenjene učencem, torej otrokom in mladostnikom. Da razumemo, kakšen vpliv imajo lahko učbeniki na otroke, če Afriko reprezentirajo na način, ki vzpostavlja in pogloblja stereotipe, ki tvori v ozadju določene pomene, vzpostavlja vrzel med enim in drugim delom sveta ter povečuje zahodni način življenja, moramo vedeti nekaj dejstev.

Najprej je treba opozoriti na to, da otrok še ni sposoben (tudi marsikateri odrasel človek ne) razmisliti o medijskih (in učbeniških) vsebinah in oblikah, ki upravičujejo selekcioniranje in izbiro po lastni presoji (Košir 1998, 13). Otroci (in ne samo otroci) si ne znajo postaviti vprašanj, kot so: Kdo so viri informacij, ki imajo pravico do izjavljanja? Kakšne pomene konstruirajo ta sporočila? Kakšne stereotipe razširjajo ta sporočila? Legitimnost katerih kulturnih vzorcev in vedenjskih modelov potrjujejo in povečujejo učbeniki ali mediji v svojih reprezentacijah? Katere tehnike po navadi pritegnejo pozornost? (Košir in Ranfl 1996, 61; Erjavec in Volčič 1999b, 8) Hkrati je res tudi, če si sposodim pri Zali Volčič (1999, 35), da si učenci podobo o svetu ustvarjajo na podlagi informacij iz učbenikov in drugih medijev, hkrati pa pogosto tudi ne razumejo, da realni svet ni tak, kakršen je prikazan po televiziji, v časopisih ali v učbenikih. Mladi v obdobju pubertete niso sposobni dojeti, da so lahko tudi novice, vsebine, snov in dokumentarni programi subjektivno naravnani in da lahko dejstva prikazujejo v popačeni podobi, da predstavljajo neresnične modele vlog, stereotipe in da jim tako ponujajo poenostavljene rešitve kompleksnih vprašanj (Erjavec in Volčič 1999a, 66–71). Poleg tega so strokovnjaki ugotovili, da je takojšen vpliv na mnenje občinstva večji pri zelo verodostojnih virih kot pri malo verodostojnih virih (Hovland in drugi 1999, 110). Vsekakor učbeniki sodijo med zelo verodostojne vire, kako le ne bi,

saj resničnost vsebine učbenikov legitimira oblast – šolsko literaturo namreč potrjuje državni Zavod za šolstvo. Glede na to lahko predvidevamo, da učenci dojemajo vsebino učbenikov kot neizpodbitno resnico. To pa je tudi prvi pogoj za to, da inference, ki jih je mogoče izpeljati iz učbenika, in iz njih nastale ideološke reprezentacije dobijo resničnostni status (Čepič in Vogrinčič 2003, 317). Van Dijk (v Čepič in Vogrinčič 2003, 317) ob tem opozarja, da je ideološka komunikacija najučinkovitejša takrat, kadar ne pričakujemo ideoloških implikacij, torej prav v učbenikih. Poleg tega učenci nimajo osebnega stika ali izkušnje, na podlagi katere bi oblikovali svoje lastno stališče in mnenje o skupinah, ki so pogosto stereotipizirane, hkrati pa še niso toliko »ukalupljeni« in polni stereotipov (Mikulič 2007). Številne raziskave kažejo, da otroci oblikujejo svoja stališča na podlagi izkušenj, ki so jih pridobili pri stiku z določenim medijem, na primer, ko neselektivno pritiskajo na televizijski daljinec in se prepuščajo televizijski opojnosti (Erjavec in Volčič 1998, 4–6). Če učenec v učbeniku torej ne naleti na drugačno sliko, ker je neka tema tudi v njem predstavljena stereotipno, jo hitro prepozna in postavi v pravi predalček

Učbeniki so torej eden izmed pomembnih akterjev, ki zakodirajo naše kulture, tako da se lahko mladi ljudje, ki vstopajo v določeno družbeno okolje, hitro naučijo norm, vlog in spretnosti, ki jih morajo poznati, da bi bili dobri člani družbe (Schramm 1999, 69). A ne samo to, če parafraziram Erjavčevo (1999, 28–29), učbeniki hkrati dolgoročno vplivajo na usmerjenost do družbene realnosti in nas dolgoročno učijo, kdo je v družbi vreden več in kdo manj. Glede na to so učbeniki kot eden izmed poglavitnih dejavnikov socializacije tudi ključni dejavnik politične socializacije (Erjavec 2000, 674). Zaradi tega so pomembno gradivo preučevanja, k čemur pripomore tudi to, da so predpisano berilo šole, šola pa je ideološki aparat države številka ena (Althusser 2000, 116). Pri nadaljnji analizi se je zato treba vseskozi zavedati, da so učbeniki namenjeni otrokom, da se jih drži sloves verodostojnosti in da so podvrženi stalnim ideološkim pritiskom. Vse to jim daje moč. Če karikiramo, lahko tako moč učbenikov kot tudi moč drugih medijev primerjamo z močjo atomske bombe (Lazarsfeld in Merton 1999, 24). Zato moramo biti kritični do etnocentrističnih reprezentacij Afrike ter hkrati opozarjati in biti pozorni na to, kakšna podlaga so učbeniki – kot pomemben akter v procesu socializacije – za razvoj mladostnika v kritičnega odraslega.

3.2 Reprezentacija, diskurzi in stereotipi

Če je v prvem delu opisana zgodovina Afrike v povezavi z Evropo oziroma posegi evropskih sil na to celino in če drugi del utemeljuje, zakaj je učbenik medij in zakaj ga potemtakem lahko obravnavamo na podlagi teorije medijev in reprezentacije, je treba zdaj postaviti temelje reprezentaciji, saj je prav ta poglavitno orodje za analizo zahodne konstrukcije Afrike. Torej, da ugotovimo, kako zgoraj opisane dogodke reprezentirajo zahodne kulture, kako jih prikrijejo ali obrnejo sebi v prid, da ugotovimo, kakšni pomeni se tvorijo pri podajanju snovi in kakšni stereotipi se pri tem vzpostavljajo, je treba najprej postaviti teoretske temelje, to pa je tudi namen tega poglavja. Pri tem se bom oprla predvsem na teorije reprezentacije, koncepte denotacije, konotacije, mita in naturalizacije ter na samo teorijo diskurza in stereotipiziranja.

Ničesar ne moremo razumeti brez sistema reprezentacij, ki utrjuje pomene v družbi. Zato bi bilo najbolje začeti kar pri poglavitem predstavniku kulturnih študij Stuartu Hallu. Reprezentacija, pravi Hall (1997, 15), je ključni del v procesu, v katerem se med člani kulture ustvarja in izmenjuje določen pomen. Vključuje uporabo jezika, znakov in podob, ki predstavljajo stvari. A pomen ni v predmetu, osebi ali stvari sami, temveč smo mi tisti, ki pomen tvorimo in ga utrdimo do te mere, da ta postane naraven in neizogiben (Hall 2004a, 41). Poglavitno vprašanje je, kako poteka proces tvorjenja pomenov in kako torej zagotoviti, da bodo bralci brali tekste na način, kot to želi vladajoča elita. Kot pravi Hall (2004a, 35–37), sta za pojasnitev nekega pomena potrebna dva sistema reprezentacije, in sicer konceptualni sistem oziroma zemljevid in jezikovni sistem. Poleg tega so potrebni še kodi, ki urejajo odnose med sistemoma (Hall 2004a, 35–37). Kodi seveda niso naravno določeni (naučimo se jih že kot otroci), temveč se utrdijo znotraj družbenih konvencij določene kulture. Ali, kot pravi Hall (2004a, 42), kode, s katerimi na podlagi sistema reprezentacije izražamo koncepte in predstave, nezavedno ponotranjimo. Tako je pomen konstruiran in proizveden. Hall (v Stankovič 2002, 37) pravi, da pri nobeni vrsti komuniciranja ni ničesar naravnega. Vsako sporočilo mora biti zakodirano. Po Hallovem prepričanju producenti družbene realnosti ta problem rešujejo z uporabo različnih konvencionalnih reprezentacijskih kodov, ki so namenjeni temu, da nas usmerjajo k želenemu razumevanju določene situacije ali osebe.

Pri prikazavanju pomenov, ki so ključni za zahodno konstrukcijo Afrike, ne moremo mimo strukturalista Ferdinanda de Saussura, ki je skušal pokazati, da noben

termin nima pomena sam na sebi, temveč šele v kontekstu jezika kot celote (Stankovič 2002, 30). To ga je privedlo do pomembnega načela reprezentacije, namreč, da tisto, kar označuje oz. izraža pomen, ni barva sama na sebi ali stvar, niti ne koncept ali beseda zanj, temveč je tisto, kar označuje, razlika med barvami, objektom, stvarmi. Po de Saussuru je to določanje razlike znotraj jezika temeljno za nastanek pomena. Glede na to bi lahko rekli, da če ne bi bilo belcev, ne bi mogli opredeliti črncev, ker pomen dobimo šele z razliko. Foucault (1971, 63) pa pri tem dodaja, da je identiteta vedno relacijska. Ali pa kot pravi Said (2005, 177), identiteta ne more nikoli obstajati sama zase, brez množice nasprotij, negacij, protislovij: Evropejci potrebujemo Afričane. Problem je v tem, da se je ta razlika preveč poglobila in da vidimo temnopolte kot nekaj sovražnega, kužnega, revnega. V najsodobnejši teoriji velja reprezentacija za osrednji problem, vendar jo še vedno redkokdaj umeščajo v celotni politični kontekst, ki je predvsem imperialen. Kultura je razbremenjena vsake vpletenosti v oblast, reprezentacije veljajo za apolitične podobe, ki jih analiziramo in razlagamo (Said 2005, 183–184).

Zato pa je na tem mestu pomembno, kot pravi de Saussure, da razmerje ni utrjeno za vedno. Pomeni besed se spreminjajo, spreminjajo pa se tudi koncepti, na katere se nanašajo. Torej ne obstaja en sam, nespremenljiv pomen. Vse to pomen in reprezentacijo radikalno odpre zgodovini in spremembam. Če se torej pomen v času spreminja in če nikoli ni dokončno določen, mora sprejemanje pomena vključevati tudi dejaven proces interpretacije, s tem pa interpretacija postane ključni vidik procesa, s katerim neki pomen podajamo in ga sprejemamo (Hall 2004a, 51–53). Lahko rečemo, da je de Saussure nakazal tisto, kar so pozneje poimenovali semiotika. Eden najvplivnejših predstavnikov semiotike Roland Barthes pravi (v Stankovič 2002, 35), da medijski teksti ne posredujejo le določenega sistema pomenov, temveč da ti pomeni postanejo naravni, zdravorazumski in samoumevni – torej se lahko pretvorijo tudi v mitologije. Kot dodaja, mediji niso zgolj zrcalo, ki bi odsevalo realnost, ampak prek konvencij posredujejo različne pomene. Barthes loči dve ravni kulturnih pomenov:

- denotacija – opisna oziroma dobessedna raven pomena, glede katerega se strinjajo tako rekoč vsi pripadniki neke kulture;
- konotacija – raven, na kateri se označenec nanaša na širšo raven pomenov v določeni kulturi, na vrednote, verovanja, stališča, ideologije in podobno.

Torej, na tej drugi ravni logiko opisa zamenja logika interpretacije, ki jo Barthes opredeli kot mitologijo. Hkrati opozarja, da so ti kulturni znaki (konotacije) ključni

elementi družbenega življenja, saj šele ti prek organizacije smisla v jeziku tvorijo zemljevide pomenov, po katerih se posamezniki ravnamo, na drugi strani pa vztraja, da se organizacija smisla na ravni konotacij ne dogaja kar tako, poljubno, temveč praviloma na način, ki tako ali drugače kaže razmerja moči v danem zgodovinskem trenutku. Ta naveza je izjemno pomembna, saj opozarja, da se na ključni ravni delovanja družbe, na ravni zemljevidov pomenov, ki jih vsi nenehno uporabljamo pri svojih delovanjih, dogaja legitimizacija obstoječih družbenih hierarhij (Stankovič 2002, 34–35). Na tej ravni začnemo zaključene znake interpretirati v smislu širših področij družbene ideologije: splošnih prepričanj, konceptualnih okvirov in vrednostnih sistemov družbe. Ta raven se, kot pravi Barthes (v Hall 2004a, 59), ukvarja s fragmenti ideologije, ti označenci pa so v zelo tesni zvezi s kulturo, vednostjo, zgodovino, tako da z njihovo pomočjo svet kulture prežema sistem reprezentacije (Hall 2004a, 58–59). Ob tem ne smemo pozabiti, da je dejstvu takrat, kadar je iz »realnosti prenesen v nek diskurz«, dodano nekaj več, dodan mu je nov in drugačen pomen. Glede na to nobena stvar ali oseba, noben objekt ali dogodek sam po sebi in sam v sebi nima trdnega, resničnega in končnega pomena. Posledično se pomeni spreminjajo in so odvisni od procesa interpretacije – zakodiranja in odkodiranja (Hall 1997, 62).

Vse to nas pripelje do Michela Foucaulta, ki ga namesto zgolj pomena zanima nastajanje vednosti, ki jo je poimenoval diskurz, diskurz kot sistem reprezentacije. Vse družbene prakse tvorijo pomen, pomeni pa oblikujejo naše ravnanje in naše vedenje. Ali, kot pravita Laclau in Mouffe (v Hall 2004a, 65), izraz diskurz uporabljamo za poudarjanje dejstva, da je vsaka družbena konfiguracija smiselna. Pri konceptu diskurza torej ne gre za to, ali stvari obstajajo, temveč za to, od kod izvira pomen (Hall 2004a, 65). Pomeni so torej oblikovani prek diskurza in po Foucaultu (v Hall 1997, 44) bi to pomenilo, da nič nima pomena zunaj diskurza. Kot pravi (v Hall 1997, 47), je vsako vedenje o nečem odvisno tako od kulture kot od zgodovine. V vsaki družbi je produkcija diskurza kontrolirana, selekcionirana in organizirana (Foucault 1991, 4). Po Faircloughu (v Čepič in Vogrinčič 2003, 316) je diskurz tisti, ki daje občutek, da so zadeve takšne, kot bi morale biti. Urejenost diskurza pa je odvisna od samoumevne vednosti v ozadju, ki vključuje naturalizirane ideološke reprezentacije. To pomeni, da diskurz upošteva vrsto regularnosti in navodil iz širšega konteksta družbenega življenja, ki največkrat nevidno delujejo v ozadju in ki jih ponotranjimo v procesu socializacije (Čepič in Vogrinčič 2003, 314).

Če je narod kategorija ali diskurz, ki konstruira določeno skupnost ljudi kot homogeno celoto, občutno različno od drugih homogenih celot okoli nje, to hkrati pomeni izključevanje vsega tistega, kar ne sodi v koncept. Vsaka identiteta namreč temelji na diferenci oziroma drugače, vsak »mi« ima svoj »oni«. Osebe, ki izpadejo iz samopodobe nekega naroda, so v diskurzu reprezentirane izrazito negativno (leni, umazani, zaostali, nerazviti), s tem pa se ohranja obstoječa družbena hierarhija, v kateri smo sami na vrhu. To lahko opazujemo tudi z vidika Zahod in Nezhod, pri katerem kulturno specifična konstrukcija ustvarja hierarhije (Stankovič 2002, 59).

Koncept orientalizma pripoveduje prav o tem, o čemer je govor, in se nanaša na vrsto kulturnih reprezentacij (muslimanskega) Vzhoda, ki so globoko zakoreninjene v praksah, diskurzih in subjektivitetah zahodnih družb. Said (v Stankovič 2002, 59) je postavil neesencialistično trditev, da Orient ni nikakršno dejstvo samo po sebi, temveč zgolj vrsta zahodnjaških diskurzov moči, ki kolonializirane dežele predstavljajo tako, da implicirajo zahodno superiornost. To pa med drugim pomeni tudi, da zahodne kolonialne sile teh dežel niso zgolj oropale njihovega ekonomskega bogastva, ampak da so tamkajšnjemu prebivalstvu spremenile tudi njihovo kulturo in njihovo razumevanje samih sebe. Orientalizem kot projekt dekonstrukcije kolonialističnega in postkolonialističnega diskurza je za kulturne študije pomemben zato, ker razkriva dominanten diskurz o teh prostorih in ljudeh kot zgodovinsko specifičen konstrukt, ki je nastal v specifičnih okoliščinah v skladu z interesi močnejšega (Stankovič 2002, 59).

Potemtakem lahko rečemo, da je funkcija države tudi organiziranje pogleda na svet. To pa ni preveč težavna naloga, če pomislimo, da je aktivnost občinstva diskurzivna, kar pomeni, da se prek izobraževanja, spremljanja medijev itn. oblikujejo družbene, politične in kulturne identitete občinstva in da se hkrati ustvarja tudi kolektivna družbena realnost (Luthar, v Ang 2004, 308). Država je svetovni nazor, način zaznavanja sveta, a hudo je takrat, kadar gre za zavestno manipulacijo in s tem za zaslepljanje javnosti. Realni čas vzbuja nelagodje, saj ne moremo izkoristiti interpretacijske svobode, ker za interpretacijo nimamo časa. Interpretacija se potem na hitro, podzavestno, sama povzpe iz nas, in to tista stara, ki so nam jo že vsilili (Virilio, 1991). Ali, kot pravi Mezzana (2006), stereotipne reprezentacije in podobe Afrike so nastajale dolga leta in se v tem obdobju oblikovale v nekakšno telo védenja, ki ga posameznik prevzame v procesu socializacije, tako da postane del semantičnega spomina. Ta spomin pa avtomatično obnovimo vsakič, kadar potrebujemo poenostavitev, interpretacijo in razumevanje afriške realnosti (Mezzana 2006). Pri tem

imajo veliko vlogo tudi učbeniki, saj kot pomemben medij v obdobju socializacije lahko spremenijo telo védenja, tako da bo pozneje pripomoglo k prekinitvi začaranega kroga pri podajanju in predvsem pri interpretiranju informacij o Afriki.

Že doslej je bilo nakazano, da vse to vodi do teorije stereotipov, ki so idealna pot za doseganje pomenov v družbi in neprecenljiva podpora za razumevanje sveta. Pravzaprav je naloga stereotipov racionalizacija številnih informacij, ki jih predelujemo v kognitivnem smislu. Svet postane pregleden. Ker stereotipi temeljijo na materialnih razmerah in družbenih praksah, so brez dvoma izraz dominantne ideologije. Naloga stereotipov je udomaćiti odnose moči v družbi in s tem pokazati, kdo je gospodar, hkrati pa tudi legitimizirati podrejen položaj in odsevati skupek ideoloških vrednot (Lacey 1998, 138). Kot pravi Barthes (v Lacey 1998, 139), so to pravzaprav mitične podobe, ki simbolizirajo družbene vrednote. A to, kar stereotip simbolizira, niso prepričanja, ki temeljijo na resničnosti, temveč ideje, ki odsevajo razdelitev moči v družbi ali svetu, z drugimi besedami, stereotipi niso odsev vrednot, temveč ideologij (Lacey 1998, 139). Tako npr. v zahodni družbi velja, da so temnopolti ljudje umazani, barabe, neizobraženi, kužni, nevarni, leni, ker ta ideološki konstrukt utrjuje hegemonsko ideologijo in hkrati upravičuje suženjstvo in kolonializem. Lippmann (1999, 79) pravi, da zunanjo realnost po večini najprej »določimo« in jo šele potem »vidimo«. Iz zunanjega sveta izberemo tisto, kar nam je kultura že določila, zato po navadi opazimo le tiste stereotipne oblike, ki nam jih je kultura utrdila (Lippmann 1999, 79). S stereotipiziranjem na neki način tudi diferenciramo, saj ločimo sprejemljivo od nesprejemljivega. Na simbolni ravni stereotipi ločijo vse, ki so drugačni, ki ne živijo po ustaljenih družbenih normah, ne upoštevajo družbenih vrednot. Stereotipe srečujemo tam, kjer je v družbi jasno vidno neenako razmerje moči. Poudarjene so razlike med »nami« in »njimi«. Eden izmed vidikov razkazovanja moči je etnocentrizem, pri katerem gre za razumevanje druge kulture s stališča naše lastne (Hall 1997, 258). Torej stereotipi razvijejo strategijo ločevanja. Normalno in sprejemljivo ločijo od nenormalnega in nesprejemljivega, ob tem pa izključijo vse, kar ne ustreza, kar je drugačno. Postavijo navidezne meje med normalnim in odklonskim, med normalnim in bolezenskim, med sprejemljivim in nesprejemljivim in končno med »nami« in »njimi«. Utrjujejo vezi, ki krepijo povezavo med nami, ki smo normalni, tiste, ki so zunaj tega, ki so drugačni, torej »njih«, pa obsodi na izgnanstvo (Hall 1997, 258). Zapomniti si moramo, kot opozarja Derrida (v Hall 1997, 258), da ločevanje na »mi« in »oni« ne omogoča neke mirne koeksistence, temveč poraja nasilne hierarhije. Gramsci (v Hall 1997, 258) bi to poimenoval »boj za

hegemonijo«. Vzpostavljanje normalnosti je eden od načinov, kako vladati množicam, je namera oblikovati celoten družbeni sistem po lastni presoji, lastnih normah, vrednotah, ideologijah ... Te so prikazane kot normalno in neizogibno in tako oblikujejo svojo hegemonijo (Hall 1997, 259). Na ravni besedila za ta namen delujejo različne diskurzivne tehnike, ki utrjujejo meje med »nami« in »njimi«. Ali kot pravijo avtorice diskriminatornega diskurza v slovenskih medijih (Erjavec in druge 2000, 17), je temeljna funkcija mi-diskurza legitimacija predsodkov oziroma njihovo upravičevanje in posploševanje. Mi-diskurz namreč izhaja iz predpostavke o drugačnosti določenih ljudi, skupine ali naroda od »nas«. Pri tem so posebno učinkovita t. i. favoriziranja ene strani, kakršna so npr. podrobnejša in prijaznejša predstavitev določenega stališča, prebivalstva, ljudi, prikrivanje informacij, poudarjanje favoriziranih lastnosti. Tako je pozitivno prebivalstvo, torej »mi«, predstavljeno v pozitivni luči, kot nevtralni akterji ali celo kot rešitelji, lahko pa tudi kot žrtve (Erjavec in druge 2000, 10). Torej imamo opraviti tudi z diferenciacijskim diskurzom, ki ima predvsem funkcijo pozitivne samoreprezentacije in negative reprezentacije drugih. Hkrati pa jezikovna diskriminacija ni opazna samo pri pripisovanju očitnih negativnih, na predsodkih temelječih lastnostih, ampak tudi na eksplicitni ravni. Vpliv se ne kaže samo v izbiri dogodkov, ampak tudi v tistem, kar ostane prikrito (ibid). Kot pravita Lazarfeld in Merton (v Erjavec in druge 2000, 11), je tisto, kar ostane prikrito, najočitnejši primer vpliva.

Zato pa je še toliko bolj pomembno, da izobraževanje izostri našo zavest, saj v nasprotnem ti predsodki globinsko upravljajo z našo percepcijo (Lippmann 1999, 83). Torej morajo učbeniki preprečiti prav to. Če se stereotipov zavedamo, da torej vemo, kdaj jih uporabljamo, potem jih zlahka priredimo, in kar je najpomembnejše, bolj jasno se zavedamo, kdaj so se ideje začele, kako so nas dosegle in zakaj smo jih sprejeli. Podobno razkuževalna je vsa uporabna zgodovina. Pomaga nam razumeti, katera pravljica, kateri učbenik, katera tradicija, roman, slika je vsadila določen predsodek v določeno glavo in drugega v drugo (Lippman 1999, 84).

Za konec naj omenim še Nietzscheja, ki pravi (v Ahmad 2007a, 71), da je pglavitni problem reprezentacije nezmožnost resnične reprezentacije, saj vsakršna človeška komunikacija vedno popači dejstva. K temu Said (v Ahmad 2007a, 72) dodaja, da je črta ločnica med reprezentacijo in napačno reprezentacijo zelo tenka. Vsaki reprezentaciji, ki povečuje nekoga tako kot imperializem, ki je kulturni fenomen, lahko nasprotuje le alternativni diskurz (Ahmad 2007a, 82). Mreže oblasti,

želje, interesa so tako heterogene, da je njihova redukcija na koherentno pripoved kontraproduktivna – potrebna sta nenehna kritika in spoznavanje diskurza družbe Drugega (Chakravorty Spivak 2007, 110).

Po Hallovem mnenju (1996, 442) je marginalizacija Afričanov v evropski kulturi posledica specifičnih političnih in kulturnih praks, ki uravnavajo, vladajo in normalizirajo reprezentacijo in diskurzivni prostor v evropski družbi. Z analizo slovenskih geografskih učbenikov oziroma tistih poglavij v učbenikih, ki obravnavajo Afriko, bom skušala ugotoviti, koliko na določeno reprezentacijo Afrike vplivajo učbeniki, opozorila bom na problematične diskurzivne tehnike, ki so v njih uporabljene, in predstavila, kakšni pomeni se tvorijo v ozadju podajanja snovi. Že na podlagi doslej napisanega namreč lahko sklepamo, da lahko učbeniki veliko pripomorejo bodisi k odpravljanju ali spreminjanju stereotipov bodisi k njihovem oblikovanju ali poglobljanju in s tem k zahodni konstrukciji Afrike.

3.3 Izobraževanje, ideologija in védenje

V tem poglavju je pozornost namenjena povezanosti med izobraževanjem in ideologijo, kajti vsi zgoraj opisani načini reprezentacij in diskurzivnih tehnik na subtilne in hkrati zapletene načine prispevajo k ohranjanju ideološke hegemonije vladajočih razredov (Apple 1992, 27–28). Zmotno je misliti, da med šolskim znanjem in praksami ter ideologijo ni trdne povezave, to pa bomo v nadaljevanju pokazali z odgovori na več vprašanj: Čigavo znanje, čigava kultura, čigav zdrav razum veljajo v izobraževalnih institucijah za legitimne? Zakaj in kako določeni vidiki kolektivne kulture v šoli obstajajo kot objektivno, dejansko znanje? Kako šole legitimirajo te omejene in pristranske standarde znanja kot neproblematično resnico?

Povezanosti znanja in moči ni mogoče razumeti kot preproste zveze, delno tudi zato, ker se spreminja, tako kot se spreminjajo družbene razmere. Kar velja v izobraževalnih institucijah za legitimno znanje, je bilo vedno tesno povezano tako s skupinami, ki imajo ekonomsko, politično in kulturno oblast, kot tudi z boji za spremembo teh oblastnih odnosov (Apple 1992, 7–8). Kot dodaja Gramsci (v Stankovič 2002, 25), je ideološka dominacija vladajočega razreda sicer praviloma uspešna, vendar lahko posameznik vedno znova generira svoje lastne pomene in zdravorazumske konstrukte, ki niso nujno v skladu z ideologijo, ki jo vsiljujejo vladajoči razredi. To pa pomeni, da je hegemonija vladajočih razredov nenehno latentno ogrožena in da si jo

morajo vladajoči razredi vedno znova šele izbojevati (Stankovič 2002, 25). S tem se strinja tudi Foucault (v Hall 2004a, 69), ki reprezentacijo in resnico radikalno historizira, ko pravi, da so stvari pomenile in bile resnične le v določenem zgodovinskem kontekstu.

Kot je pokazal Gramsci (v Apple 1992, 59), je nadzor nad znanjem, ki ohranja in proizvaja dele družbe, ključen dejavnik pri preučevanju ideološke dominacije ene skupine ljudi ali enega družbenega razreda nad šibkejšimi skupinami ljudi. S tega vidika je zelo pomembna vloga šole in njenega »uradnega znanja« pri izbiranju, ohranjanju in posredovanju konceptov zmožnosti, ideoloških norm in vrednot (ibid). Posameznikom sicer šole odpirajo pomembne poti do socialne mobilnosti, vendar je jasno, da je način, kako to počnejo, še vedno povezan s komaj opaznimi, a ključnimi odnosi izkoriščanja in gospostva v širši družbi. Da bi to razumeli, moramo upoštevati tudi širša družbena gibanja in ideološke sile, ki organizirajo in reorganizirajo družbeni okvir, v katerega je vpeto izobraževanje, in utrditi spoznanje o tem, da izobraževanje ni izoliran skupek institucij in da ni ločeno od neenakosti v širši družbi (Apple 1992, 7–8). Naj navedem nekaj dejstev:

Prvo, s čimer lahko to nakažemo, je trditev, da so šole pomemben dejavnik legitimacije. Če se najprej ustavimo pri vsebini učbenika, ki je zasnovana kot »uradno znanje«, torej v družbi velja, da je v njem tisto, kar bodo morale o družbeni skupnosti, v kateri živijo, in o svetu okoli sebe vedeti prihodnje generacije – hkrati pa obstaja tudi prepričanje, da je bilo o vsebini in strukturi te vednosti odločeno na način, ki v družbi velja za legitimnega (Kovač in drugi 2005, 37). Tako šole nekako težijo, da bi bile njihove notranje in širše družbene dejavnosti upoštevanja vredne oziroma take, da bi neizogibno vodile k splošni socialni in ekonomski pravičnosti. Na ta način gojijo prepričanje, da so enako občutljive za raso, status itn. (Apple 1992, 13–14). Vloga šole pri legitimaciji pa ni omejena na to, da naš socialnoekonomski sistem prikazuje kot naraven in pravičen, saj s tem, ko določeno skupino znanj definira kot legitimno za produkcijo, druge skupine znanj in tradicij pa kot neprimerne za šolsko znanje, ne pomaga samo pri produkciji uporabnega tehničnega znanja, ampak tudi pri reprodukciji kulturnih in ideoloških form vladajočih skupin (Apple 1992, 13–15). S tem bi se verjetno strinjal tudi Foucault. Po njegovem (v Hall 2004a, 69) je namreč vednost vedno neločljivo vpletena v odnose oblasti, saj so jo vselej uporabljali za nadzorovanje družbenega vedenja v praksi. Foucault pa ni trdil samo tega, da je vednost vselej oblika oblasti, ampak tudi, da je oblast vpletena v vprašanje, ali naj vednost sploh uporabimo,

in če naj jo uporabimo, v kakšnih okoliščinah naj to storimo. Ne samo, da z oblastjo povezana vednost dobi avtoriteto resnice, ampak dobi tudi moč, da samo sebe razglasi za resnično. Ko je vednost enkrat uporabljena za uravnavanje védenja ljudi, nujno povzroči omejevanje, urejanje in discipliniranje praks. Zato ni odnosa oblasti brez soodvisnega konstituiranja polja vednosti niti ni vednosti, ki ne bi hkrati predvidela in konstituirala odnosov oblasti (Hall 2004a, 69).

Drugo stvar, ki nakazuje povezanost med izobraževanjem, oblastjo in vednostjo, lahko izpeljemo iz mehanizma naturaliziranja. Pri tem nam je v pomoč Gramscijeva trditev (v Stankovič 2002, 25), da ima ključno vlogo pri reprodukciji obstoječih družbenoekonomskih odnosov ideologija, ki jo razume kot množico idej, pomenov in praks, ti pa so, kljub temu da se predstavljajo kot univerzalne resnice, zemljevidi pomenov, ki podpirajo oblast določenih družbenih skupin. Hkrati nam je v pomoč Marxova znamenita fraza (v Žižek 1989): Saj tega ne vedo, a vendar to tako počnejo. Le ta govori o tem, da koncept ideologije vključuje nekakšno temeljno naivnost, napačno prepoznavanje lastnih predpostavk, dejanskih okoliščin, odmaknjenost, razmik med tako imenovano družbeno realnostjo in našim izkrivljenim prikazovanjem te realnosti, tj. naše napačno zavedanje. In prav pri tem imajo pomembno vlogo tudi šole, saj s širjenjem različnih normativnih in dispozicijskih elementov skrbijo za to, da je neenakost videti naravna. Zato je kultura šole področje ideološkega konflikta, ne pa zgolj vrsta dejstev, spretnosti, nagnjenj in socialnih odnosov, ki naj bi jih učila na najučinkovitejši način (Apple 1992, 43). Z drugimi besedami, zdrav razum se izoblikuje okrog določenih načel, ki so zapleteno, a prepoznavno povezana z razmerji moči v družbi (Apple 1992, 7–8). Celotna družba s procesom privolitve v posebna stališča in interese vladajočega razreda te interese sprejme za svoje lastne. Specifično in parcialno s tem postane univerzalno, kulturne dejavnosti pa postanejo naturalizirane do te točke, da postanejo pojmovno udomačene (Debeljak 2002, 100). Torej ideološka in družbena stabilnost temeljita na zdravem razumu in ponotranjenju načel (Apple 1992, 43). A vse to ne pomeni, da je izobraževalni sistem preprosto instrument vladanja, prek katerega močne skupine nadzorujejo šibkejša, temveč da je rezultat nenehnega boja med vladajočimi in vladanimi skupinami. Vedno torej obstaja politika uradnega znanja, politika, ki uteleša konflikt med tem, kar so za nekatere nevtralni opisi sveta, in tem, kar drugi razumejo kot elitistične koncepcije, ki enim dajejo moč, drugim pa jo jemljejo (Apple 1992, 122).

Študij razmerja med ideologijo in šolskim znanjem omogoča razumeti, kako se družba reproducira, kako svoje možnosti eksistence ohranja z izbiro in prenašanjem določenih vrst kulturnega kapitala, od katerega je odvisna kompleksna, a neenaka družba, in kako vzdržuje povezanost med družbenimi razredi in posamezniki, s tem da ustvarja ideologije, ki končno potrjujejo obstoječe institucionalne ureditve, kakršne lahko povzročijo predvsem nepotrebno razslojevanje. Tako pedagoška komunikacija ne more nikoli biti popolnoma nevtralna, saj v obliki neizrečenih domnev prenaša problematične vrednosti in ideološke sodbe. Implicitno posredovanje spornih interpretacij družbenih in etničnih pojavov je značilno za vse vrste pedagoške komunikacije, za ustni govor, učbeniška in priročniška besedila, kurikularne dokumente itn. (Justin 1998, 14–15). Van Dijk (v Čepič in Vogrinčič 2003, 328) v strategiji ideološke komunikacije identificira štiri poglobitve poteze, in sicer: izražanje/poudarjanje pozitivnih informacij o »nas«, izražanje/poudarjanje negativnih informacij o »njih«, prikrivanje/omiljevanje pozitivnih informacij o »njih«, prikrivanje/omiljevanje negativnih informacij o »nas«. In prav na to bomo pozorni v analizi, v kateri se bomo usmerili v učbenike geografije ter skušali znotraj njih poiskati tiste mehanizme in tehnike, ki vzpostavljajo in ohranjajo moč in ideologijo zahodnega sveta. Opozorili bomo na načine, s katerimi oblast prek izobraževanja posreduje edino resnico, ki je na prvi pogled videti nevtralna, v resnici pa je konstruirana z različnimi diskurzivnimi tehnikami prikrivanja, naturaliziranja, univerzaliziranja, stereotipiziranja in zavajanja, to pa vodi v vzpostavitev ideološke hegemonije in v oblikovanje superiorne zahodne pozicije. To je sicer tudi osrednja tema naloge – pokazati vpliv Zahoda na reprezentacijo Afrike.

4 KRITIČNA ANALIZA UČBENIKOV

V tem delu naloge sem se osredotočila na poglavja o afriški celini v slovenskih učbenikih za geografijo za osnovne in srednje šole. Skušala bom ugotoviti, ali je negativna podoba Afrike res v precejšnji meri posledica izobraževalnega sistema. Namen analize je torej iz učbenikov razbrati tiste elemente in tehnike, ki lahko vplivajo na zahodno konstrukcijo Afrike. Fotografije in opise bom analizirala kot diskurze, katerim je pomen pripisan v okviru širše diskurzivne formacije, saj vsakemu diskurzivnemu dogodku vladajo pravila diskurzivnega univerzuma. Če parafraziram Pušnikovo (2003, 268–270), lahko učbenike analiziramo na semiotski ravni, na kateri preučujemo igro vizualnih kodov, in tudi na ideološko-kontekstualni ravni, na kateri preučujemo kode, ki tvorijo diskurze in diskurzivne formacije. Šele preplet obeh ravni omogoča sliko realnosti, ki se konstruira prek reprezentacij afriške celine in njenega prebivalstva v slovenskih učbenikih za geografijo. Hkrati lahko učbenike obravnavamo kot kulturne reprezentacije, saj ustvarjajo kulturo tako, da tvorijo zbirko skupnih pomenov, ki si jih delijo pripadniki določenega kulturnega univerzuma. Pri tem ne smemo pozabiti Barthesovih konceptov denotacije, konotacije, mita in naturalizacije. Na denotativni ravni razumemo učbenike za geografijo v tistih delih, v katerih obravnavajo Afriko kot opis njenih značilnosti, ki so dejstva. Vendar s tem, ko učenci dekodirajo pomen na denotativni ravni, preidejo na raven konotacije, na kateri pa dobijo širši pomen. V tej verigi označevanja se pomeni naturalizirajo. In kakšni so pomeni, ki lahko tvorijo mit, tako da ta postane družbeno konstruirana slika realnosti, saj realnost organizira tako, da povsem historične in dogovorne stvari preoblikuje v naravne in fiksne? Torej, učbeniki lahko proizvajajo vednost, na podlagi katere oblikujemo določene subjektivne položaje, v katerih se vedemo in mislimo na točno določen način ter tako reproduciramo specifičen družbeni red. Učbeniki morajo vzpostaviti neko vednost o afriški celini in njenem prebivalstvu, vprašanje pa je, ali je ta vednost specifična in ali z njo reproducirajo tudi oblast, ki temelji na razumevanju nas samih in »njih«. Torej, na podlagi preučevanja diskurzivnih strategij bomo lahko uvideli, kakšno realnost posredujejo učbeniki.

Analiza je razdeljena na dva dela: na analizo besedila in analizo fotografij, še pred obravnavo učbenikov samih pa je treba opozoriti na to, da se otrok lahko že pred vstopom v šolo sreča z rasizmom in etnocentrizmom, saj se ta skriva v širokem loku od

popularne do akademske kulture (Jeffs 2007, 489). Tak primer je, denimo, zelo problematičen fenomen izjemno popularne slikanice *Juri Muri v Afriki*, na podlagi katere so se od leta 1958 naprej socializirale cele generacije otrok. Juri Muri se ne mara umivati, zato je po njegovem rešitev zanj popotovanje v Afriko, kajti: »Bolje iti bo na južno stran zemlje. Tam zamorci neumiti brez vode, brisač žive.« Afrika je torej kraj odrešitve, ki pa je vendarle navidezen, saj je Afrika tudi kraj zgodovinske zaostalosti. Juri zavije v vas, v kateri »v čudnih hišah iz vejevja pravi črnci žive«. Afrika je le del »narave«, zato ne more ponuditi »kulture«. Urbana Afrika torej ne obstaja in tudi sicer ni del globalne moderne, saj so domačini opremljeni s ščiti in kopji, poleg vsega pa se vedejo tako, kot da bi prvič videli belca. Ne vedo, ali je Juri črn, rjav ali bel, zato ga začnejo umivati (Jeffs 2007, 489). Kot pravi Jeffs (2007, 490), so Afričani, ki nastopajo v slikanici, zasnovani metonimično, natančneje sinekdotično. So namreč del, ki naj bi predstavljal Afričane v celoti. Na začetku novega tisočletja je *Juri Muri drugič v Afriki*. V tej slikanici je za razliko od prejšnje prijateljstvo z Afričani mogoče, saj se Juri spoprijatelji z afriškim dečkom Bongom, rekoč: »Zapik! Meni drugih barv obrazi pač ne bodo vzrok razlik!« Juri se vrne v Slovenijo in z njim pripotuje tudi Bongo. Odločita se, da bosta ostala neločljiva prijatelja. A kaj ko ilustracije ponazarjajo, da si je Bongo v Sloveniji le priskrbel čevlje, klobaso pa jé z roko. Tu nimamo več opraviti z biološkim rasizmom, temveč s sistemom kulturnih razlik, ki utrjuje pojmovanje Afričanov kot drugačnih, Afrike pa kot celine, ki je po večini zunaj osrednjega toka zgodovine. Podton diskurza enakopravnosti in prijateljstva med Jurijem in Bongom je vzvišeno pokroviteljstvo večvrednega Slovenca (Jeffs 2007, 490).

Torej, preden se otroci srečajo z učbeniki za geografijo, imajo možnost dobiti o Afriki neke stereotipne predstave, in to bodisi iz slikanic in časopisov bodisi po televiziji. Pomembno je, da izobraževalni sistem iz tega izstopi, da skuša učencem podati čim širšo sliko in vzgojiti kritičnega premišljevalca, kajti, če temu ni tako, potem otrok, ko odraste, ne bo znal kritično presojeti informacij, to pa bo ustvarilo začarani krog, iz katerega kot družba ne bomo mogli izstopiti. O tem, kakšne možnosti nam ponujajo slovenski učbeniki za geografijo in ali nam skušajo prikazati čim širšo sliko ali pa nas vodijo k tvorjenju stereotipov, bo govor v naslednjem poglavju.

4.1 Analiza besedila

4.1.1 Metodološki okvir analize

Prvi del kritične analize učbenikov obsega analizo besedila. V analizo je vključenih devetnajst slovenskih učbenikov za predmet Geografija v osnovnih in srednjih šolah. Od tega je šest učbenikov namenjenih osnovnim, trinajst pa srednjim šolam. Natančen seznam učbenikov je priložen na koncu naloge v analiziranih virih. Za vse analizirane učbenike je značilno, da so bili natisnjeni ali ponatisnjeni in uporabljeni na šolskih klopih po letu 1991, da je vse potrdil Zavod RS za šolstvo in da vsi vsebujejo poglavja, ki obravnavajo Afriko. Zaradi tega je v vseh učbenikih mogoče preveriti, na kakšen način reprezentirajo to celino ter kakšni pomeni in stereotipi nastajajo v ozadju. Analizo besedila bom predstavila v šestih osrednjih analitičnih sklopih. Vsak sklop vsebuje kvalitativno metodo preučevanja, in sicer diskurzivno analizo, pri kateri me je zanimalo predvsem razumevanje pomenov, ki jih učenci oblikujejo v vsakdanjih stikih z učbeniki in učno snovjo, pa tudi to, kako so v zemljevide pomenov vpisana razmerja moči. Vsak sklop vsebuje tudi kvantitativno metodo preučevanja, saj je na koncu vsakega sklopa podana statistična ocena frekvenčne vsebovanosti diskurzivnih tehnik v učbenikih.

4.1.2 Prednostno tematiziranje

Najprej se bom ustavila pri prednostnem tematiziranju in pogledala razporeditev geografskih tem v slovenskem učnem načrtu. To je pomembno zato, ker razlike v razvrstitvi informacij vplivajo na posameznikovo percepcijo njihovega pomena (Erjavec 2000, 676). Učbeniki tako na občinstvo ne vplivajo neposredno prek stališč in vrednot, temveč s privilegiranjem določenih tem in zapostavljenjem drugih. Tako učni načrt nikoli ni preprosta zbirka znanja, ki se naključno pojavi v učbenikih in učilnicah po državi, temveč ima pomembno vlogo pri podpiranju vladajoče ideologije. Vedno je del selektivne tradicije, selekcije nekoga, vizije legitimnega znanja neke skupine. Nastane iz kulturnih, političnih in ekonomskih konfliktov, napetosti in kompromisov, ki organizirajo in razorganizirajo ljudi (Apple 1992, 121), zato ga lahko dojemamo kot mehanizem za politični nadzor znanja (Apple 1992, 134).

V šolskem letu 2008/2009 je Ministrstvo za šolstvo in šport prenovilo učni načrt za osnovne šole, saj so v tem šolskem letu vse šole prešle na devetletni program. Tako

so v osemletnem programu učenci v 6. razredu, tj. v prvem letu poučevanja predmeta Geografija, spoznali svet in Evropo, v 7. razredu so spoznali Azijo, Afriko, Avstralijo, Severno in Južno Ameriko, v 8. razredu pa še Slovenijo (Učni načrti osemletne OŠ 1999). V devetletnih osnovnih šolah in novih učnih načrtih ni kaj dosti razlik. Razlika je v tem, da predmet zdaj poučujejo štiri leta, to je od šestega do devetega razreda. Teme so porazdeljene takole: 6. razred – Zemlja (35 ur), 7. razred – Evropa in Azija (70 ur), 8. razred – Afrika, Avstralija, Severna in Južna Amerika ter Oceanija (52,5 ure) in 9. razred – Slovenija (64 ur) (Učni načrt za OŠ 2006). Torej, v osnovni šoli učenci najprej spoznajo širše okolje, v katerem živijo, to je svet in Evropo, šele potem spoznajo daljno okolje, s katerim večina učencev nima stika, torej preostale celine, na koncu pa podrobno spoznajo še ožjo domovino – Slovenijo. Lahko bi rekli, da učenci v osnovni šoli potujejo od bolj znanega k manj znanemu, na koncu pa se vrnejo v domače okolje.

V srednjih šolah je slika nekoliko drugačna, saj se srednješolski programi precej razlikujejo. Tako je v predmetnikih srednjih strokovnih in poklicno-tehniških šol samo 70 ur geografije. Učni načrt za te srednje šole predvideva, da dijaki najprej spoznajo, kaj je predmet preučevanja geografije in splošne geografske pojme, nato natančneje spoznajo Slovenijo ter Slovenijo v povezavi z Evropo, nazadnje pa še sodobni svet in težave v njem. Tudi dijaki teh šol torej potujejo od bolj znanega k manj znanemu, od Slovenije do širšega sveta, vendar pri tem niso obravnavane posamezne celine, temveč se dijaki seznanijo samo z njihovimi problemi (Družboslovje za srednje poklicne šole 1998).

V učnem načrtu za gimnazije pa v primerjavi z osnovno šolo naletimo na zrcalno sliko. Če so učenci iz osnovne šole prenesli vzorec »od znanega k neznanemu«, je v gimnazijah drugače. Tako v prvem letniku obravnavajo občo geografijo (70 ur), nato regionalno geografijo sveta (50 ur), pozneje regionalno geografijo Evrope (50 ur), in nazadnje Slovenijo (40ur) (Učni načrt splošna gimnazija 2007). V gimnazijah so torej teme po učnem načrtu obravnavane v nasprotni smeri, saj dijak najprej spoznava neznano in potem znano, potuje torej od širšega okolja k ožjemu okolju.

Prehitro bi sklepali, če bi dejali, da opisana razdelitev tem preučevanja ni pomembna. Če je namreč vsebina predstavljena po načelu »od znanega k manj znanemu« ali nasprotno in če je nekomu namenjena občutno manjša pozornost kot drugemu, to gotovo vpliva na pojmovno zavest posameznika in s tem na njegov vrednostni sistem.

4.1.3 Rasistični diskurz

Pri rasni identiteti kulturologi (v Stankovič 2002, 56-57) opozarjajo, da govor o rasah do neke mere temelji na določenih realnih bioloških razlikah, vendar te same po sebi še ne nosijo nikakršnih pomenov. Pomeni teh razlik nastajajo vedno šele kot družbeno generirana interpretacija, zaradi česar te interpretacije niso podobe resničnih lastnosti različnih ras, temveč so zgolj niz psevdoznanstvenih doktrin in klasifikacij, ki naj bi obstoječe hierarhije med narodi, ljudmi itn. predstavile kot nekaj naravnega (Stankovič 2002, 56–57).

Čeprav avtorji opozarjajo, da rase niso zapisane le v genih, temveč tudi v diskurzu, učbeniki v poglavjih, v katerih govorijo o rasah, prikazujejo njihov obstoj kot znanstveno dejstvo, ne pa kot ideološko posledico rasizma. Tako sta učbenika *Obča geografija za 1. letnik srednjih šol* in *Geografija za srednje šole* nedvoumna: »Posamezne človeške rase se med seboj razlikujejo po nekaterih zunanjih telesnih značilnostih, kot so barva kože, las in oči, po obliki glave in nekaterih drugih zunanjih znakih. Na podlagi tega lahko govorimo o treh velikih rasah: evropski beli ali kavkazijski veliki rasi, negridni ali črni veliki rasi in mongolidni ali rumeni veliki rasi. Znotraj teh velikih ras razlikujemo še manjše rasne skupine /.../. Tiste, ki zelo odstopajo od treh poglavitnih velikih rasnih skupin, imenujemo rasne drobce« (Senegačnik 1997, 165; Senegačnik 1996, 146). Tudi učbenika *Spoznavamo Afriko in novi svet* in *Sodobni svet* v poglavjih *Značilnosti prebivalstva »črne celine«* pišeta: »Čeprav Afriki pravimo tudi »črna celina«, tu ne živijo samo črnci. Ljudstva so se že v preteklosti selila in mešala, zato poleg črncev tu živijo tudi belci in številni mešanci. /.../ v Afriki živijo tudi pripadniki rasnih drobcev, ki jih ne moremo uvrstiti v nobeno od velikih rasnih skupin« (Kolenc - Kolnik in drugi 2000, 16; Vovk 2003, 54). Učbenik *Obča geografija za 1. letnik gimnazij* gre še korak naprej, saj pravi takole: »Rasna sestava je delitev človeštva po barvi kože. /.../ Človekove skupine se razlikujejo med seboj po **barvi kože, barvi** in obliki las, višini telesa, obliki lic in lobanje, obliki in barvi oči. Razlikujemo štiri velike rasne skupine oz. rase: prvotne črne, rumene in bele ter spremenjene« (Cunder in drugi 2001, 125).

Torej omenjeni učbeniki obstoj ras, ki jih je definiral rasizem 19. stoletja, prikazujejo kot nekaj samoumevnega in samosklenjenega, kar pa drži samo do določene mere. Hkrati uporabljajo zastarela termina »rasni drobci« (termina se pojavljata v skoraj vseh učbenikih), ki ga je antropološka veda ovrgla že pred desetletji (Hrastnik 2007), in

»mešanci« s tem pa še dodatno utrjujejo pomen t.i. »velikih ras«. Kot meni Jeffs (2007, 491) se zdi, da je biološko mešanje oblika polucije in redčenja, oblika, ki torej načenna rob in kviri homogenost velikih ras. Zato je na tem mestu tudi smiselno pogledati, kako je v učbenikih predstavljeno priseljevanje.

Učbenik *Obča geografija za 1. letnik gimanzij* pravi: »Priseljevanje je lahko za državo, v katero se ljudje množično priseljujejo, hud socialni in družbeni problem. Prihaja do mešanja kultur in večinoma slabšega življenja /.../. V skrajnih primerih pride tudi do sovraštva do tujcev in njihovega izražanja verskega prepričanja« (Cunder in drugi 2001, 119). Takšno negativno predstavljaje priseljevanja brez utemeljitev lahko povzroči poglobljanje stereotipov v družbi. Hkrati v tem istem učbeniku zasledimo v t. i. uvodnih motivacijah (kot so avtorji poimenovali odlomke in citate iz časopisnih člankov) tudi odlomek, v katerem piše: »V Pomurju prijeli 220 prebežnikov. Obleganje meje ne pojenja. Letos že 6767 ilegalcev iz 50 držav. /.../ za Evropo bo to pomenilo dotok lačnih Afričanov /.../« (Cunder in drugi 2001, 118). S tem torej avtorji učbenika potrdijo oziroma podkrepijo resničnost svojega pisanja, saj se to dogaja tukaj in zdaj, o tem pa pišejo tudi časniki. Podobno je tudi v učbeniku *Svet okoli nas 2*, v katerem so za popestritev snovi v okvirčkih natisnjeni odlomki iz časnikov, časopisov ali spletnih strani. Kot razlagajo avtorji, naj bi s tem dosegli, da so geografski procesi in pojavi prikazani taki, kakršni so v resnici – kot del vsakodnevnega življenja. V teh odlomkih pa najdemo npr.: »Združeni narodi opozarjajo, da bo v naslednjih petnajstih letih z območij ob Sahari v severno Afriko in Evropo pribežalo kakih 60 milijonov ljudi! /.../« (Likar 2005, 22). »Nizozemska je veljala za zgled liberalnosti in uspelega priseljevanja. Danes pa kar osem desetih Nizozemcev misli, da je šla vlada v tolerantnosti do tujcev predaleč. Multikulturalnost oz. sobivanje različnih kultur v eni državi ni več najbolj zaželeni in spodbujani cilj, saj prinaša mnogo težav /.../« (Likar 2005, 24). Tudi v drugih učbenikih najdemo opazke, kot sta npr.: »Sodobni mediji, na primer televizija in internet, prenašajo informacije tudi v najrevnejše predele sveta in spodbujajo množične selitve siromašnih v 'svet blaginje'« (Drobnjak 2002b, 144) in »Najpogostejši vzroki za zapuščanje domov so naravne katastrofe in vojne. Največ beguncev je v Afriki. Poročila o novih nemirih in novih valovih beguncev lahko poslušamo vsak dan« (Cunder 1999, 50).

Zgoraj opisani diskurz, ki napeljuje na rasistična razmerja, je mogoče zaslediti v 75 odstotkih učbenikov, ki obravnavajo rase, v 70 odstotkih učbenikov, ki obravnavajo priseljevanje, pa je mogoče zaslediti negativno konotacijo in grožnjo priseljevanja. Pri

tem je treba opozoriti na možni namen zgornjih tem, to je na ustvarjanje binarnih nasprotij, po katerih je realnost razdeljena na več kategorij: na jezik, raso, barvo kože in mentaliteto. Vsaka od teh kategorij je bolj vrednostna interpretacija kot nevtralna oznaka, v njihovem ozadju pa se lahko tvori binarna opozicija med »nami« in »njimi«, pri čemer ne smemo pozabiti, da si prvo vedno lasti drugo. Zato je lahko namen teh nasprotij pravzaprav vzpostavitev pozitivne samoidentifikacije Zahoda (Said 1996, 283). Torej, najprej moramo opozoriti na prepad med »nami« in »njimi«, ki se lahko s takim načinom opisovanja ras še pogloblja, saj se glede na opisano zelo razlikujemo, celo tako, da je združitev nemogoča. Edini problem, ki nastane pri tem in ki je posledica priseljevanja, je mešanje ras, prav to pa posredno opozarja na nevarnost, ki preti naši družbi. V ozadju se pri tem lahko tvorijo pomeni, da so imigranti nevarni, da so kriminalci, da prenašajo bolezni, kar pa ogroža naš red in mir, tako na varnostnem, socialnem, ekonomskem kot tudi na zdravstvenem področju. V učbenikih ni zaslediti obravnavanja migracij v pozitivni luči. Zato učenci oz. dijaki lahko dojemajo migrante kot tujo vrsto, kot izključene »one«. Kot opozarja Jones (2003, 116), je v Veliki Britaniji ta pojav dosegel tako skrajnost, da beseda emigrant v pogovornem jeziku pomeni črnca, ne pa priseljenca, ki je vstopil v deželo. Rasizem in družbeno izključevanje na vseh ravneh se najlažje razvijata na vzorčenju sveta v preprosto binarno razdelitev na »nas« in »njih«, na »insajderje« in »avtsajderje«. »Avtsajderji« – oni, drugi – se ne samo razlikujejo od »insajderjev«, ampak so za »insajderje« – za »nas« tudi potencialno nevarni. Postavlja se vprašanje, zakaj to potrebujemo oziroma zakaj to potrebuje oblast. Zato vendar, ker »avtsajderji« povezujejo »insajderje«, kajti, kot opaza Franco Morreti (v Jones 2003, 111), so sovražni drugi vir kolektivne identitete.

4.1.4 Poenostavljanje in dekontekstualizacija

Naslednja problema pri reprezentaciji Afrike sta dekontekstualizacija in poenostavljanje zapletenih družbenozgodovinskih dogodkov. Ni čudno, da si dandanes številni s težavo predstavljajo, kakšne so bile realne posledice in okoliščine kolonizacije. Razlog za ta spregled je v tem, da se kolonializem še vedno legitimira s svojimi domnevnimi kulturnimi in ekonomski dosežki. Za primer lahko navedemo tudi »konkvistadorje« oziroma »odkritelje«, ki jih še dandanes predstavljajo kot heroje, čeprav so, kot vemo, vzeli veliko življenj. Poudarjati heroizem osvajalcev kot navigatorjev in odkriteljev, pri tem pa podcenjevati njihovo genocidno ravnanje, ni

tehnična potreba, temveč ideološka izbira. Vse to je namreč opravičevanje tistega, kar je bilo storjeno, pa tudi izogibanje odgovornosti (Jeffs 2007, 462) in reproduciranje stereotipov, saj gre za nizanje dejstev, ki niso umeščena v zgodovinski, družbeni, kulturni in ekonomski kontekst. Če si sposodimo pri Pušnikovi (2003, 270), je dekontekstualizacija posledica moralizacije, torej predvsem prikrivanja, saj je iz spektra resnic izbrana le ena, ta pa je reprezentirana kot edina resnica. To učence subjektivizira na takšne položaje, da svet dojemajo na reprezentiran način in izključijo možnost obstoja drugačnih realnosti. Drugi postopek pri reproduciranju stereotipov je pretirano poenostavljanje dogodkov. Pri tem je dogajanje z zapletenim ozadjem predstavljeno na preprost način, tako da je razumljivo preprostem bralcu. Rezultat so informacije, podane v okviru shematičnih klišejev in orisov ter preprostih binarnih protislovij, ki opisujejo kompleksne situacije, kot na primer razvito/nerazvito (Mezzana 2006).

V slovenskih učbenikih za geografijo le s težavo najdemo kaj več kot nekaj stavkov razlage o ozadju kolonializma in neokolonializma. Seveda obstajajo tudi nekatere izjeme, a večina učbenikov kolonizacijo samo omeni oziroma – najpogosteje – navede, da so kolonizatorji postavili nerealne meje. To je vse. Ne želim reči, da morajo učbeniki vsebovati obširne razlage ozadja, kljub temu pa so po mojem omembe vredni izkoriščanje in poseganje zahodnega sveta na afriško celino, odvisnost afriških držav od pogojev, ki jim jih je postavil Zahod, in izkoriščanje multikorporacijskih družb, o katerih učbenik *Družboslovje – Geografija* preprosto pravi, da »so hrbtenica svetovnega gospodarstva« (Kunaver in drugi 2004, 107). Učbeniki ne govorijo niti o tem, od kod in na kakšen način Afričani pridobijo orožje, niti o razlogih za izsekavanje tropskega gozda. Skratka, problemi afriške celine so navedeni zunaj konteksta in poenostavljeno, če pa že opisujejo kakršne koli vzroke zanje, so ti navedeni zelo na kratko in brezosebno, seveda pa tudi ločeno od obravnave razlogov za probleme in stiske, ki pestijo afriško celino. Tako si učenec zapomni le tiste grozote, ki so napolnjene s čustvi (boleznimi, lakota, vojne), kaj je vzrok takšnega stanja, pa mu hitro uide iz glave. Hkrati so teme obravnavane neenakomerno: tako je na primer kolonizaciji v učbenikih namenjenih le nekaj vrstic, problemom afriške celine pa celo več strani. To pa je ideološka izbira.

V učbenikih očitno zdaj velja pravilo, da so v delih, ki obravnavajo Afriko, navedeni tudi problemi te celine, torej lakota, suša, bolezni in spopadi. Čeprav vemo, da razloge za to le v majhni meri lahko pripišemo naravnim danostim, saj so po večini posledica zgodovinskega in družbenega razvoja Afrike, za katerega je v veliki meri

odgovoren zahodni svet, so ti največkrat obravnavani zunaj teh okvirov. Tako učbenika *Sodobni svet* in *Spoznavamo Afriko in Novi svet* v poglavju *Značilnosti prebivalstva »črne celine«* namenita kolonializmu dva stavka, ki govorita o postavitvi meja (Vovk 2003, 54; Kolenc - Kolnik in drugi 2000, 16). Pri opisu Severne Afrike pa o kolonizaciji izvemo naslednje: »V 19. in 20. stoletju so si njeno ozemlje prilastili Evropejci, zlasti Francozi, Britanci in Italijani. Spremenili so dotedanje preproste načine obdelovanja zemlje in pospeševali gojenje industrijskih rastlin. Države Severne Afrike so se osamosvojile šele v drugi polovici tega stoletja« (Kolenc - Kolnik in drugi 2003, 55; Kolenc - Kolnik 2000, 17). Podobno je tudi pri opisu Tropske Afrike, v katerem je zelo nazorno prikazana revščina, o kolonializmu pa piše: »Ker se je pomorstvo razvijalo, so se začeli ljudje naseljevati na Gvinejski obali. Poselitev so pospešili tudi kolonialni gospodarji, ki so na plantažah uvedli gojenje tropskih kultur za izvoz« (Kolenc - Kolnik 2003, 63). Kljub temu da učbenika ne skoparita z opisovanjem problemov afriške celine, pa, kot vidimo, o kolonializmu ne izvemo kaj dosti, še več, iz opisanega dobimo občutek, da so kolonizatorji pozitivno vplivali na afriško celino, saj so pripomogli k napredku kmetijstva in pomorstva. O sodobnem izkoriščanju afriške celine ne izvemo ničesar, torej je kolonializem preteklost, ki nima posledic ali vpliva na sodobnost. Tu je še nekaj primerov, pri katerih dobimo občutek, da je kolonializem pozitivno vplival na afriško celino: »V Afriki so trgovino sicer poznali že pred prihodom Evropejcev, vendar se je od tedaj naprej bistveno povečala« (Senegačnik 2004, 45). »Tržno kmetijstvo spada med zelo pomembne afriške gospodarske panoge. /.../ Uveljavilo se je s prihodom kolonialnih priseljencev iz Evrope« (Lovrenčak 1994, 53). Razvidno je, da je zgodovina Afrike v danem kontekstu povezana z zgodovino Zahoda, vendar je kolonizacija prikazana tako, kot da gre za nekaj pozitivnega. Pojasnilo za to lahko iščemo v tem, da je zgodovina Zahoda pravzaprav zgodovina vladajočih, zato so njihova slaba dejanja in slabe lastnosti omiljeni in poenostavljeni, za prikaz podrejenih in koloniziranih pa ni prostora oziroma je nepomemben.

Lep primer dekontekstualizacije je tudi učbenik *Regionalna geografija sveta*, ki v poglavju *Izbrane države* posebno pozornost namenja Nigeriji in Sudanu. O kolonizaciji v Sudanu izvemo: »V drugi polovici 19. stol. so začeli prodirati v Sudan Angleži, ki so širili svoj vpliv iz Egipta« (Lovrenčak 1997, 53). Zato pa je precej več pozornosti namenjene vojnem in družbenim nasprotjem v Sudanu: »Med severnim in južnim delom države se kažejo tudi velika družbena nasprotja. /.../ vojna še vedno traja. /.../ Boji na jugu države zelo otežujejo že tako slabo gospodarsko stanje. Sprožili so selitvene

tokove prebivalstva« (Lovrenčak 1997, 55). Podobno je tudi pri opisu Nigerije. Tako lahko izvemo, da so, podobno kot v druge države, začeli tudi v Nigerijo prodirati Evropejci. Najprej so prišli Portugalci, sledili so jim Angleži. Nigerija je trpela predvsem zaradi suženjstva. V nadaljevanju pa je pozornost znova namenjena nasprotjem med severnim in južnim delom države, državljanski vojni ipd. (Lovrenčak 1997, 57–58). Opisovanje vojn in problemov je nedopustno, če ti niso postavljeni v širši kontekst. V učbeniku *Regionalna geografija sveta* velja omeniti še poglavje *Svet kot celota*. To poglavje sicer ni obravnavano skupaj z Afriko ali v povezavi s to celino, kljub temu pa v njem naletimo na binarna nasprotja in delitev sveta na dva dela. Razloga, ki bi lahko pojasnila ta pojav, torej kolonizacija in neokolonizacija, sta strnjena v nekaj stavkov: »Skupna značilnost držav v razvoju je, da so imele podobno preteklost. Večina je bila v kolonialnem odnosu do evropskih prestolnic. Nekatere države so se osamosvojile že v prejšnjem stoletju, zadnje pa so postale neodvisne pred 30 leti. Gospodarstvo v razvoju je bilo prilagojeno potrebam drugih. Zlasti države, ki so se osamosvajale zadnje, neodvisnosti niso pričakale pripravljene« (Brinovec 1997, 13). Temu sledi naštevaje problemov in napak, ki so jih afriške države storile po razglasitvi neodvisnosti. Ne bom krivična, če rečem, da je takšno prikazovanje kolonizacije in njenih posledic enoznačno. Poleg tega je pozornost učenca takoj preusmerjena na napake, ki so jih storile afriške države. Pri tem seveda ne izvemo, katere afriške države konkretno, zato jih v mislih posplošimo kar na celotno celino. Ob takšni predstavitvi lahko na konotativni ravni prevlada občutek, da je bila osamosvojitev afriških držav napaka. Pozneje učbenik ob opisu najrevnejših držav še zapiše: »OZN je spoznala najrevnejše države kot nesposobne, da bi se same izvile iz nerazvitosti. V to skupino spadajo predvsem: Mozambik, Tanzanija, Etiopija, Malavi, Burundi, Sierra Leone« (Brinovec 1997, 9).

Naslednji primer poenostavitve najdemo v učbeniku *Geografija za srednje šole*. V poglavju *Človek v sodobnem svetu* se namreč pojavijo binarna razmerja, kot so Sever–Jug, razviti–nerazviti svet. Opisani sta lakota in revščina na svetovnem Jugu in razlogi zanju. Pri tem je kolonializem omenjen le toliko, da zremo, kako temeljito je posegel tudi na podeželje, saj je prebivalstvo tam bolj skoncentrirano, zemlja pa je pretirano obdelana. V tem poglavju so predstavljene tudi multinacionalne družbe, niti beseda pa ni namenjena izkoriščanju afriške celine oz. neokolonializmu (Klemenčič 1997, 277).

Tipičen primer predstavljanja problema zunaj konteksta je tudi v učbeniku *Družboslovje – Geografija*. V poglavju *Svetovni problemi* obravnavata probleme afriške

celine dve podpoglavji, v obeh pa so poudarjeni predvsem lakota in krizna žarišča. Takole piše: »Vojne in ostali konflikti izven Evrope so pogosto posledica večjega pomanjkanja naravnih bogastev na eni strani, na drugi pa tudi močnega oboroževanja. Tudi države v razvoju, ki imajo najnižje narodne dohodke, večino denarja namenjajo oboroževanju in ne dviganju standarda. /.../« In dodaja: »Vse to lahko pomeni veliko grožnjo svetovni varnosti in stabilnosti« (Cunder 1999, 78). Ne samo, da učbenik problem vojn in oboroževanja obravnava zunaj konteksta, ampak tudi nakaže, da to ogroža obstoječi red in mir, v katerem naj bi živeli »mi«. Navajanje tovrstnih površinskih prikazov še utrjuje stereotip o nestabilnosti političnih in gospodarskih režimov v Afriki ter o nemirih in vojnah, ki pretresajo celino.

Učbenik *Geografske značilnosti sveta* (Kürbus in drugi 2004) je eden redkih, ki dejansko opiše kolonizacijo in pove, da so afriške države temelj bogatenja evropskih držav. Kljub najobširnejši, slikoviti in pretresljivi predstavitvi problemov afriške celine pa ne omenja problemov meja, prav tako pa tudi revščine, bolezni, lakote in vojaških spopadov ne poveže s sicer opisano kolonizacijo niti s tem, da teh problemov ni mogoče obravnavati ločeno od kolonializma, imperializma in neokolonializma. Učbenik ima torej glavo, vendar ta, žal, ni povezana z repom. Torej, tudi če je na prvi pogled videti, da je problem predstavljen v širšem kontekstu, temu vendarle ni tako, saj bralec oz. učenec ne more povezati vzrokov in posledic.

Tudi v učbenikih *Geografija 8 – za osmi razred 9-letne osnovne šole* in *Svet – zemljepis za 7. razred osnovne šole* je mogoče najti nazorne primere poenostavitve dogajanj na afriški celini. Takole pravita: »Kolonialna preteklost se še danes kaže v državnih mejah, saj gre za meje nekdanjih kolonij. Te meje pa se velikokrat ne ujemajo z jezikovno in narodnostno mejo. Pripadniki istega naroda npr. živijo v več državah. Številne države so odvisne od pomoči nekdanjih evropskih kolonialnih prestolnic, ZDA in svetovnih organizacij (države Sahela, Etiopija in Somalija). K počasnemu razvoju prispevajo nizka izobrazbena struktura večine prebivalstva /.../, opuščanje kmetovanja, selitve na obrobja velikih prenaseljenih mest, težave s pitno vodo in neurejeno kanalizacijo ter številne bolezni« (Račič 1998, 55; Račič 2000, 19). Zvemo še, da so v 19. stoletju kolonialno oblast v Severni Afriki širili Francozi, Italijani in Španci (Račič 1998, 56), za Tropsko Afriko pa, da je »oblika in velikost večine držav posledica nekdanjega kolonialnega vpliva Anglije, Francije, Španije, Portugalske in Nemčije. Politične in narodnostne meje se le ponekod ujemajo« (Račič 1998, 58). »Pristaniška mesta so se v času kolonializma zaradi cenene delovne sile in surovin hitro razvijala in

prišlo je do vala priseljevanj iz notranjosti« (Račič 1998, 58). Čeprav ni mogoče reči, da so v učbenikih popolnoma pozabili na kolonializem, je ta predstavljen zelo milo (odvisnost od evropskih kolonialnih prestolnic oziroma bolj njihovo izkoriščanje!), hkrati pa so navedeni tudi drugi razlogi (povečevanje števila prebivalstva, čezmerna paša in pretirana obdelava zemlje ...) za slabe razmere na celini, tako da krivda kolonializma pravzaprav zbledi. Žal sta omenjena učbenika pri predstavitvi Demokratične republike Kongo še bolj enoznačna, saj državo predstavita takole: »Zaradi nahajališč bakrove rude in diamantov sodi Demokratična republika Kongo (Zair) med najbogatejša območja na svetu, vendar se večina prebivalstva otepa z revščino. Pogosta so socialna nasprotja, vojaški udari in spopadi« (Račič 1998, 60) – in to je vse, kar izvemo o tej državi. Tako je torej to za učence edina resnica. Dobimo občutek, da boji potekajo za prazen nič. Pozornost in prostor namreč nista namenjena temu, kar se je v Kongu v resnici dogajalo, od Sese Seka in podpore, ki jo je užival v zahodnem svetu, do pridobivanja orožja in izkoriščanja gospodarstva itn.

Iz vsega opisanega lahko dobimo občutek, da boji v Sudanu, Nigeriji, Ruandi, Kongu in drugod potekajo pravzaprav brez pravega vzroka in da je revščina le posledica suš, slabega gospodarjenja z zemljo in povečevanja števila prebivalstva, za vse to pa so pravzaprav krivi Afričani sami. Ob tem na konotativni ravni lahko prevlada tudi občutek, da osamosvojitve afriških držav zanje ni bila pozitiven zgodovinski mejnik, prav tako pa tudi, da je kolonizacija preteklost, nekaj, kar nima posledic v sedanjosti, saj o neokolonializmu ne izvemo veliko. Za razumevanje zdajšnje »razvitosti« in »nerazvitosti« pa je ključnega pomena analiza kolonializma in neokolonializma, saj brez take analize skoraj ni mogoče razumeti osrednjih problemov sodobne mednarodne skupnosti. Pomembno je, da učencem v šoli ne prikazujemo samo problemov afriške celine, ampak tudi njeno svetlejšo stran, da jim pojasnimo ozadje in pokažemo povezave. Brez navedbe zgodovinskih dejstev se namreč zdi, da tudi učbeniki sledijo poskusom zanikanja odgovornosti za šibkost celine, posledica tega pa je lahko, da te odgovornosti ne bo čutila niti generacija najmlajših. Hkrati je res, da učbeniki težko prikažejo družbene pojave drugače kot poenostavljeno (to še posebej velja za osnovnošolske učbenike), vendar če se že odločimo za ponazoritev problemov, naj poenostavitev ne gre na račun kolonizacije in neokolonizacije, saj je treba probleme prikazati večplastno. Analiza učbenikov je namreč pokazala, da več kot 75 odstotkov obravnavanih učbenikov afriške probleme prikazuje poenostavljeno in zunaj konteksta. Seveda ni mogoče reči, da ni revščine, bojev, bolezni itn. – vse to seveda obstaja,

vendar kot sem že poudarila teh problemov ni mogoče obravnavati zunaj konteksta kolonizacije in neokolonizacije. Kajti na ta način zahodni svet pravzaprav hierarhizira svet na center in periferijo oziroma na nadrejeni in podrejeni del, to pa so nekdane kolonije. Zahodni svet s tem povzdiguje samega sebe in preprečuje posamezniku, da bi občutil kakršno koli odgovornost. Tudi po mnenju Chouliarakijeve (2006, 150) je ključni dejavnik za identifikacijo s trpečimi vzpostavitev zgodovinskega konteksta.

Če se zgledujem po Pušnikovi (2003, 270), je na tem mestu smiselno poudariti, da je argumentacija afriških problemov pogosto nadomeščena z zdravorazumsko moralizacijo. S tem pa učencem ne omogoča sodelovanja v demokratičnih procesih, saj dogajanja ne preiskuje oz. ne argumentira, ne predstavlja ga iz več zornih kotov, skratka, ponuja jim zelo ozek spekter »glasov«, ki so trdno ukoreninjeni v obstoječem konsenzu. Ker so pomembne informacije o ozadju dogajanja prepogosto izpuščene, tudi ne more biti kritičnega spraševanja, saj učenci niso motivirani za kritični pogovor, celo nasprotno, prek vzbujanja emocij so spodbujeni k zaverovanosti v popularne mitologije.

4.1.5 Poudarjanje drugačnosti

Kljub temu da učbeniki neposredno ne govorijo veliko o temah državotvorne politike, se njihova političnost kaže v reproduciranju moralnih sodb (kot je bilo prikazano zgoraj), ki konstruirajo hierarhije, zavezništva in opozicije v družbi. Razvijanje moralnega razumevanja ima zato, ker se ukvarja s tem, kaj je dobro in kaj slabo, kaj je prav in kaj narobe, določeno subjektivno razsežnost – naše moralno razumevanje podpirajo naša občutja, ki delujejo skupaj z našim kognitivnim znanjem in razumevanjem tega, kaj je prav in kaj narobe (Pušnik 2003, 283). Pri geografiji je obravnavanih veliko tem, ki zahtevajo razpravo o tem, kaj je prav in kaj narobe. Takšne teme lahko podkrepimo z dejstvi in s podatki, kot so statistike in diagrami poteka, ali pa jim dodamo človeško razsežnost, tj. tisto razsežnost, ki združuje naše razumevanje in občutja ter postavi vprašanje, ali je to dobro, prav ali slabo, narobe (Slatner 2003, 105). Podobno meni tudi Pušnikova (2003, 283), ki pravi, da moralne sodbe, vzpostavljene prek diskurzivnih strategij, reproducirajo disciplinirajoča diskurza – diskurz morale zahodnih družb in državotvorni oz. nacionalistični diskurz. Oba disciplinirata gledalce v subjekte zahodne civilizacije, saj oba določata, katere prakse in vrednote so nam kulturno tuje. Ta diskurz se ne vzpostavlja na podlagi argumentacije, ampak na podlagi moraliziranja, kaj je v družbi prav in kaj je narobe, kakšen je zaželen videz in kakšen videz ni zaželen, kdo je naš in kdo to ni. Vse omenjene strategije proizvajajo kolektivno

voljo, ta pa se napaja ob reprezentacijah, ki hkrati konstruirajo našo normalnost in tudi njihovo nenormalnost. V tem poglavju bom torej skušala opozoriti na tiste elemente v učbenikih, ki prek diskurzivnih tehnik ustvarjajo razmerje med »nami« in »njimi« oziroma poudarjajo različnosti med »nami« in »njimi«, in sicer takrat, ko iz denotativne ravni preidemo na konotativno raven. Pokazala bom različne reprezentacije afriške celine, ki imajo predvsem negativno konotacijo, na drugi strani pa tudi reprezentacije zahodnega sveta, ki ga kažejo v pozitivni luči, kot nekakšnega odrešitelja, in ki seveda vzpostavljajo njegovo superiornost.

Kot sem omenila že v zgornjih poglavjih, tako rekoč vsi učbeniki obravnavajo revščino, lakoto, bolezni in spopade v Afriki. V zvezi s tem je treba poudariti, da teh tem skoraj nikoli ni v predstavitev zahodnega sveta, čeprav brez dvoma obstajajo tudi na teh območjih. Zaradi poudarjanja teh problemov na afriški celini se zdi, kot da na Zahodu ni revnih, bolnih in lačnih ljudi. Že samo s tem se krepi razlika med »nami« in »njimi«. Seveda moramo učencem predstaviti probleme, vendar je treba pri tem predstaviti tudi vzroke (kot smo pokazali zgoraj), predvsem pa je treba biti pozoren, na kakšen način so problemi predstavljeni, kakšni pomeni se tvorijo v ozadju in kakšne moralne sodbe so pri tem podane. Doslej so že bile opisane nekatere diskurzivne tehnike, ki poudarjajo binarno razlikovanje med »nami« in »njimi«, predvsem raso razlikovanje in problem priseljevanja. V tem poglavju bomo prek opisov zahodne pomoči, razlik med nerazvitim in razvitim svetom ter prek predstavitev afriških prebivalcev pogledali, kako lahko diskurzivne tehnike krepijo prepad med »nami« in »njimi«, hkrati pa poudarjajo stereotipne predstave o afriški celini, ki se zlahka zasidrajo v mišljenje učencev.

Zelo pogost primer, ki poudarja razlike med zahodnim in nezahodnim svetom in pri katerem smo »mi« prikazani kot odrešitelji, je v učbenikih opis pomoči zahodnega sveta afriški celini. V učbeniku *Družboslovje – Geografija* je kot uvod v poglavje o pomanjkanju hrane ponatisnjen časopisni članek, v katerem piše: »Kljub prizadevanjem aktivistov Združenih narodov, ki v Sudanu pospešeno gradijo centre za razdeljevanje hrane, se število podhranjenih hitro povečuje. Hrane pač ni dovolj za vse. Samo pred vrati 'ljudske kuhinje' v Ajiepu zaradi lakote vsak dan umre najmanj petintrideset ljudi« (Kunaver in drugi 2004, 118). In nadaljuje: »Na svetu je lačnih 800 milijonov ljudi. V 80. letih je velika lakota zajela sahelske države. Znani pevec popularne glasbe Bob Geldof je organiziral svetovno odmevne akcije zbiranja pomoči za stradajoče prebivalce Etiopije in Sudana. Vedno znova nas pretresejo sporočila in slike o ljudeh, ki umirajo od

lakote» (Kunaver in drugi 2004, 118). Tako torej že takoj na začetku izvemo, da v Afriki vlada strašanska lakota, in da zahodni svet pomaga temnopoltim. Temu sledi poglavje z naslovom *Afrika v primežu lakote*, v katerem izvemo, da afriška celina zaostaja po pridelavi hrane, navedeni pa so tudi razlogi za takšno stanje, to so vojne, suše in nerazvitost kmetijstva. V nadaljevanju avtorji menijo, da sta največja problema neenakomerna razporeditev hrane in nepripravljenost držav, da bi kolikor mogoče zmanjšale lakoto svojega prebivalstva (Kunaver in drugi 2004, 118), ter dodajajo: »Mednarodne človekoljubne organizacije, na primer Rdeči križ in Karitas, ter posamezniki si prizadevajo, da bi ob hujših lakotah, ki so posledica naravnih nesreč in vojaških spopadov, nemočnim prebivalcem zagotovili vsaj najnujnejšo prehrano. Ob vsej požrtvovalnosti prostovoljcev pomoč pogosto prihaja zelo pozno« (Kunaver in drugi 2004, 120). Izvemo torej, da smo Afričanom pripravljeni pomagati, čeprav nimamo kaj dosti vpliva na katastrofe (pri tem ne smemo pozabiti na prejšnje poglavje o dekontekstualizaciji), vendar včasih kljub našemu trudu ne moremo rešiti vseh. Na denotativni ravni so to dejstva, a ko le ti preidejo na konotativno raven, lahko pomeni, ki se lahko tvorijo v ozadju, opozarjajo na nesposobnost Afričanov, da bi kar koli dosegli sami, brez pomoči tujcev. Učbeniku pa je vendarle treba priznati tudi pozitivno točko, saj v pozneje navedeni zgodbi poudari, da razvite države tretjemu svetu prodajajo presežke hrane in da tja pošiljajo pomoč tudi na zelo neprimerne načine.

Učbenik *Geografija za srednje šole* sicer zapiše, da je pomoč, ki jo Sever pošilja Jugu, bolj ali manj neučinkovita, prav tako pa tudi, da gospodarsko razvite države pogosto kot pomoč pošiljajo izdelke, s katerimi gospodarstvo revnih držav navezujejo na svoje gospodarstvo. A v isti sapi dodaja: »Občasna in stalna pomoč dobrodelnih organizacij je le gašenje požara. Zaradi dobivanja pomoči si domačini prenehajo prizadevati, da bi se sami preživljali« (Klemenčič 1997, 263). Tudi učbenik *Sodobni svet* v posebnem okvirčku predstavi problem lakote: »/.../ Dolgotrajna suša prisili nomade, da se preselijo proti jugu v savanski pas. Težave zaradi lakote pa še povečujejo politični spopadi, zlasti na vzhodu Afrike. Da bi omilili posledice suše, pošiljajo na ta območja pomoč v hrani« (Vovk 2003, 64). Torej, spet izvemo, da v Afriki vlada lakota, da so zanjo krivi Afričani sami oziroma naravne razmere in da jim »mi« (čeprav izrecno ne izvemo, kdo jim pošilja hrano, vendar se to ve) pomagamo. Učbenik *Spoznavamo Afriko in Novi svet* naredi še korak naprej, saj na neki način opravičuje ravnanje zahodnega sveta: »Težave zaradi lakote dodatno povečujejo politična nesoglasja v Afriki, ki pogosto onemogočajo učinkovito mednarodno pomoč. Zato ta mnogokrat ne

pride v roke tistih, ki bi jo najbolj potrebovali. Najbolj razvitim državam se večkrat očita, da premalo naredijo za reševanje problema afriške lakote. Vendar je to le del resnice. Te države bi res lahko brez težav odstopile več svojih presežkov hrane in drugih dobrin, vendar so problem tudi zapletene razmere v sami Afriki» (Kolenc - Kolnik 2000, 24). Sledi opis tega, kako si pomoč prilaščajo lokalni voditelji. V učbenikih *Geografija 8* in *Svet – Zemljepis* je v razdelku Ali veš? zapisano: »Ali veš, da sodi sahelska država Mali med najrevnejše na svetu? Leta 1991 je BDP znašal 280 dolarjev. Povprečna življenjska doba prebivalstva je 47 let, 83 odstotkov prebivalstva je nepismenega. /.../ Veliki suši v sedemdesetih in osemdesetih letih sta povzročili na tisoče žrtev med prebivalstvom, ker pomoč ni prispela pravočasno, med drugim tudi zaradi netočnega obveščanja in ropanja Tuaregov. Države (ZDA, Kanada, EU) dajejo pomoč v pšenici. Pomoč je Maliju še vedno potrebna zaradi notranjih medetičnih in verskih konfliktov ter spopadov, čeprav bi v državi lahko pridelali dovolj hrane« (Račič 1998, 59; Račič 2000, 23). O državi Gabon pa izvemo: »Ali veš, da pomeni velik dohodek od nafte, preračunan na prebivalca v Gabonu, oviro pri prejemanju finančne pomoči, zato si gabonska vlada nenehno trudi slepariti z večjim številom prebivalstva, kot ga ima v resnici« (Račič 1998, 60; Račič 2000, 24). Tudi iz tega lahko na konotativni ravni razberemo povečevanje zahodnega sveta, saj je ta tako dobrodušen, da pomaga ne glede na vse, ne glede na morebitno goljufanje držav in tudi ne glede na to, da bi lahko države same pridelale dovolj hrane. Torej tu se izrazito pojavljajo nasprotja med dobrim in zlim. Lakoto in podhranjenost v Afriki obravnava tudi učbenik *Družboslovje – Geografija*. V njem je zapisano: »Odpravljanje problemov lakote in podhranjenosti poteka na eni strani v obliki enkratne pomoči razvitih držav (pošiljke hrane, obleke, zdravil ...), na drugi strani pa z dolgoročno pomočjo, predvsem v obliki izobraževanja« (Cunder 1999, 65). In: »Splošna ugotovitev je, da je razlog za lakoto in podhranjenost revščina. Do prve velike krize z lakoto in podhranjenostjo je prišlo v 70. letih. Pred tem se je večina kolonialnih držav otresla kolonialističnih sil in postala samostojna /.../« (Cunder 1999, 65). Temu sledi opis Organizacije združenih narodov za hrano in kmetijstvo in navajanje njene pomoči. Skratka, po koncu kolonializma (otresemo se odgovornosti) so afriške države napačno usmerile svoj razvoj, zato so postale revne (ker so nesposobne), mi pa smo jim priskočili na pomoč (rešitelji).

Učbenik *Geografske značilnosti sveta* sicer obravnava kolonizacijo, hkrati pa zelo veliko prostora namenja afriškim problemom. Tako na primer temeljito opiše najpogostejše bolezni, ki pestijo Afričane (snov je sicer neobvezna), in tudi lakoto. V

enem izmed okvirčkov lahko preberemo: »Dolgotrajna suša je nekoč plodna ozemlja spremenila v puščave. Katastrofa je dosegla orjaške razsežnosti. Umrlo je 800.000 ljudi. Svetovna javnost se je odzvala zelo pozno. Med prvimi so poskušali Etiopiji pomagati znani glasbeniki na koncertu Live-Aid. Zbrali so 44 mio funtov. Ko je pomoč stekla, je naletela na hude težave: korupcijo v državi, pomanjkanje prevoznih sredstev, slabo cestno omrežje ...« (Kürbus in drugi 2004, 56). Podobno je v učbeniku *Svet okoli nas 2*. V njem piše: »Gospodarsko manj razvite države zato kljub mednarodni pomoči niso sposobne nahraniti svojega prebivalstva« (Likar 2005, 49). Konotativno sporočilo tega je torej na dlani: mi vam pomagamo, vi pa ne izkoristite niti tega.

Za konec pa še odlomek iz učbenika *Svet, geografija za 2. letnik gimnazij*, ki mu gre sicer vsa pohvala za predstavitev kolonializma in neokolonializma. V njem je o najuspešnejši afriški državi – Južnoafriški republiki – med drugim zapisano: »K njenemu precejšnjemu blagostanju pa niso pripomogla le naravna bogastva, ampak tudi mnogo bolj izobražena bela manjšina s svojim znanjem in zvezami po svetu« (Senegačnik 2004, 48).

S prikazom problemov afriške celine in zahodne pomoči, kot so opisani v posameznih učbenikih, sem želela pokazati, kako so problemi pravzaprav lahko uporabljeni za preusmeritev pozornosti k dobrim belim ljudem in za njihovo samopotrjevanje, pa tudi, kako so ti distancirani od kolonialne preteklosti in neokolonialne sedanjosti. Znova se zdi, kot da želi zahodni svet povečevati samega sebe, to pa le še pogloblja prepad med »nami« in »njimi«. Tega ne smemo razumeti napačno. Seveda je treba predstaviti humanitarnost in trud Zahoda, vendar tako, da so opisane dobre in tudi slabe strani skupaj z vso preračunljivostjo (kot je to primer v nekaterih učbenikih), hkrati pa ne smemo pozabiti niti na trud afriških držav samih. Tak način predstavitve problemov afriške celine in zahodne pomoči je namreč ujet v širše pomene, ki jih oblikujejo zahodni nosilci vednosti. Tako je afriški celini namenjena negativna konotacija in zahodnemu svetu pozitivna, vse to pa zgolj potrjuje vrednote zahodne kulture. Če parafraziram Fiskeja (2004, 154), je to za vzpostavitev legitimnosti družbenih odnosov sicer nujno, saj omogoča, da učenci sprejemajo način delovanja zahodnih demokracij v odnosu do afriške negativnosti. Obstaja pa tudi nevarnost, da bi se v ozadju takšne predstavitve na konotativni ravni tvorili pomeni, da so Afričani nemočne žrtve, ujetih v nekakšna čudna plemenska nasprotja in vojne, da jim afriške države niso sposobne pomagati in da zanje ni mogoče storiti več, saj pomoč prihaja, vendar je ne znajo pravilno uporabiti. Če pri tem pomislimo še na poglavje o

poenostavljanju in dekontekstualizaciji problemov, si s težavo predstavljamo, čemu drugemu bi učenec pripisal razloge za nastale razmere kot »zaostalosti in nerazvitosti«. Pri učencu se na ta način teže razvije čut za odgovornost do širše skupnosti. Pri tem moram poudariti še drugi zorni kot. Kot pravi Lilie Chouliaraki (2006, 147), lahko učenec pridobi identifikacijsko vez z belim človekom, še posebej če gre za znano osebnost, to pa ga spodbudi k temu, da tudi sam postane aktiven udeleženec (Bob Geldof, Live-Aid). Seveda je to težko doseči, saj prevlada občutek, da s temi problemi nimamo kaj dosti, hkrati pa je vednost o zgodovinskem kontekstu in s tem razumevanje medsebojne odvisnosti prvi pogoj za možnost identifikacije s trpečimi in posledično za oblikovanje človeka, ki se bo refleksivno identificiral s trpljenjem (Chouliaraki 2006, 150). Na tem mestu je primerno navesti tudi Taylorjevo misel (2007, 327) o tem, da ni dovolj, če se hvalimo, da Afriki omogočamo preživetje, temveč moramo priznati tudi njeno vrednost, saj je priznavanje tisto, kar odlikuje ljudi.

Naslednji sklop temelji na prikazu poudarjanja drugačnosti oziroma različnosti afriške celine. V učbenikih tako npr. najdemo neposredne primerjave med t. i. razvitimi in nerazvitimi državami, afriškimi ženskami in ženskami zahodnih držav, afriškimi navadami in navadami zahodnih držav, skratka, vsega tistega, kar »njih« loči od »nas«. Za začetek naj navedemo zanimivo zgodbo dekleta iz zahodnega sveta, opisano v učbeniku *Svet okoli nas 2*: »Ko mi je zadnjič mama spet moralizirala o tem, da mora stalno ugašati luči za menoj, pa da se predolgo tuširam in da toplota ni zastonj, sem se resno razjezila in ji zabrusila, da vendar živimo v razviti državi, kjer je vsega dovolj, in naj mi neha težiti. Pa sem potem razmišljala, kako bi se ob resnični energetski krizi moje življenje spremenilo. Računalnik – adijo in nobenega brskanju po internetu več, hladna pijača iz hladilnika – adijo, televizija – čao! In luč? Kakšna luč neki, romantična razsvetljava ob svečah! In če bi zaradi pomanjkanja plina prenehali ogrevati našo hišo? Peš na drva, kaj pa! Ne, ne! Kaj takega se pri nas že ne more zgoditi. Saj vendar živimo v razvitem svetu, ne pa nekje v Afriki!« (Likar 2005, 53). Torej, z zgodbo o dekletu je posredno predstavljena razlika med razvitim in nerazvitim svetom, ki nam da vedeti, da je Zahodni svet napreden, Afrika pa je zaostala. Enako sporočilo vsebujeta tudi učbenika *Obča geografija za 1. letnik gimanzij* in *Družboslovje – Geografija*, in sicer ob razlagi razlogov za različno rodnost v razvitih in nerazvitih državah. Tako za razvite države piše: »Načrtovanje družine je postalo tradicionalno. Družine ponavadi želijo največ dva otroka. Smrtnost dojenčkov je minimalna. Tako si majhne družine lahko privoščijo višji standard: stanovanje, avto ... Ker so starši večinoma zaposleni in

zavarovani, ne potrebujejo otrok, da bi ti skrbeli zanje v starosti« (Cunder in drugi 2001, 115; Cunder 1999, 46). Za nerazvite države pa piše: »Družine potrebujejo veliko otrok, ki pomagajo pri delu in kasneje skrbijo za ostarele starše. Smrtnost dojenčkov je velika. Religija pogosto prepoveduje kontrolo rojstev, poleg tega je tradicija še vedno močna. Ženske niso dovolj izobražene, da bi znale same odločati o načrtovanju družine« (Cunder in drugi 2001, 115; Cunder 1999, 46). Tudi v učbeniku *Svet okoli nas 2* piše: »V gospodarsko manj razvitih državah družine še vedno potrebujejo veliko otrok za pomoč pri delu in da skrbijo za ostarele starše. /.../ Ženske so slabo izobražene in načrtovanja družine ne poznajo. Število otrok je ponekod veliko zaradi tradicije in vere, ki ne odobrava kontrole rojstev« (Likar 2005, 19). V učbeniku *Obča geografija za 1. letnik gimnazij* pa piše: »Tudi v mnogih manj razvitih tradicionalnih družbah se velikost družin počasi zmanjšuje. Vzrokov za to je več. Predvsem gre za vpliv 'zahodnega' načina mišljenja, ki nezadržno prodira tudi v tradicionalne družbe. Zanj se navdušujejo mlade generacije, ki želijo živeti podobno kot njihovi vrstniki v razvitih državah« (Drobnjak 2002a, 141). Tu je torej potrditev, da je zahodno življenje tisto pravo, da se po njem vrednoti, kaj je bolje in kaj je slabše, kaj je prav in kaj je narobe. Preden pogledamo, kakšne pomene lahko posredujejo takšne primerjave, pogledajmo še nekaj takih primerov. Učbenika *Sodobni svet* in *Spoznavamo Afriko in Novi svet*, poudarjata razliko med »nami« in »njimi« z opisom vsakdanjika gambijske ženske: »5.00 – vstane in se obleče; 6.00 – gre na polje; 7.00 – začne delati na polju; 15.00 – nabira drva za ognjišče; 16.00 – gre domov; 17.00 – prinese vodo za gospodinjstvo; 18.00 – pripravi večerjo; 19.00 – povečerja, 19.30 – pomije posodo in opere oblačila, poskrbi za otroke; 21.00 – gre spat.« (Vovk 2003, 53; Kolenc - Kolnik in drugi 2000, 15). Pri tem učencu postavi še vprašanje: »Si opazil drugačnost njenega načina življenja? Kdaj ima ženska v Gambiji prosti čas?« (ibid). Za ljudstvo Fulan v Nigru pa pravi: »Večina Fulanov živi v manjših skupnostih. Značilna vas ima okoli 100 prebivalcev, ki živijo v ovalnih kočah, pokritih s slamo. Zaradi pomanjkanja šol vlada med Fulani velika nepismenost« (Kürbus in drugi 2004, 48).

Na denotativni ravni so ti opisi seveda dejstva, a na konotativni ravni lahko razberemo, da so ženske v Afriki religiozne, povedano drugače, nenapredne, zaostale, zavezane tradiciji, torej zavezane družini, ne znajo se postaviti zase, ne zavedajo se svojih pravic, so neizobražene, zato so gospodinjske, neemancipirane, nepismene, lahko celo primitivne. S tem pa se brez dvoma ustvarja različnost tretjega sveta v primerjavi z zahodnim svetom, saj so tamkajšnje ženske moderne, napredne, izobražene, niso več

samo gospodinje itn. Vse družbene strukture so torej obravnavane in presoјane po zahodnih merilih. Gre za etnocentrično univerzalnost. Z označevanjem teh struktur za nerazvite ali zaostale v razvoju ustvarjajo implicitno podobo povprečneža nezahodnega sveta, ki ima še eno lastnost, to je različnost nezahodnega sveta. Številne teme so obravnavane v kontekstu relativne nerazvitosti afriške celine. S tem neopravičljivo zamenjujejo razvoj po drugačni poti, kot si jo je v svojem razvoju izbral Zahod, hkrati pa ignorirajo enosmeren odnos moči med Zahodom in Nezahodom. S tem se torej ustvarja različnost afriške celine, ki lahko postane samoumevna in dokončna. Še več, ker se premiki v razmerju moči med zahodnim in nezahodnim svetom ne povezujejo, se utrjuje domneva, da ljudje na afriški celini pravzaprav niso razviti do takšne stopnje kot ljudje na Zahodu (Talpade Mohanty 2007, 171–172). Te univerzalne podobe žensk in vseh ljudi nezahodnega sveta, podobe, ki so sestavljene iz združevanja različnosti afriškega sveta, temeljijo na predpostavkah o zahodnih ženskah, ki da so sekularne, osvobodjene in imajo nadzor nad svojim življenjem. A ni rečeno, da so zahodne ženske sekularne, osvobodjene in da nadzirajo svoje življenje. Pri tem gre za diskurzivno samoreprezentacijo in za neizpodbitno materialno realnost. Tako je namreč mogoče samo iz prednostnega položaja Zahoda trditi, da je afriški svet nerazvit in ekonomsko odvisen. Kot so trdili že strukturalisti, lahko nekaj dobi pomen samo v razmerju z nasprotnim. Tako brez določenega diskurza, ki ustvarja »tretji svet«, ne bi bilo enega privilegiranega »prvega sveta« in brez afriške ženske bi bila problematična tudi samoreprezentacija žensk zahodnega sveta (Talpade Mohanty 2007, 174).

Za konec tega poglavja, v katerem je osrednja pozornost namenjena poudarjanju drugačnosti, sem zbrala še nekaj predstavitev afriških skupnosti. Učbenika *Sodobni svet* in *Spoznavamo Afriko in Novi svet* o Tuaregih pišeta: »Globoko v puščavski notranjosti osamljeno živi skrivnostno ljudstvo Tuaregov. Tuareg je arabska beseda in naj bi pomenila 'od boga zapuščen'. V resnici pa Tuaregi sami sebe imenujejo 'Kel tagelmust', tj. ljudstvo s tančico. Tančica, ki jo nosijo samo moški, jih simbolično ločuje od drugih. Prepričani so, da s pokrivanjem ust zapirajo pot zlim duhovom, ki bivajo v samotnih krajih« (Vovk 2003, 56; Kolenc - Kolnik 2000, 18). Z opisom stereotipnih vsebin, kot so vraževerje, svojevrstno dojemanje časa in skrivnostnost, se le še pogloblja drugačnost Afričanov in afriške celine. Zanimiva je tudi predstavitev beduinov v učbeniku *Spoznavamo Afriko in Novi svet*: »Značilni prebivalci Sahare so beduini. Z belimi oblačili si telo in glavo zavarujejo pred žgočim soncem. Živijo v šotorih in se selijo iz kraja v kraj. Želja po udobnem življenju počasi zmanjšuje njihovo število. Vendar

pozor! Beduini v mnogih saharskih državah sploh ne veljajo za nekaj manjvrednega /.../« (Kolenc - Kolnik 2000, 11). Tak opis je nedopusten, saj nas opozarja, da se moramo dvakrat čuditi – najprej beduinom in njihovemu načinu življenja, potem pa še preostalim prebivalcem saharske Afrike, ki beduinov ne gledajo kot nekaj manjvrednega. Takšno poglobljanje razlik torej temelji na distanciranju od neznanega in drugačnega, namen tega mehanizma pa je poenostavitev kompleksnega sveta (Pušnik 2003, 278). Rezultat tega je na dlani, to je delitev sveta na »nas«, ki smo dobri, pripravljeni pomagati, smo moderni, napredni, vsevedni in izobraženi, in na »njih«, ki so revni, umazani, lačni, nevedni, vraževerni, tradicionalni in čudaški. Afrika in Afričani so potemtakem metafora, preko katere Zahod reprezentira svoje lastne norme. Učbenikov, ki vsebujejo diskurzivne tehnike, ki poudarjajo drugačnost in zato delijo svet na »nas« in »njih«, je 79 odstotkov analiziranih učbenikov. Poleg vsega lahko ta drugačnost tudi tipizira, metonomizira in hologramizira. Tako ima en član skupine informacijo o celotni skupini, je del, ki ponazarja celoto – kar bo predstavljeno v naslednjem poglavju –, s čimer ta skupina izgubi možnost kulturne, politične, znanstvene in druge samoreprezentacije. Ne nazadnje pa kot opozarja Jeffs (2005, 308) drugačnost deluje tudi s partikularizacijo drugega v nasprotju z univerzalizacijo jaza. To je mogoče, ker primerjalne ravni analize niso primerljive. Tako, denimo, na Afriko pogosto gledamo kot na plemensko, tradicionalno območje, prežeto z vražami, boleznimi, spopadi, lakoto itn., nasproti temu pa postavljamo sekularnost, znanost in racionalnost Zahoda. Toda ob tem pozabljamo, da ima tudi Afrika svoje oblike znanosti in materialistične racionalnosti, Zahod pa svoje oblike vraževerja, idealizma in tradicionalizma. Teorija neprimerljivosti ravni govori o tem, da Afrike v celoti ne ponazarjajo samo plemena, vraže, bojovníki, Zahoda pa ne samo astronomi in fiziki. Nasprotno, tako kot je Afrika prežeta s svojo znanostjo, tudi na Zahodu obstajajo preroki vseh vrst (ibid). Če si sposodimo pri Pušnikovi (2003, 278) in sklenemo, se učbeniki s takšnimi elementi namesto k raziskovanju neznanega, h kontekstualiziranju drugačnosti ali k podiranju pregrad med različnimi družbenosimbolnimi univerzumi zatekajo k radikalizaciji kulturnih razlik in h konstrukciji hierarhij.

4.1.6 Homogenizacija – telo posamičnosti kot univerzalna reprezentacija

Homogenizacija skupine zakriva njene notranje razlike, ki se izražajo v razrednih, regionalnih, spolnih, generacijskih, socialnih in drugih razlikah. Skupino drugačnih opazujemo od zunaj in nanjo gledamo, kot da je enotna. Pri tem pa svojo lastno skupino

dojemamo od znotraj in vidimo, kako je glede na spreminjajoče se družbene in zgodovinske razmere heterogena in spremenljiva. Homogenizaciji običajno sledi hierarhizirano razvrščanje skupin na biološki, kulturni in/ali zgodovinski vrednostni lestvici. Hkrati se prostorska in zgodovinska dimenzija drugačnosti se pojavi takrat, kadar začnemo govoriti o tem, kako nekaj pooseblja Afričane in hkrati njihovo zaostalost (Jeffs 2005, 307). Ta navidezna homogenost oziroma nediferenciranost kontinenta pa lahko pripomore k stereotipiziranju celotne afriške celine. Ali kot zatrjuje Fanon (1973, 125), se je »podoba mračnjaštva«, ki naj bi pred prihodom Evropejcev vladala v Afriki, prenesla na celotno celino. Na to opazarjajo tudi drugi avtorji. Mezzana (2006) pravi, da so vse negativne stvari enega ali drugega dela afriške celine posplošene na celoten kontinent. Čeprav je hitro mogoče ugotoviti, da je Afrika ena najboj raznolikih, heterogenih celin, da spopadi še zdaleč ne divjajo v vseh 55 afriških državah, da so državne ureditve zelo različne, da so tam tako ruralna območja kot moderna mesta itn., v učbenikih vendarle najdemo npr. take trditve: »Po drugi svetovni vojni v različnih delih Afrike nenehno divjajo vojne in oboroženi spopadi« (Kunaver in drugi 2004, 121). »Afrika je najrevnejša in v vseh pogledih najbolj zaostala celina našega planeta« (Senegačnik 2004, 37). »Danes je to gospodarsko najmanj razvit del sveta« (Klemenčič 1997, 261). »Na najrevnejši celini je smrtnost posledica suš, splošne revščine, nalezljivih bolezni, lakot in pogostih vojn« (Cunder in drugi 2001, 115). Takšne posplošitve so kar pogoste, a še očitnejše so nekatere druge. Tako so v učbenikih *Svet – Zemljepis* in *Geografija 8* med ključnimi pojmi v začetku poglavja *Prebivalstvo Afrike* navedene poglavitne značilnosti afriškega prebivalstva, te pa so: nepismenost, številno črno prebivalstvo, hitro povečevanje števila prebivalstva in tropske bolezni (Račič 1998, 50; Račič 2000, 18). V učbenikih *Sodobni svet* in *Spoznavamo Afriko in Novi Svet* je na koncu poglavja o Afriki miselni vzorec, v katerem so povzete značilnosti te celine, te pa so: plemenska nasprotja, vojaški spopadi in begunci (celotna Afrika), revščina in lakota (Tropska Afrika), uničevanje tropskega deževnega gozda (Tropska Afrika), širjenje puščav (Severna in Tropska Afrika), hitro povečevanje števila prebivalstva (celotna Afrika), velika rudna bogastva (Južna Afrika), problemi prometne povezanosti (celotna Afrika) (Vovk 2003, 68–69; Kolenc - Kolnik in drugi 2000, 28–29).

Druge tehnike, ki prispevajo k temu, da posamičnost prevzame funkcijo univerzalne reprezentacije, so tudi osebne zgodbe. Tako so reprezentacije revščine, ubežnikov in umazanije posamičnosti, ki postanejo univerzalne. Kot pravi Laclau (v

Pušnik 2003, 283), mora eden izmed njih postati reprezentacija celotne verige, to pa je brez dvoma hegemonsko dejanje. V učbeniku *Geografske značilnosti sveta* je opisana zgodba gospoda Gebre iz Sudana, ki pravi: »Tu ždimo in čakamo – na konec. To ni življenje, je samo čakanje na odrešitev. Moliti, da ne bi bili naslednji, ki nas bo pobralo, smo že zdavnaj nehali. Začelo se je pred tremi leti, ko je izostalo vsakoletno deževje. /.../ Medtem je za tuberkulozo umrla moja sestra in mi smo lahko samo gledali, kako je pred našimi očmi umirala. Denarja za zdravila nismo imeli. Naslednje leto, ko dežja spet ni bilo, nam je pogled na nekdanje njive, spremenjene v puščave, povedal, da je to konec« (v Kürbus in drugi 2004, 52). Ali pripoved Mandle Hlatswako iz Svazija: »Če ne dežuje, poljščine ne rastejo. Za namakanje ni denarja. In takrat stradamo. Jemo enkrat na dan, v hujših razmerah niti to ne« (v Kürbus in drugi 2004, 57). Ali pripoved 15-letnega dečka iz Sierre Leone v učbeniku *Svet okoli nas 2* in tudi v učbeniku *Družboslovje – Geografija*: »V državi je bila državljanska vojna. Uporniki so po hišah zbirali mlade fante, da bi se jim pridružili. Nekega dne so prišli tudi k nam. Mlajši brat se jim je uprl, zato so mu odsekali roko. Prestrašil sem se in odšel z njimi. Učili so nas uporabljati orožje. Če smo se upirali, so nam dajali drogo. Uspelo mi je pobegniti. S skupino neznancev sem zapustil državo. Približno mesec dni smo potovali z ladjo, nato so nas izkrcali nakje na Hrvaškem. Z avtom so nas pripeljali v Slovenijo« (Likar 2005, 25; Cunder 1999, 79).

Na podlagi preučevanja diskurzivnih strategij kot so poudarjanje individualnosti in emotivnosti, reproduciranje distance in cinizma, prevladovanje skeptičnosti ter poudarjanje neizbežnosti usode, lahko uvidimo, kakšno realnost posredujejo teksti oziroma kakšni pomeni so posredovani prek naracije, ikonografije in retorike zgodb (Pušnik 2003, 271). Če parafraziramo Pušnikovo (2003, 271) in avtorice diskriminatornega diskurza (Erjavec in druge 2000, 15), lahko rečemo, da je dogajanje na afriški celini na tem mestu dramatizirano in personalizirano, saj je predstavljeno predvsem prek zgodb o osebnih tragedijah ljudi in njihovih doživetij. Opaziti je, da Afričani v učbenikih skoraj nikjer niso prikazani kot uspešni posamezniki, umetniki, gospodarstveniki, znanstveniki itn., zato tudi nimajo svoje individualne podobe, ki bi jih razlikovala od povprečne, na predsodkih in stereotipih temelječe podobe Afričanov. Če pa se že pojavijo kot posamezni akterji, njihova dejanja temeljijo na lastnostih, ki jih Afričanom na splošno pripisuje večina.

Personalizacija in premik k elementom folklorne tradicije ne smeta postati načina pripovedovanja zgodb v učbenikih, saj takšni elementi, kot za podoben primer pokaže

tudi Pušnikova (2003, 283–285), predvsem estetizirajo tekst in zato reproducirajo zdrav razum, hkrati pa zanemarijo argumentacijo. Zgodbe, na katere sem opozorila, namreč vključujejo elemente, ki so tipični za melodramo. Takšno je na primer vključevanje nerešljivih situacij, zamujenih priložnosti, velike razčustvovanosti, moralne polariziranosti. Rešitev se vedno zdi prepozna ali neuresničljiva. Tak diskurz lahko proizvede pasivnega bralca, saj mu ne ponuja nikakršnih aktivnih vlog in ga ne poziva k družbeni akciji, celo več, akcija se zdi z bralčevega gledišča nesmiselna. Kot meni Pušnikova (2003, 285), diskurzivne tehnike po navadi estetizirajo tekste, kadar estetizirani teksti mobilizirajo le čustva in simpatije bralcev, pa izključijo možnost za oblikovanje alternativnih pogledov. Tako vzpostavljen politični konsenz bralcem ponuja položaj civiliziranega subjekta ter disciplinira njihova telesa v normalne, ki se morajo braniti pred nenormalnimi drugimi. Konsenz nastaja torej v sferi ideoloških diskurzov, ki družbe ne zrcalijo kot kompleksne mreže odnosov, ljudi, življenj, ampak reducirajo njeno delovanje na preprosta binarna nasprotja: »mi« – normalni vs. »oni« – nenormalni, to pa še bolj okrepi podobo črno-bele realnosti. Elemente homogeniziranja sem našla v 58 odstotkih analiziranih učbenikov.

4.1.7 Neprimerni izrazi

V tem poglavju bom skušala prikazati, kako lahko izrazoslovje samo vpliva na konotacijo afriške celine, saj so nekateri izrazi ostrejši, nekateri blažji, povedano drugače, nekateri izrazi imajo pozitivno konotacijo, pri nekaterih pa se v ozadju tvorijo negativna konotacija, različni negativni pomeni in stereotipi. Taki izrazi so predvsem: *črna celina*, *tretji svet*, *plemenskost*, *zaostal*, *primitiven*, *animizem*, *pekel*, *nerazvit* ... To so na prvi pogled korektne in nevtralne besede, a temu še zdaleč ni tako. Na to opazarja Ahmad (2007a, 83) že pri izrazih *kolonialen* in *postkolonialen*, za katera pravi, da sta ključna pri analitični kategoriji periodizacije zgodovine glede na gospostvo vladajočih razredov enih držav nad ljudstvi drugih držav. Hkrati je treba še enkrat opozoriti na izraz *rasni drobci*, ki smo ga sicer že analizirali v začetku analize in ki skozi zastarelo rasno optiko, ki jo je antropološka veda ovrгла že pred desetletji, predstavlja nezahodne kulture (Hrastnik 2007). Podobno je tudi z uporabo binarnih nasprotij moderen/primitiven, razvit/nerazvit (zaostal) ... V opisih Afrike v učbenikih je pogosto uporabljena tudi besedna zveza *nerazvite države*, ki implicirata nazadnjaštvo oz. neciviliziranost. Primernejša je uporaba besedne zveze *države v razvoju*, saj je beseda *razvoj* pozitivno ovrednotena. Še boljše pa bi bilo poseči po besednih zvezah, ki ju že

uporabljajo nekateri učbeniki, in sicer bolj razvit in manj razvit, kajti tistega, kar ni razvito, še ni, tisto, kar je razvito, pa je že doseglo vrh.

V učbenikih lahko najdemo še kar nekaj neprimernih izrazov, npr.: »značilnosti prebivalstva 'črne celine', črnska Afrika« (Kolenc - Kolnik in drugi 2000, 15–16); »stara, črna in vroča – Afrika« (Novak in drugi 2001, 10); »vroče, bolj vroče – Afrika« (Novak in drugi 2001, 14); »V 'črni' Afriki so najštevilnejša ljudstva Bantu, sledijo pa jim še nekoliko temnejši sudanski črnci. Oboji živijo v plemenih« (Novak in drugi 2001, 21); »Gospodarsko spada Nigerija med najmočnejše države t. i. črne Afrike« (Lovrenčak 1997, 58); »Kulturna slika črne ali podsaharske Afrike je zaradi številnih ljudstev zelo pestra. Pisana je tudi v verskem pogledu, saj se stara animistična verovanja prepletajo z različnimi krščanskimi verami in islamom« (Kunaver in drugi 2004, 117); »Prava Afrika, imenovana tudi 'črna', se začne južno od Sahare« (Novak in drugi 2001, 27); »Ekvatorialna Afrika – prava vlažnotropska črna Afrika« (Olas in Marič 1995, 82); »Črna Afrika je ime za Afriko južno od Sahare« (Klemenčič 1997, 261); »Zunanja podoba Severne Afrike kaže številne vplive bližnje Evrope, nasprotno pa je njen osrednji del južno od Sahare 'duša Afrike'« (Novak in drugi 2001, 11).

Najprej je treba poudariti, da je govorjenje o »pravi« ali »nepravi« Afriki skrajno neprimerno. Svet pod Saharo je očitno drugačen kot svet nad to puščavo, saj je Afrika kot vsa druga geografska območja raznovrstna, problematična pa je podmena, da bi morala biti uniformna (Baskar 2001, 79). Hkrati izraz podsaharska Afrika kaže na geografsko in posredno na kulturno merilo. Če se izkaže, da je geografsko ali kulturno merilo deljenja Afrike neutemeljeno, nam kot načelo delitve Afrike na dvoje ostane samo koncentracija pigmenta. V tem primeru je govorjenje o podsaharski (ali Zahodni ali Vzhodni oz. Južni ...) Afriki kot edini »pravi« Afriki skrajna politična nekorektnost (Baskar 2001, 79). Od navedenih primerov je treba poudariti še izraz *črna celina*, za katerega Mezzana (2006) pravi, da ima izrazito negativno konotacijo, saj ga zaradi opisanih diskurzov o Afriki ni mogoče razumeti samo v smislu, da tam prebivajo temnopolti ljudje, ampak tudi v smislu, da gre za celino, ki jo zaznamujejo temačnost, stagnacija in nerazvitost, to pa pomeni, da ta izraz tudi posplošuje. Hkrati je ta izraz v učbenikih zelo priljubljen, pri tem pa Čepič in Vogrinčič (2003, 331) opozarjata, da nenehno ponavljanje nekega izraza ali besedne zveze oziroma t. i. iteracija lahko povzroči, da to deluje kot retorično sredstvo, ki samo še okrepi predstavo o Drugem. Torej, ko slišimo izraz *črna celina*, v naših zahodnih glavah to vse prepogosto pomeni zaostalost in neciviliziranost, s tem pa je mogoče povezati tudi izraze *pekel*, *pleme*,

plemenskost: »'Zeleni pekel', kot radi označujemo tropski deževni gozd skupaj z džunglo, je srce Afrike« (Novak in drugi 2001, 17); »Nizko ekvatorialno Afriko imenujemo tudi 'zeleni pekel'« (Kolenc - Kolnik 2000, 21); »/.../ živina je edini vir preživetja in najdragocenejše premoženje družin ali plemen, prevladuje nomadska in polnomadska živinoreja. Domačini, Berberi in Tuaregi, selijo svoje črede kamel, koz in ovac s pašnika na pašnik, pri čemer prenašajo s seboj domovanje in celotno imetje« (Kürbus in drugi 2004, 48); »V vzhodni Nigeriji živijo pripadniki plemen Ibo in Ibibio, ki so večinoma kristjani. Na jugu in tudi v drugih delih države del prebivalstva pripada animizmu« (Lovrenčak 1997, 58); »Ljudstva, ki so še na nižji stopnji družbenega razvoja, se delijo na plemena, bratstva in rodove. /.../ Delitev prebivalstva na plemena lahko najdemo v afriških in azijskih državah /.../« (Klemenčič 1994, 62); »Pretežni del domačega črnega prebivalstva živi v plemenski ureditvi« (Olas in Marič 1995, 101). Najti je mogoče tudi izraze *primitivna verstva*, *plemenska verstva* in druge. Said (1996, 95) pravi, da imaginativna geografija daje legitimnost besednjaku, univerzumu reprezentativnega diskurza, ki je značilen za razpravljanje in razumevanje afriške celine. Kar ta diskurz obravnava kot dejstvo – denimo, da so plemena zaostala –, je sestavni del diskurza, prav tako pa tudi trditev, ki jo diskurz vsiljuje, kadar koli se pojavi pleme. Problematični pa so tudi izrazi *tretji svet*, *primitiven*, *zaostal*, saj imajo vsi negativno konotacijo, kajti takoj ko slišimo te izraze, si nehote predstavljamo nekaj, kar je popolnoma drugačno od naše razvitosti. Kot pravi Ahmad (2007b, 386), je izraz *tretji svet* problematičen in nima nikakršnega teoretskega statusa niti v najbolj opisnih pogovornih rabah. Nekaj primerov: »Tretji svet pa uporabljamo kot skupno poimenovanje gospodarsko najmanj razvitega sveta (Jug)« (Kunaver in drugi 2004, 96); »Večina prebivalcev tretjega sveta pa se še vedno ukvarja s kmetijstvom /.../« (Kunaver in drugi 2004, 104); »Že nekaj desetletij gospodarsko najrazvitejše države sveta namenjajo del denarja za pomoč tretjemu svetu.«; »V tretjem svetu, kjer so pogoste lakote, pa ta problem rešujejo zelo različno« (Kunaver in drugi 2004, 131); »Zaostalost in lakota v državah v razvoju bi lahko s tehnično in gospodarsko pomočjo pomagale prebroditi industrijsko razvite države« (Klemenčič 1994, 65); »Zaradi gospodarske zaostalosti prebivalci še niso mogli izkoristiti vseh naravnih danosti svoje celine« (Olas in Marič 1995, 80); »Primitiven demografski režim imajo gospodarsko nerazvite države s primitivnim kmetijstvom (Angola, Etiopija, Gabon)« (Klemenčič 1994, 56); »Večina ostalih držav spada v države v razvoju ter v nerazviti ali tretji svet. Sem prištevamo vse afriške države /.../« (Golob in Popit 2006, 60); »Oblike proizvodnje domačega

prebivalstva so enako kot drugje v Tropski Afriki primitivne. Ukvarjajo se z nabiralništvom in motičnim poljedelstvom, se pravi, da je njihovo poljedelstvo zaostalo» (Olas in Marič 1995, 98). Takšno izrazje lahko pogloblja stereotipe o afriški nerazvitosti in zaostalosti. Tako so pomeni besed *pleme*, *primitiven*, *zaostal* ali besedne zveze *črna celina* ideološko nabiti, to pa še utrjuje stereotipe o Afriki in njenih prebivalcih ter hkrati ohranja mit o afriški primitivnosti in nerazvitosti.

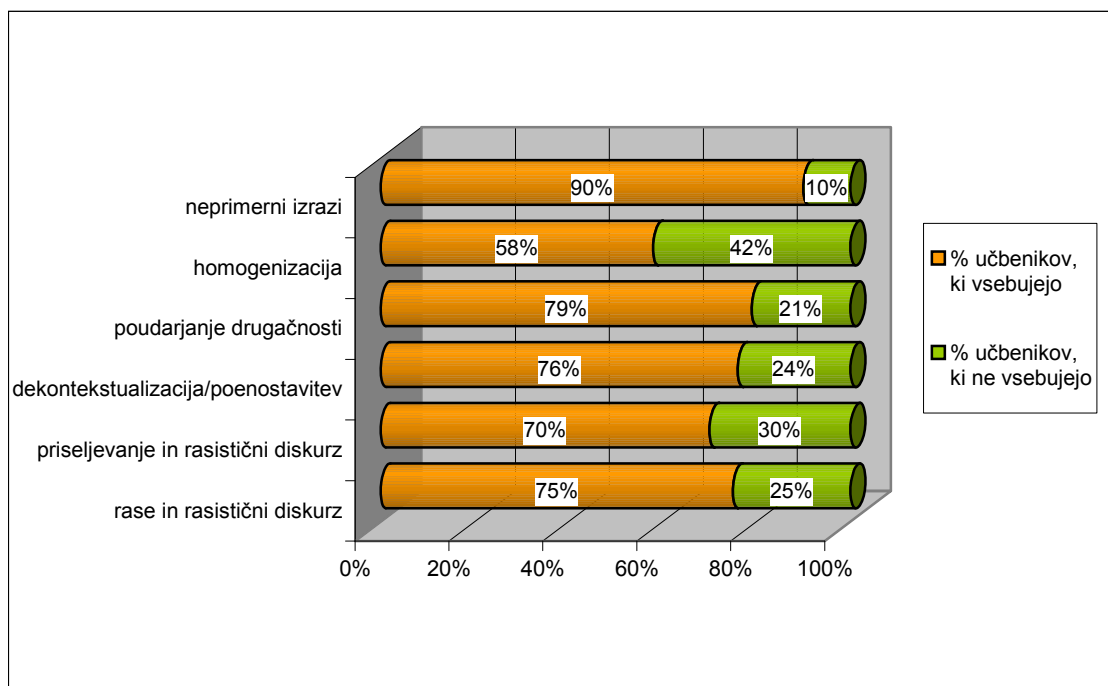
Naslednji problem ne temelji toliko na samih izrazih, kolikor na predstavljanju afriške celine oziroma posameznih regij kot ugodnih ali neugodnih za poseljevanje belcev, še vedno skozi perspektivo, da lahko dobri belci pomagajo razviti in civilizirati prebivalce te celine (Hrastnik 2007). Poglejmo primere: »/.../ Južna Afrika, ki je bila zaradi temperatur privlačna za naselitev belega evropskega prebivalstva. To ji je dalo poseben pečat« (Novak in drugi 2001, 11) – naslov: »Težave belcev v Tropski Afriki« (Novak in drugi 2001, 14); »Več sto plemen, še večje število jezikov in različne vere najbolj zaznamujejo mavrični spekter raznolikosti afriških staroselcev. Tega pa ne moremo reči za evropske belce, ki so se v Afriki naselili v obdobju nadvlade evropskih velesil. Nekoliko zmernejšo vročino in vlago so najlažje prenašali na sredozemskem severu, bogatem skrajnem jugu in višavju Vzhodne Afrike« (Novak in drugi 2001, 21); »Južna Afrika ima savanske in proti jugu subtropske poteze, ki so ugodne tudi za življenje belega prebivalstva« (Olas in Marič 1995, 71); »Nizka ekvatorialna Afrika je redko naseljena. V njej je pri domorodcih ohranjeno naturalno gospodarstvo. Beli človek v njej zdrži le kratek čas« (Olas in Marič 1994, 91); »Podnebje v subtropskem pasu je ugodno tudi za poselitev belega prebivalstva« (Olas in Marič 1995, 101); »Gostota je večja tudi v subtropskih delih severne in južne Afrike, kjer je podnebje primerno tudi za belega človeka (Olas in Marič 1995, 80); »Beli ljudje težko živijo v ekvatorialnem podnebj« (Kolenc - Kolnik in drugi 2000, 22).

Kot vidimo, je v jeziku veliko besed in besednih zvez, ki so na videz nevtralne, v resnici pa lahko uvajajo diskriminacijo. In prav v komunikaciji se vedno znova, na najbolj vsakdanji ravni, vzpostavljajo in potrjujejo obstoječe družbene delitve (Mihelj 2003, 20–21). Med obravnavanimi učbeniki je kar 90 odstotkov takih, ki z besedilnimi podrobnostmi, to je z izbiro besed z vrednostnimi pomeni, lahko vplivajo na učenčevo razumevanje afriške celine. Na splošno bi bilo treba poseči po bolj nepristranskih besedah, kot so *ljudje*, *etnične skupine*, *narodi*, *skupnosti*, *vaščani*, *sorodstvene skupine* (Mezzana 2006).

4.1.8 Razprava

Naj najprej opozorim na to, da je analiza vedno subjektivna, saj je odvisna tudi od avtorjevega kulturnega ozadja. Kljub temu je analiza besedil temeljila na kritičnem branju učbeniških besedil in je skušala pokazati, kako se lahko prek izobraževalnega diskurza oblikuje interpretacija sveta po volji Zahoda in reprezentacija Afrike skozi oči Zahoda. Ne morem trditi, da vsi učbeniki, ki obravnavajo Afriko, vsebujejo vse diskurzivne tehnike, na katere sem opozorila in ki so nosilci ideoloških reprezentacij, kljub temu pa ne morem prezreti, da se pogosto pojavljajo diskurzivne tehnike, ki favorizirajo eno stran. Na to sem opozarjala že ob analizi, shematsko pa to prikazuje tudi graf 4.1. Konec koncev ne gre za kak časopis, televizijo ali radio, temveč za učbenike, ki so vendarle namenjeni otrokom in mladostnikom in za katere velja, da so njihove interpretacije verodostojne. Kljub temu pa učbeniki po določenih lastnostih včasih spominjajo na popularni tisk, predvsem npr. po obširnih obravnavah afriških problemov in hkratnem zanemarjanju pozitivnih zgodb. Kot da je najslabša novica najboljša novica. Poleg tega so problemi afriške celine včasih predstavljeni prek osebnih zgodb, torej personalizirano in senzacionalistično, to pa je še ena lastnost popularnega tiska. Poleg tega je analiza pokazala, da kjer najdemo obravnavane diskurzivne tehnike te pripomorejo zlasti k oblikovanju razmerja »mi« – »oni« ter k nastajanju in poudarjanju stereotipov. Ob takem reprezentiranju se producira vednost po volji Zahoda, hkrati pa se lahko vse te značilnosti zakoreninijo v našem mišljenju in prenašajo tudi v prihodnje generacije. To me lahko vodi samo do enega sklepa, namreč, da so tudi učbeniki za geografijo kot predpisano obvezno gradivo enega izmed najmočnejših aparatov države, to je šole, tisti, ki oblikujejo takšne vrednostne lestvice in ustvarjajo hierarhijo med »nami« in »njimi«. Vse to se v šoli lahko tudi naturalizira, to pa pomeni, da je rezultat naturalizacija ideoloških vsebin.

Graf 4.1: Prikaz vsebovanosti obravnavanih diskurzivnih tehnik v analiziranih učbenikih¹

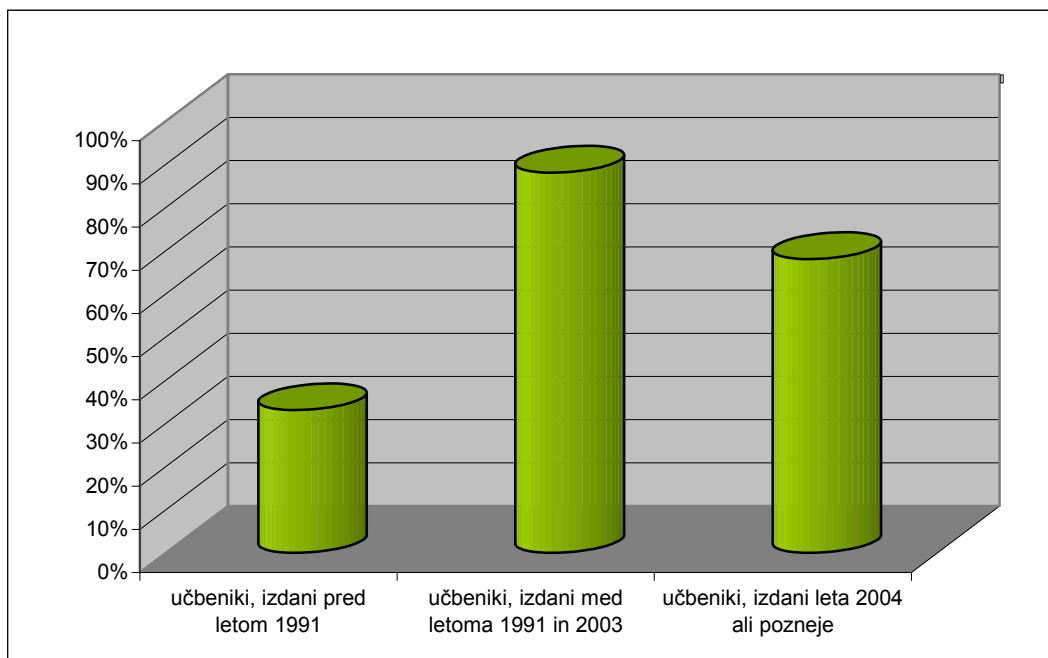


Hkrati je mogoče potegniti vzporednico tudi z letnicami izdaje učbenikov. Kot sem omenila na začetku, sem preučila učbenike, ki so se na slovenskih šolskih klopetih pojavili od leta 1991 do danes. Te je mogoče razdeliti v tri skupine. V prvi so tisti, ki so bili prvič izdani še pred osamosvojitvijo Slovenije, a so bili kot učno gradivo predpisani še nekaj let po osamosvojitvi. V to skupino spadata dva učbenika, ki povprečno vsebujeta najmanj diskurzivnih tehnik, v njuni vsebini ni mogoče zaslediti homogenizacije, poudarjanja drugačnosti ali rasističnega diskurza v zvezi s priseljevanjem, občutno manj je tudi poenostavitev in dekontekstualizacij ter ideološko obarvanih predstavitev ras. Verjetno je vse to posledica tega, da je bila Slovenija (kot del Jugoslavije) v letu izdaje teh učbenikov še članica gibanja neuvrščenih tako kot tudi številne afriške države, zato je do njih še vodila politiko bratstva, hkrati pa je slovenski gospodarski interes segal tudi na afriška tla, saj so tam delovala številna slovenska podjetja. V drugo skupino sodi 12 učbenikov, ki so prvič izšli med letoma 1991 in 2003. Ti učbeniki povprečno vsebujejo največ diskurzivnih tehnik, stereotipiziranja in poglobljana razlik med »nami« in njimi«, vse to pa je spet posledica politike, ki jo je takrat vodila Slovenija, saj se je po osamosvojitvi želela distancirati od gibanja neuvrščenih ter se identificirati z Evropo in se vključevati v evropske integracije.

¹ Graf temelji na vzorcu devetnajstih učbenikov in je rezultat mojih lastnih izračunov na podlagi analize. Vsak sklop zajema samo tiste učbenike, ki obravnavajo posamezno tematiko.

Slovenija je pretrgala gospodarske povezave z Afriko, in gospodarstvo se je usmerilo na evropski trg, za to pa smo seveda potrebovali tudi ideološki aparat – šolo. V tretji skupini so učbeniki, ki so bili izdani leta 2004 ali pozneje, torej po vključitvi v Evropsko unijo in zvezo NATO. V to skupino spada pet učbenikov, pri katerih je opaziti, da povprečno vsebujejo manj elementov in tehnik (kljub temu pa še vedno preveč), ki konstruirajo zahodno reprezentacijo Afrike in afriškega prebivalstva. Torej se je vsebovanost takih elementov zmanjšala, saj se je zmanjšala tudi potreba po distanciranju od sveta zunaj Evrope. Vsebovanost diskurzivnih tehnik v teh treh skupinah učbenikov prikazuje tudi graf 4.2.

Graf 4.2: Povprečna vsebovanost diskurzivnih tehnik v učbenikih glede na letnico izdaje²



4.2 Analiza fotografij

4.2.1 Izhodiščne točke in metodološki okvir

Analiza fotografij je pravzaprav le nadaljevanje analize besedil, saj se pri preučevanju podob osredotočam predvsem na proces nastajanja pomenov in stereotipov o afriški celini, prek tega pa tudi na védenje in tolmačenje moči. Pri tem se opiram na podobne teorije kot pri analizi besedil, saj se preučevanje vizualne kulture prav tako opira na semiotiko in, zgodovinsko gledano, na Barthesa, Benjamina in Baudrillarda, pri

² Graf temelji na vzorcu devetnajstih učbenikov in je rezultat mojih lastnih izračunov na podlagi analize.

čemer operira s kanonizirano slovnico konceptov, kot so »znak«, »punktum«, »spektakel«, »pogled« in »reprezentacija«, ki kot znamenja kulturne prakse prepoznavajo osrednjo vlogo podobe v popularnem družbenem diskurzu (Hardt 2002, 315). Čeprav vizualizacija nikakor ne nadomesti diskurza, je zelo pomembna, saj ta postane učinkovitejši, hitrejši, izčrpnější in razumljivejši, s tem pa se poveča tudi njegov vpliv (Mirzoeff 1999, 6). Pomembnost fotografije gre pripisati temu, da je najprepričljivejši medij dokazovanja in da ima sloves verodostojne upodobitve realnosti (Hardt 2002, 323). Ob tem je treba poudariti, da fotografija slavi sodobno prevlado pogleda, privilegiranost očesa ter vzpon spektakularnega, ki ni samo vidno, ampak bolj resnično od resničnega (Hardt 2002, 316). Ali, kot pravi Walter Benjamin (v Hardt 2002, 318), živimo v dobi mehanske reprodukcije, ko podoba oblikuje realnost eksistence. Tako so vizualne komunikacije postale najbolj priljubljeno sredstvo sugeriranja pomena in prenosa informacij, čeprav je pri tem uspešen tudi jezik v svoji tiskani obliki, kot smo lahko videli pri analizi besedil, res da znotraj drugačnih družbenih okvirov (Hardt 2002, 323). Fotografije namreč delujejo na kulturno specifičen način in so izjemno razširjeno sredstvo, prek katerega se gradijo sistemi reprezentacij in prek katerega nenehno nastajajo in se prenašajo pomeni (Hardt 2002, 324). Hall (2004b, 195) poudarja, da čeprav je poglavitni sestavni del vsakega teksta še vedno besedilo, fotografije vedno, kadar se pojavijo, dodajo besedilu novo pomensko razsežnost. Ali kot je opazil Roland Barthes (v Hall 2004b, 195), so podobe precej bolj imperativne od pisane besede, saj v enem zamahu vsiljujejo pomen, ne da bi ga razčlenile ali razvodenile, kajti fotografije pričajo o resničnosti dogodka, ki ga reprezentirajo. Fotografije dogodka vsebujejo metasporočilo: dogodek se je v resnici zgodil, saj ga dokazuje prav fotografija. Fotografije se torej kažejo kot dobesedni posnetki dejstev in pričajo same zase. Barthes (v Hall 2004b, 2007) temu pravi »bil-sem-tam« vseh fotografij. Fotografije tako delujejo s skritim znakom, ki razkriva, da se je to tudi v resnici zgodilo, češ, sam se prepričaj o tem. Seveda je izbira določenega trenutka v dogodku in ne drugega, te osebe raje kot druge, tega zornega kota raje kot drugega v resnici zelo ideološki postopek. Kajti izbira določenega fotografiranega dogodka ponazarja izjemno kompleksno verigo dogodkov in pomenov (Hall 2004b, 207). Zato je treba razlikovati med dvema vidikoma: prvi je vrednost fotografskega znaka, drugi pa je ideološka raven fotografskega znaka (Hall 2004b, 200). Ideološke vrednosti pripadajo moralnopolitičnemu diskurzu v družbi kot taki. Tehnologija kot ideologija sprememb namreč podpira razvoj, s tem pa nakazuje možnost uporabe

podobe v korist silam političnih ali družbenih sprememb. Tako fotografska podoba v 20. stoletju vseskozi oblikuje in obvladuje kolektivni spomin družbe, ta pa se pretaka tudi v zavest posameznika. Fotografije se odzivajo ali, kot pravi Jacques Lacan (v Hardt 2003, 605–606), vračajo pogled ogledovalca, čigar branje je vedno zavestna preiskava diskontinuitet in razkrivanja navzočnosti raznovrstnih pomenov, ki jih vsebuje podoba. Ob tem je zelo pomembno poudariti, da se fotografije le redkokdaj pojavijo same, temveč jih po navadi spremlja tekst, beseda. Namen jezikovnega besedila je prav v tem, da nam odgovori na vprašanje, kaj je na sliki. Na ravni denotacije je njegova funkcija identifikacijska, na ravni konotacije pa interpretativna. Tako je lahko jezikovno besedilo tisto, ki priskrbi dodatno priložnost za manipulacijo, saj bralca usmerja k specifičnemu pogledu ali k specifični razlagi, s tega stališča pa ima besedilo tudi represivno vlogo (Hardt 2003, 621). Zato se bom pri analizi fotografij usmerila v analizo pomena jezikovnega in slikovnega sporočila, saj drug drugega dopolnjujeta in skupaj ustvarjata zgodbo. Težko je ugotoviti, kako in kje natančno se vzpostavijo teme, ki pretvarjajo fotografijo v ideološki znak. A Hall (2004b, 205–206) poudarja, da se ideologija kaže kot specifična interpretacija, ki jo specificira vsaka fotografija ali tekst, ter da fotografije svojo ideološko dimenzijo skrivajo s tem, da se kažejo kot stvarni vizualni transkripti realnega sveta. Tudi Lippmann (1999, 85) poudarja, da imajo fotografije premoč nad domišljijo, saj se zdijo popolnoma resnične. Predstavljamo si, da so nam posredovane brez človekovega vmešavanja, hkrati pa so od vseh možnosti tudi najmanj naporne za razumevanje. Tisto, kar najbolj odlikuje mit, je, da se v njem enako verodostojno pojavljajo pravilno in nepravilno, dejstvo in izmišljija, poročilo in domišljija (Lippmann 1999, 101).

Kot bo razvidno iz analize učbeniki ponujajo množico vizualnih izkustev in iščejo estetske ali emocionalne odzive. A kot pravi Hardt (2002, 320), priljubljenost in razširjenost podobe v družbi v ničemer ne razkriva realnosti sodobnega bivanja: njen učinek je zgolj krepitev okoliščin političnega in ekonomskega nadzora nad družbo. Na ta način je poraba podob vedno večja, to pa sproža stalno potrebo po vizualni stimulaciji, saj le ta lahko zadovolji okolje, v katerem odgovori stopajo pred vprašanja in se prilagajajo vnaprej določenim pričakovanjem (Hardt 2002, 320).

Preden namenim pozornost analizi fotografij v učbenikih, naj omenim še avtorici Lutz in Collins, ki se osredotočata na fotografije Nezahodnjaka. Po njunem mnenju te fotografije vsaj delno lahko razumemo kot posledico vrste psihokulturno priučenih izbir fotografov, urednikov in piscev podnapisov, ki na določeni ravni namenjajo pozornost

svojemu pogledu in pogledu drugega. Kot opozarja Homi Bhabha (v Lutz in Collins 2004, 216), morata kolonialna razmerja gledanja spremljati velikanska protislovnost in razdirajoč učinek, saj je ogledalo, ki ga te podobe drugih držijo kolonialnemu jazu, problematično, kajti subjekt se najde ali prepozna prek podobe, ki je hkrati odtujevalna in zato potencialno konfliktna. Pogled rasno drugega postavlja gledalca v neprijeten položaj tako v prepoznavanju njega samega v drugem kot v zanikanju te prepoznavne. S perspektive, ki črpa pri Lacanu in Freudu, kolonialni družbeni odnosi v veliki meri potekajo v režimu vidnosti (Lutz in Collins 2004, 216). Fotografije imajo torej dvojno, protislovno naravo – so zapisi objektivne resničnosti, hkrati pa tudi osebno, subjektivno pričevanje, izraz določenega stališča. Fotografska podoba ni samo sled, odsev, ampak tudi izbor: fotografirati pomeni uokviriti, uokviriti pa pomeni izključiti (Sontag 2006, 133).

Analiza fotografij bo temeljila na kvalitativnih metodah, saj je bistvo fotografij predvsem v njihovi vsebini in pomenih, ki jih prinašajo, zaradi česar je pozornost usmerjena k interpretaciji. Analiza je razdeljena na tri dele, ki se razlikujejo po motivih fotografij. V prvem je pozornost usmerjena v tiste fotografije, ki poudarjajo drugačnost afriške celine, v drugem v fotografije, ki so nabite z bolečino in trpljenjem, v tretjem delu pa v fotografije, ki ponazarjajo pomoč zahodnega sveta. Kot pomoč pri prikazu razmejitev med posameznimi motivi sem uporabila tudi kvantitativno metodo analize fotografij. Hkrati je treba opozoriti, da sem se osredotočila zgolj na tiste fotografije, ki reprezentirajo človeške akterje, tistih, ki prikazujejo pokrajino oz. naravo, pa ta analiza ne upošteva. Takšnih fotografij v analiziranih učbenikih najdemo 177 in prav toliko jih je tudi vključenih v analizo. Ob opisanih motivih bom poiskala pomene, ki se tvorijo na konotativni ravni, ter skušala odgovoriti na vprašanje: Kakšne možnosti ima učenec za razumevanje sveta, kakršen se kaže v fotografskih odslikavah realnosti, ter s čim je to doseženo? Pri tem sem se naslonila na semiološke pristope ter na diskurzivne tehnike, kot so barvna skala, plan in ostrina. Pozornost sem namenila tudi besedilnim sporočilom ob fotografijah in njihovi interpretativni funkciji, saj ta lahko zavede učenca ob branju učbenika.

4.2.2 Fotografije, ki poudarjajo drugačnost

Fotografije, ki jih obravnavam v tem delu, imajo, kot pove že naslov, to skupno lastnost, da poudarjajo drugačnost afriške celine in njenih prebivalcev. Lahko bi jih razdelila v več sklopov: na tiste, ki prikazujejo zaostalost afriškega prebivalstva, na

tiste, ki prikazujejo zaostalost afriškega gospodarstva, in na tiste, ki prikazujejo afriške probleme, kot so oskrba s pitno vodo in demografski problemi. Skratka, te fotografije poudarjajo tiste lastnosti, ki so že tako ali tako stereotipizirane in značilne za Afričane, v naših glavah pa se prikažejo takoj, ko pomislimo na Afriko.

Slika 4.1: Fotografija v učbeniku Svet



Vir: Senegačnik (2004, 36).

Slika 4.2: Fotografija v učbeniku Sodobni svet



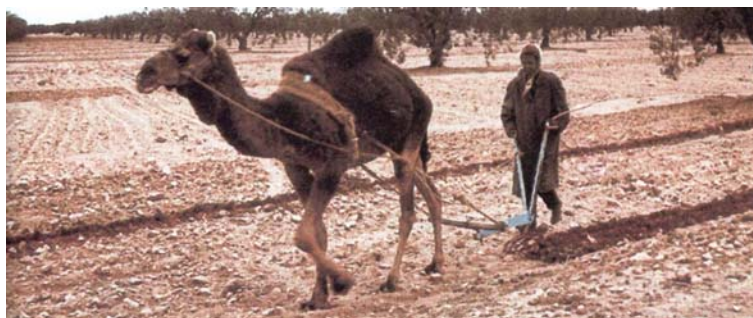
Vir: Vovk (2003, 46).

V prvem sklopu fotografij so tiste, ki prikazujejo afriške ženske. V učbeniku *Svet, geografija za 2. letnik gimnazij* (Senegačnik 2004, 36) nas v poglavje o afriški celini popelje uvodna fotografija, ki obsega celo stran (Slika 4.1). Na fotografiji sta z ekstremnim bližnjim velikim planom posneti dve ženski. Oblečeni sta v pisani obleki, ki spominjata na ruti ali pregrinjali, sta bos, videti sta umazani, njuna vratova, zapestja in ušesa so polna pisanih dodatkov, okoli njunih nog pa se motata dva otroka, prav tako umazana, enega pa ima ena izmed njiju tudi povezanega v ruti. V ozadju fotografije vidimo dve kolibi iz vej, slame in blata. Fotografija nima jezikovnega sporočila. Ta uvodna fotografija se tako osredotoča na drugačnost afriških žensk, ki je očitna zlasti v njihovem videzu in njihovi funkciji v družbi, ta pa je skrb za otroke. To je še posebej poudarjeno z uporabo ekstremnega bližnjega velikega plana. Vse to seveda pomembno ločuje afriške ženske od žensk na Zahodu. Tudi v učbeniku *Sodobni svet* (Vovk 2003, 46) najdemo fotografijo (Slika 4.2), ki obsega več kot polovico strani in v bližnjem planu prikazuje nekaj na tleh sedečih žensk. Za njimi so velike vreče, polne slame, pred njimi pa košare s krompirjem. Čeprav so ženske obrnjene stran od kamere, je na

njihovih obrazih videti resen izraz. Nosijo pisane rute in so okrašene z ogrlicami, ena izmed njih, kot po pravilu, pestuje otroka. Ta fotografija nam na konotativni ravni torej pripoveduje, da je skrb afriških žensk – poleg skrbi za otroke – tudi pridelava, priprava in prodaja hrane. Podnapis, ki je interpretativne narave, nam pove, da gre za prizor s tržnice v »črni Afriki« (Vovk 2003, 46). S tem je še poudarjeno, kar prikazuje že fotografija, namreč mračnost in revnost življenja v Afriki. Tudi v učbeniku *Geografija 8* (Račič 2000, 25) je objavljena fotografija, na kateri ženske pred kolibami prebirajo poljske pridelke. Zdi se, da je namen teh fotografij usmeriti pozornost na drugačnost afriških žensk. Fotografije same namreč niso temačne, saj so pisane in dobro osvetljene, a pozornost pritegnejo s tem, da nas usmerijo k določeni stvari ali opravi in nas tako opozorijo na njihovo drugačnost. Na konotativni ravni lahko vzbujajo pomene, da so afriške ženske primitivne, zaostale, tradicionalne, gospodinjske, torej neizobražene in neemancipirane. Takšno interpretativno funkcijo v učbeniku *Spoznavamo Afriko in Novi svet* (Kolenc - Kolnik in drugi 2004, 15) prevzame že samo jezikovno besedilo ob fotografiji, ki je skupaj z besedilom povezana v zaključeno celoto. Na tej fotografiji je prikazana ženska, oblečena v pisano obleko in s prav takšno ruto na glavi, na kateri nosi lonce in perilo. V besedilu, ki pripada fotografiji izvemo, da je to ženska iz Gambije. Kot dodatek je po urah opisan njen vsakdanjik: delo na polju, nabiranje drv in vode, priprava večerje in skrb za otroke. Sledi vprašanje za učence: »Si opazil drugačnost njenega načina življenja, kdaj je njen prosti čas?« (Kolenc - Kolnik in drugi 2000, 15). Ta podnapis ima seveda interpretativno funkcijo in nakazuje drugačnost afriške ženske, kot smo poudarili že zgoraj. Zdi se, kot da želijo fotografije in besedilna sporočila prikazati, da sta osrednji nalogi žensk v Afriki gospodinjiti in skrbeti za otroke, saj v učbenikih ne najdemo drugačnih fotografij. Seveda je to v nasprotju z modernim in razvitim svetom, kajti tamkajšnje ženske hodijo v službo, se zabavajo, se družijo s prijatelji, hodijo v šole, univerze in so izobražene. S tem je pravzaprav poudarjena zaostalost afriških žensk. Zanimiva je tudi fotografija v učbeniku *Regionalna geografija sveta* (Lovrenčak 1997, 44), ki prikazuje goro krompirja, ob njem pa tri ženske, dve temnopolti in eno belopolto. Podnapis nas sicer res pouči o tem, da je krompir eno izmed pomembnih živil v tropskih delih Afrike, a hkrati doda, da je prodajalka krompirja, spodaj na desni, belopolta zaradi pomanjkanja kožnega barvila. Na denotativni ravni torej izvemo zanimivost, da so lahko temnopolte ženske tudi belopolte, tako kot tudi belci poznamo albine, vendar nas na konotativni ravni besedilo opozarja pred morebitno naivnostjo, saj na fotografiji ni belka, temveč le še ena od

»temnopolnih« žensk. Še posebej pa je zanimivo, kako so se znašli avtorji učbenika *Svet, geografija za 2. letnik gimnazij* (Senegačnik 2004, 45), saj so namesto fotografije objavili skico, ki seveda ni tako avtentična, kot so fotografije, kljub temu pa ima moč tvorjenja pomenov. Na njej je namreč spet opaziti ženske pri vsakdanjih opravilih, v ospredju sta predvsem priprava hrane in skrb za otroke, vidimo tudi kolibe, ki so pokrite s slamo, podnapis pa pravi: »Življenje na vasi v podsaharski Afriki, ki je po kulturi in načinu življenja neprimerljiva s katerikoli drugim delom sveta.« V učbeniku *Geografske značilnosti sveta* (Kürbus in drugi 2004, 47) najdemo celo stran s fotografijami, ki poudarjajo afriško zaostalost – prevladuje torej vizualna retorika in ne besedilo samo. Na tej strani je pet slik, ena izmed njih pa prikazuje žensko, ki na kolenih pripravlja hrano, poleg nje pa, seveda, stoji otrok. Ob tej je fotografija otroka, ovitega z najrazličnejšimi ogrlicami, njegov obraz pa je pobarvan z različnimi barvami. Naslednja fotografija kaže delo na njivi, ki je popolnoma zaostalo, saj orjejo s kravami in z lesenim ralom. V zgornjem levem kotu pa je prikazana ženska, oblečena v tradicionalna oblačila, ki prodaja sadje in zelenjavo. Znova lahko vidimo, da so izbrane take fotografije, ki prikazujejo zaostalost afriških žensk, saj jih kažejo samo pri gospodinjskih delih in skrbi za otroke. Poleg teh so še fotografije, ki prikazujejo zaostalost afriškega gospodarstva, te pa sodijo že v naslednji sklop obravnavanja fotografij.

Slika 4.3: Fotografija v učbeniku *Zemljepis za 7. razred osnovne šole*



Vir: Olas in Marič (1995, 85).

Zaostalost afriškega gospodarstva kažejo predvsem tiste fotografije, na katerih je prikazana obdelava zemlje. Afrika je torej še v predindustrijski dobi, gospodarstvo te celine pozna le poljedelstvo in živinorejo, zmedo na ulicah in velikanske tržnice z različnim blagom, na katerih prevladuje siva ekonomija. Tako so v učbeniku *Regionalna geografija sveta* objavljene tri, pol strani obsegajoče fotografije, ki prikazujejo poljedelstvo in živinorejo v Afriki. Na prvi so trije temnopolti fantje, ki z

dvema bikoma in preprostim ralom obdelujejo zemljo. Tudi iz podnapisa, ki ima interpretativno funkcijo, izvemo, da uporabljajo preprosta orodja in da se tovrstno kmetijstvo zato imenuje motično poljedelstvo (Lovrenčak 1994, 53). Nekaj strani naprej je fotografija, ki prikazuje nepopisno množico živine, med katero opazimo nekaj moških, ki imajo okoli glav zavezane rute. Podnapis je tu informativne narave, saj nas zgolj obvesti o kraju. Še nekaj strani naprej je tretja velika fotografija, na kateri temnopoltemu kmetu pomaga zemljo orati kamela. Iz podnapisa izvemo, da je takšen način obdelave značilen za polja v dolini Nila (Lovrenčak 1994, 66). Podobno fotografijo najdemo tudi v učbeniku *Zemljepis za 7. razred osnovne šole* (Olas in Marič 1995, 85) (Slika 4.3). Tem fotografijam je poleg vsebine skupno tudi to, da so nerazločne, ostrina in osvetlitev fotografij sta slabi, fotografije so temačne, v barvni skali prevladujejo sivi in temačni odtenki, to pa so tiste diskurzivne tehnike, ki lahko estetizirajo in upravljajo s pogledom bralca, Afričanom pa podeljujejo negativno konotacijo. Ob tem je treba poudariti, da ne trdim, da so te fotografije namerno takšne, ampak le, da barvna skala in ostrina fotografij na konotativni ravni vplivata na konotacijo.

V učbeniku *Geografija 8* (Račič 2000, 23) najdemo stran, na kateri prevladuje vizualno, saj več kot dve tretjini strani zavzemata dve fotografiji. Na prvi (Slika 4.4) vidimo predpotopen avtobus, prenatrpan z ljudmi, na strehi vozila pa so koze in vreče hrane. Na fotografiji vlada kaos, ki je še ena izmed značilnosti Afrike. Iz podnapisa izvemo, da je to ulični vrvež v Gvineji Bissau.

Slika 4.4: Fotografija v učbeniku *Geografija 8*



Vir: Račič (2000, 23).

Slika 4.5: Fotografija v učbeniku *Geografija 8*



Vir: Račič (2000, 23).

Druga fotografija (Slika 4.5) pa prikazuje tržnico, na kateri je v ospredju velikanska množica plastičnih posod, ki so na lesenih podstavkih zložene ena na drugo.

V spodnjem delu te fotografije je nekaj žensk, oblečenih v dolga pisana oblačila in z rutami na glavah, nekatere izmed njih pa na glavi nosijo različne stvari. Na tleh sta blato in velika luža. Iz podnapisa izvemo, da se večina prebivalcev Lagosa (Nigerija) oskrbuje na tržnici. Torej ne v trgovini, kot je to v navadi v zahodnem svetu. Čeprav so podnapisi informativni, pa fotografije lahko nakazujejo na zmedo, kaos in nered, ki vladajo v Afriki. V učbeniku *Obča geografija za 1. letnik gimanzij* (Cunder in drugi 2001, 138) fotografija kaže fante, ki stojijo v blatni luži in s palicam mešajo kotle, v katerih je prav tako blato. Iz podnapisa izvemo, da je to rudarjenje po starem (Zair). Tu ima podnapis interpretativno funkcijo, saj nas ne obvesti samo o tem, da fantje rudarijo, ampak tudi, da rudarijo po starem. Zanimiva je tudi fotografija, ki jo najdemo v učbeniku *Svet geografija za 2. letnik gimnazij* (Senegačnik 2004, 50). V ospredju je moški, ki v rokah pelje voz, podnapis pod fotografijo pa je interpretativen, saj pravi, da je to »siva ekonomija« na afriški ulici. Tega avtorji sicer ne morejo z gotovostjo trditi, saj je voz prazen. Zanimiva je tudi fotografija v učbeniku *Geografske značilnosti sveta* (Kürbus in drugi 2004, 53), na kateri je v ospredju prijazen temnopolti moški, ki čez ramo drži nekakšno orodje. Slika sama po sebi ne pove dosti, zato pa je tu podnapis, ki citira moškega na fotografiji: »Ja, gozdove sekamo za nova polja. Kako pa naj pridemo do nove zemlje? Lačnih ust je vedno več. Ali pri vas ni tako?« Podnapis s tem prispeva k večji avtentičnosti zgodbe in učenca približa dogodku, hkrati pa skuša v njem z vprašanjem, ali pri vas ni tako, vzbuditi čustva. Učenčeva pozornost je tako preusmerjena k razmišljanju o tem, kako je pri nas, namesto h kritičnem razmišljanju o pravem razlogu za sekanje gozdov (to je namreč tudi eden izmed pogojev Svetovne banke). Fotografij, ki prikazujejo zaostalost afriškega gospodarstva, je še nekaj, a so po večini podobne opisanim, zato vseh ne bom navajala. Pozornost bom raje namenila življenjskim razmeram v Afriki oziroma vprašanju, ali se praksa prikazovanja zaostalosti pojavlja tudi na fotografijah, ki prikazujejo okolje, v katerem živijo Afričani, torej v njihovih domovih.

Slika 4.6: Fotografija v učbeniku *Sodobni svet*



Vir: Vovk (2003, 54).

Slika 4.7: Fotografija v učbeniku *Obča geografija za 1. letnik gimnazij*



Vir: Senegačnik (2002b, 159).

V učbenikih najdemo tudi fotografije, ki prikazujejo, v kakšnih razmerah živijo Afričani. Večina fotografij na konotativni ravni namiguje na primitivnost, plemenskost in posledično na zaostalost. Na teh fotografijah so prikazana bodisi barakarska naselja bodisi naselja vaških skupnosti s hišami iz blata, slame, lesa ali ilovice. Eno takšnih fotografij (Slika 4.7), ki prikazuje marginalno naselje, najdemo v učbeniku *Obča geografija za 1. letnik gimnazij* (Senegačnik 2002b, 159). Fotografija in besedilo poleg nje sestavljata zaključeno celoto, saj sta posebej obarvana in uokvirjena. Na sliki je videti stisnjeno naselje, zgrajeno iz odvečnega gradbenega materiala, v ospredju pa stojijo štirje fantje, ki so stereotipizirani. Njihov videz je namreč podoben videzu temnopoltih ljudi, ki v filmih simbolizirajo kriminal. K temu prispeva tudi interpretativno besedilo ob fotografiji, saj bralca pouči o tem, da je to marginalno naselje v Sowetu v Južnoafriški republiki, za katerega so značilni velika revščina, kriminal in zelo slabe higienske razmere. S tem so marginalna naselja še dodatno označena kot nekaj negativnega, umazanega, grdega, neurejenega ipd. Lahko bi se zgledovali po Bourdieu, ki pravi (v Gržinić 2005), da so to naselja zelo zapletenega življenja, resnične ekonomije z veliko iznajdljivosti, ki ljudem ponujajo prostor za fizično in družbeno preživetje. Zanimiva je tudi fotografija v učbeniku *Geografija* (Popit in Golob 2006, 60). Na levi in desni strani fotografije so kolibe iz lesa, pokrite s slamo, po sredini vodi lesena pot, po kateri hodita objeta dva majhna otroka. Na fotografiji je še nekaj otrok, ki spijo na tleh, kjer je tudi nekaj odej in drugih stvari. Podnapis preprosto pravi: »Kakovost življenja«. S tem na prefinjen način poda moralno sodbo kakovosti življenja v Afriki v primerjavi s kakovostjo življenja pri nas, čeprav tega izrecno ne napiše. V učbeniku *Sodobni svet* (Vovk 2003, 54) najdemo fotografijo

(Slika 4.6), ki prikazuje mlado družino s štirimi otroki, kako pred bivališčem iz slame sedi ob ognju. Iz podnapisa izvemo, da so to Bušmani pred svojim skromnim bivališčem. Podobno predstavitev najdemo tudi v učbeniku *Družboslovje – Geografija* (Kunaver in drugi 2004, 99). Fotografija predstavlja nomade, v ospredju so dva moška in štirje otroci, v ozadju pa je videti njihov skromni šotor. Skratka, vse te fotografije prikazujejo življenjske razmere v Afriki, ki naj bi bile zaostale in primitivne, in predvsem drugačne. Prek plemenskosti in revščine prikažejo tudi ljudi, ki živijo v takih razmerah, po navadi bodisi Masaje, za katere so značilne različne pletene pričeske, okrašene z dodatki, bodisi Bušmane z loki in puščicami, lahko pa tudi nomade ali razcapane otroke. Prikazana so predvsem ruralna območja, torej območja, ki se občutno razlikujejo od razmer na Zahodu, razvita mesta pa so tako rekoč pozabljena. Če pa so na fotografijah prikazana tudi moderna mesta – fotografije takih mest sem našla v desetih učbenikih – so, poleg tega, da sta ruralni in urbani del celine predstavljena neenakovredno, na njih predstavljene le gole stavbe, brez ljudi. S tem fotografija izgubi avtentičnost, saj je videti, kot da bi bila umetno prilepljena v takšno okolje. Nasprotno pa je ob predstavitvi ruralnih območij na fotografijah skoraj vedno tudi človek v svoji značilni, stereotipizirani opravi. Tako sta na primer v učbeniku *Regionalna geografija sveta* (Lovrenčak 1994, 78) ena poleg druge dve fotografiji. Na eni vidimo visoke poslovne stavbe, stolpnice, skratka moderno mestno središče, slikano iz zraka, na drugi pa je množica otrok, ki se igrajo pred barakami, zgrajenimi iz različnih odvečnih gradbenih materialov. Iz podnapisa izvemo, da je levo središče Johannesburga, desno pa črnsko naselje pri Cape Townu. V učbeniku *Spoznavamo Afriko in Novi svet* je pod fotografijo, ki prikazuje moderno središče, interpretativno besedilo, ki pravi, da je poslovno središče Johannesburga na prvi pogled videti tako kot v ameriških velemedstih (Kolenc - Kolnik in drugi 2003, 27). S tem je podana moralna sodba, da to vendarle ni takšno, kot so ameriška mesta, ampak se tako le zdi, saj sicer v njem vladajo kaos, nered, umazanija. Fotografije, na katerih ni ljudi, učencev ne pritegnejo toliko, kot če so na njih prebivalci. Poleg fotografij, ki poudarjajo afriško zaostalost in »značilne« afriške prebivalce, ki to niso, se v učbenikih pojavljajo tudi fotografije, ki poudarjajo afriške probleme, bodisi probleme s pitno vodo bodisi demografske probleme. Tako v učbeniku *Svet, geografija za 2. letnik gimnazij* (Senegačnik 2004, 51) najdemo fotografijo, ki v središče postavi štiri umazane in razcapane otroke z nekakšno plastiko ali embalažo v rokah in v ustih, v ozadju pa je koliba iz blata in slame. Iz podnapisa izvemo: »V podsaharski Afriki je na vsakem koraku videti veliko otrok.« Tudi učbenik *Obča*

geografija za 1. letnik gimnazij (Drobnjak 2002a, 140) prikazuje množico otrok in iz podnapisa, ki ima znova interpretativno funkcijo, izvemo, da je ena izmed značilnosti Afrike veliko število otrok. Ob tem naj opozorim še na eno zanimivo fotografijo (Slika 4.8), ki poudarja zaostalosti in stereotipe o afriški celini. Najdemo jo v učbeniku *Družboslovje – Geografija* (Kunaver in drugi 2004, 94). V njenem središču je deček, ki na glavi nosi šolsko klop in nas pomenljivo gleda, v ozadju pa je še deklica, ki prav tako nosi šolsko klop. Sprva nam ni jasno, s kakšnim namenom nosita klopi, a nas s tem seznaní podnapis, ki pravi: »Učenci šole v Bamaku (Mali) med počitnicami odnesejo svoje klopi domov.« (ibid). Kaj takega je za zahodnega učenca nedojemljivo, zato mu lahko to kaže afriško zaostalost.

Slika 4.8: Fotografija v učbeniku *Družboslovje – geografija*



Vir: Kunaver in drugi (2004, 94).

Slika 4.9: Fotografija v učbeniku *Družboslovje – geografija*



Vir: Kunaver in drugi (2004, 121).

Predvsem pa se moramo ustaviti pri fotografiji (Slika 4.9), ki jo najdemo v učbeniku *Družboslovje – Geografija* (Kunaver in drugi 2004, 121). Postavljena je v zgornji del strani ter skupaj z besedilom sestavlja nekakšno celoto, saj je oboje uokvirjeno in barvno poudarjeno. Na fotografiji so prikazani trije do zob oboroženi temnopolti fantje, vsi imajo v rokah puške, oblečeni so v uniforme, eden izmed njih ima okoli vratu strelivo, povsod okoli njih pa je veliko zabojev orožja. V kratkem besedilu levo od fotografije piše, da so vzroki za vojne različni, da so to lahko želja po tujih ozemljih in naravnih bogastvih ali narodnostna oz. verska nasprotja. Izvemo še, da so se ljudstva v zgodovini občasno napadala, ker so želela pri sosedih dobiti hrano in delovno silo, in da dandanes ni kaj dosti drugače, saj na primer Američani za varovanje svojih gospodarskih interesov uporabljajo velikansko vojaško moč. Tudi druge države si prizadevajo, da bi imele svoja »vplivna območja«. Nekdanje kolonialne sile se imajo

dandanes za zaščitnice držav, nekdanjih kolonij. Iz tega besedila ne zvemo kaj dosti, saj je videti, kot da se avtorji vrtijo okoli vrele kaše, a v podnapisu pod sliko zapišejo: »Ali se uporniki v Ugandi sploh zavedajo za čigave koristi se bojujejo?« (ibid). Gre za interpretativen podnapis, ki lahko da bralcu slutiti, da se Afričani bojujejo brez pravih razlogov. Hkrati je poudarjena tudi njihova zaostalost, saj se zdi, kot da ne bi poznali razmer v svetu.

Vse opisane fotografije, žal, lahko poglobljajo prepad med »nami« in »njimi«. Tako »njim« pripišejo vse slabe lastnosti, predvsem ženskam, afriškemu gospodarstvu in afriškim ljudstvom, poleg tega pa tudi stereotipizirajo podobo Afrike, saj predstavljajo le tiste njene značilnosti, ki se občutno razlikujejo od značilnosti zahodnega sveta. Predstavljena je samo ena stran afriške celine. Ker želim še dodatno opozoriti na ta problem, sem v naslednji sklop uvrstila fotografije, ki Afriko postavljajo ob bok zahodnemu svetu in s tako primerjavo oblikujejo zahodno reprezentacijo te celine.

V učbeniku *Obča geografija za 1. letnik gimnazij* (Senegačnik 2002a, 6) sta že ob uvodni predstavitvi pojma geografija objavljeni dve fotografiji. Prva je temna in prikazuje vasico neke afriške skupnosti s kolibami, zgrajenimi iz vej in blata. Na njej opazimo tudi tri vaščane, ki so zaviti v odeje, bosi in okrašeni z ogrlicami. V podnapisu piše: »Ob besedi geografija še danes marsikdo pomisli na potovanja po eksotičnih deželah (Tanzanija).« Besedilo torej potrdi, da človek, ko pomisli na Afriko, pred svojimi očmi najprej zagleda eksotične kraje, za katere so značilne le takšne podobe zaostalosti, plemenskosti in primitivnosti. Poleg te je precej svetlejša fotografija, na kateri sta v ospredju dva moška, ki gledata na zemljevid, ob njiju so smuči, za njima pa prekrasne Alpe. Ta slika je veliko bolj osvetljena, uporabljen je dolg srednji plan, ozadje je kar se da izbrano. To bralcu lahko sugerira, da smo »mi« drugačni od »njih«, s tem pa se lahko še pogloblja prepad med »nami« in »njimi«, in to že povsem na začetku učbenika, v uvodu. Naslednji nedopusten primer najdemo v učbeniku *Obča geografija za 1. letnik gimnazij* (Cunder in drugi 2001, 112), v poglavju *Prebivalstvo*. Tudi tu sta ena ob drugi objavljeni dve fotografiji. Na prvi je belopolti očka, ves mišičast, vesel, lep in možat, ki visoko v zrak drži malo bitjece in se mu smehlja. Poleg te je fotografija temnopolte deklice, ki na hrbtu prenaša v ruto zavitega malčka, čeprav je tudi sama videti še otrok. Gre za nazoren prikaz ustvarjanja razlike: na eni strani je napreden Zahod, v katerem so ženske emancipirane, zato morajo tudi moški skrbeti za otroke (kot ta na fotografiji), na drugi pa je afriška deklica, ki je še sama nebogljen, kljub temu pa

že ima otroka, ker tako velewa tradicija; nosi ga zavitega v culo in s tem na konotativni ravni prikazuje zaostalost afriških žensk.

Zelo problematične so tudi fotografije, ki prikazujejo različne rase. Učbenika *Obča geografija za 1. letnik gimnazij* (Cunder in drugi 2001, 125) in *Družboslovje – Geografija* (Cunder 1999, 68) rase prikazujeta z več fotografijami. Bela rasa je ponazorjena z bližnjim planom treh deklic z roza sponkami v svetlih laseh, ki se na vsa usta smejiijo v kamero, osvetljene pa so tako, da je videti, kot da bi imele okoli sebe sij. Črna rasa je predstavljena s fotografijo temnopoltih dečkov s čudnimi izrazi na obrazih (kot da se malce pačijo) in s številnimi pisanimi ogrlicami okrog vratu. Podnapisa sta zgolj informativna, saj piše le bela ali črna rasa.

Slika 4.10: Fotografija v učbeniku *Geografija za srednje šole*



Vir: Senegačnik (1997, 165).

Slika 4.11: Fotografija v učbeniku *Geografija za srednje šole*



Vir: Senegačnik (1997, 165).

Še bolj diskriminatorna in problematična sta pri predstavitvi ras učbenika *Geografija za srednje šole* (Senegačnik 1997, 165) in *Obča geografija za 1. letnik srednjih šol* (Senegačnik 1996, 146). Belo raso predstavlja fotografija učencev (Slika 4.10), ki sedijo v šolskih klopih, pred seboj imajo zvezke in pozorno poslušajo učitelja. Podnapis pod sliko nam to tudi potrdi: »Bela velika rasa: Srednješolci iz Slovenije« (Senegačnik 1996, 146; Senegačnik 1997, 165). Občutno drugače je predstavljena črna rasa. Na fotografiji (Slika 4.11) je temnopolt moški, natovorjen z najrazličnejšim kičem. Moški je posnet z ekstremnim bližnjim planom, zato lahko sklepamo, da se fotografija osredotoča na njegovo različnost. V podnapisu preberemo: »Črna velika rasa: Prodajalec iz Senegala« (ibid). Torej, ne samo da je obstoj ras v omenjenih učbenikih prikazan kot samoumevno dejstvo, kot smo prikazali v analizi besedila, ampak tudi v vizualni reprezentaciji predstavita belo raso kot naprednejšo (učenci so v izobraževalni

ustanovi), črno pa kot zaostalo (njeni pripadniki prodajajo kič na plaži). Ob tem pa moram opozoriti tudi na primer korektne vizualne predstavitve ras, kakršen je v učbeniku *Geografija 1* (Klemenčič 1994, 60). Na fotografiji je prikazana nepregledna množica ljudi vseh ras, v poetičnem podnapisu pa preberemo: »Pisana množica pripadnikov različnih ras« (ibid).

Kot vidimo iz analiziranega, fotografski pogled na afriško celino utrjuje reprezentacijo zahodne kulturne identitete kot moderne in civilizirane (Lutz in Collins 2004, 216), hkrati pa poskrbi za izključevanje drugih kot »avtsajderjev«, primitivnih, plemenskih, zaostalih, skratka nenormalnih. Fotografije ruralnih, folklornih in naturalističnih ikonografij s svojo vizualno resničnostjo dokazujejo tudi resničnost stereotipa nerazvitosti in zaostalosti (Mezzana 2006). Prek takih fotografij je poudarjena samo ena plat Afrike – tista, ki ima negativno konotacijo –, s tem pa so prikrajšani tako ljudje kot tudi afriška celina.

4.2.3 Fotografije trpljenja

V tem delu je pozornost namenjena fotografijam katastrof. Za te je značilno, da so čustveno nabite, predvsem z bolečino in trpljenjem, saj prikazujejo osrednje probleme afriške celine, kot so revščina, lakota, suše in begunci.

Slika 4.12: Fotografija v učbeniku *Obča geografija* za 1. letnik gimanzij



Vir: Cunder in drugi (2001, 119).

Najprej bom analizirala tiste fotografije, ki vzbujajo najmanj čustev, potem pa tiste, ki jih vzbujajo največ. Pogosta tema prvih fotografij so npr. begunci. V učbeniku *Obča geografija* za 1. letnik gimanzij (Cunder in drugi 2001, 119) je objavljena fotografija (Slika 4.12) množice ljudi, ki se, otovorjeni so z vso mogočo kramo, valijo po cesti. Fotografija obsega več kot tretjino strani. Pod njo je podnapis: »Begunci iz Somalije« (ibid), iz njega torej ne izvemo, kam so begunci namenjeni. Na levi strani je

izrezek iz časopisa z zelo poudarjenim naslovom, tako da ga ne moremo spregledati, ki pravi: »V Pomurju prijeli 220 pribežnikov« (Cunder in drugi 2001, 118). Učbenik torej s sliko somalijskih beguncev ne vzbuja sočutja, saj vizualna retorika in kričeč napis v njeni bližini nekako krepita dvom in občutek ogroženosti. To učence lahko subjektivizira na takšne položaje, da se čutijo ogrožene, s tem pa se okrepi njihov čut pripadnosti h kolektiviteti. Kot pravi Pušnikova (2003, 282), takšna težnja k skeptičnosti nima emancipacijskega značaja, ki bi kritiziral družbeni status quo in ki bi bil sposoben razkrivati prevladujoče norme in vrednote, temveč je tesno povezana s fatalizmom. Njena vloga je reproduciranje normalnosti, saj odseva statično in reakcionirano družbeno držo. Zanimivo je, da se ta slika pojavlja v šestih učbenikih, podnapisi pod njo pa se zelo razlikujejo: navedeni učbenik pravi, da so to begunci iz Somalije, v učbeniku *Obča geografija za 1. letnik gimnazij* (Drobnjak 2002b, 146) beremo, da gre za množični beg beguncev iz Ruande v Afriki, v učbenikih *Sodobni svet* (Vovk 2003, 54) in *Spoznavamo Afriko in Novi svet* (Kolenc - Kolnik in drugi 2000, 16) pa, da fotografija prikazuje množico beguncev, ki so leta 1996 zaradi krvavih spopadov bežali v sosednji Kongo. Gre za zelo lep primer, kako lahko podnapisi, ki so interpretativne narave, vzbujajo pri učencih različne odzive in čustva. Tako s tem, ko ne povemo, kam so begunci namenjeni, kot je primer v učbeniku *Obča geografija za 1. letnik gimnazij* (Cunder in drugi 2001, 119), lahko vzbujamo v učencih negotovost, dvom in ogroženost. Učbenik, ki pove, kam gredo begunci, kot je na primer v učbenikih *Sodobni svet* (Vovk 2003, 54) ter *Spoznavamo Afriko in Novi svet* (Kolenc - Kolnik in drugi 2000, 16), pa lahko v učencih vzbudi čustva sočustvovanja, ki jih še podkrepi uporaba močnih besed, kot sta besedi »beg« in »krvavi spopadi«. Pri tretji različici podnapisa ne izvemo, od kod so begunci, s tem pa jih posplošimo na celotno celino. Primer je nazoren zgled tega, kako je mogoče podnapise prirejati temu, kar želimo, da nekdo vidi ali čuti, to pa je hegemonski diskurz. Na to opozarja tudi Hartley (2004, 185), ki pravi, da so obrazi in dogodki prikazani vedno, kadar so pač potrebni, in to z uporabo katerega koli posnetka, ki je na voljo in ki je lahko posnet popolnoma drugod, lahko je star že več let, lahko je posnet v drugem kontekstu in tako naprej. Hall (2004b, 196) pa dodaja, da podnapisi fotografij v praksi natančno in dobesedno sporočajo, kako naj bi bralec dojel ekspresijo subjekta. Problem je, da se tisto, kar učenec v resnici vidi, zasidra v realnost na podlagi vizualnega dokaza, čeprav to ni dokaz, ki bi ga bralci dojemali neposredno, temveč naj bi ga razumeli kot verjetnega (Hartley 2004, 183). Slike beguncev so tudi v učbenikih *Obča geografija za 1. letnik gimnazij* (Cunder in drugi

2001, 120) in *Družboslovje – Geografija* (Kunaver in drugi 2004, 100). Fotografija, objavljena v prvem, prikazuje množico ljudi, ki se ustavljajo pri preprostih hišah, iz podnapisa pa izvemo: »Prisilne selitve zaradi lakote – begunski center v Ruandi« (Cunder in drugi 2001, 120). Tudi fotografija v drugem učbeniku prikazuje množico ljudi, ki stojijo pred kolibami, nekateri med njimi pa imajo roke dvignjene v zrak ali jih držijo za glavo, kar prikazuje živčnost, obup. Iz podnapisa izvemo, da so se številni Somalci zaradi državljanske vojne zatekli v begunska taborišča, torej je dodan čustveni element (Kunaver in drugi 2004, 100). Podnapis ima vlogo interpreta, saj šele iz njega izvemo, da gre za begunce. Tako podnapis znova preseže denotativno raven prikazanega. Zadnja fotografija, povezana s temo beguncev, je fotografija dečka, objavljena v učbenikih *Družboslovje – Geografija* (Cunder 1999, 79) in *Svet okoli nas 2* (Likar 2005, 25). Deček je z bližnjim velikim planom posnet v obraz. Sama fotografija nam ne pove kaj dosti, a svoje doda podnapis, ki je pravzaprav dečkova pripoved. Deček bralcu pove, da v njegovi deželi divja vojna, da so bratu odsekali roko in da je tudi sam moral oditi v vojsko, kjer so ga učili uporabljati orožje in mu dajali drogo, zato je pobegnil in po naporni poti prispel v Slovenijo. Pod to fotografijo najdemo tudi vir celotne zgodbe (kar je v učbenikih izjema), iz katerega izvemo, da gre za propagandno gradivo Urada RS za priseljevanje. Namen takšnih gradiv je vzbujati čustva ter doseči razumevanje in pomoč pri ljudeh, zato je jasno, zakaj skušajo z dečkovo sliko in njegovo zgodbo prikazati avtentičnost dogodka in dečka približati učencu. To slikovno-besedilno gradivo je personalizirano in lahko sproža konotacije, kot so obup, nemoč in strah. Hkrati skuša tudi povedati, da so vojne, ki divjajo po afriški celini, krivične in da so žrtve največkrat otroci. S tem nas lahko od zgodovinskega in družbenega konteksta in od kritičnega razmišljanja o vzrokih vojn zavedejo k sočustvovanju z dečkom. Vprašanje, ki se postavlja, pa je, ali je to v resnici dečkova zgodba, ali je tam le zato, da nas šokira in preusmeri našo pozornost.

Naslednji sklop fotografij obravnava probleme suše, revščine in lakote. Med temi fotografijami so tudi takšne, ki nesreč ne prikazujejo temveč, nanje le namigujejo. Poglejmo najprej te. V učbeniku *Družboslovje – Geografija* (Kunaver in drugi 2004, 119) najdemo fotografijo kmeta, ki kleči na popolnoma izsušeni in razpokani zemlji, skozi prste pa si spušča izsušeno prst. Podnapis ima interpretativno funkcijo, saj pravi: »Naravnim nesrečam po navadi sledi lakota.« (ibid). S tem podnapis deluje na domišljijo učenca, ki sušo vidi na fotografiji, zato si bo na konotativni ravni lahko predstavljal probleme in grozote, ki sledijo suši, čeprav jih iz slike sicer ni videti, a ga

fotografija na to napeljuje. Čustva lahko pri učencu vzbujajo tudi fotografije poginulih živali (na srečo v učbenikih ni zaslediti trupel ljudi). Tako je v učbeniku *Regionalna geografija sveta* (Lovrenčak 1994, 59) fotografija, ki prikazuje številna živalska okostja, okostje ene živali pa je v samem fokusu fotografije. Tudi podnapis ima interpretativno funkcijo, saj pravi: »Posledice suš v Sahelu. Zaradi pomanjkanja vode so se posušile rastline in presahnili so številni vodnjaki. Vse to je močno prizadelo nomadsko živinorejo« (ibid). Tudi take fotografije vzbujajo čustva, saj učenci hitro lahko povežejo, da potem verjetno tudi ljudem primanjkuje hrane. To se že navezuje na fotografije, ki so nabite s čustvi. V učbenikih *Svet okoli nas 2* (Likar 2005, 49) in *Geografske značilnosti sveta* (Kürbus in drugi 2004, 44) je objavljena slika otroka, ki, oblečen v razcapano majico, sedi na umazanih tleh in joče, tako da je od solz že ves moker, z roko pa se drži za glavico. Videti je popolnoma izčrpan in ves iz sebe.

Slika 4.13: Fotografija v učbeniku *Sodobni svet*



Vir: Vovk (2003, 64).

Slika 4.14: Fotografija v učbeniku *Svet okoli nas 2*



Vir: Likar (2005, 49).

Podobno fotografijo najdemo tudi v učbenikih *Sodobni svet* (Vovk 2003, 64) in *Spoznavamo Afriko in Novi svet* (Kolenc - Kolnik 2000, 24). Fotografija (Slika 4.13) in besedilno sporočilo sta posebej uokvirjena in obarvana, tako da nam takoj padeta v oči. Na njej je gol deček z napihnjenim trebuščkom, ki gleda naravnost v kamero, pri čemer se zdi, kot da bi nekaj zahteval od bralca. Sontagova (2006, 64) opozarja na dvojni učinek takšne reprezentacije velikih oči. Po njenih besedah trpljenje lahko čutimo kot nepravilno ter ostudno, vendar hkrati tudi kot neizogibno in značilno za svet, ki je nazadnjaški ter nerazsvetljen, na kar namiguje tudi dejstvo, da je deček popolnoma gol. Skušajmo se spomniti, kdaj smo v kakem mediju nazadnje videli golega belopoltega

otroka? S tem se vsekakor lahko ustvarja razlika med »nami« in »njimi«, in kolikor ta fotografija vzbuja čustva pri učencu, hkrati tudi napeljuje na to, da so to pač stvari, ki se dogajajo v takšnih krajih. Ali kot opozarja Sontagova (2006, 66), neizogibno je, da pričujočnost teh fotografij in grozot utrjuje prepričanje o neizogibnosti tragedije v nevednih ali zaostalih, se v pravi revnih delih sveta (Sontag 2006, 66–67). Ob tem je treba opozoriti na to, da očesni stik učencu omogoča poistovetenje s trpljenjem, saj pogled nosi univerzalni občutek človeškosti, brez razlik med specifičnimi konteksti, v katerih se trpljenje pojavlja. Sontagova (2006, 64) hkrati izpostavlja pogled kot tisti dejavnik, ki omogoča, da mi gledamo, drugi pa je lahko le viden. Njegova pojavnost je določena z našim pogledom. Za razliko od zahodnih akterjev žrtev nima možnosti delovanja v odnosu do lastnega trpljenja, temveč je njena vloga omejena na vzbujanje čustev. Neaktivnost žrtev skozi vzbujanje čustev je tista točka, ki žrtev hkrati humanizira in dehumanizira, naša identifikacija pa je omejena na sočustvovanje oz. pomilovanje, ki nam ga vzbuja pasiven način reprezentacije žrtve (Sontag 2006, 61).

Slika 4.15: Fotografija v učbeniku *Geografske značilnosti sveta*



Vir: Kürbus in drugi (2004, 57).

Slika 4.16: Fotografija v učbeniku *Geografske značilnosti sveta*



Vir: Kürbus in drugi (2004, 57).

Nadalje je v učbenikih *Svet okoli nas 2* (Likar 2005, 49) in *Geografske značilnosti sveta* (Kürbus in drugi 2004, 56) objavljena fotografija (Slika 4.14) podhranjene matere, ki kleči na tleh in z rokami podpira podhranjeno hčer, obe pa sta popolnoma izmučeni. Fotografija je srhljiva, kakršna je tudi fotografija (Slika 4.15), ki jo lahko najdemo v treh učbenikih (Kürbus in drugi 2004, 57; Likar 2005, 19; Cunder 1999, 79). Ta prikazuje podhranjenega otroka, ki kleči na tleh in se z rokami opira tal; otrok je že skoraj brez las, in če pogledamo na hitro, je videti kot kakšen mrhovinar, kar simbolno

namiguje na smrt. Srhljivost fotografije poudarja tudi barvna skala, saj je slika posneta v črno-beli tehniki. Tudi v učbeniku *Geografske značilnosti sveta* (Kürbus in drugi 2004, 57) je objavljena srhljiva črno-bela fotografija (Slika 4.16), v katere središču so štirje otroci. Prvi otrok je oblečen v strgano majico, tako da se mu vidijo vsa rebra, in na hrbtu nosi mlajšega otroka, sledi mu starejši otrok, ki prav tako nosi mlajšega, vsi štirje pa so izmučeni, podhranjeni, razcapani, umazani, napadajo jih muhe. Vse te fotografije so brez podnapisov, ampak le z bližnjimi posnetki simbolno prikazujejo trpeče ljudi. Takšne fotografije ne temeljijo na informacijah, temveč na vzburjanju čustev, šokiranju in približevanju dogodka. Kot meni Sontagova (2006, 61) bližnji posnetek naredi fotografijo zelo osebno, saj bralca vpleta v dogajanje, izraža pa tudi individualnost in osebnost ljudi na fotografiji. Tako blizu smo jim, da bi se jih skoraj lahko dotaknili. To približevanje pogleda in obraza je značilnost reprezentacije oddaljenih krajev. Pri čemer Chouliarakijeva (2006, 149) dodaja, da je s takšnim načinom reprezentacije žrtev oddaljena od političnega in kulturnega konteksta, zato je gledalcu onemogočen razmislek o odnosih, ki izhajajo iz medsebojne povezanosti, tako da je občutek solidarnosti in razumevanja omejen na občutek pomilovanja. Ob tem Sontagova (2006, 98) še doda, da imaginarna bližina s trpljenjem drugih, kakršno nam omogočajo te podobe, daje slutiti, da obstaja vez med tistimi, ki trpijo daleč stran in privilegiranim gledalcem; ta vez je preprosto neresnična, je zgolj še ena mistifikacija naših realnih razmerji do moči, saj dokler sočustvujemo, se nam zdi, da za to trpljenje nismo sokrivi. S sočustvovanjem oznanjamo svojo nedolžnost (Sontag 2006, 98).

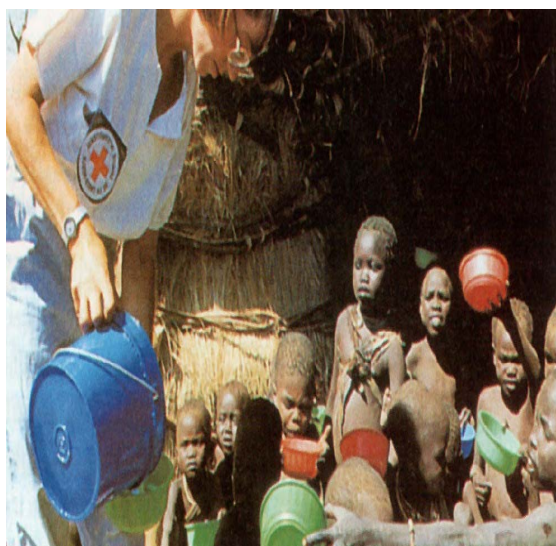
V nasprotju s temi fotografijami, ki so individualizirane, pa najdemo v učbenikih tudi fotografije, na katerih je preveč ljudi, da bi se z njimi lahko identificirali. Takšni sta npr. fotografiji v učbenikih *Obča geografija za 1. letnik gimnazij* (Cunder in drugi 2001, 116) in *Svet, geografija za 2. letnik srednjih šol* (Senegačnik 2004, 52). Druga fotografija prikazuje nepregledno množico ljudi, na tisoče jih je, v njenem ospredju pa so po večini izčrpani otroci. Iz podnapisa izvemo: »Katastrofalna lakota v Etiopiji leta 1988« (ibid). Podobno fotografijo najdemo tudi v učbeniku *Geografske značilnosti sveta* (Kürbus in drugi 2004, 52). Ta prikazuje izmučene ljudi, ki v vrstah sedijo na tleh, ob tem pa nekdo pripoveduje grozljivo zgodbo o tem, kako ljudje zgolj nemočno ždiijo in čakajo na konec. Vse tri fotografije so črno-bele, to pa še poudarja njihovo srhljivost. Te fotografije se od zgoraj opisanih razlikujejo po tem, da prikazujejo množico ljudi, na tak način pa po mnenju Chouliarakijeve (2006, 134) težko nagovarjajo gledalca k dejanjem oziroma k aktivnemu sodelovanju, saj s trpečimi ne more vzpostaviti čustvene

vezi. Chouliarakijeva (2006, 135) opozarja, da je za identifikacijo gledalca z Afričani zelo pomemben način reprezentacije, saj je identifikacija ključna za aktivno delovanje. Pri tem pomaga, če subjekt občuti, da pripada skupni moralni skupnosti, kajti če tega ne občuti, je njegovo delovanje omejeno. Hkrati Mezzana (2006) opozarja, da je pri takšnih fotografijah problem, ker velikokrat posameznika (ali skupino) kot »surovo telo«, torej je njegova podoba popolnoma odstranjena iz zgodovinskega, socialnega in političnega konteksta, v katerem živi, kar je prav tako ključno za identifikacijo s trpečim.

4.2.4 Fotografije, ki prikazujejo pomoč zahodnega sveta

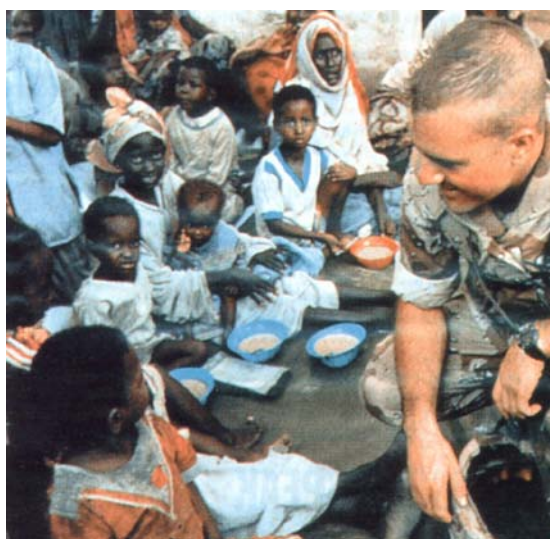
V učbenikih je torej učencem ponujena množica fotografij, ki lahko podprejo stereotipno podobo Afrike, med te pa spadajo tudi pretresljive fotografije lačnih in žejnih otrok. V njih je mogoče najti tudi fotografije, na katerih se kot po pravilu pojavi kakšen belec ali kakšna belka, ki ubogim otrokom ali revežem deli pomoč. Prav takšne slike bom analizirala v nadaljevanju.

Slika 4.17: Fotografija v učbeniku *Družboslovje – geografija*



Vir: Kunaver in drugi (2004, 118).

Slika 4.18: Fotografija v učbeniku *Družboslovje – geografija*



Vir: Cunder (1999, 50).

Najprej velja poudariti tri fotografije, ki jim je skupno to, da so na vseh predstavljeni tako človeški akterji zahodnega sveta kot tudi človeški akterji afriškega sveta. Prva (Slika 4.17) je v učbeniku *Družboslovje – Geografija* (Kunaver in drugi 2004, 118). Na njej je prikazana prijazna belka, oblečena v belo haljo z rdečim križem

na prsih, ki otrokom deli hrano, ti pa proti njej stegujejo roke, v katerih držijo plastične posodice. Otroci z iztegnjenimi rokami ponazarjajo, da se stegujejo po pomoč, ker pa je pomoč tam, ker jo vidimo, ta fotografija težko nagovarja učenca. Iz podnapisa izvemo, da gre za razdeljevanje človekoljubne pomoči v begunskem taborišču v Sudanu, s tem pa otroke na fotografiji opredeli kot begunce in hkrati deluje tudi na naša čustva. Slika in besedilo sta v učbeniku postavljena na vrh strani, sta zaključena celota in kot taka tudi poudarjeno obarvana, zato padeta v oči. Zanimiva je tudi fotografija (Slika 4.18) v učbeniku *Družboslovje – Geografija* (Cunder 1999, 50). Na njej so prikazani otroci, ki sedijo na tleh, ob njih pa so polne skledе hrane. Poleg njih čepi belopolti vojak in se prijazno smehlja enemu izmed njih. V podnapisu piše: »Begunsko taborišče v Ruandi.« Tudi ta ima torej interpretativno funkcijo, saj otroke na sliki opredeli kot begunce, in tudi ta deluje na čustva učenca. Slika kaže, kako je beli vojak, ki ponazarja optimizem, otrokom prinesel hrano (čeprav to seveda ni nujno) in se ob tem z njimi še malce pošalil. Ker je to edina slika na tej strani, nam takoj pade v oči. V učbenikih *Sodobni svet* (Kolenc - Kolnik 2003, 151) in *Spoznavamo Afriko in Novi svet* (Kolenc - Kolnik in drugi 200, 109) je objavljena ista fotografija, ki prikazuje belopoltega zdravnika, oblečenega v belo haljo in s stetoskopom v ušesih. Ob njem stoji mati z majhnim otrokom v naročju in zdravnik ga pregleduje zdravnik. V nasprotju od zdravnika je mati le skromno oblečena, saj ima gola ramena, hkrati pa je njena glava pokrita z ruto. Ta slika torej ne prikazuje samo pomoči, kot je videti na prvi pogled, ampak s pozicijami na sliki, kot sta črno – belo, primitiven – razvit, lahko ustvarja binarno nasprotje »mi« – »oni«. Pod fotografijo v učbeniku *Sodobni svet* je tudi podnapis, ki pravi: »Zdravstvena pomoč prizadetemu prebivalstvu v Somaliji leta 1994« (Kolenc - Kolnik 2003, 151). Njegova funkcija je torej informativna, saj nam pove to, kar sicer že vidimo na sliki, informira nas samo še o natančnejšem času in prostoru. Iz podnapisa v drugem učbeniku pa izvemo, da fotografija prikazuje mednarodno pomoč Somaliji leta 1994. Hkrati je fotografija povezana z daljšim besedilom, tako da skupaj sestavljata neko zaključeno celoto, ki je poudarjena tudi z okvirjem in barvo. V tem besedilu zvemo, da je smrtnost novorojenčkov v Zambiji dvakrat večja kot v Franciji, da zaradi diareje in podhranjenosti na leto zbolí pol milijarde otrok, da ima zdravnik v Tanzaniji 17.500 pacientov, v Nemčiji pa 1000, ter da je pričakovana življenjska doba prebivalcev Ugande 44 let, prebivalcev Japonske pa 80 let. Prav tako zvemo, da je pismenih samo 46 odstotkov odraslih prebivalcev Džibutija, v ZDA pa je takih kar 96 odstotkov. To kratko besedilo torej lahko potrdi učenčeve domneve, da je Afrika zaostala in nerazvita.

Vse tri slike imajo še eno lastnost, ki sem jo že nakazala. Gre za to, da so na njih poudarjena binarna nasprotja: belci so poudarjeni in so v belem, so personalizirani, nasprotno pa je afriško prebivalstvo depersonalizirano, saj jih je na sliki več, prikazani so bolj temačno, neurejeno, med seboj se prerivajo, stegujejo roke, sedijo vsevprek, so umazani. S takšnimi tehnikami je še poudarjena pozitivnost ene in negativnost druge strani. Belci so v svoji belini kot nekakšna luč, svetla točka njihovih življenj, lahko bi rekli tudi odrešitelji. Takšne diskurzivne tehnike lahko še utrdijo podeljevanje vlog na fotografiji, to pa pripomore k oblikovanju pomenov. Po mnenju Chouliarakijeve (2006, 125) je razdeljevanje vlog ključno za analizo širših odnosov oblasti. Na kakšen način so oblikovane vloge žrtev in zunanjih akterjev, ki delujejo v tem odnosu, namreč razkriva odnose zunaj določene zgodbe. Vzpostavljanje teh vlog temelji na odnosu »mi« – »oni«. Tega pa ne bi mogli trditi za fotografijo, objavljeno v najstarejšem učbeniku, ki je vključen v analizo – v učbeniku *Geografija 1* (Klemenčič 1994, 64). Na njej je prikazana vrsta discipliniranih otrok, ki so urejeni, fantje so oblečeni v srajčke in kratke hlače, deklice pa v oblekice, edino, kar jih razlikuje od otrok zahodnega sveta, je, da so bosí. V rokah držijo krožnike, temnopolta ženska pa jim iz velikega kotla deli hrano, sicer res da z roko, kar bi lahko nakazovalo zaostalost, vendar jim hrano deli temnopolta ženska. Avtorji te fotografije niso priredili, ji odrezali robov, kot bomo videli pri fotografijah v nadaljevanju. Tudi podnapis ne asociira na mednarodno pomoč, ki jo takoj povežemo s pomočjo zahodnega sveta, ampak preprosto pravi: »Organizirana pomoč nedohranjenim v območjih Afrike, kjer prebivalstvo nima dovolj hrane. Kje so taka območja?« (ibid). Sama slika bolj spominja na šolsko malico kot na pomoč, zato zanj ne bi mogli trditi, da učence asociira na pomoč zahodnega sveta afriškemu prebivalstvu, podobno pa velja tudi za podnapis, saj daje občutek, da so afriške države same organizirale pomoč.

Zanimivi sta tudi spodnji fotografiji, s katerih ni razvidno, kdo pravzaprav daje pomoč. Prvo (Slika 4.20) najdemo v učbeniku *Družboslovje – Geografija* (Kunaver in drugi 2004, 130). Ta fotografija je črno-bela, s tem pa lahko na konotativni ravni poudarja srhljivost in temačnost celine in povzroči, da je podoba na njej bolj senzacionalistična. Na njej je prikazan shiran otrok, ki pogled odvrta stran, oskrbujejo pa ga tri roke. Ena mu nekaj daje v usta, preostali dve ga cepita. Ta fotografija lahko vzbudi pri učencu sočutje. Ne vemo, čigave roke so to, saj nam slika tega ne pove, zato pa imamo podnapis, ki poskrbi, da sliko pravilno interpretiramo. Iz podnapisa tako zvemo, da v kliniki, za katero skrbi Organizacija združenih narodov za otroke

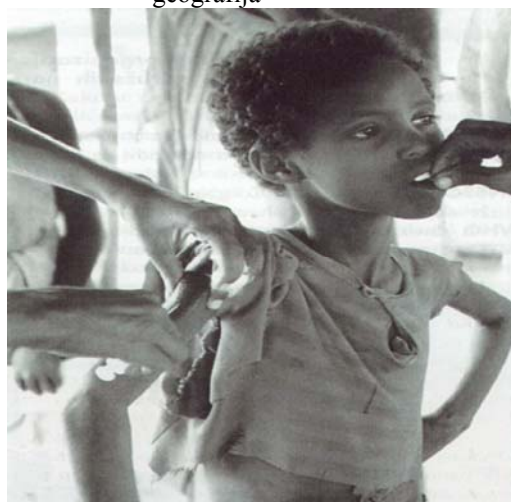
(UNICEF), zdravijo nedohranjenega somalijskega otroka. Drugo fotografijo (Slika 4.19) najdemo v učbeniku *Geografija za 8. razred* (Novak in drugi 2001, 93). Na njej so prikazani otroci in tudi odrasli, ki čakajo na hrano. Fotografija se osredotoča na enega izmed otrok, ki je že dobil hrano. Ta otrok je še tako majhen, da je krožnik, kot bi rekli v pogovornem jeziku, večji od njega, to pa lahko napeljuje na radodarnost pomoči. Pri tem je zanimivo, da s slike ni razvidno, kdo deli hrano, ampak vidimo le lonec, poln hrane, in zajemalko, ki jo očitno nekdo drži, saj je ta v zraku. Iz tega lahko na konotativni ravni razberemo, da zajemalka simbolno ponazarja Zahod in njegovo pripravljenost pomagati, saj z veliko žlico razdaja svojo dobroto in hrani afriško prebivalstvo. Da je temu tako, poskrbi tudi podnapis s svojo interpretativno funkcijo. Iz njega namreč izvemo, da mednarodna pomoč – podobno kot temu malčku v Somaliji – reši življenje marsikateremu otroku.

Slika 4.19: Fotografija v učbeniku *Geografija za 8. razred*



Vir: Novak in drugi (2001, 93).

Slika 4.20: Fotografija v učbeniku *Družboslovje - geografija*



Vir: Kunaver in drugi (2004, 130).

Omeniti velja tudi fotografijo, objavljeno v učbeniku *Družboslovje – Geografija* (Cunder 1999, 65). Na sliki sta mati in otrok. Slika je sama po sebi zelo pozitivna, mati ljubeznivo in zadovoljno pogleduje otroka in ga boža po glavi, oba sta oblečena v čista, pisana oblačila. Otrok s svojimi velikimi očmi in polnim obrazkom kuka iz spodnjega dela slike. Tudi mati ima polna in svetleča se lica, nobeden od njiju ni videti podhranjen, tako da slika sama po sebi izraža optimizem in vitalizem. A tukaj osrednjo interpretativno vlogo odigra podnapis, saj nam sama fotografija ne pove ničesar o pomoči, lakoti ... Iz podnapisa namreč izvemo, da mati in otrok v Unicefovem centru čakata na razdeljevanje hrane. Zanimiva je tudi fotografija v učbeniku *Geografske*

značilnosti sveta (Kürbus in drugi 2004, 57), ki prikazuje nepregledno množico belcev, zbranih na tribunah in v parterju pred velikim odrom. V središču slike je belec, z navijaško dvignjenimi rokami in z majico, na kateri je napis: »Feed the world«. Pomemben pa je tudi kontekst, v katerega je postavljena ta slika. Na obeh straneh so v okviru obravnave lakote in bolezni štiri slike: tri prikazujejo trpljenje afriškega prebivalstva, na četrti pa je belec, ki poziva, naj nahranimo svet. Belec bralcu kaže hrbet, tako da ga ta ne vidi v obraz, zato se učenec z njim teže poistoveti. Vse skupaj daje lahko občutek, kot da je zahodni svet edini, ki pomaga, in edini, ki lahko pomaga, je torej edino upanje, edina svetla točka, vse drugo je srhljivo. Iz besedila ob sliki izvemo, da je leta 1984 Etiopijo prizadela strašanska suša, zaradi katere je umrlo 800.000 ljudi, da se je svetovna javnost zganila pozno ter da so prvi pomagali glasbeniki, ki so na koncertu Live Aid zbrali 44 milijonov funtov, a ko je pomoč vendarle stekla, je naletela na hude težave v sami Afriki, tj. na korupcijo, pomanjkanje prevoznih sredstev, slabo cestno omrežje ... Pozitivna pa je fotografija v učbeniku *Geografija za 8. razred* (Novak in drugi 2001, 94), ki učencu ponudi identifikacijsko vez, hkrati pa akterje na fotografiji postavlja v enake položaje, in jih prikazuje z roko v roki. Na sliki vidimo belca, ki z eno roko maha v pozdrav, z drugo drži za roko neko deklico, okoli njega pa je še nekaj otrok. Iz podnapisa izvemo, da je gospod na fotografiji argentinski Slovenec g. Peter Opeka, ki že vrsto let deluje na Madagaskarju, kjer vodi dobrodelno organizacijo Akamosa oz. Dobri prijatelji.

Tisto, kar je skupno tem fotografijam (z izjemami), je, da prikazujejo pomoč zahodnega sveta. Fotografije, ki prikazujejo ljudi, kako v vrsti čakajo na pomoč oziroma se prerivajo ali stegujejo posode in roke, ne prikazujejo samo ljudi, ki potrebujejo pomoč, ampak na konotativni ravni predvsem poudarjajo človekoljubnost, dobrodelnost, humanost zahodnega sveta. Nekatere fotografije imajo tudi močan čustveni naboj, zaradi katerega sočustvujemo z Afričani, hkrati pa ne moremo mimo občutka, ki se pri tem poraja, namreč, da so ti ljudje predstavljeni tako, kot da so brez pomoči Zahoda popolnoma nemočni in nebogljeni, zato le čakajo na svoje odrešitelje. Te fotografije tako ponazarjajo še eno razsežnost, ki je bila v tej nalogi že večkrat omenjena, in sicer poglobljanje razlik med razvitim in nerazvitim, zaostalim, primitivnim svetom, to je med tistimi, ki pomagamo, in tistimi, ki le jemljejo pomoč, med »nami« in »njimi«. Torej, te fotografije zgovorno pričajo o razmerjih moči med zahodnim in nezahodnim svetom. Na tem mestu je treba dodati, da fotografija težko poda sicer nujno zgodovinsko ozadje, kajti, kot bi rekel Franz Fanon (1963, 96), kadar

slišimo kakega evropskega voditelja, kako z roko na srcu izjavlja, da je treba priskočiti na pomoč nesrečnim nerazvitim ljudstvom, ali kako pomagajo afriškim prebivalcem, ne drhtimo od hvaležnosti, nasprotno, rečemo si: »Dali nam bodo dolžno odškodnino«. Zato ne bomo privolili v to, da bo pomoč nerazvitim deželam program »sester usmiljenk«. Ta pomoč mora biti priznanje zavedanja dveh, in sicer tako zavedanja kolonizirancev, da jim to dolgujejo, kot zavedanja kapitalističnih dežel, da jim morajo v resnici plačati za izropana bogastva. Tako, kot je morala Nemčija kot poraženka v drugi svetovni vojni plačati okupiranim državam vojno odškodnino.

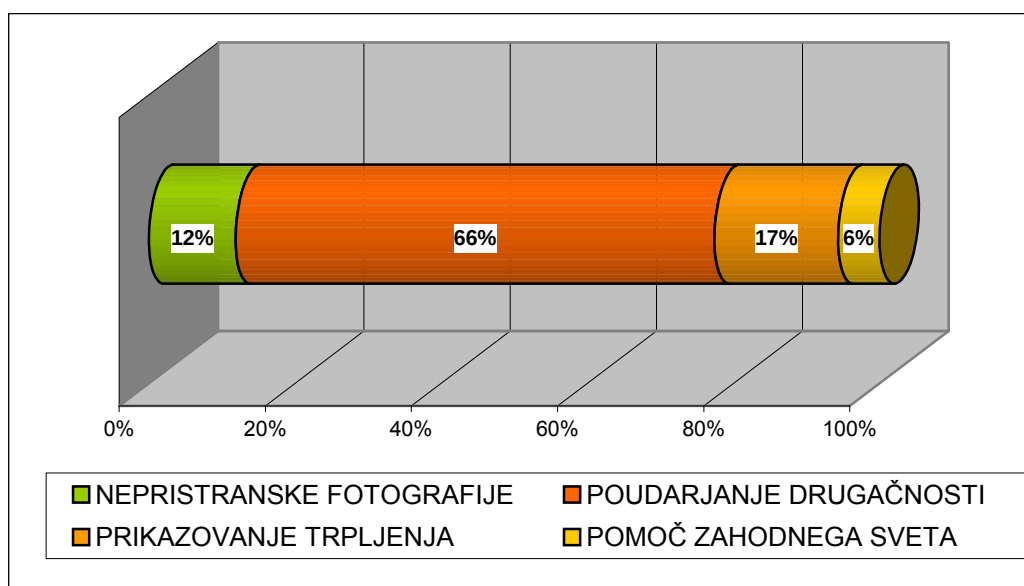
4.2.5 Razprava

Analiza fotografij obravnava tri sklope in hkrati tri motive. Vprašanje, kaj taki motivi dosežejo, osvetli tudi razumevanje, zakaj sem se odločila za takšno razmejitev. S temi motivi je afriška realnost prikazana samo iz enega zornega kota, predvsem iz tistega z negativno konotacijo, s tem pa poudarijo afriško drugačnost in krepijo stereotipe o afriški celini. Hkrati prek poudarjanja problemov afriške celine prikazujejo trpljenje afriških prebivalcev in s tem bralca privedejo do sočustvovanja. Golo sočustvovanje pa je tisto, s katerim izražamo tudi nedolžnost in si tako rekoč umijemo roke nad nečim daleč proč: to se pač ne dogaja nam (Sontag 2006, 135). S prikazom fotografij, ki prikazujejo pomoč zahodnega sveta, lahko učbeniki pravzaprav le še krepijo njegovo superiornost. Ta analiza, ki je bila pozorna predvsem na to kakšni pomeni se lahko tvorijo ob prehodu iz denotativne na konotativno raven, je torej pokazala, da je Afrika tudi v vizualni reprezentaciji predstavljena na stereotipen način in na način, ki še stopnjuje različnost afriškega sveta. Afrika na fotografijah nikakor ni predstavljena na ideološko nevtralen način, na to pa kaže tudi kvantitativno razmerje med obravnavanimi fotografijami, ki je prikazano v grafu 4.3. Iz njega je razvidno, da je največ fotografij takih, ki poudarjajo afriško drugačnost in poglobljajo prepad med »nami« in »njimi«. Med vsemi fotografijami jih je samo 12 odstotkov nepristranskih. Med te fotografije štejem tiste, ki ne napeljujejo na stereotipizirane značilnosti afriške celine in ki niso ideološko obremenjene. To pa nikakor ni spodbuden podatek, saj se zdi, kot da Zahod s prikazovanjem afriške drugačnosti, revščine, trpljenja predvsem povzdiguje samega sebe. Afrika je na fotografijah predstavljena izrazito evrocentrično, in sicer ne zato, ker fotografije prikazujejo revščino, ruralna območja, probleme ... – vse to seveda obstaja –, temveč zato, ker prikazujejo neuravnoteženo (Ivelja 2008). Hkrati je tudi opaziti, da so starejši učbeniki manj problematični kot mlajši, razlog za to

pa ni zgolj sprememba politične volje, kot sem navedla v analizi besedila, ampak tudi to, da se je z leti povečevala težnja po vizualizaciji učbenikov, zaradi česar je v njih vse več fotografij, vse je pisano, v barvah, skratka, besedilo nima več popolnega monopola. S težnjo po vizualizaciji se je povečevala tudi težnja po bolj čustvenih, pretresljivih fotografijah. Avtorji verjetno želijo pritegniti čim večjo pozornost učencev, zato fotografije domorodcev, afriških žensk, plemen in podobno, torej fotografije, ki poudarjajo drugačnost, niso več dovolj, vse več prostora zavzemajo fotografije trpljenja, katerih namen je zgolj šokirati učenca in s tem zviševati raven sprejemljivega. Na ta način učenca že navajajo na grozote, ki jih bo videl ob prebiranju ali gledanju drugih medijev, saj, kot pravijo številni avtorji, sčasoma ob pogledu na grozljive fotografije nismo več ganjeni, saj zaradi pogostosti takih prizorov otopijo naša čustva (Sontag 2006, 96–97). Tako je mogoče opaziti, da je izmed vseh fotografij, ki prikazujejo trpljenje, kar 77 odstotkov fotografij objavljenih v analiziranih učbenikih, ki so izšli po letu 2000.

Prek podob, kakršne so poudarjene v analizi, nastajajo pomembne splošne ideje, ki sprožajo predvidljive misli in čustva ter ustvarjajo ideologije, v tem primeru ideologije superiornega Zahoda (Sontag 2006, 86). Vse to so stvari, ki kažejo, da je treba izbor fotografij v učbenikih obravnavati zelo kritično, kajti, kot opozarja Barthes (v Hall 2004b, 207), fotografije nekaj opredmetijo v dejstvo, postanejo narava in ne zgodovina, postanejo mit in ne realnost.

Graf 4.3: Prikaz deleža zastopanih tematik na fotografijah³



³ Graf temelji na vzorcu 177 fotografij iz devetnajstih učbenikov in je rezultat mojih lastnih izračunov na podlagi analize.

4.3 Kritična refleksija ugotovitev analize učbenikov

Analiza učbenikov na besedilni in vizualni ravni razkrije, kako aparat države oziroma šola lahko prek subtilnih tehnik ustvarja in ohranja odnos nadrejenega in podrejenega. Kajti, če poudarim še enkrat, Afrika, kakršno prikazujejo analizirani učbeniki, je predvsem celina plemen, nesreč, političnega in drugega nasilja, lakote, revščine, bolezni in velikih emigracijskih procesov. Ob tem ostane druga Afrika, tista, v kateri živijo ljudje tako kot povsod drugod, nevidna. Z opisom stereotipnih vsebin, ki so poleg omenjenih še vraževerje, svojevrstno dojemanje časa, ruralnost, zaostalost in primitivnost afriških žensk ter nesposobnost Afričanov, da brez pomoči tujcev kar koli dosežejo sami, se vse to le še pogloblja. Torej, Afrika je tista, ki je nadvse drugačna in zgodovinsko na nižji razvojni stopnji od Evrope. Prek takih podob o tej celini si ustvarjamo svojo lastno podobo civiliziranega zahodnega jaza (Jeffs 2000, 28) in poglobljamo razlike med »nami« in »njimi«. Torej Afrika je v učbenikih prikazana precej negativno. Takšna podoba nastaja zaradi same izbire tem, saj pisci dodajajo v učbenike posebna poglavja o problemih Afrike, v katerih navajajo prav tiste značilnosti, na katere vsi najprej pomislimo, s tem pa to celino stigmatizirajo in stereotipizirajo, ter seveda zaradi opisanih diskurzivnih tehnik. Hkrati je treba opozoriti na obravnavanje celine zunaj družbenozgodovinskega konteksta, zaradi česar se zdi, da med Afriko in Evropo ni nikakršne povezave. Pri tem se ne moremo znebiti občutka, da želijo prek prikaza ločene preteklosti legitimirati tudi ločeno prihodnost (Hopken 2003, 146). Rezultat tega je, da učenec spozna Afriko kot brezupno, temno celino – ta podoba še bolj izstopa v primerjavi z zahodnim svetom –, vendar je to zgolj konstrukt zahodnega sveta. Z vsem tem se lahko vzpostavljajo stereotipi, ki poglobljajo prepad med »nami« in »njimi«. Učbeniki torej niso ideološko nevtralni, vendar je »stopnja nenevtralnosti« odvisna od časa, v katerem je učbenik nastal, to je od politike, ki jo je država v določenem obdobju vodila do afriške celine, od tega pa je odvisno, kakšne vednosti skuša posredovati. Namen podob, vednosti, idej in predstav, katerih smoter je upravičevanje strukturnih neenakosti, ki si jih vladajoči razred prizadeva naturalizirati, je prepričati učenca, da so te odsev realnosti, s tem pa ga postaviti na takšno pozicijo, s katere ni mogoče aktivno sodelovati in kritizirati, temveč le pasivno opazovati. Tak diskurz proizvaja pasivnega učenca, saj mu ne ponuja nikakršnih aktivnih vlog in ga ne poziva k družbeni akciji. Akcija se zdi z bralčevega gledišča nesmiselna, saj je to edina realnost, ki obstaja (Pušnik 2003, 285). To pa še posebej velja za učbenike, ki slovijo po

svoji verodostojnosti, zato je ta tema v njih še toliko občutljivejša. A kot je bilo poudarjeno že v teoretičnem delu, je hegemonija vedno latentno ogrožena, vedno jo nekaj spodkopava, zato so hegemonska razmerja ves čas v nevarnosti in to je razlog za njihovo nenehno obnavljanje. Glede na to potemtakem vedno obstaja tudi prostor za skupno akcijo z »naprednimi« avtorji učbenikov, učitelji, strokovnjaki, učenci ...

Prvi korak k temu cilju bi bil, če bi avtorji učbenikov stremeli k ravnovesju pri podajanju informacij ali snovi oziroma k ravnovesju med družbenozgodovinskim kontekstom, problemi in pozitivnimi zgodbami. Tako bi npr. za obravnavo Afrike veljalo, da bi morali avtorji predstaviti družbenozgodovinski kontekst, vključiti probleme v zgodovinski kontekst in jih povezati z njim ter vključiti tudi pozitivne zgodbe. Seveda je za učence pomembno dogajanje v sodobnem svetu, prav tako pa je pomembno, da v učbenikih najdejo prostor tudi razlage, kaj je v zgodovini povzročilo tak in ne drugačen razvoj. Geografija naj mlade pripravlja na prihodnost, a da bodo razumeli svet, v katerem živijo, jim mora predstaviti tudi preteklost (van der Leeuw - Roord 2007). V učno snov bi bilo treba vključiti tudi primere uspešnih zgodb, in sicer tako na področjih gospodarstva in politike kot tudi kulture, umetnosti in znanosti. Te bi lahko postavili v posebne okvirje za popestritev snovi. Med temi bi lahko predstavili tudi uspešne osebne zgodbe, saj te lahko pozitivno vplivajo na celotno sliko celine. Tako bi na primer lahko opisali znanega popotnika Ibna Battutija, ki je že v štirinajstem stoletju prepotoval svet vse do Kitajske (Hrastnik 2007), ali zgodbo o prvi afriški predsednici Ellen Johnson - Sirleaf, s čimer se ne morejo pohvaliti niti ZDA niti Slovenija, pa še marsikatera druga država ne, ali o mozambiški premierki Luisi Diogo. S tem bi pripomogli k razbijanju stereotipov o zaostalosti, tradicionalnosti in neemancipiranosti afriških žensk. Lahko bi predstavili tudi spodbuden gospodarski razvoj nekaterih afriških držav in s tem razbili stereotip o navidezni pasivnosti v smislu »nerazvijanja« oziroma v smislu nesposobnosti za razvoj brez pomoči Zahoda. Takšen primer imamo tudi na slovenskih tleh, saj je kranjsko podjetje Iskraemeco kupilo egiptovsko podjetje. Lahko bi navajali tudi druge dosežke afriških družb in druge teme, ki jih zahodna družba umešča v kategorijo normalnosti. S tem bi pripomogli k izboljšanju podobe afriške celine pri slovenskih šolarjih.

Seveda predstavitev negativnih tem in slabih življenjskih razmer na afriški celini sama po sebi ni nič slabega ali neresničnega, paziti pa je treba, na kakšen način so te teme prikazane, torej, da je prikazano tudi ozadje problema in da je negativno dogajanje uravnoteženo s prikazom uspešnih zgodb. A tudi te zgodbe je treba podajati previdno,

saj ni nujno, da nenegativne zgodbe ne morejo spodbujati stereotipnega mišljenja, zato so tudi na tem področju potrebni recenzenti.

Drugi korak k temu cilju bi bil, če bi spoznali, da učbeniki poleg recenzentov določene stroke potrebujejo tudi mnenje strokovnjaka s področja reprezentacij in védenja, torej družboslovca. Da pa to ne bi ostala samo želena dodana vrednost pri nastajanju učbenikov, bi bilo smiselno spremeniti Pravilnik o potrjevanju učbenikov, po katerem morajo biti učbeniku ob predložitvi v potrditev priložene ocene recenzentov o skladnosti s sodobnimi spoznanji stroke oziroma strok, o metodično-didaktični ustreznosti in o razvojno-psihološki ustreznosti (Pravilnik o potrjevanju učbenikov), tako da bi bilo treba učbeniku priložiti še oceno družboslovca, ki bi se opredelil do ustreznosti diskurza in reprezentacije, prek katere je podana določena vsebina.

Tretji in morda celo najpomembnejši korak na poti k cilju in skupni akciji je, da je treba vse to predvsem ozavestiti. Kot vemo, geografija tudi v najboljšem primeru ne more biti popolnoma nepristranska veda, zato je treba ta problem predstaviti čim večjemu številu uporabnikov učbenikov, predvsem učiteljem, ki imajo možnost, da ga z »enim zamahom« razširijo med učence. Lažje je torej izobraziti enega učitelja, ki svoje znanje prenese na trideset učencev v razredu, kot vsakega posameznega učenca. Zato predlagam, da bi katerega izmed seminarjev za učitelje, ki jih organizira Zavod RS za šolstvo, namenili tudi tej temi, predvsem zato, ker je treba vzeti v zakup, da sta geografija in njena snov obremenjeni z vrednotami in da nista ločeni od naših konstruktov in interpretacij odnosov. Prav nasprotno, geografija je lahko zelo prežeta z ideološko pristranskostjo, slabšalnim jezikom, izbiro konceptov, ki se jim pripisuje pomen, in z drugimi tehnikami, ki ovirajo razčlenjevanje obstoječega stanja in tako omejujejo razvoj v kritičnega državljana (Slatner 2003, 115). Tako vedno obstaja politika uradnega znanja in priznati je treba, da je politika neizogibno tudi del geografije. Zato je treba učiteljem pokazati, kako je njihov predmet prežet in obremenjen z vrednotami, in jim s tem dati možnost tudi za razpravljanje, prepoznavanje in razumevanje vrednot (Slatner 2003, 103). Hkrati bi lahko učitelj učence s svojim védenjem o pristranskosti učbenikov ob obravnavanih temah naučil tudi veliko uporabnega, med drugim, da naj informacij ne sprejemajo nekritično, kako naj razvijajo spretnost dekodiranja, analiziranja in ocenjevanja veljavnosti informacij, ki so jim posredovane, pa tudi zavedanje, da sta popolna odkritost in preglednost zaradi narave politike včasih problematični celo v najbolj liberalnodemokratičnih družbah. Poučevanje učencev, da razumejo, kako lahko kontekstualni dejavniki vplivajo na

načine predstavljanja informacij, je pomemben del doseganja politične pismenosti pri državljanih (Haydn 2003, 71). Politično pismena oseba je namreč tista, ki zna brati in ocenjevati argumente, saj je predpostavka, da je iz učbenikov mogoče izključiti vse pristranskosti, skoraj nekoliko preveč optimistična. In, ne nazadnje, moramo poleg tega ozavestiti tudi svojo evrocentrično vzgojo in ideološko izobrazbo in biti na to pozorni.

Uresničitev teh predlogov bi pripomogla k bolj nepristranski in ideološko manj oporečni reprezentaciji Afrike. Taka reprezentacija pa naj ne bi omogočila samo oblikovanja širše slike afriške celine, prikaza vzrokov za tamkajšnje razmere ter oblikovanja bolj kritičnega in aktivnega posameznika, ampak naj bi prispevala tudi k razvoju celine, saj negativna reprezentacija Afrike lahko neposredno ogroža njen razvoj. Okrog negativno-stereotipnih reprezentacij te celine se namreč zbirajo negativna čustva, ki spodbujajo »afropesimizem«, zaradi katerega je lahko mednarodno sodelovanje z Afriko oslajeno in ovirano, saj vlade in podjetja v razvitih delih sveta čutijo odpor do vlaganj v afriško gospodarstvo, ker to po njihovem mnenju nima prihodnosti. Vzrok takega stališča je tudi to, da je negativna podoba posplošena na celotno celino, zato bogati poslovneži z Zahoda nočejo vlagati niti v tiste afriške države, v katerih od njihove osamosvojitve ni bilo nobenega oboroženega konflikta. Zaradi vsega tega je treba celino dekolonizirati njenih podob (Mezzana 2006). Zaradi takšne reprezentacije in konstrukcije Afrike so lahko take podobe še dodatno breme za marginalizirane člane družbe, saj jim ponujajo manjvredno samopodobo, hkrati pa jim prikazujejo svet, v katerem bi se morali za vse, kar imajo, zahvaliti zgolj ljudem evropskega ali ameriškega izvora. Zahteva po določeni spremembi učbeniških besedil je torej pomembna, in sicer ne samo zato, ker bi takšni izboljšani učbeniki vsem učencem razširili kulturno obzorje, temveč tudi zato, ker bi tistim posameznikom, ki so bili doslej izključeni, ponudili možnost priznavanja, ki jim pripada. Vse to izvira iz spoznanja, da identiteto oblikuje priznavanje, saj skušajo prevladujoče skupine utrditi svojo hegemonijo z ustvarjanjem negativnih, manjvrednih podob, ki jih vsiljujejo podjarmljenim populacijam. Zato mora boj za svobodo in enakovrednost potekati v znamenju popravljanja takšnih popačenih podob (Taylor 2007, 329), prva skrb našega časa pa mora biti namenjena iskanju takih oblik kolektivne identitete, ki bodo zagotovile strpnost namesto konfrontacije. Eden izmed načinov doseganja tega cilja je brez dvoma ta, da izvemo več o drugih, da poglobimo in povečamo obseg različnih informacij, da se znebimo ideološko obarvanih diskurzov ter da ozavestimo etnocentrično vzgojo (Bošnik 2002) in samo konstrukcijo Afrike po željah Zahoda. Vse to pa bi lahko razširili tudi na druge predmete, ki jih

učenci poslušajo v šolah (Kazakov 2003, 159). Ta tema je sicer že predmet druge analize, a naj pripomnim, da bi bilo treba analizirati tudi učne pripomočke pri predmetih, kot sta na primer slovenščina in zgodovina, saj bi bilo tudi prek teh predmetov mogoče okrepiti pomen in vrednost afriške celine. Pri prvem bi namreč obravnavala afriških piscev – in ne zgolj po večini mrtvih Evropejcev (Taylor 2007, 329) – pripomogla k pozitivni podobi afriške celine, pri drugem pa bi lahko preverili, koliko sploh izvemo o afriški celini in kakšni diskurzi so v ospredju, prav tako pa tudi, ali je pri tem poudarjena superiornost Zahoda. Seveda bi bilo slovenske učbenike potrebno primerjati tudi z učbeniki drugih evropskih držav. Tako bi na primer lahko ugotavljali, kako izraziti je etnocentrizem pri enih in drugih in kaj ga vzpostavlja. Hkrati bi bilo smiselno primerjati tudi starejše in novejše slovenske učbenike. Kakor koli že, upajmo, da bomo Slovenci svojo pozornost v prihodnosti usmerili tudi v drugačno, svetlo podobo Afrike ter da se bomo naučili videti stvari širše in izstopili iz naših ukalupljenih pogledov.

5 SKLEP

Vedno je reprezentacija tista, ki konstruira družbeno realnost. Zato je bil cilj naloge ugotoviti, kakšno realnost posredujejo učbeniki o Afriki, torej, ali producirajo skrite pomene in stereotipe ter katere diskurzivne tehnike pri tem uporabljajo. Izsledki analize so pokazali, da reprezentacija Afričanov in afriške celine poteka na ravni »mi« – »oni«. Afričani so seveda predstavljeni kot negativni »oni«, to pa pomeni, da so učbeniki pomemben dejavnik pri zahodni konstrukciji Afrike, saj pri podajanju snovi uporabljajo tudi tiste diskurzivne tehnike, ki omogočajo in ustvarjajo to relacijo. Pri tem naj poudarim, da je analiza res precej kritična do učbeniških vsebin, vendar je analiza, kot sem že omenila, vedno subjektivna, saj je odvisna tudi od avtorjevega kulturnega ozadja. Sama sem bila zaznamovana prek izkustev iz nekaterih afriških držav, saj so bila ta občutno drugačna od reprezentacije teh držav v slovenskih učbenikih, prav zaradi tega pa sem želela nazorno ponazoriti vsebine in tehnike, na podlagi katerih je lahko tvorjena zahodna konstrukcija Afrike. Na podlagi teorije sem najprej pokazala, da je stereotipiziranje celine posledica družbenozgodovinskih dogajanj in pozicioniranj v svetu, saj izvor negativnih reprezentacij lahko iščemo prav v zgodovini. Ta se je najtrdnje zasidrala v obdobju, ko so evropske sile v Afriki opravljale »civilizacijsko misijo« ter še dodatno producirale vednost in diskurz o drugačni, primitivni, zaostali in barbarski Afriki. Žal se je v nadaljevanju izkazalo, da so takšni diskurzi reproducirani tudi dandanes, in to tudi prek učbenikov kot verodostojnih virov človekovega védenja.

Naj najprej poudarim splošno marginalizacijo celine v učbenikih. Če primerjamo število strani, ki so v učbenikih namenjene posamezni celini (seštevek primerljivih učbenikov), ugotovimo, da je Afriki povprečno namenjenih 24,5 strani, Ameriki pa 44 strani. Povedano drugače, povprečno je na eni učbeniški strani obravnavanih 1.238.163 km² površja Afrike oziroma 981.454 km² Amerike, ali še drugače: povprečno pripada ena učbeniška stran 30,9 milijona Afričanom oziroma 18 milijonom Američanom. V analizi sem skušala pokazati, da reprezentacija Afrike v učbenikih prevečkrat temelji na distanciranju, pa tudi na krepitvi in poglobljanju razlik med »nami« in »njimi«. Najprej sem to preverjala na podlagi rasistično obarvanega diskurza, ki je bolj ideološki konstrukt in da je njegov namen prikazati Afričane kot drugačne, ali še več, kot grožnjo našemu redu in miru. Potem sem prek stereotipiziranih vsebin, kot so politični spopadi, nemiri, vojne in revščina, preverjala, ali so te vsebine dekontekstualizirane in

poenostavljene. In ne samo, da temu lahko pritrdim, ampak se je pozneje tudi izkazalo, da so problemi večkrat predstavljeni tako, kot da Afričani sami niso sposobni zagotoviti miru ali nahraniti svojega prebivalstva, zato mora pri tem posredovati Zahod. Ta funkcija Zahoda se je izkazala tudi pri analizi fotografij. Na njih je mogoče videti njegovo heroičnost, pogum in dobrosrčnost, vendar vse to le še pogloblja stereotipe o nesposobnosti Afričanov, ki da ne bodo preživel brez pomoči Zahoda. Na stereotipno podobo in poglobljanje razlik vplivajo tudi druge stereotipizirane teme, kot so tradicionalnost in primitivnost afriških žena, visoka rodnost, pomanjkanje pitne vode, bolezni, slaba zdravstvena oskrba in infrastruktura ter nerazvito gospodarstvo. Skratka, pozornost je namenjena temam, ki vzbujajo nelagodje, skrb, ter nesposobnosti Afričanov, pozitivnih dosežkov pa skoraj ne zasledimo. Naslednji problem je, da je v več kot polovici obravnavanih učbenikov mogoče zaslediti posploševanje nekaterih problemov na celoten kontinent in s tem ustvarjanje ene, enotne in homogene Afrike. Takšna homogenost se vzpostavlja tudi z uporabo ideološko nenevtralnih izrazov, ki dajejo celotni celini negativen predznak. Vse to učbeniki v čedalje večjem obsegu ponazarjajo tudi s fotografijami, saj te kar v 88 odstotkih reprezentirajo Afriko s stereotipiziranimi podobami, podobami afriške drugačnosti, trpljenja in pomoči zahodnega sveta ter s tem podeljujejo tej celini negativno konotacijo, hkrati pa takšni motivi in simbolika »nas« še bolj oddaljujejo od »njih«. Pri tem ne smemo pozabiti na pomembno vlogo podnapisov, saj imajo ti velikokrat interpretativno funkcijo, v okviru katere poudarjajo določene konotacije in ustvarjajo širše pomene. Tako je stereotipna predstava o Afriki še okrepljena in postane resničnejša od resnične.

Pokazala sem, da so prek konstrukcije pomenov ohranjene pozitivne identitete zahodnih subjektov in utemeljene negativne identitete Afričanov, in to na podlagi razlik med tema dvema pozicijama. Praksa reprezentacije, ki označuje to razmerje, uporablja stereotipiziranje, katerega poglavitne značilnosti so redukcija, esencijalizacija, naturalizacija in utrjevanje razlik, pa tudi zaprtje in izključevanje prek simbolične utrditve meja, ki izključujejo vse, kar jim ne pripada. S prikazom tega je izpolnjen tudi namen diplomske naloge. V njej sem preverila, kakšno realnost prikazujejo učbeniki, in opozorila na negativno reprezentiranje afriške celine. Nedvomno lahko potrdim tudi osrednjo tezo naloge, po kateri je Afrika prikazana stereotipno in negativno in po kateri so učbeniki pomemben dejavnik pri vzpostavljanju zahodne superiornosti, saj je očitno, da Afrika ni predstavljena ideološko nepristransko. Besedilo in fotografije, ki učencem predstavljajo Afriko, namreč z diskurzivnimi tehnikami vzpostavljajo posebne

perspektive in gledišča, ki so povezani z etničnimi, političnimi, kulturnimi in ideološkimi konotacijami. Poleg tega pri reprezentaciji Afrike in njenih prebivalcev prevladujejo zahodne vrednote in povzdigovanje zahodnega sveta kot večvrednega, to pa ohranja in vzdržuje odnose oblasti. Tako je potrjena še ena predpostavka naloge, da namreč pomeni, ki se tvori ob obravnavi Afrike v učbenikih, oblikujejo in vzdržujejo odnose oblasti. S tem reprezentacije afriške celine v učbenikih izpolnjujejo tudi nalogo oblikovanja zahodnega znanja, zahodne zavesti in posledično zahodnega imperija. Učencem je Afrika reprezentirana skozi oči zahodnega subjekta, ob tem pa Afričani nimajo možnosti samoreprezentacije. To spominja na t. i. Calibanov sindrom, torej na metaforo koloniziranja, ki ponazarja popačen portret Afričanov, hkrati pa skrbi za to, da slišimo samo tisto, kar se ujema z našimi predstavami o Afriki (Poročilo z okrogle mize »Izkrivljene podobe Afrike« 2008; Taylor 2007, 292). V slovenskih učbenikih za geografijo je torej še vedno navzoč afrikanistični diskurz, ki se je izoblikoval v devetnajstem stoletju (Bezjak 2006), to pa pomeni, da smo ujeti v začarani krog, saj nam od rosnih let prikazujejo eno samo, zahodno konstrukcijo Afrike. Kljub temu naj končam optimistično, kajti v določenih segmentih je vendarle opaziti težnje po spreminjanju tovrstnega diskurza. Upam, da bom s svojimi spodbudami in opozorili k temu pripomogla tudi sama.

6 LITERATURA

1. Ahmad, Aijaz. 2007a. Orientalizem in čas po njem: ambivalenca in lokacija v zahodni metropoli v delu Edwarda Saída. V *Zbornik postkolonialnih študij*, ur. Nikolai Jeffs, 37–98. Ljubljana: Krtina.
2. --- 2007b. Jamesonova retorika drugosti in »nacionalna alegorija«. V *Zbornik postkolonialnih študij*, ur. Nikolai Jeffs, 385–411. Ljubljana: Krtina.
3. Althusser, Louis. 2000. *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba / *cf.
4. Ang, Ien. 2004. Dallas: Med realnostjo in fikcijo. V *Medijska kultura; kako brati medijske tekste*, ur. Breda Luthar, Vida Zei in Hanno Hardt, 307–336. Ljubljana: Študentska založba.
5. Apple, W. Michael. 1990. Izobraževanje in moč. V *Šola v političnem pluralizmu*, ur. Olga Krsnik, Zdenko Kodelja, Zdenko Medveš in Pavel Zgaga, 58–68. Ljubljana: Marksistični center CK ZKS.
6. --- 1992. *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
7. Bakić-Hayden, Milica in Robert E. Hayden. 2007. Orientalistične različice na temo »Balkana«: simbolna geografija v nedavni jugoslovanski politiki kulture. V *Zbornik postkolonialnih študij*, ur. Nikolai Jeffs, 441–461. Ljubljana: Krtina.
8. Baskar, Bojan. 2001. Kje se začne Afrika? Južnoevropski kolonializmi in Evrafrika. *Časopis za kritiko znanosti* XXIX (204/205/206): 64–80.
9. Bezjak, Alenka. 2005. Medijske reprezentacije Afrike. *Medijska preža* (24). Dostopno prek: <http://mediawatch.mirovni-institut.si/bilten/seznam/24/mwatch/> (27. junij 2008).
10. Bošnik, Lucija. 2002. Islam v zahodnih medijih. *Medijska preža* (15). Dostopno prek: <http://mediawatch.mirovni-institut.si/bilten/seznam/15/svet/> (27. junij 2008).
11. Bourdieu, Pierre in Loic Wacquant. 2003. Neoliberalni novorek: zabeležke o novi planetarni vulgati. *Družboslovne razprave* XIX (43): 57–63.
12. Brumen, Borut in Nikolai Jeffs. 2001. Afrike. *Časopis za kritiko znanosti* XXIX (204-205-206): V-XXVII.
13. Brumen, Borut. 2003. Kolonializem multinacionalk in najemniških vojska. *Sobotna priloga*, 8–10 (30. avgust).
14. Chakravorty Spivak, Gayatri. 2007. Kritika postkolonialnega uma: subalterni. V *Zbornik postkolonialnih študij*, ur. Nikolai Jeffs, 109–140. Ljubljana: Krtina.
15. Chouliaraki, Lilie. 2006. *The Spectatorship of Suffering*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE publications.

16. Custers, Peter. 2001. Surovine v afriških državljanskih vojnah in razprava o »svobodni trgovini«. *Časopis za kritiko znanosti* XXIX (204/205/206): 96–108.
17. Čepič, Mitja in Vogrinčič Ana. 2003. Tujec in tuje v učbenikih: kritična diskurzivna analiza izbranih primerov iz učbenika zgodovine. *Teorija in praksa* 40 (2): 313–334.
18. Debeljak, Aleš .2002. Birmingham in Frankfurt: vrt kulturnih študij s potmi, ki se razhajajo. V *Cooltura*, ur. Peter Stankovič, Aleš Debeljak, Gregor Tomc in Matija Velikonja, 71–120. Ljubljana: Študentska založba.
19. Dijk, Teun A. van. 1993. *Elite Discourse and Racism*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE publications.
20. *Družboslovje za srednje poklicne šole*. 1998. Dostopno prek: http://www.mszs.si/slo/solstvo/ss/programi/spi_dualna/Kz-ik/katalog.htm (17. oktober 2008).
21. Erjavec, Karmen in Zala Volčič. 1998. *Mladi in mediji*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
22. --- 1999a. Medijske teme. V *Odraščanje z mediji; rezultati raziskave »Mladi in mediji«*, ur. Karmen Erjavec in Zala Volčič, 65-88. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
23. --- 1999b. *Medijska pismenost; Priročnik za učitelje osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
24. Erjavec, Karmen, Sandra Bašič-Hrvatina in Barbara Kelbl. 2000. *Mi o Romih, diskriminatorni diskurz v medijih v Sloveniji*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
25. Erjavec, Karmen. 1999. Značilnosti množičnih medijev. V *Odraščanje z mediji; rezultati raziskave »Mladi in mediji«*, ur. Karmen Erjavec in Zala Volčič, 9–34. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
26. --- 2000. Medijska pismenost kot pogoj uspešne politične socializacije. *Teorija in praksa* 37 (4): 672–685.
27. Erznožnik, Jure. 2008. Neprijetni gostje. *Mladina*, 39 (25.julij).
28. Fanon, Franz. 1963. *Upor prekletih*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
29. --- 1967. *Black skin, White Masks*. New York: Grove Press.
30. --- 1973. *Prezreni na svijetu*. Zagreb: Stvarnost.
31. Fiske, John. 2004. Televizijska kultura: branje poročil, bralci poročil. V *Medijska kultura; kako brati medijske tekste*, ur. Breda Luthar, Vida Zei in Hanno Hardt, 79–147. Ljubljana: Študentska založba.
32. Foucault, Michael. 1991. *Vednost-oblast-subjekt*. Ljubljana: Krt.
33. --- 1971. *Riječi i stvari: arheologija humanističnih nauka*. Beograd: Nolit.
34. Gržinić, Marina, ur. 2005. *Pierre Bourdieu: V Alžiriji: Pričevanja (podobe) izkoreninjenosti*. Celje: Galerija sodobne umetnosti.

35. Hall, Stuart. 1996. New Ethnicities. V *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*, ur. David Morley in Kuan-Hsing Chen, 441–449. London, New York: Routledge.
36. --- 1997. *Representation: Cultural representations and signifying practice*. London: The open university.
37. --- 2004a. Delo reprezentacije. V *Medijska kultura; kako brati medijske tekste*, ur. Breda Luthar, Vida Zei in Hanno Hardt, 33–96. Ljubljana: Študentska založba.
38. --- 2004b. Lastnosti novičarskih fotografij. V *Medijska kultura; kako brati medijske tekste*, ur. Breda Luthar, Vida Zei in Hanno Hardt, 193–210. Ljubljana: Študentska založba.
39. Haralambos, Michael in Martin Holborn. 2001. *Sociologija; teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
40. Hardt, Hanno. 2002. Vizualna kultura v kulturnih študijah. V *Cooltura*, ur. Peter Stankovič, Aleš Debeljak, Gregor Tomc in Matija Velikonja, 315–328. Ljubljana: Študentska založba.
41. --- 2003. Predstavljanje osamosvojitve: podoba teksta slovenskega fotožurnalizma. *Teorija in praksa* 40 (4): 605–626.
42. Hartley, John. 2004. Novinarstvo in vizualizacija resnice. V *Medijska kultura; kako brati medijske tekste*, ur. Breda Luthar, Vida Zei in Hanno Hardt, 179–192. Ljubljana: Študentska založba.
43. Haydn, Terry. 2003. Zgodovina, državljanstvo in raznolikost. V *Državlјanska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*, ur. Janez Justin in Mitja Sardoč, 63–75. Ljubljana: I 2.
44. Honey, Rex. 2004. Impact of the globalization of capital on human rights. *GeoJournal* 60 (1): 93–98.
45. Hopken, Wolfgang. 2003. Pouk zgodovine in (dez)integracija Jugoslavije. V *Državlјanska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*, ur. Janez Justin in Mitja Sardoč, 139–158. Ljubljana: I 2.
46. Hovland, Carl, Irving L. Janis in Harold H. Kelley. 1999. Sporočanje in prepričevanje. V *Komunikološka hrestomatija 2*, ur. Slavko Splichal, 109–135. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
47. Hrastnik, Nataša. 2007. Kje je Afrika v slovenskih učbenikih?. *Delo*, 20 (17. oktober).
48. Ivelja, Ranka. 2008. Evropa ima tri obraze. Intervju z Eyachewom Tefero. *Dnevnikov objektiv*, 26. januar. Dostopno prek: http://www.dnevnik.si/tiskane_izdaje/dnevnik/295023 (7. april 2008).
49. Jameson, Fredric. 2007. Književnost tretjega sveta v času multinacionalnega kapitalizma. V *Zbornik postkolonialnih študij*, ur. Nikolai Jeffs, 357–384. Ljubljana: Krtina.

50. Jeffs, Nikolai. 2000. Podoba Afrike v Slovenskih medijih. *Medijska preža* (9) Dostopno prek: <http://mediawatch.mirovni-institut.si/bilten/seznam/09/mediawatch/> (1. september 2008).
51. --- 2005. Edward W. Said: Zavzetost za svet. V *Oblasti povedati resnico*, Edward W. Said, 283–320. Ljubljana: Založba / *cf.
52. --- 2007. Kje, kdaj, zakaj postkolonialne študije. V *Zbornik postkolonialnih študij*, ur. Nikolai Jeffs, 461–503. Ljubljana: Krtina.
53. Jones, Crispin. 2003. »Kje naj potegnem črto gospodična?«: Geografija izključevanja. V *Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*, ur. Janez Justin in Mitja Sardoč, 109–120. Ljubljana: I 2.
54. Justin, Janez. 1998. Govorni transfer epistemoloških, aksioloških in ideoloških pomenskih objektov. V *Družbene spremembe in izobraževanje*, ur. Darko Štrajn, Janez Kolenc in Marjan Šimenc, 9–25. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
55. --- 2003. Didaktično besedilo, pretekli dogodki, današnji državljani. V *Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*, ur. Janez Justin in Mitja Sardoč, 123–138. Ljubljana: I 2.
56. --- 2007. Kako dobri so našu učbeniki. *Šolski razgledi*, 3 (5. maj).
57. Južnič, Stane. 1980. *Kolonializem in dekolonizacija*. Maribor: Založba Obzorja.
58. Kazakov, Georgi. 2003. Podoba drugega v bolgarskih učbenikih zgodovine. V *Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*, ur. Janez Justin in Mitja Sardoč, 159–168. Ljubljana: I 2.
59. Ki-Zerbo, Joseph. 1977. *Zgodovina črne Afrike*. Ljubljana: Borec.
60. Kobal-Palčič, Darja. 1998. Identitetni položaji in izobraževanje. V *Družbene spremembe in izobraževanje*, ur. Darko Štrajn, Janez Kolenc in Marjan Šimenc, 61–80. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
61. Košir, Manca in Rajko Ranfl. 1996. *Vzgoja za medije*. Ljubljana: DZS.
62. Košir, Manca. 1998. Čas množičnih občil terja vzgojo za medije. V *Mladi in mediji*, ur. Karmen Erjavec in Zala Volčič, 9–16. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
63. Kovač, Miha, Mojca Kovač Šebart, Janez Krek, Damijan Štefanc in Tadej Vidmar. 2005. *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij: Znanstveni inštitut filozofske fakultete.
64. Lacey, Nick. 1998. *Image and Representation: Key Concepts in Media Studies*. New York: St. Martin's Press.
65. Lazarsfeld F., Paul in Robert K. Merton. 1999. Množično sporočanje, popularni okus in organizirano družbeno delovanje. V *Komunikološka hrestomatija 2*, ur. Slavko Splichal, 23–40. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
66. Lippmann, Walter. 1999. *Javno mnenje*. Ljubljana: FDV.

67. Lutz, Catherin A. in Jane L. Collins. 2004. Fotografija kot križišče pogledov. V *Medijska kultura; kako brati medijske tekste*, ur. Breda Luthar, Vida Zei in Hanno Hardt, 211–236. Ljubljana: Študentska založba.
68. McClintock, Anne. 2007. Angel napredka: pasti termina »postkolonializem«. V *Zbornik postkolonialnih študij*, ur. Nikolai Jeffs, 415–433. Ljubljana: Krtina.
69. Medveš, Zdenko. 1990. Se politika umika iz šole ali šola iz politike? V *Šola v političnem pluralizmu*, ur. Olga Krsnik, Zdenko Kodelja, Zdenko Medveš in Pavel Zgaga, 27–38. Ljubljana: Marksistični center CK ZKS.
70. Mezzana, Daniele. 2006. A cancerous image. *African societies*. Dostopno prek: <http://www.africansocieties.org/n4/eng/Dossier.htm> (27. junij 2008).
71. Mihelj, Sabina. 2003. Povezave učnega načrta državljanske vzgoje in etike z učnimi načrti slovenščine, zgodovine in geografije. V *Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*, ur. Janez Justin in Mitja Sardoč, 19–23. Ljubljana: I 2.
72. Mikulič, Alenka. 2007. Zakaj bi bili otroci žrtve medijev? *Medijska preža* (28). Dostopno prek: <http://mediawatch.mirovniinstitut.si/bilten/seznam/28/vzgoja/> (27. junij 2008).
73. Mirzoeff, Nicholas. 1999. *An introduction to visual culture*. London: Routledge.
74. Plut, Boštjan. 2001. Trenutki zgodovin Afrike. *Časopis za kritiko znanosti XXIX* (204/205/206): 207–217.
75. Poročilo z okrogle mize »Izkrivljene podobe Afrike«. 2008. Dostopno prek: http://www.polituss.org/polituss/index.php?option=com_content&task=view&id=478 (10. april 2008).
76. *Pravilnik o potrjevanju učbenikov*. Ur. L. RS 57/06 (2. junij 2006).
77. Pušnik, Maruša. 2003. Moralizacija kot estetski projekt dokumentarnega žurnalizma. *Teorija in praksa* 40 (2): 267–286.
78. Said, Edward W. 1996. *Orientalizem: Zahodnjaški pogledi na Orient*. Ljubljana: ISH Fakulteta za podiplomski humanistični študij.
79. --- 2005. *Oblasti povedati resnico*. Ljubljana: Založba /* cf.
80. Schramm, Wilbur. 1999. Kako deluje sporočanje. V *Komunikološka hrestomatija 2*, ur. Slavko Splichal, 51–73. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
81. Slatner, Frances. 2003. Vrednote in vzgoja o vrednotah v učnem načrtu geografije v odnosu do koncepta državljanstva. V *Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*, ur. Janez Justin in Mitja Sardoč, 87–108. Ljubljana: I 2.
82. Sontag, Susan. 2006. *Pogled na bolečino drugega*. Ljubljana: Sophia.

83. Stankovič, Peter. 2002. Kulturne študije: pregled zgodovine teorij in metod. V *Cooltura*, ur. Peter Stankovič, Aleš Debeljak, Gregor Tomc in Mitja Velikonja, 11–70. Ljubljana: Študentska založba.
84. Talpade Mohanty, Chandra. 2007. Na očeh zahoda: feministična znanost in kolonialni diskurzi. V *Zbornik postkolonialnih študij*, ur. Nikolai Jeffs, 143–174. Ljubljana: Krtina.
85. Taylor, Charles. 2007. Politika priznavanja. V *Zbornik postkolonialnih študij*, ur. Nikolai Jeffs, 291–337. Ljubljana: Krtina.
86. *The story of Africa*. 2008. Dostopno prek: http://www.bbc.co.uk/worldservice/specials/1624_story_of_africa/ (1. september 2008).
87. *Učni načrt splošna gimnazija*. 2007. Dostopno prek: <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=6&pID=10&rID=123> (17. oktober 2008).
88. *Učni načrt za OŠ*. 2006. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Geografija_obvezni.pdf (17. oktober 2008).
89. *Učni načrti osemletne OŠ*. 1999. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/pdf/zemljepis.pdf (17. oktober 2008).
90. Van der Leeuw-Rood, Joke. 2007. Zgodovina naj mlade pripravlja na prihodnost. *Ona*, 9–12 (20. marec).
91. Virilio, Paul. 1991. *Pogovor med Paulom Viriliom in Hansom Ulrichom Obristom*. Dostopno prek: <http://www.ljudmila.org/scca/urbanaria/txt/s/virilio.htm> (15. junij 2007).
92. Volčič, Zala. 1999. RTV sistemi. V *Odraščanje z mediji; rezultati raziskave »Mladi in mediji«*, ur. Karmen Erjavec in Zala Volčič, 35–53. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
93. Žižek, Slavoj. 1989. *Cynicism as a Form of Ideology*. Dostopno prek: <http://www.egs.edu/faculty/zizek/zizek-cynicism-as-a-form-of-ideology.html> (5. januar 2009)
94. *2008 Report on the global AIDS epidemic*. 2008. Dostopno prek: http://www.unaids.org/en/KnowledgeCentre/HIVData/GlobalReport/2008/2008_Global_report.asp (6. januar 2009).

6.1 Analizirani viri

1. Brinovec, Slavko. 1994. Nekateri problemi sodobnega sveta. V *Regionalna geografija sveta*, Slavko Brinovec, Matjaž Jeršič, Marijan M. Klemenčič, Franc Lovrenčak, 145–157. Ljubljana: Mladinska knjiga.
2. --- 1997. Svet kot celota. V *Regionalna geografija sveta*, Slavko Brinovec, Matjaž Jeršič, Marijan M. Klemenčič, Franc Lovrenčak, 5–13. Ljubljana: Mladinska knjiga.
3. Cunder, Karmen, Boris Hajdinjak, Branko Kandrič in Terezija Kürbus. 2001. *Obča geografija za 1. letnik gimnazij*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
4. Cunder, Karmen. 1999. *Družboslovje – Geografija: učbenik za nižje poklicno, srednje poklicno, poklicno-tehniško in srednje tehniško oz. strokovno izobraževanje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
5. Drobnjak, Borut. 2002a. Rodnost, umrljivost in naravni priprastek. V *Obča geografija za 1. letnik gimnazij*, Jurij Senegačnik in Borut Drobnjak, 140–143. Ljubljana: Modrijan.
6. --- 2002b. Selitve. V *Obča geografija za 1. letnik gimnazij*, Jurij Senegačnik in Borut Drobnjak, 144–147. Ljubljana: Modrijan.
7. Golob, Urban in Sabina Popit. 2006. *Geografija. Učbenik za pouk geografije v programih strokovnega izobraževanja in poklicno-tehničnega izobraževanja*. Ljubljana: DZS.
8. Klemenčič, Vladimir. 1994. Prebivalstvo. V *Geografija I*, Slavko Brinovec, Anton Gosar, Marijan M. Klemenčič, Vladimir Klemenčič, Jurij Kunaver, Franc Lovrenčak, Mirko Pak, Dušan Plut, Marija Košak, Darko Radinja, 54–65. Ljubljana: Mladinska knjiga.
9. Klemenčič, M. Marijan. 1997. Človek v sodobnem svetu. V *Geografija za srednje šole*, Jurij Kunaver, Franc Lovrenčak, Jurij Senegačnik, Borut Drobnjak, Mirko Pak, Marjan Luževič in Marijan M. Klemenčič, 257–285. Ljubljana: DZS.
10. Kolenc-Kolnik, Karmen, Ana Korže Vovk, Marta Otič in Jurij Senegačnik. 2000. *Spoznavamo Afriko in novi svet: geografija za 8. razred devetletne šole*. Ljubljana: Modrijan.
11. Kolenc-Kolnik, Karmen. 2003. Svet kot celota. V *Sodobni svet: geografija za 7. razred osnove šole*, Karmen Kolenc-Kolnik, Marta Otič in Ana Vovk, 146–151. Ljubljana: Modrijan.
12. Kunaver, Jurij, Igor Lipovšek, Mirko Pak, Marjan Luževič in Marijan M. Klemenčič. 2004. *Družboslovje – geografija*. Ljubljana: DZS.
13. Kürbus, Terezija, Boris Hajdinjak, Branko Kandrič in Svit Šturm. 2004. *Geografske značilnosti sveta za 2. letnik gimnazijskega in tehniškega oz. strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

14. Likar, Marijana. 2005. *Svet okoli nas 2*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
15. Lovrenčak, Franc. 1994. Afrika. V *Regionalna geografija sveta*, Slavko Brinovec, Matjaž Jeršič, Marijan M. Klemenčič in Franc Lovrnčak, 47–78. Ljubljana: Mladinska knjiga.
16. --- 1997. Afrika. V *Regionalna geografija sveta*, Slavko Brinovec, Matjaž Jeršič, Marijan M. Klemenčič in Franc Lovrnčak, 39–64. Ljubljana: Mladinska knjiga.
17. Novak, Franci, Marta Otič in Ana Vovk Korže. 2001. *Geografija za 8. razred*. Ljubljana: DZS.
18. Olas Ludvik in Franc Marič. *Zemljepis za 7. razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
19. Račič, Jože. 1998. Afrika. V *Svet: zemljepis za 7. razred osnovne šole*, Igor Bahar, Tatjana Resnik-Planinc in Jože Račič, 46–63. Ljubljana: Mladinska knjiga.
20. --- 2000. Afrika. V *Geografija 8: za osmi razred 9-letne osnovne šole*, Igor Bahar, Tatjana Resnik Planinc in Jože Račič, 10–27. Ljubljana: Mladinska knjiga.
21. Senegačnik, Jurij. 1996. Prebivalstvo. V *Obča geografija za 1. letnik srednjih šol*, Jurij Kunaver, Borut Drobnjak, Marijan M. Klemenčič, Franc Lovrenčak, Marjan Luževič, Mirko Pak, Jurij Senegačnik in Stanko Buser, 135–152. Ljubljana: DZS.
22. --- 1997. Prebivalstvo. V *Geografija za srednje šole*, Jurij Kunaver, Franc Lovrenčak, Jurij Senegačnik, Borut Drobnjak, Mirko Pak, Marjan Luževič in Marijan M. Klemenčič, 151–170. Ljubljana: DZS.
23. --- 2002a. Uvod. V *Obča geografija za 1. letnik gimnazij*, Jurij Senegačnik in Borut Drobnjak, 6–7. Ljubljana: Modrijan.
24. --- 2002b. Naselja. V *Obča geografija za 1. letnik gimnazij*, Jurij Senegačnik in Borut Drobnjak, 154–159. Ljubljana: Modrijan.
25. --- 2004. *Svet: geografija za 2. letnik gimnazij*. Ljubljana: Modrijan.
26. Vovk, Ana. 2003. Afrika. V *Sodobni svet: geografija za 7. razred osnove šole*, Karmen Kolenc-Kolnik, Marta Otič in Ana Vovk, 44–69. Ljubljana: Modrijan.

