

DOI: [http://dx.doi.org/10.12775/AUNC\\_PED.2020.005](http://dx.doi.org/10.12775/AUNC_PED.2020.005)

**Tomasz Gmerek**

Wydział Studiów Edukacyjnych  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
<https://orcid.org/0000-0002-4952-5559>

**POMIĘDZY ASYMILACJĄ,  
DYSKRYMINACJĄ I UNICESTWIENIEM.  
GENEZA I ROZWÓJ SZKOLNICTWA  
INTERNATOWEGO DLA MNIEJSZOŚCI  
TUBYLCZYCH W KANADZIE**

**Between Assimilation, Discrimination and Extinction.  
Development of Residential Schools  
for Indigenous Minorities in Canada**

**Streszczenie**

Artykuł dotyczy problemu relacji pomiędzy edukacją a procesami asymilacji i dyskryminacji mniejszości tubylczych (Indian oraz Inuitów) w Kanadzie. Szczególną uwagę poświęcono rekonstrukcji praktyk oświatowych oraz polityce edukacyjnej w ramach kanadyjskiego szkolnictwa (w szczególności destrukcji tożsamości etnicznej w szkołach internatowych). Analizy odnoszą się do relacji pomiędzy szkolnictwem, religią oraz procesami socjalizacji i przymusowej chrystianizacji, a także polityki językowej wobec autochtonicznych mniejszości Kanady.

Słowa kluczowe: asymilacja, dyskryminacja, unicestwienie, szkoły internatowe, mniejszości tubylcze w Kanadzie

---

### Abstract

The article deals with the issue of the relation between education and the processes of assimilation and discrimination of indigenous minorities (Indians and Inuit) in Canada. Particular emphasis was placed on reconstructing educational practices and the educational policy that is implemented toward indigenous minorities within Canadian school system (especially destruction of their ethnic identity in residential schools). An attempt was made at examining the relationship between schooling, religion, socialization, forced Christianization, language policy, and the development of aboriginal minorities in Canada.

Key words: assimilation, discrimination, extinction, residential schools, indigenous minorities in Canada

### Wprowadzenie

**W**wielokulturowych społeczeństwach, w których żyją mniejszości etniczne, językowe czy religijne, często obecna jest polityka grupy dominującej – zmierzająca do włączenia mniejszości w nurt własnej kultury i racjonalności. Odbywa się to zwykle przy użyciu różnorodnych form przemocy. Polityka rządów chcących zachować jedność kulturową bądź narodowościową państwa obejmuje różnorodne działania usiłujące pozbawić mniejszości ich własnej tożsamości.

Polityka przemocy wobec ludów tubylczych posiada własną, specyficzną dynamikę. Wynika to z faktu, iż częstokroć zostały one pozbawione praw do ziemi zamieszkiwanej przez siebie od tysięcy lat, brutalnie zepchnięte na margines kulturowy, nierzadko indoktrynowane i wynaradawiane przez obcy kulturowo system szkolnictwa – narzucający język, sposoby postrzegania świata i wartości grup dominujących, a w niektórych przypadkach – eksterminowane.

Generalny obraz, który wyłania się z dziejów podboju terytoriów współczesnej Kanady, ukazuje działalność kolonizatorów powiązaną

z nasilającymi się procesami asymilacji, akulturacji i destrukcji tubylczych populacji. W pierwszych etapach powiązane było to z wykorzystywaniem reprezentantów autochtonicznych społeczności, jako pomocy w aneksji nowo odkrywanych terytoriów – na przykład partnerów w handlu i przewodników. W kolejnych etapach podejmowano działania mające na celu „cywilizowanie” tubylców. Z czasem, brutalna działalność instytucji państwowych w połączeniu z destrukcyjnym wpływem religijnym kościołów chrześcijańskich spowodowały dramatyczne zmiany w sposobach funkcjonowania rdzennych mniejszości odnoszące się do przerywania więzów kulturowych – co związane było w przypadku wielu grup etnicznych z odrzuceniem własnych obyczajów i wierzeń, a często wręcz z destrukcją ich kultury czy języka – a niekiedy z brutalną eksterminacją tubylczej ludności.

Instytucjami, które bardzo często wykorzystywane są jako instrument realizacji tego typu polityki, są szkoły. Tak było i w przypadku rozwoju współczesnej Kanady. W pierwszych etapach edukacja wykorzystywana była przez instytucje kościelne do indoktrynacji religią chrześcijańską. W kolejnych etapach, dominowało nastawienie na indoktrynację ideologiami państwowymi (w szczególności narodowymi).

Celem artykułu jest ukazanie wybranych kontekstów powstania, rozwoju i funkcjonowania szkolnictwa internatowego w Kanadzie. Stawia ono bowiem przykład w jak instrumentalny ale też opresyjny i destrukcyjny sposób funkcjonowało kanadyjskie szkolnictwo stworzone dla dzieci pochodzących z rdzennych mniejszości. Osłą przewodnią artykułu jest ukazanie podrzędnej roli instytucjonalnej edukacji w procesach chrystianizacyjnych i państwowotwórczych współczesnej Kanady.

### **Geneza i rozwój edukacji dla mniejszości tubylczych w Kanadzie**

Początki powstawania szkół dla Indian oraz Inuitów na terenach dzisiejszej Kanady powiązane są z działalnością misyjną. Można przy tym stwierdzić, iż mają one rodowód zbieżny z początkami europejskiego osadnictwa na tych terenach. Już bowiem w 1632 roku rozpoczął swoją działalność ojciec Paul Le Jeune – przełożony Misji Jezuickiej

w Nowej Francji. Podjął on decyzję o kształceniu autochtonów, co miało wprowadzić ich w świat oddziaływań europejskiej cywilizacji. Zgodnie z tym założeniem, w 1635 roku otworzył on szkołę w Quebecu, dla dzieci francuskich i indiańskich. Działalność zakończyła się niepowodzeniem i szkoła została zamknięta już w 1642 roku. Inną próbę podjęły Siostry Urszulanki, tworząc w 1639 roku szkółkę dla indiańskich dziewcząt<sup>1</sup>.

W 1668 roku Ludwik XIV wysłał list do biskupa Laval'a, zachęcając go do działań mających na celu zmianę trybu życia Indian i zaadoptowania przez nich francuskiego stylu życia. W tym celu biskup podjął trud utworzenia szkółki dla chłopców indiańskich. Ponadto, kilka lat później przeznaczył on fundusze na działalność trzech nauczycieli, których zadaniem było uczenie kobiet indiańskich przędzenia i robót dziewiarskich. Także w innych obszarach współczesnej Kanady, misjonarze podejmowali działalność edukacyjną. W 1676 roku na wyspie Montreal szkołę zawodową dla Indian otworzyli Sulpicianie. Z kolei, członkowie Zakonu Augustianów Rekolektów podejmowali działalność wśród plemion Montagnais oraz Algonkinów z osady Saguenay, dolnego biegu rzeki Św. Wawrzyńca i rzeki Ottawy<sup>2</sup>.

W przeciwieństwie do szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych, w którym istniał wyraźny rozdział kościoła od państwa, w Kanadzie zaangażowanie kościołów w szkolnictwo, a także rola religii w edukacji wzrastały z każdą dekadą<sup>3</sup>.

Dynamika konfliktów pomiędzy mocarstwem brytyjskim i francuskim także posiadała ogromny wpływ zarówno na funkcjonowanie plemion indiańskich i eskimoskich zamieszkujących te obszary kontynentu północnoamerykańskiego<sup>4</sup>, jak i rozwój instytucji edukacyjnych stworzonych dla tubylców. Gdy w 1763 roku Nowa Francja wchłonięta

---

<sup>1</sup> R. M. Conelly, *Missionaries and Indian Education*, w: *The Education of Indian Children in Canada*, red. L. G. P. Waller, Toronto 1965, s. 11.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> B. Noonan, *Saskatchewan Separate Schools*, w: *A History of Education in Saskatchewan: Selected Readings*, red. B. Noonan, D. Hallman, M. Scharf, Regina 2006, s. 21.

<sup>4</sup> I. Rusinowa, *Z dziejów Indian kanadyjskich*, Warszawa–Pułtusk 2003, s. 46–54.

została w ramy Imperium Brytyjskiego, zaangażowanie kościoła rzymsko-katolickiego w edukację tubylczą było już znaczące<sup>5</sup>.

Z kolei rozwój kontaktów pomiędzy Inuitami i Europejczykami w północno-wschodnich obszarach kontynentu amerykańskiego związany był z działalnością Kompanii Zatoki Hudsona [*Hudson's Bay Company*]. W latach 1670–1870 związana była ona z podbojem i aneksją terytoriów Dalekiej Północy<sup>6</sup>. Pierwszymi białymi nauczycielami w obszarach podbiegunowych byli również misjonarze. Pierwsze szkoły w obszarach arktycznych rozpoczęły działalność około 1790 roku na półwyspie labradorskim – w miejscowościach Nain, Okak i Hopedale. Oferowały one kształcenie w zakresie podstaw czytania, pisania i arytmetyki, kładąc przede wszystkim nacisk na nauczanie religii. Pod koniec lat czterdziestych XVII wieku wielu Inuitów posiadała kompetencje w zakresie czytania, a niektórzy występowali nawet w roli nauczycieli. Podstawowym językiem kształcenia pozostawał inuktitut<sup>7</sup>.

Stopniowo pojawiać się również zaczęły oddziaływania innych kościołów. Równocześnie, pomiędzy poszczególnymi wyznaniem trwała nieustanna konkurencja o wpływ na procesy chrystianizacyjne, a także stosunki z Kompanią Zatoki Hudsona, która posiadała faktyczny monopol na handel i kształtowała relacje z tubylcami. Konkurencja ta szczególnie dostrzegalna była pomiędzy reprezentantami misji rzymsko-katolickich i protestanckich<sup>8</sup>.

Konkurencja pomiędzy misjonarzami przekładała się na stosunki w społecznościach indiańskich. Konwersjom na wyznania chrześcijańskie towarzyszyły konflikty wewnątrzplemienne, które z czasem przebierały znamiona rozłamów. Ich przyczyną była między innymi

---

<sup>5</sup> R. M. Conelly, *Missionaries and Indian Education*, dz. cyt., s. 12.

<sup>6</sup> J. P. White, J. Peters, *A Short History of Aboriginal Education in Canada*, w: *Aboriginal Education. Current Crisis and Future Alternatives*, red. J. P. White, D. Beavon, J. Peters, N. Spence, Toronto 2009, s. 21–23.

<sup>7</sup> L.-J. Dorais, *Inuit*, w: *Aboriginal Peoples of Canada. A Short Introduction*, red. P. R. Magosci, Toronto 2002, s. 143.

<sup>8</sup> M. McCarthy, *From the Great River to the Ends of Earth: Oblate Missions to the Dene, 1847–1921*, Edmonton 1995, s. 31–35.

działalność chrystianizacyjna, której istotą stało się wykorzenianie tradycyjnych wierzeń, uznawanych przez misjonarzy za pogańskie<sup>9</sup>.

Równocześnie, fanatyczni duchowni byli przekonani o konieczności chrystianizacji pogan, których spotkali na swej drodze. Na przykład, protestancy misjonarze wzmacniali systematycznie negatywne wizerunki tubylców, często przedstawiając siebie w czasopiśmie jako „znawców Indian”. Ich celem było skontrastowanie wizerunku złego, dzikiego Indianina z cywilizowanym człowiekiem Zachodu. Uzasadniało to konieczność chrystianizacji tubylców (celem ich „zbawiania”), dostarczając równocześnie argumentów jej zwolennikom<sup>10</sup>.

Pierwsze kościelne szkoły protestanckie rozpoczęły działalność pod auspicjami Anglikańskiego Towarzystwa Misyjnego [*Church of England Missionary Society*]. Misjonarze podejmowali udane próby kształcenia tubylczych nauczycieli, którzy prowadzili dalszą działalność w zakresie nauki czytania wśród swoich pobratymców z plemienia Mohawk. W 1927 roku utworzono szkoły w Salt Springs i Newmarket, natomiast w 1838 roku szkołę w Manitowaning, którą w 1864 roku przeniesiono do Sheguinadah<sup>11</sup>.

Działalność Kościoła rzymsko-katolickiego rozwijała się w tym czasie również bardzo dynamicznie w południowych obszarach Kanady<sup>12</sup>. Z kolei w zachodnich obszarach Terytoriów Północno-Zachodnich rozwój szkół misyjnych nastąpił około 1860 roku, natomiast w arktycznym Quebecu w 1872 roku. Głównym celem tworzenia szkół misyjnych było nawracanie Indian oraz Inuitów na wiarę chrześcijańską. W pierwotnym okresie ich działalność zorientowana była nieomal wyłącznie w kierunku czytania „świętych” tekstów, a także wyposażania w postawy i wartości charakterystyczne dla religii chrześcijańskiej. Tak charakteryzuje działalność misjonarzy Oblatów w nawracaniu Indian Dene M. McCarthy: „Wypełniając swoją kaznodziejską misję katolic-

<sup>9</sup> I. Rusinowa, *Indianie USA. Wojny Indiańskie*, Warszawa 2010, s. 180.

<sup>10</sup> C. L. Higham, *Noble, Wretched, and Redeemable. Protestant Missionaries to the Indians in Canada and the United States, 1820–1900*, Albuquerque 2000, s. 9–12, 43.

<sup>11</sup> L.-J. Dorais, *Inuit*, dz. cyt., s. 143.

<sup>12</sup> R. M. Conelly, *Missionaries and Indian Education*, dz. cyt., s. 12.

ką, Oblaci nauczali Indian Dene czytania katechizmów i śpiewników. Zaadoptowany przez nich system sylabiczny idealnie pasował do tego celu. Podczas swoich pierwszych kontaktów, duchowni uczyli alfabetu sylabicznego wybranych reprezentantów Dene, dając im jednocześnie kopie małych religijnych książeczek. W zimowych obozowiskach, osoby te uczyły pozostałych członków plemienia sposobów, w jakie należy czytać sylabogramy czy też używać książeczek, aby przewodzić i uczyć własne grupy modlitewne. Ten typ alfabetyzacji służył przede wszystkim nauczaniu katolicyzmu<sup>13</sup>.

W praktyce – jak można stwierdzić – nie istniały żadne programy kształcenia, a misjonarze nauczali według własnego uznania i indywidualnego podejścia. Stosowali przy tym metody zaczerpnięte z własnego doświadczenia w szkołach europejskich<sup>14</sup>.

W północnych obszarach Kanady, misjonarze poszukując sposobów na kształcenie religijne Indian oraz Inuitów, rozwinęli metodę zapisywania tubylczych języków używając symboli reprezentujących poszczególne sylaby języka mówionego. Stworzony w oparciu o język angielski alfabet sylabiczny umożliwił reprezentantom tych plemion wzajemną komunikację za pośrednictwem słowa pisanego. A. Vick-Westgate, charakteryzując te procesy w odniesieniu do kanadyjskich Inuitów, pisze iż „osoba mówiąca w języku inuktitut mogła opanować system sylabiczny w kilka godzin i przekazać go innym. Inuici włączyli alfabet sylabiczny do zestawu swoich niezbędnych umiejętności i osiągnęli poziom kompetencji w czytaniu w blisko 90% populacji. Paradoksalnie, powstanie formalnego systemu szkolnictwa, opartego głównie o język angielski nauczany przez osoby z zewnątrz nie znające inuktitut, doprowadziło do obniżenia odsetka osób posiadających umiejętność czytania we wschodnich obszarach Arktyki<sup>15</sup>. Warto tu jednak podkreślić, że głów-

---

<sup>13</sup> M. McCarthy, *From the Great River to the Ends of Earth: Oblate Missions to the Dene, 1847–1921*, dz. cyt., s. 31–35. Wszystkie tłumaczenia publikacji anglojęzycznych na język polski są autora artykułu.

<sup>14</sup> A. Vick-Westgate A., *Nunavik. Inuit-Controlled Education in Arctic Quebec*, Calgary 2002, s. 43–44.

<sup>15</sup> Tamże, s. 30.

nym celem wyposażania Indian oraz Inuitów w umiejętności czytania były procesy chrystianizacji.

Wraz z uchwaleniem Ustawy o Brytyjskiej Ameryce Północnej [*British North America Act*] w 1876 roku, rząd federalny w niewielkim stopniu zaangażowany był w rozwój edukacji dla Indian. W raportach wskazywano, iż w roku szkolnym 1867–1868 działało mniej niż 50 szkół dla Indian. Dopiero wejście w życie pierwszej Ustawy Indiańskiej [*Indian Act*] w 1876 roku, a także podpisywane w latach 1871–1921 traktały pomiędzy rządem federalnym a plemionami indiańskimi sprawiły iż kanadyjskie rządy w większym zakresie zobligowały się do działań w sferze szkolnictwa dla autochtonów. Dotyczyło to przede wszystkim bardziej systematycznego finansowania instytucji tworzonych dla reprezentantów tubylczych społeczności<sup>16</sup>.

Tworzenie zwartej systemu edukacji dla dzieci pochodzących z mniejszości rdzennych w Kanadzie rozpoczęło się w 1868 roku, gdy kanadyjski rząd podjął decyzje o finansowaniu pięćdziesięciu siedmiu szkół. Warto przy tym zauważyć, że tylko dwie z nich (Mount Elgin i Mohawk) były instytucjami internatowymi. Dopiero w 1879 roku powstały dwie kolejne szkoły internatowe – Shingwauk oraz Wikwemikong w prowincji Ontario. W kolejnych latach liczba takich szkół zaczęła jednak dynamicznie wzrastać. W 1923 roku funkcjonowało w Kanadzie siedemdziesiąt jeden szkół, z czego szesnaście szkół przemysłowych [*industrial schools*] i pięćdziesiąt pięć szkół z internatami [*boarding schools*]<sup>17</sup>.

Generalnie, działania podejmowane wobec rdzennych społeczności w Kanadzie były bardzo podobne do amerykańskich. Tak charakteryzuje działania wobec autochtonicznych społeczności w Kanadzie I. Rusinowa: „Polityka rządu kanadyjskiego w stosunku do ludności tubylczej, podobnie jak to było w Stanach Zjednoczonych, polegała na planach jej cywilizowania, ochronie i asymilacji. Stąd wzorem amerykańskim propagowano tworzenie rezerwatów dla nomadów, a nadwyżki ziem plemiennych miały należeć do państwa, które przegna-

---

<sup>16</sup> R. M. Conelly, *Missionaries and Indian Education*, dz. cyt., s. 17.

<sup>17</sup> J. S. Milloy, *A National Crime: The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986*, Winnipeg 2003, s. 52.



czało je dla przyszłych białych farmerów przybyłych z Europy, by je zasiedlić. Rezerwy miały być ośrodkiem przekształcenia nomadów Indian w osiadłą lub półosiadłą ludność, a kiedyś w przyszłości uczyńnięcia z nich pełnoprawnych wyborców kanadyjskich”<sup>18</sup>. Istotnym celem politycznym było też pozbawienie reprezentantów tubylczych plemion ziemi i dalszego wpływu na gospodarkę na zajmowanych przez siebie uprzednio terenach<sup>19</sup>.

Można zatem stwierdzić, że począwszy od początku osiemnastego wieku polityka rządów kanadyjskich zmierzała do asymilacji mniejszości tubylczych w dominujący nurt kultury i racjonalności<sup>20</sup>. Z kolei pod koniec XIX wieku kanadyjska polityka edukacyjna wobec ludów tubylczych stała się jednym z kluczowych elementów formowania i unifikacji państwa. Była ona oparta na zestawie wartości cywilizacji zachodu, wraz z obecną w nich ideą supremacji białej rasy nad pozostałymi kategoriami rasowymi i etnicznymi. Z tej perspektywy, „edukacja stała się kluczowym elementem asymilacyjnej polityki dziewiętnastowiecznej Kanady”. Istotą działania szkolnictwa stała się socjalizacja i formowanie młodego pokolenia w ramach wartości zachodniego, kapitalistycznego i chrześcijańskiego świata<sup>21</sup>. Niezwykle istotnymi instytucjami służącymi temu celowi stały się powstające szkoły internatowe.

### **Funkcjonowanie szkolnictwa internatowego dla mniejszości tubylczych w Kanadzie – wybrane konteksty**

Można stwierdzić, że w latach siedemdziesiątych XIX wieku, polityka wobec mniejszości tubylczych uległa zmianie. Dominium Kanadyjskie

---

<sup>18</sup> I. Rusinowa, *Indianie USA. Wojny Indiańskie*, dz. cyt., s. 201.

<sup>19</sup> L. Thielen-Wilson, *Troubling the Path to Decolonization: Indian Residential School Case Law, Genocide, and Settler Illegitimacy*, „Canadian Journal of Law and Society” 2014, t. 29, nr 2, s. 186.

<sup>20</sup> A. Ormiston, *Educating “Indians”: Practices of Becoming Canadian*, „The Canadian Journal of Native Studies”, 2002, tom 22, nr 1, s. 2–5.

<sup>21</sup> J. R. Miller, *The Irony of Residential Schooling*, „Canadian Journal of Native Education”, 1987 tom 14, nr 2, s. 3.

zaczęło rozwijać bardziej zintegrowaną politykę edukacyjną. Odnosiło się to z jednej strony do lepszej organizacji szkolnictwa związanej z rozwijaniem sieci szkół, a z drugiej strony do nasilenia praktyk asymilacyjnych.

Celem inspektorów szkolnych i misjonarzy stało się zachęcanie rodziców ze społeczności indiańskich oraz inuickich do powierzania własnych dzieci szkołom z internatami, a w przypadku niedostosowania się do tych zaleceń – stosowania przymusu i odbierania siłą dzieci i umieszczania ich w takich placówkach. Warto zauważyć powszechnie panujące wśród oświatowych biurokratów i misjonarzy przekonanie o konieczności i zasadności działań zmierzających do oddzielania dzieci od kultury tubylczej. Wpływ rodziny ucznia na jego wychowanie miał być zminimalizowany, bowiem postrzegano go jako szkodliwy i niekompatybilny z wartościami przekazywanymi przez instytucje edukacyjne. W tym celu tworzone szkoły z internatami w znacznej odległości od indiańskich rezerwatów oraz społeczności inuickich rozproszonych na dalekich północnych obszarach kraju. Szkoły takie powstawały systematycznie w ostatnich dekadach XIX wieku i z nielicznymi wyjątkami działały aż do lat sześćdziesiątych XX wieku<sup>22</sup>. Ostatnia tego typu szkoła z internatem zamknięta została jednak dopiero w latach osiemdziesiątych.

Rozwój szkolnictwa z internatami związany był również przede wszystkim z działalnością misyjną<sup>23</sup>. Od 1840 roku systematycznie wzrastała ich liczba – w 1898 roku funkcjonowały już 54 szkoły, w 1920 roku działały 74 szkoły i aż 81 w 1946 roku. W połowie lat czterdziestych dwudziestego wieku do Kościoła Rzymskokatolickiego należało 46 instytucji, do Kościoła Anglikańskiego – 20, do Zjednoczonego Kościoła Kanady – 12, natomiast pozostałe 3 szkoły do Kościoła Prezbiteriańskiego. Szacuje się, że w latach 1840–1980, przez system szkół z internatami przeszło około 125 tysięcy uczniów z mniejszości

---

<sup>22</sup> Tamże, s. 5.

<sup>23</sup> C. W. Hobart, C. S. Brant, *Eskimo Education, Danish and Canadian: A Comparison*, „Canadian Review of Sociology and Anthropology”, 1966, tom 3 nr 2, s. 57–64.

tubylczych<sup>24</sup>. J. R. Miller stwierdza, że w tym czasie „młodzież indiańska była wysyłana daleko od domu rodzinnego do «szkół przemysłowych», instytucji prowadzonych zgodnie z wyznaniem chrześcijańskim wspieranych z funduszy rządowych, w którym miała nauczyć się zawodu oraz nabyć euro-kanadyjskich sposobów życia”<sup>25</sup>.

Rozwój powszechnego szkolnictwa nastąpił w 1920 roku, kiedy objęto obowiązkowym kształceniem wszystkie kanadyjskie dzieci. Wcześniej, edukacja szkolna obejmowała tylko Indian na podstawie traktatu [*Indian Act*] ustanowionego pomiędzy plemionami indiańskimi a Koroną Kanady w 1876 roku. W konsekwencji, wprowadzenie szkolnictwa dla Indian stało się jednym z elementów polityki kanadyjskiego rządu federalnego. Warto zauważyć, że Inuici nigdy nie uczestniczyli w żadnej z form negocjacji traktatu, jak to odbywało się w przypadku plemion indiańskich. W związku jednak z tym, iż byli oni traktowani w kategoriach „tubylczych ludów Kanady”, podlegali takim samym zależnościom jak Indianie<sup>26</sup>. W konsekwencji, większość eskimoskich dzieci rozpoczęła kształcenie w szkołach z internatami. Od 1920 roku szkoły misyjne były tworzone za pośrednictwem finansowego wsparcia przez państwo<sup>27</sup>.

Już pod koniec XIX wieku, a także w pierwszych dekadach XX wieku uwarunkowania prawne stawały się w coraz to większym stopniu surowe w odniesieniu do dzieci pochodzących z rdzennych społeczności, jak również wobec kolonialnej edukacji. Rodzice byli karani za nieposyłanie dzieci do szkół. Dzieci mogły być aresztowane bez powodu i wysłane na siłę do szkoły. Ziemia i tereny mogły być skonfiskowane na potrzeby powstającej instytucji edukacyjnej. Polityka edukacyjna federalnego rządu wkraczała w każdą sferę życia tubylczych społeczno-

---

<sup>24</sup> R. M. Thomas, *Can Money Undo the Past? A Canadian Example*, „Comparative Education”, 2003 tom 39, nr 3, s. 332.

<sup>25</sup> J.R. Miller, *The Irony of Residential Schooling*, dz. cyt., s. 5.

<sup>26</sup> K. J. Williamson, *Canadian Inuit Teacher Training and Inuit Identity*, w: *Iliniarfissuup 1995-imi ukiunik 150-iliilluni nalliuttorsiorneranutatatilluguatuakki-aq*, red. D. Thorleifsen, B. Larsen. Nuuk 1995, s. 405–406.

<sup>27</sup> L.-J. Dorais, *Inuit*, dz. cyt., s. 143–144.

ści, inkorporując dzieci, rodziny, relacje społeczno-kulturowe oraz prawa do ziemi<sup>28</sup>.

Począwszy od 1923 roku, następowały zmiany w sferze nazewnictwa szkół. Szkoły z internatami [*boarding schools*], w 1923 roku zaklasyfikowano do kategorii „szkół rezydencjalnych” [*residential schools*]. W podobny sposób rozpoczęto klasyfikowanie szkół przemysłowych [*industrial schools*], które początkowo w większym stopniu, niż szkoły z internatami zorientowane były na przygotowanie zawodowe. Stąd, od 1923 roku, w rządowych raportach i statystykach oba te typy szkół zastąpiła kategoria szkół rezydencjalnych<sup>29</sup>.

W rzeczywistości, instytucje takie oferowały edukację na bardzo niskim poziomie. Program kształcenia oparty był na podstawowym zakresie przedmiotów ogólnych, ze zdecydowanym naciskiem kładzionym na przedmioty zawodowe. Celem kształcenia było przygotowanie młodych ludzi pochodzących z mniejszości tubylczych do zawodów o niskim prestiżu, takich jak stolarz, drukarz, kowal, rolnik – dla chłopców, czy pomoc pielęgniarstwa, higienistka, a także prac domowych jak sprzątaczką, kucharką, praczka – dla dziewczynek<sup>30</sup>. R. Makka i A. Fleras stwierdzają w tym kontekście, że „system szkół rezydencjalnych posiadał o wiele bardziej zasadniczy cel niż tylko edukacja: oddzielenie dzieci od własnych domów i rodziców oraz przymusową asymilację w społeczeństwo głównego nurtu poprzez wytworzenie odrębnej podklasy robotników, rolników i ich żon. Program ten zakładał nie tylko destrukcję tubylczych języków i kultur, lecz także wyrugowanie tubylczej sfery duchowej i zastąpienie jej wiarą chrześcijańską, zgodnie z założeniem o konieczności «zabicia Indianina w dziecku»”<sup>31</sup>.

---

<sup>28</sup> S. de Leeuw, *If anything is to be done with the Indian, we must catch him very young: colonial constructions of Aboriginal children and the geographies of Indian residential schooling in British Columbia, Canada*, „Children’s Geographies”, 2009 tom 7, nr 2, s. 129.

<sup>29</sup> J. S. Milloy, *A National Crime: The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986*, dz. cyt., s. 51–52.

<sup>30</sup> J. R. Miller, *The Irony of Residential Schooling*, dz. cyt., s. 5.

<sup>31</sup> R. Makka, A. Fleras, *The Politics of Indigeneity. Challenging the State in Canada and Aotearoa New Zealand*, Melbourne 2005, s. 187.

Specyfika wychowania dziecka indiańskiego w placówkach internatowych była odmienna od istoty wychowania dziecka białego w kanadyjskiej edukacji. Wynikało to z choćby z odmiennego postrzegania dzieciństwa białego oraz indiańskiego przez białych wychowawców, a także konieczności transformacji dzieciństwa indiańskiego w procesie stawania się dorosłym – na wzór białych. Podczas gdy proces wychowania dziecka białego zawierał wszystkie elementy naśladownictwa w zeuropeizowanym świecie dorosłych (a przed wszystkim naturalnego modelowania w rodzinie i społeczności), proces wychowania dziecka indiańskiego w szkole internatowej miał przede wszystkim zapobiegać stawaniu się dorosłym na wzór własnej rodziny i tubylczej społeczności. Jak to ujmuje S. de Leeuw, „uczniowie w szkole rezydencjalnej byli czymś więcej niż tylko dziećmi. Oni byli *tubylczymi* dziećmi, fundamentalnie odmiennymi w ramach kontekstu szkół rezydencjalnych, stworzonego, działającego i kierowanego przez nie-tubylczych dorosłych. Te instytucje szkolne były miejscami, w których dokonywano przekształcenia tubylczych dzieci w dorosłych, a w istocie w nie-tubylczych dorosłych, zgodnie z białym, kolonialnym wzorcem stworzonym z kategoriycznym zamiarem ukształtowania odtubylczonych aborygeńskich obywateli Kanady”<sup>32</sup>.

Style wychowania i kształcenia stosowane wobec dzieci i młodzieży indiańskiej w szkołach internatowych często wykorzystywały typowe strategie stosowane w totalnych instytucjach zamkniętych, takich jak zakony, wojsko czy zakłady karne. Jednym z nich stało się wykorzystanie wojskowego drylu do socjalizacji dzieci w internatowych instytucjach<sup>33</sup>.

Pomysł ten zaczerpnięty został z ogólnej idei propagowanej przez ministra Egertona Ryersona w prowincji Górna Kanada począwszy od 1840 roku. Jego istotą było zastosowanie drylu we wszystkich szko-

---

<sup>32</sup> S. de Leeuw, *If anything is to be done with the Indian, we must catch him very young*: colonial constructions of Aboriginal children and the geographies of Indian residential schooling in British Columbia, Canada., dz. cyt., s. 133.

<sup>33</sup> E. J. Habkirk, *From Indian boys to Canadian men? The use of cadet drill in the Canadian Indian residential school system*, „British Journal of Canadian Studies”, 2017 tom 30 nr 2, s. 229.

łach, czego celem było wdrożenie do dyscypliny i utrzymanie ładu społecznego w tworzącym się państwie. Innym kontekstem tego zamierzenia była próba poradzenia sobie z problemami dorastającej młodzieży (przede wszystkim chłopców) pozbawionej należytej opieki ze strony dorosłych, w robotniczych dzielnicach dużych kanadyjskich miast, takich jak Toronto czy Montreal. Procesy industrializacji i urbanizacji powodowały narastające problemy wśród dorastających młodych mężczyzn (takie jak nadużywanie alkoholu, palenie tytoniu czy bójki). W celu przeciwdziałania tym zjawiskom reformatorzy propagowali różnorodne aktywności prowadzone w ramach organizacji kościelnych (jak na przykład szkółki niedzielne), zajęcia sportowe, ćwiczenia skautowe czy korpusy kadetów. Za pośrednictwem tego typu zajęć, młodzi ludzie mieli nabyć właściwych nawyków moralnych, odpowiedzialności obywatelskiej, a z drugiej strony uniknąć negatywnych efektów postępującej urbanizacji<sup>34</sup>.

W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XIX wieku działania skierowane wobec młodzieży w coraz większym stopniu skupiały się na tworzeniu ruchów paramilitarnych i organizacji kadetów, wpisując się w program socjalizacji oparty na wartościach chrześcijańskich i wiktoriańskich. Tak opisuje te procesy E. J. Habkirk: „Korpusy kadetów stały się sposobem na uczenie młodzieży dyscypliny, punktualności, obowiązkowości, patriotyzmu, honorowości i precyzji. Ich zwolennicy argumentowali, że programy kadeckie mogą przerwać proces feminizacji młodych chłopców spowodowany wzrastającą liczbą nauczycielek w publicznym systemie szkolnym”<sup>35</sup>.

Idee te – powszechnie obecne w systemie edukacji w Kanadzie – trafiły na podatny grunt w powstających coraz powszechniej szkołach rezydencjalnych przeznaczonych dla reprezentantów rdzennych mniejszości. Ich program zakładał wprowadzenie przedmiotów obecnych w szkołach publicznych, a ponadto orientację kształcenia na przedmioty zawodowe. Po dołączeniu Terytoriów północno-zachodnich do Kanady w 1970 roku, Nicolas Flood Davin (prawnik, pisarz, polityk i dorad-

---

<sup>34</sup> Tamże, s. 230.

<sup>35</sup> Tamże, s. 230.

ca premiera Johna A. Macdonalda), poproszony został o opracowanie strategii dla edukacji tubylczej w Kanadzie. W tym celu dokonał on wizytacji szkół internatowych w Kanadzie i Stanach Zjednoczonych. Jego wnioski (*Davin Report*, z 1879 roku) oparte zostały na projekcie kształcenia E. Ryersona oraz na przekonaniu, iż pozostawienie społeczności tubylczych samym sobie spowoduje ich destrukcję. W tym celu postulował akulturację reprezentantów rdzennych społeczności w euro-kanadyjski styl życia i myślenia. Zadanie to miało zostać zrealizowane przy użyciu kształcenia religijnego i odłączenia dzieci od wpływu rodziców. Istotą tego procesu miało stać się oderwanie dzieci od środowiska domowego<sup>36</sup>.

Zastosowanie drylu wojskowego i organizacja szkół na zasadach panujących w instytucjach militarnych stała się częstym zjawiskiem w szkołach internatowych – choć nie zakładanym bezpośrednio przez Reyersona, czy Davina. Zwykle to w praktyce oświatowej, dyrektorzy szkół i ich administratorzy skłaniali się ku tego typu rozwiązaniom. Taka wojskowa socjalizacja służyła właściwej organizacji szkoły, a wprowadzenie wojskowego drylu ułatwiało wdrożenie do przestrzegania wartości dominującego społeczeństwa<sup>37</sup>.

Już sama architektura oraz specyfika geograficznego położenia tych instytucji powiązana była z funkcjami, jakie pełnić miały one wobec reprezentantów tubylczych społeczności. S. de Leeuw, analizująca funkcjonowanie szkół rezydencjalnych w Kolumbii Brytyjskiej, zauważa iż „działały one w oparciu o jasny przekaz asymilacjonistycznej polityki: zadaniem rezydencjalnej edukacji jest przerwanie więzów łączących dzieci z ich społecznościami i kulturami oraz włączeniem ich w społeczność dominującą. Budynki i struktura materialna szkół rezydencjalnych, w powiązaniu z ich założeniami programowymi oraz ideologicznymi obecnymi w praktyce pedagogicznej były refleksem szerokich kolonialnych działań skierowanych na tubylcze społeczności. Architektonicznie i materialnie, szkoły rezydencjalne transmitowały kolonialną

---

<sup>36</sup> Tamże, s. 232.

<sup>37</sup> Tamże.

narrację o nietubylczej dominacji nad reprezentantami Pierwszych Narodów”<sup>38</sup>.

Trzeba zwrócić uwagę, że budynki sytuowane były często w obszarach, które stanowiły zaprzeczenie „niecywilizowanej dzikości” miejsc pierwotnej socjalizacji dzieci indiańskich. Sytuowano je zatem na otwartych przestrzeniach, zajętych uprzednio pod rolnictwo. Miały one stanowić kontrast i zaprzeczenie rdzenności kojarzonej z dzikością i potwierdzać euro-kolonialne idee cywilizacji i postępu.

Architektura szkół internatowych sama w sobie stanowiła alienujące środowisko dla dzieci wychowywanych wcześniej w zupełnie innych uwarunkowaniach. Budynki z rozwidlającymi się korytarzami, a także wielkie pomieszczenia sypialne stanowiły o braku anonimowości i odzwierciedlały kontrolę sprawowaną przez personel szkolny nad dziećmi. Budynki szkolne zaprojektowane zostały dla ułatwienia monitorowania ruchu uczniów, a także ich dyscyplinowania. W praktyce otwarte pomieszczenia, korytarze na planie krzyża dawały personelowi pełny wgląd w każdy ruch odbywający się na terenie placówki. Zabudowa szkół internatowych składała się zwykle z kilku budynków. Główny budynek szkolny oraz internat otoczone były mniejszymi zabudowaniami, w skład których wchodziła kaplica, pomieszczenia dla nauczycieli i personelu, pomieszczenia gospodarcze (stodoła, stajnia) oraz zagrody dla żywego inwentarza. Wiele szkół z internatami wykorzystywało uczniów zarówno do prac polowych, jak i do budowy samych pomieszczeń szkolnych.

S. de Leeuw cytuje wypowiedź wodza z plemienia Nuu-chah-nulth, który w następujący sposób charakteryzuje umiejscowienie i zasady funkcjonowania szkół, do których uczęszczały dzieci z jego plemienia: „Zwykle położone na lub blisko szczytu wzgórza, dostarczały imponującego, niepokojącego, a nawet strasznego wrażenia w oczach dzieci nienawykłych do takich miejsc. Relatywnie wielkie budynki szkoły rezydencjalnej dawały do zrozumienia o swej ważności wykraczającej daleko poza i ponad każdą tradycyjną władzę lokalną, włączając Wielkiego

---

<sup>38</sup> S. de Leeuw, *Intimate colonialisms: the material and experienced places of British Columbia's residential schools*, „The Canadian Geographer”, 2017 tom 51 nr 3, s. 343.



Wodza Plemienia. W pierwszym dniu pobytu w szkole rezydencjalnej, wraz z traumą spowodowaną oddzieleniem od własnych rodziców, nowi uczniowie z plemion Nuu-chah-nulth zmuszeni byli do poddania się warunkom fizycznym panującym w tych instytucjach, i będących bardzo odmiennymi od obecnych w ich domach rodzinnych”<sup>39</sup>.

Doświadczenia uczniów w rezydencjalnych instytucjach powiązane były zatem z ogromnym rozdźwiękiem pomiędzy własną kulturą a euro-kanadyjską kulturą reprezentowaną przez personel szkolny. Szok kulturowy obecny był zatem w każdym aspekcie funkcjonowania dzieci indiańskich w nowym, obcym środowisku.

Także wypowiedzi byłych uczniów szkół rezydencjalnych stanowią świadectwo alienacji i traumy, jakiej doświadczały dzieci – wyrwane ze swoich tradycyjnych środowisk – w tych placówkach. Tak wspominał początki swojego pobytu jeden z uczniów Indiańskiej Szkoły Rezydencjalnej Kamloops: „Gdy trafiłem do szkoły rezydencjalnej Kamloops, wyglądała na ogromną. Pamiętam, że myślałem o tym jak ja się tam odnajdę, gdy wszystko jest takie ogromne. Kiedy ojciec mówił do mnie, wydawało mi się że jego głos brzmi głucho i odbija się echem. Wszystko tam wydawało się obce i dziwne, czuło się zapach pasty do podłogi. Kiedy wszedłem na piętro po schodach, światła zgasły i zostałem w ciemności. Kiedy wreszcie klęknałem do modlitwy, zniknąłem pod łóżkiem, ono było takie wysokie... Pamiętam, że płakałem tam i płakałem...”<sup>40</sup>.

Rozkłady dnia w szkołach internatowych były szczegółowo zaplanowane. Odzwierciedlały przy tym porządek całkowicie obcy sposobom spędzania czasu w tubylczych społecznościach. Plan dnia podporządkowany był białym sposobom spędzania czasu i zupełnie niekompatybilny z tubylczymi sposobami funkcjonowania jednostki w rzeczywistości. Trzeba zatem stwierdzić, iż sam plan dnia (zorientowany na euro-kanadyjski styl życia) służył jako element asymilacji<sup>41</sup>.

---

<sup>39</sup> Tamże, s. 343.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> J. Gresco, *Creating Little Dominions Within the Dominion: Early Catholic Indian Schools in Saskatchewan and British Columbia*, w: *Indian Education in Canada, Vol. 1: The Legacy*, red. J. Barman, Y. Hébert, D. McCaskill, Vancouver 1986, s. 92–93.

Kolejne etapy realizacji polityki oświatowej wobec ludów tubylczych miały swoje odzwierciedlenie w przekształceniach dotyczących sposobów funkcjonowania szkół z internatami<sup>42</sup>. Na przykład zwycięstwo liberalnej opcji w wyborach z 1896 roku legło u podstaw ograniczaniu finansowania szkół dla mniejszości tubylczych. Tak opisuje wspomniane zmiany J. R. Miller: „od czasu Siftona, aż do zjednoczenia w 1923 roku, Ottawa podejmowała działania ograniczające wydatki na szkoły rezydencjalne, skutkujące zamykaniem niektórych instytucji, przesunięciem dotyczącym tworzenia tak zwanych «nowych, ulepszonych szkół dziennych», czy ignorowaniem edukacyjnych potrzeb indiańskich grup, które przestały otrzymywać fundusze oświatowe. Przesunięcie to było skutkiem rosnącego biurokratycznego i politycznego rozczarowania”<sup>43</sup>.

Rola kościołów w sferze prowadzenia szkół była szeroko dyskutowana w kręgach elit rządowych<sup>44</sup>. Problemy występujące w sferze szkolnictwa rezydencjalnego prowadzonego przez odmiennie wyznania chrześcijańskie dotyczyły bowiem wielu aspektów ich funkcjonowania<sup>45</sup>. Warto tu wskazać przede wszystkim na konkurencję pomiędzy reprezentantami odmiennymi wyznań (skutkujące pisemnymi petycjami, protestami i żądaniami kierowanymi do władz). Ponadto, efekty działania szkół misyjnych były mizerne, niewspółmierne co do ponoszonych wydatków<sup>46</sup>. Warto także wskazać na inne – niezwykle kontrowersyjne – aspekty funkcjonowania kanadyjskiego szkolnictwa rezydencjalnego.

---

<sup>42</sup> M. Thornton, *Aspects of the History of Aboriginal People in their Relationships with Colonial, National and Provincial Governments in Canada*, w: *Aboriginal People and Other Canadians. Shaping New Relationships*, red. M. Thornton, R. Todd, Ottawa 2001, s. 11. Por. też N. Dyck, *The Politics of Indian Residential Schooling in Northern Saskatchewan*, w: *Circumpolar Ethnicity and Identity*, red. T. Irimoto, T. Yamada, Osaka 2004, s. 148–158.

<sup>43</sup> J. R. Miller, *The Irony of Residential Schooling*, dz. cyt., s. 5.

<sup>44</sup> E. T. Woods, *A Cultural Approach to Canadian Tragedy: The Indian Residential Schools as a Sacred Enterprise*, „International Journal of Politics, Culture, and Society”, 2013 tom 26 nr 2, s. 175.

<sup>45</sup> J. R. Miller, *Shingwauk's Vision. A History of Native Residential Schools*, Toronto 1996, s. 183–216.

<sup>46</sup> J. R. Miller, *The Irony of Residential Schooling*, dz. cyt., s. 6.

Tak opisuje wspomniane zjawiska R. M. Thomas: „Prowadzący szkoły rezydencjalne byli obwiniani o różne typy przemocy wobec uczniów – głównie nadużycia seksualne, przemoc psychiczną, a także niszczenie kultury tubylczej uczniów. Stwierdzono, że cierpienia doświadczane przez uczniów w szkołach rezydencjalnych powodowały u nich ekstremalną udrękę emocjonalną, która trwała przez lata, często skutkując zaburzeniami własnej tożsamości, alkoholizmem oraz niezdolnością do radzenia sobie w dorosłym życiu”<sup>47</sup>.

Znacznie słabiej następował rozwój szkolnictwa tubylczego w najbardziej na północ wysuniętych obszarach Kanady. W rzeczywistości, w latach trzydziestych i czterdziestych XX wieku nie funkcjonowały w praktyce żadne państwowe szkoły dla Inuitów. Polityka rządu zakładała bowiem, że organizacja szkolnictwa państwowego dla Inuitów jest niepotrzebnym wydatkiem. Ponadto, panowało przekonanie że Inuici nie potrzebują kształcenia, bowiem powinni pozostać myśliwymi bądź traperami. W istocie, jeszcze w 1946 roku, zakładanymi w dokumentach rządowych celami działania edukacji dla Inuitów było przystosowanie ich do potrzeb gospodarki białego człowieka. Równocześnie, państwowe granty służące wsparciu finansowemu szkół misyjnych były niewielkie, a wspierane politycznymi oczekiwaniami stałego zmniejszania takich dotacji<sup>48</sup>.

Działania podejmowane w szkołach internatowych wobec trafiających tam dzieci były zakrojone na szeroką skalę i podporządkowane misji cywilizacyjnej. Odnosiły się one do szerokiego spektrum działań i obejmowały wszystkie sfery życia dzieci. Specyfika życia internatowego ułatwiała realizację zaplanowanego programu cywilizującego.

Jednym z pierwszych i najbardziej widocznych aspektów transformacji, jakim poddawane były dzieci trafiające do szkół internatowych, była zmiana ich wyglądu zewnętrznego. Przede wszystkim trzeba zauważyć ogromną determinację personelu szkół internatowych w upo-

---

<sup>47</sup> R. M. Thomas, *Can Money Undo the Past? A Canadian Example*, dz. cyt., s. 332.

<sup>48</sup> S. McLean, *To Educate or Not to Educate? Canadian Discourse Concerning Inuit Schooling From the 1930s to the 1950s*, „*Journal of Historical Sociology*”, 1995 tom 8, nr 2, s. 183.

dabnianiu dzieci indiańskich do wyglądu białych. Odnosiło się to między innymi do kwestii ubioru – dzieciom nie wolno było nosić tradycyjnych ubrań. Inną z czynności była standardowa procedura obcinania włosów. Obcinanie włosów dzieciom odnosiło się z jednej strony do kwestii higienicznych i zachowania czystości. Z drugiej strony celem takiego zabiegu było symboliczne odrzucenie „dzikości” oraz identyfikacja z cywilizacją.

Fobie personelu szkół internatowych wobec „brudu”, „pogańskości” i cywilizacyjnej niższości kultury tubylczej często odbijały się na dzieciach indiańskich w formach ich dręczenia, stosowanego przymusu i karanja. Działania takie odnosiły się również do kontekstu rasowego, między innymi koloru skóry indiańskich dzieci. Niejednokrotnie dzieci spotykały się z pogardą wobec swojego wyglądu, koloru włosów, skóry itd. Personel szkół internatowych w jawny sposób eksponował wyższość rasową białych. S. de Leeuw cytuje wypowiedź M. A. Roberts, która uczęszczała do szkoły internatowej St. Mary’s Indian Residential School w latach 1946–1957 – w odniesieniu właśnie do tego aspektu przemocy wobec dzieci. Tak opisuje swoje doświadczenie w łazience podczas kąpieli M. A. Roberts: „Było tam pięć pryszniców lecz bez kurtyn je oddzielających i gdy uczyłam się w młodszych klasach miałyśmy do pomocy starszą uczennicę by mogła pomóc nam się szorować. Wtedy zwykle też zakonnica stawała w drzwiach aby sprawdzać, czy jesteśmy czyste. Ja mam naturalnie ciemną skórę, więc zawsze byłam zawracana. Zawsze musiałam iść jeszcze raz się myć, bo zakonnica uważała, że jestem brudna. Byłam zawracana nie z powodu brudu lecz z powodu mojej ciemniejszej karnacji a ona zawsze mnie zatrzymywała”<sup>49</sup>.

Niezwykle istotnym elementem zaplanowanej etnozagłady była realizowana polityka językowa wobec rdzennych społeczności. Stanowiła ona wypadkową podejścia do spraw chrystianizacji, akulturacji i asymilacji. W większości szkół zakładanych przez misjonarzy w Kanadzie, nauczano języka angielskiego. Jak wspomniano, misjonarze niektórych wyznań wykorzystywali również języki tubylcze. Trzeba

---

<sup>49</sup> S. de Leeuw, *Intimate colonialisms: the material and experienced places of British Columbia’s residential schools*, dz. cyt., s. 346.

jednak stwierdzić, że w XIX wieku nie istniała w Kanadzie żadna narodowa polityka odnośnie do użycia języka angielskiego w sferze edukacji. Decyzje o stosowanie angielskiego w sferze edukacji w ramach szkół dla tubylców (w tym i szkół z internatami) były domeną prowadzących szkoły, zależną od administratorów oświatowych i zmieniały się z dekady na dekadę<sup>50</sup>.

Jednym z kluczowych działań podejmowanych wobec dzieci ze społeczności tubylczych w kanadyjskich szkołach rezydencjalnych było jednak zabranianie używania własnego języka. M. A. Tappage relacjonuje swoje doświadczenia ze szkoły St Joseph's Mission School w Kolumbii Brytyjskiej w następujący sposób: „Kiedy słyszeli, że rozmawiamy w Shuswup, byliśmy karani. Musieliśmy pisać na tablicy sto razy «Nie będę mówić po indiańsku nigdy więcej»”. Z kolei E. Brass ze szkoły rezydencjalnej w rezerwacie Peepeekisis był bity paskiem za używanie w szkole języka swojego plemienia. Tak to relacjonuje: „Używanie języka indiańskiego było ściśle zabronione i dozwolone tylko w przypadku wizyty krewnych. Celem było jak najszybsze chwycenie języka angielskiego; jakkolwiek działało to również niekorzystnie na dzieci indiańskie, zmuszając je do odrzucenia ich własnego rdzennego języka i dostarczając im poczucia niższości”<sup>51</sup>. W konsekwencji takich działań opartych na przemocy symbolicznej i fizycznej, wiele dzieci indiańskich utraciło kontakt z językiem własnego plemienia, i zdolność do komunikacji z rodziną i członkami rdzennych społeczności. Wielu uczniów szkół rezydencjalnych utraciło poczucie przynależności kulturowej i tożsamości etnicznej.

L. S. Fontaine zwraca uwagę na obecną w szkołach internatowych przemoc psychiczną oraz fizyczną – odnoszącą się właśnie do używania tubylczych języków. Dzieci były na przykład bite paskiem za używanie tubylczych języków. Inny przykład podaje T. Fontaine uczęszczający w wieku 7–12 lat do szkoły Fort Alexander Indian Residential

---

<sup>50</sup> J. Griffith, *Of linguistic resistance: children and English instruction in nineteenth-century Indian boarding schools in Canada*, „Paedagogica Historica”, 2017 tom 53 nr 6, s. 768.

<sup>51</sup> L. S. Fontaine, *Redress for linguistic: residential schools and assimilation in Canada*, „British Journal of Canadian Studies”, 2017 tom 30 nr 2, s. 189–190.

School w Manitobie: „Przypadkowo powiedziałem coś w odzibwe. Nauczycielka pomyślała, że powiedziałem coś o niej, gdy kilku chłopców zaśmiało się na moja wypowiedź. Ona krzyknęła i posmarowała moje usta mydłem... Zostałem wepchnięty do pomieszczenia za jej krzesłem. To było pod schodami prowadzącymi na drugie piętro, które używane były do przechowywania szczotek i innych materiałów do czyszczenia. Nie pamiętam ile czasu tam siedziałem, lecz wydawało się, jakby to była wieczność... W końcu ona mnie wypuściła. Jej pierwsze słowo to było: «*Tiens!*» Słuchaj!, połączone następnie z ostrzeżeniem, abym nie używał więcej swojego «dzikiego» języka”<sup>52</sup>. L. S. Fontaine zwraca uwagę, że – podobnie jak wielu innych uczniów – był on karany za używanie języka odzibwe.

Podobne sytuacje miały miejsce we wszystkich szkołach rezydencjalnych. Celem wyrażanym *explicite* przez nauczycieli, a także pozostały personel szkolny było oderwanie od rdzennego języka i przejście na język kolonizatorów (angielski bądź francuski). Równocześnie, następowało dyskredytowanie i ośmieszanie języka tubylczego; traktowanie go w kategoriach „bełkotu”, „języka diabła” czy po prostu „dzikiego”.

Podsumowując ten fragment rozważań na temat wybranych kontekstów działalności szkół rezydencjalnych w Kanadzie, warto odwołać się do wypowiedzi jednej z reprezentantek społeczności tubylczych. Tak ocenia efekty i wpływ działalności szkół internatowych członek plemienia Odzibwejów, T. Fontaine: „To właśnie było największe oszustwo i tragedia wywarta na Indianach i ich dzieciach w Kanadzie przez szkoły rezydencjalne. Odebranie i separacja małych dzieci od ich rodzin oraz manipulacja ich umysłami mająca na celu znieprawienie przez nie ich indiańskości, były największym nadużyciem i najczęstszą metodą stosowaną do zabicia w nas Indianina”<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> Tamże, s. 191.

<sup>53</sup> T. Fontaine, *Broken Circle. The Dark Legacy of Indian Residential Schools*, Victoria 2010, s. 132–133.

## Zakończenie

Można stwierdzić, że choć historia kanadyjskich szkół z internatami dla mniejszości tubylczych przechodziła wiele faz (spoglądając z perspektywy ich powstawania, reorganizacji w 1923 roku, aż do zakończenia ich działalności w końcu lat sześćdziesiątych), to jednak nie była powiązana z żadną prawdziwą zmianą istoty ich funkcjonowania<sup>54</sup>. W rzeczywistości, choć kanadyjskie szkoły internatowe wzorowane były na amerykańskich instytucjach edukacyjnych tego typu, to jednak przetrwały dłużej niż w Stanach Zjednoczonych<sup>55</sup>.

Charakterystyka wielu aspektów praktycznej działalności szkół z internatami dostarcza wglądu w ogromne zniszczenia jakie wywarły one na tubylczej populacji. Już w początkowych fazach działalności szkół rezydencjalnych, z powodu chorób, braku opieki, a także niedostatecznego wyżywienia, umierało wiele dzieci. Słabe wyposażenie szkół z internatami w połączeniu ze stosowaną w nich przemocą, terrorem, a także wykorzystywaniem seksualnym powodowały nieodwracalne skutki w psychice dzieci i młodzieży pochodzących z autochtonicznych społeczności<sup>56</sup>.

Współcześnie Kanada przeprasza za krzywdy wyrządzone reprezentantom plemion indiańskich i inuickich. Odnosi się to zarówno do próby osądzenia żyjących jeszcze sprawców krzywdy tubylczych obywateli Kanady, jak i zadośćuczynienia moralnego i finansowego<sup>57</sup>.

W rzeczywistości jednak, żadne przeprosiny i odszkodowania nie są w stanie zadośćuczynić (w wielu przypadkach jeszcze żyjącym) ofiarom cierpień, których doznały w szkołach internatowych. Instytucje te pozostaną symbolem asymilacji, dyskryminacji i zagłady etnicznokul-

---

<sup>54</sup> J. R. Miller, *The Irony of Residential Schooling*, dz. cyt., s. 9.

<sup>55</sup> B. J. Child, *Indian boarding schools*, „Journal of Curriculum and Pedagogy”, 2016 tom 13 nr 1, s. 26.

<sup>56</sup> R. Makka, A. Fleras, *The Politics of Indigeneity. Challenging the State in Canada and Aotearoa New Zealand*, Melbourne 2005, s. 187.

<sup>57</sup> K. Roach, *Blaming the Victim: Canadian Law, Causation, and Residential Schools*, „The University of Toronto Law Journal”, 2014 tom 64 nr 4, s. 569.

turowej<sup>58</sup>, która miała miejsce w procesach chrystianizacyjnych i państwowotwórczych współczesnej Kanady.

---

### Bibliografia

- Boffa, Adrian. "The Question of Residential Schools in Canada: Preserve, Demolish, or Repurpose?". *Canadian Social Studies* tom 49, nr 1 (2017): 11–14.
- Child, Brenda J. 2016. "Indian boarding schools". *Journal of Curriculum and Pedagogy* tom 13, nr 1: 25-27. <https://doi.org/10.1080/15505170.2016.1138259>.
- Connelly R. M. "Missionaries and Indian Education". W: *The Education of Indian Children in Canada*, red. L. G. P. Waller, 11–22. Toronto: Ryerson Press, 1965.
- Dorais Louis-Jacques. "Inuit". W: *Aboriginal Peoples of Canada. A Short Introduction*, red. Paul Robert Magosci, 218–243. Toronto: University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division, 2002.
- Dyck, Noel. "The Politics of Indian Residential Schooling in Northern Saskatchewan". W: *Circumpolar Ethnicity and Identity*, red. Takashi Imamoto, Takako Yamada, 147–160. Osaka: National Museum of Ethnology, 2004.
- Fontaine, Lorena Sekwan. 2017. "Redress for linguicide: residential schools and assimilation in Canada". *British Journal of Canadian Studies* tom 30, nr 2: 183–204. <https://doi.org/10.3828/bjcs.2017.11>.
- Fontaine, Theodore. *Broken Circle. The Dark Legacy of Indian Residential Schools*. Victoria: Heritage House Publishing Co Ltd, 2010.
- Gresco, Jacqueline. "Creating Little Dominions Within the Dominion: Early Catholic Indian Schools in Saskatchewan and British Columbia". W: *Indian Education in Canada, Vol. 1: The Legacy*, red. Jean Barman, Yvonne Hébert, Don McCaskill, 54–82. Vancouver: University of British Columbia Press, 1986.
- Griffith, Jane. 2017. "Of linguicide and resistance: children and English instruction in nineteenth-century Indian boarding schools in Canada". *Pa-*

---

<sup>58</sup> A. Boffa, *The Question of Residential Schools in Canada: Preserve, Demolish, or Repurpose?*, „Canadian Social Studies”, 2017 tom 49 nr 1, s. 11–13.



- edagogica Historica* tom 53 nr 6: 763-782. <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1293700>.
- Habkirk, Evan Joseph. 2017. "From Indian boys to Canadian men? The use of cadet drill in the Canadian Indian residential school system". *British Journal of Canadian Studies* tom 30 nr 2: 227-248. <https://doi.org/10.3828/bjcs.2017.13>.
- Higham, Carol L. *Noble, Wretched, and Redeemable. Protestant Missionaries to the Indians in Canada and the United States, 1820-1900*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 2000.
- Hobart C. W., Brant C. S. „Eskimo Education, Danish and Canadian: A Comparison". *Canadian Review of Sociology and Anthropology/ La Revue canadienne de Sociologie et d'Anthropologie* tom 3 nr 2 (1966): 47-66.
- Leeuw de, Sarah. 2009. "«If anything is to be done with the Indian, we must catch him very Young»: colonial constructions of Aboriginal children and the geographies of Indian residential schooling in British Columbia, Canada". *Children's Geographies* tom 7, nr 2: 123-140. DOI: 10.1080/14733280902798837.
- Leeuw de, Sarah. 2017. "Intimate colonialisms: the material and experienced places of British Columbia's residential schools". *The Canadian Geographer* tom 51, nr 3: 339-359. <https://doi.org/10.1111/j.1541-0064.2007.00183.x>.
- Maaka, Roger. Fleras, Augie *The Politics of Indigenity. Challenging the State in Canada and Aotearoa New Zealand*. Melbourne: Otago University Press, 2005.
- McCarthy, Martha. *From the Great River to the Ends of Earth: Oblate Missions to the Dene, 1847-1921*. Edmonton: University of Alberta Press & Western Canadian Publishers, 1995.
- McLean, Scott. "To Educate or Not to Educate? Canadian Discourse Concerning Inuit Schooling From the 1930s to the 1950s". *Journal of Historical Sociology* tom 8 (1995): 182-197.
- Miller, James Rodger. *Shingwauk's Vision. A History of Native Residential Schools*. Toronto: University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division, 1996.
- Miller, James Rodger. "The Irony of Residential Schooling". *Canadian Journal of Native Education* tom 14 nr 2 (1987): 3-14.
- Milloy John S. *A National Crime: The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986*. Winnipeg: University of Manitoba Press, 2003.

- Noonan, Brian. "Saskatchewan Separate Schools". W: *A History of Education in Saskatchewan: Selected Readings*, red. Brian Noonan, Diannne Hallman, Murray Scharf, 52–82. Regina: University of Regina Press, 2006.
- Ormiston, Alice. (2002). "Educating "Indians": Practices of Becoming Canadian". *The Canadian Journal of Native Studies* tom 22 nr 1 (2002): 1–22.
- Roach, Kent. (2014). „Blaming the Victim: Canadian Law, Causation, and Residential Schools". *The University of Toronto Law Journal* tom 64 nr 4: 566–585. DOI: 10.3138/utlj.2419.
- Rusinowa, Izabella. *Indianie USA. Wojny Indiańskie*. Warszawa: Wydawca Aspra, 2010.
- Rusinowa, Izabella. *Z dziejów Indian kanadyjskich*. Warszawa – Pułtusk: Wydawnictwo Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztor, 2003.
- Thielen-Wilson, Leslie. (2014). "Troubling the Path to Decolonization: Indian Residential School Case Law, Genocide, and Settler Illegitimacy". *Canadian Journal of Law and Society* tom 29, nr 2: 181–197. DOI: <https://doi.org/10.1017/cls.2014.4>.
- Thomas, R. Murray. "Can Money Undo the Past? A Canadian Example". *Comparative Education* tom 39 nr 3 (2003): 331–343.
- Thornton, Martin. "Aspects of the History of Aboriginal People in their Relationships with Colonial, National and Provincial Governments in Canada". W: *Aboriginal People and Other Canadians. Shaping New Relationships*, red. Martin Thornton, Roy Todd, 7–24. Ottawa: University of Ottawa Press, 2001.
- Vick-Westgate, Ann. *Nunavik. Inuit-Controlled Education in Arctic Quebec*. Calgary: University of Calgary Press, 2002.
- White Jerry P., Peters Julie. "A Short History of Aboriginal Education in Canada". W: *Aboriginal Education. Current Crisis and Future Alternatives*, red. Jerry P. White, Julia Peters Dan Beavon, Nicholas Spence, 13–31. Toronto: University of Toronto Press, 2009.
- Williamson, Karla Jessen. *Canadian Inuit Teacher Training and Inuit Identity*. W: *Ilinniarfissuup 1995-imi ukiunik 150-iliilluni nalliuttorsiorneranut atattillugu atuakkiaq*, red. Daniel Thorleifsen, Bula Larsen, 313-343. Nuuk: Atuakkiorfik, 1995.
- Woods, Eric Taylor. (2013). "A Cultural Approach to Canadian Tragedy: The Indian Residential Schools as a Sacred Enterprise". *International Journal of Politics, Culture, and Society* tom 26 nr 2: 173-187. DOI: 10.1007/s10767-013-9132-0.