

Joanna Ziarkowska  <https://orcid.org/0000-0002-5110-4104>  
Uniwersytet Warszawski  
j.ziarkowska@uw.edu.pl

## Od Carlisle Industrial School do uniwersytetu trzeciego świata: *LaRose* Louise Erdrich i dekolonizacja indiańskiej edukacji

**From Carlisle Industrial School to Third World University: *LaRose* by Louise Erdrich and the Decolonization of Native Americans Education**

**Abstract:** The article discusses the project of decolonizing education of Native Americans on the example of the novel *LaRose* by Louise Erdrich and la paperson's theory of decolonization. In her novel, Erdrich returns to the second half of the nineteenth century to expose the mechanisms that led to the nationwide creation of boarding schools for First Nation children that were a means of mass assimilation of Indigenous Americans. Separation from home and the ban on speaking native languages led to a sense of cultural alienation and the conditions in underfunded schools often resulted in increased student mortality. Recalling the trauma of boarding schools, experienced by many generations, Erdrich proposes a cultural and ideological reclaiming of the education system so that it is not identified only with the colonizer's institutions. Thus, she is involved in a decolonization project, which is conceived as acting in the name and for the good of the local community. Decolonization understood in this way, as the construction of a new order on the foundations of the old one, is perceived as an affirmation of indigenous cultures and an action focused on political change.

**Keywords:** decolonization, boarding school, education, tuberculosis, Third World university, *LaRose*, Louise Erdrich

**Streszczenie:** Artykuł omawia projekt dekolonizacji edukacji dla Indian amerykańskich na przykładzie powieści Louise Erdrich *LaRose* i teorii dekolonizacji la papersona. W swojej powieści Erdrich powraca do drugiej połowy XIX wieku, by pokazać mechanizmy tworzenia szkół z internatem dla indiańskich dzieci jako ogólnonarodowego projektu masowej asymilacji Indian. Odseparowanie od domu i zakaz mówienia w rdzennych językach prowadziły do poczucia kulturowej alienacji, a panujące w niedofinansowanych szkołach warunki często skutkowały zwiększoną śmiertelnością wśród uczniów. Mając w pamięci traumę szkół z internatem, będącą udziałem wielu pokoleń, Erdrich proponuje kulturowe i ideologiczne odzyskanie systemu edukacji, tak aby nie był identyfikowany tylko z instytucjami kolonizatora. Tym samym angażuje się ona w projekt dekolonizacji, który pomyślany jest jako działanie w imię i dla dobra lokalnej społeczności. Tak rozumiana dekolonizacja, budowanie

nowego na fundamencie starego, jest postrzegana jako afirmacja rdzennych kultur i działania ukierunkowane na zmiany polityczne.

**Słowa kluczowe:** dekolonizacja, szkoły z internatem, edukacja, gruzlica, uniwersytet trzeciego świata, *LaRose* Louise Erdrich

W swoich rozważaniach na temat powieści *Tracks* („Ślady”) autorstwa Louise Erdrich Katarzyna Mroczkowska-Brand zwraca uwagę na bardzo istotny moment w historii opisywanego plemienia Ojibwe (Chippewa)<sup>1</sup>: początek XX wieku to czas, kiedy skutki kolonializmu są boleśnie widoczne w brutalnym procesie wypierania i niszczenia kultur indiańskich. Istnieją jednak jeszcze postaci, takie jak Nanapush, które nie utraciły kontaktu z tradycyjnymi wierzeniami i obyczajami i dzięki którym odbywa się jeszcze zapisywanie śladów ginących kultur. W istocie narracja Nanapusha otwierająca powieść to poruszająca historia powolnego wymierania nie tylko jednej rodziny, ale całego plemienia, a w konsekwencji znikania całej kultury, języka oraz obyczajów. Jednakże zakończenie *Tracks* sugeruje inny scenariusz niż całkowite wyparcie kultury Ojibwe, czy też jej połowiczne istnienie w obrębie i na zasadach podyktowanych przez kulturę dominującą. Lulu, córka uratowanej przez Nanapusha Fleur, zostaje wysłana do szkoły z internatem (*boarding school*)<sup>2</sup>, by zostać uchroniona przed konsekwencjami politycznych sporów w rezerwacie. Tak jak w przypadku tysięcy innych indiańskich dzieci Lulu czekały długie lata spędzone w szkole, z dala od rodziny, kultury i języka. Jednakże Nanapush znajduje sposób, jak sprowadzić ją do domu. Aby pokonać biurokratyczną machinę kolonizatora, należy stać się jej częścią. Nanapush kandyduje na stanowisko *tribal chairmana*, zostaje wybrany i poznaje tajniki amerykańskiego prawa: „Musiałem sam stać się biurokratą, aby dostrzec jakąś lukę prawną, dzięki której będziesz mogła wrócić do domu” [tłum. – J.Z.]<sup>3</sup>. Wykorzystując fakt, iż lata wcześniej w akcie urodzenia Lulu przezornie wskazał siebie jako ojca, Nanapush podejmuje grę z kolonialnym prawem, które z roku na rok zmienia plemię Chippewa, jak obrazowo przedstawia Erdrich: „w plemię szafek biurowych, (...) gęsto zapisanych dokumentów, dyrektyw i zasad prawnych”<sup>4</sup> [tłum. – J.Z.]. Warto zwrócić uwagę, że gest Nanapusha wychodzi poza pasywną czynność dokumentowania

<sup>1</sup> Jak pisze historyk Ojibwe Anton Treuer, termin „Chippewa” został wprowadzony i był używany przez brytyjskich oraz francuskich osadników i jest obecnie stosowany przez rząd federalny Stanów Zjednoczonych we wszelkich tekstach regulujących relacje między plemieniem a rządem. Poprawnym, czy też lepiej oddającym rzeczywistość lingwistyczną terminem jest słowo „Ojibwe”. A. Treuer, *Ojibwe in Minnesota*, St. Paul 2010, s. 3.

<sup>2</sup> Historia instytucji *boarding schools*, szkół usytuowanych poza rezerwatami, zostanie pokrótce przedstawiona w dalszej części artykułu. Kanada także wprowadziła obowiązkową edukację dzieci w takich placówkach, jednak nazywano je *residential schools*.

<sup>3</sup> L. Erdrich, *Tracks*, New York 1988, s. 225. Przekłady fragmentów tekstów dotychczas nietłumaczonych na język polski pochodzą od autorki artykułu.

<sup>4</sup> Tamże, s. 225.

tego, co wymiera. Czyni coś przeciwnego – podejmuje kontratak lub, nawiązując do słynnych słów Audre Lorde, dokonuje „rozmontowania domu pana za pomocą jego własnych narzędzi” [tłum. – J.Z.]<sup>5</sup>. Plemię Ojibwe w powieści reprezentowane przez Nanapusha i młodsze pokolenie, Fleur i Lulu, nie tylko nie wymiera, ale także adaptuje się do nowych realiów, w sposób wybiórczy i strategiczny przejmując elementy kultury kolonizatorów.

Ów gest protestu i działania zawarty w *Tracks* jest kluczowy dla projektów dekolonizacyjnych, które w ostatnich lata przyciągają uwagę opinii publicznej. Dekolonizacja, wysuwająca się na plan pierwszy w tekstach krytycznych wielu intelektualistów indiańskich, nie jest tylko elementem dyskursu akademickiego. Biorąc pod uwagę działalność (i medialną popularność) oddolnych inicjatyw, takich jak NoDAPL<sup>6</sup>, Idle No More<sup>7</sup> czy Missing and Murdered Indigenous Women<sup>8</sup>, protesty ludności rdzennej wobec polityki Donalda Trumpa dotyczącej nielegalnych imigrantów (popularyzacja hasła „No one is illegal on stolen land”<sup>9</sup>) oraz walki o poszanowanie suwerennego statusu plemion indiańskich<sup>10</sup>, dekolonizacja staje się projektem łączącym środowiska akademickie, ruchy społeczne

<sup>5</sup> A. Lorde, *The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House* [w:] tejez, *Sister Outsider. Essays and Speeches*, Berkeley, CA, 2007, s. 110–114.

<sup>6</sup> Ruch ten jest reakcją na autoryzowanie przez rząd amerykański budowy rurociągu Dakota Access Pipeline. Plemię Standing Rock Sioux oraz inne organizacje rozpoczęły protesty na przewidzianym obszarze budowy i w mediach społecznościowych już w 2016 roku. Ruch ten przyciągnął uwagę ogólnonarodowych mediów i odegrał rolę w uświadomieniu społeczeństwa kwestii przyczyn sprzeciwu wobec budowy rurociągu, który ma przebiegać przez ziemie o znaczeniu sakralnym dla społeczności indiańskiej. Więcej na ten temat zob. N. Estes, *Our History Is the Future: Standing Rock versus the Dakota Access Pipeline, and the Long Tradition of Indigenous Resistance*, London 2019.

<sup>7</sup> Ruch ten zajmuje się organizowaniem protestów rozpoczętych w grudniu 2012 roku przez przedstawicielki First Nations oraz innych aktywistów i ma na celu zwrócenie uwagi na łamanie praw rdzennej ludności w Kanadzie. Protest ten jest też szeroko omawiany w mediach społecznościowych.

<sup>8</sup> Inicjatywa służy podkreśleniu szokującej liczby aktów przemocy wobec indiańskich kobiet w USA i Kanadzie. Więcej na ten temat zob. S. Deer, *The Beginning and End of Rape: Confronting Sexual Violence in Native America*, Minneapolis 2015.

<sup>9</sup> Po zaprzysiężeniu 45. prezydenta Stanów Zjednoczonych Donald Trump zainaugurował swoją politykę wzmocnienia kontroli napływu migrantów, wprowadzając kontrowersyjne prawa ograniczające wjazd do USA przedstawicielom niektórych państw, na przykład Iranu. Dobrze znany jest też projekt budowy muru oddzielającego Meksyk od Stanów Zjednoczonych. Społeczności indiańskie w USA zwracają uwagę na wątpliwy aspekt moralny tej polityki nie tylko ze względu na łamanie praw człowieka w stosunku do migrantów, ale także w związku z wprowadzeniem dyskryminującego prawa na „skradzionej” ziemi. Stąd hasło: „Nikt nie jest nielegalny na ukradzionej ziemi” [tłum. – J.Z.].

<sup>10</sup> Relacje między plemionami a rządem amerykańskim regulują traktaty zawarte pomiędzy dwiema stronami. Z nich wywodzi się prawo plemion do samostanowienia, określania ram swojej „państwowości” i ustanowienia sądów plemiennych (z ograniczoną jurysdykcją, co często okazuje się niezwykle problematyczne). Obecnie 573 plemiona mają status *federally recognized tribes*, czyli są prawnie uznane przez rząd federalny.

i polityczne, indiańskie społeczności w rezerwach oraz miastach, a także inicjatywą wytwarzającą transnarodowe, panindiańskie poczucie wspólnoty ludności rdzennej na całym świecie. Co więcej, staje się ona metodą opisywania przeszłości, teraźniejszości i przede wszystkim przyszłości, gdyż, jak zauważają Eve Tuck (Unangax) i K. Wayne Yang, dekolonizacja zakłada całkowitą restytucję plemiennych ziem oraz powrót do tradycyjnych stylów życia. To definicja niezwykle niepokojąca i niekomfortowa dla społeczeństw kolonizujących. Jak podkreślają Tuck i Yang, dekolonizacja to nie metafora, choć wspaniale funkcjonuje na takim poziomie; jest praktyką i ma prowadzić do realnych zmian<sup>11</sup>. Nie stanowi ona synonimu ani dla sprawiedliwości społecznej, ani dyskursu praw człowieka w znaczeniu, w jakim są one definiowane przez liberalne demokracje, ale okazuje się praktyką ukierunkowaną na obronę politycznej suwerenności rdzennych plemion i ich przyszłości (*indigenous sovereignty and futurity*)<sup>12</sup>.

W niniejszym artykule chciałabym pokazać, jak owo zainteresowanie projektami dekolonizującymi odzwierciedla się, a często nawet odgrywa kluczową rolę w literaturze indiańskiej<sup>13</sup>. Aby zaznaczyć niezmienną wagę tematu społecznych i kulturowych konsekwencji kolonializmu, tego, jak są one analizowane za pomocą teorii postkolonialnej oraz dekolonizujących projektów inspirowanych ideą politycznej suwerenności plemion, proponuję przyjrzeć się wydanej w 2016 roku powieści Louise Erdrich *LaRose*. Jest to piętnasta powieść autorki i ostatnia, po *The Plague of Doves* (2008) i *The Round House* (2012), w trylogii często określanej jako „Justice Trilogy”, co doskonale ilustruje polityczne zaangażowanie twórczości Erdrich w ostatnim czasie. Akcja powieści rozgrywa się w rezerwacie plemienia Ojibwe w Dakocie Północnej w 1999 roku, ale opisywane wydarzenia przenoszą czytelnika do połowy XIX i początku XX wieku, kiedy indiańskie dzieci są przymusowo umieszczane w szkołach z internatem. Warto zauważyć, że końcowa scena *Tracks* przedstawiająca powracającą ze szkoły Lulu, ustanawia tematyczny most z *LaRose* i wydatnie ukazuje zainteresowanie Erdrich historią indiańskiej edukacji w Stanach Zjednoczonych. Dekolonizacja systemu kształcenia młodych pokoleń jest dla Erdrich zarówno projektem

---

<sup>11</sup> E. Tuck, K. Wayne Yang, *Decolonization is not a Metaphor*, „Decolonization: Indigeneity, Education & Society” 2012, t. 1, s. 1.

<sup>12</sup> Tamże, s. 35.

<sup>13</sup> Przyznanie w 1969 roku pisarzowi z plemienia Kiowa, N. Scottowi Momadayowi, prestiżowej Nagrody Pulitzera za powieść *Dom utkany ze świtu*, zainicjowało ogromne zainteresowanie twórczością pisarzy indiańskiego pochodzenia i dało początek fenomenowi nazwanemu (poniekąd błędnie) Native American Renaissance. Wiele wydarzyło się od tego czasu i nie chodzi tylko o ogromną liczbę publikujących pisarzy indiańskich, ale także o zmiany o charakterze instytucjonalnym: w Stanach Zjednoczonych na uniwersytetach literatura indiańska jest częścią programów licencjackich i magisterskich, Native American and Indigenous Studies, Uniwersytet w Nebrasce wydaje pismo akademickie „Studies in Native American Literatures”, od 2007 roku działa Native American and Indigenous Studies Association, największa tego typu organizacja, a od 2011 roku Gwen N. Westerman z Uniwersytetu Stanowego w Minnesocie organizuje coroczną konferencję „The Native American Literature Symposium”.

politycznym, jak i niezbędnym aktem w procesie odrzucenia syndromu ofiary kolonializmu i społecznościowego, wielopokoleniowego wyzdrowienia (*healing*)<sup>14</sup> z traumy historycznej. Nawiązując do niezwykle trafnego w tym kontekście postulatu Mroczkowskiej-Brand, można stwierdzić, że powieść Erdrich jest „lekcją uważności” dotyczącą społecznych i psychologicznych konsekwencji kolonializmu oraz uświadomienia sobie ogromnej pracy wykonanej przez skolonizowane społeczności, aby te konsekwencje zniwelować lub zneutralizować.

*LaRose* jest godna uwagi nie tylko ze względu na poruszanie ważnych tematów społeczno-kulturowych. Tak jak w poprzednich powieściach, także tutaj Erdrich prezentuje swój kunszt literacki, co zostało docenione przez krytyków w Stanach Zjednoczonych. W 2016 roku powieść została nagrodzona prestiżową National Book Critics Circle Award. Retrospekcyjna forma narracji ustanawia tematyczny i emocjonalny związek z bohaterami oraz uwydatnia ciągłość procesów kolonizacyjnych. Co więcej, trzecioosobowa narracja przefiltrowana przez punkty widzenia bohaterów przedstawia kolonializm w mikroskali, tak jak oddziałuje on na poszczególne jednostki i ich najbliższe środowisko: rodzinę, klan, społeczność. Jak zauważa Trish Carpo w recenzji powieści, wszystkie wątki w *LaRose* tworzą jedną poruszającą historię o przetrwaniu kultury Ojibwe<sup>15</sup>.

## Kolonializm, dekolonizacja i Native American Studies

Dekolonizacja jako termin akceptuje ciągłość procesu kolonizacji, który w dzisiejszych czasach przybiera różne formy: ograniczania suwerenności politycznej plemion, braku poszanowania dla miejsc świętych<sup>16</sup>, zagarniania symboli kulturowych, kontroli przedstawiania historii w dyskursie publicznym, złej sytuacji ekonomicznej w rezerwach i wielu innych. Dekolonizacja ściśle łączy się z aktywizmem politycznym i głośnym artykułowaniem swoich praw i żądań. Dlatego też stanowi trudny i niepokojący temat, szczególnie dla przedstawicieli większości kulturowej, których przodkowie byli bezpośrednimi beneficjentami kolonializmu. Dekolonizacja jest również ważnym ruchem afirmacyjnym, który wzmacnia poczucie kulturowej oraz rasowej przynależności i dotyczy wszystkich, nawet najmniej istotnych elementów życia. Jak pisze Winona Wheeler (Cree):

<sup>14</sup> Świadomie używam terminu *healing* w tym kontekście, aby nawiązać do wspaniałej pracy Dian Million (Tanana Athabaskan), *Therapeutic Nations: Healing in an Age of Indigenous Human Rights* (Tuscon 2013), w której ukazuje ona historyczne i polityczne konteksty traumy historycznej i tego, jak rdzenne społeczności w USA, Kanadzie oraz Australii traktują temat „kulturowego zdrowienia”.

<sup>15</sup> T. Carpo, *Weaving Stories*, „The Women’s Review of Books” 2017, nr 2, s. 20.

<sup>16</sup> Wystarczy w tym kontekście pomyśleć o wizerunkach George’a Washingtona, Thomasa Jeffersona, Theodore’a Roosevelta i Abrahama Lincolna wykutych na Mount Rushmore, świętym miejscu dla Lakota Sioux. Zob. <https://www.nps.gov/moru/index.htm>, dostęp: 4.05.2019.

W dużej części dekolonizacja pociąga za sobą wytworzenie krytycznej świadomości przyczyn naszego stanu, konsekwencji zniekształcania historii i naszego uczestnictwa w tych procesach poprzez zinternalizowanie kolonialnych praktyk i idei. Dekolonizacja wymaga samokrytyki, autorefleksji i odrzucenia tożsamości ofiary. Dekolonizacja prowadzi do poczucia sprawczości; jest nadzieją na zmianę, chęcią do jej przeprowadzenia i wiarą w nasze możliwości. Jest to transformacja negatywnej reakcyjnej energii w pozytywną energię pozwalającą odbudować nasze społeczności [tłum. – J.Z.]<sup>17</sup>.

Podążając tym tropem dekolonizacji jako sposobu plemienną aktywizacji i budowy poczucia dumy z własnej tożsamości, historii i kultury, proponuję przyjrzeć się powieści Louise Erdrich *LaRose* jako projektowi dekolonizacji systemu edukacji.

## *LaRose* Louise Erdrich

„Nigdy nie myślałam, że zrobię coś tak strasznego” – tak Erdrich komentuje scenę otwierającą *LaRose*<sup>18</sup>. W czasie polowania Landreaux Iron śmiertelnie rani pięcioletniego syna swoich sąsiadów, Petera i Noli Ravich. Zrozpaczony Landreaux wraz z żoną Emmaline poddają się tradycyjnemu rytuałowi oczyszczenia i decydują się, czerpiąc inspirację z tradycyjnego systemu prawa Ojibwe, na akt ekstremalny w swej chęci zneutralizowania zła, którego nie da się odczynić. Oddają Ravichom swojego pięcioletniego syna o imieniu LaRose: „Nasz syn będzie teraz waszym synem. (...) To stary zwyczaj” [tłum. – J.Z.]<sup>19</sup>. Gest ten nie tylko w szczególny sposób połączy obie rodziny i przedefiniuje pojęcie więzi rodzinnych. Ma on też na celu zilustrowanie idei, na których opiera się tradycyjne plemienne prawo Ojibwe oraz prawo wielu innych plemion: nie chodzi o wymierzenie kary ani o zemstę, do której nawołuje zrozpaczona Nola, ale próbę naprawienia krzywdy, a przynajmniej wypełnienie pustki, która powstała<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> Cyt. za: A.C. Wilson, *Reclaiming Our Humanity: Decolonization and the Recovery of Indigenous Knowledge* [w:] *Indigenizing the Academy: Transforming Scholarship and Empowering Communities*, red. D.A. Mihesuah, A.C. Wilson, Lincoln 2004, s. 71.

<sup>18</sup> C. Kirch, *Old-Fashioned Justice*, „Publishers Weekly” 2016, t. 263, nr 16, s. 86.

<sup>19</sup> L. Erdrich, *LaRose*, New York 2016, s. 16.

<sup>20</sup> Tym samym Erdrich dołącza do bardzo ciekawej toczącej się teraz dyskusji dotyczącej możliwości oraz przestrzeni do opierania się na tradycyjnych systemach prawnych w rozwiązywaniu sporów społecznych i prawnych. Zob. A. Mills, *The Lifeworlds of Law: On Revitalizing Indigenous Legal Orders Today*, „McGill Law Journal” 2016, t. 61, s. 847–884.

LaRose jest imieniem „jednocześnie niewinnym i potężnym, należącym w rodzinie do uzdrowicieli” [tłum. – J.Z.]<sup>21</sup>. Począwszy od XIX wieku w rodzinie Emmaline w każdym pokoleniu pojawiała się dziewczynka nazwana LaRose. Teraz po raz pierwszy imię to otrzymał chłopiec. Podążając za historiami wcześniejszych LaRose, Erdrich powraca do okresu przymusowej asymilacji Indian i wysyłania dzieci do szkół położonych poza rezerwatami. Autorka zadaje ważne pytanie: czy rana powstała po takich praktykach zmasowanego ataku na rdzenne kultury może się kiedykolwiek zagoić? *LaRose* jest też powieścią o kulturowym i dosłownym, fizycznym przetrwaniu Indian, aktem *survivance*, który Gerald Vizenor, łącząc angielskie słowa *survival* (przetrwanie) i *resistance* (opór), nazywa „namacalnym poczuciem obecności, kontynuacją plemiennych historii (...), które to odrzucają dominację i tragiczną tożsamość ofiary” [tłum. J.Z.]<sup>22</sup>. W recenzji powieści Margaret Noodin zwraca uwagę, że XIX-wieczny kontekst współgra z tym współczesnym i wchodzi z nim w dialog, pokazując, jak przeszłość sięga do teraźniejszości i musi być poszanowana, aby wytworzyć podstawy nieskażonej traumą przyszłości<sup>23</sup>. Ta ciągłość czasowa i kulturowa jest wspaniale oddana w autobiograficznym elemencie powieści: Patrick Gourneau, dziadek Erdrich ze strony matki, był uczniem jednej ze szkół z internatem. Próbką jego ćwiczenia kaligrafii posłużyła jako projekt okładki. Patrick przetrwał szkołę, powrócił do rezerwatu i pełnił funkcję *tribal chairmana* Indian z Turtle Mountain Band w Dakocie Północnej. Erdrich jest członkiem tego właśnie plemienia<sup>24</sup>.

## „Unicestwić Indianina, aby uratować człowieka”: system szkół dla indiańskich dzieci

W swoim obszernym studium o szkołach z internatem dla Indian, o wymownym tytule *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875–1928*, David Wallace Adams tak podsumowuje ideologię stojącą za pomysłem przymusowej asymilacji Indian:

<sup>21</sup> L. Erdrich, *LaRose*, dz. cyt., s. 11.

<sup>22</sup> G. Vizenor, *Manifest Manners: Narratives on Postindian Survivance*, Lincoln 1994, s. vii.

<sup>23</sup> M. Noodin, *Review of „LaRose”, by Louise Erdrich*, „Native American and Indigenous Studies” 2018, t. 5, s. 223.

<sup>24</sup> Proces formalnego „zapisania” się do plemienia (*enrollment*) jest często niezwykle skomplikowany i frustrujący. W Stanach Zjednoczonych znajdują się obecnie 573 plemiona indiańskie uznane przez rząd federalny. Każde plemię ustala własne kryteria rejestracji członków. Prawie zawsze jednym z ważnych kryterium jest tak zwane *blood quantum*, czyli, często trudna do oszacowania, ilość indiańskiej krwi. Praktyka wyliczania ilości krwi indiańskiej (według bardzo niestabilnych i wątpliwych naukowo metodologii) sięga drugiej połowy XIX wieku i Dawes Allotment Act, ustawy mającej na celu podział ziemi w rezerwacie na działki przydzielane poszczególnym zarejestrowanym członkom plemienia.

Dzięki uwarunkowaniom historycznym i środowiskowym, a niektórzy dodaliby także dzięki boskiej interwencji, Ameryce udało się osiągnąć najwyższy stopień kulturowego rozwoju. Przy odpowiednim wsparciu i przewodnictwu białego człowieka pewnego dnia Indianie mogą osiągnąć ten sam poziom rozwoju. W istocie idea cywilizacji zawiera w sobie jedną z najbardziej cenionych idei XVIII i XIX wieku: ideę postępu. (...) Ona jest podstawą twierdzenia, że dzikus musi ustąpić miejsca cywilizacji, a Indianin musi przejąć zwyczaje białego człowieka [tłum. – J.Z.]<sup>25</sup>.

W takim ujęciu kierowana boskim przeznaczeniem Ameryka osiągnęła najwyższy stan rozwoju cywilizacyjnego. W 1893 roku historyk Frederick Jackson Turner ogłosi zamknięcie pogranicza w swoim słynnym esej *The Significance of the Frontier in American History* („Znaczenie pogranicza w amerykańskiej historii”), co w praktyce będzie także oznaczało koniec ery, w której plemiona indiańskie mogły swobodnie praktykować swoje kulturowe obyczaje. Indianie zostali pokonani i aby dalej istnieć, będą musieli dać się wchłonąć kulturze kolonizującej. W drugiej połowie XIX wieku było już oczywiste dla rządu amerykańskiego, że zadanie to nie będzie łatwe ze względu na przeszkody ekonomiczne i logistyczne: różnorodność kulturową Indian, oddalenie rezerwatów od ośrodków miejskich oraz niechęć plemion do porzucenia swoich tradycyjnych stylów życia. Idealnym rozwiązaniem umożliwiającym zasymilowanie Indian miały być szkoły, w których najmłodsze pokolenie zostanie nauczone języka angielskiego oraz przygotowane do wykonywania niskopłatnych zawodów. W rezultacie Indianie osiągną wyższy poziom w cywilizacyjnej hierarchii, porzucając swój stan „barbarzyństwa”. Aby projekt się udał, dzieci musiały być jednak odseparowane od swoich rodzin, które mogły zaburzać proces kompletnej eliminacji wpływów kulturowych. Dlatego też szkoły zakładano z dala od rezerwatów, aby uczniowie nie mogli kontaktować się z rodzicami i krewnymi, a co najważniejsze – aby nie mogli używać swych plemiennych języków i praktykować tradycyjnych wierzeń.

Projekt stworzenia ogólnonarodowego systemu edukacji dla indiańskich dzieci miał też swoje polityczne uzasadnienie. Pomimo przewidywań i w przeciwieństwie do tego, jak przedstawiała ich kultura popularna, wraz z zamknięciem pogranicza Indianie tak po prostu nie zniknęli<sup>26</sup>. Przerwanie ciągłości kulturowej wydawało się dużo lepszym rozwiązaniem niż stałe prowadzenie kosztownych wojen z plemionami. Jak zauważył Carl Schurz, sekretarz spraw wewnętrznych w latach 1877–1881, Indianie mieli tylko dwie możliwości: wyginięcie albo przyjęcie kultury amerykańskiej (*extermination or*

<sup>25</sup> D.W. Adams, *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875–1928*, Lawrence 1995, s. 13.

<sup>26</sup> Zob. R.F. Berkhofer, *The White Man's Indian: Images of the American Indian, from Columbus to the Present*, New York 1979; B.W. Dippie, *The Vanishing American: White Attitudes and U.S. Indian Policy*, Middletown, Connecticut 1982.



*civilization*)<sup>27</sup>. Druga opcja była bardziej ekonomicznie uzasadniona dla amerykańskiego rządu. Schurz konstatawał, że zabicie wszystkich Indian kosztowałoby ponad milion dolarów, a edukowanie jednego ucznia przez osiem lat pochłonie tylko 1200 dolarów<sup>28</sup>. Liczby mówiły więc same za siebie.

Pierwsza szkoła z internatem, Carlisle Indian School, została utworzona w 1879 roku przez kapitana Richarda Henry'ego Pratta, który miał już pewne sukcesy w dziedzinie edukacji „dzikusów”. Gdy na terenie Teksasu i obecnej Oklahomy zakończyła się wojna amerykańsko-indiańska w historiografii znana jako Red River War, 72 indiańskich przywódców zostało pojmanych i w 1875 roku przewiezionych do Fort Marion na Florydzie. Misję pilnowania jeńców wojennych otrzymał – wtedy jeszcze sierżant – Richard Pratt. Szybko wpadł on na pomysł, jak zorganizować czas swoim podopiecznym i przezornie stłumić w zarodku wszelkie próby buntu. Stosując wojskową dyscyplinę, przy pomocy miejscowych nauczycieli, Pratt zaaranżował lekcje angielskiego oraz ogólnych zasad dotyczących zachowania w miejscach publicznych. Po trzech latach, nie bez dumy, nazwał swój eksperyment sukcesem<sup>29</sup> i rozpoczął kampanię, mającą na celu przejęcie przez niego nieużywanych budynków wojskowych w Carlisle w Pensylwanii, w celu stworzenia tam szkoły dla Indian. Jego życzenie zostało spełnione. W kolejnych latach liczba szkół dla Indian systematycznie rosła. Jak podaje Adams, w 1887 roku było ich 44; w 1885 roku – 114; w 1890 roku – 140, i wreszcie w 1895 roku ich liczba była największa i osiągnęła 150 szkół, w których uczyło się ponad 15 000 dzieci<sup>30</sup>.

Od początku swojego istnienia federalny system szkół z internatem przeznaczonych dla indiańskich dzieci charakteryzował się niewystarczającą alokacją środków oraz nepotyzmem. Powstające w całych Stanach szkoły często mieściły się w zaniedbanych budynkach, miały niewystarczający budżet i ograniczoną kadrę. Dzieci były niedożywione, bez odpowiednich ubrań, często chorowały. W szkołach rozprzestrzeniały się gruźlica oraz trachoma<sup>31</sup>. Około 1915 roku u trzech na dziesięciu uczniów szkół z internatem odnotowywano trachomę, a średnia zarażeń gruźlicą było czterokrotnie większa niż wśród białej populacji. Zdrowie i bezpieczeństwo dzieci niezmiennie narażano w imię politycznej misji udowodnienia wyższości kultury kolonizatora oraz szybkiego i jak najmniej kosztownego przeprowadzenia projektu cywilizowania Indian.

<sup>27</sup> Cyt. za: D.W. Adams, dz. cyt., s. 90.

<sup>28</sup> Cyt. za: A. Smith, *Boarding School Abuses, Human Rights, and Reparations*, „Social Justice” 2004, t. 31, s. 90.

<sup>29</sup> W *Fort Marion Prisoners and the Trauma of Native Education* Diane Glancy tworzy przejmujący obraz eksperymentu Pratta z punktu widzenia indiańskich jeńców.

<sup>30</sup> D.W. Adams, dz. cyt., s. 58.

<sup>31</sup> Szacowano, że w 1913 roku liczba zarażonych gruźlicą wśród białej populacji wynosiła 12,1%, a wśród Indian 35,4%. Zob. E. James, *'Hardly a Family is Free from the Disease': Tuberculosis, Health Care, and Assimilation Policy on the Nez Perce Reservation, 1908–1942*, „Oregon Historical Quarterly” 2011, t. 112, s. 144.

Dobrym przykładem była polityka Williama Jonesa, pełnomocnika do spraw Indian w latach 1897–1904, który konsekwentnie naciskał na zwiększanie liczby przyjmowanych uczniów, aby przyspieszyć procesy asymilacyjne<sup>32</sup>. W rezultacie do szkół przywożone były dzieci bardzo małe, bardziej podatne na zarażenie się gruźlicą albo już chore, co przyspieszało rozwój epidemii.

Opowieść o amerykańskich szkołach dla Indian to opowieść o zaniedbaniach, głodzie, fizycznej i seksualnej przemocy, chorobach, a także ogromnej tragedii dzieci odseparowanych od swoich rodziców i znanego środowiska, często też pozbawionych kontaktu z rodzeństwem i karanych za mówienie we własnym języku. Skala nadużyć i patologii została ujawniona dopiero w 1928 roku, kiedy opublikowano *The Problem of Indian Administration*, zwany również jako Raport Meriama<sup>33</sup>. Wykonany na zlecenie Fundacji Rockefellera raport dokumentuje stan nie tylko federalnego systemu edukacji dla Indian, ale także ogólny poziom życia w rezerwach: biedę, zaniedbania, brak opieki medycznej, niekompetencję personelu Biura do spraw Indian i wszechobecny nepotyzm. Lektura raportu szokuje z tego powodu, że niedociągnięcia systemu były ogólnie znane w kręgach rządowych. Dotykały one jednak najmniej politycznie istotnej grupy etnicznej i dlatego przez lata były ignorowane<sup>34</sup>.

## Pierwsza LaRose idzie do szkoły: edukacja czy zagłada?

Historia pierwszej LaRose rozpoczyna się w drugiej połowie XIX wieku. Matka dziewczyny, Mink, sprzedaje ją handlarzowi MacKinnonowi za butelkę alkoholu. Asystent MacKinnona, Wolfred Roberts, od razu zauważa rozpacz LaRose, ale też jej niezwykłą inteligencję i umiejętność przetrwania w surowym klimacie. Wolfred chce za wszelką cenę ochronić dziewczynę przed brutalnością MacKinnona. LaRose znajduje w lesie trujące rośliny, a Wolfred dodaje je do zupy, którą częstuje MacKinnona. Gdy ten zaczyna się dusić, para ucieka, słysząc z oddali jego nawoływania. Uciekają na południe i docierają do miasta, gdzie prezbiteriańscy misjonarze rekrutują indiańskie dzieci i młodzież do nowo otwartej szkoły, w której będą mogły one nauczyć się angielskiego i umiejętności niezbędnych, by przetrwać w nowej rzeczywistości. LaRose postanawia dołączyć do grona nowych uczniów. W ten sposób doświadczy, czym jest cywilizacja, i zarazi się gruźlicą. Fakt, że Erdrich wprowadza motyw gruźlicy

---

<sup>32</sup> B.J. Child, *Boarding School Seasons: American Indian Families, 1900–1940*, Lincoln 1998, s. 56.

<sup>33</sup> Raport dostępny jest tutaj: <https://narf.org/nill/resources/meriam.html>, dostęp: 20.04.2019.

<sup>34</sup> Kanadyjski kontekst przymusowej asymilacji przybliży Joanna Gierak-Onoszko w *27 śmierci Toby'ego Obeda*, Warszawa 2019.

w historii pierwszej LaRose, jest niezwykle ważny: kolejne pokolenia młodych dziewcząt o imieniu LaRose będą wysyłane do szkół z internatem i każda z nich umrze na gruźlicę. W ten sposób Erdrich zwraca uwagę na powiązanie obu kwestii: misji edukacyjnej oraz zaniechania przerwania epidemii, co według Foucaultowskiego modelu jest doskonałym przykładem biopolityki. Ten przeżający cykl zatrzyma się dopiero w czwartym pokoleniu, gdy babcia chłopca LaRose zostanie wysłana do sanatorium dla gruźlików i wyleczona antybiotykami. Ta wszechobecność i powszedni charakter choroby dobitnie ilustrują skalę i trwałość problemu oraz powiązanie epidemii z instytucją szkół z internatem. Erdrich przedstawia gruźlicę jako prastare stworzenie, które istniało na kontynencie amerykańskim od zawsze. Biali kolonizatorzy nie tyle przywieźli ze sobą patogeny, ile stworzyli warunki do ich rozwoju:

Pewnej nocy, zaraz po modlitwie, kiedy pierwsza LaRose spała wraz z innymi dziewczętami w stłoczonych w rzędach łózkach w zimnej sali, gruźlica zwinnym ruchem wymknęła się spomiędzy uchylonych warg jednej z uczennic. Zimny, przeszywający wiatr, który przedostał się przez szpary w oknach, powiał ją w kierunku Alice Anakward. Gruźlica krążyła chwilę nad siostrą Alice, Mary. Zaraz potem wzniosła się w powietrze, szybując nad ciałem LaRose owiniętym w wełniany koc, ale nagle zmiana kierunku wiatru sprawiła, że opadła niżej. Prastare stworzenie osiadło na poręczy łóżka i tam zakończyło swoje istnienie. Zaraz potem kolejne takie samo stworzenie wydobyło się z ust kaszlącej przez sen Alice, zatrzymało się na tej samej poręczy i zostało wessane wraz z oddechem LaRose [tłum. – J.Z.]<sup>35</sup>.

W ten sposób życie pierwszej LaRose, spełnione i szczęśliwe u boku Wolfreda i ich dzieci, jest ustawicznie zagrożone powracającą chorobą.

Na przykładzie pierwszej LaRose Erdrich pokazuje też, że nie istnieje granica, do której nie posunąłby się projekt kolonializmu. Gdy LaRose umiera w prywatnej klinice i Wolfred przyjeżdża, aby zabrać jej ciało, dowiaduje się, że zostało ono przejęte przez lekarzy. Kości LaRose, naznaczone gruźliczymi zmianami, posłużą jako naukowy eksponat, ilustrujący twierdzenie, że przez lata kontaktów z białymi osadnikami Indianie nie potrafili wytworzyć odporności na chorobę. W 1999 roku, gdy rozpoczyna się akcja powieści, szczątki LaRose ciągle nie zostały odzyskane. Erdrich nie tylko zwraca uwagę na nieskuteczność ustawy Native American Graves Protection and Repatriation Act (NAGPRA), przyjętej w 1990 roku w celu rozwiązania sporów dotyczących repatriacji indiańskich szczątków i przedmiotów kulturowych. Motyw skradzionego ciała LaRose pokazuje również, jak tradycyjny kolonializm z priorytetami ekonomicznymi zamienia się w biokolonializm: zawłaszczenie tkanek i próbek krwi

<sup>35</sup> L. Erdrich, *LaRose*, dz. cyt., s. 187.

pod pretekstem nauki<sup>36</sup>. W dobie intensywnych badań genetycznych i popularności projektów takich jak Genographic Project i The Human Genome Diversity Project, twierdzenie to jest jak najbardziej uzasadnione.

## Dekolonizacja systemu edukacji

Historia drugiej LaRose, która za przykładem swojej matki także wyjeżdża do szkoły z internatem, uwidacznia konieczność dekolonizacji współczesnego systemu edukacji i oddzielenie go od XIX-wiecznych i wczesnych XIX-wiecznych założeń asymilacyjnych. W *LaRose* Erdrich pokazuje fundamentalne różnice między edukacją będącą częścią ideologicznego procesu kulturowej i politycznej dominacji oraz dzieleniem się wiedzą (a nie nauczaniu), opartym na relacji z ziemią, miejscem pochodzenia. Szczególnie przydatne będą teorie K. Wayne'a Wanga oraz Noelani Goodyear-Ka'opua (Kanaka Maoli), aktywistów zaangażowanych w projekty dekolonizacyjne, które opiszę w dalszej części artykułu.

Kolejna LaRose, która sama zostanie nauczycielką w indiańskiej szkole, świetnie zdaje sobie sprawę z ideologicznego wymiaru projektu edukowania indiańskich dzieci. Jej zdaniem pogarda dla uczniów oraz brak szacunku dla Indian to cechy charakteryzujące dyskursy nawiązujące do sytuacji Indian pod koniec XIX wieku. LaRose przegląda wycinki z „The Aberdeen Saturday Pioneer”, gazety, w której L. Frank Baum, znany światu jako autor *Czarnoksiężnika z krainy Oz*, tak pisze o „problemie indiańskim”:

Biali są Panami kontynentu amerykańskiego, który podbili swoją wyższością cywilizacyjną. Aby zapewnić bezpieczeństwo osadnikom, należy unicestwić pozostających przy życiu Indian. (...) Przez wieki wyrządziliśmy im dużo złego i aby ochronić naszą cywilizację, musimy dopuścić się ostatniego złego czynu i zmieść z powierzchni ziemi te nieposkromione stworzenia [tłum. – J.Z.]<sup>37</sup>.

Podobną retorykę siłowego rozwiązania w kontekście kultur indiańskich stosował też Richard H. Pratt, który obiecywał, że w jego szkole każdy Indianin zostanie „zanurzony w naszej cywilizacji i trzymany tam do całkowitego nasiąknięcia jej ideami” [tłum. – J.Z.]<sup>38</sup>. Co to oznacza w praktyce, przekona się druga LaRose, która trafia właśnie do Carlisle Indian School.

<sup>36</sup> Więcej na ten temat zob. *Accomplishing NAGPRA: Perspectives on the Intent, Impact, and Future of the Native American Graves Protection and Repatriation Act*, red. S. Chari, J.M.N. LaVallee, Corvallis 2013.

<sup>37</sup> L. Erdrich, *LaRose*, dz. cyt., s. 70–71.

<sup>38</sup> R.H. Pratt, *The Advantages of Mingling Indians with Whites [w:] Americanizing the American Indians: Writings by the „Friends of the Indian”, 1880–1900*, red. F.P. Prucha, Cambridge, Mass. 1973, s. 199.

Program edukacyjny w Carlisle ilustruje, jak rozumiano projekt asymilacyjny Indian i jak w związku z tym przedefiniowano ideę i funkcję edukacji. Druga LaRose ze zdziwieniem odkrywa, że szkoła nie jest miejscem, gdzie zdobywa się wiedzę ułatwiającą funkcjonowanie w przestrzeni kultury amerykańskiej. Po powrocie do domu bohaterka przekonuje się, że nabyte umiejętności są bezużyteczne poza kontekstem szkoły. Ani w rezerwacie, ani w sąsiadujących miasteczkach nie ma pracy dla indiańskich rolników, kowali czy szewców. Wiktoriańskie ideały określające zacisze domowe jako miejsce kobiet i zajęcia takie jak haftowanie, podawanie do stołu czy nauka tańca wydają się absurdalne w zetknięciu z realiami życia w rezerwacie<sup>39</sup>. Przyuczane do tego, by być służącymi bogatych białych kobiet, indiańskie dziewczęta nie mają podstaw, by stać się samowystarczalnymi obywatelkami państwa amerykańskiego, jak zakładał asymilacyjny projekt. Wielu badaczy historii szkół dla Indian pokazuje, że z powodu niedoborów kadrowych i niewystarczających środków praca indiańskich uczniów jest konieczna do dalszego działania szkoły, ale zbędna poza jej murami. Jak zauważa Beth Piatote (Nez Perce): „Federalne szkoły zawodowe dla indiańskich kobiet były przede wszystkim manifestacją władzy nad ich ciałami, transformacją ich wyglądu, zachowań i zwyczajów. Powołani przez rząd federalny nauczyciele mieli nadzieję wyprodukować ucywilizowane i posłuszne dusze zamieszkałe w ucywilizowanych i posłusznych ciałach” [tłum. – J.Z.]<sup>40</sup>. Na przykładzie drugiej LaRose Erdrich sugeruje bezcelowość edukacji w szkołach z internatem, szczególnie w porównaniu z plemienną tradycją przekazywania wiedzy, edukacji przez partycypację w życiu rodziny, klanu i ziemi. W sekcji o wiele mówiącym tytule „Czego się nauczyła” Erdrich zestawia te dwie filozofie bez zbędnego komentarza. Wniośki nasuwają się same. Pierwszy dłuższy cytat opisuje to, czego pierwsza LaRose nauczyła swoją córkę:

Zanim umarła, pierwsza LaRose nauczyła córkę, jak w każdym miejscu znajdować opiekuńcze duchy, jak uzdrawiać ludzi za pomocą pieśni, roślin, które porosty jeść w czasach głodu, jak zastawiać sidła, łapać ryby, pleść sieci, rozpalać ogień z brzozowych patyków. (...) Jak wydrążyć główkę fajki, wypalić środek gałęzi sumaka na cybuch, jak zrobić tytoń, jak ususzyć mięso, zebrać dziki ryż, jak tańczyć, przesiewać ziarna od plew, jak je uprażyć i przechowywać. Nauczyła ją, jak uszyć rękawice, spodnie, mokasyny, sukienkę, płaszcz, jak uszyć worek z żołądka łosia, karibu i bizona leśnego [tłum. – J.Z.]<sup>41</sup>.

<sup>39</sup> K.T. Lomawaima, *They Called It Prairie Light: The Story of Chilocco Indian School*, Lincoln 1994, s. 99.

<sup>40</sup> B.H. Piatote, *Domestic Subjects: Gender, Citizenship, and Law in Native American Literature*, New Haven 2013, s. 7.

<sup>41</sup> L. Erdrich, *LaRose*, dz. cyt., s. 198–199.

## A tu czytamy o drugiej LaRose:

Nauczyła się amerykańskiej historii i wszystkich stopni cywilizacji od starożytności po czasy współczesne, których zwieńczeniem byli ludzie tacy jak kapitan Pratt. Nauczyła się, jak przetrwać o chlebie i wodzie, a potem dostając jeszcze kawę i chleb polany sosem. (...) Nauczyła się, jak żyć na maszynie. Jak wyobrażać sobie, że własne usta są zaszyte. Za karę, za mówienie w anishinaabe. Nauczyła się, jak wytrzymać bicie deską. Jak jeść nożem i widelcem, jak przy użyciu noża smarować chleb smalcem, jak hodować warzywa, jak je kraść. (...) Nauczyła się, co to znaczy cuchnąć i drapać swoje ciało, jak gotować bieliznę, żeby pozbyć się wszy, i jak wytrzymać, kąpiąc się tylko raz w tygodniu, potem raz na dwa tygodnie, trzy. (...) Nauczyła się patrzeć, jak jej przyjaciele szybko umierają na odrę, krztuszą się krwią przy gruźlicy albo wyją z bólu przy zapaleniu opon mózgowych [tłum. – J.Z.]<sup>42</sup>.

Te dwie formy uczenia się zupełnie do siebie nie przystają. Gdy LaRose uczy córkę sztuki przetrwania i mądrego korzystania z zasobów naturalnych, amerykańscy nauczyciele nauczają pogardy, nienawiści i przemocy. Wprowadzają te idee w czyn, sięgając po wojskową dyscyplinę i kary cielesne. Przekazywanie tradycyjnej wiedzy Ojibwe, opartej na związku z ziemią, nie tylko pełni funkcję edukacyjną, ale także jest sposobem życia. Motyw związku ziemi i wiedzy obecny jest w wielu kulturach indiańskich. Jak pisze Clifford Trafzer (Wyan-dot): „edukacja, nauczanie i dążenie do wiedzy zawsze były ważne w indiańskim życiu i kulturze” [tłum. – J.Z.]<sup>43</sup>. Edukacja w Carlisle natomiast odzwierciedla politykę rasową kolonizatora.

W *LaRose* amerykańska edukacja ma przekształcić umysły indiańskich dzieci w taki sposób, że zmiana ta stanie się fizycznie widoczna. Przejście ze świata barbarzyństwa w stronę uporządkowanego świata cywilizacji było niezwykle zrytualizowane, o performatywnych wręcz cechach. Zaraz po przyjeździe dzieci mają obcinane włosy i dostają jednolite mundurki. Następnie odbierano im plemienne imiona i nadawano nowe. Brenda Child (Red Lake Ojibwe) postrzega to wymazywanie indiańskich imion jako wyraz niezwykłego okrucieństwa, gdyż w kulturach indiańskich imiona nierozłącznie powiązane były z klanową i plemienną tożsamością<sup>44</sup>. Czwartą LaRose, ta szczęśliwie wyleczona z gruźlicy, absolwentka Fort Totten w Dakocie Północnej, przeglądając stare zdjęcia, przypomina sobie moment przyjazdu do szkoły i jest przytłoczona bolesnymi wspomnieniami: „Tam były setki dzieci ze wszystkich możliwych miejsc, nawet z Fort Berthold. Co zrobili z tymi

<sup>42</sup> Tamże, s. 200–201.

<sup>43</sup> C.E. Trafzer, J.A. Keller, L. Sisquoc, *Introduction: Origin and Development of the American Indian Boarding School System* [w:] *Boarding School Blues: Revisiting American Indian Educational Experiences*, red. C.E. Trafzer, J.A. Keller, Lorene Sisquoc, Lincoln 2006, s. 5.

<sup>44</sup> B.J. Child, dz. cyt., s. 29.

obciętymi warkoczami? Wypchali nimi materace? Jak myślicie, spaliśmy na naszych własnych włosach?” [tłum. – J.Z.]<sup>45</sup>. Zdjęcia czwartej LaRose odzwierciedlają ideologiczne znaczenie wizualnych przedstawień asymilacji. Jak opisuje Adams, kapitan Richard Pratt był jedną z pierwszych osób, które dokonały odkrycia tego potencjału i jego siły oddziaływania. To właśnie Pratt spopularyzował tak zwane fotografie „przed” i „po” przyjeździe do szkoły: na pierwszej z nich uczniowie mają długie włosy i są ubrani w plemienne stroje; na drugiej ostrzyżeni chłopcy i uczesane w warkocze lub koki dziewczęta spoglądają w obiektyw, tym samym ilustrując genialność rozwiązania edukacyjnego<sup>46</sup>. W nowych niewygodnych ubraniach i upozowani indiańscy uczniowie mieli być dowodem na to, że zmiana „barbarzyńców” w cywilizowanych ludzi jest w istocie możliwa<sup>47</sup>.

Dla Erdrich zmiana systemu szkolnictwa może dokonać się dopiero wtedy, gdy indiańscy nauczyciele staną się częścią systemu i będą mogli go zmienić od wewnątrz. Proces ten zaczyna się wraz z czwartą LaRose, która po traumatycznych doświadczeniach w Fort Totten postanawia zostać nauczycielką, aby chronić dzieci przed bezdusznym systemem. To właśnie emocjonalne zaangażowanie indiańskich nauczycieli jest elementem, który zapoczątkuje zmiany. LaRose wierzy, że została wyrwana z objęć gruźlicy właśnie w tym celu: „Te dzieci. (...) Żeby dziergać z nimi na drutach, szyć razem ubrania na powwow, nauczyć ich tańców. Żeby razem pić kawę z ich małych filiżanek” [tłum. – J.Z.]<sup>48</sup>. LaRose wyjaśnia wybór pracy w bardzo prosty sposób: „Zostaliśmy nauczycielami, aby wreszcie ktoś te dzieci **kochał**” [tłum. – J.Z.]<sup>49</sup>. Absolwenci szkoły najlepiej rozumieją traumę oddzielenia od rodziny i kultury oraz bezdusność systemu. Proces dekolonizacji zaczyna się od udzielenia emocjonalnego wsparcia, empatii, zrozumienia i miłości. To, co LaRose oferuje swoim indiańskim uczniom, to nadzieja na zmianę i przetrwanie. Bohaterka staje się buforem chroniącym uczniów przed przemocą systemu i bólem wykorzenia. W swym obszernym studium historii systemu edukacji dla Indian K. Tsianina Lomawaima i Teresa McCarty podkreślają, że pierwsi indiańscy nauczyciele „walczyli z ograniczeniami federalnego systemu szkolnictwa, aby stworzyć miejsca, gdzie indiańskie dzieci poczują się bezpieczne i wyrażą swoją tożsamość, podzielą doświadczeniami i wiedzą” [tłum. – J.Z.]<sup>50</sup>.

<sup>45</sup> L. Erdrich, *LaRose*, dz. cyt., s. 70.

<sup>46</sup> D.W. Adams, dz. cyt., s. 47.

<sup>47</sup> Przykładowe fotografie z Carlisle są dostępne tutaj: <http://carlisleindian.dickinson.edu/teach/analyzing-and-after-photographs-exploring-student-files>, dostęp: 10.02.2019.

<sup>48</sup> L. Erdrich, *LaRose*, dz. cyt., s. 72.

<sup>49</sup> Tamże, s. 71, podkr. – J.Z.

<sup>50</sup> K.T. Lomawaima, T.L. McCarty, *To Remain an Indian: Lessons in Democracy from a Century of Native American Education*, New York 2006, s. 77.

## Szkoła z internatem prowadzona przez Indian? „Suwerenne pedagogiki” i „uniwersytet trzeciego świata”

Indiańskie marzenie o dekolonizacji szkół ziści się dopiero w następnym pokoleniu, gdy matka chłopca LaRose, Emmaline, otworzy szkołę z internatem dla dzieci, których rodzice zmagają się z konsekwencjami historycznej traumy. Erdrich nie wskazuje swoich bezpośrednich inspiracji, ale w projekcie Emmaline widoczne jest zainteresowanie współczesnymi teoriami pedagogicznymi i ich zastosowaniem w kontekście indiańskich społeczności i kultur. Przedstawię pokrótce pracę dwóch edukatorów i aktywistów, K. Wayne’a Wanga i Noelani Goodyear-Ka’opua, aby zilustrować filozofię budowania systemu edukacji, który opierałby się na indiańskich epistemologiach i odpowiadał na potrzeby lokalnych społeczności.

Imponującym przedsięwzięciem dekolonizacyjnym, współtworzonym przez Noelani Goodyear-Ka’opua, jest Hālau Kū Māna (HKM) – szkoła średnia położona w Honolulu na Hawajach. HKM to *charter school*, czyli szkoła, która działa niezależnie od systemu szkół stanowych, nie pobiera opłat za naukę i otrzymuje rządowe dofinansowanie. Choć działanie systemu *charter schools* budzi w Stanach Zjednoczonych kontrowersje, między innymi ze względu na ich zwiększoną autonomię, to nie z tego powodu HKM jest godna uwagi<sup>51</sup>. Powstała w 2006 HKM jest owocem zaangażowania i pracy członków lokalnej hawajskiej społeczności zmotywowanej chęcią utworzenia szkoły, która oprócz obowiązkowego programu wprowadziłaby też edukację opartą na hawajskich systemach wierzeń i wiedzy wytworzonej w czasach przed kolonizacją<sup>52</sup>. Poza lekcjami matematyki, chemii i amerykańskiej historii uczniowie uczęszczają też na zajęcia z języka hawajskiego, tradycyjnej hawajskiej nawigacji opartej na znajomości układu gwiazd i nauki o ‘āina<sup>53</sup> (ziemi, miejscu, z którego się pochodzi, które się szanuje i z którym jest się w obopólnej relacji). Doskonałym przykładem tego, co można nazwać hawajską wiedzą w praktyce, jest budowanie przez uczniów, nauczycieli i innych członków społeczności tradycyjnego hālau wa‘a – konstrukcji z drzewa mangrowego i trawy, służącej do przechowywania łódek kanu. Przywołując słowa Audre Lorde, która stwierdziła, iż „narzędzia pana nie rozmontują jego domu”, HKM stanowi dowód na to, że jest to jednak możliwe. Wykorzystując formułę edukacyjną narzuconą przez kolonizatora (Stany Zjednoczone), twórcy szkoły pokazali, jak może ona służyć

<sup>51</sup> Więcej o *charter schools* zob. SE. Abrams, *Education and the Commercial Mindset*, Cambridge, Mass. 2016; M.K. Schneider, *School Choice: The End of Public Education?*, New York 2016.

<sup>52</sup> N. Goodyear-Ka’opua, *The Seeds We Planted: Portraits of a Native Hawaiian Charter School*, Minneapolis 2013.

<sup>53</sup> Aby zademonstrować równowartość języka i kultury rdzennych Hawajczyków, w *The Seeds We Planted* Goodyear-Ka’opua nie stosuje kursywy w hawajskich słowach. W niniejszym artykule ten zapis został odwzorowany z dodaniem tłumaczenia w nawiasach.



krzewieniu wiedzy oraz tradycji rdzennej ludności. Dla wielu HKM jest pozytywnym i budującym potwierdzeniem tego, że proces dekolonizacji w edukacji jest nie tylko możliwy, ale także niezbędny do przetrwania tradycyjnych systemów wiedzy i rdzennych języków.

W trakcie tworzenia HKM Goodyear-Ka'opua ukuła termin „suwerenne pedagogiki” (*sovereign pedagogies*)<sup>54</sup>. Badaczka podkreśla, że formuła *charter school* nie pozwala na całkowitą autonomię, ale w jej strukturze zawarta jest przestrzeń, która może zostać zagospodarowana przez projekty dekolonizujące. Suwerenne pedagogiki rozumiane są jako ciągły i dynamiczny proces, co jest warunkiem reagowania na zmieniający się klimat polityczny oraz skuteczniejsze forsowanie plemiennych rozwiązań i programów nauczania. Jak pisze Goodyear-Ka'opua: „Praktykowanie suwerennej pedagogiki oznacza zrozumienie, że suwerenność, zarówno indywidualna, jak i wspólnotowa, jest niezbędna dla zdrowia i stworzenia optymalnych warunków uczenia się rdzennej ludności i wszystkich ludzi w ogóle” [tłum. – J.Z.]<sup>55</sup>. W takim ujęciu edukacja zostaje powiązana z innymi projektami dekolonizującymi: polityczną obroną plemiennych suwerenności i rewitalizacją kulturową. Co więcej, jak podkreśla Goodyear-Ka'opua, nie jest to projekt totalny w sensie całkowitego oddzielenia się od wpływów kultury kolonizującej. Taki plan byłby zapewne z góry skazany na niepowodzenie. Chodzi raczej o odzyskanie kontroli nad decyzjami bezpośrednio wpływającymi na życie rdzennych społeczności.

Ograniczenia projektów dekolonizacyjnych przedstawia K. Wayne Wonga w książce *A Third University Is Possible*, opublikowanej pod nazwiskiem la paperson. Oferuje ona dogłębną analizę osadniczego kolonializmu (*settler colonialism*) jako zbioru technologii mających na celu kradzież ziemi i uzasadnianie tych praktyk dyskursami o wyższości rasowej i cywilizacyjnej kolonizatora. Popularne w ostatnich latach teorie kolonializmu osadniczego podkreślają trwałość i ciągłość projektu kolonizacji w kontekście Stanów Zjednoczonych oraz wyjście poza schemat przeciwieństwa kolonizator i lud kolonizowany w celu przedstawienia obecności Afroamerykanów, których kolonialna historia powinna być brana pod uwagę. Tylko schemat triady „biały osadnik–rdzenny mieszkaniec–czarny niewolnik” pozwala na uchwycenie tej dynamiki, w której każdy ma przypisaną rolę: osadnik, który przejmuje ziemię i wprowadza prawo własności; rdzenny mieszkaniec, który musi być pozbawiony ziemi; oraz niewolnik, który nigdy nie może zostać właścicielem ziemskim<sup>56</sup>. Biorąc pod uwagę skalę działania osadniczego kolonializmu, la paperson słusznie zauważa, że

<sup>54</sup> Proszę zwrócić uwagę na liczbę mnogą: nie jeden model, ale wiele. Tym samym Goodyear-Ka'opua pokazuje, że HKM jest jednym z wielu możliwych przykładów realizacji kulturowej regeneracji przez przededefiniowanie systemu szkolnictwa. Każda rdzenna społeczność samodzielnie odkrywa, które rozwiązania są w jej kontekście najlepsze.

<sup>55</sup> N. Goodyear-Ka'opua, dz. cyt., s. 6.

<sup>56</sup> la paperson, *A Third University Is Possible*, Minneapolis 2017, s. 8.

w kontekście dekolonizacji edukacji nie chodzi o całkowite rozmontowanie instytucji (co byłoby nieproduktywne), ale zreformowanie jej w taki sposób, aby działała na korzyść rdzennych społeczności<sup>57</sup>.

Do zobrazowania tej idei dekolonizacji przez demontaż i przebudowę la paperson wprowadza definicję „scyborga”. Odwołując się do klastycznego eseju Donny Haraway *Manifest cyborgów*<sup>58</sup>, zwraca on(-a) uwagę na wieloelementowy, kołozowy charakter organizmów powstających na styku biologii i technologii oraz ich wywrotowy (*subversive*) potencjał. Dodając literę „s” przed słowem „cyborg”, la paperson tworzy queerową technologię/tożsamość, która zabawia się demontażem, ponowną budową z wcześniej wykorzystanych materiałów, recyklingiem idei i pomysłów, wszystko to, aby destabilizować kolonialny system: „scyborg zachwycia się mechanizmami, przez które jej/jego<sup>59</sup> sprawczość zostaje rozszerzona poprzez obwody systemów zaprogramowanych, by kolonizować” [tłum. – J.Z.]<sup>60</sup>.

Teoria uniwersytetów pierwszego, drugiego, trzeciego i czwartego świata opiera się właśnie na twórczym łączeniu istniejących już, poprzednio użytych, elementów. La paperson świadomie nawiązuje do geopolitycznego pozycjonowania regionów świata według zakumulowanego bogactwa i władzy, ale postrzega trzeci i czwarty świat jako miejsca narodzin alternatywnych dyskursów politycznych, które skutecznie zakwestionują *status quo*. Progresja od pierwszego do trzeciego i czwartego uniwersytetu nie jest postrzegana w kategoriach czasowych, ale raczej w sensie skuteczności destabilizacji kolonializmu. Praktyczny czy też realistyczny wymiar tego projektu wydaje się niezwykle ważny: uniwersytet czwartego świata nie jest punktem końcowym dialektycznego rozwoju historii dekolonizacji, a raczej abstrakcyjnym miejscem wytwarzania się epistemologii rdzennej ludności w ich „czystej” formie, to znaczy nie jako reakcji na kolonializm osadniczy, ale jako sposobu życia. Dlatego la paperson wskazuje na uniwersytet trzeciego świata jako realną szansę zakwestionowania kolonialnych prawd. Uniwersytet ten sytuuje się w opozycji do wcześniej funkcjonujących, ale wykorzystuje ich elementy. Właśnie ten aspekt teorii la papersona jest tak istotny do zrozumienia projektu Louise Erdrich. Należy jednak zauważyć, iż w warstwie programowej wizja la papersona może zostać odebrana jako utopijna. Sam(-a) autor(-ka) przyznaje, że uniwersytet czwartego świata to raczej szczytna idea niż realny cel. Znaczenie tej teorii polega na zwróceniu uwagi, jak wielką rolę w procesie kolonizacji odgrywał system edukacji i dlaczego jest on kluczowy dla powodzenia projektów dekolonizacyjnych.

Uniwersytet pierwszego świata jest narzędziem kolonializmu, w pełni oddanym projektowi akumulacji ziemi przez jej bezprawne zagarnięcie. Indiańskie

<sup>57</sup> Tamże, s. xiii.

<sup>58</sup> D. Haraway, *Manifest cyborgów: nauka, technologia i feminizm socjalistyczny lat osiemdziesiątych*, tłum. S. Królak, E. Majewska, „Przegląd Filozoficzno-Literacki” 2003, nr 1, s. 49–87.

<sup>59</sup> la paperson, dz. cyt., używa tutaj neutralnego pod względem płci zaimka „hir”.

<sup>60</sup> Tamże, s. xiv.

szkoły z internatem to doskonały przykład takiej instytucji. Uniwersytet drugiego świata zauważa problematyczny wymiar kolonializmu, ale wszystkie próby jego krytyki są podejmowane za pomocą teorii i narzędzi zaproponowanych przez kolonializm. Jak humorystycznie podsumowuje to la paperson: „Uniwersytet drugiego świata uwalnia nas, używając liberalizmu” [tłum. – J.Z.] (żart polega na grze słownej: uwalniać – *liberate*)<sup>61</sup>. Przykładem może być wzrost zainteresowania literaturą indiańską w kręgach akademickich w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. Biali literaturoznawcy zajęli się pisarstwem Indian, odczytując je w ramach zachodnich metodologii. Uniwersytet trzeciego świata, zbudowany ze skrawków, ścinków, śmieci, ma szansę zmienić ideę dekolonizacji w praktykę. Jest to projekt niezwykle elastyczny, który czerpie inspiracje zarówno z kultur rdzennych, jak i kultury Zachodu. Opiera się on na strukturach oraz instytucjach zbudowanych przez kolonializm<sup>62</sup>. Takim właśnie projektem jest szkoła z internatem Emmaline Iron.

Zastanawiając się, jaki rodzaj instytucji edukacyjnej byłby przydatny w jej społeczności, Emmaline bierze pod uwagę niechęć i lęk, które towarzyszą każdej dyskusji o otwarciu szkoły z internatem. Psychologiczne konsekwencje przymusowej separacji dzieci i rodziców są ciągle widoczne. Emmaline powtarza jednak, że jej szkoła nie będzie powielaniem kolonialnych struktur, ale raczej przykładem wykorzystania tych struktur do wzmocnienia plemiennej suwerenności w edukacji. Pomysł Emmaline może przypominać ideę uniwersytetu trzeciego świata – także ona nie buduje instytucji edukacyjnej od nowa, ale wykorzystuje istniejące „materiały” i rozwiązania, aby stworzyć nową instytucję, służącą plemiennym interesom. Będzie to szkoła podporządkowana dwóm ważnym celom: 1) rewitalizacji kultury Ojibwe oraz 2) próbie rozwiązania problemów społecznych, które przez federalne i stanowe instytucje pomocy społecznej są przedstawiane jako wymagające interwencji patologii. Szkoła z internatem, położona w obrębie rezerwatu, będzie służyła dzieciom i rodzinom w trudnych sytuacjach, dostarczając wsparcia emocjonalnego i materialnego. Emmaline tak wyobraża sobie swoją szkołę:

Te dzieci nigdy nie wydobędą się z chaosu, jakkolwiek chaos to jest, od uzależnień i depresji, po słabe zdrowie, jeśli nie pójdą do szkoły. Aby odnieść sukcesy w szkole, muszą do niej chodzić regularnie, jeść regularne posiłki, regularnie spać i regularnie się uczyć. Na pewno dawne szkoły z internatem odcinały od dziedzictwa kulturowego i produkowały dorosłych niemających wiedzy, jak być rodzicem i kochać własne dzieci, ale tak nie musi być dzisiaj. Dzieci potrzebują interwencji kogoś z zewnątrz, ale nie od razu umieszczania ich w rodzinach zastępczych i przeznaczania do adopcji. (...) Zasadniczą różnicą jest to, że ta szkoła usytuowana jest w rezerwacie. (...) Dzieciaki mogą tu nocować i regularnie się uczyć. Ten nowy-stary

<sup>61</sup> Tamże, s. 37.

<sup>62</sup> Tamże, s. 43.

typ szkoły, umożliwiający pomoc rodzinom przechodzącym przez cykle porażek i wzlotów, stał się misją Emmaline [tłum. – J.Z.]<sup>63</sup>.

To radykalne przededefiniowanie instytucji szkoły z internatem wyraża nie tylko plemienną suwerenność, ale także świadomość problemów, które niszczą społeczność Ojibwe. Emmaline odrzuca praktykę bagatelizowania problemów społecznych, chce je prawidłowo definiować. Chce uczyć całe rodziny, gdzie i jak szukać pomocy psychologicznej. W obliczu niedostatecznej liczby pracowników socjalnych oraz psychologów w rezerwacie sama zostaje doradcą i pocieszycielką uczniów i ich rodzin. Tak jak w przypadku jej matki praca jest nie tylko wysiłkiem fizycznym i mentalnym, ale przede wszystkim emocjonalnym. Przedsięwzięcie Emmaline jest wyrazem zrozumienia, iż konsekwencje historycznej traumy nie dotyczą tylko jej bezpośrednich ofiar: dorośli, którzy jako dzieci zostali oddzieleni od swoich rodziców, nie będą wiedzieli, jak otoczyć troską i miłością własne dzieci. Szkoła Emmaline pozwala zarówno odbudować przerwane więzi, rodziny, jak i przejąć plemienną kontrolę nad sposobami rozwiązywania problemów społecznych. W takim sensie jest ona przejawem suwerenności i początkiem procesu zdrowienia (*healing*), który musi angażować całą społeczność. Ów aspekt politycznej niezależności jest też wyrazem przerwania kolonialnej narracji, w której Indianie albo znikają wraz z nadejściem XX wieku, albo zostają wchłonięci przez maszynę nowoczesności. W *LaRose*, przeciwnie do logiki historycznego skojarzenia, w szkole z internatem w obrębie rezerwatu odradzają się plemienne tradycje i wzmacniają więzi społeczne. Proces ten ilustruje działanie uniwersytetu trzeciego świata, w który wierzy la paperson: uniwersytet ten odpowiada przede wszystkim na potrzeby lokalnych społeczności; pamięta o przeszłości, ale spogląda w przyszłość; jego części składowe można znaleźć w uniwersytetach pierwszego i trzeciego świata<sup>64</sup>.

## Praca domowa z dekolonizacji

Jak słusznie zauważa Mroczkowska-Brand, jedną z ważnych cech literatury postkolonialnej jest odtwarzanie światów, które zostały zniszczone w procesie kolonizacji. Odnajdywanie ich śladów jest ważną lekcją uważności, która pomaga wypracować wrażliwość i krytyczne spojrzenie na procesy i wydarzenia odbierane jako „oczywiste”. W przypadku Indian amerykańskich praktyka dekolonizacji spełnia podobne funkcje, ale też przesuwana nacisk na teraźniejszość oraz przyszłość: brutalnej przeszłości kolonialnej nie można zmienić, nie

<sup>63</sup> L. Erdrich, *LaRose*, dz. cyt., s. 105–106.

<sup>64</sup> la paperson, dz. cyt., s. xv.

można całkowicie wyeliminować jej skutków, ale należy podjąć działania, które sprawią, że przestanie ona kształtować przyszłość.

Dekolonizacja jako praktyka pokazuje również, jak wiele jest wciąż do zrobienia. Wspomniane przez Mroczkowską-Brand gesty polityków i proliferacja dyskusów pojednawczych, szczególnie w Kanadzie, nie zmieniają sytuacji ekonomicznej i politycznej rdzennych mieszkańców i pozostają w sferze pustych deklaracji. Fakt ten szeroko komentują indiańscy intelektualiści w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. Jak pisze Glen Sean Coulthard (Yellowknives Dene) w nagrodzonej książce *Red Skin, White Masks: Rejecting the Colonial Politics of Recognition* (2014), polityka pojednania i uznania praw rdzennej ludności stała się narzędziem odsuwania dyskusji o realnym zadośćuczynieniu i wprowadzeniu zmian. Ważne jest więc wyrobienie wrażliwości, uwagi oraz zrozumienia dla sytuacji społeczeństw skolonizowanych, które walczą o uznanie ich wersji historycznego doświadczenia. Uwolnienie się od ekonomicznej i kulturowej dominacji kolonizatora jest długim i skomplikowanym procesem. Dekolonizacyjny aktywizm pokazuje, że może to też być proces afirmacyjny, budujący fundament kulturowej regeneracji.

## Bibliografia

- Abrams S.E., *Education and the Commercial Mindset*, Cambridge, Mass. 2016.
- Accomplishing NAGPRA: Perspectives on the Intent, Impact, and Future of the Native American Graves Protection and Repatriation Act*, red. S. Chari, J.M.N. Lavallee, Corvallis 2013.
- Adams D.W., *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875–1928*, Lawrence 1995.
- Ashcroft B., Griffiths G., Tiffin H., *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*, London 1989.
- Berkhofer R.F., *The White Man's Indian: Images of the American Indian, from Columbus to the Present*, New York 1979.
- Carpo T., *Weaving Stories*, „The Women's Review of Books” 2017, nr 2.
- Child B.J., *Boarding School Seasons: American Indian Families, 1900–1940*, Lincoln 1998.
- Coulthard S., *Red Skin, White Masks: Rejecting the Colonial Politics of Recognition*, Minneapolis 2014.
- Deer S., *The Beginning and End of Rape: Confronting Sexual Violence in Native America*, Minneapolis 2015.
- Dippie B.W., *The Vanishing American: White Attitudes and U.S. Indian Policy*, Middletown 1982.
- Erdrich L., *LaRose*, New York 2016.
- Erdrich L., *Tracks*, New York 1988.
- Estes N., *Our History Is the Future: Standing Rock versus the Dakota Access Pipeline, and the Long Tradition of Indigenous Resistance*, London 2019.

- Gierak-Onoszko J., *27 śmierci Toby'ego Obeda*, Warszawa 2019.
- Glancy D., *Fort Marion Prisoners and the Trauma of Native Education*, Lincoln 2014.
- Goodyear-Ka'opua N., *The Seeds We Planted: Portraits of a Native Hawaiian Charter School*, Minneapolis, 2013.
- Haraway D., *Manifest cyborgów: nauka, technologia i feminizm socjalistyczny lat osiemdziesiątych*, tłum. S. Królak, E. Majewska, „Przegląd Filozoficzno-Literacki” 2003, nr 1.
- James E., *Hardly a Family is Free from the Disease: Tuberculosis, Health Care, and Assimilation Policy on the Nez Perce Reservation, 1908–1942*, „Oregon Historical Quarterly” 2011, t. 112.
- Kirch C., *Old-Fashioned Justice*, „Publishers Weekly” 2016, t. 263, nr 16.
- la paperson, *A Third University Is Possible*, Minneapolis 2017.
- Lomawaima K.T., *They Called It Prairie Light: The Story of Chilocco Indian School*, Lincoln 1994.
- Lomawaima K.T., McCarty T.L., *To Remain an Indian: Lessons in Democracy from a Century of Native American Education*, New York 2006.
- Lorde A., *The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House* [w:] A. Lorde, *Sister Outsider: Essays and Speeches*, Berkeley 2007.
- Million D., *Therapeutic Nations: Healing in an Age of Indigenous Human Rights*, Tucson 2013.
- Mills A.M., *The Lifeworlds of Law: On Revitalizing Indigenous Legal Orders Today*, „McGill Law Journal” 2016, t. 61.
- Noodin M., *Review of „LaRose”, by Louise Erdrich*, „Native American and Indigenous Studies” 2018, t. 5.
- Piatote B.H., *Domestic Subjects: Gender, Citizenship, and Law in Native American Literature*, New Haven 2013.
- Pratt R.H., *The Advantages of Mingling Indians with Whites* [w:] *Americanizing the American Indians: Writings by the „Friends of the Indian”, 1880–1900*, red. F.P. Prucha, Cambridge 1973.
- Schneider M.K., *School Choice: The End of Public Education?*, New York 2016.
- Smith A., *Boarding School Abuses, Human Rights, and Reparations*, „Social Justice” 2004, t. 31.
- Trafzer C.E., A. Keller J.A., Sisquoc L., *Introduction: Origin and Development of the American Indian Boarding School System* [w:] *Boarding School Blues: Revisiting American Indian Educational Experiences*, red. C.E. Trafzer, J.A. Keller, L. Sisquoc, Lincoln 2006.
- Treuer A., *Ojibwe in Minnesota*, St. Paul 2010.
- Tuck E., Wayne Yang K., *Decolonization is not a Metaphor*, „Decolonization: Indigeneity, Education & Society” 2012, t. 1, s. 1–40.
- Vizenor G., *Manifest Manners: Narratives on Postindian Survivance*, Lincoln 1994.
- Wilson A.C., *Reclaiming Our Humanity. Decolonization and the Recovery of Indigenous Knowledge* [w:] *Indigenizing the Academy. Transforming Scholarship and Empowering Communities*, red. D.A. Mihesuah, A.C. Wilson, Lincoln 2004.