

JÓZEF BAKALARZ TChr
KUL**DOKTRYNALNO-PRAWNE STANOWISKO KOŚCIOŁA
WOBEC SZKOLNICTWA MIGRANTÓW**

Odbywające się w ostatnich latach liczne zjazdy międzynarodowe i krajowe, poświęcone problemom migracji, ujawniają katastrofalny stan oświaty migrantów, zwłaszcza pochodzących z krajów trzeciego świata. Np. we Francji na 3 mln najnowszych imigrantów do niedawna blisko milion stanowili analfabeci; wykształcenie pozostałych 2 mln było z reguły niewystarczające do podjęcia bardziej odpowiedzialnej i zawodowo wyspecjalizowanej pracy. Wśród 4 mln dzieci imigrantów w całej Europie odsetek nie uczęszczających do jakiegokolwiek szkoły w odniesieniu do niektórych grup etnicznych sięga 40%¹.

W grupach migrantów pochodzących z krajów rozwiniętych, w tym również emigrantów polskich, stan oświaty jest zdecydowanie lepszy, choć także niezadowolający. W życiu migrantów, zwłaszcza nowych, dominuje bowiem powszechne dążenie do awansu ekonomicznego, a sprawy wychowania i oświaty dzieci schodzą na plan dalszy. Często rodzice zadowolają się minimum nauki dla dziecka, byle mogło ono jak najwcześniej zarobić na własne utrzymanie².

Innym problemem jest charakter szkolnictwa dla dzieci migrantów. Szkolnictwo etniczne, kwitające do II wojny światowej w starych środowiskach emigracyjnych, utraciło obecnie w dużej mierze swą specyfikę, bądź całkowicie obumarło. W niektórych krajach Europy najnowsi imigranci korzystają, z konieczności niemal wyłącznie, ze szkolnictwa lokalnego, które wcale lub w małym tylko stopniu liczy się z kulturową odrębnością dzieci migrantów.

Rozwijająca się obecnie dyskusja nad problemem oświaty dla migrantów koncentruje się nad dwoma przede wszystkim zagadnieniami: nad

¹ M. Behr. *Vatican II et la culture*. Lille 1969 s. 325-334; J. Widgren. *The social Situation of Migrant Workers and their Families in Western Europe*. „Studi Emigrazione” (SE) 13:1976 s. 171-172, 176.

² U. Saggio. *Migrazioni e famiglia*. „Rivista di Clero Italiano” 52:1971 s. 581-582; *La famiglia emigrata*. „Servizio Migranti” (SM) 14:1978 s. 485.

przystosowaniem szkolnictwa miejscowego do potrzeb dzieci i młodzieży migrantów oraz nad ożywieniem odrębnego szkolnictwa etnicznego, uzupełniającego to pierwsze.

W dyskusji tej aktywnie uczestniczy Kościół, głównie poprzez Kościoły lokalne, oferując przy tym własną pomoc w rozwiązywaniu trudnych i delikatnych problemów szkolnictwa etnicznego, a także lokalnego. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie doktrynalnego i prawnego stanowiska Kościoła wobec szkolnictwa dla migrantów, głównie szkolnictwa etnicznego. Zawarte w nim rozważania skupiają się wokół czterech zagadnień: historii katolickiego szkolnictwa etnicznego, prawnych podstaw istnienia tego szkolnictwa, zasad jego funkcjonowania oraz obowiązków Kościoła lokalnego w tej dziedzinie.

1. RYS HISTORYCZNO-PRAWNY KATOLICKIEGO SZKOLNICTWA ETNICZNEGO

Historia szkolnictwa dla ludności odmiennego pochodzenia, kultury i języka, nazywanej obecnie w Kościele migrantami, czeka na opracowanie. Prezentowany tu jedynie zarys tej historii, ujmowanej w aspekcie prawa, ukazuje trwały związek Kościoła ze szkolnictwem etnicznym, a także etapy jego rozwoju, dzięki czemu można lepiej zrozumieć współczesne stanowisko Kościoła wobec szkolnictwa migrantów.

a) *Katolickie szkoły etniczne do XII w.*

W pierwszych trzech wiekach istnienia Kościoła dzieci chrześcijan uczęszczały do szkół pogańskich, ale równocześnie korzystały z katechumenatu — najstarszej formy nauczania Kościoła. Starożytny katechumenat, odbywający się w rodzinie i kościele, miał początkowo charakter wyłącznie religijny, ale z czasem, zwłaszcza od IV w., obejmował również podstawowe dziedziny nauczania z zakresu wiedzy świeckiej. Powstałe w ten sposób szkoły katechetyczne były niejednokrotnie (Aleksandria, Cezarea, Edessa) ważnymi ośrodkami kultury³. O etnicznym charakterze nauczania w tym czasie można mówić jedynie w odniesieniu do katechumenatu rodzinnego, a konkretnie do rodzin różnojęzycznych przybyszów, zamieszkujących metropole rzymskiego imperium⁴.

³ C. Boffa. *Canonical provisions for catholic Schools*. Washington 1939 s. 10-15.

⁴ Por. G. Bardy. *La question des langues dans l'Église ancienne*. T. 1. Paris 1948 s. 1-79.

Od Edyktu Mediolańskiego (314 r.), a więc z chwilą uzyskania wolności działania, Kościół przystąpił do zakładania szkół przy klasztorach, siedzibach biskupich, a wnet również przy parafiach. Powstałe w ten sposób szkoły klasztorne, biskupie (katedralne) i parafialne służyły w pierwszym rzędzie wewnętrznym potrzebom Kościoła, ale równocześnie uwzględniały, zwłaszcza w późniejszych wiekach, potrzeby wychowania i wykształcenia młodzieży świeckiej⁵. Trudno powiedzieć, czy już wówczas istniały kościelne szkoły etniczne, choć wiadomo, że w IV w. ludność łacińska (pielgrzymi) posiadała w Jerozolimie własne klasztory⁶.

Z całą pewnością szkoły etniczne istniały od V w. przy klasztorach w Bretanii i służyły celtyckim przybyszom z wysp brytyjskich⁷. Później, na przełomie VIII i IX w., powstawały także w Rzymie, jako tzw. *scholae peregrinorum*, przeznaczone dla różnych nacji germańskich: Franków, Longobardów, Saksonów i innych⁸.

Już wcześniej, bo począwszy od VI w., synody partykularne wspominały o szkołach kościelnych⁹, a od IX w. zobowiązywały biskupów i opatów do zakładania i prowadzenia szkół katedralnych, klasztornych oraz parafialnych¹⁰. Wprawdzie nie wspominały one wprost o szkołach etnicznych, ale ich nakaz, by duszpasterze nauczali wiernych „*secundum proprietatem linguae*” świadczył, że zarówno w katechezie, jak i w nauce szkolnej upowszechniały się już wówczas języki narodowe, którymi posługiwano się głównie na pograniczu stref języka romańskiego i germańskiego¹¹.

⁵ Boffa, jw. s. 15-18.

⁶ Bardy, jw. s. 140-141; G. Fedalto. *La Chiesa Latina in Oriente*. T. 1. Verona 1973 s. 58, 61-63.

⁷ Por. L. Duchesne. *Histoire ancienne de l'Église*. 5 ed. T. 1. Paris 1911 s. 614-616; F. Lot. *La Gaule. Les fondements ethniques, sociaux et politiques de la nation française*. Paris 1947 s. 482-485.

⁸ L. Duchesne. *Liber Pontificalis*. T. 2. Paris 1955 s. 6; J. Schmidlin. *Geschichte der deutschen Nationalkirche in Rom S. Maria dell'Anima*. Freiburg 1906 s. 10-12.

⁹ Conc. Vasense III (529) c. 1. J. D. Mansi. *Sacrorum conciliorum nova et amplissima collectio*. T. 1-53. Florentiae-Venetii 1759-1791. T. 8 kol. 726; Conc. Toletanum II (531) c. 1. Mansi, jw. t. 8 kol. 785; Conc. Turonense II (567) c. 14. Mansi, jw. t. 9 kol. 795.

¹⁰ Conc. Rispacense (798) c. 8. *Monumenta Germaniae Historica. Concilia* (MGH). T. 2 p. I. Hannoverae 1906 s. 199; Conc. Arelatense (813) c. 30. Mansi, jw. t. 14 kol. 558.

¹¹ Conc. Remenense (813) s. 15. MGH Conc. T. 2 p. I s. 255; Conc. Moguntiense (813) c. 25. Tamże s. 268; Conc. Turonense (813) c. 17. Tamże s. 288; J. Rigan-tius. *Commentaria in regulas, constitutiones et ordinationes Cancellariae Apostolicae*. T. II. Colloniae Allobrogum 1751 regula XX nr 10.

b) *Katolickie szkoły etniczne od XII do XIX w.*

W XII w. Kościół przystąpił do odnowy szkolnictwa, nakazując między innymi darmowość nauczania¹², a dla kierowania szkołami ustanowił wcześniej w XI w., specjalny urząd scholastyka¹³. Oprócz instytucji kościelnych szkoły katolickie prowadziły odtąd również osoby prywatne, np. przedstawiciele gildii kupieckich.

O rozwoju szkół etnicznych w tym czasie zadecydowały z jednej strony ożywiona migracja ludności (rozwój handlu, wyprawy krzyżowe, kolonizacja — zwłaszcza niemiecka), a z drugiej Sobór Lateraneński IV (1215 r.), który w kanonie 9 polecił organizować odrębne duszpasterstwo dla różnych grup językowych i obrządkowych¹⁴. Z racji wielowiekowego zrastania się szkolnictwa z instytucjami duszpasterskimi, głównie z parafią, przepisy dotyczące duszpasterstwa grup etnicznych stanowiły równocześnie podstawę prawną dla katolickiego szkolnictwa etnicznego. Odtąd utrzymała się zasada, że szkolnictwo ma taki sam charakter jak i duszpasterstwo. Tam, gdzie istniało duszpasterstwo etniczne, tam z reguły istniały również szkoły etniczne, funkcjonujące samoistnie lub jako szkoły etniczne mieszane.

Zgodnie z tą zasadą zakładano liczne szkoły dla kolonistów niemieckich w Polsce¹⁵, w Prusach Wschodnich, a nawet na Rusi¹⁶. Synody z XIII w. świadczą, że zwłaszcza na Śląsku szkolnictwo niemieckie było wykorzystywane jako narzędzie germanizacji rodzimej ludności polskiej¹⁷.

Ponowną odnowę szkolnictwa zapoczątkował w XVI w. Sobór Lateraneński V (1512-1517 r.), przypominając nakaz darmowego nauczania¹⁸, a następnie Sobór Trydencki (1545-1563 r.)¹⁹, który między inny-

¹² Conc. Lateranense III (1979) c. 18. *Conciliarum Oecumenicorum decreta.* (COD) Ed. 3. Bologna 1972 s. 220; *Dekretaly Grzegorza IX (1234)* c. 1 X. V 5. *Corpus Iuris Canonici.* Ed. A. Friedberg. T. 2. Lipsiae 1881.

¹³ Conc. Lateranense IV (1215) c. 11. COD s. 240; c. 4 X, V 5.

¹⁴ COD s. 239; c. 14 X, V 31. Por. Conc. Viennense (1311-1312) c. 24. COD s. 379-380.

¹⁵ A. Karbowski. *Dzieje wychowania i szkół w Polsce.* T. 1. Petersburg 1898 s. 188-195.

¹⁶ J. Skoczek. *Dzieje lwowskiej szkoły katedralnej.* Lwów 1929 s. 11, 17 n.

¹⁷ Synod Prowincjonalny w Łęczycy (1285) c. 6. *Starodawne prawa polskiego pomniki.* Wyd. A. Helcel. T. 1. Kraków 1856 s. 384; Abp Jakub Swinka. *Memorial do Stolicy Apostolskiej (1285).* *Kodeks Dyplomatyczny Wielkopolski.* T. 1. Poznań 1877 s. 574-575; Synod Prowincjonalny Uniejowski (1326) c. 18. *Starodawne prawa polskiego pomniki* s. 403.

¹⁸ Sess. IX. COD s. 621.

¹⁹ Sess. V c. 3-6 de ref.; sess. XXIII c. 18 de ref. COD s. 668, 750-752.

mi polecał, by nauczanie religijne odbywało się w ojczystym języku wiernych²⁰. Zwłaszcza to ostatnie postanowienie przyczyniło się do dalszego rozwoju szkolnictwa etnicznego w Europie, a następnie również na innych kontynentach.

W Europie szkoły te powstawały głównie na terenach kolonizacji niemieckiej, między innymi w Polsce (głównie w XVIII w.) i Rosji. Dokumenty kolonizacyjne tego okresu wśród praw i przywilejów osadników wymieniały z reguły pozwolenie na wypełnianie obowiązków religijnych według własnych zwyczajów oraz na utrzymanie własnego nauczyciela, którym najczęściej był duszpasterz etniczny²¹.

Od końca XVIII w. pojawił się w Ameryce Północnej swoisty fenomen: poszczególne grupy imigrantów spontanicznie organizowały własne szkolnictwo, widząc w nim ważne narzędzie zabezpieczenia swego religijnego i kulturowego dziedzictwa. W tamtejszym pluralistycznym społeczeństwie pierwszym kryterium organizacji szkolnictwa była przynależność religijna i wyznaniowa przybyszów i stąd szkoły, zakładane zwykle przy parafiach, miały charakter wyznaniowy. Drugim dopiero kryterium tej organizacji była narodowość i język imigrantów, decydujące o etniczności szkół amerykańskich²².

Tak więc głównie w Stanach Zjednoczonych uformował się najbardziej pełny wzorzec szkoły katolickiej, najczęściej parafialnej, a równocześnie etnicznej. Duszpasterze emigrantów byli tam z reguły organizatorami i kierownikami szkół, które uznawano za instytucje należące do parafii, a przynajmniej ściśle z nią związane i będące pod ich opieką²³.

Od 1870 r. w Stanach Zjednoczonych rozpoczęła się stopniowa sekularyzacja szkolnictwa. W związku z tym biskupi amerykańscy stanowczo polecali duszpasterzom, aby troszczyli się o szkoły parafialne i ich rozwój²⁴. Najwięcej uwagi poświęcił temu zagadnieniu III Synod Plenarny w Baltimore (1884 r.), który nakazał, by w każdej parafii istniała

²⁰ Sess. XXIV c. 4, 7 de ref. COD s. 763, 764.

²¹ K. Zimmermann. *Fryderyk Wielki i jego kolonizacyjna rolna na ziemiach polskich*. T. 1. Poznań 1915 s. 162, 180, 197-198, 224.

²² P. Williams. *The New Education and Religion*. New York 1946 s. 31-34; L. Ryan. *Financial Aspekts of the parish School*. W: *Pastor and the School*. Milwaukee 1966 s. 134.

²³ J. Chałasiński. *Parafia i szkoła parafialna wśród emigracji polskiej w Ameryce*. Poznań 1935 s. 46-62.

²⁴ Williams, jw. s. 34, 67-68; J. Driscoll. *The Pastor's Role in the parish schools of America*. W: *The Pastor and the School*. Milwaukee 1963 s. 2-3.

szkoła. Tam, gdzie jej nie było, synod polecał utworzyć ją w ciągu dwóch lat od promulgacji statutów, pod groźbą usunięcia proboszcza, gdyby ten obowiązek zlekceważył²⁵.

Ten sam synod wyakcentował odpowiedzialność duszpasterzy i wiernych za szkołę katolicką. Pod tym kątem polecał formować świadomość alumnów w seminariach, duszpasterzy zachęcał, aby troszczyli się o szkoły „jak o żrenice własnych oczu”, a katolicki laikat wzywał, by uznali ją za „istotną część parafii”, gdyż bez szkoły byłoby zagrożone samo jej istnienie. Konsekwentnie dowodził, że troska wiernych o szkołę jest częścią ich starania o parafię²⁶.

Synod nie rozróżniał katolickich szkół lokalnych, wspólnych dla różnych narodowości, od szkół etnicznych. Jego uchwały dotyczyły więc obu typów szkolnictwa. Kontekst, a mianowicie przepisy o różnojęzycznych komisjach szkolnych i o tłumaczeniu katechizmu na języki narodowe²⁷, świadczył jednak, że aprobował on odrębne szkolnictwo etniczne, a w odniesieniu do ludności murzyńskiej polecał je nawet organizować²⁸.

Katolickie szkoły etniczne powstawały również, choć mniej żywiołowo, w krajach Ameryki Łacińskiej²⁹, zwłaszcza w Brazylii³⁰ i Argentynie, a także w Azji, np. w Indiach Wschodnich³¹. Sprzyjało temu dość liberalne pod tym względem prawodawstwo świeckie, a także prawodawstwo lub praktyka kościelna danych krajów.

c) Problem szkół etnicznych od końca XIX w. do II wojny światowej

Pod koniec XIX, a zwłaszcza na początku XX w. szkolnictwo etniczne stało się przedmiotem kontrowersji i sporów. Zadecydował o tym budzący się duch nacjonalistyczny, występujący z jednej strony w państwach podkreślających absolutyzm swej władzy, a z drugiej w grupach mniejszości narodowych, domagających się własnej autonomii. Władze państwowe, w imię interesów własnego kraju, dążyły do maksymalnych

²⁵ Art. 199 nr I-II. *Acta et decreta Concilii Plenarii Baltimorensis Tertii* (1884). Ed. J. Murphy. Baltimore 1866 s. 104.

²⁶ Tamże art. 202, s. 105-108.

²⁷ Tamże art. 204, 219 s. 109-110, 119-120.

²⁸ Tamże art. 237-238 s. 133.

²⁹ Conc. Plen. *Americae Latinae in Urbe* (1898) nr 619, 627, 772, 773. *Acta et decreta Concilii Plenarii Americae Latinae in Urbe celebrati anno Domini 1899*. Romae 1902 s. 269, 271, 340-341; E. Burrus. *The language Problem in Spains Overseas Dominions*. „*Neue Zeitschrift für Missionswissenschaft*” 35:1979 s. 161-170.

³⁰ Leo XIII. *Enc. Trans Oceanum* z 18 IV 1897. *Codicis Iuris Canonici Fontes*. Ed. P. Gasparri, I. Sereidi. T. 1-9. Romae 1923-1939 t. 3 nr 633.

³¹ Clemens IX. *Const. ap. In excelsa* z 13 IX 1669. *Collectanea S. Congregations de Propaganda Fide*. T. I. Romae 1907 nr 187.

ograniczeń obcego szkolnictwa etnicznego, natomiast mniejszości narodowe, głównie niemieckie, wspierane przez kraje macierzyste, liczne organizacje polityczne i oświatowe, starały się maksymalnie rozwinąć własne szkolnictwo na zasadzie autonomii kulturalno-narodowej, wyrażonej w formie hasła: „szkoła niemiecka dla dzieci niemieckich — szkoła polska dla dzieci polskich”³².

W toczącej się ostrej walce o szkołę etniczną — zwaną wówczas narodową — zaczęto sięgać po argumenty zaczerpnięte z prawa naturalnego. W oparciu o nie uzasadniano prawo mniejszości narodowych do istnienia, do autonomii, a także do zachowania i rozwoju wartości kulturowych. Z tego zaś dedukowano prawo do wychowania dzieci w języku i kulturze swych ojców, czemu winny służyć szkoły etniczne³³.

W oparciu o te przesłanki, wzmocnione i warunkowane racjami politycznymi, państwa europejskie po I wojnie światowej podpisały liczne umowy międzynarodowe, dwu lub wielostronne, określające status prawny mniejszości narodowych, w tym również ich szkolnictwa³⁴. Niezależnie od tego poszczególne kraje wydawały w tej materii własne, szczegółowe przepisy, które z reguły nie satysfakcjonowały mniejszości.

Kościół zajął w tej sprawie stanowisko umiarkowane, a przez to stał się do pewnego stopnia mediatorem między państwami i mniejszościami narodowymi. W znamiennym pod tym względem liście do biskupów Czech i Moraw papież Leon XIII w dniu 20 VIII 1901 r. pisał, że tkwiące w naturze człowieka miłość i obrona własnego języka są w pewnych granicach słuszne i usprawiedliwione, jednakże prawa jednostek i grup w tej dziedzinie muszą być uzgodnione z dobrem wspólnym szerszej społeczności. W płaszczyźnie świeckiej uzgadnianie tych wartości należy do władzy państwowej, a na płaszczyźnie religijnej do władzy kościelnej. Gdy idzie o religię list zaznaczał, że naturalne odrębności pochodzenia i języka nie mogą naruszać podstawowej wspólnoty wiary społeczności kościelnej³⁵.

³² Por. M. Iwanicki. *Polityka oświatowa w szkolnictwie niemieckim w Polsce w latach 1918-1939*. Warszawa 1978 s. 55-69, 78-80; B. Koziełło-Poklewski, W. Wrzesiński. *Szkolnictwo na Warmii, Mazurach i Powiślu w latach 1919-1939*. Olsztyn 1980 s. 8-85.

³³ Th. Meyer. *Institutiones iuris naturalis*. T. 2 Friburgi Brisgoviae 1900 nr 336, 339-341; J. Duparc. *La protection des minorites de race, de langue et de religion*. Paris 1922 s. 32-41; Th. Grentrup. *Religion und Muttersprache*. Münster 1932 s. 49-50, 62-82.

³⁴ *Protection of minorities. Special protective Measurers of an international character for ethnic, religious or linguistic groups*. New York 1967 s. 56-57; E. Helmreich. *Religious Education in German schools. An historical Approach*. Cambridge Mass. 1959 s. 126-131.

³⁵ *Acta Sanctae Sedis* 34:1901-1902 s. 321-322.

W praktyce Stolica Apostolska dążyła do zapewnienia grupom etnicznym szkolnictwa respektującego ich język ojczysty, przynajmniej w nauczaniu religii, ale równocześnie z pewną rezerwą odnosiła się do wygórowanych żądań (memoriały do papieża) tych grup, domagających się niemal całkowitej odrębności szkolnictwa³⁶.

Wyrazem troski o zachowanie języka ojczystego grup etnicznych były konkordaty zawarte z Łotwą (1922 r.)³⁷, Polską (1925 r.)³⁸, Litwą (1927 r.)³⁹, Rumunią (1927 r.)⁴⁰, Włochami (1929 r.)⁴¹, Niemcami (1933 r.)⁴², Jugosławią (1935 r.)⁴³ i Portugalią — w umowie w sprawach misyjnych (1940 r.)⁴⁴. Powołując się na obowiązujące „reguły Kościoła” Stolica Apostolska zabezpieczała w tych konkordatach prawo do wypełniania posługi duszpasterskiej, w tym również religijnego nauczania w szkołach, w języku ojczystym wiernych. Język nauczania innych przedmiotów szkolnych uznano za sprawę należącą do kompetencji państwa. Jednakże wszędzie tam, gdzie prawodawstwo świeckie na to zezwalało, Stolica Apostolska radziła, aby tworzyć katolickie szkoły prywatne (*scholae separatae*) dla nauczania w nich przynajmniej niektórych przedmiotów w języku ojczystym⁴⁵. W ten sposób w wielu krajach upowszechniła się praktyka tworzenia szkół niedzielnych⁴⁶.

Na początku XX w. podobne zasady głosili liczni biskupi europejscy z terenów etnicznie mieszanych, np. z Alzacji i Lotaryngii, południowego Tyrolu, Polski, podkreślając jednak, że w nauczaniu religijnym dzieci grup etnicznych należy uwzględnić, obok języka ojczystego, także język miejscowy⁴⁷.

³⁶ Por. *S. Congr. Propaganda Fide. Resp.* z 8 VI 1887 nr 5. „Archiv für Katholisches Kirchenrecht” 58:1887 s. 427-429; *Documents of American catholic History*. Ed. J. Ellis. Milwaukee 1956 s. 496-499.

³⁷ Art. 10, 11. AAS 14:1922 s. 577 n.

³⁸ Art. 29. A. Perugini. *Concordata vigentia*. Roma 1934 s. 44.

³⁹ Art. 21. Tamże s. 68.

⁴⁰ Art. 19 § 3. A. Mercati. *Raccolta di concordati su materie ecclesiastiche tra la Santa Sede e la autorità civili*. T. 2. Roma 1954 s. 50.

⁴¹ Art. 22. Mercati, jw. s. 97.

⁴² Art. 29. Perugini, jw. s. 252-253.

⁴³ Art. 10-11. Mercati, jw. s. 206.

⁴⁴ Art. 16. Tamże s. 249.

⁴⁵ Benedictus XIV. *Epist. Commissio divinitus* z 8 IX 1916. AAS 8:1916 s. 390; tenże, *Epist. Litteris apostolicis* z 7 VI 1918. AAS 10:1918 s. 440-441.

⁴⁶ W USA w 1926 r. istniało 8239 szkół niedzielnych. Por. Williams, jw. s. 75.

⁴⁷ Th. Grentrup. *Die Kirchliche Rechtslage der deutschen Minderheiten katholischer Konfession in Europa*. Berlin 1928 s. 86-95, 132-137, 261-277, 453-465.

d) *Katolickie szkolnictwo etniczne po II wojnie światowej*

Nowy etap historii szkolnictwa etnicznego rozpoczął się wraz z wybuchem II wojny światowej, która odsłoniła ukryte mechanizmy nacjonalizmów niektórych krajów, głównie Niemiec i ich mniejszości narodowych w innych krajach, wykorzystujących szkołę dla realizacji własnych celów politycznych (piąta kolumna)⁴⁸. Wojna zdyskredytowała w tym aspekcie ideę szkoły etnicznej, a przez to przyczyniła się do gwałtownego upadku szkolnictwa mniejszościowego.

Z drugiej strony spotęgowała ona ruchy migracyjne ludności i w ten sposób stworzyła zapotrzebowanie na to szkolnictwo, czego przykładem może być powojenne szkolnictwo polskie w Niemczech⁴⁹.

Jednakże tylko w pierwszych latach po wojnie próbowano odrodzić szkolnictwo etniczne na zasadzie odrębności kulturowo-narodowej. Wkrótce zasada ta, jako zawierająca w sobie stałe niebezpieczeństwo opozycji odrębnych grup etnicznych, konfliktów między nimi i walk, ustąpiła na pewien czas starej teorii asymilacji, tym razem realizowanej bez większego oporu ze strony grup mniejszościowych⁵⁰, a następnie — już w latach sześćdziesiątych — przyjęła się teoria integracji społecznej, która przyczyniła się do wypracowania nowego modelu szkolnictwa etnicznego, o czym poniżej.

W okresie powojennym problem szkolnictwa etnicznego ukazał się w nowym świetle także z racji zastąpienia idei traktatowej ochrony mniejszości przez ideę powszechnych praw człowieka⁵¹. Większość traktatów z lat międzywojennych uznano dlatego za nie obowiązujące, a równocześnie państwa członkowskie ONZ podpisały Kartę Narodów Zjednoczonych (1945 r.), Powszechną Deklarację Praw Człowieka (1948 r.) i szereg innych deklaracji i konwencji, które — akcentując godność człowieka — chronią podstawowe, wrodzone i niezbywalne prawa wszystkich ludzi bez względu na rasę, pochodzenie, język czy wyznanie⁵². W oparciu o te prawa działa utworzona w 1947 r. specjalna podkomisja ONZ,

⁴⁸ J. B y c z k o w s k i. *Mniejszości narodowe w Europie 1945-1974*. Opole 1976 s. 48-50.

⁴⁹ A. N a d o l n y. *Opieka duszpasterska nad dziećmi i młodzieżą polską na terenie Niemiec Zachodnich w latach 1945-1965*. Lublin 1980.

⁵⁰ Por. B y c z k o w s k i, jw. s. 58, 61.

⁵¹ Tamże s. 58-60.

⁵² *Protection of Minorities* s. 9-46; *The United Nations and Human Rights*. New York 1968 s. 11 n; J. S y m o n i d e s. *Międzynarodowa ochrona praw człowieka*. Warszawa 1977 s. 205-396 (dokumenty).

która ma za zadanie z jednej strony strzec mniejszości przed dyskryminacją, a z drugiej — pozytywnie chronić te mniejszości⁵³.

W związku z tym również Stolica Apostolska zwiększyła dystans wobec spraw szkolnictwa etnicznego, stając się w tej dziedzinie autorytetem bardziej moralnym niż prawnym. Zamiast wydawać szczegółowe przepisy, podaje ona jedynie ogólne zasady doktrynalno-prawne, konkretyzowane i adaptowane do warunków poszczególnych krajów przez tamtejszych biskupów.

Drugą zmianą w postawie Kościoła jest uaktywnienie się Kościołów lokalnych, które przejęły obecnie — o czym niżej — zasadniczą odpowiedzialność za religijno-moralną opiekę nad migrantami. Dlatego bardziej szczegółowych wskazań prawno-pastoralnych dotyczących tego typu szkolnictwa należy szukać w statutach krajowych synodów i w uchwałach konferencji biskupów. W tym miejscu warto zaszyfalizować, że obszerniejsze wskazania, uwzględnione w dalszej części artykułu, wydały episkopat Niemiec Zachodnich (1973 r.)⁵⁴, Luksemburga (1976 r.)⁵⁵ i Stanów Zjednoczonych (1976 r.)⁵⁶.

2. PODSTAWY ISTNIENIA KATOLICKIEGO SZKOLNICTWA ETNICZNEGO

W uzasadnianiu podstaw istnienia omawianej instytucji nie należy ograniczać się do prawnych postanowień Kościoła, lecz trzeba sięgnąć do jego doktryny i odwołać się do występujących w niej elementów prawa Bożego, naturalnego i pozytywnego. Tylko wówczas można w pełni zrozumieć niezmiennie racje, czyli podstawy odpowiedzialności i zaangażowania Kościoła w sprawy szkolnictwa grup etnicznych.

Właściwe postawienie i rozwiązanie tego problemu wymaga analizy dwóch kwestii: prawa Kościoła do wychowania i zakładania szkół oraz prawa migrantów do wychowania i kształcenia.

a) Prawo Kościoła do wychowania i kształcenia

W swej nauce Kościół odrzuca monopolizm a uznaje i głosi pluralizm wychowawczy. Za podstawowe społeczności wychowawcze uznaje on rodzinę, państwo i samego siebie.

⁵³ The United Nations s. 5; J. Machowski. *Prawa człowieka*. Warszawa 1968 s. 170-174.

⁵⁴ *Die ausländischen Arbeitnehmer — eine Frage an die Kirchen und die Gesellschaft*. „On the Move” (OM) 4:1974 nr 3 s. 44-48; *Les travailleurs étrangers*. Paris 1974 s. 36-41 (druk powielany).

⁵⁵ *Tâches et objectifs pastoraux pour les immigrés au Luxembourg*. OM 6:1976 nr 1 s. 27-29.

⁵⁶ *The Church and the immigrant today*. OM 7:1977 nr 1 s. 38-39.

Rodzina jest pierwszą i podstawową społecznością wychowującą, a rodzice są głównymi wychowawcami swych dzieci. Prawa i obowiązki wychowawcze rodziców, pochodzące bezpośrednio od Boga poprzez fakt zrodzenia potomstwa, są więc prawami naturalnymi, niezbywalnymi i pierwotnymi w stosunku do praw państwa⁵⁷.

Rodzina, wypełniając ciężące na niej obowiązki wychowawcze, potrzebuje jednak pomocy ze strony całej społeczności, w tym również państwa, do którego należy organizowanie tego wszystkiego, co składa się na doczesne dobro wspólne. Obowiązek zaangażowania się państwa jest również oparty na prawie naturalnym. Jednakże prawa i obowiązki państwa w tej dziedzinie są wtórne, czyli wspierające i uzupełniające pierwotne powołanie rodziny. Do zadań państwa należy głównie ochrona praw i obowiązków rodziców oraz innych osób, które mają udział w wychowaniu, a w wypadku braku inicjatywy ze strony rodziców i innych społeczności — także do wychowania, a wreszcie zadanie zakładania szkół, jeżeli wymaga tego dobro kraju⁵⁸.

Podstawą powołania Kościoła do wychowania jest przede wszystkim pozytywne prawo Boże, wynikające z dwóch tytułów: nauczycielskiego urzędu Kościoła oraz nadprzyrodzonego macierzyństwa Kościoła. Pierwszy opiera się na wyraźnym nakazie Chrystusa, by Kościół nauczał wszystkie narody. Drugi zaś, także zawarty w Objawieniu, polega na misji Kościoła udzielania wierzącym życia Chrystusowego i wspomagania ich stałą opieką, by mogli osiągnąć pełnię życia. Tę macierzyńską i wychowawczą funkcję Kościół spełnia równocześnie przez nauczanie i sprawowanie sakramentów⁵⁹.

Kościół jest więc Matką i Mistrzynią narodów, którego wychowawcze powołanie nie może zacieśniać się do wąskiej i społecznie wyizolowanej sfery życia religijnego; jego misją jest służenie całemu człowiekowi⁶⁰.

⁵⁷ Pius XI. Enc. *Divini illius Magistri* z 31 XII 1929. AAS 22:1930 s. 59, 60, 63; Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* nr 3, 6. Zob. też: *Les enseignements Pontificaux. L'education*. Tournai 1955 nr 245, 257-259; P. Bolté. *Les droits de l'homme et la papauté contemporaine*. Montreal 1975 s. 311-312.

⁵⁸ Enc. *Divini illius Magistri*, jw. s. 62-63; *Gravissimum educationis* nr 3, 6; *Les enseignements Pontificaux* nr 231, 245, 264, 267.

⁵⁹ Enc. *Divini illius Magistri*, jw. s. 54, 56; *Kodeks Prawa Kanonicznego*: kan. 1322 § 1-2; *Gravissimum educationis* nr 3, 4, 7; *The Popes on the Youth*. ed. R. Fullam. Buffalo-New York 1956 s. 300-302.

⁶⁰ Joannes XXIII. Enc. *Mater et Magistra* z 15 V 1961. AAS 53: 401-469; Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes* nr 76; Paulus VI. Alloc. z 29 VIII 1975. *Insegnamenti di Paolo VI*. T. 13. Typ. Pol. Vat. 1976 s. 884.

Swe uczestnictwo w dziele wychowania Kościoł uzasadnia ponadto racją wynikającą z prawa natury, a mianowicie tym, że jest społecznością zdolną do pełnienia funkcji wychowawczych⁶¹. Argument ten, w nauce kościelnej uznany za drugorzędny, ma ważne znaczenie w odniesieniu do osób i społeczności nie uznających nadprzyrodzonego charakteru Kościoła.

Z prawa do wychowania wynika prawo Kościoła do zakładania i prowadzenia szkół katolickich, które są szczególnie ważnym środkiem wypełnienia kościelnej misji nauczania i służenia człowiekowi⁶². Dlatego już prawodawca kodeksowy włączył przepisy o szkołach (titulus XII: *De scholis*) do części Kodeksu zatytułowanej *De magisterio ecclesiastico*, czyli tam, gdzie jest mowa o głoszeniu słowa Bożego, o katechezie i seminariach, przez co podkreślił, że również szkoła katolicka służy do realizowania zbawczej misji Kościoła⁶³.

Udziału Kościoła oraz innych społeczności w procesie nauczania domaga się współczesny pluralizm światopoglądowy, wyznaniowy i etniczny. W społeczeństwie pluralistycznym monopol szkolny sprzeciwiałby się bowiem wrodzonym prawom osoby ludzkiej, pokojowemu współżyciu obywateli i rzeczywistemu upowszechnianiu kultury⁶⁴. Stąd władza państwowa, której zadaniem jest strzec wolności obywatelskiej, powinna dbać, aby rodzice mogli zgodnie ze swym sumieniem i w sposób naprawdę wolny wybrać odpowiednie szkoły dla swych dzieci, które mają prawo do korzystania ze szkół katolickich.

Ogłaszając wspomniane wyżej prawa, Sobór Watykański II w Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim wzywa równocześnie kapłanów, zakonników i katolików świeckich do angażowania się w sprawy wychowania i oświaty, głównie poprzez organizowanie i prowadzenie wszelkiego rodzaju i stopni szkolnictwa katolickiego⁶⁵, co zresztą już dużo wcześniej polecało powszechne i partykularne prawodawstwo kościelne.

b) Kościół a prawa migrantów do wychowania i szkolnictwa

Bogata historia katolickiego szkolnictwa etnicznego dowodzi, że Kościół zawsze uznawał i realizował prawo migrantów (grup etnicznych)

⁶¹ *Gravissimum educationis* nr 3; G. De Pauw. *The educational Rights of the Church and elementary schools in Belgium*. Washington 1953 s 3-4.

⁶² Kan. 1375: „Eclesiae est ius scholas cuiusvis disciplinae non solum elementarias, sed etiam medias et superiores condendi”; enc. *Divini illius Magistri*, jw. s. 55; *Gravissimum educationis* nr 8.

⁶³ Kan. 1372-1383; De Pauw, jw. s. 2-3.

⁶⁴ *Gravissimum educationis* nr 6-7.

⁶⁵ Tamże nr 3, 9 i zakończenie.

do odpowiedniego dla nich szkolnictwa. W ostatnich latach Stolica Apostolska, a z nią niektóre konferencje biskupów, oficjalnie deklarują naturalne prawo migrantów do wychowania i kształcenia na równi z wszystkimi innymi obywatelami danej społeczności⁶⁶. Biskupi amerykańscy dodają, że z tego prawa mogą korzystać również te dzieci, których rodzice znajdują się w obcym kraju nielegalnie⁶⁷. Krajowy zaś synod niemiecki przypomina także migrantom o obowiązku szkolnym, wynikającym z ustawodawstwa świeckiego RFN⁶⁸.

Oprócz powszechności i równości praw szkolnych Kościół głosi zasadę dostosowania edukacji szkolnej do wyznaniowych potrzeb i etnicznych aspiracji migrantów. Konsekwentnie uznaje on prawo do wyboru przez grupy etniczne, z uwzględnieniem jednak warunków danego miejsca i dobra wspólnego szerszej społeczności, takiego typu szkolnictwa, które jest dla nich najbardziej odpowiednie.

Gdy idzie o dostosowanie wyznaniowe, Kościołowi zależy, aby katolickie grupy etniczne mogły korzystać, jeśli to tylko możliwe, ze szkół katolickich, a przynajmniej takich, które nie rodzą konfliktów sumienia u wierzących rodziców i dzieci⁶⁹.

Mówiąc o dostosowaniu etnicznym Kościół nie chce rozstrzygać o sposobie organizacji szkolnictwa migrantów; wskazuje on jedynie na naturalne prawo tych ludzi do szkolnictwa respektującego ich etniczny charakter⁷⁰. Prawo to uzasadnia kilkoma przesłankami.

Jako pierwszą i podstawową wskazuje na wrodzone prawo migrantów i ich potomków, zarówno pojedynczych osób, jak i grup mniejszościowych, do zachowania i rozwoju swych wartości etniczno-kulturowych, stanowiących ich własne dziedzictwo duchowe⁷¹. Prawo to nakłada równocześnie obowiązek na władze społeczności, by zapewniły warunki i środki potrzebne do rozwoju wspomnianych wartości.

⁶⁶ Joannes XXIII. Enc. *Pacem in terris* z 11 IV 1963 nr 96. AAS 55:1963 s. 257-304; *Gaudium et spes* nr 59-60; Paulus VI. Alloc. z 17 X 1973. AAS 65:1973 s. 592; *Message du Congres Mondial de l'Emigration aux migrants et refugiés*, nr 4 d. OM 9:1979 nr 3 s. 166.

⁶⁷ *The Church and the immigrant* s. 38-39.

⁶⁸ *Les travailleurs étrangers* s. 39.

⁶⁹ Kan. 1372-1374; S. Congr. *Consistorialis. Questia ad ordinarios locorum immigrationis* z 1912. prot. 503/12 nr 16-17. „Archiv für Katholisches Kirchenrecht” 93:1913 s. 515; *Gravissimum educationis* nr 6.

⁷⁰ Pius XII. Alloc. z 6 VIII 1952. AAS 44:1952 s. 773; Paulus VI. Alloc. z 17 X 1973. AAS 65:1973 s. 592; *Message du Congres Mondial* nr 4 d.

⁷¹ Pius XII. Enc. *Summi Pontificatus* z 20 X 1939. AAS 31:1939 s. 428-429; *Gaudium et spes* nr 59, 60; Paulus VI. Enc. *Populorum progressio* z 26 III 1967 nr 68. AAS 59:1967 s. 290; S. Congr. *Episcopis. Instr. De pastorali migratorum cura* z 22 VIII 1969 nr 11. AAS 61:1969 s. 614-643.

Drugą przesłankę stanowi nienaruszalne prawo osoby ludzkiej do wychowania dostosowanego do właściwości wrodzonych, kultury i ojczy-
stych tradycji⁷², a równocześnie analogiczne prawo rodziców do wy-
chowania swych dzieci opartego na wartościach ich systemu kulturo-
wego⁷³. Konsekwentnie rodzice mają prawo do swobodnego wyboru od-
powiedniej dla ich dzieci szkoły, a także do stawiania tej szkole życzeń
dotyczących sposobu wychowania⁷⁴.

Trzecia przesłanka wypływa z katolickiego (powszechnego) charakteru
Kościoła. Wykonując zbawczą misję Chrystusa, a zwłaszcza głosząc jego
orędzie Kościół adresuje je nie do abstrakcyjnego człowieka, ani do „czy-
stej kulturowo” społeczności, ale do konkretnych narodów, grup i osób,
które posiadają własną kulturę. W ten sposób uniwersalne treści ewan-
geliczne zakorzenia on w kulturach poszczególnych społeczności⁷⁵. Ta
„inkulturacja wiary” jest obecnie metodą działalności Kościoła, obowią-
zującą również w szkolnictwie katolickim.

Z całości rozważań o podstawach istnienia szkolnictwa etnicznego
wynika wniosek, że Kościół ma prawo, liczące się oczywiście z dobrem
wspólnym społeczności cywilnej, do organizowania i prowadzenia wła-
snego szkolnictwa, w tym również szkolnictwa dla migrantów, które
powinno mieć etniczny charakter, tzn. uwzględniać kulturę i język
ojczysty wychowanków.

3. MODEL WYCHOWANIA I SZKOLNICTWA MIGRANTÓW

W zmaganiach o edukację etniczną głównym problemem był zawsze
model wychowania i szkolnictwa dla dzieci grup mniejszościowych. Nie-
kiedy problem ten stawiano w formie dylematu: czy wychowanie tych
dzieci ma być ustawione pod kątem interesów społecznych kraju imi-
gracji, czyli zamieszkania, czy też ma służyć interesom grupy etnicznej,
a pośrednio również kraju pochodzenia, czyli macierzystego? Konse-
kwentnie stawiano drugie pytanie: czy szkolnictwo etniczne ma być
wkomponowane w cały system szkolny danego kraju, czy raczej ma być

⁷² *Gravissimum educationis* nr 1; *Gaudium et spes* nr 60.

⁷³ *Gravissimum educationis* nr 7; Dekret o misyjnej działalności Kościoła *Ad gentes* nr 21.

⁷⁴ *Enc. Divini illius Magistri*, jw. s. 60, 63; *Gravissimum educationis* nr 3, 6; Deklaracja o wolności religijnej *Dignitas humanae personae* nr 5.

⁷⁵ Konstytucja dogmatyczna o Kościele *Lumen gentium* nr 13, 17; *Gaudium et spes* nr 44, 58, 60; *Paulus VI. Adhort. Evangelii nuntiandi* z 8 XII 1975 nr 20, 62. AAS 68:1976 s. 5-76.

narodowo i kulturalnie autonomiczne? Odpowiedź na te pytania wymaga analizy dwóch kwestii: modelu wychowania i — opartego na nim — modelu szkolnictwa dla migrantów.

a) Model wychowania etnicznego

Kościół zajął w tym sporze stanowisko własne, umiarkowane, poddyktowane racjami doktrynalnymi. Według niego za podstawowe kryterium wychowania należy uznać reguły pedagogiczne, a nie — przynajmniej nie na pierwszym miejscu — interesy polityczne lub narodowe⁷⁶. Z tych zaś reguł wynika, że wychowanie dzieci migrantów winno być skierowane na ich harmonijną formację fizyczną, intelektualną, społeczną, moralną i religijną, uwrażliwiającą je na własną godność i osobowy rozwój, a równocześnie na służbę społeczności, w której żyją i której powinny czuć się aktywnymi członkami⁷⁷.

Celem wychowania jest więc przygotowanie człowieka do pełnej realizacji jego powołania osobistego i społecznego. To pierwsze wymaga między innymi, aby uszanowano prawo dzieci do wychowania dostosowanego do ich wrodzonych właściwości, kultury i tradycji. Równocześnie zabrania ono dekulturacji, czyli wyobcowania z wartości ojczystych, gdyż powoduje to u człowieka poważne zaburzenia psychiczne, osobowościowe i społeczne⁷⁸.

Powołanie społeczne zaś postuluje, aby dzieci migrantów mogły żyć i rozwijać się na szerszej, niż ich rodzina czy grupa etniczna, arenie społecznej. Mają one bowiem naturalne prawo do wychowania na ludzi przyszłości, którzy uczestniczą w życiu społecznym, a nie żyją w izolacji, w opozycji do społeczności czy w upośledzeniu, jako obywatele drugiej kategorii⁷⁹.

Z tych dwóch przesłanek wynika fundamentalna zasada: dzieciom migrantów należy zapewnić wychowanie dwukulturowe, czyli takie, które harmonijnie łączy elementy stare z nowymi, kulturę kraju ojczystego z kulturą kraju osiedlenia⁸⁰. Dwukulturowość nie oznacza tu dwutorowości — równoległego i niezależnego od siebie istnienia dwóch różnych

⁷⁶ E. Clarizio. *Influence des migrations sur la vie internationale*. OM 5:1975 nr 3 s. 32.

⁷⁷ *Gravissimum educationis* nr 1, 2; Bolté, jw. s. 311.

⁷⁸ Zob. przypis 72; A. Vasquez. *Les enfants d'exilés et d'immigres*. W: *Le droit de l'enfant a l'éducation*. Paris 1979 s. 138-139.

⁷⁹ *Gravissimum educationis* nr 1, 3; Dekret o apostołstwie świeckich *Apostolicam actuositatem* nr 30; *La famiglia emigrata* s. 487.

⁸⁰ Joannes-Paulus II. Alloc. z 14 III 1979. OM 9:1979 nr 3 s. 11.

systemów kulturowych. Polega ona raczej na umożliwieniu dziecku dokonania w sobie syntezy kulturowej, w której elementy zaczerpnięte z różnych kultur łączą się ze sobą i nawzajem przenikają⁸¹.

Tylko ten model wychowania liczy się z godnością i wolnością człowieka, z jego naturalnymi cechami, a równocześnie z realiami życia i dobrem wspólnym społeczności. Efektem takiego wychowania jest jakby nowy człowiek, który harmonizuje w sobie, zewnątrz i wewnątrz, przynależność do dwóch społeczności i uczestnictwo w ich kulturach. Dzieci nie są wówczas obcymi ani wobec swych rodziców, ani też wobec miejscowej społeczności.

b) Model szkolnictwa dla migrantów

Z tego co powiedziano wynika, że model wychowania i szkolnictwa etnicznego opiera się na katolickiej koncepcji integracji grup etnicznych. Zgodnie z nią szkoła nie może być narzędziem ani asymilacji, ani też izolacji dzieci migrantów, ale powinna być instytucją, która umożliwi spotkanie dwóch kultur⁸². Według instrukcji *Pastorale des migrants* „szkoły muszą pozwolić [dzieciom migrantów] na doskonalenie się w języku i kulturze ojczystej, a równocześnie na dorównanie w niezbędnej mierze warunkom rówieśników kraju imigracji”⁸³.

Formuła szkół dwukulturowych, uznawana dziś szeroko przez konferencje biskupów wielu krajów imigracji⁸⁴ oraz świeckie władze oświatowe⁸⁵, uznaje zasadę, że dzieciom migrantów należy zapewnić, zawsze i wszędzie, wychowanie i nauczanie dwukulturowe w zakresie programu i metod nauczania, uwzględnione w podręcznikach i innych pomocach szkolnych, a także przy doborze odpowiedniej kadry pedagogicznej. Niektórzy wyrażają tę formułę hasłem: „tyle lekcji języka i kultury ojczystej, co lokalnej”⁸⁶.

⁸¹ E. Rossens. *Desavantage et discrimination: la question des immigrés en Belgique*. SE 16:1979 s. 273-274.

⁸² G. Rosoli. *La scolarizzazione dei figli degli emigrati: analisi e indicazioni*. SE 17:1980 s. 4; P. Faina. *Identità della seconda generazione degli emigrati e problemi di integrazione*. SE 17:1980 s. 8-16.

⁸³ III nr 5. OM 8:1978 nr 1 s. 95-115.

⁸⁴ *The Church and the immigrant* s. 39; *Tâches et objectifs* s. 28; *Les travailleurs étrangers* s. 37.

⁸⁵ *The Education of migrant Workers and their Families*. Ed. UNESCO. Paris 1978 s. 7-13, 18, 29-30; F. Falcinelli — A. Marcuccini. *La politica dei paesi europei in materia di formazione scolastica dei figli degli emigrati*. SE 17:1980 s. 44-59.

⁸⁶ Por. A. Casadei. *Le Missioni Cattoliche Italiane per i figli degli emigrati*. SM 15:1979 s. 34.

Problemem jest praktyczne zorganizowanie dwukulturowego szkolnictwa. Stolica Apostolska nie daje tu szczegółowych wskazań, gdyż w tej sprawie trzeba się liczyć z konkretnymi warunkami miejsca i czasu⁸⁷. Wiadomo jednak, że aprobuje ona funkcjonujące od dawna dwa systemy szkolne: szkolnictwo lokalne i etniczne.

Ten pierwszy system, obejmujący dziś zdecydowaną większość dzieci migrantów, jest edukacyjną bazą. Zapewnia on bowiem tym dzieciom zorganizowaną, systematyczną i pełną edukację ogólną, specjalistyczną i zawodową we wszystkich typach i stopniach szkolnictwa⁸⁸. Zorganizowanie i prowadzenie tych szkół przez poszczególne grupy etniczne jest niemożliwe w obecnych czasach głównie z powodów ekonomicznych i kadrowych.

Szkoła lokalna jest dla migrantów, szczególnie pochodzących z krajów rozwijających się⁸⁹, prawdziwym dobrodziejstwem, jeśli tylko uwzględni ona etniczne odrębności dzieci i respektuje ich psychiczne i kulturowe potrzeby. Dlatego w krajach masowej imigracji lansuje się nowy typ szkoły, tzw. szkołę dwóch wyjść, czy dwóch rozwiązań. Ma to być szkoła w pełni dwujęzyczna i dwukulturowa, przygotowująca dzieci migrantów zarówno do życia w kraju imigracji, jak i — na wypadek reemigracji — w kraju emigracji⁹⁰.

Według założeń szkoła ta, zwana niekiedy bawarską lub europejską, powinna funkcjonować tam, gdzie znajduje się liczniejsza grupa dzieci imigrantów, które mogły by uczyć się, np. w formie klas równoległych, języka ojczystego, historii i kultury ojczystej, ze specjalnie dla nich przygotowanych podręczników. Nauczyciele w tej szkole powinni być odpowiednio przygotowani, a przynajmniej niektórzy z nich winni wywodzić się z tej grupy etnicznej co uczniowie⁹¹.

Ideał dwukulturowej szkoły lokalnej nie wszędzie i nie w pełni jest możliwy do realizowania. Toteż Kościół uznaje także drugi system szkolnictwa, a mianowicie szkolnictwo etniczne, przeznaczone wyłącznie dla danej grupy migrantów.

⁸⁷ *Gravissimum educationis* nr 9.

⁸⁸ Rosoli, jw. s. 6; G. Falchi, *Indicazioni per un'educazione dei figli dei migranti permanenti con particolare riferimento alle lingue*. SE 17:1980 s. 81-82.

⁸⁹ Często dopiero emigracja z tych krajów otwiera przed ludźmi możliwość zdobycia oświaty i zawodu. Por. Paulus VI. Alloc. z 7 XI 1970, AAS 62:1970 s. 771.

⁹⁰ M. Jungo. *Il „Modelo bavarese” e la „scuola a due uscite”*. SE 11:1975 s. 486-498.

⁹¹ *The Church and the immigrant* s. 39; *Die ausländischen Arbeitnehmer* s. 45; *Conferenza Nazionale dell'Emigrazione. Aspetti e problemi dell'emigrazione italiana*. T. 1. Roma 1974 s. 31-32; Falchi, jw. s. 89.

Szkoła etniczna wprowadza młode pokolenia migrantów w dziedzictwo kultury ich przodków, a przez to przyczynia się do przedłużenia życia społecznego danej grupy. W przeciwieństwie do szkoły lokalnej, która na pierwszym miejscu włącza dzieci do miejscowego społeczeństwa, szkoła etniczna pomaga tym dzieciom przede wszystkim zachować ich własną tożsamość etniczną i kulturową. Oczywiście, podobnie jak szkolnictwo lokalne wymaga otwarcia na wartości etniczne migrantów, tak szkolnictwo etniczne — na odwrót — powinno być otwarte na kulturę miejscową⁹².

W przeszłości, zwłaszcza w XIX w., ukształtowały się dwa typy szkół etnicznych: szkoła o pełnym programie nauczania, której klasycznym przykładem jest szkoła parafialna w Stanach Zjednoczonych, oraz szkoła o częściowym programie, znana pod nazwą szkoły sobotniej, niedzielnej, letniej czy jeszcze innej. Szkoła pierwszego typu, zastępująca szkołę lokalną, przeżywa dziś kryzys ekonomiczny, personalny i kadrowy. Z wielu przyczyn upodabnia się ona niemal całkowicie do szkoły lokalnej, tracąc w zasadzie swój etniczny charakter. Milczenie najnowszych dokumentów o tej szkole świadczy, że Kościół uznaje ją za instytucję raczej wyjątkową.

Biskupi wielu krajów wspominają natomiast, a nawet zalecają tworzyć szkoły etniczne, jedno lub kilkuklasowe, o częściowym programie nauczania, którego minimum obejmowałoby nauczanie języka ojczystego, historii i kultury ojczystej oraz religii⁹³. Ten ostatni przedmiot ma ważne znaczenie duszpasterskie i kulturowe. Wartości religijne są bowiem głęboko zakorzenione w ojczystych tradycjach i obyczajach i wraz z nimi są szczególnie intymnie przeżywane.

Szkoły niepełne, uzupełniające jedynie system szkolnictwa lokalnego, są z wielu względów korzystne. Przede wszystkim nie wymagają one kosztownych urządzeń, dużych nakładów finansowych i licznej kadry. Łatwiej je zorganizować i prowadzić nawet tam, gdzie grupa migrantów jest niewielka. Zwykle zachowują one lepiej swój etniczny klimat⁹⁴. Słabszą stroną tych szkół jest ich charakter prywatny i nadobowiązkowy, co sprawia, że korzysta z nich tylko część dzieci migrantów. Niezbyt wysoki jest również poziom nauczania w tych szkołach.

⁹² *Gravissimum educationis* nr 5, 8; *Pastorale des migrants* III nr 2, 5; G. Floriani. *Assistenza scolastica ai figli del levoratori emigrati in Europa*. SE 2:1966 s. 203-204.

⁹³ *Les travailleurs étrangers* s. 38, 40; *Tâches et objectifs pastoraux* s. 29.

⁹⁴ *Conferenza Nazionale dell'Emigrazione* s. 28-29.

Z rozważań tych wynika, że w organizowaniu szkolnictwa dla migrantów należy korzystać z wszelkich systemów szkolnych, a w systemie etnicznym trzeba szukać różnych rozwiązań, liczących się z miejscowymi warunkami.

4. OBOWIĄZKI KOŚCIOŁÓW LOKALNYCH WOBEC SZKOLNICTWA ETNICZNEGO

Dziś, w okresie regresu czy nawet upadku instytucji oświatowych na emigracji, Papieska Komisja dla Spraw Duszpasterstwa Migrantów i Turystów przypomina na nowo Kościołom lokalnym obowiązek wspierania „inicjatyw wychowawczych i szkolnych, które idąc po linii tradycji katolickiej, zostają podejmowane na rzecz dzieci migrantów”⁹⁵.

Poszczególne Kościoły lokalne, w płaszczyźnie ogólnokrajowej i diecezjalnej, winien troszczyć się o wychowanie i oświatę dla migrantów w ramach swej zwyczajnej misji ewangelizacyjnej i duszpasterskiej⁹⁶. W poszerzonym przez Sobór Watykański II pojęciu duszpasterstwa, przez które rozumie się to wszystko, co Kościół czyni dla realizowania misji Chrystusa, działalność Kościoła lokalnego w dziedzinie szkolnictwa jest jedną z form duszpasterstwa. Stąd w nauce upowszechnia się obecnie szeroko rozumiane pojęcie duszpasterstwa szkolnego⁹⁷.

Sobór dokonał również nieznaczących, ale ważkich zmian w prawie, dotyczących odpowiedzialności za katolickie szkolnictwo etniczne. O ile bowiem prawo przedsoborowe uznawało zasadę równej, choć wpływającej z różnych tytułów, odpowiedzialności Kościoła miejsca imigracji i Kościoła kraju emigracji, to po Soborze prawodawca wyraźnie zaznacza, że w pierwszym rzędzie odpowiedzialność ta spoczywa na Kościele miejsca imigracji, a dopiero drugorzędnie na Kościele kraju emigracji⁹⁸. Zmianę tę dostrzega się w praktyce, która ukazuje wzrastające zaangażowanie w omawianej dziedzinie tego pierwszego Kościoła, a osłabienie działalności tego drugiego. Biorąc pod uwagę trudny i skomplikowany charakter problemów szkolnych w warunkach migracji, należy podkreślić konieczność współpracy obu Kościołów w tej dziedzinie.

⁹⁵ *Pastorale des migrants* III nr 5; por. III nr 4.

⁹⁶ Adhort. *Evangelii nuntiandi* nr 70; S. Congr. Episcopis. *Directorum de pastoralis ministerio episcoporum* z 22 II 1973. Typ. Pol. Vat. 1973 nr 66, 179, 206 c-d.

⁹⁷ *Directorium* nr 66 b; G. Rovea. *Linee ed orientamenti della pastorale scolastica*. SM 15:1979 s. 104-106.

⁹⁸ Pont. Commissio Past. Migr. Tur. *Lettera Chiesa e mobilita umana* z 26 V 1978 nr 23. AAS 70:1978 s. 357-378; A. Perotti. *Rapporti giuridico-pastorali tra Chiesa di emigrazione e Chiesa di immigrazione*. OM 3:1973 nr 3 s. 58-65.

W odpowiedzialności poszczególnego Kościoła lokalnego uczestniczą nie tylko biskupi i inni duszpasterze, zarówno lokalni jak i etniczni, lecz także instytuty zakonne, organizacje katolickie i cały katolicki laikat. Powszechność zaangażowania wiernych, głównie samych migrantów, w organizowaniu i prowadzeniu szkolnictwa etnicznego ma długą i bogatą historię. Dokumenty kościelne, zarówno dawniejsze⁹⁹ jak i najnowsze¹⁰⁰, do tego zaangażowania wzywają.

Nie wchodząc w szczegółową analizę obowiązków poszczególnych osób i grup wiernych warto w tym miejscu zwrócić uwagę tylko na ważniejsze zadania duszpasterzy etnicznych, których rola w omawianej dziedzinie jest szczególna i bodajże najważniejsza. Jako ich pierwsze zadanie trzeba wymienić nauczanie wiernych o sprawach wychowania i oświaty, uwrażliwiając ich na potrzeby i prawa dzieci do wychowania w kulturze ojczystej; na prawa i obowiązki rodziców¹⁰¹, a także na obowiązki wspólnoty (parafii, misji) moralnego i materialnego wspierania szkół i innych instytucji wychowawczych¹⁰².

Drugim zadaniem duszpasterzy powinno być inicjowanie różnych organizacyjnych przedsięwzięć w zakresie szkolnictwa, tak, by każda parafia czy misja etniczna stała się, w miarę możliwości, centrum skupiającym szkołę, organizacje kulturalne, zespoły dziecięce i młodzieżowe, świetlicę i bibliotekę¹⁰³. Tam, gdzie tych instytucji brak, duszpasterz powinien je organizować, a przynajmniej pomóc w tym dziele innym, np. zakoncom czy organizacjom katolickim.

Duszpasterstwo szkolne wymaga ścisłej współpracy księdza z innymi osobami i instytucjami, zajmującymi się wychowaniem i oświatą migrantów. Dlatego trzecim zadaniem duszpasterza winno być koordynowanie działalności tych osób i instytucji, a także konkretna pomoc w utrzymaniu szkoły, w staraniach o nauczycieli, w sprowadzaniu podręczników i w rozwiązywaniu szeregu innych problemów szkolnych¹⁰⁴.

Duże znaczenie ma również osobiste zainteresowanie duszpasterza szkołą, nauczaniem i uczniami, dla których kapłan powinien być nauczycielem, wychowawcą i katechetą.

⁹⁹ Secret. Status. Epist. E noto z 19 VI 1900. *Leonis Pontificis Maximi aqta.* T. 20. Romae 1901. s. 170.

¹⁰⁰ *Gravissimum educationis* nr 1, 9; instr. *De pastorali migratorum cura* nr 22-61.

¹⁰¹ *Gravissimum educationis* nr 6; *Casadei*, jw. s. 33-34.

¹⁰² Kan. 1372 § 2, 1379 § 3; *Ad gentes* nr 15, 41; *Boffa*, jw. s. 145-149.

¹⁰³ *Epist. E noto*, jw. s. 170; *Pastorale des migrants* II nr 11; *Joannes XXIII.* Alloc. z 5 VIII 1962. AAS 54:1962 s. 573.

¹⁰⁴ *Driscoll*, jw. s. 13-15.

DOCTRINAL AND LEGAL ATTITUDE OF THE CHURCH
TOWARDS EDUCATION OF MIGRANTS

Summary

It has been since the 4th century that the Church became an organizer of education. In the later centuries, especially since the Lateran Council IV (1215), education has acquired an ethnic character. A phenomenon of migrant education arose at the end of the 18th century in the United States and partially also on other countries. At the beginning of the 20th century the Church obeyed the natural right of migrants to teaching their children in the native language.

In the conciliar Declaration on Christian Education the Church declares its right to up bringing and organizing its own education (including the migrants) which would consider the ethnic character, culture and the native language of the pupils.

Taking the conditions of life and the needs of migrants into account, the Church considers that the children of migrants should be provided with the bi-cultural education which harmoniously synthetizes the culture of the country of origin with that of the country of settlement. Consequently, the bi-cultural education ought to be organized.

The local Churches in the places of immigration and partially also in the places of emigration are responsible for the education of migrants. The responsibility refers to all the faithful and the priests in particular.