

Nemzetiség és oktatásügy

Érdeemes lenne egyszer megvizsgálni, hogy közvéleményünk milyen fogalmakat, jelenségeket, tartalmakat társít ahhoz a bonyolult és sokrétű problémakörhöz, ami a nemzetiségi kérdés címszó alá tartozik. Bizonyára nagy lenne a válaszok szóródása „tér” és „idő” síkjain: a harmadik világtól Nyugat-Európán át Kelet-Európaiáig, illetőleg történelmi korszakok hosszsmetszetén. Föltehetőleg abban is megoszlanának a vélemények, hogy a szociológia, a történettudomány vagy a politika kategóriáival kell-e megközelíteni ezt a kérdéskört. Sokan valószínűleg a történelmi Magyarország képét idéznék föl, a polgári nemzetté válás nemegyszer egymással szembe forduló törekvéseit, 1848—49 „nemzetiségi tragédiáját”. Mások a szocialista nemzetiségi politika alapelveit próbálnák meg körvonalazni, megint mások hazánk vagy a környező szocialista országok nemzetiségi kultúráinak részterületeit, egyes jelenségeit említenék.

Az utóbbi években a nemzetiségi problematika iránti növekvő érdeklődés számos jelével találkozhatunk. A sajtóban, folyóiratokban megszokottá váltak a nemzetiségek életét, kultúráját bemutató írások, egyre több vonatkozásban tapasztalhatjuk, hogy a szocialista országok közötti kulturális kapcsolatok erősítésében milyen fontos szerepet játszanak az országainkban élő nemzetiségi népcsoportok. Magától értetődő, hogy ebben a szélesedő kulturális csereforgalomban kivételes hely jut az irodalomnak, hiszen a szépirodalmi művek nemcsak a nemzetiségi valóságról, mentalitásról tudósítanak, hanem esztétikai minőséget képviselő alkotások is, melyek élményt nyújtva közvetítenek információt.

A tájékozódás „irodalomközpontúsága” azonban veszélyeket is rejt magában. Hiányzik sokszor az elméleti alapok tisztázása, kevés kísérlet történt annak körvonalazására, hogy a köznyelv által nemzetiségnek nevezett társadalmi csoportot miképpen lehetne meghatározni, figyelembe véve előfordulási formáinak sokféleségét. Publicisztikai kérdésföltevésektől, megfogalmazásoktól eltekintve igen keveset tudunk például a nemzetiségi kultúra mibenlétéről, létezésének módjáról. Mélyebbre ásó társadalomtudományi kutatások híján nehéz megfogalmazni, hogy milyen szerep vár a különféle típusú nemzetiségekre körünk folyóorsult társadalmi-gazdasági változásai közben. Hogy miképpen jeletkezik az urbanizáció, az intenzív iparfejlesztés, az átalakuló társadalmi rétegszerkezet és településhálózat „nemzetiségi vetülete”.

Vázlatunkban azokat az összefüggéseket szeretnénk számba venni — korántsem a teljesség igényével —, amelyek az oktatásügy és a nemzetiségek viszonyát határozzák meg. Egy adott nemzetiségi népcsoport helyzetét, továbbfejlődésének lehetőségeit gyakran szokták jellemezni az illető nemzetiség iskoláinak számával. Hogy hány tanuló végzi anyanyelvén tanulmányait, hogy milyen iskolafokokozatokon, hány oktatási intézményben folyik anyanyelvű oktató-nevelő munka. Látszólag igen egyszerű ilyen statisztikai adatok alapján értékelni, pedig az egyéb összefüggésekből kiemelt számok önmagukban nehezen minősíthetők, keveset árulnak el a szóban forgó nemzetiség oktatási körülményeiről. Nem kell hosszasan részletezni például, hogy mekkora eltérések lehetnek két népcsoport oktatási szükségletei között, ha az egyik az adott állam összslakosságához képest mindössze egy-két százalékát teszi ki a népességnek és viszonylag nagy területen szétszórtan él, a másik pedig kompakt tömböt képez, és lélekszáma, valamint aránya is jelentékeny.

A nemzetiségi kérdést tárgyaló tudományos munkák egytől egyig a nemzetiségi egyenjogúság alapvető feltételének tartják az anyanyelvi iskolázáshoz való jogot. Közismert tény, hogy milyen fontos szerepet játszott — és játszik ma is — a nemzetiségi népcsoportok életében az oktatásügy. Az anyanyelvű iskoláért folyó harc

fontos területe volt mindenkor a nemzetiségi politikának, nem véletlen, hogy a reformkor liberális-demokrata szlovák mozgalmanak is alapvető követeléseai között szerepelt: „Minden oktató által elismertetik, s a mindennapi tapasztalás is bizonyítja, hogy az anyanyelv legjobb, legalkalmasabb a tanításra, mert ezen nemcsak gondolkodni, hanem érezni is szoktunk, pedig a célszerű oktatásra s önművelődésre ez is megkívántatik” — mondotta 1848. január 15-én a pozsonyi országgyűlésen *Ludovít Štúr*, Zólyom város követe. De író is idézhetünk, *Sütő Andrást*, aki 1940-es kollégiumi beíratására emlékezvén, a Bethlen Gábor kőszobra előtti panaszbeszédben idézte föl a királyi Románia nemzetiségellenes iskolapolitikáját: „Uraink jól tudják, hogy jövőnk oda van letéve — palatábla, palavessző formájában — az iskolák falai közé. Ezért verik széjjel azokat a jogtiprásnak minden eszközével” (Nagyenyedi fügevírág).

A történelem tapasztalatai is azt igazolják, hogy az anyanyelvű oktatás a nemzetiség fönntmaradásának, továbbélésének egyik legdöntőbb záloga. Két példát említünk csak, egy távolabbit és egy közelebbit, e megállapítás igazolására. Ismeretes, hogy milyen jelentős szerepet játszott Franciaország „elfranciásításában” az az erősen központosított iskolarendszer, melyet az 1789-es forradalom után vezettek be. A XVIII. század végén az ország lakosságának mintegy fele nem beszélt franciául, az egységes francia nyelvű elemi iskolák hálózatának megteremtése számottevő mérföldkő volt az oktatás kiterjesztésében, egyúttal azonban hatékony eszköz is a nem francia anyanyelvű népesség beolvasztására. Ellenkező előjelű példa az időben közelebbi, a Német Demokratikus Köztársaságban élő szorboké. Ez a jelenleg mintegy százezer főt számláló nemzetiség — a legkisebb szláv nép — hosszú évszázadokon keresztül ki volt téve a gátlástalan német asszimilációs politikának. Fokozatosan csökkent a szorb népesség, szűkült a szorboklakta terület, már-már a teljes beolvadás veszélye fenyegette őket. Az NDK következetes nemzetiségi politikájának köszönhetően sikerült ezt a folyamatot megállítani vagy legalábbis jelentős mértékben lassítani. Ma az ország tizenkét járásában a lakosság 5—30%-át teszi ki szorb nemzetiségű népesség, s elsősorban az anyanyelvű oktatás közel három évtizedes erőfeszítéseinek következménye, hogy napjainkban fejlődik és virágzik a szorb kultúra.

Iskola és nemzetiség kapcsolatát a múltban és a jelenben is leggyakrabban társadalmi-politikai szempontból szokták megközelíteni. Azt vizsgálják tehát, hogy miképpen járulnak hozzá az oktatási intézmények az illető nemzetiség politikai egyenjogúságához. Ez a szempont kerül előtérbe az oktatáspolitikai döntések szintjén is: hogy az alkotmányban megfogalmazott kulturális egyenjogúsághoz milyen szervezeti keretekre van szükség és lehetőség az oktatásügy gyakorlatában egy-egy konkrét nemzetiségi csoport esetében. Anyanyelven történjék-e az oktatás vagy kétnyelvű legyen, milyen iskolafokokon létesítsenek anyanyelvű iskolákat. A pedagógiai — vagy ha úgy tetszik, nevelésszociológiai — megközelítés sem mond le a nemzetiségi oktatásügy társadalmi meghatározottságainak vizsgálatáról. Kiindulópontnak tekinti a nemzetiségi oktatásügy funkcióinak megállapítását. Arra a kérdésre kísérel meg választ adni, hogy mik a nemzetiségi iskolák specifikus sajátosságai a „nemzeti” iskolákhoz képest. Ennek föltárásához számba kell venni mindazokat a követelményeket, amelyeket a szóban forgó ország egész társadalma, illetőleg maga a nemzetiségi mikrotársadalom támaszt a nemzetiségi oktatásüggyel szemben. Behatóan meg kell vizsgálni, hogy mennyiben módosulnak nemzetiségi körülmények között az oktatásügy alapvető funkciói: a nevelés, vagyis a „társadalmi beillesztés”, illetőleg a szelekció, azaz a társadalmi mobilitást biztosító kiválasztás.

A nemzetiségi oktatásügy pedagógiai megközelítésű tudományos vizsgálata hazánkban egyelőre kevés eredménnyel dicsekedhet. A hatvanas évek végétől jelentős előrelépés történt a magyarországi nemzetiségek oktatásügyében, bővült az intézményhálózat, javultak az oktató-nevelő munka föltételei. Néhány év óta működik Nemzetiségi Tanszék az Országos Pedagógiai Intézetben, két évvel ezelőtt alakult meg a Magyar Pedagógiai Társaság Nemzetiségi Szekciója, mindkét szervezeti forma lehetőséget teremt a nemzetiségi iskolákkal kapcsolatos gyakorlati kérdések vizsgálatára. Elsősorban az oktatás módszertanára, a nyelvoktatás kérdéseire, tapasztalat-

cserére került a hangsúly, de fölvetődtek az oktatás tartalmi vonatkozásai, iskola-szervezési, -irányítási kérdések is. Nem született még azonban a nemzetiségi oktatásügyet mint az egész magyar közoktatás sajátos tulajdonságokkal rendelkező alrendszerét, vagy mint társadalmi szervezetet vizsgáló tudományos munka. A szomszédos országok magyar pedagógusainak, oktatásirányítási szakembereinek a figyelme is inkább a módszertan, a gyakorlati oktatáspolitikai kérdései felé irányul. Számottevő kivételt Mózsi Ferenc *Nemzetiségi iskola — irodalmi nevelés* című könyve képez (Szlovákiai Pedagógiai Kiadó, Pozsony, 1973). A szlovákiai magyar oktatáspolitikus az anyanyelv és az anyanyelvi irodalom oktatásának módszertani problémáinak tárgyalása mellett kísérletet tett a nemzetiségi oktatásügy tartalmi kérdéseinek mód-szeres kifejtésére is. Műve úttörő vállalkozás a pedagógia magyar nyelvű szakirodalmában.

Ahogy a köznyelv — és a tudomány is — rendkívül sokféle, egymástól nem-egyszer nagymértékben eltérő tulajdonságokkal bíró népcsoportokat tekint nemzeti-ségnek, vagy más szóhasználatnál nemzeti kisebbségnek, úgy az oktatásügy területén is nagyon gazdag a nemzetiségi jelzővel illelhető intézmények, intézménycsoportok „színskálája”. Föltétlenül fontos azonban egy elhatárolást megtenni: nincs minden esetben nemzetiségi iskolarendszerről ott szó, ahol a rendszer elemeit többféle nyel-ven oktató egységek alkotják. Így tehát nem szükségképpen nemzetiségi oktatás a gyarmati sorból föl szabadult országok különféle tannyelvű (nemegyszer az egykori gyarmatosító nyelvében tanítanak) iskoláiban folyó oktatás. Oktatásügy és társadalom kölcsönhatásának jellege általában a konkrét társadalmi-gazdasági helyzettől és a múlt hagyományaitól függően változik. Érvényes ez teljes mértékben a nemzetiségi oktatásügyre is. Tehát a nemzetiségi népcsoport iskoláztatási viszonyait meghatároz-zák az adott társadalmi-gazdasági alakulat sajátosságai, a nemzetiség helyzete, viszonya az ország többségét alkotó néphez (vagy népekhez) stb. Az oktatásügy gyors ütemű, dinamikus fejlesztése gazdasági szükségletek hatására következett be; az általános képzés időtartamának kiterjesztése, az egyre inkább általánossá váló közép-fokú oktatás, a tömegek számára is elérhető felsőfokú tanulmányok — mind olyan tényező, amelyek újabb igényeket támasztanak a nemzetiségi oktatással szemben is.

Ha a nemzetiségi iskola funkcióit vesszük szemügyre, láthatjuk, hogy a „nem-zeti” iskolához hasonlóan megszabják az oktatásirányítás szervei, az általuk kiadott hivatalos dokumentumok az oktató-nevelő intézmény föladatait. Már e célkitűzések-ben is jelentős eltérések lehetnek attól függően, hogy az adott állam nemzetiségeinek egyenjogúságát akarja-e biztosítani, illetőleg burkoltan vagy nyíltan figyelmen kívül hagyja a más nyelvű népcsoportok anyanyelvi oktatásügyi szükségleteit. A szocialista társadalomban a nemzetiségi oktatási intézmények hivatalos funkcióinak körvonalazá-sakor alapvető szempont, hogy egyidejűleg figyelembe kell venni mind az egész ország, mind a nemzetiségi népcsoport oktatásügyi szükségleteit. Lássunk példaképpen két megfogalmazást a nemzetiségi iskolák funkciójáról: *Kővágó László* a Köznevelés-ben (1971. 22. szám) a nemzetiségi oktatás föladatait a következőképpen foglalta össze: „... nemzetiségeink értelmiségét — pedagógusokat, népművelőket, szakemb-ereket az igazgatási, tanácsai apparátus számára — döntő részben a nemzetiségi isko-lákban kell nevelni. (...) A nemzetiségi iskolákat nem tekinthetjük öncélú, csupán tradíciót ápoló intézményeknek, hanem ugyanúgy az életre felkészítés eszközei, mint minden magyarországi iskola, de sajátos meghatározott funkciójuk is van hazánk iskolarendszerében: a nemzetiségi oktatás elsőrendű fontosságú társadalmi és kultúr-politikai szükségletének kielégítése. (...) ... maga az élet és önmagunk jól felfogott érdeke is azt követeli, hogy nemzetiségeink minél magasabb szinten sajátítsák el a nemzetiségi kultúrát, a nemzetiségi nyelvet.”

A szlovákiai magyar iskola funkciója Mózsi Ferenc szavaival: „... hogy az egész ország területén egyenlő tanulmányi lehetőségeket teremtsen nemzetiségre való tekin-tet nélkül, minden állampolgár számára anyanyelvén. E mellett szükséges, hogy a nemzetiségi iskolák tanulói: a) *maximálisan egyenértékű* nevelést és ismereteket kapjanak és b) *optimálisan azonos* ismeretanyagot sajátítsanak el, mint a többség nemzeti, Szlovákiában a szlovák tanítási nyelvű iskolák tanulói, valamint c) *meg-*

felelő mennyiségben ismerkedjenek meg a nemzeti műveltség köréből származó ismeretanyaggal” (Mózsai Ferenc: Nemzetiségi iskola — irodalmi nevelés. 11. 1.).

A nemzetiségi iskolák ezen kívül — amellet, hogy beletartoznak egy ország oktatási rendszerébe — nemzetiségi intézmények is, amelyeknek az oktató-nevelő munkán kívül jóval szélesebb körű művelődési-kulturális feladataik vannak. Mint intézmény, szervező centrum is egyben, a környék tanulóinak, a tanulók szüleinek életében integráló, közösséget formáló tényező. Az iskolák gyakran a legfontosabb nemzetiségi intézmények közé tartoznak, hiszen nemegyszer ez az egyetlen nemzetiségi jellegű szervezet, amellyel élete során tartós kapcsolatba kerül az illető nemzetiségi állampolgár. Az iskolák jelentős számú nemzetiségi értelmiséget tömörítenek; a pedagógusok mindennapi munkájukat is nemzetiségi nyelven végzik, az önálló igazgatású nemzetiségi intézményekben a nemzetiségi nyelv az iskola falai között „hivatalos” nyelv.

Utaltunk már arra, hogy milyen különbségek lehetnek egyes nemzetiségek oktatásügyi szükségletei között attól függően, hogy milyen alapvető vonások jellemzik a szóban forgó népcsoportot. Más és más iskolahálózat építhető ki, más lehet az anyanyelvi és nem anyanyelvi oktatás aránya aszerint, hogy kisebb vagy nagyobb létszámú, hogy milyen földrajzi elhelyezkedésű, nemzetiségi tudatú népcsoportról van szó. Nem részletezve a nemzeti kisebbségek osztályozásának szempontjait, csak néhány alapvető vonást említünk meg, amely döntő különbségeket eredményez, és az oktatásügy fejlesztése számára is eltérő lehetőségeket biztosít. Fontos tényező a kérdéses nemzetiség abszolút és relatív nagysága, tehát létszáma és aránya a vele együtt élő nemzet népségéhez. Más föltételeket jelent, ha egy nemzetiségi csoport egy tömbben él, megint másokat, ha nagy területen szétszórta. Élhetnek nemzetiségek többnemzetiségű államban, illetőleg egy többségi nemzettel együtt. Eredetük szerint a nemzeti kisebbségek az adott állam alapítása előtt is élhettek lakóterületükön, vagy később is bevándorolhattak; települhettek önként az adott országba, vagy politikai beavatkozás eredményeként kerültek oda. Lehet, hogy az illető nemzetiség teljes egészében a kérdéses országban él, lehet, hogy csak részben, illetőleg egy másik országban vele egynyelvű, egykultúrájú nemzet létezik. Természetes, hogy egy milliós nagyságrendű nemzetiségi csoport teljes anyanyelvi iskolahálózat kiépítésére törekszik, főiskolákat, egyetemeket is beleértve. Könnyebb megszervezni az alapfokú és középfokú oktatási intézmények rendszerét abban az esetben, ha a nemzetiség egységes területen él. Egy többnemzetiségű ország helyzetéből következően is több figyelmet kénytelen fordítani az egyes nemzetiségek oktatásügyi problémáira, tudatosan is próbál szabályozni bizonyos folyamatokat. Erős nemzetiségi tudattal rendelkező népcsoport joggal igényel kiterjedt anyanyelvi oktatást, a csak halvány összetartozás-tudattal rendelkező szórvány nemzetiségek sok esetben nem képesek pontosan megfogalmazni oktatásügyi szükségleteiket. Más körülményekkel kell számolnia a nyelvoktatásnak a nemzetiségileg erősen kevert, illetőleg a homogén területeken. Másképpen „kényszerít” a többségi nyelv elsajátítására az az ország, ahol a nemzetiségi nyelvnek messzemenő jogai vannak, megint másképpen a nemzetiségi nyelv használatát intézményesen vagy a többségi közvélemény pressziója által korlátozó közegben.

Sokszor fölvetődik, hogy oktatásgazdaságtani szempontból a nemzetiségi oktatás külön költséget jelent. Kétségtelen, hogy a tankönyvek, segédletek stb. többnyelvűsége anyagilag több terhet ró az államra, mint homogén egynyelvű iskolarendszer esetében. Ez a kérdésföltevés azonban fontos szempontokat figyelmen kívül hagy. Például azt a közhírt megtagadja, hogy az anyanyelven történő oktatás a leghatékonyabb; hogy a nemzetiségnek is van anyanyelvi szakemberszükséglete: a pedagógusoktól kezdve a nemzetiségi terület közigazgatási apparátusában dolgozókon keresztül orvosokig, egyéb felső- és középszintű szakemberekig. Hatással van a nemzetiségi iskolarendszer kialakítására a szóban forgó nemzetiségi társadalmi rétegzettség. Igen gyakran a többségi társadalom szerkezetéhez képest a nemzetiségi társadalomban mások az arányok: nagyobb a munkások, parasztok száma, viszonylag

kisebb a „harmadik szektorban” dolgozóké vagy az értelmiségieké. Az oktatásügynek ebben az esetben „kettős hátrány” leküzdéséhez kell segítséget nyújtania. Az sem mindegy, hogy az oktatásügyi szükségletek szempontjából kit tekintenek nemzetiséginek. Köztudomású például, hogy a magyar oktatáspolitikai nemcsak a lakosságnak azzal a másfél százalékával számol, amely a népszámláláskor nemzetiséginek vallotta magát, hanem egy jóval szélesebb — mintegy 400 ezer fős — réteggel, amelyet szorosabb vagy lazább szálak — de mindenképpen meglévő kapcsolatok — fűznek nemzetiségi anyanyelvükhöz, kultúrájukhoz.

A nemzetiségi oktatási intézmények egy adott ország iskolarendszerének szervezését képezzük, hogy milyen iskolatípusokban és -fokozatokban lehetséges anyanyelvű oktatás, azt — ahogy fentebb körvonalaztuk — a társadalom és a nemzetiség oktatásügyi szükségletei, a nemzetiség helyzete szabja meg. Erősen centralizált iskolarendszer — pozitív vagy negatív irányban — adminisztratív módon befolyásolja a nemzetiségi oktatást. A decentralizáltabb közoktatási rendszerben szabadabban érvényesülnek spontán társadalmi-gazdasági folyamatok, tehát az egy tömbben élő nemzetiségi lakosság jó lehetőségeket kaphat oktatási igényei kielégítésére, a szórványban élő népesség viszont kedvezőtlenebb helyzetbe kerülhet.

Világszerte sok szó esik az iskoláskor előtti szakasz fontosságáról, a nemzetiségi oktatás számára is alapvető az anyanyelvű óvodaellátottság kérdése. A korunkban lezajló „oktatásügyi forradalom” egyéb vonatkozásai is érintik a nemzetiségi iskolát. Szétszórt településhálózattal rendelkező országokban az alapfokú oktatás egységes színvonalának megteremtése érdekében az általános iskola felsőbb szakaszát például nagyobb lélekszámú településeken, úgynevezett körzeti központokban vonják össze. Fokozott figyelmet kíván a nemzetiségi lakosság anyanyelvű iskolák iránti igényének számontartása, kielégítése az iskolahálózat koncentrálása közben. Ez gyakran csak bentlakásos intézményekkel, diákothonokkal oldható meg. Számos országban átalakulóban van a középfokú oktatás szerkezete. A kor igényei szélesebb általános alapokra épülő, magasabb szintű szakmai képzést kívánnak meg. A középszintű szakemberek iránti szükségletek rohamos növekedése az anyanyelvű szakképzés fontosságára hívja föl a figyelmet.

Ha nem teljes a nemzetiségi iskolák hálózata, vagy az anyanyelvű oktatási rendszer bizonyos iskolafokozatok után zsákutcát jelent, a nemzetiségi tanulók nem anyanyelven oktató tanintézményekbe áramlanak át, ami sem az egész társadalomnak, sem a nemzetiségnek nem érdeke. Ha jelentős mértékben csökken a nemzetiségi oktatás presztízse, hosszabb távon konzerválódik a nemzetiségi társadalom szerkezete, nem tud hatékonyan részt venni a nemzetiségi lakosság az adott ország fejlesztésének közös feladatában. Ahhoz, hogy a nemzetiségi tanulók számára ugyanolyan széles csatornákat nyíljanak a társadalmi mobilitásnak, mint a többségi nép fiai esetében, elsősorban arra van szükség, hogy a dinamikusan szélesedő „harmadik szektorba” (szolgáltatás stb.) nemzetiségi nyelven megszerzett képzettséggel is be lehessen kerülni.

Vonatkozik ez — mutatis mutandis — a nemzetiségi értelmiség utánpótlására is. Alapos számítások elvégzése nélkül nehéz lenne eldönteni, hogy milyen lélekszámú népcsoport számára „érdemes” nemzetiségi nyelvű felsőoktatást szervezni. A Szovjetunió kisebb népességű köztársaságaiban (Észt SZSZK, Lett SZSZK stb.) kiterjedt az anyanyelven is oktató főiskolák-egyetemek hálózata. Jugoszláviában a jelentős albán népességgel rendelkező Koszovó autonóm tartományban a prištinaian egyetemen az oktatásnak mintegy 60%-a albán nyelven folyik. De van lehetőség a nemzetiségek értelmiségi utánpótlásának biztosítására nemzetközi kooperáció keretében is. Hazánk például évek óta gyümölcsöző együttműködést folytat a szomszédos szocialista országokkal nemzetiségi fiatalok felsőfokú képzése területén.

A nemzetiségi iskolákat nemcsak a más tanítási nyelv különbözteti meg a vele együtt élő többségi nép iskoláitól, hanem — bizonyos mértékben — az oktatás tartalma is. Mócsi Ferenc idézett könyvének fontos következtetése, hogy a nemzetiségi oktatás sajátos céljait szem előtt tartva kell kidolgozni a szlovákiai magyar iskolák tantervét, tananyagát. A nemzetiségi iskola nevelési funkciójának sajátossága, hogy

egyidejűleg kell elvégeznie a tanuló „beillesztését” egy szűkebb és egy tágabb közösségbe. A nemzetiségi iskola arra neveli tanítványát, hogy *az illető államban nemzetiségi állampolgárként* éljen és boldoguljon. Azaz: olyan értékek, normák, viselkedési minták szellemében, amelyek többé-kevésbé eltérnek más állampolgárok kulturális hagyományaitól. Különösen fontosak az oktató-nevelő munkának azok a területei, ahol a „nemzetiségivé nevelés” lejátszódik, tehát az anyanyelv, az anyanyelvi irodalom, a történelem, a földrajz, az ének-zene tanítása. Ezekben a tárgyakban ismerkedik meg a tanuló mikrotársadalmának kulturális örökségével, az együttélés pozitív hagyományaival.

A kapitalista társadalomban jellegzetes törekvés a nemzetiségi anyanyelv kiűzése az iskolából, érvényességi körének szűkítése. A nyugat-európai tőkés országokban a haladó erők következetesen harcolnak a más nyelvű nemzeti kisebbségek nyelvi jogaiért, a Francia Kommunista Párt például többször síkraszállt az elzászi német anyanyelvű lakosság nemzetiségi iskolái érdekében. Kétnyelvűség és iskola bonyolult kérdésköre az utóbbi években számos nyelvészeti, szociolingvisztikai, szociálpszichológiai kutatás középpontjába került. Anélkül, hogy tüzetesebben megvizsgálánánk ezeket a kutatási eredményeket, a nemzetiségi oktatásügy szempontjából néhány lényeges következtetést mutatunk be. A „*kétnyelvűség*” nem két anyanyelvet jelent, hanem az anyanyelv mellett egy másik nyelv megfelelő szintű használatának képességét. A nemzetiségi csoport jellegétől függően változhat a „második nyelv” oktatásának terjedelme a nemzetiségi iskolákban.

Az anyanyelven történő ismeretszerzés — mindenekelőtt az oktatás kezdő szakaszában — *minőségileg más folyamat, mint a második nyelven folyó tanulás.* A gyermekkori ismeretszerzés döntő fontosságú a személyiség kialakulása szempontjából. Az anyanyelven szerzett ismeretek szilárdsága, aktivizálhatósága, alkalmazhatósága — ha egyébként azonos feltételek mellett folyik a tanítás-tanulás — kétségtelenül fölülmúlja a második nyelven elsajátított ismereteket, jártasságokat, készségeket. Az anyanyelvű iskola a legcélszerűbb a továbbtanulás szempontjából is, ha a benne folyó oktató-nevelő munka színvonala azonos más iskolákéval, és ha sikeresen megtanítja a lakosság többségének nyelvét mint második nyelvet. Azt tehát helytelen lenne elvárni, hogy a nemzetiségi tanuló anyanyelvi szinten ismerje a lakosság többségének nyelvét, az viszont fontos számára, hogy elsajátítsa — mint a többséggel való érintkezés eszközt.

Rövid áttekintésünkben a nemzetiségi oktatásügy számos kérdését nem említettük, elsősorban azokra az összefüggésekre kívántuk fölhívni a figyelmet, amelyeket föltétlenül fontos szem előtt tartani a kérdéskör vizsgálata során. Befejezésül a lenini alapelvet idézzük, melynek kiindulópontnak kell lennie a nemzetiségi oktatásügy továbbfejlesztésének munkájában is: „Ezért a nemzeti kisebbségekkel szemben tanúsított engedékenységet és békülékenységet inkább túlozzuk el az adott esetben, semmint megfordítva.”