

KISEBBSÉGI SZEMLE

X. ÉVFOLYAM, 2025. 2. SZÁM

SZERKESZTŐK

KÁNTOR ZOLTÁN, GAZSÓ DÁNIEL

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

ABLONCZY BALÁZS, FERENC VIKTÓRIA, GAZSÓ DÁNIEL, KÁNTOR ZOLTÁN,
TÁTRAI PATRIK, TORÓ TIBOR, TÓTH NORBERT, VÍZI BALÁZS

Kiadó: *Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.*

1016 Budapest, Gellérthegy u. 30–32.

Internetcím: www.bgazrt.hu

Felelős kiadó: *Erdélyi Rudolf Zalán*

Tel.: +36 1 795 2012

E-mail: vezerigazgato@bgazrt.hu

Szerkesztőség: *Nemzetpolitikai Kutatóintézet*

1016 Budapest, Gellérthegy u. 30–32.

Internetcím: www.npki.hu

Felelős szerkesztő: *Kántor Zoltán*

Szerkesztőségi titkár: *Mile Csilla*

Tel.: +36 1 795 4614

E-mail: csilla.mile@bgazrt.hu

Nyelvi lektor: *Tomka Eszter*

Borítóterv: *Kőfaragó Anna, Kőfaragó Zsuzsa*

A borítón megjelenített fénykép forrása:

Art and Picture Collection, The New York Public Library. „Hungarian Design.”

The New York Public Library Digital Collections. 1911.

<http://digitalcollections.nypl.org/items/510d47e1-0219-a3d9-e040-e00a18064a99>

Nyomás és kötés: *Kapitális Nyomdaipari Kft.*

4002 Debrecen, Balmazújvárosi út 14.

A Kisebbségi Szemle egy szaklektorált (peer-reviewed) folyóirat

MTA-értékelés: A

HU ISSN 2498-8049

TARTALOM

OKTATÁS

- PAPP Z. ATTILA: CSALÁDI HÁTTÉR VS. TANNYELV?
A KISEBBSÉGI MAGYAR DIÁKOK KOMPETENCIAEREDMÉNYEI
A PISA-VIZSGÁLATOKBAN (2003–2022) 7
- GYENÉY LAURA – TARPAI ZSUZSANNA: AZ ANYANYELVI OKTATÁS
BIZTOSÍTÁSÁNAK JELENTŐSÉGE A KISEBBSÉGEK JOGAINAK GYAKORLÁSÁBAN –
NEMZETI ÉS NEMZETKÖZI PÉLDÁK 31

KATALÁNOK

- KORPICS FANNI: KATALÁNOK FRANCIAORSZÁGBAN:
KI KICSODA OCCITANIE RÉGIÓBAN? 49

RECENZIO

- KISS NIKOLETT: KÖZÖS MÚLT, KÖZÖS JÖVŐ? MAGYAR FIATALOK
A KÁRPÁT-MEDENCÉBEN 69

*VITA EMESE – VERES VALÉR (SZERK.) VÁLTOZÓ IFJÚSÁG A KÁRPÁT-MEDENCE
ORSZÁGAIBAN. SZOCIOLÓGIAI TANULMÁNYOK A MAGYAR FIATALOK KÉT ÉVTIZEDÉRŐL.
NEMZETI KISEBBSÉGGUTATÓ INTÉZET: KOLOZSVÁR, 2023.*

- RESUME 73

- SZÁMUNK SZERZŐI 77

PAPP Z. ATTILA

CSALÁDI HÁTTÉR VS. TANNYELV? A KISEBBSÉGI MAGYAR DIÁKOK KOMPETENCIAEREDMÉNYEI A PISA-VIZSGÁLATOKBAN (2003–2022)¹

Elemzésemben arra koncentrálok, hogy az egyik legnagyobb nemzetközi érdeklődést kiváltó és oktatáspolitikai eszköznek tekintett felméréssorozatban hogyan találhatunk a kisebbségi magyar diákok iskolai teljesítményére vonatkozó információkat. Ugyanakkor nem csak az lehet kérdés, hogy a kisebbségi magyar diákok teljesítményéről mit tudhatunk meg nemzetközi viszonylatban, hanem az is, hogy a PISA- (Programme for International Student Assessment) felmérés eszköztárára építve milyen értelmezéseket adhatunk a mért iskolai kompetenciákra vonatkozóan. Lineáris regressziós modellek segítségével igyekszünk képet adni az anyanyelvi oktatás hatékonyságáról is, azaz a családháttér-index mellett az anyanyelvi képzés tiszta hatását is mérni próbáljuk.

A PISA-vizsgálatokról általában

Az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)² által 2000 óta háromévente lebonyolított PISA-felméréseknek óriási a szakirodalma és a hatása is: a rendszerint a mérés évét követő év december elején nyilvánosságra hozott adatokat nagy érdeklődés követi, és szakpolitikai vitákat is generál. Rendszerint az országok sorrendje szokott nagy érdeklődést kiváltani, de természetesen az adatok értő elemzése, maguk a PISA-OECD honlapján nyilvánosságra hozott jelentések jóval árnyaltabb képet adnak a felmérésben részt vevő országok, régiók³ oktatási rendszeréről.

-
- 1 Az elemzés egy részét ismertettem az ONK2024 konferencián, és egy rövidebb változata meg fog jelenni a konferencia kötetében is.
 - 2 A gazdaságilag legfejlettebb államokat tömörítő szervezet: Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet.
 - 3 A felmérésben elsősorban országok vesznek részt, de vannak olyan mérési helyszínek, amelyek csak egy régióra vagy akár városra terjednek ki. Ilyen volt például a legutóbbi mérés során Baku (Azerbajdzsán), Koszovó, Ciprus (ahol az északi, Törökország által kontrollált régióban nem volt mérés), vagy Ukrajna is, ahol az orosz háború miatt csak 18 régióban (megyében) történt mérés. De szintén ide sorolhatjuk a legsikeresebbnek tekinthető Szingapúrt is. Jelen szövegben egységesen az „országok” kifejezést használom, de az előbbieik alapján tudhatjuk, nem minden egyes esetben egy egész országról van szó.

A Covid–19 alatti iskolabezárásoknak köszönhetően a legutolsó felmérésre 2022-ben került sor, ez egyéves csúszást jelent a hároméves ciklusokhoz képest. Ugyanakkor ez az utolsó, 81 országban⁴ zajló mérés lehetőséget adott arra is, hogy a Covid–19 iskolai hatását globálisan is mérni lehessen, egyszersmind a Covid–19 iskolai menedzselésére, megélésére is választ tudjunk kapni.

Mielőtt a PISA adattengeréből bemutatnánk néhányat, fontos tartalmi és módszertani szempontból kissé körüljárni, mi is ez az iskolai felméréssorozat. E mérések alapkérdése így hangzik: „What should citizens know and be able to do?”⁵ (Magyarul talán így fogalmazhatnánk meg: „Mit tudnak az állampolgárok és mire képesek?”) E kérdésfeltevésnek két nagyon fontos aspektusa van: egyrészt állampolgárokról beszél (és nem tanulókról), másrészt pedig képességet említ (és nem ismeretet). Mindez azt jelenti, hogy a PISA-felmérés ugyan iskolai populációt céloz meg, ám rájuk állampolgárokként és majdani munkavállalóként tekintenek, nem a tesztet kitöltők lexikális tudására kíváncsiak, hanem arra, hogy az iskolarendszerben így-úgy elsajátított ismeretekkel mit kezdenek mint majdani munkavállalók. E paradigmában tehát az iskolának olyan ismereteket kell átadnia, amelyet a későbbiekben a munkaerőpiacon vagy általában a mindennapi életben is alkalmazni tudnak az állampolgárok: „A tesztet kitöltő tanulóknak a mérési területeken megszerzett tudásuk segítségével számukra újszerű iskolai és iskolán kívüli szituációkban kell elemezniük, érvelniük és hatékonyan kommunikálniuk.”⁶

A PISA-mérések konkrét célcsoportja a 15 évesek (pontosabban a betöltött 15 éves 3 hónapostól a 16 éves 2 hónaposig terjedő korosztályig), függetlenül attól, hogy milyen képzésben, illetve milyen képzési szinten vesznek részt. 2000-től három alapterületen mérnek: matematikai műveltség, szövegértés, természettudományi műveltség, és ezek közül az egyik területet mindig részletesebben körüljárják. E módszerrel tehát mindegyik kompetencia-területről kilencéves ciklusban részletesebb összehasonlító adatokat is szerezhetünk. Megjegyzendő azonban, hogy a három alapterületen kívül egyes országok vállalásaik alapján nem teljeskörűen, és nem minden alkalommal, de más műveltségi területeket is mérnek. 2022-ben például 66 országban a kreatív gondolkodást, 22 országban pedig a pénzügyi műveltséget (financial literacy) is mérték.

4 2022-ben 37 OECD-országban és 44 partnerországban zajlottak mérések.

5 OECD (2023). PISA 2022. (Volume I.): *The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris. p. 38.

6 Oktatási Hivatal: *PISA 2022. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal: Budapest, 2024. 2. javított kiadás. 3–4.

A PISA-vizsgálatok néhány fontos módszertani vonatkozása

A későbbiekben bemutatandó adatok egy részének megértése céljából röviden tekintsük át, hogy a mérések tartalmi keretei hogyan határozzák meg a három alapterületet.

- A matematikai műveltség „az egyénnek az a képessége, hogy matematikai módon érvelni tud, és különböző valós kontextusokban megjelenő problémákat matematikailag megfogalmaz, matematikai ismereteit alkalmazva megoldja és matematikailag értelmezi azokat. Idetartozik a matematikai gondolkodás, valamint a matematikai fogalmak, eljárások, tények és eszközök használata jelenségek leírásához, magyarázatához, előrevetítéséhez. Segítségével az egyén felismeri a matematika szerepét a világban, és konstruktív, elkötelezett, megfontolt 21. századi állampolgárként megalapozott ítéleteket és döntéseket hoz.”⁷
- A szövegértés „a szövegek megértése, felhasználása, értékelése és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben/társadalomban”.⁸
- A természettudományos műveltség „az egyénnek az a képessége, amelynek révén gondolkodó, megfontolt állampolgárként képes foglalkozni tudományos kérdésekkel és elképzelésekkel (...) és készséggel vesz részt a tudományról és a technológiáról folytatott értelmes párbeszédekben”.⁹ Ez három fontos kompetenciát követel meg: 1. jelenségek tudományos magyarázata; 2. tudományos vizsgálatok tervezése és értékelése; 3. adatok és bizonyítékok tudományos értelmezése.¹⁰

Az adatok értelmezése céljából néhány további fontos módszertani vetületet meg kell említenünk. A PISA által is képviselt kompetenciamérések abba a paradigmába tartoznak, amely a képességek magyarázatában nemcsak iskolai/intézményi vagy iskolarendszer szintű, illetve akár egyéni és/vagy örökletes tulajdonságokat feltételez, hanem a családi háttér szerepét is kihangsúlyozza. Az iskolai teljesítményt e logikában a családi háttér is meghatározza, amelynek fontos módszertani folyománya, hogy a tesztek kitöltése mellett háttérkérdőíveket is kitöltenek a diákokkal, illetve igazgatókkal vagy helyenként magukkal a szülőkkel is. Ezekre építve a PISA-adatok feldolgozása során különféle háttérváltozókat, többek között családháttér-indexet is létre lehet hozni, és a későbbiekben ezek segítségével

⁷ Uo. 7.

⁸ Uo. 9.

⁹ Uo. 10.

¹⁰ Valamivel részletesebben lásd: Oktatási Hivatal: *PISA 2022. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal: Budapest, 2024. 2. javított kiadás. 11. o.

meg lehet vizsgálni azt is, hogy az iskolai teljesítményeket milyen mértékben határozzák meg a különféle háttérváltozók vagy az intézményi sajátosságok.

Egy másik módszertani megjegyzésünk statisztikai jellegű.¹¹ A PISA-vizsgálatok kétlépcsős mintavétellel történnek: először az iskolákat választják ki, majd az iskolákon belül a diákokat. Ezért az összminta statisztikáit speciális, visszatevéses, ismétlődő súlyozási eljárással számolják ki, hogy pontosabb becsléseket (pl. varianciát, statisztikai hibát stb.-t) kapjanak. Ezt ún. BRR (Balanced Repeated Replication) módszerrel teszik, azaz az eredeti mintát almintákra osztják, majd pedig ezen alminták vonatkozó statisztikáit összehasonlítják az összminta statisztikájával.¹² A PISA-vizsgálatokban 80 BRR-almintát generálnak.

A konkrét elemzések viszont még bonyolultabb eljárásra épülnek, mivel a – jelen tanulmány olvasóit (és általában a közvéleményt) leginkább érdeklő – kompetenciaértékeket statisztikai megfontolásból úgynevezett plauzibilis értékek (PV – plausible value) segítségével számolják ki. A kompetenciaértékek ugyanis nem egyéni jellemzők a PISA-vizsgálatokban, hanem egy mintának vagy almintának (például egy országnak, vagy azon belül valamely szociodemográfiai csoportnak, például a fiúknak vagy lányoknak, vagy jelen elemzéshez közelebb álló példát hozva, a tesztekkel valamilyen nyelven kitöltők csoportjának) a jellemzője, amely egyaránt jelzi a csoportba tartozó egyének képességét, de utal a feladatok nehézségére is. Egy magasabb pontszám például azt is jelzi, hogy a diákok jobb képességűek, de azt is, hogy nagyobb valószínűséggel tudják a nehezebb feladatokat is megoldani.¹³ Mivel a kompetenciaértékek egy (al) minta vagy egy adott csoport jellemzője, a PISA-vizsgálatok különös hangsúlyt fektetnek az al minta hibahatárának pontos becslésére.

A plauzibilis értékekre azért van szükség, mert a tesztkérdésekre adott „kiikszelős” válaszok alapján generált kompetenciaértékeknek folytonosnak kell lenniük. Ha csak a helyes válaszokra épülő összesített változót használnánk, valójában „csak” egy diszkrét (nem folytonos) változót kapnánk. Azért, hogy ez a diszkrét változó egy folytonos változó legyen, minden értéke mögött normál eloszlást feltételezve létre lehet hozni olyan új változókat (PV-eket), amelynek átlagos értékei a diszkrét változó értékeit adják (azaz akörül mozognak). A PISA-vizsgálatokban 2018-tól kezdve tíz plauzibilis értéket használnak (korábban csak öt volt). Mindez azt jelenti, hogy egy minta vagy egy vizsgált al minta átlagos

11 E statisztikai módszertani rész alapját az alábbi kiadvány képezi, ahol természetesen sokkal részletesebben is megismerhetjük az említett eljárásokat: OECD (2009): PISA Data Analysis Manual. SPSS, Second Edition. <https://doi.org/10.1787/9789264056275-en>

12 „Since the 1990 IEA Reading Literacy Study, sampling variances have been estimated through replication methods. These methods function by generating several subsamples, or replicate samples, from the whole sample. The statistic of interest is then estimated for each of these replicate samples and then compared to the whole sample estimate to provide an estimate of the sampling variance.” – p. 74.

13 A kompetenciaszintek kalibrálása Rasch-modellre épül. Ld. erről részletesebben OECD (2009) 77–92.

kompetenciaértéke 800 (80×10) almintának az átlagát jelenti, és ennek hibahatárát pedig az összminta és az alminták négyzetes különbségének (0,5-ös) Fay-együtthatóval arányosított átlagolása jelenti. Képletszerűen:

$$\sigma_{\hat{\theta}}^2 = \frac{1}{G(1-k)^2} \sum_{i=1}^G (\hat{\theta}_{(i)} - \hat{\theta})^2 = \frac{1}{80(1-0.5)^2} \sum_{i=1}^{80} (\hat{\theta}_{(i)} - \hat{\theta})^2 = \frac{1}{20} \sum_{i=1}^{80} (\hat{\theta}_{(i)} - \hat{\theta})^2$$

ahol:

σ – a vizsgált (al)minta hibahatára

G – BRR-alminták száma

k – Fay-együttható

θ – összminta becsült átlaga

$\theta_{(i)}$ – i. BBR-alminta becsült átlaga

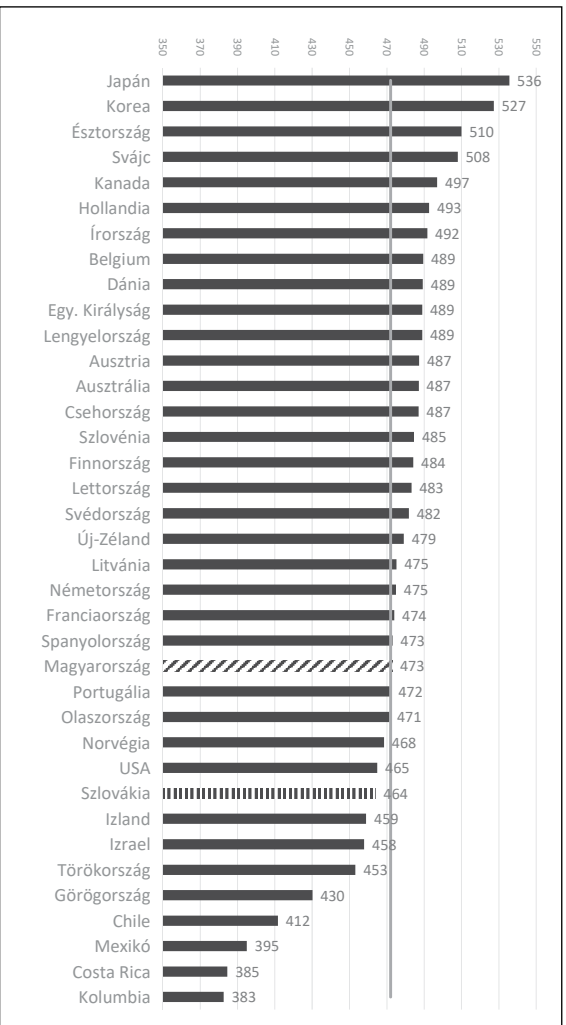
Mindezen számítások az SPSS-alapcsomagban nem elérhetők, ezért a nemzetközi oktatási elemzésekben 1990 óta meghonosodott eljáráshoz szükséges parancsokat az IEA IDB programmal lehet generálni. Ez az eljárás ugyan valamivel hosszabb, mintha csak egydimenziós mintaként tekintenénk az adatokra, de rendkívüli fontos következményei lehetnek. Ha nem az előbbiekben vázlatosan ismertetett számításokat használnánk, akkor előfordulhat, hogy az átlagok közötti eltéréseket ott is szignifikánsnak tekintjük, ahol valószínűleg nem azok, így az ilyen adatokra épülő oktatáspolitikai beavatkozások félrevezetőek és/vagy fölöslegesek lennének.¹⁴

A 2022-es PISA-mérés főbb eredményei

A PISA-vizsgálatok rendre azt mutatják, hogy a távol-keleti, ázsiai országok meglehetősen jól teljesítenek. 2022-ben Szingapúr magasan vezetett ezen a listán: a matematika területén például 575-ös átlagos értéket ért el¹⁵ az OECD-országok 472-es átlagával szemben. Az OECD-országok közül 17 teljesített átlag fölött, az európai élmezőnyt pedig Észtország (510 pont) és Svájc (508 pont) vezeti.

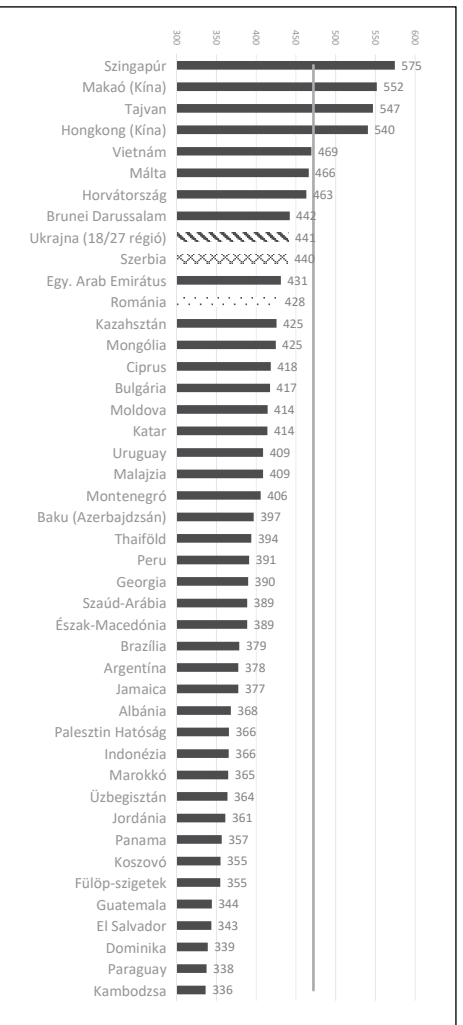
14 Gondoljunk bele, ha például kiderülne, hogy minden mért kompetenciaterületen a fiúknak szignifikánsan gyengébb a teljesítményük a lányokhoz képest, és egy adott ország ennek érdekében átalakítaná a pedagógusképzést, újraíratná a tankönyveket stb., és egyszer csak valaki utólag jelezne, hogy elnézést, még sincs szignifikáns különbség a nemek között a képességekben, nem kell foglalkozni ezzel az üggyel.

15 A matematikai kompetenciaértékek az első mérés során 500 pontra voltak kalibrálva úgy, hogy a szórásuk 100 pont legyen. Ez statisztikailag azt jelenti, hogy 95 százalékos valószínűséggel a lehetséges értékek 300 és 700 között mozogjanak.



1. ábra: Matematikai kompetenciáértékek átlaga OECD-országok szerint

Forrás: OECD, PISA 2022 Database, Tables I.B1.2.1



2. ábra: Matematikai kompetenciáértékek átlaga partnerországok szerint

Forrás: OECD, PISA 2022 Database, Tables I.B1.2.1

Magyarország az OECD-országok mezőnyében átlagosnak számít, míg a szintén OECD-tag Szlovákia átlag alatt teljesített, és úgyszintén a jelen elemzésben közelebbről vizsgálándó Románia és Szerbia is (a 2. ábrán eltérő mintázattal kijelöltük a környező országokat, azaz azokat, ahol elviekben magyar anyanyelvű/nemzetiségű diákok is kitöltötték a vonatkozó teszteket; Ukrajna is részt vett 2018 óta a PISA-vizsgálatokban, de az adatbázis tanúsága szerint a magyar iskolák nem kerültek be a Kárpátalja megyei mintába).

A képességpontok segítségével a PISA-vizsgálatokban ún. képességszinteket is meg szoktak állapítani. A 2022-es mérés során – a korábbi gyakorlathoz képest – árnyalták a matematikai képességszinteket, és nyolc szintet határoztak meg. A képességpontok küszöbértékének a 2-es szintet tekintik: aki ezt eléri, az vélhetően képes már matematikai összefüggéseket életszerű helyzetekben is felismerni, részben megoldani, és így képes teljes értékű állampolgárként részt venni a társadalmi életben.¹⁶ Azok, akik e küszöbérték alatt teljesítettek, nagy valószínűséggel nem fognak felsőfokú végzettséget szerezni, és gyengén fizetett és/vagy alacsonyabb társadalmi presztízsű munkát fognak a későbbiekben végezni.

Hasonló módon a szövegértésnél és a természettudományos területen is képességszinteket határoztak meg: az előbbinél szintén nyolc szintet, az utóbbinál hetet. A szövegértés területén a küszöbértéknek számító 2-es szint azt jelzi, a tanuló képes nem túlságosan hosszú szövegeket megérteni és átlát egyszerűbb összefüggéseket, képes valamelyest kapcsolatot teremteni a szöveg és a való élet között. Természettudományi területen a 2-es szint azt jelzi, hogy a tanulók képesek alapvető tudományos magyarázatot adni bizonyos jelenségekre és képesek egyszerűbb adatsorokat értelmezni. Mindhárom területen a 2-es szintet el nem érőket alulteljesítő tanulóknak nevezik, az (itt nem részletezett) 5-ös szintet elérőket pedig kiemelkedően teljesítőknek.¹⁷

Az OECD-országok szintjén az alulteljesítők aránya a matematika területén a legmagasabb (31,9 százalék), a szövegértés területén 26,3 százalék, a természettudományi képességek területén pedig 24,5 százalék. Az 1., 2. és 3. táblázatban feltüntettük az OECD-országok szintjén, illetve a Magyarországon és a magyar kisebbségi demográfiai szempontból legrelevánsabb néhány szomszédos országban mért teljesítményeloszlásokat. Kompetenciaterületek szintjén kissé változó módon, de összességében azt láthatjuk, hogy az OECD-országok szintjéhez Magyarország meglehetősen közel áll, Szlovákia valamivel az OECD-átlag alatti, míg Romániában, Szerbiában és Ukrajnában a legmagasabb az alulteljesítő diákok aránya.

	Matematika											
	1c szint alatt	1c szint	1b szint	1a szint	2. szint	3. szint	4. szint	5. szint	6. szint	2. szintet elérők	alulteljesítők aránya	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
OECD-átlag	0,3	2,3	9,8	18,7	23,3	22,0	14,9	6,7	2,0	68,9	31,1	
Magyarország	0,2	2,4	9,6	17,3	23,8	23,8	15,1	6,3	1,6	70,5	29,5	
Szlovákia	0,9	4,4	10,9	17,1	22,0	22,6	14,9	5,7	1,6	66,8	33,2	
Románia	1,5	7,0	17,1	22,9	22,3	16,4	8,7	3,2	0,8	51,4	48,6	
Szerbia	0,7	3,6	13,8	25,0	26,3	18,1	8,8	3,0	0,8	56,9	43,1	
Ukrajna (18 régió, 27-ből)	0,4	3,6	14,2	24,3	25,9	19,2	9,3	2,7	0,6	57,6	42,4	

1. táblázat: Matematikai képességszintek aránya
(az OECD-országok átlagában, Magyarországon és néhány szomszédos országban)

Forrás: OECD, PISA 2022 Database, Table I.B1.3.1.

16 Vol. I. p. 89. Érdemes itt is felhívni a figyelmet arra, hogy a matematikai képességszintek értelmezése során is az állampolgári lét, társadalmi integráció kerül előtérbe.

17 A képességszintek részletes leírását lásd OECD Table 1.3.1., 1.3.3., 1.3.4.

	Szövegértés											
	1c szint alatt	1c szint	1b szint	1a szint	2. szint	3. szint	4. szint	5. szint	6. szint		2. szintet elérők	alulteljesítők aránya
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
OECD-átlag	0,2	1,9	7,6	16,6	24,4	25,3	16,9	6,0	1,2		73,7	26,3
Magyarország	0,3	2,0	7,5	16,0	24,4	27,0	17,3	4,9	0,5		74,1	25,9
Szlovákia	0,5	3,7	11,3	19,9	25,0	23,0	13,2	3,1	0,3		64,6	35,4
Románia	0,7	4,3	13,6	23,2	26,6	20,6	9,1	1,9	0,1		58,3	41,7
Szerbia	0,3	2,0	10,3	23,8	29,7	22,7	9,3	1,7	0,1		63,6	36,4
Ukrajna (18 régió, 27-ből)	0,4	3,5	12,7	24,3	29,7	20,6	7,1	1,4	0,1		59,1	40,9

2. táblázat: Szövegértés képességszintek aránya
(az OECD-országok átlagában, Magyarországon és néhány szomszédos országban)
Forrás: OECD, PISA 2022 Database, Table I.B1.3.2.

	Természettudomány											
	1b szint alatt	1b szint	1a szint	2. szint	3. szint	4. szint	5. szint	6. szint			2. szintet elérők	alulteljesítők aránya
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
OECD-átlag	1,1	6,3	17,1	25,2	25,7	17,2	6,3	1,2			75,5	24,5
Magyarország	0,6	5,5	16,8	25,9	27,3	17,7	5,5	0,6			77,1	22,9
Szlovákia	2,6	9,3	18,7	26,3	24,7	14,0	3,8	0,5			69,4	30,6
Románia	3,2	14,9	25,9	27,0	19,6	8,0	1,3	0,1			56,0	44,0
Szerbia	1,6	9,1	24,5	30,7	22,5	9,5	2,0	0,2			64,9	35,1
Ukrajna (18 régió, 27-ből)	1,3	9,0	23,8	30,3	23,9	9,7	2,0	0,1			66,0	34,0

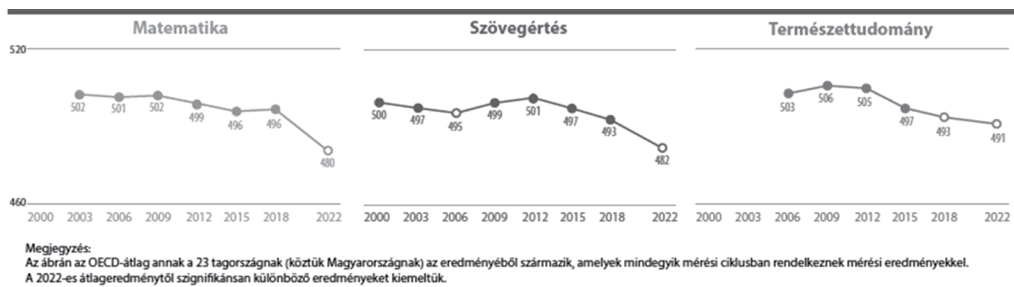
3. táblázat: Természettudományi képességszintek aránya
(az OECD-országok átlagában, Magyarországon és néhány szomszédos országban)
Forrás: OECD, PISA 2022 Database, Table I.B1.3.3.

A matematika területén például Romániában szinte minden második diák alulteljesít (48,6 százalék), de Szerbiában és Ukrajnában is 40 százalék fölötti ez az adat. Szövegértés területén a szerbiai alulteljesítők aránya közel áll a szlovákiai értékhez, de itt is láthatjuk, hogy Románia és Ukrajna nagyságrendekkel lemarad (41,7, illetve 40,9 százalék). A természettudományi területen hasonló mintázat látszik, mint a szövegértésben, annyi eltéréssel, hogy Románia messzemenően lemarad (itt 44 százalék nem képes alapvető természetismereti törvényeket felismerni), míg az ukrajnai alulteljesítők aránya (34 százalék) közelít a szerbiai sinthez (35,1 százalék). Mindezek azért is fontos adatok, mert ezen országok oktatási rendszerében tanul a külföldi magyarok nagy része, így különösen fontos, hogy az itt tanuló magyar tanulók iskolai teljesítményére hogyan érvényesülnek az országhatások: statisztikailag ugyanis az a kérdés, lesz-e szignifikáns eltérés a magyar és a többségi tanulók iskolai teljesítményei között.

A 2000-ben indult, háromévenkénti felmérések sorában a legutóbbi 2021-ben lett volna esedékes, ám a Covid-19 miatti általános és iskolai lezárások következtében végül csak 2022-ben kerítettek sort rá. Mivel erre a Covid-19 fő hullámai után került sor, egyúttal lehetővé vált a világjárvány iskolai teljesítményekre mért hatásának vizsgálata is. Sőt, a

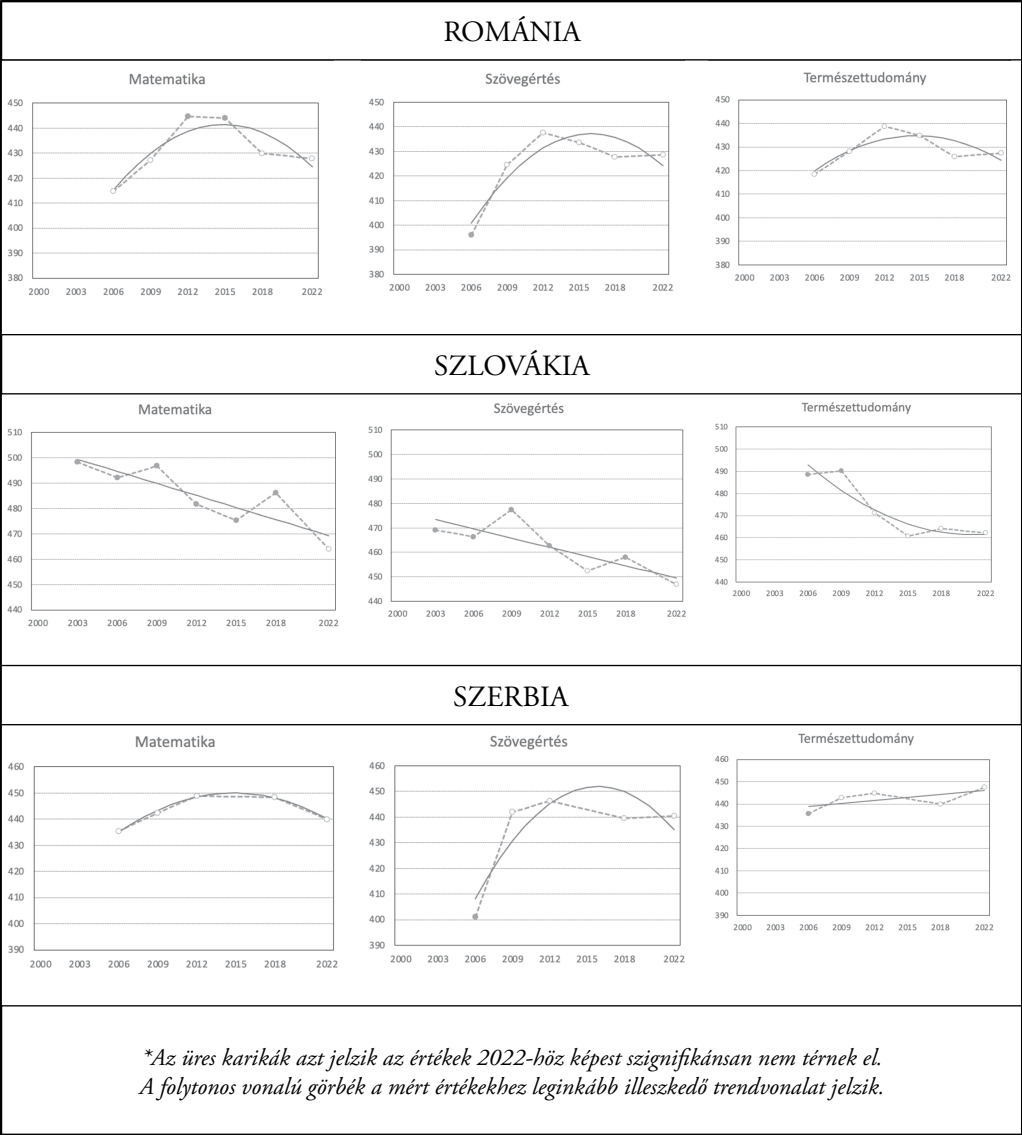
háttérkérdőívekben a világválság értékelése, a megélésére vonatkozó kérdések is szerepeltek, így az egész problémakört részletesen körüljárják a vonatkozó PISA-elemzések.

A legfontosabb üzenete ezeknek az elemzéseknek az, hogy a Covid–19 két kompeten-ciaterületen negatívan hatott az iskolai teljesítményekre. A 2018-as méréshez képest a ma-tematika és a szövegértés területén az OECD-országok szintjén alacsonyabb kompeten-ciaértékeket mértek: az előbbiben 15 ponttal, az utóbbiban 10 ponttal. Ez példa nélküli e mérések történetében, hiszen eddig sosem fordult elő az, hogy a korábbi mérésekhez képest ilyen volumenű csökkenést regisztráljanak. Míg például a matematikai kompetenciák 2003 és 2018 között konstansak voltak (statisztikai hibahatáron belül ingadoztak), addig 2018 után szignifikánsan csökkentek az OECD-országok szintjén is (3. ábra). Fontos azonban hozzátenni, hogy ugyan a Covid–19 sokkolta az oktatási rendszereket, ám mégis voltak olyan országok, amelyek sikeresen vették az akadályokat, azaz reziliensek voltak. A magyar kisebbség zömének oktatáspolitikai keretet adó román, szlovák és szerb rendszerekben a Covid–19 majdnem nyomokat sem hagyott. Részben kivételt csak Szlovákia jelent, ahol a matematika és szövegértés területén mértek szignifikánsan alacsonyabb értékeket 2022-ben 2018-hoz képest.



3. ábra: Az OECD-országok átlageredményei 2000–2022 között
Forrás: PISA 2022. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, 2024. 13.

Ha a jelen elemzésünk céljából figyelemre méltóbb országokban a mérések óta kiraj-zolódó hosszabb távú trendeket vizsgáljuk, eltérő mintázatok láthatunk (4. ábra). Ro-mániában például 2010 környékén voltak viszonylag sikeresebbek a diákok, ám a 2012-es mérés után a matematika területén csökkenés, a másik két területen pedig stagnálás állt be. Szlovákiában folyamatos teljesítménycsökkenésnek lehetünk szemtanúi, és ez érvényes az utolsó két mérés vonatkozásában is: vélhetően a Covid–19-nek is köszönhetően a 2022-es adatok szignifikánsan alacsonyabbak a 2018-ashoz képest (kivétel a természettudományi terület, ahol az elmúlt négy mérés során stagnálás látszik). Szerbiában 2006 után lehet látni némi elmozdulást, de valójában 2009 után stagnálás mutatható ki mindhárom kompeten-ciaterületen.



4. ábra: Románia, Szlovákia, Szerbia idősoros adatai
Forrás: OECD, PISA 2022 Database, Tables I.B1.5.4, I.B1.5.5 and I.B1.5.6.

Kárpát-medencei kisebbségi magyar tanulók iskolai teljesítménye a PISA-felmérésekben

A PISA-mérések eredményei elsősorban országos és bizonyos helyeken regionális szinten relevánsak, ám lehetőséget adnak a különféle kisebbségi csoportokra vonatkozóan is az adatok értelmezésére. A PISA-ban az egyik sajátos, kiemelt oktatáspolitikai jelentőségű kisebbségi csoport a migráns háttérű diákoké, akikről többféle elemzés is napvilágot látott az elmúlt bő két évtizedben, mivel e tanulók iskolai sikerét a méltányos és igazságos oktatási rendszer indikátorának tartja a méréssorozat.¹⁸

Az elemzés fókuszában álló magyar kisebbségi tanulók nyelvi-etnikai csoportnak tekinthetők, és a nemzetközi mérés lehetőséget ad arra is, hogy e csoport iskolai teljesítményéről nemzetközi összehasonlításban is képet kapjunk. Egy korábbi elemzésünkben¹⁹ részletesen kitértünk a PISA-vizsgálatok kisebbségi oktatással kapcsolatos lehetőségeire, itt csak annyit elevenítünk fel, hogy bizonyos háttérkérdések felhasználása által elviekben lehetőség van a kisebbségi tanulók iskolai teljesítményét is mérni. Mivel ismert például a teszt nyelve, és van információnk arról is, hogy a tanulók milyen nyelven beszélnek otthon, lehetőség van statisztikailag megkonstruálni azt a kisebbségi csoportot, amelyik saját nyelvén tölti ki a tesztet (pl. anyanyelvi oktatásban vesz részt), és azt is, amelyik nem az anyanyelvén (pl. többségi nyelven) folytatja tanulmányait.²⁰

Alább ismertetendő adataink elsősorban Romániában, Szerbiában és Szlovákiában a teszteket magyarul kitöltőkre, illetve az otthonukban magyarul beszélőkre érvényesek. Kisebbségi magyar szempontból fontos fejlemény volt, hogy Romániában/Erdélyben a legutóbbi mérés során külön almintán a magyar tannyelvű iskolába járó tanulókat is mérték. Ezáltal elviekben megbízhatóbb képet lehet kapni e térségben a kisebbségi diákok (vagy ilyen nyelven tanulók) iskolai teljesítményéről, noha az idősoros adatok azt sugallják, az országos trendek a magyarok körében is jobbra érvényesek (azaz, mint láttuk korábban, a Covid–19 érdemi változást nem okozott 2018 és 2022 között).

Vizsgáljuk meg először, hogy a 2000-ben kezdődő mérésekből milyen időbeli trendeket tudunk beazonosítani a három nagyobb külhoni magyar közösséghez tartozó diákok iskolai teljesítményénél. Mivel nemzetközi méréssorozatról van szó, érdemes az előbbieken ismertetett adatsorokból két nagyobb üzenetet minduntalan szem előtt tartani: a három ország közül a szlovákiaiak relatív sikeresebb oktatási rendszerben működnek (még), az erdélyi és a vajdasági fiatalok pedig egy olyan rendszerben tanulnak, amelynek országos szinten mért teljesítménye OECD-átlag alatti minden egyes időpontban. Idősoros országos

18 „A fair education system gives students with an immigrant background an equal opportunity to thrive at school and realise their full learning potential” OECD 2023. 206.

19 Papp 2015. Szlovákiai magyar tanulók iskolai teljesítményét részletesebben lásd Papp 2014a.

20 Ilyen adatokat, nem csak magyar kisebbségi vonatkozásában, lásd Papp 2014, Papp 2015.

trendként azonosítottuk be azt is, hogy Románia és Szerbia az elmúlt tíz évben jobbra stagnál, míg Szlovákia mintha folyamatos lejtmenetben lenne.

Az alábbi táblázatokban láthatjuk a mérések kezdete óta regisztrált adatokat,²¹ az utolsó mérésre vonatkozó adatokat pedig még részletesebben is megvizsgáljuk. Az itt közölt adatokat a módszertani részben leírtak alapján, a PISA-ban használatos statisztikai eljárások (plauzibilis értékek és a visszatevéses, ismétlődő súlyok) alkalmazásával számolták ki. A 2022. évi mérések részletesebb elemzésével bemutatjuk azt is, milyen módon és milyen statisztikai következtetéseket lehet levonni e mérésekből.

A kompetenciaértékek részletezése során négy nagyobb csoportot alkottunk meg. Ebből hármat az alábbi séma szerint, illetve azokat, akik az otthon beszélt nyelvre a magyart jelölték, függetlenül, hogy milyen nyelven tanulnak, egységesen „kisebbségi magyar – összesen” kategóriaként értelmeztük.

	Teszt nyelve: többségi	Teszt nyelve: magyar
Otthon beszélt nyelv: többségi	Többségi diák, aki többségi nyelven tanul <i>„többségi – többségi nyelven”</i>	(nem jellemző)
Otthon beszélt nyelv: magyar	Magyar diák, aki többségi nyelven tanul <i>„kisebbségi magyar – államnyelvű képzésben”</i>	Magyar diák, aki anyanyelvén (magyarul) tanul <i>„kisebbségi magyar – anyanyelvű képzésben”</i>

4. táblázat: Lehetséges többségi, etnikai-nyelvi kisebbségi tanulói csoportok a PISA-ban
Forrás: saját szerkesztés

Románia/Erdély

Az 5. táblázat mutatja az említett módszerrel megalkotott statisztikai (többségi és kisebbségi) csoportok kompetenciaértékét. A többségi-többségi nyelven kategóriába tartozók nagymértékben követik a – 4. ábrán is megjelenített – országos trendet. A matematika területén például itt is láthatjuk, hogy 2006 és 2022 között érdemi (statisztikailag jelentős)

21 Látható, hogy az egyes országok nem egyszerre léptek be a PISA-mérésekbe, illetve nem minden alkalommal vettek részt. 2022-ben mindhárom ország részt vett, az erre vonatkozó adatokat részletesebben is megvizsgáljuk.

elmozdulás nem történt, mivel hiába volt relatív kimagasló az érték 2012–2015 környékén, 2015 után jelentősen lezuhant. Mondhatni, szerencse a szerencsétlenségben, hogy a Covid–19 nem okozott csökkenést e területen. A magyar kisebbséghez tartozó diákok összességében némi javulást mutatnak 2006 után a matematikai kompetenciák szintjén, de 2009 után az ő esetükben sem mutatkozik statisztikailag jelentős eltérés. Ha a magyar fiatalokon belül külön vizsgáljuk a román nyelven tanulókat, úgy tűnik, hogy rendszerint alacsonyabb kompetenciaértékeket produkálnak, ám itt tudatában kell lenni, hogy ennek a csoportnak viszonylag alacsony az elemszáma, és ezért a statisztikai hiba meglehetősen magas. Ennek ellenére azonban a 2022-ben mért adatok (454 pont a magyar nyelven, illetve 376 pont az államnyelven tanulók esetében) meggyőzően jelzik,²² hogy az anyanyelvű tanulás sikeresebb. Szintén a 2022-es adatok alapján kijelenthetjük, hogy a magyar tannyelvű iskolák diákjai szignifikánsan jobban²³ teljesítettek matematikából, mint a román társaik.

Szövegértés területén az országos és a román diákok adatai alapján azt lehet mondani 2006-hoz képest, hogy ugyan valamelyest nőtt a gyerekek kompetenciaszintje (a nemzetközi szinten igencsak alacsonynak tekinthető 392-ről 2022-re 430 pont lett), ám valójában 2009 után stagnálást látunk. Ugyanez kijelenthető általában is a magyar diákoknál, és valamivel markánsabban a magyar tannyelvű iskolába járók esetében is: a 2006-os mérés során számított 406-os szintről 447 lett 2022-re. Azonban itt is észre kell vennünk, hogy a 2009-es kimagasló szintről valójában folyamatos visszaesés tapasztalható itt is. Kérdés azonban itt is, hogy a román diákok 430-as szintje és a magyar iskolába járók 447 pontja, figyelembe véve a statisztikai hibahatárokat, szignifikáns eltérést jelez-e? Válaszunk ezúttal is igen, mivel 100 százalékos valószínűséggel kijelenthető, az átlagok eltérnek egymástól.²⁴ Ugyanakkor könnyű belátni azt is, a szövegértés területén is, a nem anyanyelven tanulók nagyságrendekkel gyengébben teljesítenek, mint azok, aki anyanyelven tanulnak.

Végül a természettudományi kompetenciák szintjén is hasonló megállapításokra juthatunk: egyrészt az első mérés óta idősorosan nincs érdemi változás a többségi tanulók esetében, a magyar kisebbségi diákok esetében pedig 2009 óta (csak 2006-hoz képest történt némi pozitív elmozdulás). A 2022-es adatok arra is rámutatnak, hogy a magyar diákok általában, illetve a magyar iskolába járók szignifikánsan jobban teljesítenek, mint a románok, a magyarok körében pedig a nem anyanyelven tanulók szignifikánsan lecsúsznak.

22 T-érték: 2,89. df.: 1207; sig: 0.004.

23 T-érték: 8,36. df.: 7005; sig: 0.000.

24 T-érték: 5,54. df.: 7005; sig: 0.000

ROMÁNIA - matematika							
	2006	2009	2012	2015	2018	2022	SH
Többségi – többségi nyelven	416	424	445	445	432	428	(4,2)
Kisebbségi magyar – összesen	410	456	439	438	452	445	(7,6)
Kisebbségi magyar – anyanyelvű képzésben	427	492	445	439	462	454	(7,2)
Kisebbségi magyar – államnyelvű képzésben	390	387	404	426	411	376	(25,7)
ROMÁNIA - szövegértés							
	2006	2009	2012	2015	2018	2022	SH
Többségi – többségi nyelven	392	423	438	433	428	430	(4,2)
Kisebbségi magyar – összesen	378	458	444	443	458	439	(8,1)
Kisebbségi magyar – anyanyelvű képzésben	406	504	456	445	473	447	(8,1)
Kisebbségi magyar – államnyelvű képzésben	346	357	367	418	400	381	(24,3)
ROMÁNIA - természettudomány							
	2006	2009	2012	2015	2018	2022	SH
Többségi – többségi nyelven	416	425	438	432	426	428	(4,0)
Kisebbségi magyar – összesen	417	473	455	467	452	456	(7,3)
Kisebbségi magyar – anyanyelvű képzésben	440	515	466	472	469	466	(7,3)
Kisebbségi magyar – államnyelvű képzésben	391	381	389	414	384	386	(19,6)

5. táblázat: Átlagos kompetenciaértékek változása az otthon beszélt nyelv, illetve a teszt nyelve szerint (Románia, 2006–2022)

Forrás: saját számítások a PISA tanulói adatbázisai alapján

Szerbia/Vajdaság

A szerbiai többségi fiatalok matematika-kompetenciaértékei látszólag valamelyest emelkedtek a PISA-vizsgálatban való részvétel mintegy 20 éve alatt, de statisztikailag ez mégsem jelentős. A vajdasági/szerbiai oktatási rendszer úgy tűnik, eléggé homogén, ugyanis sem a többségi és kisebbségi diákok között nem lehet kimutatni szignifikáns eltérést 2022-ben, sem a magyarokon belül nem jelenthetjük ki statisztikai bizonyossággal, hogy a nem anyanyelven tanulók szignifikánsan gyengébben teljesítenének matematikából: ugyan ezen utóbbi csoport kompetenciaértéke 390 pont, azonban a hibahatárokat figyelembe véve ez szignifikánsan nem tér el az anyanyelven tanulók 423-as átlagától.²⁵

Szerbia és értelemszerűen a szerbül tanuló szerb diákok szövegértési képességei 2009-re emelkedtek meg, de utána stagnálás tapasztalható. Itt is elmondhatjuk, a Covid–19 időszaka nem csökkentette a tanulói képességeket (és igaz, nem is növelte). A magyar diákok képességei is 2009-re erősödtek meg, és 2018-ig még tudták is ezt tartani. Az adatok alapján azonban úgy tűnik, a magyarul tanulók megsínylették a Covid–19 időszakát, ugyanis az ő szövegértésük szignifikánsan csökkent 2022-re (a 2018-as 474-ről 428-ra). Mondhatni, belesimultak az országos trendekbe, ugyanis 2022-ben már nem jelenthetjük ki, hogy a teszt magyarul, illetve szerbül kitöltő fiatalok között statisztikailag jelentős eltérés lenne.²⁶

²⁵ A t-érték: 1.535; df.: 159; sig: 0.127.

²⁶ Előbbiek átlaga 428, utóbbiaké 443, de a kettő közötti különbség szigorú értelemben ($p = 0,05$) nem szignifikáns: t-érték: 1.955 ; df.: 6158; szig.: 0.051.

Természettudományi területen a szerbiai diákok a legkonstansabbak, az első mérési időponthoz képest ugyan van egy kis emelkedés, de 2009 után e területen is állandónak tekinthető az iskolai teljesítmény. A magyar tannyelvű iskolába járó diákok jobbnak tűnnek az elmúlt két évtizedben, főleg a kétezer-tízes évek elején, de mára ezek a különbségek teljesen kiegyenlítődtek. Az igazi vesztesek az államnyelven tanuló magyar fiatalok, akik szignifikáns mértékben lecsúsznak a magyarul tanuló diákokhoz viszonyítva, de általában is, az országos átlagokhoz képest is.²⁷

SZERBIA - matematika							
	2003	2006	2009	2012	2018	2022	SH
Többségi – többségi nyelven	437	436	443	449	450	443	(2,9)
Kisebbségi magyar – összesen	437	444	440	477	471	419	(8,1)
Kisebbségi magyar – anyanyelvű képzésben	437	446	443	485	484	423	(9,3)
Kisebbségi magyar – államnyelvű képzésben	445	432	426	468	364	390	(19,0)
SZERBIA - szövegértés							
	2003	2006	2009	2012	2018	2022	SH
Többségi – többségi nyelven	412	403	443	447	441	443	(2,7)
Kisebbségi magyar – összesen	408	408	457	484	460	419	(9,7)
Kisebbségi magyar – anyanyelvű képzésben	408	415	466	494	474	428	(11,6)
Kisebbségi magyar – államnyelvű képzésben	408	366	424	471	342	360	(18,1)
SZERBIA - természettudomány							
	2003	2006	2009	2012	2018	2022	SH
Többségi – többségi nyelven	436	436	443	444	440	450	(2,8)
Kisebbségi magyar – összesen	443	459	458	485	468	444	(11,6)
Kisebbségi magyar – anyanyelvű képzésben	443	463	464	489	479	453	(12,2)
Kisebbségi magyar – államnyelvű képzésben	443	435	441	482	379	384	(18,2)

6. táblázat: Átlagos kompetenciaértékek változása az otthon beszélt nyelv, illetve a teszt nyelve szerint (Szerbia, 2003–2022)

Forrás: saját számítások a PISA tanulói adatbázisai alapján

Felvidék/Szlovákia

Az országos szintű adatok is jelezték, illetve az alábbi táblázat szlovákul tanuló szlovák fiatalokra (többségi – többségi nyelven kategóriára) vonatkozó adatai is jelzik, hogy 2003 és 2022 között szignifikánsan csökkent a matematikai kompetenciaszint. Szlovákiában a Covid–19 komoly nyomokat hagyott, ugyanis az ország azok közé tartozik, ahol a két utolsó mérés között szignifikánsan csökkentek a tanulói teljesítmények. Megjegyzendő azonban, hogy az itt szereplő értékek (lásd például a 2022-es 478 pontot) némileg magasabbak, mint az országos szinten mért értékek (464 pont a matematikánál, lásd 1. ábra), aminek az az oka, hogy a szlovákiai mintába bekerült nyelvi kisebbségi csoportok (például a magyar, de a romák

²⁷ A t-érték: 3.318; df.: 159; sig: 0.001.

is²⁸⁾ iskolai teljesítményei rendszerint gyengébbek az országos átlagokhoz képest, így azok „lehúzzák” az országos szintű adatokat.

A magyar diákok matematikai teljesítménye 2003 óta folyamatos csökkenést mutat: míg 2003-ban 480 pontot mértek, 2022-re 427 lett ez az érték. Ugyanez a trend érvényesül a magyar tananyelvű osztályokba járó (a teszteket magyarul kitöltő) diákok esetében is. A 2022-es adatok szerint kijelenthető az is, a magyar diákok (függetlenül attól, hogy milyen nyelven tanulnak) szignifikánsan alacsonyabban teljesítenek, mint a – szlovákul tanuló – többségi diákok. Ez a leszakadás ugyanakkor egyértelműen megmutatkozik a másik két kompeten-
ciaterületen is.

Fontos azt is hangsúlyoznunk, hogy Szlovákiában a nem anyanyelven tanuló diákok nem tekinthetők „vesztéseknek”, kompetenciaértékeik nem térnek el szignifikánsan azokéitól, akik anyanyelven tanulnak. Figyelembe véve az átlagok statisztikai hibahatárát, ez a megjegyzés a 2022-es adatok alapján érvényes mindhárom területre: a matematika és természettudomány területén „szabad szemmel is látható”, hogy nem térnek el az átlagok jelentősen, de a szöveg-
értés szintjén az anyanyelvű képzés 424-es átlaga szignifikánsan szintén nem tér el a nem magyarul tanuló (ám otthonukban magyarul beszélő) diákok 397-es átlagától.²⁹⁾

	SZLOVÁKIA - matematika							SH
	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022	
Többségi – többségi nyelven	508	503	503	493	487	500	478	(3,2)
Kisebbségi magyar – összesen	480	464	469	462	446	453	427	(12,0)
Kisebbségi magyar – anyanyelvű képzésben	486	480	458	465	454	450	429	(17,0)
Kisebbségi magyar – államnyelvű képzésben	457	431	487	452	427	463	423	(11,2)
	SZLOVÁKIA - szövegértés							SH
	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022	
Többségi – többségi nyelven	479	478	485	476	467	471	460	(3,4)
Kisebbségi magyar – összesen	455	456	446	441	422	426	414	(12,2)
Kisebbségi magyar – anyanyelvű képzésben	466	493	447	447	435	430	424	(17,1)
Kisebbségi magyar – államnyelvű képzésben	421	382	444	414	392	414	397	(11,8)
	SZLOVÁKIA - természettudomány							SH
	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022	
Többségi – többségi nyelven	506	499	498	483	474	476	477	(3,2)
Kisebbségi magyar – összesen	483	463	463	458	428	430	419	(11,4)
Kisebbségi magyar – anyanyelvű képzésben	492	491	460	466	441	433	408	(12,6)
Kisebbségi magyar – államnyelvű képzésben	452	409	467	429	399	422	426	(16,2)

7. táblázat: Átlagos kompetenciaértékek változása az otthon beszélt nyelv, illetve a teszt nyelve szerint (Szlovákia, 2003–2022)

Forrás: saját számítások a PISA tanulói adatbázisai alapján

28 Itt nem részletezzük, de jeleznénk, a szlovákiai mintába rendszerint bekerül több száz olyan tanuló, aki otthonában romani nyelven beszél (2022-ben 307 diák). E nyelvi hátrányos helyzetű csoport kompetenciaértéke matematikából 2022-ben például 333 pont volt. Feltételezhetjük ugyanakkor, hogy a magyar almintába (426 fő) szintén bekerültek magyar anyanyelvű romák is, akiknek szintén alacsony a családi háttér-indexük. Mint később látni fogjuk, a teljesítményeket nagymértékben ugyan a családi szocioökonomiai státusz határozza meg, a lineáris regressziós modellek azonban a háttértényezők tiszta hatásáról, így az oktatás nyelvének családi háttértől független impaktjáról is árulkodnak (részletesebben lásd a 8., 9., 10., 11. számú táblázatokat).

29 t-érték: 1.301; df:424; szig: 0.194

Az iskolai teljesítményt magyarázó modell kisebbségi kontextusban

Az iskolai teljesítménybeli különbségek hátterében számos tényező állhat: az egyéni predispozícióktól kezdve akár időjárásbeli kihívások, logisztikai, szervezésbeli tényezők is befolyásolhatják az aktuális eredményeket. Az oktatásszociológiai szakirodalomban a családi háttér, a sokszor rejtett módon működő kulturális tőke szerepét szokták kihangsúlyozni (Coleman, Bourdieu). A PISA-elemzések azonban felhívják a figyelmet arra, hogy e hatást nem szabad fatalista, determinisztikus módon kezelni, ugyanis kimutatható módon léteznek olyan diákok is, akik hátrányos családi háttérük ellenére sikeresek tudnak lenni az iskolai életpályán (az ilyen tanulókat akadémiai rezilienseknek nevezik).

Az előbbiek láthattuk, hogy a többségi-kisebbségi szimbolikus iskolai harcban a vizsgált három ország eltérő mintázatokat mutat a részletesebben ismertetett 2022-es adatok alapján. Míg Romániában, úgy tűnik, a magyar iskolák sikeresebbek, addig Szlovákiában azt sugallják az adatok, hogy a magyarok vagy magyarul tanulók „vesztésre” állnak. Szerbia kapcsán ugyanakkor azt láttuk, a rendszer egésze meglehetősen homogén, ami magával hozta azt is, hogy a szerb és magyar diákok között nincsen eltérés a kompetenciaszintekben. Elemzésünk szempontjából tehát az a kérdés, hogy a kisebbségi diákok iskolai teljesítményét milyen mértékben tudjuk a családi háttérrel megmagyarázni, és majd arra is kísérletet teszünk, pusztán az oktatás nyelvének van-e önálló hatása.

A 8. táblázatban feltüntettük az általunk vizsgált három ország, illetve Magyarország és Ukrajna családháttér-indexeit (ESCS).³⁰ Láthatjuk, hogy Magyarország az OECD-átlag szintjén hozza, míg a többi ország, beleértve a szintén OECD-tag Szlovákiát is, átlag alatti értékeket mutat. A leghátrányosabb országoknak Románia és Ukrajna tűnik, majd pedig Szlovákia és Szerbia következik. Ha elfogadjuk, hogy e háttérnek kihatása van az iskolai teljesítményekre, nem meglepő, hogy Magyarország OECD-átlagos szinten teljesített, míg Románia és Szerbia OECD-átlagok alatt. Ami viszont érdekes, hogy Szlovákia, annak ellenére, hogy jóval OECD-átlag alatti családháttér-index értékkel rendelkezik, teljesítménye nem csúszik le nagyon az OECD-szintjéhez képest, és megelőzi például Szerbiát, amelynek egyébként magasabb az ESCS-értéke.

30 ESCS: Index of economic, social and cultural status (gazdasági, társadalmi és kulturális státusz indexe).

	ESCS	SH	SD (szórás)
OECD	0,00	(0,00)	0,91
Magyarország	0,00	(0,02)	0,96
Szlovákia	-0,30	(0,02)	0,96
Románia	-0,36	(0,04)	1,03
Szerbia	-0,20	(0,02)	0,84
Ukrajna	-0,35	(0,04)	0,86

**8. táblázat: gazdasági, társadalmi és kulturális index (ESCS),
illetve statisztikai hibahatára (SH) és szórása**
Forrás: saját számítások a PISA tanulói adatbázisai alapján

Vizsgálódásunk szempontjából azonban az érdekel, hogy a PISA-ban beazonosítható nyelvi kisebbségi csoportok társadalmilag is rétegződnek-e. Azaz vizsgáljuk meg az ESCS indexet az otthon beszélt nyelv és a teszt nyelve szerint is a fókuszunkban lévő három országban (lásd 9. táblázat). Mindhárom országban a többségi diákok, illetve a magyar tannyelvű osztályba járó diákok családi háttere szignifikánsan eltér egymástól, de nem azonos módon. Míg Romániában a magyar fiatalok családi háttere, úgy tűnik, szignifikánsan kedvezőbb a többségiekhez képest, addig Szerbiában és Szlovákiában a magyarok társadalmi pozíciója kedvezőtlenebb.³¹ Statisztikai bizonyossággal továbbá csak Szerbia vonatkozásában jelenthetjük ki, hogy a magyarokon belül eltérések vannak: itt úgy tűnik, a többségi képzésben részt vevő magyar fiatalok családi háttere mintha kedvezőbb lenne. Ugyanezt a trendet sejtetik a szlovákiai adatok is (ám statisztikailag nem szignifikáns az eltérés az anyanyelvű és államnyelvi képzésben részt vevők ESCS indexe között). Romániában szintén nem lehet egyértelműen kijelenteni, de az adatok arra utalnak, hogy az államnyelvű képzést választó magyar fiatalok családi háttere alacsonyabb, mint az anyanyelven tanuló diákoké, és pontosan az országos szint körül alakul.

31 Kérdés lehet, hogy ezek az eltérések a társadalom egészére is érvényesek, vagy csak a mintavételnek tudható be. Míg Szerbiában és Szlovákiában a tesztet magyar nyelven kitöltők részvétele a PISA-mérésben nem előzetes mintavétellel történt, addig Romániában célzott magyar al minta készült. Mindezek ellenére szembeötlő, hogy a magyarok ESCS indexe Szlovákiában és Szerbiában szignifikánsan alacsonyabb, míg Romániában szignifikánsan magasabb, mint a többségi diákoké.

	Románia		Szerbia		Szlovákia	
	ESCS	SH	ESCS	SH	ESCS	SH
Többségi – többségi nyelven	-0,37	(0,04)	-0,18	(0,01)	-0,20	(0,03)
Kisebbségi magyar – összesen	-0,15	(0,07)	-0,66	(0,09)	-0,45	(0,11)
Kisebbségi magyar – anyanyelvű képzésben	-0,12	(0,06)	-0,72	(0,09)	-0,50	(0,14)
Kisebbségi magyar – államnyelvű képzésben	-0,38	(0,32)	-0,29	(0,16)	-0,37	(0,16)

9. táblázat: Románia, Szerbia és Szlovákia ESCS indexe az otthon beszélt nyelv és a teszt nyelve szerint (PISA 2022)

Forrás: saját számítások a PISA 2022 tanulói adatbázis alapján

Vizsgáljuk meg a továbbiakban, hogy e három ország esetében milyen mértékben befolyásolja a családihátér-index az iskolai teljesítményeket. Először csak az ESCS index hatását és meredekségét fogjuk vizsgálni, majd pedig a modell bővítésével a teszt nyelvének önálló, tiszta (parciális) hatását is megvizsgáljuk.

A PISA-jelentések részletesen szokták közölni az ESCS hatását az iskolai teljesítményekre. A 2022-es jelentésből például kiderül, hogy a matematikai teljesítményeket az OECD-országok szintjén 15 százalékbán befolyásolja a diákok családi háttere. Az általunk vizsgált országok közül ez a mutató Szerbiában a legalacsonyabb (13 százalék), ami nem meglepő, hiszen láttuk korábban is, hogy ez az oktatási rendszer tűnt a leghomogénebbnek az iskolai teljesítmények vonatkozásában is. Szlovákiában és Romániában a családi háttér mintegy 25 százalékbán határozza meg a matematikai teljesítményeket.

Az oktatási rendszer esélykiegyenlítő képességéről árulkodik továbbá az is, hogy az ESCS egységnyi változása mekkora növekedést okoz a képességpontok szintjén (ez a lineáris regressziós becslés meredekségét jelző B érték). Az OECD-országok szintjén ez 39 pontot jelent, a jelen elemzésben részletesen vizsgált három ország közül pedig ez Szlovákiában a legmagasabb (és egyúttal nemzetközi szinten is a legmagasabb: 53 pont).³²

Annak érdekében, hogy el tudjuk dönteni, hogy a magyar tannyelvű oktatás sikeresebb-e avagy nem, ki kell bővítenünk a modellt a teszt nyelvére utaló változó hatásának vizsgálatával is: ezt úgy fogjuk megtenni, hogy létrehozunk egy dummy változót, ahol 0 – a többségi nyelvet jelzi, 1 – a magyar nyelvet. A kibővített modellben a teszt nyelve változó (TESZT_NYELVE_D) melletti értékek (B₂-vel jelöltük) ún. tiszta hatást, azaz a családi háttértől függetlenül mérhető

32 Az országos szintű részletes adatokat ld. PISA 2022 TableI.B1.4.3.

hatásokat jelzik. Láthatjuk, hogy ez a hatás nem mindenhol szignifikáns, azaz az oktatás nyelve érdemben „nem tesz hozzá” (vagy: „nem vesz el”) a családi háttérrel már figyelembe vevő becsléshez képest. A szövegértést például a családi háttér befolyásolja ugyan, de az oktatás nyelvének nincsen szignifikáns önálló hatása egyik vizsgált országban sem. A matematikai képességek kibontakozásához viszont, úgy tűnik, az erdélyi/romániai magyar tan nyelvű iskolák szignifikánsan hozzájárultak, ezzel szemben a szlovákiai magyar tan nyelvű képzésben részt vevők matematikai kompetenciái nem erősödnek (sőt gyengülnek) azáltal, hogy ebben a képzési formában vesznek részt. Szerbiában, Vajdaságban, a képzés nyelvének nincs önálló hatása a matematikai kompetenciákra (és ezáltal újra nyilvánvalóvá vált, hogy e rendszer tan nyelv szempontjából is homogénebb, mint a másik két országé). A természettudományi kompetenciák területén is hasonló mintázatot látunk Erdély és Felvidék vonatkozásában, Vajdaságban viszont, úgy tűnik, az anyanyelvi oktatásnak – Erdélyhez hasonlóan – szintén pozitív hozzájárulása van.

		Matematika		Szövegértés		Természettudomány	
CNTRYID	EqVar	B	beta	B	beta	B	beta
Románia	(CONSTANT)	445		445		443	
	ESCS	48	0,51*	46	0,47*	45	0,49*
	TESZT_NYELVE_D (0 – többségi; 1 – magyar)	14 ^a	0,03*	6	0,01	27 ^a	0,06*
Szerbia	(CONSTANT)	448		448		455	
	ESCS	39	0,37*	36	0,33*	38	0,35*
	TESZT_NYELVE_D (0 – többségi; 1 – magyar)	4	0,01	5	0,01	25 ^a	0,04*
Szlovákia	(CONSTANT)	482		463		481	
	ESCS	53	0,50*	47	0,43*	55	0,51*
	TESZT_NYELVE_D (0 – többségi; 1 – magyar)	-28 ^b	-0,06*	-18	-0,04	-30 ^b	-0,07*

10. táblázat: Lineáris regressziós modellek együtthatói a PISA 2022 adatbázisa alapján

Forrás: saját számítások a PISA tanulói adatbázisai alapján

* Szignifikáns hatás $p:0,05$ -ös szinten.

^a Ennyi pontszámmal magasabb lenne a magyarul tanuló diákok kompetenciaátlaga, ha a többségi és kisebbségi diákok azonos ESCS értékkel rendelkeznének.

^b Ennyi pontszámmal magasabb lenne a szlovákul tanuló diákok kompetenciaátlaga, ha a többségi és kisebbségi diákok azonos ESCS értékkel rendelkeznének.

Mindez azt jelenti, hogy annak eldöntése érdekében, hogy a kisebbségi oktatás vagy a többségi nyelvű oktatás hatékonyabb-e, nem elégséges pusztán a kompetenciaértékek átlagát vizsgálni, mivel a háttérben elsősorban a családi háttér (és nyilván itt nem azonosított sok más tényező is) és kisebb részben az iskola tannyelve is munkálkodhat. Romániában például azt találtuk, hogy a magyar tannyelvű iskolába járó diákok matematikai teljesítménye (454 pont) statisztikai szempontból szignifikánsan magasabb, mint román társaiké (428 pont). Azonban, ha figyelembe vesszük a diákok családi hátterét (ESCS értéket), nyilvánvalóvá válik, hogy ez a különbség egyrészt az eltérő ESCS értékeknek köszönhető (ami a románok esetében -0,37, a magyar tannyelvűek esetében pedig: -0,12), másrészt a tannyelvnek. A modell szerint tehát:

$$\text{Matematikai kompetencia} = \text{Constant} + \text{ESCS} * B_1 + \text{TESZT_NYELVE_D} * B_2;$$

ahol: ESCS – családháttér-index

B1 – családi háttér tiszta hatása

B2 – tannyelv tiszta hatása

A megfelelő értékeket behelyettesítve a két vizsgált csoportra megkapjuk a már ismert kompetenciaértékeket.

$$\text{Matematikai kompetencia}_{\text{többségi}} = 445 + 48 \times (-0,37) + 14 \times 0 = 427^{33}$$

$$\text{Matematikai kompetencia}_{\text{magyar_tannyelv}} = 445 + 48 \times (-0,12) + 14 \times 1 = 453^{34}$$

Láthatjuk tehát, a többségi román nyelvű és a kisebbségi magyar tannyelvű iskolák diákjai közötti 26 pontos különbségből $(453 - 427 = 26)$ 14 pont egyértelműen a tannyelvnek köszönhető. Ez azt jelenti, a két csoport közötti teljesítménybeli különbség 54 százaléka $(14/26 \times 100)$ a tannyelvnek tudható be, és 46 százaléka a családi háttérnek.³⁵

Hasonló módon kiszámolhatjuk a többi országban is az egyes kompetenciaterületeken az anyanyelvi oktatás magyarázóerejét. A 11. táblázatban láthatjuk, hogy a matematika területén a többségi és kisebbségi diákok között mért különbséget az előbbieken kiszámított erdélyi 54 százalék mellett Felvidéken 57 százaléokban határozza meg a tannyelv.

33 A minimális eltérés (427 pont a 428 helyett) annak köszönhető, hogy nem építettük be a modellbe az otthon beszélt nyelv változót.

34 A minimális eltérés (453 pont a 454 helyett) annak köszönhető, hogy nem építettük be a modellbe az otthon beszélt nyelv változót.

35 A 46 százalékot megkaphatjuk úgy is, hogy a családháttér-indexszel súlyozott B értékeket kivonjuk egymásból, és azt arányosítjuk az átlagok között mért különbséghez: $(48 \times (-0,12) - 48 \times (-0,37)) / 26 = 12 / 26 = 0,46$, azaz 46 százalék.

A különbség viszont az, hogy utóbbi esetében a többségi nyelv használata jelent előnyt. A természettudományi területen a tannyelv Erdélyben 71 százalékban, Felvidéken pedig 44 százalékban magyarázza meg a többségi-kisebbségi átlagok közötti különbségeket, de itt is tudatában kell lenni, hogy előbbi esetben a magyar tannyelv, utóbbiban pedig a szlovák tannyelv jár (kompetenciértékben mért) előnnyel. Vajdaság ilyen szempontból különleges eset, mivel itt a magyar tannyelv hozadéka 25 pont, ám az átlagok közötti különbségek csak 3 pontot jeleznek. E régióban láthattuk azt, hogy a magyarok körében az ESCS meglehetősen alacsony (-0,72), így az anyanyelv kompenzálóképessége teljes mértékben felülírja a családi háttérből származó hátrányokat (ezért 100 százalékot jelöltünk magyarázottságként). Másképpen fogalmazva, Vajdaságban ugyan nincs az átlagokban mérten különbség a többségi és magyar nyelvű képzésekben részt vevők között, ám a magyar tannyelvű képzésnek szignifikáns hatása van a természettudományi kompetenciák alakulásában.

					<i>Hány százalékot magyaráz?</i>	
	Többségi – többségi nyelven	Kisebbségi magyar – anyanyelvű képzésben	Különbség	B (teszt nyelve)	<i>tannyelv</i>	<i>ESCS</i>
Matematika						
Románia	428	454	26	14	53,8	46,2
Szerbia	443	423	-20	4	-20,0	80,0
Szlovákia	478	429	-49	-28	57,1	42,9
Szövegértés						
Románia	430	447	17	6	35,3	64,7
Szerbia	443	428	-15	5	-33,3	66,7
Szlovákia	460	424	-36	-18	50,0	50,0
Természettudomány						
Románia	428	466	38	27	71,1	28,9
Szerbia	450	453	3	25	100,0^a	
Szlovákia	477	408	-69	-30	43,5	56,5

11. táblázat: Többségi és kisebbségi csoportok kompetenciaátlagai, illetve a különbségek a regressziós együtthatók szerint

Forrás: saját számítások a PISA tanulói adatbázisai alapján

Megjegyzés: a sötéttel kiemelt számok szignifikáns hatást jelölnek

^a Szerbia természettudományi magyarázottsága azért 100 százalék, mert a B érték nagyobb, mint a különbség: az anyanyelvi oktatásban való részvétel teljes mértékben felülírta a családiháttér-index okozta hátrányokat.

Összegzés

Elemzésünkben kísérletet tettünk a Kárpát-medencei kisebbségi magyar tanulók iskolai kompetenciáinak körülírására a nemzetközi PISA-mérések alapján. Ennek érdekében először a PISA-mérések néhány módszertani vonatkozására tértünk ki, majd pedig néhány nemzetközi adatot ismertettünk. Erre egyrészt azért volt szükség, mert a PISA-adatok (kompetenciaértékek) értelmezése során tudatában kell lennünk a speciális módszertani eljárásokból adódó kereteknek, másrészt pedig a minket érdeklő kisebbségi célcsoportok értékei nemzetközi kontextusban is relevánsak.

A legutóbbi, 2022-es mérés során azt tapasztalhatjuk, hogy a kisebbségi magyar diákok iskoláztatását is biztosító román és szerb oktatási rendszerek az OECD-országok szintje alatt, míg Szlovákia az OECD-átlag körül teljesít. Míg Romániában a legutóbbi mérés során külön magyar almintát is kérdeztek, a másik két országban ez nem történt meg, ám a teszteket magyar tannyelven tanulók is kitöltötték. A relatív alacsonyabb elemszámnak köszönhetően e két ország esetében, illetve Románia korábbi mérései során is a kapott értékek magasabb statisztikai hibahatár mellett értelmezendők, mégis lehetséges idősoros adatokat is vizsgálni. Sőt, a PISA-mérés háttéradatai azt is lehetővé teszik, hogy a nem anyanyelven tanuló magyar fiatalok képességeiről is valamilyen képet kapjunk.

Az erdélyi, vajdasági és felvidéki magyar fiataloknak a PISA-adatok által megismerhetővé vált iskolai kompetenciái idősorosan ugyan hullámzó képet mutatnak, ám egy-két mintázat egyértelműen kirajzolódik. Először is azt láthatjuk, hogy jelentős országhatással kell számolnunk, a magyar diákok eredményei az egyes oktatási rendszerekben eltérő képet mutatnak: míg Erdélyben úgy tűnik, a magyar diákok jobban teljesítenek, mint a többségi-ek, ez Szlovákiában éppen fordítva van, Vajdaságban pedig a rendszer (és benne az iskolák) homogenitása jelenik meg, itt ugyanis nincs szignifikáns különbség a kisebbségi magyar és többségi fiatalok között. Az alacsony elemszámok ellenére a nem anyanyelven tanulásról is valamelyest képet kaphatunk: Romániában és Szerbiában ez általában hátránnyal jár, de Szlovákia kivételt jelez e vonatkozásban is: itt úgy tűnik, a többségi nyelv választása nem jár sem előnnyel, sem hátránnyal az iskolai kompetenciák vonatkozásában.

Az iskolai kompetenciák értelmezése során azonban lényeges különféle háttértényezőket, elsősorban a családi hátteret is figyelembe venni. A 2022-es jelentésből például kiderül, hogy a matematikai teljesítményeket az OECD-országok szintjén 15 százalékban befolyásolja a diákok családi háttere, az elemzésünkben szereplő három ország közül pedig Szerbiában 13, a másik két országban pedig 25 százalékban. Azt is sikerült kimutatni, hogy a többségi és kisebbségi magyar fiatalok családi hátterét jelző index jelentős eltéréseket mutat: Erdélyben mintha a magyarok, a másik két országban pedig a többségi-ek tűnének tehetősebbeknek. A családi háttér mindegyik kompetenciaterületet szignifikánsan befolyásolja, ám annak érdekében, hogy a teszt nyelvének e családi háttértől is független tiszta hatását mérni tudjuk, lineáris regressziós modelleket állítottunk fel. Ezek segítségével

megállapítottuk, hogy a matematika és természettudomány területén fejt ki szignifikáns hatást a teszt nyelve: Erdélyben és Vajdaságban a tesztek magyar nyelven való kitöltése a családi háttértől függetlenül is előnnyel jár, míg Felvidéken úgy tűnik, ez inkább hátránnyal párosul. Érdekes amúgy, hogy a szövegértés szintjén egyik régióban sem fejt ki szignifikáns tiszta hatást a teszt nyelve, aminek az lehet az oka, hogy e kompetenciát azonos mértékben fejlesztik a többségi és kisebbségi tannyelvű iskolákban/osztályokban is.

Irodalomjegyzék

OECD: *PISA data analysis manual: SPSS (2nd ed.)*. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264056275-en>

OECD: *PISA 2022 (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Oktatási Hivatal. *PISA 2022: Összefoglaló jelentés* (2. javított kiadás). 2024.

Papp Z. Attila: Hidden ethnic inequalities: A possible global educational exploration using PISA. *Ethnicity*, 2014. 10. 4–40.

Papp Z. Attila: Szlovákiai magyarok iskolai teljesítménye a PISA vizsgálatok alapján. *Pedagógusforum: a szlovákiai magyar pedagógusok szövetségének lapja*, 2014. 13 (5–6). 8–11.

Papp Z. Attila: Nyelvi-etnikai, nem bevándorló kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye a PISA felmérésekben. *Educatio*, 2015. 25(2). 51–64.

GYENEY LAURA – TARPAI ZSUZSANNA

AZ ANYANYELVI OKTATÁS
BIZTOSÍTÁSÁNAK JELENTŐSÉGE
A KISEBBSÉGEK JOGAINAK GYAKORLÁSÁBAN –
NEMZETI ÉS NEMZETKÖZI PÉLDÁK

1999-ben az UNESCO közgyűlése február 21-ét az anyanyelv világnapijává nyilvánította, ezzel is ráirányítva a figyelmet bolygónk nyelvi sokszínűségére és kulturális gazdagságára. Alapvető tétel, hogy egy többségi társadalomban a kisebbségekhez tartozó személyek csak akkor őrizhetik meg hosszú távon nemzeti identitásukat, ha nyelvi jogaikkal a mindennapokban is élhetnek. Még ennél is fontosabb azonban, hogy a gyermekek magas szinten elsajátítsák anyanyelvüket, hiszen az anyanyelvi oktatás biztosítása elengedhetetlen feltétele annak, hogy később a nyelvi jogaikat teljeskörűen gyakorolhassák.¹

Nem kell messzire mennünk ahhoz, hogy olyan eseteket találjunk, ahol ezek az alapelvek nem érvényesülnek maradéktalanul. Bár számos pozitív tendencia figyelhető meg, a Magyarországgal szomszédos országok szinte mindegyikében, időről időre felmerülnek a magyar kisebbség nyelvhasználati és egyéb jogait érintő problémák. Ezek határozott kiállást, érdekérvényesítést és jogorvoslatot igényelnek.

Az, hogy milyen eszközökkel érdemes fellépni az egyes jogsértések és jogsértő szabályozások ellen, nagyon helyzetspecifikus, ahogy azt a jelen tanulmányban vizsgált kárpátaljai példa is mutatja. Ami közös ezekben az ügyekben, az az alkotmányos alapokon nyugvó felelősségvállalás és segítségnyújtás, amely Magyarország alaptörvényében rögzített érték-ként, egyben iránymutató elvként is megjelenik, és vezérli a külhoni magyarság támogatására irányuló törekvéseket.²

1 A kisebbségek nyelvi jogai biztosításáról lásd bővebben: Kardos, Gábor: The Need for Minority Language Rights: Some Theoretical and International Legal Consideration. *Foreign Policy Review*, 2021. 14 (2). 11–27.

2 Lásd az Alaptörvény D) cikke: Magyarország az egységes magyar nemzet összetartozását szem előtt tartva felelősséget visel a határain kívül élő magyarok sorsáért, elősegíti közösségeik fennmaradását és fejlődését, támogatja magyarságuk megőrzésére irányuló törekvéseiket, egyéni és közösségi jogaik érvényesítését, közösségi önkormányzataik létrehozását, a szülőföldön való boldogulásukat, valamint előmozdítja együttműködésüket egymással és Magyarországgal.

Az anyanyelvi oktatás jogának biztosítékai

Az anyanyelvi oktatás biztosítása a többségi állam részéről mindig aktív szerepvállalást és célzott intézkedéseket, ha úgy tetszik, erőfeszítést igényel. Amennyiben a nemzeti kisebbségek számára a többségi társadalom csupán „ugyanazokat” a feltételeket biztosítja, mint a többség számára, az szükségképpen a kisebbségek asszimilációjához vezet.

Vegyünk egy egyszerű példát: ha egy önálló osztály indításához legalább 15 hatéves gyermekre van szükség, és ezt a szabályt a kisebbségi osztályokra is változtatás nélkül alkalmazzák, az nagy valószínűséggel azt eredményezi, hogy az adott településen nem indul anyanyelvi osztály. Az ilyen, látszólag semleges előírások tehát valójában hátrányosan érinthetik a kisebbségi közösségeket, ellehetetlenítve anyanyelvük használatát az oktatásban.

Az anyanyelvi oktatás érvényesülésének biztosítékai különböző módon kényszeríthetik ki a többségi állam aktív magatartását a kisebbségi joggyakorlás terén. A védőháló első és bizonyos értelemben utolsó szintjét a nemzetközi jog jelenti. Ennek részét képezik olyan kötelező erejű dokumentumok, mint a Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmányának³ 27. cikke, az Emberi Jogok Európai Egyezménye,⁴ valamint a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája.⁵ Ugyanakkor sok nemzetközi jogi előírásnak nincs (közvetlen) kényszerítő ereje, így alkalmazásuk gyakran inkább iránymutató jellegű, és csak korlátozott hatást képesek gyakorolni a nemzeti jogalkotásra és jogalkalmazásra.

A második szintet a nemzetközi jogi kötelezettségeknek megfelelő nemzeti jog jelenti. A nemzetközi jog alapelve, hogy „egy állam sem hivatkozhat saját belső jogára a nemzetközi kötelezettségeivel szemben”,⁶ és a nemzetközi jog a jogforrási hierarchiában megelőzi a nemzeti jogot.

A védőháló harmadik szintje szükségképpen egy gazdasági-pénzügyi szint a többségi állam részéről. Ahhoz, hogy egy állam ténylegesen, hatékonyan érvényesülő többletjogokat biztosítson a kisebbségek számára, elengedhetetlen, hogy anyagi forrásokat is rendeljen ezek megvalósítására. Ennek hiányában kiüresednek a papíron létező jogosultságok is, mert a gyakorlatban lehetetlenné válik az egyes kisebbségi jogok tényleges érvényesítése.

3 ENSZ Közgyűlés, 2200A (XXI) számú határozat, 1966. december 16. – Polgári és politikai jogok nemzetközi egyezségokmánya (kihirdette: 1976. évi 8. törvényerejű rendelet).

4 Európa Tanács, ETS No. 005 – Egyezmény az emberi jogok és az alapvető szabadságok védelméről, Róma, 1950. november 4. (kihirdette: 1993. évi XXXI. törvény).

5 Európa Tanács, ETS No. 148 – Regionális vagy kisebbségi nyelvek európai chartája, Strasbourg, 1992. november 5. (kihirdette: 1995. évi XL. törvény).

6 Lásd például: a szerződések jogáról szóló 1969. évi bécsi szerződés 27. cikke (kihirdette: 1987. évi 12. tvr.).

A védőháló negyedik szintjét az anyaállam jelenti. Az Alaptörvény D) cikke kifejezetten rögzíti, hogy Magyarország „felelősséget visel a határain kívül élő magyarok sorsáért [...]”. Ez a felelősségvállalás különböző módon valósulhat meg a gyakorlatban:

Egyfelől anyagi értelemben, külföldi támogatások, programok⁷ formájában, amelyek széles köre valósult meg az elmúlt másfél évtizedben. Gondoljunk csak a különböző vállalkozásfejlesztési, oktatás-nevelési, kultúrafejlesztési támogatásokra, ösztöndíjprogramokra.

Másfelől politikai értelemben, ami egyrészt magában foglalja az egyszerűsített honosítás intézményét, amelynek értelmében kedvezményesen honosítható az a nem magyar állampolgár, akinek felmenője magyar állampolgár volt vagy valószínűsíti magyarországi származását, továbbá igazolja magyar nyelv-tudását. Ezzel tulajdonképpen megnyílt az út a magyar nemzet közjogi egyesítésének lehetősége előtt.⁸ Idetartozik Magyarország azon törekvése is, hogy a szomszédos államok európai uniós csatlakozását támogassa, és a felvétel során megpróbálja a kisebbségvédelmi garanciákat előmozdítani, érvényesíteni.

Végül, jogi értelemben is, részben azokon a jogi fórumokon, ahol Magyarország jelen van és képviselteti magát, részben pedig magyarországi civil szervezeteken keresztül.⁹

A védőháló magukat a kisebbséghez tartozó személyeket védi, azonban a védőháló csak azokat tudja „megfogni”, csak azoknak nyújthat támaszt, akik maguk is élni kívánnak e lehetőséggel. Ezért kiemelten fontos, hogy a kisebbséghez tartozó személyek tisztában legyenek a jogaikkal, aktívan éljenek azokkal.

Az anyanyelvi oktatás biztosításának elmaradásával kapcsolatosan alapvetően kétféle jogsértésről beszélhetünk:

Az első, szerencsére ma már ritkábban előforduló eset az, amikor a többségi állam nyíltan megtagadja a kisebbségek nyelvi jogainak biztosítását. Sajnos Kárpátalján 2017 óta tapasztalhatóak ilyen irányú törekvések az ukrán állam részéről, amelyek intenzitása az aktuálpolitikai helyzettől függően erősödik, vagy éppen mérséklődik.

Az ennél lényegesen gyakoribb esetek körébe azok a „rejtett” jogsértések tartoznak, amikor is a többségi kormány „elfelejt” kedvezménysszabályokat biztosítani a nyelvi oktatás erősítéséhez. Azaz nem nyíltan korlátozza a kisebbségi nyelvi jogokat, hanem egyszerűen elmulasztja a szükséges kedvezménysszabályok bevezetését, amelyek elősegítenék az anyanyelvi oktatás megerősítését. Ezt jól illusztrálja az Ádám és mások kontra

7 Lásd például: Szülőföldön magyarul program, Gondoskodó Nemzet Program, Makovecz Program, Petőfi Sándor Program, a kárpátaljai szociális támogatások, a kárpátaljai Egán Ede Kárpátaljai Gazdaságfejlesztési Központ közreműködésével megvalósult vállalkozásfejlesztési, mezőgazdasági és turisztikai pályázatok, a Vajdasági Gazdaságfejlesztési Program különböző szakaszainak megvalósítása a Prosperitati Alapítvány közreműködésével.

8 2010. évi XLIV. törvény a magyar állampolgárságról szóló 1993. évi LV. törvény módosításáról.

9 Lásd például a Rákóczi Szövetséget vagy a Kisebbségi Jogvédő Intézetet, amely fő célkitűzése, hogy jogsegélyt nyújtson azoknak, akiket magyarságuk miatt a határon túl sérelem ér.

Románia ügy.¹⁰ Az ügy rövid tényállása szerint Romániában a magyar diákok számára az érettségi vizsga többletterhet jelent: amennyiben anyanyelvükön kívánnak vizsgázni, két plusztantárgyból is érettségizniük kell. Ennek ellenére a vizsgaidőszak hossza változatlan marad, így ugyanannyi idő alatt kell több tantárgyból teljesíteniük a követelményeket. Az Emberi Jogok Európai Bírósága (a továbbiakban: EJEB) az ügyben sajnos arra a következtetésre jutott, hogy mivel a magyar diákok vizsgaeredményei nem mutattak számottevő eltérést román társaikéhoz képest, ezért itt valójában nincs súlyos joghátrány. Ez az érvelés azonban csak az érem egyik oldalát tükrözi. A másik oldalt azok a diákok képviselik, akik eleve lemondanak a magyar nyelvű érettségiről, mert nem akarják kockáztatni továbbtanulási esélyeiket. Ennek következtében a jogsértő helyzet fokozatosan megszokottá válik, beépül mind a gyakorlatba, mind a köztudatba, holott a nemzetközi jog számos normát rögzít arra vonatkozóan, hogy mi az a minimális követelmény, amelyet a kisebbségek anyanyelvi oktatása terén biztosítani kellene.

A nemzetközi jog állásfoglalása a kisebbségi anyanyelvi oktatás terén – az EBESZ hágai ajánlásai

Az EBESZ első kisebbségi főbiztosa, Max van der Stoep kezdeményezésére egy szakértői bizottság kezdett el foglalkozni a kisebbségi oktatás sajátos kérdéseivel, és ennek eredményeként születtek meg az EBESZ 1996-os „hágai ajánlásai”.

Az ajánlások összesen nyolc alfejezetre tagolódnak, és az alábbi főbb elvek köré szerveződnek:

- A nemzetközi jogi dokumentumok szellemisége a diszkrimináció általános tilalmából indul ki; itt érdemes megjegyezni, hogy egyaránt tiltott diszkriminációnak minősül, ha hasonló vagy összehasonlító tényállásokat különböző módon kezelnek, illetve különböző tényállásokat azonos módon ítélik meg, hacsak ez objektív okokkal nem igazolható.
- Az államoknak aktívan, támogató magatartással kell segíteniük a kisebbségek oktatási jogait.
- Az államoknak decentralizált módon, a nemzeti kisebbségek helyi szervezeteinek bevonásával kell megszervezniük a kisebbségi oktatást, oly módon, hogy abba a szülőket is bevonják.

10 Ádám and others v Romania, Nos. 81114/17, 49716/18, 50913/18, 52370/18, 54444/18, 54475/18, 13 October 2020. Az esetről lásd bővebben: Gyeney, Laura: Are exams really a celebration for the diligent student?: Analysis of the ECtHR judgment in Ádám and Others versus Romania. *Hungarian Yearbook of International and European Law*, 2023. 11 (1). 284–294.

- A kisebbségeknek lehetőséget kell biztosítani arra, hogy saját oktatási intézményeket alakítsanak ki, és ezt az intézményrendszert adott esetben az állam anyagilag is támogassa.
- Tartalmi értelemben egyaránt biztosítani kell az óvodai, általános iskolai és középiskolai anyanyelvi oktatást, oly módon, hogy az állam nyelvén történő oktatást fokozatosan növelni kell. További feltétel ugyanakkor, hogy az államnak a megfelelő tanárképzést is biztosítani kell annak érdekében, hogy legyenek a kisebbségi nyelvet megfelelően ismerő és azon a nyelven oktatni tudó szakképzett pedagógusok.
- Biztosítani kell a kisebbségi szakoktatást.
- Ha a kisebbség igényli, és a létszáma ehhez megfelelő, biztosítani kell a megfelelő felsőoktatást is a kisebbséghez tartozó személyek számára, akár saját felsőoktatási intézményekkel, akár a többségi felsőoktatási intézményeken belül.
- A tantervek kialakítását és fejlesztését a képzés valamennyi szintjén a kisebbségek nyelvén is biztosítani kell.¹¹

Ezek az ajánlások, bár formálisan nem bírnak kötelező erővel,¹² mégis világos iránymutatást adnak, és jól érzékeltetik azt, hogy milyen feltételek szükségesek ahhoz, hogy egy őshonos nemzeti kisebbség ténylegesen érvényesíthesse a jogait, azaz valóban élni tudjon az anyanyelven történő oktatáshoz való jogával.¹³

Az EBESZ ajánlásai (és a kisebbségek oktatáshoz való joga) a gyakorlatban – Kárpátalja példája

Érdekes a kárpátaljai régió példáján keresztül áttekinteni, hogy a gyakorlatban mennyiben érvényesülnek az EBESZ ajánlásai. A kárpátaljai viszonyok érzékletesen szemléltetik azt, hogy mennyire fontos, hogy a már említett védőháló különböző szintjei egyidejűleg érvényesüljenek, ezáltal biztosítva a helyi magyarság számára a korábban garantált anyanyelvi oktatáshoz való jogának visszaállítását.

11 The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities and Explanatory Note 1996, 199–213

12 A nemzetközi szintű jogérvényesítés nehézségeiről a kisebbségi oktatási jogok vonatkozásában lásd bővebben: De Varennes, Fernand – Kuzborska, Elżbieta: International Law and Language Minority Education. In: May, Stephen – L. McCarty, Teresa (eds.): *Language Policy and Political Issues in Education*, 3rd ed., 2017. Springer: Cham. 143–154.

13 Bowring, Bill: European Minority Protection: The Past and Future of a “Major Historical Achievement”. *International Journal on Minority & Group Rights*, 2008. 15 (2/3). 413–425.

A jogi környezet

Az 1991-ben függetlenné váló Ukrajnában a nemzeti kisebbségekről szóló 1992. évi törvény vezette be a „nemzeti kisebbség” fogalmát.¹⁴ A törvény 3. cikke értelmében a nemzeti kisebbségek körébe Ukrajna azon állampolgárai tartoznak, akik nemzetiségük szerint nem ukránok, kinyilvánítják nemzeti öntudatukat és az egymáshoz való viszonyban a közösségtudatukat. A törvény 1. cikke a kisebbségi jogokat az emberi jogok körébe sorolta. Az 1996-ban elfogadott ukrán alkotmány alapvetően három csoportra osztja Ukrajna népességét: az ukrán nemzetre, az őshonos népekre (mely alatt lényegében a krími tatárokat értjük 2014 óta, azt megelőzően az alkotmányi kategóriát a törvényhozó nem töltötte meg tartalommal), és a nemzeti kisebbségekre.¹⁵

Ukrajna 1991-es függetlenné válása ellenére a nyelvhasználat szabályozását még hosszú ideig a „szovjet örökség” határozta meg. A nemzetiségi és az ezzel szorosan összefüggő nyelvhasználati kérdés viszonylagos elfogadottságot és jogszabályi szinten rögzített garanciákat élvezett a Szovjetunióban, hiszen ez jól illeszkedett a soknemzetiségű, a népek barátságán alapuló államszövetség narratívájába, melyet az orosz mint a nemzetek közötti társalgás nyelve font szoros egységbe. Ez tükröződött vissza a szóban forgó területet szabályozó legfontosabb törvényekben is,¹⁶ melyek rögzítették a kisebbségi nyelveken történő oktatáshoz való jogot az egy tömbben élő nemzetiségek számára. Ez a nemzetiségi nyelven oktató óvodai és iskolai hálózat kiépítésén keresztül valósult meg, illetve esetenként külön csoportok, osztályok indításával, amelyekben az adott nemzetiség nyelvén folyt az oktatás. A mechanizmus jól működött, a Kárpátalján élő magyar közösség élt is ezen jogaival, aminek köszönhetően fejlett magyar nyelvű óvodai és iskolai hálózata épült ki.¹⁷

14 Ukrajna 1992. június 25-én kelt № 2494-XII-es számú törvénye a nemzeti kisebbségekről. Ez a törvény már nem hatályos, jelenleg a 2022. december 13-án kelt № 2827-IX-es számú törvény van hatályban. Ukrajna nemzeti kisebbségekkel kapcsolatos jogszabályainak áttekintő elemzését (ideértve azok történeti fejlődését is) részletesen lásd: Csernicskó István – Tóth Mihály: *A kárpátaljai magyar közösség nemzetiségi és nyelvi jogai. Kárpát-medencei kisebbségjogi kalauz 2021*. Nemzetpolitikai Kutatóintézet: Budapest, 2021.

15 Részletesen lásd: Fedinec Csilla: A nemzeti kisebbségekkel kapcsolatos ukrán jogalkotás rövid foglaltat (1989–2023). *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2024. 26 (4). 65–80., különösen 71–73.

16 Lásd például: Az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság 1989. október 28-án kelt № 8312-11 számú törvénye az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság nyelveiről, Ukrajna 1991. május 23-án kelt 1060-XII számú törvénye az oktatásról.

17 Külön érdemes kiemelni, hogy a helyi magyar közösség identitásának megerősítése érdekében célzott anyanyelvi oktatási reform valósult meg elsősorban a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és az azon belül működő Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont közreműködésével. Lásd bővebben: Beregszászi Anikó: Ideológiák, kutatási eredmények a kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatásban és a hasznosíthatóság gyakorlata. In: Hires-László Kornélia – Karmacs Zoltán – Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. Tinta Könyvkiadó – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete: Budapest–Beregszász, 2011.

A nemzeti kisebbségek jogállása a soknemzetiségű¹⁸ Ukrajna fennállásának első perctől fogva kiemelt társadalompolitikai kérdés volt, amelyre a jogi szabályozás szintjén a posztszovjet örökség fokozatos leépítése és az ukránosítás felerősödése volt a válasz.¹⁹

Ennek ékes bizonyítékeként az ukrán parlament 2017 szeptemberében új ukrán oktatási kerettörvényt²⁰ fogadott el, amely jelentős változásokat vezetett be a kisebbségi nyelven történő oktatás terén. A törvény 7. cikke értelmében óvodai és alsó tagozatos szinten (az általános iskola 1–4. osztályaiban) megmaradt a nemzetiségi nyelven történő oktatás lehetősége. Az oktatás felsőbb szintjein azonban a diákok négy csoportba voltak sorolhatók:

- a többségi, ukrán nemzet képviselői az érettségig, azaz végig tanulhatnak az anyanyelvükön;
- az őshonos népek, akik az államnyelv (ukrán) oktatása mellett szintén végig tanulhatnak anyanyelvükön. Bár ez a kategória ígéretesnek tűnik, azonban gyakorlatilag kizárólag a krími tatárokról vonatkozik,²¹ ahogyan azt a fentiekben már említettük;
- a harmadik csoportba azok a nemzeti kisebbségek tartoznak, akik az EU valamely hivatalos nyelvét anyanyelvként használják (magyar, román, lengyel, bolgár) – az ő esetükben az 5. osztálytól kezdődően fokozatosan csökken az anyanyelvi oktatás óraszám, miközben nő az ukrán nyelvű oktatás aránya;
- a negyedik csoportba a nem EU-nyelvű nemzeti kisebbségek – gyakorlatilag az oroszok – tartoznak, az ő esetükben már az 5. osztálytól kezdődően az órák 80 százalékát ukrán nyelven kell tanítani.

A 2017-es oktatási kerettörvény elfogadását több fontos szempont vezérelte jogalkotói, valamint az ukrán nemzeti, politikai és társadalmi megközelítésből. A törvény célja elsősorban az oktatási rendszer átfogó reformja, valamint az ukrán mint államnyelv oktatásában betöltött szerepének megerősítése volt. Fedinec Csilla és Csernicskó István ez utóbbi szándékkal kapcsolatosan megjegyzi: az ukrán gyakorlat az ukránosítás, az oroszkérdés és

18 A 2001-ben tartott ukránai (azóta is egyetlen) népszámlálás eredményei szerint a 48 millió fős országban mintegy 130-féle nemzetiség élt. A legnagyobb számú kisebbség az orosz volt (az összlakosság 17,3%-a), de a legnagyobb lélekszámú nemzetiségek közé sorolták a magyart is az országban (0,3%). Lásd bővebben: Össz ukrán népszámlálás, 2001, <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/>

19 Lásd bővebben: Orosz Ildikó: A magyar anyanyelvű/ anyanyelvi oktatás és képzés helyzete Kárpátalján (1991–2010). In: *II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Lehoczky Tivadar Intézetének tanulmánygyűjteménye*. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Lehoczky Tivadar Társadalomtudományi Kutatóközpont: Beregszász, 2010. 91–92.

20 Ukrajna 2017. szeptember 5-én kelt № 2145-VIII-as számú törvénye az oktatásról. A törvény magyar fordítását elsőként Csernicskó István és Fedinec Csilla készítette el, lásd: Ukrajna 2017. szeptember 5-én kelt 2145-VIII. sz. törvénye „Az oktatásról”. *Regio*, 2017. 25 (3). 260–277.

21 Ukrajna 2021. július 1-én kelt № 1616-IX-es számú törvénye az őshonos népekről, elérhető: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/1616-20?lang=uk>.

a nemzeti kisebbségek kérdését következetesen úgy tartja megoldhatónak, ha sikerül megteremteni annak a lehetőségét, hogy Ukrajna területén mindenki ukránul beszéljen.²² A fő érv az említett jogszabály 7. cikkelye és az ukrán nyelvű oktatás bevezetése mellett – mind a hatalom képviselőinek, mind pedig a törvény támogatóinak részéről – az, hogy egyes nemzeti kisebbségek képviselői nem megfelelő szinten birtokolják az államnyelvet. Ennek az érvnek a hirdetői rendszeresen és előszeretettel emlegetik példaként Kárpátalja magyarságát. Álláspontjuk indoklása során azonban nemcsak az ukrán és a magyar nyelv közötti genetikai és tipológiai távolságot, továbbá az államnyelv oktatásának területén meglévő alapvető hiányosságokat hagyják figyelmen kívül, hanem annak a régiónak a történelmi sajátosságait és hagyományait is, amelyben a kárpátaljai magyarok élnek.²³

Merőben másképp értékelték az új jogszabályt az Ukrajnában élő nemzeti kisebbségek, mivel a törvény erősen korlátozta az anyanyelvi oktatás lehetőségeit, hiszen csak az óvodai, illetve az elemi állami fenntartású iskolákban volt garantált az anyanyelven való tanulás lehetősége az államnyelv kötelező oktatása mellett, tulajdonképpen nem is nemzetiségi tanítási nyelvű intézményekben, hanem csupán külön csoportokban/osztályokban.²⁴

A nemzetközi normák szempontjából is erősen kifogásolható törvény elfogadása országos szinten hatalmas felháborodást keltett a nemzeti kisebbségek körében, köztük a kárpátaljai magyar közösségben is, már csak azért is, mert a végül elfogadott törvény szövege nem egyezett meg a nemzetiségekkel előzetesen egyeztetett szöveggel.²⁵ A magyar kormány erőteljes tiltakozását fejezte ki a megszüktető intézkedések ellen, ami az Ukrajna és Magyarország közötti viszony elmérgesedéséhez vezetett, és a politikai csatározások szintjére vetette vissza az ukrán–magyar kapcsolatokat.

A problémát tovább mélyítette a 2019. április 25-én elfogadott ún. nyelvtörvény,²⁶ amely szinte változtatás nélkül emelte át az oktatási törvény 7. cikkelye által előírt normákat, illetve gyakorlatilag a magánbeszélgetéseken és a vallási szertartásokon kívül az élet minden területére az ukrán nyelv használatának elsőbbségét terjesztette ki.²⁷

22 Fedinec Csilla – Csernicskó István: A 2017-es ukrain oktatási kerettörvény: a szöveg keletkezéstörténete és tartalma. *Regio*, 2017. 25 (3). 278–300., különösen 293.

23 A törvény részletes elemzéséről lásd: Csernicskó István – Tóth Mihály (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás joga*. Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont: Ungvár, 2018. 39–45.

24 Lásd bővebben: Csernicskó István: Veszélyben az anyanyelvi oktatáshoz való jog Ukrajnában? *Közoktatás: A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség lapja*, 2016. 21 (3–4). 7–9.

25 A törvény elfogadásának körülményeiről részletesen lásd: Fedinec, 2024. A nemzeti kisebbségekkel kapcsolatos ukrain jogalkotás... i. m. 65–80., különösen 69–71.

26 Ukrajna 2019. április 25-én kelt № 2704-VIII-as számú törvénye az ukrán mint államnyelv funkcionálásának biztosításáról.

27 A törvény elfogadása után országgyűlési képviselők egy jelentős csoportja (51 fő) beadványt intézett az ukrán alkotmánybírósághoz a szóban forgó jogszabály alkotmányellenesnek minősítése céljából. A beadvány szerint a nyelvtörvény rendelkezései súlyosan diszkriminálják az orosz nyelvű ukrán állampolgárokat, ami számos ponton ellenkezik az ukrán alaptörvénnyel. Ukrajna alkotmánybírósága 2021. július 14-én kihirdetett döntésében azonban alkotmányosnak ismerte el az ukrán mint államnyelv funkcionálásának biztosításáról szóló törvényt.

Az oktatásról szóló kerettörvény alapján kidolgozták és elfogadták az általános középiskolai oktatásról szóló törvényt,²⁸ amely pontosan meghatározta a nemzeti kisebbségek anyanyelvi oktatásának kereteit. A jogszabály értelmében az Európai Unió valamely hivatalos nyelvét anyanyelvként használó nemzetiségek képviselői az elemi iskolákban (1–4. osztály) még anyanyelvükön tanulhatnak. Az 5. osztálytól azonban az éves óraszám legalább 20%-át már ukrán nyelven kell teljesíteniük, ez az arány a 9. osztályra minimum 40%-ra, míg a 10–12. osztályban legalább 60%-ra emelkedik.

Jogértelmezési problémák

A kerettörvény valódi csapdája azonban nem elsősorban a fokozatosság elve volt – hiszen elméletileg az a megközelítés, amely szerint a nemzeti kisebbségek mind anyanyelvüket, mind az államnyelvet elsajátítják, akár elfogadható is lehetne, és az EBESZ ún. hágai ajánlásaival is összhangban állna. Az igazi probléma a részletekben rejlett:

Egyrészt, a 2017-es kerettörvény úgy rendelkezett, hogy az anyanyelven történő oktatás joga „külön osztályok formájában” valósulhat meg („шляхом створення окремих класів”), amiből egyes értelmezések szerint – *argumentum a contrario* – az következik, hogy a kifejezetten nemzetiségi iskolák megszűnnek, és a törvény csupán arra biztosít lehetőséget, hogy az ukrán tannyelvű iskolákban legyenek nemzetiségi osztályok. A 2020/2021. tanévben Ukrajnában (Kárpátalján) 73 magyar tannyelvű általános iskola volt, és további 27 olyan, ahol ukrán és magyar nyelven is folyt a tanítás.²⁹ Ha ezt a jogértelmezést helyesnek fogadjuk el, az súlyos visszalépést jelentett volna a kárpátaljai magyar nyelvű oktatás számára – intézményi szinten is.³⁰

Az ukrán politika e tekintetben meglehetősen „kettős játékot játszott”. Egyfelől azt kommunikálták, hogy a szabályokat nem így kell értelmezni, ahogyan azt Magyarország állítja, másfelől viszont az ukrán államnyelv védelméért felelős ombudsman a Beregszászi járásban végzett ellenőrzése alapján éppen ezeket a hiányosságokat állapította meg 2023 januárjában. Nevezetesen, hogy 37 beregszászi járási iskolában egyáltalán nem volt ukrán nyelvű osztály – ami csak akkor érdemel említést, ha egyébként kellene hogy legyen ukrán nyelvű osztály minden egyes iskolában.³¹

28 Ukrajna 2020. január 16-án kelt № 463-IX-es számú törvénye a teljes általános középiskolai oktatásról.

29 Kuzma Katalin: *Kik tanítanak Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban? Kárpátaljai tanítók vizsgálata*. Magiszteri munka: Beregszász, 2023. 31.

30 Erre vonatkozóan részletesen lásd: Csernicskó István – Hires-László Kornélia – Karmacsai Zoltán – Márku Anita – Tóth-Orosz Enikő: *Tévtű az ukrán nyelvpolitikában*. Termini Egyesület: Beregszász, 2020. Különösen 56–59.

31 <https://karpathir.com/2023/01/19/ombudsman-egykes-karpataljai-iskolak-megsertik-az-allamnyelvrolo-szolo-torvenyt/>

Másrészt, a törvényből az sem derült ki világosan, „hogyan” is kellene az ukrán nyelvű oktatás százalékos mércéjét elérni: egyes tárgyakat kell magyarul (vagy éppen ukrán nyelven) tanítani, vagy pedig minden tantárgyat mindkét nyelven kell oktatni, és az egyes tantárgyakon belül kell-e teljesíteni a törvényben előírt százalékos arányt.

A kérdés azért jelentős, mert ha minden tárgyat „osztani” kell, akkor az vagy speciálisan képzett pedagógusokat, vagy pedig a tanári létszám többszörözését igényli (amihez pedig aligha tud az ukrán állam megfelelő erőforrásokat biztosítani).

Ha viszont nem kell minden tárgyat osztani, akkor pedig megnyílik a lehetőség a „trükközés” előtt mindkét irányba, így példaképp a testnevelés vagy a rajz is éppen olyan tárgyként szerepelhet statisztikailag, mint a történelem vagy a matematika.

Végül, a törvény formálisan nem vonatkozott a „magániskolákra”, azaz ha valaki – jellemzően az „anyaállam”, például Magyarország támogatásával (*de facto* fenntartásával) – megszervezi az oktatást, akkor és csak akkor biztosítható, hogy (legalábbis nemzetközi jogi értelemben) ne sérüljenek a nemzeti kisebbségek oktatáshoz való jogai. Jelenleg azonban mindössze öt „magániskola” működik a kárpátaljai régióban: három református, egy római katolikus és egy görögkatolikus fenntartású iskola, továbbá az említett egyházi líceumok mellett több helyszínen (Beregszász, Nagyszőlős, Tiszapéterfalva, Nagydobrony, Kisgejőc) működik a Kárpátaljai Magyar Líceum is.³²

Aktuális helyzet

A 2017-es kerettörvény úgy fogalmazott, hogy azokra a tanulókra terjed ki a hatálya, akik 2018. szeptember 1-jén vagy azt követően kezdik meg a tanulmányaikat. Az ukrán jogalkotó azonban több lépésben fokozatosan elhalasztotta a jogszabály hatálybalépését. Kezdetben 2020. szeptember 1-jétől tervezték az új előírások bevezetését, ám nemzetközi – elsősorban magyar – nyomásra a vonatkozó rendelkezések végrehajtási határidejét átmenetileg 2023. szeptember 1-jéig meghosszabbították.³³

2023 júniusában – az időközben kitört háborúra való tekintettel³⁴ – újabb jogszabálymódosításra került sor, amely meghosszabbította az anyanyelven tanulás lehetőségét azon

32 Kuzma, 2023. Kik tanítanak... i. m. 27.

33 Részletesen lásd: Csernicskó, István– Kontra, Miklós: The Linguistic Human Rights Plight of Hungarians in Ukraine. In: Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert (eds.): *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Wiley Blackwell: Oxford, 2023. 373–382.

34 A háború természetesen jelentős mértékben befolyásolta az ukrán állam működését és az ukrán jogalkotást. Erről áttekintő jelleggel lásd: Fedinec, Csilla: The Russian-Ukrainian war in Ukrainian legislation from 2014 to early 2024. *Forum Social Sciences Review*, 2024. 26 (5). 99–120. Lásd továbbá: Csernicskó István: Nyelvi (emberi) jogok, jogsértések és biztonságpolitika összefüggései Oroszország Ukrajna elleni háborúja tükrében. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2022. 24 (2). 3–30.

nemzeti kisebbségekhez tartozó diákok számára, akik az Európai Unió hivatalos nyelvein,³⁵ köztük magyarul tanulnak, 2024. szeptember 1-jéig. Ezzel szemben a többi nemzeti kisebbség – például az orosz közösség – esetében, továbbra is érvényben maradt az a szabályozás, amely a középiskolai oktatás 80%-ának államnyelven történő biztosítását írja elő. Mindezek a módosítások ugyanakkor azt is jelezték, hogy az ukrán állam nem tett le a reformintézkedések végrehajtásáról, csupán – részben a háború, részben politikai megfontolások miatt – ideiglenesen elhalasztotta azokat.

Az, hogy az átállás a 2024/2025. tanévben sem valósult meg, annak köszönhető, hogy 2023. december 8-án elfogadták azt a törvénymódosító csomagot,³⁶ amely az Európa Tanács és szervei által a nemzeti kisebbségek (közösségek) jogaira vonatkozó szakértői értékelés figyelembevételével kapcsolatban született.

Ennek értelmében azok a nemzeti kisebbségek, amelyek anyanyelve az Európai Unió hivatalos nyelvei közé tartozik, középiskolai szinten is folytathatják tanulmányaikat anyanyelvükön, anélkül hogy fokozatos államnyelvi átállásra vagy meghatározott százalékarányokra vonatkozó előírások vonatkoznának rájuk (azzal a megszorítással, hogy az ukrán nyelv és az ukrán irodalom tantárgyak mellett az Ukrajna története és az Ukrajna védelme című tantárgyakat államnyelven, azaz ukránul kell oktatni). Ezáltal a kárpátaljai magyar közösség anyanyelvi oktatáshoz fűződő jogai lényegében visszaálltak, ami jelentős eredmény a 2017 óta tartó bizonytalanság és jogszükités tükrében. Ugyanakkor a stabilitás, valamint a nemzeti kisebbségek jogait hosszú távon is tiszteletben tartó politikai irányváltás továbbra is csak remény marad a kárpátaljai magyar közösség számára.

Az sem ad teljes megnyugvást, hogy az oktatásszervezés kérdése továbbra is nyitott, és potenciális támadási felületként szolgálhat. Továbbra sem egyértelmű, hogy a nemzeti kisebbségek – így a magyar közösség – anyanyelvi oktatáshoz való joga magyar tannyelvű iskolák, vagy csupán magyar tannyelvű osztályok fenntartásával biztosítható-e. A már említett középfokú oktatásról szóló törvény szerint az általános középfokú oktatás nyelve az államnyelv. Ugyanakkor „az azon nemzetiségi kisebbségek nyelvein tanuló osztályokban (csoportokban), amelyek az Európai Unió hivatalos nyelveihez tartoznak, garantált az adott nemzeti kisebbség nyelvének használata az oktatási folyamatban az államnyelv mellett”.³⁷

35 Érdemes megemlíteni, hogy az Európai Unió hivatalos nyelvein tanuló kisebbségek „pozitív diszkriminációja” (ami persze más olvasatban az Ukrajna területén élő orosz kisebbség jogfosztását jelenti) a Velencei Bizottság javaslatán alapul. Bővebben lásd: Tárnok Balázs: *Nem megfelelő az ukrán kisebbségi törvény módosítása*. Öt perc Európa blog, 2023. október 17. Letöltés helye: <https://www.ludovika.hu/blogok/ot-perc-europa-blog/2023/10/17/nem-megfelelo-az-ukran-kisebbségi-torveny-modositasa/>; letöltés ideje: 2025. 06. 10.

36 Ukrajna 2023. december 8-án kelt № 3504-IX-es számú törvénye az Ukrajna egyes törvényeiben tett módosításokról az Európa Tanács és szervei által a nemzeti kisebbségek (közösségek) különböző területeken való jogaira vonatkozó szakértői értékelés figyelembevételével kapcsolatban.

37 5. cikk, 1. rész, Ukrajna 2020. január 16-án kelt № 463-IX-es számú törvénye a teljes általános középfokú oktatásról.

A jogszabály tehát kizárólag külön osztályokat (csoportokat) említ, ahol az adott nemzeti kisebbség nyelvén folyhat az oktatás, egész tanintézmények létrehozásáról vagy fenntartásáról azonban nem rendelkezik. Ez bizonytalanságot teremt a magyar tannyelvű iskolák jövőjét illetően.

További aggályt jelent, hogy a törvény nem csupán az ukrán nyelv és az ukrán irodalom tantárgyakat írja elő kötelezően államnyelven, hanem az „Ukrajna történelme” tantárgyat is. Ez különösen nehézséget okozhat azoknak a magyar anyanyelvű diákoknak, akiknek nincs meg a megfelelő ukránnyelv-tudásuk, így hátrányos helyzetbe kerülhetnek az oktatási rendszerben.

Bár az „Ukrajna történelme” tantárgy egyelőre nem szerepel a kötelezően választandó érettségi tárgyak között, ennek esetleges jövőbeli változása tovább növelheti a magyar nemzetiségű, anyanyelvükön tanuló diákok esélyegyenlőtlenségét, és hátrányosan érintheti az érettségi vizsgákon való eredményességüket.

Említést érdemel végezetül (a kérdés kétségtelen átpolitizáltsága ellenére), hogy a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont részletes szakmai elemzést is közzétett arra vonatkozóan, hogy milyen gyakorlati (nyelvi-nyelvoktatási) nehézségekkel jár(na) a törvény bevezetése Kárpátalján: a legnagyobb problémát az jelenti, hogy miközben az ukrán állam törekszik kizárólagossá tenni az ukrán nyelv oktatását, az ukrán nyelv oktatásának feltételeit szinte egyáltalán nem teremtette meg az elmúlt években.³⁸

Összegzés

Az anyanyelvi oktatás biztosítása minden kisebbség számára kiemelten fontos kérdés, melynek jelentőségét a nemzetközi jog is hangsúlyozza. Ugyanakkor abból eredően, hogy a nemzeti kisebbségekkel kapcsolatos joggyakorlat általában erős bel- és külpolitikai színezetet hordoz, korántsem egyértelmű, hogy a vonatkozó nemzetközi normákat melyik állam milyen szinten tartja kötelező érvényűnek magára nézve, illetve törekszik azok betartására. Ebből eredően napjainkban sem ritkák a kisebbségek jogainak gyakorlásával kapcsolatos jogsértések, akár egyes személyek/csoportok vagy akár maguk a többségi államok részéről.

Magyarországon és a külhoni magyarság körében folyamatosan napirenden vannak a magyar kisebbségek jogainak biztosításával kapcsolatos ügyek, amelyek között az anyanyelvi oktatás kérdése minden elcsatolt nemzetrész vonatkozásában központi helyet foglal el.³⁹

38 Lásd például: Miért nem jó az új ukrainai oktatási törvény a kárpátaljai magyaroknak? Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont, Beregszász, 2017. Letöltés helye: <https://hodinkaintezet.uz.ua/hu/miert-nem-jo-az-uj-ukrainai-oktatasi-torveny-karpataljai-magyaroknak/>; letöltés ideje: 2025. 06. 10.

39 Áttekintő jelleggel lásd: Tóth Norbert – Vizi Balázs: *A kisebbségek védelmének jogi keretei és jogalkalmazási tapasztalatai a Magyarországgal szomszédos államokban. Kárpát-medencei kisebbségjogi kalauz* 2024. Nemzetpolitikai Kutatóintézet: Budapest, 2024.

Az elmúlt évek viszonylatában ilyen szempontból különösen nagy hangsúlyt kapott a kárpátaljai magyarság anyanyelvi oktatásának helyzete, amelynek jogi megközelítésből elvégzett vizsgálata jól szemlélteti azokat a kihívásokat, amelyekkel a magyar kisebbségi politikának szembe kell néznie a XXI. század Európájában is.

A Szovjetunió felbomlását olyan hosszú évekig zajló társadalompolitikai folyamatok előzték meg, amelyek hatása fokozatosan teret nyert a tagállamok jogalkotásában is. Ukrajna esetében ez a nemzetállam építésének célul tűzésében teljesedett ki a rendszerváltás után, melynek felerősödésével az ukrán mint államnyelv szerepének megerősítése lett a fő irányvonal. Mindez a nyelvhasználat és az oktatás jogi szabályozása megreformálásában csúcsosodott ki, ami figyelmen kívül hagyta a nemzeti kisebbségek – így a kárpátaljai magyarok – alkotmányos és nemzetközileg is garantált jogait.

Az új szabályozási keretrendszer olyan állapotot idézett elő a nemzeti kisebbségek jogállásában, amely még a Szovjetunióban garantált és biztosított jogokhoz képest is óriási visszalépést jelentett. Az oktatás terén ez abban nyilvánult meg, hogy az anyanyelvi oktatást csak óvodai és elemi iskolai szinten biztosította maradéktalanul. Ez a jogszűkítő szabályozás a kárpátaljai magyar általános és középiskolai hálózat egész létét veszélybe sodorta.

A magyar kormány nyílt és elkötelezett kiállása a kárpátaljai kisebbség jogainak védelmében, illetve az Ukrajna jövőjét érintő geopolitikai folyamatok nyújtotta lehetőségek kihasználása egyfajta visszarendeződéshez vezetett azáltal, hogy a legutóbbi törvénymódosítás értelmében az Európai Unió valamely hivatalos nyelvét anyanyelvként használó nemzeti kisebbségek képviselői az anyanyelvükön tanulhatnak középiskolai szinten is. A nemzeti kisebbségi jogok biztosításának és érvényesítésének kérdése Ukrajnában azonban vélhetően a jövőben is egyfajta politikai szempontrendszer által befolyásolt kérdés marad, ami folyamatos kihívások elé állítja a kárpátaljai magyar közösséget és a magyar érdekképviselőket.

Irodalomjegyzék

Beregszászi Anikó: Ideológiák, kutatási eredmények a kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatásban és a hasznosíthatóság gyakorlata. In: Hires-László Kornélia – Karmacs Zoltán – Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. Tinta Könyvkiadó – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete: Budapest–Beregszász, 2011. 59–70.

Bowring, Bill: European Minority Protection: The Past and Future of a “Major Historical Achievement”. *International Journal on Minority & Group Rights*, 2008. 15 (2/3). 413–425. DOI: <http://dx.doi.org/10.1163/157181108X332686>

Csernicskó István: Nyelvi (emberi) jogok, jogsértések és biztonságpolitika összefüggései Oroszország Ukrajna elleni háborúja tükrében. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2022. 24 (2). 3–30.

Csernicskó István: Veszélyben az anyanyelvi oktatáshoz való jog Ukrajnában? *Közoktatás: a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség lapja*, 2016. 21 (3–4). 7–9.

Csernicskó István – Hires-László Kornélia – Karmacs Zoltán – Márku Anita – Tóth-Orosz Enikő: *Tévtűt az ukrán nyelvpolitikában*. Termini Egyesület: Beregszász, 2020.

Csernicskó, István – Kontra, Miklós: The Linguistic Human Rights Plight of Hungarians in Ukraine. In: Tove Skutnabb-Kangas – Robert Phillipson (eds.): *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Wiley Blackwell: Oxford, 2023. 373–382. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119753926.ch26>

Csernicskó, István – Tóth Mihály (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás joga*. Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont: Ungvár, 2018.

Fedinec Csilla: A nemzeti kisebbségekkel kapcsolatos ukrainai jogalkotás rövid foglalata (1989–2023). *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2024. 26 (4). 65–80.

Fedinec Csilla: The Russian-Ukrainian war in Ukrainian legislation from 2014 to early 2024. *Forum: Social Sciences Review*, 2024. 26 (5). 99–120. DOI: <https://doi.org/10.61795/fssr.v26y2024i5.06>

Fedinec Csilla – Csernicskó István: A 2017-es ukrainai oktatási kerettörvény: a szöveg keletkezéstörténete és tartalma. *Regio*, 2017. 25 (3). 278–300. DOI: <http://dx.doi.org/10.17355/rkkpt.v25i3.184>

Gyenyey Laura: Are exams really a celebration for the diligent student?: Analysis of the ECtHR judgment in Ádám and Others versus Romania. *Hungarian Yearbook of International and European Law*, 2023. 11 (1). 284–294. DOI: <http://dx.doi.org/10.5553/HYIEL/266627012023011001020>

Kardos Gábor: The Need for Minority Language Rights: Some Theoretical and International Legal Consideration. *Foreign Policy Review*, 2021. 14 (2). 11–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.47706/KKIFPR.2021.2.11-27>

Kuzma Katalin: *Kik tanítanak Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban? Kárpátaljai tanítók vizsgálata*. Magiszteri munka: Beregszász, 2023. 4–92.

Orosz Ildikó: A magyar anyanyelvű/ anyanyelvi oktatás és képzés helyzete Kárpátalján (1991–2010). In: *II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Lehoczky Tivadar Intézetének tanulmánygyűjteménye*. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Lehoczky Tivadar Társadalomtudományi Kutatóközpont: Beregszász, 2010. 87–137.

Tóth Norbert – Vizi Balázs: *A kisebbségek védelmének jogi keretei és jogalkalmazási tapasztalatai a Magyarországgal szomszédos államokban*. Kárpát-medencei kisebbségjogi kalauz 2024. Nemzetpolitikai Kutatóintézet: Budapest, 2024.

Varennas, Fernand de – Kuzborska, Elżbieta: International Law and Language Minority Education. In: May, Stephen – L. McCarty, Teresa (eds.): *Language Policy and Political Issues in Education*, 3rd ed., 2017. Springer: Cham. 143–154. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_10

KORPICS FANNI

KATALÁNOK FRANCIAORSZÁGBAN:
KI KICSODA OCCITANIE RÉGIÓBAN?

A francia történelem állandó motívuma a centralizáció,¹ emiatt kevesen tudják vagy foglalkoznak azzal a ténnyel, hogy az ország valójában számos regionális nyelvet beszélő őshonos csoportnak ad otthont. Ennek egyik oka az lehet, hogy Franciaország úgy is jellemezhető, mint az asszimilációt a metódus saját korlátaihoz képest a legsikeresebben végrehajtó állam. A regionális közösségek vitalitásának háttérbe szorítására irányuló törekvések olyannyira hatásosak voltak, hogy az 1960-as évekig a politikai elit nem vett tudomást az állam területén élő kisebbségi csoportokról, amelyek az ország periferiáján helyezkednek el.² Ezek közül az egyik a katalán nyelvi közösség a spanyol–francia határ északi szakasza mentén, és egy másik az okszitán közösség, amely valójában az ország déli felének szinte egészen jelen van. E két regionális közösség pedig egymás mellett kell hogy létezzen az ország egyik óriás régiójában, Occitanie-ban, ahol, Franciaországról lévén szó, a nyelv- és kisebbségvédelem erős korlátokba ütközik.

Az állam centralizációját spontán módon is elősegítő történelmi tényező, hogy a francia kollektív vélekedés szerint minél magasabb társadalmi státuszra tör az egyén, annál inkább a központi, azaz Párizs környéki viselkedési normák szerint kell élnie. Ez tehát direkt beavatkozás nélkül is motiválta az állam periferiáján élő regionális közösségek tagjait arra, hogy átvegyék az össznemzeti identitást. Ezek a jelenleg az ország határai mentén elhelyezkedő területek a francia állam területi expanziójának következtében kerültek először a francia korona, majd a köztársaság szuverenitása alá, amely ráadásul indokoltta tette a nemzeti szimbólumok közvetítési intenzitásának növelését a nemzeti összetartozás erősítésének érdekében. A francia monarchia nemcsak területnövelési szempontból volt expanzív, de törekedett a központi nyelv és kultúra terjesztésére is. A déli, okszitán területek kapcsán kiemelendő, hogy nemcsak kulturális, de vallási szempontú hódítás is közrejátszott

1 Sipos Katalin: *A regionalizmus történeti és jogi aspektusai (Spanyolország, Olaszország, Franciaország)*. MTA Állam- és Jogtudományi Intézete: Budapest, 1993.

2 Tőkés Tibor: A francia regionalizáció és a francia kisebbségek. In: Prof. Dr. Süli-Zakar István DSc (szerk.): *A határok és a határon átnyúló (CBC) kapcsolatok szerepe a kibővült Európai Unió keleti periferiáján*. Debreceni Egyetem Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszék: Debrecen. 2007. 387–395.

elfoglalásukban, a XIII. században az albigens eretnekséggel szembeni fellépés során.³ A kettősség azonban a központ minden erőfeszítése ellenére továbbra is meghatározza az ország karakterét; a déli területeken, vagyis az ún. Midi területein a gallorómán, mediterrán és katolikus befolyás jelentős, míg az északi területeket inkább a frank örökség, a germán kultúrához való közelség és a protestantizmus határozza meg.⁴ Franciaország délnyugati része pedig, vagyis Occitanie régió nemzeti összehasonlításban gazdaságilag szegényebbnek tekinthető, különösen az ország központi felével összemérve.⁵

Történelmi tényezők

Még ha a XIX–XX. század során feledésbe merült is, valójában a középkori Franciaország nyelvileg igen heterogén volt, a regionális nyelvek jelenléte pedig ebből az időszakból maradt fenn. A Római Birodalom bukását követő időszakban alakult ki, hogy az erősebben latinizált déli területeken a d'oc, míg a kelta és germán befolyás által erősebben érintett északi területeken a d'oïl nyelvjárásokat kezdték használni, és ez a nyelvi-kulturális felosztás ma is meghatározza az ország regionális térképét.⁶ Maga a standard francia nyelv a d'oïl nyelvek családjába tartozik, az oksztán és a katalán viszont d'oc nyelvjárásoknak számítanak.

A nyelvi homogenizáció Franciaországban nemcsak a modernitást követően, az egységes nemzetállam kiépítésének vágyával jelent meg, hanem már a francia királyság idején is voltak erre vonatkozó uralkodói törekvések. Ezek közül a legfontosabb volt az ún. villers-cotterêts-i rendelet, amelyet I. Ferenc 1539-ben hirdetett ki, és amely a közigazgatásban a latin nyelv helyett előírta a „francia anyanyelvet”.⁷ Ez a nyelv valószínűleg a Párizs környékén beszélt, a francien-en alapuló királyi nyelv volt, és ennek kiemelése nem a regionális nyelvek ellenében, hanem inkább a latinnal szemben történt.⁸ Az aktuális világnyelv térnyerésével szemben a „nemzeti nyelv” védelmére irányuló jogszabályalkotás végigkísérte az ország történelmét a XVI. századtól kezdve, eredetileg a francia nyelvet a latintól igyekeztek megvédeni, napjainkban a nyelvvédelem viszont már elsősorban az angol hegemoniája miatt indokolt. A francia nyelv intézményesített jogszabályi védelme viszont minden században

3 Loughlin, John: *Subnational Government: The French Experience (French Politics, Society and Culture)*. Palgrave Macmillan: London, 2007.

4 D'auria, Matthew: *The Shaping of French National Identity, Narrating the Nation's Past, 1715–1830*. Cambridge University Press: Cambridge, 2020.

5 Tökés Tibor: *A francia és magyar területfejlesztés és regionalizáció hasonlóságai és különbségei*. Debreceni Egyetemi Kiadó: Debrecen, 2015.

6 Dormán András: A francia nemzeti nyelv megteremtése, az anyanyelvoktatás történetének főbb állomásai és kihívása. *Anyanyelv-pedagógia*, 2015. 8 (1). 98–105.

7 Csernuszé Ortutay Katalin: *Langue et pouvoir en France*. Veszprémi Egyetemi Kiadó: Veszprém, 2002.

8 Sipos, 1993. A regionalizmus aspektusai, i. m. 141–142.

akarva-akaratlanul a regionális nyelvek státuszának gyengüléséhez vezet. A francia nyelv hegemon státuszát a mögötte álló intézmények is erősítették, különösen azt követően, hogy a nyelvet XIII. és XIV. Lajos uralkodása alatt standardizálták.⁹

Észak Katalónia, a franciaországi katalán regionális közösségnek otthont adó térség a francia–spanyol határvidék mentén helyezkedik el, a Pireneusok vonulataitól északra, legnépesebb városa Perpignan. A Római Birodalom bukását követően arab, majd frank befolyás alá került a terület, amely önállóságát a katalán grófságok uniójával tudta kivívni, majd a terület az aragón, később pedig az egyesült spanyol királyság fennhatósága alá került. A harmincéves háborúban Észak-Katalónia nemesei törekedtek a Barcelonától való elszakadásra, és 1659-ben a pireneusi békével a terület a Francia Királyság birtokába került, határait pedig az 1660-as lílviai egyezmény jelölte ki.¹⁰ A Francia Királyságban a terület a Roussillon nevet viselte, és 1791-ben nevezték csak át Pyrénées-Orientales-ra.¹¹ A helyi elit privilégiumait az ancien régime nem bolygatta, emiatt a forradalom eszméi itt nem arattak elsőprő sikert, majd az 1848-as forradalom alatt rövid időre megszerzett önállóság a republikanizmus egyik bástyájává tette a területet, és habár a Harmadik Köztársaság nyelv- és oktatáspolitikája sokat ártott a katalán nyelv és közösség vitalitásának, mégis támogatták azt. A világháborúk a XX. században pedig mindennél erősebbre fűzték a nemzeti identitáson alapuló kapcsolatot a francia katalánok és az állam között.

Maga a katalán nyelv az V. századtól kezdett kiválni a vulgáris latin változatai közül, a IX. században pedig már az okszitántól is egyértelműen elkülönült nyelv volt. 1700-ban XIV. Lajos a villers-cotterêt-i rendelet területi hatályát kiterjesztette erre a meghódított provinciára is, ennek ellenére még a XX. század elején is a helyi lakosság nagyobbik része nem beszélte a nemzeti nyelvet. A helyzet a világháborúk következményeképpen változott drasztikusan meg, olyannyira, hogy a század végére a katalánt már csak az idősek és a romák nyelveként tartották számon.¹² A katalán ajkú területek francia államba történő integrációja alapvetően a gyarmatosítás logikáját követte,¹³ vagyis a föld katonai meghódítását követően a francia nyelv és kultúra helyi lakosságra ráerőltetésétől várták a hódítás hosszú távú konszolidációját.

9 Dormán, 2015. A francia nemzeti nyelv megteremtése, i. m.

10 Hawkey, James: *Language Attitudes and Minority Rights, The Case of Catalan in France*. Palgrave Macmillan: London, 2018.

11 Tőkés, 2015. A francia és magyar területfejlesztés, i. m.

12 Hawkey, 2018. *Language Attitudes*, i. m.

13 Lafont, Pierre: *Décoloniser en France: Les régions face à l'Europe*. Gallimard: Paris, 1971.

Franciaország területi igazgatása

Occitanie nyelvi kavalkádjának kialakulásáért nem csak a spontán történelmi folyamatok felelősek, úgymint a be- és elvándorlás, vagy a globalizáció és lokalizáció erői. Valójában a francia állam konstruálási tevékenységének hatásait is magán hordozza a jelenlegi régió. A francia közigazgatási struktúrának hagyományosan nem a régió, hanem a département, vagyis a megye az alapegysége. Sőt még azelőtt, az ancien régime alatt a központ alatti területi kormányzási egységeket province-nek nevezték.¹⁴ Alapvetően a départementeket a francia forradalom alatt alkották meg a province-eket alapul véve, és két funkciót szántak nekik: egyrészt az államterület egységes kormányzásának megvalósítása miatt volt rájuk szükség, másrészt pedig a demokratikus köztársaság fenntartásához alapvető választókerületek is a départementek lettek.¹⁵ A közigazgatás szerkezetét pedig ezek után a Napóleon által létrehozott Első Császárság alakította ki, ekkor szilárdult meg a szoros állami felügyelet alatt álló közigazgatási alegységek rendszere.¹⁶ Összességében kijelenthető, hogy a forradalom gyökeresen átalakította az állam közigazgatását, és tekintettel arra, hogy maguk a forradalmi eszmék is Párizsból származtak, a párizsi nyelvhasználat dominanciája határozta meg az egész államigazgatást is,¹⁷ ez pedig a regionális nyelvek vitalitását tovább gyengítette. A közigazgatási centralizációt ráadásul a világháborúk is segítették, ahol az ország különböző részeiből toborzott katonák találkozhattak egymással, és mindannyian meg kellett hogy tanulják a nemzeti nyelvet, mivel a hadsereg vezényleti nyelve kizárólag a francia volt.¹⁸ A XX. század első évtizedeiben ráadásul három erő együttes hatása segítette elő a homogenizációt: az urbanizáció, az industrializáció és a gazdasági növekedés.¹⁹

A regionalizáció gondolatát először Charles de Gaulle vetette fel 1968-ban, viszont a tábornok-elnök politikai bukása miatt a régiók kialakítására vonatkozó terveket már csak utódja, George Pompidou tudta megvalósítani. Ennek megfelelően 1972-ben²⁰ állították fel a régiókat mint közigazgatási szerveket,²¹ ez pedig azt jelentette, hogy önálló jogi személyiséggel nem rendelkeztek, és a départementeknek továbbra is szélesebb hatáskörük

14 Horváth, György Ádám: Administrative systems and reforms across the European Union – towards sustainability. *Periodica Polytechnica*, 2011. 19 (2). 75–85.

15 Sipos, 1993. A regionalizmus aspektusai, i. m. 143–152.

16 Loughlin, 2007. Subnational Government, i. m.

17 Bárdosi Vilmos: Globalizáció, Európa és nyelv. *Magyar Nyelvőr*, 2010. 133 (1). 1–15.

18 Csernusné Ortutay Katalin: A francia nyelvpolitika és kisebbségi nyelvek. *Intézeti Szemle*, 2000. 22 (1). 38–53.

19 Szücs Anita: „Darabjaira hullott álomszerű múlt” – Patrick Modiano és a töredezett francia nemzeti identitás. *Grotius*, 2014. 12. 26.

20 Loi n° 72-619 du 5 juillet 1972 portant création et organisation des régions. Légifrance. Letöltés helye: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000684297>; letöltés ideje: 2024. 12. 23.

21 Loughlin, 2007. Subnational government, i. m.

volt. A régiók ezt követően, 1982-ben²² kapták meg a korábban csak a départementeknek és települési önkormányzatoknak járó *collectivité territoriale* státuszt a Deferre-reformok keretében,²³ ezzel együtt büdzsét és kompetenciaterületeket is kaptak.²⁴ A régiókat ekkor ruházták fel közjogi jogi személyiséggel is.²⁵ A francia regionalizáció a későbbiekben, az 1990-es években újabb lendületet vett, amikor 1992-ben kimondták, hogy az állam közigazgatása központi és dekoncentrált hivatalokból áll.²⁶ 1995-ben²⁷ az ún. loi Pasqua a területfejlesztés egységesítésére irányuló állami törekvést tartalmazta. A francia regionalizációnak a kezdetektől fogva inkább területfejlesztési, gazdaságpolitikai jellege volt, mintsem kulturális-nyelvi-etnikai irányultságú. A régiók és más területi egységek demarkációjakor a központ végig ügyelt arra, hogy a kormányzásban élvezett hegemoniájából ne sokat veszítsen.

Emiatt mondható, hogy a francia regionalizáció valójában a funkcionális regionalizáció talajáról indult, de aztán egyre inkább a politikai regionalizmus irányába mozdult el, amelynek következtében a francia regionalizáció alapvetően mindig is aszimmetrikus jellegű volt.²⁸ A funkcionalitáson túl, amely valójában a központi érdekek projekcióját elősegítő regionális átszervezéseket feltételez, a politikai regionalizmus csak azokon a francia területeken nyerhetett teret, ahol saját kollektív érdekeiket képviselő és értékeiket védeni kívánó közösségek voltak jelen. Ráadásul ki kell emelni, hogy a Franciaország területén lévő regionális csoportok nem is annyira az állami politika tereén aktívak, hiszen ott mozgásterük rendkívül csekély, hanem inkább a civil szférában működve fejtenek ki hatást. A francia állampolgárok regionális identitását két tényező határozza meg; az egyik a történelmi régióhoz való kötődés, a másik pedig a centralizációval szembeni együttes elutasító attitűd.²⁹ A francia regionalizációt emellett közigazgatási, technokratikus jellegű regionalizációnak is nevezhetjük.³⁰ Míg a regionalizáció

22 Loi n° 82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions. Légifrance. Letöltés helye: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000880039>; letöltés ideje: 2024. 12. 22.

23 Horváth, 2011. Administrative systems in the EU, i. m. 75–85.

24 Pasquier, Romain: The Europeanisation of French regions. *French Politics*, 2009. 7 (2). 123–144.

25 Sipos, 1993. A regionalizmus aspektusai, i. m. 158–163.

26 Loi n° 92-125 du 6 février 1992 relative à l'administration territoriale de la République. Légifrance. Letöltés helye: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000722113>; letöltés ideje: 2024. 12. 22.

27 Loi n° 95-115 du 4 février 1995 d'orientation pour l'aménagement et le développement du territoire. Légifrance. Letöltés helye: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000531809>; letöltés ideje: 2024. 12. 22.

28 Pasquer, 2009. Europeanisation of French regions, i. m.; Loughlin, 2007. Subnational government, i. m. 119; 132–133.

29 Szabó Miklós: A francia decentralizáció a 2003-as reformok tükrében. In: Mező István – Wiener György (szerk.): *Regionalizmus és önkormányzatiság*. Gondolat Kiadó – Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar: Budapest–Debrecen, 2005. 157–175.

30 Balme, Richard: The French region as a space for public policy. In: Christian Lequesne – Le Gales Patrick (eds.): *Regions in Europe: The Paradox of Power*. London: Routledge. 1998. 181–198.

alapvetően egy, a központi kormányzat irányából indított, felülről lefelé szerveződő folyamat, addig sokszor a regionalizáció előzményének tekintett alulról felfelé építkező regionalizmus már a XX. század második felétől egyre nagyobb teret nyert a civil társadalom körében. A francia regionalizáció aszimmetrikus jellege éppen abból adódik, hogy az erőteljes regionális kultúrával rendelkező régiók jobban képesek az érdekvédelemre.³¹ Az érdekvédelem ugyanakkor csak akkor lehet teljesen hatásos, ha a közigazgatási szervezeti egységek határai követik a nyelvi-etnikai határokat, amely Occitanie régió esetében például különösen hiányzik. A francia regionalizációt az ország európai integrációban történő részvétele is segítette.

A francia állam területi igazgatásának egységeit, a kormányzás mikéntjét, valamint a közigazgatás struktúráját az alkotmány XII. fejezete írja le. Az állam igazgatási egységei között a településeket, a départementeket, a régiókat, a különleges státuszú egységeket és a tengerentúli területeket nevezi meg, de az alkotmányból gond nélkül kiolvasható, hogy a kormányzásban továbbra is a département, azaz a megyei szint a legmeghatározóbb egység.³² Az államigazgatási rendszer reformja a regionális átszervezés keretében valósult meg, amelyről a döntés már 2015-ben megszületett, de a reform implementációjára csak a 2016-os év folyamán került sor. Ekkor valósították meg a korábban fennálló egyes régiók fúzióját, de a területi átszervezésen túl a közigazgatási funkciók hatékonyságának növekedését is ettől az átszervezéstől várták.³³

A francia nyelvpolitika hatásai

Franciaországnak ezt a ma hatályban lévő alkotmányát 1958-ban fogadták el, azóta azonban több módosítást is eszközöltek rajta. Az egyik ilyen változás az volt, amikor a második cikkbe bekerült az a kijelentés, hogy a köztársaság nyelve a francia, majd később a 75-1. cikkbe került bele az a passzus, miszerint a regionális nyelvek a nemzeti örökséghez hozzátartoznak.³⁴ A regionális közösségek nyelveinek és kultúráinak elismerése a francia köztársaságban azért nehézkes, mert történelmi perspektívából a francia állam tart a regionális csoportoktól, és a homogén nemzetállam létrehozására irányuló törekvését alapvetően ez a félelem táplálja. Ráadásul a francia nyelv státuszára az állam az egykori és egyre

31 Keating, Michael – Loughlin, John – Deschouwer, Kris: *Culture, Institutions and Eco-nomic Development: A Study of Eight European Regions*. Edward Elgar Publishing: Cheltenham, 2005, 108.

32 Constitution de la République. Letöltés helye: <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur>; letöltés ideje: 2024. 12. 26.

33 L'organisation territoriale de l'État: Où en est la déconcentration? École Nationale de l'Administration. Janvier 2021.

34 Texte intégral de la Constitution du 4 octobre 1958 en vigueur. Conseil Constitutionnel. Letöltés helye: <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur>; letöltés ideje: 2024. 12. 22.

halványuló nagyhatalmiság szimbólumaként tekint, így minden, a nyelv presztízsét fenyegető jelenségre védekezően reagál.³⁵

Az állam történetét szinte annak létezésétől fogva meghatározza az a történelmi folyamat, amelynek célja az államnyelv státuszának megerősítése a regionális, kisebbségi nyelvekkel szemben. A regionális nyelvhasználat felszámolására ugyanúgy, mint az állam egységes területi igazgatásának kialakítására tett első kísérletet az 1789-es nagy francia forradalom eszméinek hatása váltotta ki. Itt kiemelhető a konvent Décret du 8 pluvoise an II törvénye, amely minden olyan településre franciatanár kihelyezését írta elő, ahol regionális nyelvet beszéltek. Az ezután kibontakozó nyelvi elnyomás ezen túlmenően pedig egy 1794. július 20-i törvény keretében börtönbüntetés kiszabásával fenyegette azokat a köztisztviselőket, akik regionális nyelven készítettek okiratokat.³⁶ A francia nyelv- és oktatáspolitikai alapköveit azonban csak az 1789-es forradalom után 90 évvel később, a Harmadik Köztársaság oktatásügyi minisztere, Jules Ferry helyezte le azzal, hogy 1881-ben ingyenessé tette az állami fenntartású intézményekben az alapfokú oktatást,³⁷ és 1882-ben a 6 és 12 éves kor közötti fiúk és lányok számára kötelezővé is tette azt.³⁸ Ennek jelentősége abból fakad, hogy ezeknek az állami intézményeknek az oktatási nyelve természetesen az államnyelv, azaz a francia volt, ráadásul a gyermekekkel foglalkozó pedagógusok mindent megtettek annak érdekében, hogy a regionális nyelv használatát elnyomják, és diákjaikat a francia nyelv művelésére ösztönözzék.

A katalán és az okszitán nyelvek tanítására először az ún. Deixonne-törvénynek³⁹ köszönhetően nyílt lehetőség 1951-ben. A jogszabály engedélyezte a baszk, a breton, a katalán és az okszitán nyelvek választható tárgyként történő oktatását az államilag finanszírozott oktatási intézményekben; az óvodákban és az általános iskolákban. Az 1975-ös ún. Haby-törvény volt az, amely az oktatás minden szintjére kiterjesztette a regionális nyelvek fakultatív tanításának lehetőségét.⁴⁰ Míg a Deixonne- és a Haby-törvények között több mint két évtized telt el, a nyelv- és oktatáspolitikai enyhülés a XX. század utolsó évtizedeiben ugyanúgy lendületet vett, mint a regionalizáció előrehaladásában, így 1982-re datálódik az ún. Savary-körlevél, amely már a francia és regionális nyelvű két tannyelvű oktatás megszervezése előtt

35 Ager, Dennis: *Identity, Insecurity and Image: France and Language*. Multilingual Matters: Philadelphia, 1999.

36 Nagy Noémi: The history of linguistic legislation in France. *Journal on European History of Law*, 2013. 14 (2). 137–143.

37 Loi du 16 juin 1881 Etablissant la Gratuite Absolue de l'enseignement primaire dans les ecoles publiques. Loi dite „Jules Ferry” et „Bert Paul” Légifrance. Letöltés helye: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000877118/>; letöltés ideje: 2024. 12. 22.

38 Loi du 28 mars 1882 portant sur l'organisation de l'enseignement primaire. Légifrance. Letöltés helye: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT0000006070887/>; letöltés ideje: 2024. 12. 22.

39 Loi n°51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux *Loi Dexonne*. Légifrance. Letöltés helye: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000886638/>; letöltés ideje: 2024. 12. 22.

40 Nagy Noémi: *A hatalom nyelve – a nyelv hatalma*. Gondolat Kiadó: Budapest, 2019.

nyitott utat.⁴¹ A nyelvpolitika a francia nyelv státusztervezésének oldalán azonban a fentiekkel ellentétes hatású jogszabályokat produkált. 1975-ben a Bas-Lauriol-törvény a gazdasági életben kötelezővé tette a francia nyelvet, a Toubon-törvény⁴² 1994-ben pedig az angol térnyerésével szemben kiterjesztette azoknak a társadalmi-gazdasági-közéleti szituációknak a körét, amelyekben a francia nyelv használatának kötelezettsége fennáll. Érdekes adalék, hogy ez utóbbi jogszabály 21. cikke azonban kiemeli, hogy a törvény nem a regionális nyelvek ellenében irányul,⁴³ vagyis kifejezetten az angol mint világnyelv térnyerését igyekszik, amíg lehet, visszatartani. Századunkban az ezredforduló előtti néhány évtizedhez képest jelentősen visszaszorult a regionális nyelvek védelmére vagy a francia nyelv státuszának erősítésére vonatkozó törekvések száma. A csendet a regionális nyelvek védelmében megfogalmazott Maulac-törvény⁴⁴ törte meg 2021-ben. A jogszabály kiterjeszti a regionális nyelvek oktatásának feltételeit, ráadásul a helységnevek kétnyelvű kiírásának lehetőségét is megerősíti. A legjelentősebb változás, amelyet a loi Molac hozott, mégis az, hogy a regionális nyelvek oktatását a rendes órarendi keretek közé helyezte az állami iskolákban, ráadásul előírja a kormány számára, hogy a helyi hatóságokkal és a helyi civil szervezetekkel együttműködve évi rendszerességgel jelentsen a parlamentnek a regionális nyelvek és az azokat magukénak valló regionális közösségek helyzetéről. Fontos kiemelni, hogy a régiók kompetenciái között találjuk az oktatásszervezést is, viszont azt az Éducation Nationale, vagyis az állami oktatási hivatal irányvonalai mentén kell meghatározni,⁴⁵ Párizs vagyis a centrum dolgozza ki magukat a tanterveket és az oktatási programokat is.

Mivel, mint ahogyan az előbbiekből is kitűnik, a francia nemzeti identitás a republikánus ideálokból táplálkozik, ezért nem ismeri el a pozitív diszkrimináció lehetőségét, amely azonban elengedhetetlen a kollektív kisebbségi jogok biztosításához, emiatt sem a katalán, sem az okszitán, sem bármely másik őshonos vagy az ország területén élő bevándorló és a franciától eltérő nyelvet beszélő csoportot nem ismeri el az állam kisebbségként, mivel a „szabadság, egyenlőség, testvériség” jelszava által meghatározott társadalomban nem értelmezhető a kisebbség fogalma. Ennek ellenére a központi, regionális, megyei és a civil társadalom erőfeszítései a regionális nyelvek revitalizálására az elmúlt néhány évben reményre adnak okot, habár a nyelvi alapú társadalmi egyenlőség megteremtésére irányuló törekvések egyelőre nem hoznak átütő sikereket, pontosan a pozitív megkülönböztetés lehetetlensége miatt. És habár a nyelvi sokféleség megszüntetésére eredetileg az

41 Csernusné, 2000. A francia nyelvpolitika és kisebbségi nyelvek, i. m. 38–53.

42 Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française. Légifrance. Letöltés helye: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000005616341>; letöltés ideje: 2024. 12. 23.

43 Nagy, 2019. A hatalom nyelve, i. m.

44 Loi n° 2021-641 du 21 mai 2021 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion. Légifrance. Letöltés helye: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043524722>; letöltés ideje: 2024. 12. 23.)

45 Balme, Richard: French Regionalization. In: Keating, Michael (ed.): *The European Union and the Regions*. Clarendon Press: Oxford. 1995. 167–88.

állam integritásának konszolidációja miatt volt szükség,⁴⁶ amely mára mondhatjuk, hogy maradéktalanul megvalósult, a regionális közösségek felé tett engedmények továbbra is csekély mértékűek és meglehetősen ritkák. Nem meglepő így, hogy Franciaország nem ratifikálta a Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Chartáját, habár 1999-ben aláírta azt. A probléma nem azzal a 39 vállalással van, amelyet Párizs kiválasztott, hanem magával a preambulummal, amely a részes államok nyelveiről beszél, a francia alkotmány azonban kiköti, hogy az állam nyelve kizárólag a francia. Ugyan 2014-ben François Hollande megpróbálta keresztülvinni a nemzetközi dokumentum ratifikációját,⁴⁷ a Conseil d'État, vagyis a francia alkotmánybíróság alkotmányellenesnek minősítette a chartát.⁴⁸ A korábbi elnök célja a ratifikációval az lett volna, hogy politikai irányvonalának megfelelően heterogenizálja az országot, ugyanakkor elsősorban az Európai Unió és a régiók felől érkező, ebbe az irányba ható nyomásnak igyekezett megfelelni.

Occitanie régió és a katalán közösség

A 2015–2016-os regionális reform keretében a katalánok által is lakott Pyrénées-Orientales megyét is magában foglaló régiót, Languedoc-Roussillont Midi Pyrénées régióval vonták össze, és az új területi igazgatási egység az Occitanie nevet kapta. Korábban Languedoc-Roussillon öt départementből tevődött össze, amelyből négy az okszitán, míg egy a katalán regionális közösségnek adott otthont, Occitanie azonban azon túl, hogy nevében nem tartalmaz utalást a régióban élő katalán közösségre, mérete miatt is markánsabban kisebbségi pozícióba helyezte a francia katalánokat. A helyi katalánok erre adott reakcióját, felháborodását tükrözi, hogy mivel az identitásukra vonatkozó utalás teljes mértékben hiányzik, 2016. szeptember 10-én nagyjából 9000 fős tömeg tüntetett az új régió nevének megváltoztatását követelve. Az erre irányuló kezdeményezések ugyan kudarcot vallottak, viszont a département nevének „katalánosítására” vonatkozó erőfeszítések nagyobb valószínűséggel hozhatnak eredményt. A regionális reform azért is fájó a katalánok számára, mivel korábban, 1986 és 2015 között Languedoc-Roussillon régió kapott egyfajta alacsony összegű, nagyjából kettő és ötmillió euró közötti támogatást a helyi nyelvek és kultúrák védelmére.⁴⁹

46 Harrison, Michelle A. – Joubert, Aurélie: *French Language Policies and the Revitalisation of Regional Languages in the 21st Century*. Palgrave Macmillan: London, 2019.

47 Roger, Geoffrey: The langues de France and the European Charter for Regional or Minority Languages: Keeping Ratification at Bay Through Disinformation: 2014–2015. In: Harrison, Michelle A. – Joubert, Aurélie (eds.): *French Language Policies and the Revitalisation of Regional Languages in the 21st Century*. Palgrave Macmillan: London, 2019. 309–333.

48 Broadbridge, Judith – Marley, Dawn: The Evolution of Regional Language Maintenance in Southern Alsace and Northern Catalonia: A Longitudinal Study of Two Regional Communities. In: Harrison, Michelle A. – Joubert Aurélie (eds.): *French Language Policies and the Revitalisation of Regional Languages in the 21st Century*. Palgrave Macmillan: London, 2019. 265–285.

49 Hawkey, 2018. Language Attitudes and Minority Rights, i. m.

A francia területi igazgatásban nagy szerepe van az ún. regionális jelentőségű városoknak is, amelyek között Occitanie régióban ott találjuk főleg Montpellier-t, és Toulouse-t, amelyek inkább az okszitán kultúrkör bástyái, Perpignan pedig, amely Észak-Katalónia legjelentősebb városa, közigazgatási jelentőségében messze alulmarad mögöttük. A városok státuszának kérdése azért is kiemelkedően fontos a város köré összpontosuló regionális közösségek helyzetének szempontjából, mivel a francia területi igazgatásnak az ország településszerkezetének jellegzetességeiből adódóan a départementek mellett fontos szintjei a települések is.⁵⁰ Toulouse mint a régió fővárosa és legjelentősebb települése az okszitán dialektusok közül is a languedocien központja,⁵¹ így a város státusza miatt a languedocien kiemelkedik az okszitán dialektusok közül. Nem tagadható ugyanakkor, hogy egy adott kisebbségi csoport által lakott közigazgatási egység megnevezése a helyi, szubnacionális identitás formálása szempontjából alapvető jelentőségű.⁵² Nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy a tér szimbolikus újraértelmezése képes megváltoztatni az identitást meghatározó narratívákat.⁵³ Okszitánia, vagyis az okszitán nyelv és kultúra által meghatározott délfraancia területek nem esnek egybe Occitanie közigazgatási régió határaival, de meg kell azt is jegyezni, hogy a korábbi Languedoc-Roussillon régió is kulturálisan kevert volt.⁵⁴ A szimbolikát tekintve Occitanie régió zászlaja, habár a nevéből a katalánokra történő utalás hiányzik, az okszitán kereszt mellett magában foglalja a katalán csoportot jelképező aranyvörös csíkokat is.

Az okszitán nyelv vitalitását fenyegeti, hogy sokan tévesen a francia egyik dialektusának tekintik, ez hatással van az okszitánok kollektív identitására, ráadásul még az állampolgárságon belül betöltött szociokulturális helyzetükre is negatívan hat. A katalánhoz hasonlóan az okszitánnak is latin gyökerei vannak, de az okszitánon belül számos nyelvjárást különböztethetünk meg, és nincs hivatalosan elfogadott nyelvi standardja. Ráadásul sokan nem is tekintik egy nyelvnek az okszitánt éppen azért, mert a különböző nyelvváltozatok annyira eltérőek egymástól. Van ugyan két nem hivatalos standardizált változat, az egyiket Louis Alibert kodifikálta, a másikat pedig Frédéric Mistral.⁵⁵ Kiemelendő, hogy az említett különbségek miatt maga az okszitán identitás sem egységes, így csekély hatást fejtenek ki a közigazgatás,

50 Marcou, Gérard: Les enjeux de la réforme territoriale. *Revue Française de l'Administration Publique*, 2015. 4 (156). 883–886.

51 Joubert, Aurélie: Evolution of Linguistic Identity in a Super-Region: The Case of Catalans and Occitans in Occitanie. In: Harrison, Michelle A. – Joubert, Aurélie (eds.): *French Language Policies and the Revitalisation of Regional Languages in the 21st Century*. Palgrave Macmillan: London, 2019. 107–128.

52 Kántor Zoltán – Majtényi Balázs: *Szöveggyűjtemény a nemzeti kisebbségekről*. Rejtjel Kiadó: Budapest, 2005.

53 Patkós Csaba: A régiók intézményesüléséről. In: Mező István – Wiener György (szerk.): *Regionalizmus és önkormányzatiság*. Gondolat Kiadó: Debrecen, 2005, 208–217.

54 Keating – Loughlin – Deschouwer, 2005. Culture, Institution and Economic Development, i. m.

55 Dourdet, Jean-Christophe: Opposition to the Process of Language Identification and Standardisation in 'Limousin Occitan' and 'Poitevin-Saintongeais'. In: Harrison, Michelle A. – Joubert, Aurélie (eds.): *French Language Policies and the Revitalisation of Regional Languages in the 21st Century*. Palgrave Macmillan: London, 2019. 63–82.

a nyelv-, valamint az oktatáspolitikai formálásában, amely éppen azért meglepő az eddigi regionális tendenciák tükrében mivel nem a náluk jóval aktívabb és egységesebb katalán közösségnek sikerült helyt kapnia a közigazgatási terminológiában, hanem az okszitánoknak.

Occitanie méreteiből adódóan az ország egyik ún. szuperrégiója, hiszen hatalmas kiterjedésű és nagy népességű. A francia statisztikai hivatal, az INSEE adatai alapján 2015-ben 5 774 185 fő lakott a régióban, 2021-re pedig ez a szám 6 022 176-ra nőtt, ennek megfelelően pedig a népsűrűség is növekedett. A népességnövekedés viszont nem a természetes szaporulatnak volt köszönhető, hiszen a születések száma a régió egészét nézve alulmarad a halálozások száma mögött, hanem az országon belülről érkező és a nemzetközi migráció mértékéből adódik.⁵⁶ A régió jelenlegi területe 1962 és 1999 között volt kiemelkedően kedvelt célpontja a bevándorlásnak, évente átlagosan körülbelül 26 000 betelepülővel.⁵⁷ Habár a francia hivatalos statisztikák nem közölhetnek a nyelvi-etnikai hovatartozásra utaló adatokat és erre vonatkozó kérdéseket sem tehetnek fel felméréseik során, kikövetkeztethető, hogy ezek a demográfiai folyamatok kedvezőtlenül hatottak mind a katalán, mind pedig az okszitán nyelvek revitalizációjának lehetőségeire, hiszen egyre kisebb az a bázis, amely származásából fakadóan motiválható lenne a regionális nyelv vagy nyelvek elsajátítására.

A nyelv, a nyelvhasználat és az egyéni identitás kölcsönhatásban vannak egymással, ám mivel a katalán területek távol esnek az asszimiláció központjától, Párizstól, és közel vannak a katalán nemzetiségi törekvések központjához, Barcelonához, a francia asszimiláció körükben kevésbé volt hatékony, mint az okszitán közösség tagjai körében. A regionális átszervezés következtében, illetve az arra adott társadalmi reakciónak köszönhetően most még inkább szembeötlő, hogy a francia régiók határai nem követik az etnikai-nyelvi határokat, amely az ország periferiájára igen jellemző plurális egyéni identitások kialakulásához vezetett. Ráadásul a katalán esetben inkább, de az okszitánnál is revitalizált nyelvekről beszélünk, mivel a nyelv otthoni környezetben történő átadása egy generációra megtorpant, így az áthelyeződött az iskolai környezetbe. Az okszitánok és a katalánok identitásában a nyelv központi szerepet játszik, ugyanakkor a regionális nyelv ismerete önmagában nem jelenti az azonosulást a regionális identitással. Az okszitánokra inkább jellemző, hogy gyakorlati jelentőséget nem társítanak a regionális nyelv ismeretéhez, bár mindkét, a régióban megtalálható közösség Spanyolországban kedvezőbb jogi helyzetben van, de a katalán nemzetközi presztízse mégis magasabb, köszönhetően talán annak, hogy Európa-szerte mintegy 10 millió beszélőt számol. Az egyéni identitások két szintre oszthatók a régióban; jogi-közigazgatási hovatartozás tekintetében a francia identitás a meghatározó, viszont érzelmi viszony fűzi a helyieket a történelmi régióhoz, amely azonban eltér a közigazgatási régiótól.⁵⁸

56 Dossier complet: Région d'Occitanie. Institut National de la statistique et études économiques. Letöltés helye: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=REG-76>; letöltés ideje: 2024. 12. 21.

57 Loughlin, 2007. Subnational government. i.m. 55.

58 Joubert, 2019. Evolution of Linguistic Identity, i. m.

A francia nemzeti identitás ugyan hivatalosan nem, azonban a gyakorlatban szerencsére képes a plurális egyéni és csoportidentitások akkomodációjára, hiszen habár a katalán nemzeti identitás egyik alapeleme a katalán nyelv,⁵⁹ a francia katalánok többségének nincs gondja a francia identitással történő azonosulással sem. A Franciaországban jelentkező és nem csak a perifériára jellemző erős történelmi régiótudat miatt a területi alapú identitás egyfajta mozaikként is elképzelhető.⁶⁰ A plurális identitás főként a spanyolországi katalán közösségre jellemző, és annak ellenére, hogy a francia katalánok státusza merőben különbözik a spanyol katalánokétól, ebben mégis megegyeznek. Mindkét csoport, vagyis az okszitánok és a katalánok is kedvezőbb státuszt élveznek a határ déli oldalán, Spanyolországban, mégis mindkét csoport kisebbségi identitását meghatározza mind a nyelv, mind pedig a regionális kötődés, és sokan úgy vélik, ezekbe a csoportokba vagy beleszületni, vagy beházasodni lehet. A katalán identitás tehát nem teljesen egyenlő a nyelv ismeretével, viszont ahogyan a nyelvről, az identitásról is úgy vélekednek, hogy az tanulható, megszerezhető. Ez a koncepció áll egyébként a nyelv revitalizációjára vonatkozó törekvések középpontjában is.⁶¹

Occitanie régió belül a katalán regionális kisebbség egyetlen départementre, Pyrénées-Orientales-ra koncentrálódik, így a közösség helyzetének változásaira következtetni tudunk a megyére vonatkozó adatok vizsgálatával. Pyrénées-Orientales megye lakossága az azt magába foglaló régióhoz hasonlóan növekvő tendenciát mutat; 2015-ben 471 038 fő, 2021-ben pedig 487 307 fő lakott a départementben. A megyére ugyanakkor enyhe előrejedési tendencia jellemző, hiszen a halálozások száma messze meghaladja a születéseket, mégis a demográfiai változás mértéke 0,6%.⁶² A régióra jellemző bevándorlás a megyét sem kíméli, azonban arra vonatkozó hivatalos statisztikát nem lehet találni, amely a katalánok arányának változását monitorozza az összlakossághoz képest, de nagyjából 130 000 katalán ajkú lehet Francia Katalóniában.⁶³

A katalán regionális nyelv és közösség vitalitására vonatkozó, 2015-ben mért adatok Észak-Katalónia katalán ajkú településein végzett felmérésen alapulnak, amelynek alanyai a 15 évnél idősebb korosztályhoz tartozó személyek voltak. Longitudinális vizsgálatokból tudhatjuk, hogy a katalán nyelv vitalitása itt csökkenő tendenciát mutat, hiszen míg 2004-ben 65,3% értette a regionális nyelvet a területen, addig 2015-ben már csak 61%. A nyelvet beszélők aránya pedig ebben a periódusban 37,1%-ról 35,4%-ra csökkent. A katalán nyelv franciaországi újrafelfedezését számos lokális és globális tendencia segítette elő. Egyrészt

59 Joubert, 2019. Evolution of Linguistic Identity, i. m.

60 Tőkés, 2007. A francia regionalizáció, i. m., 387–395.

61 Joubert, 2019. Evolution of Linguistic Identity, i. m.

62 Dossier complet: Département des Pyrénées-Orientales Institut National de la statistiques et études économiques. Letöltés helye: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=DEP-66>, letöltés ideje: 2024. 12. 21.

63 Baylac Ferrer, Alá: *Le catalan en Catalogne Nord et dans les Pays Catalans, Même pas mort!* Presses universitaires de Perpignan: Perpignan, 2016.

elkezdett beérni a francia állam oktatás- és nyelvpolitikai enyhülésének gyümölcse, ráadásul a helyi regionalista erők is szembetűnőbb aktivitást mutattak, köszönhetően a globálisan az 1970-es évektől kezdődően teret nyerő etnikai reneszánsznak. A revitalizációs törekvések az oktatáson keresztül hoztak eredményeket, hiszen a tárgyalt időpontok között az olvasáskészség 31,4%-ról 39,2%-ra, az íráskészség pedig 10,6%-ról 14,3%-ra nőtt. Amennyiben a személyes identitásokra kérdeztek rá a felmérés során, 75,9% francia identitással rendelkezőnek vallotta magát, és 87,1% mondta, hogy jellemzően franciául fejezi ki magát. A katalán nyelv az idők során kiszorult az otthonokból, viszont mérsékelten teret nyer az iskolákban, talán ennek tudható be, hogy a felmérés alanyainak 27,3%-a szerint a katalán nyelv vitalitása valószínűleg növekedni fog a közeljövőben. Ezen az oktatás mellett a regionális nyelv közéletbe becsatornázása tudna elsősorban segíteni, amelynek megvalósítását a megkérdezettek több mint kétharmada alapvetően inkább támogatná. Az okszitán nyelv is jelen van a térségben az adatok alapján, mivel a 2015-ben megkérdezettek 21,1%-a nyilatkozott úgy, hogy érti azt, és 5% még beszélni is tudja.⁶⁴

Egy 2018-as felmérés alapján pedig a megkérdezettek 20,3%-a nyilatkozott úgy, hogy tökéletesen érti, 10%-a, hogy tökéletesen beszéli, 16,2%-a, hogy tökéletesen olvas és 6,5% ír tökéletesen katalánul. A felmérés a regionális nyelv társadalmi presztízisére vonatkozó adatokat is tartalmazott, miszerint mindössze 40% gondolta úgy, hogy a katalán nyelv jól alkalmazható a modern társadalmi viszonyokban, és ugyanennyien munkaerőpiaci előnyt is tulajdonítanak a nyelv ismeretének. 20% használja a közösségi média platformjain is a katalán nyelvet, és ugyanennyien magas nemzetközi presztízist is társítanak hozzá.⁶⁵

A katalán továbbra is élő nyelvnek tekinthető Franciaországban, ugyanakkor Észak-Katalóniában a regionális nyelv jelenléte mégis marginális. Ebből következik, hogy a katalán nyelv veszélyben van az országban, kizárólagos nyelvként már a rurális területeken sem használják, és ha mégis, azt inkább informális, családi-baráti körben teszik. A térségben nyelvi helyettesítésről beszélhetünk, mivel a nemzeti hegemon nyelv, a francia a nyelvhasználat szinte minden területén már a katalán helyébe lépett. A regionális nyelv inkább identitásmeghatározóként, mintsem a mindennapok részeként van tehát jelen. A nyelvi revitalizáció sokkal nagyobb lendülettel is működhetne, amennyiben bővítenék azokat az iskolai osztályokat, amelyek vagy belemerítéses módszerrel, vagy két tannyelvű programokkal, vagy bármilyen más formában helyet tudnak adni a regionális nyelv tanításának. A Francia Katalóniában működő Asszociáció per a l'ensenyament del català (APLEC) szervezet teszi lehetővé, hogy az állami oktatásban tanuló gyermekek megismerkedhessenek a katalánnal, az Arrels iskolák pedig két tannyelvű francia katalán állami intézmények. Ezenkívül a szülők számára elérhető még a Bressola magániskola-hálózat is, amely a belemerítéses

64 *Coneixements i usos lingüístics a la Catalunya del Nord 2015. Principal resultats de L'Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya del Nord EULCN 2015.* Institut Franco Català Transfronterer Universitat Perpinyá Via Domicia – Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura – Pyrénées Orientales, le Département.

65 Hawkey, 2018. Language Attitudes.

módszeren alapszik.⁶⁶ A katalán nyelvi revitalizációs törekvések a Generalitat, vagyis a katalán spanyolországi regionális önkormányzatának támogatását élvezik. 2003-ban állították fel a perpignani székhelyű Casa de la Generalitat de Catalunya a Perpinyà-t, amely állandó képviselteként funkcionál. Nem feledkezhünk meg ugyanakkor arról, hogy a 2017-es dél-katalóniai, a terület függetlenedési törekvéseivel kapcsolatos események növelték a francia katalánok helyzetének komplexitását. A terület nyelvi státuszát a gironai nyilatkozat határozza meg, és kimondja, hogy a nyelvi közösségeknek jogukban áll saját nyelvüket használni az általuk lakott területeken, amely Észak-Katalóniában csorbát szenved, hiszen a közéletből szinte teljesen kiszorul a regionális nyelv.⁶⁷

Összegzés

Nehéz tehát választ adni arra a kérdésre, hogy vajon ki kicsoda Occitanie régióban, hiszen identitás és nyelvhasználat szempontjából is számos réteg rakódik egymásra a térségben. A regionalizációnak köszönhető Occitanie régió létrehozása, ami azért különösen nagy jelentőségű, mert Franciaország korábban nem mutatott nagy hajlandóságot arra, hogy valamely regionális közösségre utalást tegyen az államigazgatás szintjeit meghatározó terminológiában. Ezt a 2015–2016-os területi igazgatással kapcsolatos reform során mégis megtette, amellyel a Pyrénées-Orientales megyében élő katalán regionális közösséget kettős kisebbségi pozícióba helyezte, hiszen nemcsak a katalán lakosság a régió összlakosságához viszonyított arányát csökkentette drasztikusan a superrégió létrehozásával, de valószínűsíthetően szándékosan kihagyta a katalán elemet a közigazgatási nomenklatúrából, amelyen mit sem enyhít, hogy a régió zászlaján szerepelnek a katalán vörös-arany csíkok. A területen mért adatokat vizsgálva ugyanakkor megállapíthatjuk, hogy bár a régióból vagy a départementből származó és a regionális nyelvek megőrzésére motiválható személyek aránya is csökken, a katalán nyelvi revitalizáció képes sikereket elérni, amelyet a katalánt tanító intézmények osztályainak bővítésével tovább lehetne fokozni.

⁶⁶ Baylac Ferrer, 2016. *Le Catalan en Catalogne du Nord*, i. m.

⁶⁷ Hawkey, 2018. *Language Attitudes*.

Irodalomjegyzék

- Ager, Dennis: *Identity, Insecurity and Image: France and Language*. Multilingual Matters: Philadelphia, 1999.
- Balme, Richard: French Regionalization. In: Keating, Michael (ed.): *The European Union and the Regions*. Clarendon Press: Oxford. 1995. 167–88.
- Balme, Richard: The French region as a space for public policy. In: Christian Lequesne – Le Gales Patrick (eds.): *Regions in Europe: The Paradox of Power*. London: Routledge. 1998. 181–198.
- Bárdosi Vilmos: Globalizáció, Európa és nyelv. *Magyar Nyelvőr*, 2010. 133 (1). 1–15.
- Baylac Ferrer, Alá: *Le catalan en Catalogne Nord et dans les Pays Catalans, Même pas mort!* Presses universitaires de Perpignan: Perpignan. 2016.
- Broadbridge, Judith – Marley, Dawn: The Evolution of Regional Language Maintenance in Southern Alsace and Northern Catalonia: A Longitudinal Study of Two Regional Communities. In: Harrison, Michelle A. – Joubert Aurélie (eds.): *French Language Policies and the Revitalisation of Regional Languages in the 21st Century*. Palgrave Macmillan: London, 2019. 265–285.
- Csernusné Ortutay Katalin: A francia nyelvpolitika és kisebbségi nyelvek. *Intézeti Szemle*, 2000. 22 (1). 38–53.
- Csernusné Ortutay Katalin: *Langue et pouvoir en France*. Veszprémi Egyetemi Kiadó: Veszprém, 2002.
- D’auria, Matthew: *The Shaping of French National Identity, Narrating the Nation’s Past, 1715–1830*. Cambridge University Press: Cambridge, 2020.
- Dormán András: A francia nemzeti nyelv megteremtése, az anyanyelvoktatás történetének főbb állomásai és kihívása. *Anyanyelv-pedagógia*, 2015. 8 (1). 98–105. DOI: <https://doi.org/10.15476/elte.2018.026>
- Dourdet, Jean-Christophe: Opposition to the Process of Language Identification and Standardisation in ‘Limousin Occitan’ and ‘Poitevin-Saintongeais’. In: Harrison, Michelle A. – Joubert, Aurélie (eds.): *French Language Policies and the Revitalisation of Regional Languages in the 21st Century*. Palgrave Macmillan: London, 2019. 63–82.
- Harrison, Michelle A. – Joubert, Aurélie: *French Language Policies and the Revitalisation of Regional Languages in the 21st Century*. Palgrave Macmillan: London, 2019.
- Hawkey, James: *Language Attitudes and Minority Rights, The Case of Catalan in France*. Palgrave Macmillan: London, 2018.

Horváth, György Ádám: Administrative systems and reforms accross the European Union – towards sustainability. *Periodica Polytechnica*, 2011. 19 (2). 75–85. DOI: <https://doi.org/10.3311/pp.so.2011-2.04>

Joubert, Aurélie: Evolution of Linguistic Identity in a Super-Region: The Case of Catalans and Occitans in Occitanie. In: Harrison, Michelle A. – Joubert, Aurélie (eds.): *French Language Policies and the Revitalisation of Regional Languages in the 21st Century*. Palgrave Macmillan: London, 2019. 107–128

Kántor Zoltán – Majtényi Balázs: *Szöveggyűjtemény a nemzeti kisebbségekről*. Rejtjel Kiadó: Budapest, 2005.

Keating, Michael – Loughlin, John – Deschouwer, Kris: *Culture, Institutions and Economic Development: A Study of Eight European Regions*. Edward Elgar Publishing: Cheltenham, 2005.

Lafont, Pierre: *Décoloniser en France: Les régions face à l'Europe*. Gallimard: Paris, 1971.

L'organisation territoriale de l'État: Où en est la déconcentration? École Nationale de l'Administration. Janvier 2021.

Loughlin, John: *Subnational Government: The French Experience (French Politics, Society and Culture)*. Palgrave Macmillan: London, 2007.

Marcou, Gérard: Les enjeux de la réforme territoriale. *Revue Française de l'Administration Publique*, 2015. 4 (156). 883–886.

Nagy Noémi: The history of linguistic legislation in France. *Journal on European History of Law*, 2013. 14 (2). 137–143.

Nagy Noémi: *A hatalom nyelve – a nyelv hatalma*. Gondolat Kiadó: Budapest, 2019.

Pasquier, Romain: The Europeanisation of French regions. *French Politics*, 2009. 7 (2). 123–144. DOI: <https://doi.org/10.1057/fp.2009.9>

Patkós Csaba: *A régiók intézményesüléséről*. In: Mező István – Wiener György (szerk.): *Regionalizmus és önkormányzatiság*. Gondolat Kiadó – Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar: Budapest–Debrecen, 2005. 208–217.

Roger, Geoffrey: The langues de France and the European Charter for Regional or Minority Languages: Keeping Ratification at Bay Through Disinformation: 2014–2015. In: Harrison, Michelle A. – Joubert, Aurélie (eds.): *French Language Policies and the Revitalisation of Regional Languages in the 21st Century*. Palgrave Macmillan: London, 2019. 309–333

Sipos Katalin: *A regionalizmus történeti és jogi aspektusai (Spanyolország, Olaszország, Franciaország)*. MTA Állam- és Jogtudományi Intézete: Budapest, 1993.

Szabó Miklós: A francia decentralizáció a 2003-as reformok tükrében. In: Mező István – Wiener György (szerk.): *Regionalizmus és önkormányzatiság*. Gondolat Kiadó – Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar: Budapest–Debrecen, 2005. 157–175.

Szücs Anita: „Darabjaira hullott álomszerű múlt” – Patrick Modiano és a töredezett francia nemzeti identitás. *Grotius*, 2014. 12. 26.

Tőkés Tibor: A francia regionalizáció és a francia kisebbségek. In: Prof. Dr. Süli-Zakar István DSc (szerk.): *A határok és a határon átnyúló (CBC) kapcsolatok szerepe a kibővült Európai Unió keleti periferiáján*. Debreceni Egyetem Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszék: Debrecen. 2007. 387–395.

Tőkés Tibor: *A francia és magyar területfejlesztés és regionalizáció hasonlóságai és különbségei*. Debreceni Egyetemi Kiadó: Debrecen, 2015.

KISS NIKOLETT

KÖZÖS MÚLT, KÖZÖS JÖVŐ?

MAGYAR FIATALOK A KÁRPÁT-MEDENCÉBEN

Vita Emese – Veres Valér (szerk.) *Változó ifjúság a Kárpát-medence országaiban. Szociológiai tanulmányok a magyar fiatalok két évtizedéről.* Nemzeti Kisebbségkutató Intézet: Kolozsvár, 2023. 320 oldal.

A *Változó ifjúság a Kárpát-medence országaiban* című kiadvány szerkesztői Vita Emese és Veres Valér. Vita Emese 2023-ban szerezte doktori fokozatát a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetemen. A család- és ifjúságszociológiai kérdések mellett a fiatal kutatók előmenetelének és mentális jóllétének a problémakörére specializálódott. Veres Valér korábban a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Magyar Szociológia és Szociális Munka Intézetének tanszékvezetői pozícióját töltötte be, jelenleg habilitált egyetemi tanárként tevékenykedik. Szakmai érdeklődései közé tartozik a kisebbségi nemzeti identitás, társadalmi fejlődés, népességfogyás, valamint az ifjúság és a társadalomszerkezet. Közös erőfeszítéseiknek köszönhetően a szerkesztett kötet nem csupán a legfrissebb kutatások és statisztikák tárházává vált, hanem összefüggő, mélyreható elemzést nyújt a Kárpát-medence ifjúságának változó arcáról, társadalmi kihívásairól és lehetőségeiről.

A könyv már az első kézbevétele során elnyeri az olvasó szimpátiáját a színes borítójának köszönhetően, amely nem csupán esztétikailag vonzó, de tükrözi a szociológiai témát is. A rendkívül gondosan összeállított tartalomjegyzék átlátható, segíti az olvasót az eligazodásban. A fejezeteket szakemberek írtak saját kutatásaik és elemzéseik alapján, ezáltal a különböző nézőpontok segítségével összetettebb képet kapunk a témáról. Az egyedi szerzői megközelítések nem csupán a problémák megértését segítik elő, hanem hozzájárulnak a hiteles és mélyebb elemzések kialakításához, hiszen a szociológiai kérdések gyakran összefüggenek egymással. A könyvben böngészés különleges élményt nyújt, hiszen a grafikai ábrázolások nemcsak díszítik az oldalakat, hanem segítik a vizuális megértést és a statisztikai adatok befogadását is. Így még inkább gazdagítják és élvezetesebbé teszik az olvasást, miközben segítenek a témák mélyebb megértésében.

Az említett könyv számos olyan szociológiai tanulmányt foglal össze, amelyek által könnyen meg lehet érteni az ifjúság élethelyzetét és életviszonyait. Friss adatok alapján kidolgozott, kifejezetten hasznos témákat tartalmaz, amelyek nagyon aktuálisak a fiatalok körében.

Az első fejezetben részletesen kitér a határon túli magyar fiatalok társadalmi rétegződését és az anyagi helyzetük változását befolyásoló tényezőkre. Az országok európai uniós csatlakozásának köszönhetően új mobilitási lehetőségek alakultak ki: „egyetlen globális hálózati világrendszerbe kapcsolják be a fiatalokat, de eltérő módon, a kiindulási pozíciójuk szerint. Más-más esélyeket kínál a településtípus, a régió földrajzi elhelyezkedése szerint, de még inkább a társadalmi háttér, réteghelyzet, egyáltalán esélyegyenlőségi szempontból is” (20. o.).

A csatlakozás az Európai Unióhoz számos lehetőséget hordoz magával, hiszen új lehetőségek nyílnak meg a tagállamok közötti együttműködések terén mind a munkaerőpiacon, mind az oktatásban. Jelentős hatással van a fiatalok lehetőségeire az is, hogy milyen a családi háttérük. Véleményem szerint az ideálisnak tűnő megoldás az lenne, hogy a fiatal egyetemista tanulmányai mellett olyan gyakornoki lehetőségekben vegyen részt, amelyek összhangban vannak a választott szakmai területével. Ezáltal tud igazán elmélyülni a szakmában, és alakíthat ki szakmai kapcsolatokat, ami jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy egyetem után könnyebben elhelyezkedjen az adott területen. Ugyanakkor sokak számára még csak az sem sikerül, hogy megtalálják a nekik megfelelő szakmát, nemhogy diploma után azon a területen helyezkedjenek el. Előfordulhat, hogy egyesek feladják az egyetemet is e nehézségek miatt.

A fiatalok számára különösen nehéz a saját autó és lakás megszerzése az egyetemi tanulmányok mellett. A szülők segítséget tudnak nyújtani ebben, de ez sokszor nem lehetséges. Az első fejezet részletesen ábrázolja és bemutatja az ezekhez hasonló tényezőket, kitérve a Kárpát-medence elcsatolt területeire.

A második tanulmány a párkapcsolat formálódására és a gyermekvállalási magatartásra összpontosít. Ezek a témák különösen fontosak, mivel sajnálatos módon egyre jobban csökkenő tendenciát mutat a határon túli magyarság száma. A népességfogyás fő okai között szerepel az asszimiláció, az elvándorlás, valamint az elöregedő társadalom kialakulása, amelyet a kevesebb gyermek születése tovább súlyosbít. Az utóbbi jelenség mögött az is állhat, hogy a fiatalok egyre később döntenek a családalapítás mellett, sokkal később kötnek házasságot, mint az előző generációk. Ennek részben az az oka, hogy sokan inkább a karrierjükre fókuszálnak, és az egyetemi évek hosszabb időt vesznek igénybe, és később tapasztalják meg az igazi felnőtté válás folyamatát: „az ifjúkori években kényszerhelyzetek, bizonytalanság, az oktatás-munka átmenetének nehézségei, munkaerőpiaci sérülékenység vagy inkább valós választási lehetőségek alakítják a felnőtté válást” (75. o.).

Házasságkötés után is problémák merülhetnek fel a családalapítással kapcsolatban. A termékenység csökkenése és különböző egészségi problémák is megnehezítik a gyermekvállalást. Emellett a gazdasági háttér és a karrier továbbra meghosszabbíthatja ezt a folyamatot.¹ Ennek a fejezetnek az áttekintése segíthet abban, hogy jobban megértsük ezeket a problémákat, és bizonyos szinten előre tudjuk vetíteni a jövőbeni demográfiai folyamatokat is.

Az újabb fejezetben kiemelt figyelmet kap a fiatalok egészsége és kockázati viselkedése, köztük a drogfogyasztás. A fiatalság életünk egyik legszebb időszaka, amely tele van kalandokkal és felejthetetlen élményekkel. Viszont ebben az időszakban alakulnak ki az egészségre káros szokások és magatartásformák is, amelyek közül a legelterjedtebbek az alkohol, a dohányzás és rosszabb esetben a drogfogyasztás is. Az ifjúkorban az emberek gyakran keresik a szórakozás lehetőségeit, ahol könnyen találkozhatnak ezekkel a szerekkel, amelyekkel kísérleteznek. Baráti nyomás hatására lehet a legkönnyebben elcsábulni a kipróbálásukra, ami sajnos megadja a lehetőséget a későbbi függőség kialakulásának. „A határon túli mintában a fiatalok közel egyharmadának életminőség-mutatója a kedvezőtlen csoportba sorolható. E csoportba való bekerülés kockázatát a párkapcsolat hiánya, a rosszabb gazdasági helyzet, a vallásos elköteleződés kisebb mértéke, hiánya, illetve a valósággyakorlás egyháztól független módozatai növelik. Ugyanakkor a férfiak és az erdélyi fiatalokhoz képest a felvidékiek jelentősen jobb eséllyel kerülnek el ezt a kedvezőtlennek minősülő jóléti állapotot.” (190. o.)

A következő fejezet a magyar fiatalok részvételét kutatja ifjúsági és önkéntes programokon. Az ifjúsági és önkéntes programokban való részvétel egyaránt gazdagítja az egyént és hozzájárul a közösség fejlődéséhez. Különösen a határon túli magyar fiatalok számára jelenthet ez egyfajta összetartó és kovácsoló erőt, amely segít megőrizni identitásukat, valamint kapcsolatokat építeni a magyar közösségen belül. Ezek a programok kiváló lehetőséget nyújtanak arra, hogy fiataljaink szélesebb körben megismerjék a magyar értékeket. Amellett, hogy fejleszti a kommunikációs, vezetői és problémamegoldó képességeiket, megtapasztalhatják a közösségi élet fontosságát és az összetartozást. „A válaszokból az is kiderült, hogy a fiatalok túlnyomó többsége magyar vagy inkább magyar szervezetekhez kapcsolódik. Mind a négy külföldi térségben 60 százalék fölött van azok aránya, akik teljesen magyar nyelvű szervezetekhez kapcsolódnak, és csupán 2,5-7 százalék fölött azoké, akik inkább többségi vagy kizárólag az ország nyelvén működő szervezetekhez.” (222. o.)

1 Lásd ezzel kapcsolatban: „...a modern házasságokban a felek a házasság előtt is már gyakran együtt élnek, a nők megtarthatják nevüket, a házastársak egyike sem tölt be domináns szerepet, a házasságra vonatkozó szabályok rugalmasabbak, az intim együttléte is mindkét fél kezdeményez(het)i. A modern házasságra a kétkeresős családmodell jellemző, az iskolázottsági egyenlőség mindkét fél számára fontos, a szülők pedig együtt gondoskodnak a gyerekeknevelésről és a lakóhelyválasztásról.” Vita Emese: Párkapcsolati formák és a családi életre vonatkozó elképzelések az erdélyi társadalomban, a demográfiai mutatók és értékrend tükrében. *Erdélyi Társadalom*, 2014. 12 (1). 46.

Az említett fejezet részletesen vizsgálja ezt a témát, amelynek tanulmányozása kiváló forrást nyújthat ahhoz, hogy inspirációt merítsünk, hogy hogyan lehet még hatékonyabban ösztönözni a magyar fiatalokat a magyar ifjúsági programokon való részvételre. Fontos szempont az is, hogy a magyar fiatalok magyar szervezetekben tevékenykedjenek, ez ugyanis kulcsfontosságú lehet az asszimiláció megelőzésében és a magyarság erősítésében.

Az utolsó fejezetek között az egyik fő kutatási terület a magyar fiatalok médiafogyasztási és tartalompreferenciáit vizsgálja. Az elmúlt évtizedekben a technológiai forradalomnak köszönhetően a digitális kultúra nagy sebességű terjedését figyelhetjük meg az élet minden területén. A pénzügyi tranzakciótól kezdve a szerelmi életünkig részesei a mai modern technológiai eszközök. Sőt, sokszor már nemcsak az ébren töltött időnkben használjuk, hanem alvás közben is ezek az eszközök figyelnek minket. A koronavírus-járvány idején mindez még intenzívebbé vált. Ezt a folyamatot egyaránt ösztönözte a nem digitális szabadidős tevékenységek korlátozása, és hogy az oktatási intézmények és a munkahelyek megkövetelték a használatukat. Ennek a tanulmánynak az a legfőbb célja, hogy bemutassa, hogyan változott a Kárpát-medencei 25–29 éves fiatalok média- és információfogyasztása. Hangsúlyt kap a nyomtatott lapok, a hagyományos elektronikus média szerepe, a legfontosabb digitális trendek. Nem utolsósorban pedig az online közösségi média szerepét vizsgálják a kapcsolattartásban, információfogyasztásban, megvizsgálva a magyar és a többségi nyelv használatát. „Az eredmények alapján elmondható, hogy a magyar fiatalok számára a szabadidő legfontosabb tevékenysége a családi körön belül, illetve a barátokkal személyes találkozás mentén zajlik. Ugyanakkor nem becsülhetjük le a szabadidős tevékenységszerkezet élén elhelyezkedő, a szabadidő mediatizált voltára mutató adatokat, hiszen régiótól függetlenül a fiatalok harmada-negyede számára a leggyakoribb szabadidős tevékenység valamilyen digitális vagy médiaeszközhöz kötődik.” (258. o.)

Végül, de nem utolsósorban a szabadidő eltöltésének és a kulturális élményeknek is nagy jelentőséget tulajdonít a könyv. Ebben a fejezetben a globalizáció elterjedésével átalakult kulturális-szabadidős termékeket vizsgálja, amelyek a szabadidő szerkezeti átalakulását is magával vonják. Vizsgálja a hétvégén és hétköznapiokon végzett leggyakoribb szabadidős tevékenységeket nemek és régiók szerint. Azt is felméri, hogy a családi állapot milyen hatással van a hétköznapi baráti kapcsolatok ápolásával töltött időre. Ezekhez hasonlóan további érdekes szempontok alapján kutatják a szabadidős tevékenységeket.

Ez a könyv nem csupán egy egyszerű olvasmány, hanem egy fontos útmutató és társ azoknak, akik érdeklődnek a határon túli magyarság kisebbségi helyzete iránt. A szakértők és kutatók számára is értékes forrás lehet a kötet. Nem csupán szakdolgozatíráshoz, kutatáshoz ajánlott, hanem azoknak is, akik érdeklődnek a statisztikai adatok és grafikonok elemzése iránt. Szociológusoknak és mindazoknak ajánlott, akik érdeklődnek az ifjúságot, és kifejezetten a határon túli magyar ifjúságot érintő társadalmi kihívások iránt. Kiváló inspirációt nyújthat azoknak is, akik részt vesznek a magyar kisebbségeket érintő ifjúságpolitikában és kutatásban, másrészt a látóköri bővítésére is alkalmas a kötet.

RESUME

Attila PAPP Z.

**Socio-Economic Background vs. Language of Instruction?
The School Competencies Scores of Hungarian Minority Students
in PISA Assessments (2003–2022)**

The paper focuses on how information on the school performance of minority Hungarian students can be found in a series of surveys (PISA – Programme for International Student Assessment) that have attracted international interest and are considered among the most important educational policy instruments. At the same time, the question is not only what we can learn about the performance of minority Hungarian students in international comparison, but also what interpretations we can offer regarding the measured school competences based on the PISA survey instruments. With the help of linear regression models, we also attempt to give an idea of the effectiveness of mother tongue education, i.e., we try to measure the pure effect of mother tongue education in addition to the family socio-economic background index.

Laura GYENEY – Zsuzsanna TARPAI

**The Importance of Providing Education in the Mother Tongue
for the Exercise of Minority Rights:
National and International Examples**

Ensuring education in the mother tongue is of paramount importance for the survival of a national minority. For this reason, the legal principles governing this issue are laid down in numerous international documents, which are implemented with varying degrees of effectiveness in the legislation of individual countries. A political approach to the issue of national rights does not generally promote the legislative process towards the full guarantee and observance of the rights of national minorities, as demonstrated by the Ukrainian legislation discussed in this study. A legal analysis from the perspective of the Hungarians in Transcarpathia highlights the inconsistencies in the regulations adopted in recent years on the education and use of the mother tongue of minorities, the resulting problems of legal interpretation, and the current state of their resolution. In this regard, a reversal has created a sense of transience in the area of minority rights in education. Accordingly, members of national minorities whose mother tongue is an official language of the European Union can receive all primary and secondary education in their mother tongue. At the same time, stability and a political change that respects the rights of national minorities in the long term remain only a hope for the Hungarian community in Transcarpathia.

Fanni KORPICS

**Catalans in France:
Who Is Who in the Region of Occitanie?**

This article centres on the issues facing the Catalan regional language community living in France. Starting from the fact that France is one of Europe's most centralised states, the article explores the milestones in French history that have had the greatest influence not only on the Catalans and the Occitans present in the south-west of the country's territory but also on other non-majority groups historically part of the French state. Following that, this paper attempts to give an overview of what France's territorial management looks like, touching upon the specificities of its regionalisation and the characteristics of the territorial government of the state. It addresses how the country is decentralised and deconcentrated at the same time in its public administration. Most importantly, the article discusses the region of Occitanie in depth — not only the circumstances that determined its creation in 2015–2016, but also the effect this has had on the regional communities living there: the Catalans at length, but also the Occitans. The paper concludes that while the population base suitable for language revitalisation in the area is in constant decline, thanks to positive changes in education policy, there seems to remain a shred of hope for the survival of the Catalan language in France, in particular.

SZÁMUNK SZERZŐI

GYENEY Laura

Igazgató, Kisebbségi Jogvédő Intézet; elnökhelyettes, Kisebbségi Jogvédő Alapítvány Kuratóriuma; tanszékvezető-helyettes habilitált egyetemi docens, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudományi Kar Európajogi Tanszék

KORPICS Fanni

PhD-hallgató, Nemzeti Köszolgálati Egyetem Közigazgatás-tudományi Doktori Iskola

KISS Nikolett

Mesterszakos hallgató, Szegedi Tudományegyetem Nemzetközi Tanulmányok angol nyelvű mesterképzés

PAPP Z. Attila

Igazgató, kutatóprofesszor, ELTE Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézet; egyetemi tanár, Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Alkalmazott Társadalomtudományok Intézet

TARPAI Zsuzsanna

PhD-hallgató, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudományi Doktori Iskola