

NIE TYLKO CARLISLE

jeszcze o oświacie dla Indian

Czy szkoły dla Indian były takie złe? – pyta Tarzycjusz Buliński w poprzednim numerze „Tawacinu”¹. Które szkoły? Domyślam się, że mowa o szkołach z internatem. Odpowiedź na to pytanie nie będzie pełna bez odniesienia do szkół innych kategorii. Temat jest na tyle skomplikowany, że jednoznaczna odpowiedź w ogóle nie będzie możliwa.

Artykuł Tarzycjusza Bulińskiego rozpoczyna się krytyką stanowiska Luthera Standing Beara i Bruce’a E. Johansena wobec szkół z internatem². Autor zarzuca im obu polityczne zabarwienie oceny owych placówek. Jeżeli chodzi o Standing Beara, to sam jestem dość nieufny wobec jego pisarstwa przesadnie idealizującego Lakotów. Niewątpliwie jego podejście do historii ewoluowało w ciągu lat, ale nikt nie będzie wiedział na pewno, czy już jako dziecko Luther Standing Bear postrzegał szkołę jako niezbyt przyjazne dla siebie środowisko, czy też taki obraz szkoły został wykreowany znacznie później. W przypadku drugiego autora, krytyka jest dla mnie jeszcze mniej zrozumiała.

Johansen w artykule „Kanada wypłaca odszkodowania ofiarom szkół z internatem dla

tubylców” nie próbuje nawet tworzyć pełnego obrazu szkół z internatem, gdyż jego zamiarem było opisanie jednego tylko aspektu tych szkół. Niewątpliwie ów martyrologiczny aspekt w nadmiarze może być męczący dla czytelnika, a niedookreślony innymi, może stwarzać przesłanki prowadzące do zafalszowania historii. Johansen na dodatek próbuje zobiektywizować obraz szkół z internatem pisząc: „Oprócz wspomnień o bólu, izolacji i rozpacy, szkoły z internatem dostarczały niekiedy świadectw, że są ostoją dla kilku tysięcy tubylczych Amerykanów przed agresywnym światem, który po zakończeniu wojen z Indianami był bardzo wrogi”³. W tym cytacie zamieniłbym wyraz „niekiedy” na: „często”. Jeśli zaś chodzi o krytykę politycznego zaangażowania, to trzeba pamiętać, że najbardziej przesiąknięta polityką i ideologią jest właśnie oświata. Szkoły z internatem zaczęły i zakończyły swoją egzystencję głównie z przesłanek politycznych i ekonomicznych, a nie pedagogicznych.

Szkoły z internatem były znaczącym etapem w historii oświaty dla Indian. O ile cywilizowanie tubylczych dzieci i młodzieży było nadrzędnym celem wszystkich szkół kształcących Indian, to ich cywilizowanie i asymilacja były priorytetem szkół z internatem. Richard H. Pratt obwinił inne placówki, zwłaszcza te prowadzone przez misjonarzy, że wchodzą w przyjazne relacje z tubylcami, że nauczający w nich przyswajają sobie tubylczą mowę i często prowadzą zajęcia z pominięciem języka angielskiego. Pratt, będąc wpływową osobą wyznania protestanckiego, wpłynął na ograniczenie funkcjonowania szkół publicznych i misyjnych kształcących Indian i rozpropagował asymilacyjną działalność szkół z internatem. Asymilowanie różnych nacji w jednym amerykańskim nurcie było wówczas czymś naturalnym i pozbawionym jakichkolwiek negatywnych konotacji. Wręcz przeciwnie, działania asymilacyjne wobec wszystkich mniejszości narodowych i etnicznych powszechnie postrzegano jako dobrodziejstwo okazywane „zaproszonym gościom”. Również Indianie, jako „goście z zewnątrz”,

¹ Tarzycjusz Buliński, *Czy szkoły z internatem były takie złe? Komentarz antropologa*, „Tawacin” nr 2 [82], lato 2008, ss. 27-30.

² Luther Standing Bear, *Kopiować i naśladować: pierwsze dni w szkole z internatem*, „Tawacin” nr 1 [81], wiosna 2008, ss. 20-23; Bruce E. Johansen, *Kanada wypłaca odszkodowania ofiarom szkół z internatem*, „Tawacin” nr 1 [81], wiosna 2008, ss. 24-30.

³ Bruce E. Johansen, *Kanada...*, dz. cyt. s. 25.

zostali zaproszeni do korzystania z amerykańskiej cywilizacji i tak jak wszyscy inni mieszkańcy Stanów Zjednoczonych „mieli odczuwać ducha lojalności wobec «gwiazdek i pasków»”. Ale wcześniej musiał nastąpić „rozkład plemion” i „asymilacja”. Rozkład plemion już wtedy rozumiano jako kulturowe wyniszczenie. Oznaczało to w pełni świadome rozbitcie wspólnotowej struktury plemiennej i wprowadzenie indywidualnego stylu życia. Oznaczało to cios w system wartości, język, religie, czyli po prostu w kulturę. Po rozkładzie plemion miała nastąpić asymilacja. Ale ani jedno, ani drugie nie było wówczas postrzegane jako ludobójstwo. To był akt miłosierdzia, chociaż dziś brzmi to co najmniej cynicznie.

Indianie od dawna wykazywali dogłębne zainteresowanie cywilizacją białych i jej zdobyczami. Ich światli przedstawiciele mieli świadomość, że tylko dostęp do edukacji może zapewnić im nieograniczone korzystanie z owoców cywilizacji, które czynią życie łatwiejszym i przyjemniejszym. Czironkezi i inne tak zwane „cywilizowane plemiona” już na początku XIX wieku własnym staraniem rozbudowali sieć szkół, dzięki którym w sposób bezbolesny dokonano połączenia najlepszych cech obu kultur. W 1826 roku większość Czironkezów umiała czytać i pisać po angielsku oraz w swoim ojczystym języku (dzięki alfabetyzacji opracowanemu przez Sekwoję), podczas gdy większość ich białych sąsiadów była analfabetami! Pratt, komentując przykład Czironkezów stwierdził, że ich dokonanie nie miało większego sensu, gdyż włączenie się w nurt cywilizacji przy oporze wobec zasymilowania się z narodem amerykańskim, okazało się dla tych Indian katastrofą.

Przykłady tubylczych starań o oświatę można mnożyć. Na szczególną uwagę zasługuje Czerwona Chmura (Red Cloud), który z wielką determinacją zabiegał o szkoły na terenie swojego rezerwatu. Chciał, aby były one prowadzone przez jezuitów i w tym celu kilkakrotnie jeździł do Waszyngtonu. Kiedy wreszcie jego prośby zostały rozpatrzone zgodnie z jego życzeniem, on sam i jego ludzie zbudowali szkołę, w której uczyli jezuiti.

Zakonnicy przetłumaczyli biblię na język lakota oraz opracowali zestaw dwujęzycznych

podręczników. Co ciekawe, w szkołach misyjnych Indianie wykorzystywali fonetyczny zapis własnego języka, opracowany przez zakonników. Z raportu z 1871 roku sporządzonego na potrzeby Komisji do spraw Indian wynika, że „tylko niewielka część plemienia [Lakotów] [...] mówi lub pisze w języku angielskim, podczas gdy spora grupa mówi i pisze we własnym języku, co umożliwia im korespondowanie z tymi [członkami plemienia], którzy przebywają w Minnesocie i Wisconsin”⁴.

Jezuici mieli ambicje stworzenia w rezerwacie szkół o różnych poziomach, od podstawowych po średnie, aby tylko dzieci mogły pozostać przy rodzicach. W przypadku wolnych miejsc w tych placówkach możliwe było przyjmowanie także białych dzieci mieszkających w rezerwacie lub w jego pobliżu. Oczywiście, zgodnie z duchem czasu, w jezuickich szkołach panowała wręcz wojskowa dyscyplina, na którą musiały składać się również kary fizyczne. Tym niemniej praca dydaktyczna i wychowawcza w dużym stopniu była oparta na tubylczej kulturze. I nie tyle wynikało to z nurtu ówczesnej myśli pedagogicznej, ile ze zdrowego rozsądku jezuitów. Oczywiście katolicy zakonnicy byli przeciwni indiańskim obrzędom, ale jednocześnie byli przekonani, że z czasem tubylcy sami zarzucą swoją religię na rzecz „jedynej prawdziwej wiary”. Nie prowadzili otwartej wojny z Indianami i z ich wizją świata. Jednakże katolicyzm w XIX-wiecznych Stanach Zjednoczonych był postrzegany jako sekta realizująca program antyamerykański. Poza tym jezuiti w pracy pedagogicznej w znacznym stopniu wykorzystywali język ojczysty swoich uczniów, co spotkało się z totalną krytyką rządu. W 1883 roku sformułowano następujący nakaz: „Jedynie język angielski może być nauczany w placówkach, gdzie na koszt rządu umieszczono indiańską młodzież w celu przekazywania jej wiedzy i umiejętności zawodowych. Jeżeli dzieci będą nauczane języka dakota albo jakiegokolwiek innego (indiańskiego) języka, to ze szkół będą usuwane, a placówki zbawio-

⁴ Jon Reyhner, Jeanne Eder, *American Indian Education: History*, University of Oklahoma Press, Norman 2004, s. 52.

ne dotacji rządowej”⁵. Szkoły prowadzone przez katolików trażyły dotacje państwowe, jeszcze zanim zdołały ustosunkować się do cytowanego wyżej nakazu i dość szybko ich funkcjonowanie zostało ograniczone do minimum. Z czasem pojawił się najpierw przepis stanowiący, że indiańskie dzieci mogą uczyć się na terenie rezerwatu, tylko wtedy, gdy brakuje miejsc w szkołach z internatem. Po pewnym czasie przepis uściślono stwierdzając, że tubylczy rodzice nie mogą decydować o wyborze szkoły dla swojego dziecka.

Podobnie jak szkoły dla Indian prowadzone przez katolików, tak i placówki oświatowe organizowane dla tubylców przez kwaków, oparte były na partnerskich relacjach i tolerancji wobec indiańskiej kultury. Prezydent Ulysses S. Grant, w uznaniu dla pokojowych stosunków nawiązywanych przez kwaków z Indianami, przeznaczył im do zagospodarowania największą ilość agencji.

Oświata dla amerykańskich tubylców nie zaczęła się więc od szkół z internatem. Założona przez Pratta szkoła w Carlisle była pierwszą amerykańską placówką oświatową z internatem, przeznaczoną dla indiańskich uczniów. Richard H. Pratt był człowiekiem idei. Jego szczerym zamiarem było okazanie Indianom takiej pomocy, aby wybawić ich ze stanu „dzikości” będącego dla nich przyczyną zagłady ze strony białych. Na swoje czasy był człowiekiem dość postępowym, gdyż w przeciwieństwie do wielu innych uważał, że tubylców można ucywilizować i był przekonany, że indiańskie dzieci są równie inteligentne, jak ich biali rówieśnicy. To skłoniło go do wprowadzania do programu nauczania treści ogólnokształcących i zawodowych (w pierwszych latach XX wieku pojawiła się koncepcja, że indiańskie dzieci nie są inteligentne i ich nauczanie powinno ograniczyć się jedynie do prostych czynności praktycznych). Pratt w swojej działalności opierał się na koncepcji Lewisa H. Morgana, twórcy teorii ewolucji społecznej, według której jest możliwe przejście od stanu dzikości, poprzez barbarzyństwo, do cywilizacji. W przypadku Indian mogło to nastąpić jedynie poza rezerwatem.

⁵ J. Reyhner, J. Eder, *American...*, dz. cyt., s. 76.

Dlatego Pratt był przekonany, że jego uczniowie muszą być odizolowani od swego naturalnego „dzikiego” środowiska. Nie dopuszczał kształcenia Indian na terenie rezerwatu, gdzie dziecko po kilku godzinach nauki we względnie cywilizowanych warunkach, wracało do „wigwamu”. Tylko pełne zanurzenie w cywilizacji, „pływanie w amerykańskim obywatelstwie”, jak to określał Pratt, mogło przynieść oczekiwane skutki. Odrywanie dzieci od rodziców miało jeszcze jeden, zupełnie polityczny powód. Według Pratta „dzieci wywiezione na Wschód mogłyby stać się zakładnikami gwarantującymi dobre zachowanie ich współplemieńców”⁶. Też, że którejś dzieci umieszczano z dala od domu (przede wszystkim) ze względów logistycznych, można dość łatwo obalić.

Pomimo nagłaśniania sukcesów szkół z internatem, w tym sportowych i muzycznych, dość szybko doszła do głosu coraz liczniejsza grupa ich krytyków. Najpierw skrytykowano warunki materialne panujące w tych placówkach. Już w 1882 roku Hiram Price, komisarz do spraw Indian, grzmiał na posiedzeniu Kongresu:

Na pewno nie przekonają się do edukacji i do cywilizacji, ani nie dokonają szybkich postępów w tych dziedzinach te dzieci, które trzęsą się z zimna w pokoikach zamiast sufitu przykrytych kawałkiem płótna, które uskakują przed grudkami błota odpadającymi z wysłuszonych dachów pokrytych ziemią, które tłoczą się w źle wietrzonych internatach, które jednym głosem udzielają odpowiedzi w jednoizbowej szkółce mieszczącej na raz trzy klasy, które nie mają ani własnych pokoików, ani łazienek⁷.

Zaraz potem pojawiły się głosy krytyki dotyczące wydziedziczenia młodych Indian z ich rodzimej kultury. I nie były to tylko głosy

⁶ Clifford E. Trafzer, Jean A. Keller, Lorene Sisquoc, *Boarding School Blues: Revisiting American Indian Educational Experiences*, University of Nebraska Press, Lincoln 2006, s. 213.

⁷ Sonciray Bonnell, *Chemawa Indian Boarding School: The First One Hundred Years 1880 to 1980*, Universal-Publishers, Parkland 1997, s. 23.

zrozpaczonych rodziców, którym po prostu porywano dzieci organizując oblawy, chociażby takie jak ta, która miała miejsce w 1886 roku, a którą agent Apaczów Mescalero przyrównał do polowania na króliki. W 1901 roku podczas zorganizowanej w Detroit konferencji „Uczenie się przez działanie” (to już pedagogika Johna Deweya, którego teoria była w wielu punktach zbieżna z zasadami tradycyjnego indiańskiego wychowania) dr Hollis B. Frissell powiedział:

Zauważa się narastającą presję na niektórych dyrektorów naszych indiańskich szkół, aby poznawali środowiska, z których uczniowie pochodzą i do których muszą wrócić, co pozwoliłoby im ukierunkować ich szkolną pracę i naukę na potrzeby tych środowisk⁸.

Granville Stanley Hall, amerykański pedagog i filozof, założyciel „American Journal of Psychology”, w 1903 roku na spotkaniu z nauczycielami indiańskich uczniów powiedział:

Moja szczerza propozycja na dzień dzisiejszy dotyczy w pierwszej kolejności konieczności zrozumienia ras będących na niższym poziomie rozwoju. Studiowania ich obyczajów i języka. Poznania ich odczuć oraz sposobu postrzegania świata i życia, ich tradycji, mitów i instytucji. Kierując się tą wiedzą i szczerem uznaniem należy usilnie starać się o przebudowanie ich życia, myśli i uczuć... Zamiast próbować stworzyć dobrego Indianina, staramy się stworzyć godnego pożałowania białego człowieka ostatniej kategorii⁹.

W 1908 roku Hall postulował, aby na poziomie nauczania początkowego zajęcia prowadzić w ojczystych językach indiańskich uczniów. Te i wiele podobnych głosów dało się słyszeć, zanim w 1928 roku opublikowano Raport Meriama, de facto kończący okres szkół z internatem. Także w tym samym roku pojawiła się książka *My People the Sioux*, w której Luther Standing Bear krytykował pewne tendencje i sytuacje panujące w Carlisle.

⁸ J. Reyhner, J. Eder, dz. cyt., s. 97.

⁹ Tamże.

RAPORT MERIAMA (Meriam Report) – opublikowany w 1928 roku przez amerykański Instytut Studiów Rządowych (Institute for Government Research) raport, krytycznie oceniający system oświaty Indian w Stanach Zjednoczonych. Noszący oficjalny tytuł *The Problem of Indian Administration* (Problem indiańskiej administracji), ale popularnie zwany – od nazwiska jednego z głównych jego autorów – Raportem Meriama, dokument stał się podstawą do niezbędnych reform rządowej polityki wobec Indian, w tym zmian w zakresie oświaty tubylczych Amerykanów. Raport ujawnił m.in. szokujące warunki panujące w wielu organizowanych specjalnie dla indiańskich dzieci w poprzednich dziesięcioleciach rządowych szkołach z internatem, w tym liczne przypadki przeludnienia, przemocy i braku stosownej opieki. Dokument potwierdził wcześniejsze zarzuty (m.in. Charlesa Alexandra Eastmana i innych członków Stowarzyszenia Indian Amerykańskich – SAI) dotyczące wykorzystywania uczniów do przymusowej pracy i niskiego poziomu kadry pedagogicznej zatrudnionej w szkołach dla Indian. Chociaż jego autorzy sugerowali, że nauczyciele próbują dostosowywać program nauczania i wychowania do specyficznych – na przykład kulturowo i językowo – możliwości i potrzeb dzieci, to jednak potwierdził też, że zasadniczym celem takich szkół jest oderwanie uczniów od plemiennych korzeni i ich asymilacja. Wnioski zawarte w raporcie umożliwiły i przyspieszyły szereg zmian w tubylczej oświacie państwowej – a także do pewnego stopnia misyjnej i prywatnej – wdrażanych przez kolejną dekadę w ramach reform tzw. Nowego Ładu (New Deal) za rządów prezydenta Franklina Delano Roosevelta i komisarza do spraw Indian Johna Colliera. Dotyczyły one m.in. edukacji dwujęzycznej, szerszego uwzględnienia w programie szkół elementów tubylczych kultur oraz zastępowania niektórych indiańskich szkół z internatem szkołami dziennymi. Spory wokół nowatorskiej ustawy o reorganizacji Indian i kierunków rządowej polityki wobec tubylczych Amerykanów doprowadziły do ustąpienia komisarza Colliera w roku 1945 i wstrzymania części reform na wiele kolejnych lat (mimo powstania w 1944 roku Krajowego Kongresu Indian Amerykańskich).

za: *Wikipedia*, hasło: „Raport Meriama”



Standing Bear bardzo cenił i szanował Pratta, co nie znaczy, że wszystko w jego szkole musiało mu się podobać. Gertruda Bonin (Zitkala Ša) jako mała dziewczynka trafiła do Carlisle i po latach opisała cierpienia, jakich tam doznała. Mimo to darzyła Pratta sympatią i została jego współpracownicą. Doświadczenie złego nie musiało eliminować z pamięci tego, co było dobre. Byli też Indianie, którzy jako dzieci na różne sposoby trafiali do szkół z internatem, a później już jako dorośli ludzie do tych samych szkół wysyłali własne dzieci.

Głosy krytyki trafiły na podatny grunt i od razu nastąpił etap reformowania szkół dla Indian, w tym głównie szkół z internatem. W 1890 roku dopuszczono stosowanie wobec uczniów kar fizycznych, ale wymierzanych jedynie przez dyrektora lub inspektora i „tylko w przypadkach poważnego pogwałcenia zasad”. Pięć lat później całkowicie zakazano stosowania kar cielesnych w szkołach dla Indian. Oczywiście stosowano je jeszcze przez kolejne dziesięciolecia, ale były to już wykroczenia ze strony dyrekcji i kadry tych placówek. Po 1893 roku zgodnie z prawem nie można było umieścić dziecka w szkole poza rezerwatem „bez całkowitej zgody jego rodzi-

Amerykańska szkoła publiczna dla Eskimosów, początek XX wieku (ok. 1900-1930),
Library of Congress, hdl.loc.gov/loc.pnp/ppmsc.02459

ców”. To już były spore osiągnięcia, a jeżeli okazywało się, że te zapisy pozostają jedynie na papierze, to i tak zaistnienie takich rozwiązań legislacyjnych miało istotne znaczenie dla kolejnych reform.

Zarówno przed pierwszymi reformami, jak i po ich wprowadzeniu, różna była percepcja szkoły przez jej uczniów i rodziców. Zależało to od tego, na jakim poziomie cywilizacji było środowisko, z którego pochodzili młodzi ludzie. Zależało to również od ich pozycji społecznej i warunków materialnych. Zależało od motywów, jakimi kierowali się rodzice lub inne osoby wysyłające dziecko do szkoły. I wreszcie istotne było, w jakim okresie funkcjonowania szkoły byli jej uczniami. Oczywiście nie sposób dokonać generalizacji dostępnych danych i wyprowadzić z nich jednolite tezy. Ilu ludzi, tyle różnych doświadczeń. Jedni cieszyli się z tego, że zobaczyli inny świat, nauczyli się czytać i pisać, poznali „prawdę o Bogu”. Inni tęsknili za domem, nie widzieli w nauce białego człowieka niczego

dobrego, uciekali ze szkoły z narażeniem życia, niekiedy je tracąc. Jedni po latach pisali do swoich nauczycieli listy przepelnione wyrazami wdzięczności, podczas gdy inni traktowali siebie jedynie w kategorii ofiar. Wśród korespondencji prowadzonej pomiędzy agencją rezerwatu Szejenów a kadrami nauczycielską z Carlisle zachowały się listy, z których wynika, że niektóre dzieci trafiały do szkoły jedynie na okres próbny. Jeśli były chorowite, zmęczone nauką i tęsknotą za domem, wracały na łono rodziny. Jednak niektóre nie chciały wracać do domu, gdzie panował głód i alkoholizm. Maud z plemienia Lakota, która w latach 1936-39 uczęszczała do szkoły z internatem Chemawa w Salem, w stanie Oregon (szkoła funkcjonuje do dnia dzisiejszego), wspominała po latach:

Myślę, że w moim przypadku [szkoły z internatem] były po prostu super. Pochodziłam z biednej rodziny, mnóstwo dzieciaków i jestem pewna, że dobrze się stało, że poszłam do tej szkoły i zdobyłam wykształcenie... Cieszę się, że [mama] dokonała takiego dobrego wyboru i posłała mnie tam¹⁰.

Niektórzy dawni uczniowie szkół z internatem wspominali bardziej z rozbawieniem, niż z pretensjami kary wymierzanej im przez nauczycieli. Kobieta, która w wieku sześciu lat poszła do szkoły w Sandia Pueblo, swoim zachowaniem do tego stopnia zirytowała nauczycielkę, że ta, dysząc z wściekłości, chwyciła ją za jedną rękę i ciągnęła przez całą klasę tak „aż jej nogi prawie nie dotykały podłogi”¹¹. Wspominając to wydarzenie kobieta była szczerze ubawiona. Niezależnie od różnych przykrości, uczniowie ze szkół z internatem doświadczali także miłych chwil. Uprawiali sport, grali w orkiestrze, śpiewali w chórze, nawiązywali przyjaźnie i robili psikusy. Nie można jednak zapominać, że przy każdej szkole znajdował się cmentarz indiańskich dzieci. Nawet dziś nie można powiedzieć, że była to konieczna cena za cywilizowanie tubylczych społeczności.

Już ten pobieżny przegląd zagadnień związanych z edukacją dla Indian ukazuje, jak skomplikowana była historia relacji białych przybyszów z tubylczymi mieszkańcami Ameryki. Nie wystarczają już proste uogólnienia, klasyczne syntezy dziejów nie wnoszą już nic nowego. Potrzebna jest szersza perspektywa, ukazywanie wydarzeń pod wieloma kątami, uwzględnianie wszelkich możliwych kontekstów. Trzeba jednak przy tym zachować szczególną ostrożność i uważać, aby w świetle relatywizmu nie usprawiedliwić tego, co zyskiwało naganną ocenę świadków historycznych wydarzeń¹². ❖

¹² W przeciwnym razie można by zarzucić Aborygenom, że byli niewdzięczni wobec australijskiego rządu, który zgodnie z obowiązującym prawem – jeszcze w latach trzydziestych XX wieku – nakazywał odbierać tubylczym matkom dzieci urodzone ze związków z białymi mężczyznami (przy okazji polecam film *Polowanie na króliki*), aby je umieścić w sierocińcach. Oczywiście dla ich dobra, bo w ten sposób dawano im szansę na życie w lepszym świecie, z którego pochodzili ich ojcowie. Tak samo można by zarzucić dzieciom z wielkopolskiej Wrześni, że były niewdzięczne wobec władz pruskich, które w szkole zmuszały je do odmawiania modlitwy w języku niemieckim. A przecież była to dla nich szansa na szybsze zintegrowanie się z obywatelami kraju, w którym miały żyć, szansa na obywatelstwo lepszej kategorii i wyższy poziom cywilizacyjny.

Bibliografia

- Christine Bolt, *American Indian Policy and American Reform: Case Studies of the Campaign to Assimilate the American Indians*, Routledge, Nowy Jork 1990.
- Sonciray Bonnell, *Chemawa Indian Boarding School: The First One Hundred Years 1880 to 1980*, Universal-Publishers, Parkland 1997.
- Luke E. Lassiter, Clyde Ellis, Ralph Kotay, *The Jesus Road: Kiowas, Christianity, and Indian Hymns*, University of Nebraska Press, London 2002.
- Patrick D. Lynch, Mike Charleston, *The Emergence of American Indian Leadership in Education*, „Journal of American Education”, vol. 29, nr 2, styczeń 1990.
- Eugene F. Provenzo Jr., Gary N. McCloskey, *Catholic and Federal Indian Education in the Late 19th Century: Opposed Colonial Models*, „Journal of American Indian Education”, vol. 21, nr 1, październik 1981.
- Jon Reyhner, Jeanne Eder, *American Indian Education: History*, University of Oklahoma Press, Norman 2004.
- Ruth Spack, *America's Second Tongue: American Indian Education and the Ownership of English, 1860-1900*, University of Nebraska Press, Lincoln 2002.
- Clifford E. Trafzer, Jean A. Keller, Lorene Sisquoc, *Boarding School Blues: Revisiting American Indian Educational Experiences*, University of Nebraska Press, Lincoln 2006.

¹⁰ S. Bonnell, *Chemewa...*, dz. cyt., s. 61.

¹¹ S. Bonnell, dz. cyt., s. 4.