

## CZY SZKOŁY DLA INDIAN BYŁY TAKIE ZŁE?

komentarz antropologa

Z nieklamany z zainteresowaniem otworzyłem ostatni numer „Tawacinu”. Temat główny wiele obiecywał. „Szkoły z internatem – myślę. – Świetna sprawa!”. Zasiadłem więc do lektury, mając nadzieję dowiedzieć się czegoś nowego w tym temacie odnośnie do Indian północnoamerykańskich.

I rzeczywiście początek był obiecujący. Zwłaszcza wypisy z amerykańskich dokumentów dawały niezły dostęp do ówczesnego sposobu patrzenia części Amerykanów na tę kwestię. Później już tak dobrze nie było. Tekst Luthera Standing Beara *Kopiować i naśladować* lekko zaniepokoił mnie połączeniem opowiadania o wydarzeniach z dzieciństwa z ich polityczną oceną dokonaną kilkadziesiąt lat później. Wyglądało to trochę tak jakby autor mówił nam o swoim dzieciństwie wyłącznie po to, by pokazać złe oblicze szkolnego systemu. Pocieszałem się jednak, że dzięki samej opowieści można się dowiedzieć, jak przebiegało zabieranie indiańskich dzieci od rodziców oraz ich pobyt w internacie, zaś czytelnik łatwo odróżni fakty od przekazu politycznego Standing Beara. Dużo gorzej było w przypadku tekstu Bruce’a E. Johansena *Kanada wypłaca odszkodowania*. Tutaj dostałem tak przedstawiony obraz *residential schools*, ażeby z łatwością można go było ocenić negatywnie.

Sądzę, że dla zbilansowania obrazu warto pokazać drugą stronę medalu i poruszyć kilka wątków sugerujących, że sprawa szkół dla Indian z internatem (*residential schools* w Kanadzie, *boarding schools* w USA) nie jest tak

jednoznaczna, jak to próbują przedstawić obaj autorzy.

Ich zdaniem szkolnictwo państwowe zaprzęgnięto do misji kulturowego wyniszczenia Indian (a miejscami można podejrzewać, że i fizycznego, biorąc pod uwagę passusy o epidemiach, biciu i paskudnej diecie, które miały być codzienną częścią internatowego życia). Szkoły z internatem powołano po to, aby zrobić z Indian Amerykanów, zasymilować i wrzęgnąć w ramy amerykańskiego systemu kolonialnego, zmienić światopogląd indiańskich dzieci i ich wzorce kulturowe. Atak prowadzono z trzech stron. Po pierwsze, używano wobec małych Indian wielu form przemocy od kar fizycznych zaczynając, idąc poprzez nękanie psychiczne, a na molestowaniu seksualnym kończąc. Po drugie, zakładano szkoły daleko od społeczności indiańskiej, po to, aby dzieci przez kilka lat żyły poza nią, w świecie białych. I po trzecie, wprowadzono rygor szkolny zmieniający całą ich dotychczasową codzienność (język, imię, rodzaj pożywienia, ubrania, fryzury). Wszystko to przyniosło wiele cierpień, o których świat nie-indiański zechciał usłyszeć dopiero teraz i ewentualnie zadośćuczynić. Tyle skrócony przekaz płynący z tekstów.

Kłopot w tym, że taki obraz jest mylący. Nie chodzi tu o to, że przytaczane fakty są nieprawdziwe. Bynajmniej. Historia Standing Beara zdarzyła się naprawdę. Przypadki znęcania się nad wychowankami, wymieniane przez Johansena, także (niestety) miały miejsce. Myląca jest rama, w której obaj je umieszczają i poglądy, jakie dzięki nim formułują na temat edukacji dla Indian. Obaj patrzą na przeszłość poprzez pryzmat teraźniejszości. Opowiadają ważne historie sprzed 50 czy 100 lat przykładając do nich dzisiejsze normy i wartości.

Na przykład Standing Bear żałuje, że biali ludzie nie chcieli się uczyć od Indian, że szkoły winny być po to, by wzajemnie poznać swoje języki i świat wartości. Tymczasem idea tolerancji i wymiany pomiędzy kulturami to rzecz na wskroś współczesna, która nie była popularna na przełomie XIX i XX. Prawie nikt nie myślał w ten sposób. Reformatorom oświatowym przyświecał ideał

równouprawnienia każdego człowieka, zlikwidowania barier uniemożliwiających mu godne życie. Barrier, które stały przed pojedynczymi ludźmi, a nie społecznościami. Dlatego w dokumentach dotyczących edukacji dla Indian pojawiają się hasła „być obywatelem”, „szacunek dla samego siebie”, „pełne człowieczeństwo”, bo takie były ówczesne ideały pedagogiczne. Sposób mówienia „aby, Indianie byli sobą”, „indiańskie wartości i cnoty”, „nasze dziedzictwo”, który odwołuje się do ideologii grupy etnicznej, doszedł do głosu dopiero w drugiej połowie XX wieku. Zresztą, co ciekawe, jeśli wczytać się w narrację Standing Beara, okaże się, że i on – jako dziecko – nie widział w swojej edukacji niczego, co można by powiązać z ideą tolerancji i współpracy z innymi kulturami. Sam opisuje swój wyjazd do szkoły wyłącznie w kategoriach wojennych: zwycięzcy szydzą ze zwyciężonych, by na końcu ich zabić. Taka interpretacja dokonana przez chłopca ma sens. Ale też brak w niej jakiegokolwiek chęci, by „wymieniać się językami i ideami”. Słowem, obie strony procesu edukacyjnego: zarówno biali nauczyciele, jak i indiańskie dzieci mieli inne wyobrażenia na temat tego, co powinna robić szkoła, od tych, które mamy współcześnie. Bez sensu jest zarzucanie im, że powinni to widzieć inaczej.

Popatrzmy na język. Czy takie sformułowania, jak „rozkład plemion” lub „asymilacja”, obecne w przetłumaczonych dokumentach, były wtedy rozumiane jako kulturowe wyniszczenie? Jeśli nie, to trudno nazywać to celową polityką kolonizacji. Jak trafnie zauważył Marek Maciołek, dopiero dzisiaj hasło „zabić Indianina, by ocalić człowieka” rozpatrujemy w kategoriach zamachu na kulturową tożsamość. Pamiętamy, że tzw. okres asymilacyjny w polityce wobec Indian północnoamerykańskich (od około 1860 do około 1930) to równocześnie okres zmagania o zniesienie niewolnictwa i równouprawnienie rasowe. W tym kontekście wprowadzenie, a później zagwarantowanie Indianom prawa do bezpłatnej i państwowej edukacji było spostrzegane przez część białych elit jako sukces moralny i polityczny. Niewątpliwie, dla reformatorów „plemiona” stanowiły przeszkodę stojącą na

drodze rozwoju każdego człowieka. Jednak była ona podobna raczej do biedy czy złej higieny niż realnego politycznego wroga, którego trzeba zlikwidować. Przypisywanie im chęci niszczenia tubylczych społeczności jest pewnym nadużyciem.

Przyjrzyjmy się też rzeczonym metodom kulturowego wyniszczenia Indian: przemocy, szkolnej dyscyplinie oraz zabieraniu od rodziny. Wszystkie one „przykrojone” do realiów epoki tracą swój diaboliczny wydźwięk.

W wieku XIX w oświacie amerykańskiej i europejskiej najbardziej popularnym modelem wychowawczym była tzw. pedagogika konserwatywna o mocnych korzeniach religijnych. Dziecko zwykle widziano w niej jako bierny przedmiot działań wychowawczych, glinę o złych skłonnościach, z której wytrawny edukator jest w stanie ulepić dobrego moralnie człowieka. Jedną z normalnych metod pedagogicznych była dyscyplina i kara fizyczna. Wielu nauczycieli było przekonanych, że takie karanie jest skutecznym środkiem wychowawczym i że można, w ograniczonym stopniu, ją stosować. W tym wymiarze szkoły dla Indian nie były niczym wyjątkowym. Mundurki szkolne, skoszarowanie, ujednolicone fryzury, obsesyjna wręcz kontrola seksualności, przemoc różnego typu – wszystko to występowało także w internatach nie-indiańskich. To nie jest tak, że rząd amerykański czy kanadyjski specjalnie zaprzął kary fizyczne czy obcinanie włosów do skolonizowania tubylców. W taki sposób działała większość ówczesnych szkół. Miały podobny program nauczania, podobne cele do osiągnięcia, wreszcie stosowały podobne metody. I występowały w nich podobne nadużycia.

Jeżeli istniała jakaś różnica, to dotyczyła ona przede wszystkim jakości wykonania. Szkoły dla Indian miały gorsze jedzenie, gorszych nauczycieli, gorsze wyniki nauczania, gorsze ubrania, słabszą kontrolę itp. Ale to nic nowego. Gorsze warunki edukacyjne mają zazwyczaj wszystkie grupy zdominowane. Tak było w przypadku Murzynów amerykańskich czy Latynosów, podobne problemy znajdziemy w raportach z lat siedemdziesiątych zeszłego wieku na temat wiejskiego szkolnictwa w Polsce. Oczywiście nie jest wykluczone, że



złe funkcjonowanie szkół dla Indian wynikało z polityki państwa, a nie ze zwykłego zaniechania lub lekceważenia. To trzeba jednak dopiero wykazać, najlepiej porównując działanie szkół dla Indian ze szkołami dla białych, a nie koncentrując się tylko na wybranych aspektach tych pierwszych.

I druga sprawa – celowe umiejscowienie szkół z internatem z dala od rodzinnego domu. Podejrzawać można, że przyczyny tego były także – o ile nie przede wszystkim – natury logistycznej. Otóż szkoły z internatem najczęściej dotyczyły oświaty średniego szczebla, która następowała po rezerwatowej szkole podstawowej lub zajęciach typu *day school*. Siłą rzeczy obejmowały więc małą liczbę uczniów ze znacznie większego obszaru. Z punktu widzenia zarządców oświatowych nieefektywne było zakładanie szkół ponadpodstawowych w jednym bądź drugim rezerwacie – lepiej było zgromadzić uczniów

Louis Firetail (Sioux, Crow Creek) w stroju ceremonialnym podczas lekcji o historii Indian amerykańskich w szkole w Hampton dla Czarnych Amerykanów i Indian

fot. Frances Benjamin Johnston, ok. 1899-1900 r.  
Library of Congress, <http://hdl.loc.gov/loc.pnp/ppmsca.12031>

z wielu miejsc w jednej szkole zlokalizowanej poza poszczególnymi rezerwatami. To dość powszechne rozwiązanie w oświacie, stosowane także i dzisiaj. Tutaj też istnieje możliwość, że ten stan rzeczy wykorzystywano do innych celów. Należałoby to jednak udowodnić.

Tym samym dochodzimy do kwestii zasadniczej – strategii pisarskiej zawartej w obu tekstach (u Standing Beara słabiej, u Johansena znacznie mocniej). Oba wybierają niektóre fakty z przeszłości, po to, aby zbudować jej negatywny obraz. Nic w tym dziwnego – oba należą do nurtu pisarstwa zaangażowanego społecznie. Oba są częścią ogólnonarodowej

dyskusji w Kanadzie na temat stosunku państwa do ludów tubylczych. Dyskusji, która krąży dziś wokół zdefiniowania aktualnych praw tejże ludności oraz określenia zażość-uuczynień za przeszłe krzywdy. Ma więc konkretne konsekwencje polityczne i społeczne. Zrozumiałe jest, że w takiej sytuacji powstają teksty, które chcą nas przekonać do konkretnej wizji świata (tu: jakim złem były *residential schools*, a w domyśle – inne działania państwa kanadyjskiego). Jednak dla mnie, jako antropologa, taka strategia ma kilka minusów. Jednym z nich jest mniej wiarygodny obraz świata.

Można oczywiście uwypuklać przemoc, wykorzystywanie seksualne, surową dyscyplinę czy złe warunki bytowe jako wiodące cechy *residential schools*. Można nawet upatrywać w tym przejawów planu kulturowego wyniszczenia Indian. Jednak samo pisanie w ten sposób nie oznacza automatycznie, że tak było. Już samo opisanie zjawiska napotyka na wiele problemów badawczych, a co dopiero jego ocena. Dokumenty historyczne i wywiady z żyjącymi osobami nie są przeciwieństwem obiektywną relacją, lecz interpretacją dokonywaną przez konkretnych ludzi o konkretnym sposobie patrzenia na świat.

Na przykład raporty odnośnie do szkół dla Indian powstawały w okresie zmagania dwóch filozofii wychowawczych: starej – konserwatywnej i nowej – romantycznej lub liberalnej. Zwolennicy tej ostatniej prowadzili kampanie na rzecz słuszności poglądu, że dziecko ma swoje specyficzne potrzeby, które należy chronić i rozwijać, dyskutowali i przekonywali. Sztandarową kwestią była szkodliwość kar fizycznych i surowej dyscypliny w szkołach. Często mówiono o biciu i upadaniu dzieci jako ponurym skutku nietrafnej filozofii wychowania, a szczegółowo opisywane historie znęcania się nad wychowankami stanowiły groźne memento. Opisy cierpienia indiańskich dzieci oraz utyskiwania na bezradność systemu szkół dla Indian były częścią tego zjawiska, co utrudnia oszacowanie rzeczywistej skali i zakresu przemocy w szkołach. Podkreślałam – utrudnia naukowy opis, a nie podważa prawdziwość poszczególnych świadectw.

Z drugiej zaś strony brakuje antropologicznych badań na temat tego, jak indiańscy uczniowie spostrzegali praktyki w internacie. Najczęściej autorzy bazują na współczesnych wspomnieniach tychże ludzi zakładając, że są one tożsame z ich sposobem interpretowania świata w przeszłości. Przywołana powyżej historia Standing Beara wskazuje, że niekoniernie. Bardziej rozsądna wydaje się hipoteza, że ich widzenie tej samej rzeczy (na przykład nieznośnej flanelowej bielizny) zmieniło się wraz z nimi. I biorąc pod uwagę to, co wiemy o kulturach Indian północnoamerykańskich, całkiem realna wydaje mi się możliwość, że spostrzegali życie w internacie (czyli cierpienie ciała doświadczane wśród Obcych) jako sposób na stanie się pełnowartościową osobą. Być może zatem są osoby, które ze zdziwieniem dowiadują się, że były ofiarami szkolnego systemu i na swą przeszłość tak nie patrzą. Pomimo tego, że cierpiały. Być może. Rozstrzygnąć to mogą dopiero badania.

To, na co chciałem zwrócić uwagę czytelnika to fakt, że sprawa szkół dla Indian wcale nie jest jednoznaczna i wiele w niej niewiadomych. Starałem się też pokazać, dlaczego patrzeć na *residential schools*, poprzez pryzmat dzisiejszych wartości, jest mało wiarygodne. Ludzie żyjący w przeszłości widzieli świat inaczej niż my teraz. A antropologia i historia są od tego, aby to widzenie przybliżyć. Nie zaś dopasowywać do dzisiejszych potrzeb i postulatów, choćby nie wiadomo jak szczytnych i jak bardzo uzasadnionych moralnie. ♣

**TARZYCJUSZ BULIŃSKI** jest adiunktem w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej UAM w Poznaniu. Interesuje się antropologią edukacji, szczególnie problematyką szkoły w społecznościach tubylczych, oraz teorią i metodologią antropologii. Autor książki *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka* (2002) oraz *Sny, trofea, geny i zmarli. „Wojna” w społecznościach przedpaństwowych na przykładzie Amazonii* (2006, wyb. i oprac. wspólnie z Mariuszem Kairskim). Prowadzi badania terenowe wśród Indian Eñepá (Panare) w Amazonii wenezuelskiej.

#### SPROSTOWANIE

W poprzednim „Tawacinie” nieszczęśliwie wypadło nazwisko autora tekstu „System szkolnictwa dla Indian. Założenia ogólne” (ss. 16-19). Jest nim Thomas J. Morgan, komisarz do spraw Indian w latach 1889-1893. Bardzo przepraszam. Marek Maciołek