

## TANULMÁNY

### ŐSHONOS KISEBBSÉG MINT NEM ÖNKÉNTES KISEBBSÉG Ogbu kulturális-ökológiai elméletének tesztelése Európában

PÁSZTOR Adél

Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológiai és Társadalompolitika Intézet  
H-1093 Budapest, Fővám tér 8.; e-mail: adel.pasztor@yahoo.com

European University Institute, The Robert Schuman Centre for Advanced Studies (European Forum)  
I-50016 San Domenico di Fiesole (Firenze), Via dei Rocettini 9; e-mail: adel.pasztor@yahoo.com

**Összefoglaló:** A tanulmány célja annak felmérése, mennyiben jellemzők az őshonos ill. nemzeti kisebbségekre az iskolázottsági egyenlőtlenségek. Továbbá arra a kérdésre keresi a választ, vajon a rendszerváltozást követő változások mennyiben befolyásolták az iskolázottsági esélyeket a határon túli magyar kisebbségek körében. Tekintettel arra, hogy nem rendelkezünk egy olyan átfogó elmélettel, mely az őshonos kisebbségek iskolához fűződő viszonyára széles körben alkalmazható lenne, helyette John Ogbu egy, a bevándorlók sajátosságait vizsgáló elméleti modelljének kisebbségekre való használhatóságát teszteltem. Ogbu elmélete, mely az önkéntesség elvén alapul, lehetőséget ad a bevándorlók és az őshonos kisebbségek szétválasztására. Az elméletből kiinduló nemzetközi összehasonlító elemzés négy Magyarországgal szomszédos országra kiterjedően méri fel az esetleges etnikai egyenlőtlenségeket az iskoláztatás vonatkozásában. Az elemzés nemcsak az egyenlőtlenségek létét hivatott alátámasztani, hanem időbeni változásukat is nyomon követi; az eredmények azonban megkérdőjelezzik az elmélet ilyen jellegű alkalmazhatóságát.

**Kulcsszavak:** kisebbségek, iskoláztatás, egyenlőtlenségek

A 20. század második felében jelentős oktatási reformoknak lehettek tanúi a fejlett országok. Ezek a reformok az egyenlőtlenségek csökkentését tűzték ki célul az oktatás széleskörű kiterjesztése által. Ennek ellenére Shavit és Blossfeld (1993) tizenhárom ország iskoláztatási mutatóinak elemzéséből arra a következtetésre jutott, hogy továbbra sem csökkenő egyenlőtlenségekkel nézünk szembe. Mindez, szerintük, annak köszönhető, hogy a középfokú expanzió a szakmunkásképzés és az érettségivel végződő képzések közti jelentős differenciálódáshoz vezetett: az előbbi a társadalom alsó rétegeit foglalta magába, a felsőfokú továbbtanulás privilégiumát szinte kizárólag a felsőbb rétegekre hagyva.

A Kelet-Európában végbement rendszerváltozás többek között együtt járt a középső és felsőfokú oktatás nagymértékű kiterjesztésével; a felmérések mégis azt mutatták, hogy habár jelentős expanziók zajlottak le, az esélyegyenlőtlenségek fennmaradtak, és

több ponton is tetten érhetőek. Annak ellenére, hogy ma több fiatal érettségizik le és szerez felsőfokú képesítést, mint évekkel korábban, az iskolai expanzió jelentős származási és területi egyenlőtlenségek mellett megy végbe. Az oktatási rendszerben való előrelépés végig szoros összefüggést mutat a gyerekek származásával (főként szülei iskolai végzettségével), s markánsak a területi ill. regionális különbségek is. Ha mindezekhez még egy további tényező is társul, mint a kisebbséghez való tartozás, az potenciálisan tovább növelheti az iskolázatási egyenlőtlenségeket.

Az etnikai egyenlőtlenségeket nézve a bevándorlók a nemzetközi szociológiai és antropológiai kutatások középpontjában állnak, kevés figyelem éri viszont az őshonos kisebbségeket.<sup>1</sup> Az európai őshonos kisebbségek iskolai életútjának nyomon követése többnyire hiányzik a szociológiai kutatási palettáról. Pedig a 20. század második felében lezajlott oktatáspolitikai változások okán aktuális és indokolt lenne annak feltérképezése, hogy ma mennyiben jellemző az európai őshonos kisebbségekre az iskolázottsági egyenlőtlenség.

A kisebbség meghatározásához a nyelvi, kulturális kisebbség definícióját alkalmazom, és kisebbségnek tekintem mindazon csoportokat, melyek: etnikai származása, nyelve, vallása különbözik a többségi népességtől, s ezen eltérő kulturális jellemvonásait a többségi társadalomban is megőrizni igyekeznek. Jelen munkámban a határon túli magyar kisebbség vizsgálatát tűztem ki fő célul.

## SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Az esélyegyenlőtlenségek etnikai szempontú elemzése terén kiemelkedőnek mondható Blau és Duncannek (1967) az amerikai társadalmi rétegződésről írott könyve, melyben rámutatnak, hogy habár a foglalkoztatási rendszer látszólag a teljesítményt és az érdemet értékeli, a faji és etnikai különbségek jelentősen behatárolják a státusszerzési lehetőségeket. Külön elemzésnek vetették alá a feketék valamint a bevándorlók fehérekkel való összehasonlítását, annak elemzése érdekében, mennyiben befolyásolja az ember született státusza későbbi mobilitási lehetőségeit.

Az előbbit illetően megállapították, hogy a feketéknek messze nincsenek azonos munkavállalási esélyeik, ami nem alacsonyabb szintű iskolázottságuknak tudható be, hiszen esélyeik minden egyes iskolázottsági szint esetében rosszabbak a fehérekénél. A két csoport közti foglalkoztatásban és jövedelemben megmutatózó különbség az iskolázottság növekedésével együtt nő, előnytelenül érintve ezáltal az iskolázottabbakat, akik relatív esélyei még az iskolázatlan feketéknél is rosszabbak. Hasonlóképp épp az iskolázottak azok, akik leginkább szenvednek a diszkriminációtól, hisz a tanulatlan feketék fizikai munkásként való alkalmazása ellen senki sem tiltakozik.

Minekutána a feketék iskolázatásra fordított befektetései, jóval kevésbé vagy egyáltalán nem térülnek meg, ezáltal kevésbé hajlamosak az oktatásba való investálásra is. Mivel az iskolázottság nem „nyereséges” a feketék számára, ezáltal nincs, ami motiválja őket az iskolában maradásra és továbbtanulásra.

<sup>1</sup> A nem bevándorló kisebbségi csoportok (összefoglaló) meghatározására az őshonos kisebbségek elnevezést választottam. Ezalatt értem mindazon kisebbségi csoportokat, melyek a modern nemzetállamok kialakulásának folyamatában szorultak kisebbségbe, tekintet nélkül arra, hogy volt-e anyanemzetük vagy sem.

Ezzel szemben az európai bevándorlók helyzete a fehérekével azonosnak mondható. Ők is ki vannak ugyan téve diszkriminációnak, de ez messze nem olyan hangsúlyos, mint a feketék esetében, így az nem tudja elnyomni erős teljesítmény-motivációjukat. Sikerorientációjuk – mely egyrészt otthoni kultúrájukból avagy eltökéltségükből származik, mellyel nekivágtak az ismeretlennek, hogy jobb jövőt építsenek – segít leküzdeni a diszkriminációt is.

A különböző faji és etnikai csoportok eltérő iskolai teljesítményét sokan sokféleképpen magyarázták. Az egyik elméleti irányzat szerint az iskolai teljesítményben, majd pedig a foglalkozási helyzetben és a jövedelemben megmutatkozó különbségek az értelmi képességekben rejlő különbségeket tükrözik. Arthur Jensen (1969) a hatvanas évek vége felé annak a véleményének adott hangot, mely szerint a fekete fiatalok iskolai sikertelensége eltérő genetikai adottságaikra vezethető vissza. Kritikusai azonban rámutattak, hogy az IQ-tesztek, melyek eredményeire következtetéseit alapozta, társadalmi és kulturális meghatározottságot egyaránt hordoznak, így nem tekinthetők mérvadónak.

A Coleman által (1966) végzett széleskörű iskolai felmérés azt mutatta, hogy a családi háttér és az iskola jelentősen befolyásolja az iskolai teljesítményt. A felmérés során fény derült rá, hogy az etnikai kisebbséghez tartozó fiatalok erősen szegregált iskolákba járnak, ahol a szegény és kisebbségi gyermekek kevésbé színvonalas, mondhatni alárendelt oktatásban részesülnek a többségi fehér társaikkal való összehasonlításban. Az iskoláztatási esélyek kiegyenlítése érdekében Coleman az iskolai szegregáció megszüntetése mellett tört lándzsát, minek következtében buszoztatással és más szociálpolitikai módszerekkel próbálták elérni a különböző etnikai csoportozhoz tartozó fiatalok „egészséges” arányát az iskolákban.

Wilson (1987) azon szociálpolitikai programok hátrányaira hívta fel a figyelmet, melyek a feketék pozíciójának javítását szolgálták. Ezek kezdetben pozitív eredményeket értek el, fokozatosan kialakult egy viszonylag jómódú fekete középosztály, amely azonban feladta korábbi életstílusát és a fehéreket követve a kertés elővárosokba költözött. Távozásukkal a nagyvárosok fekete lakónegyedeiben maradt többség helyzete rosszabbodott, a csökkenő adóbevételeknek az iskolák látták kárát, leromlott az infrastruktúra, egyre nehezebbé vált a munkavállalás. Elvándorlásukkal a feketék elvesztették vezetőiket is, velük együtt eltűntek azok az életstratégia minták, amelyek a szegénységből vezető kiutat mutathatnák.

Bond (1981) a „veszélyeztetett fiatalok” (*children at risk*) alacsony iskolai teljesítményét a társadalmi osztályok létével hozza összefüggésbe. Szerinte a fekete fiatalok azért teljesítenek rosszabbul az iskolában, mivel nagyobb arányban származnak alacsony státuszú vagy underclass háttérből. Ezt a nézetet támasztotta alá az angliai Swann jelentés is, mely a fekete fiatalok gyengébb iskolai teljesítményét azzal indokolta, hogy azok aránytalanul nagy számban kerülnek ki szegény környezetből.

Ezt cáfolják azonban azon megfigyelések, mely szerint egyrészt bármely adott társadalmi osztály esetén a feketék rosszabbul teljesítenek, mint fehér kortársaik, másrészt az alsó valamint a középréteg közti teljesítménykülönbségekben megmutatkozó szakadék sokkal szűkebb a feketéknél, mint a fehéreknél. Ez arra utal, hogy a fekete tanulók iskolai sikere vagy sikertelensége nem jár szorosan együtt társadalmi osztályukkal ti. szüleik iskolázottságával, jövedelmével, avagy társadalmi-gazdasági státuszával.

Ezek az elméletek melyek a kisebbségi fiatalok teljesítmény-lemaradását próbálták magyarázni azért nem érték el céljukat, mivel elhanyagoltak bizonyos tényezőket.

Egyrészt nem veszik figyelembe azon történelmi és társadalmi erőket, melyek bátorítják avagy elbátortalaníthatják a kisebbségi gyerekeket az iskolai sikerek elérésétől. Másodsorban figyelmen kívül hagyják a csoport iskoláztatással kapcsolatos kollektív orientációját. Végül pedig elhanyagolják a kisebbségi egyén véleményét az iskoláztatásról, mégpedig saját társadalmi realitásának tükrében.

Ogbu (1978) szerint a kisebbségek egy újfajta felosztásával – mely történelmi jellegzetességeiket is figyelembe veszi – megmagyarázható, hogy az egyes etnikumhoz tartozók mért teljesítenek jobban az iskolában, mint mások. Egy új szemzőből közelítve meg a kisebbségi alulteljesítés kérdését bevezette a nem önkéntes kisebbség fogalmát (*involuntary minority*), amely az etnikai hovatartozásuk okán tapasztalt diszkriminációra és korlátozott tanulmányi lehetőségeikre ellenkultúra formálásával reagál. Ogbu elmélete azért érdemel külön figyelmet, mivel az általa kifejlesztett szabad akaraton avagy önkéntességen alapuló klasszifikáció lehetővé teszi a bevándorlók és a nemzeti kisebbségek megkülönböztetését. Tekintettel arra, hogy Ogbu neve és munkássága Magyarországon kevésbé ismert, elméletét részletesebben vázolom fel.

### AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNY KULTURÁLIS-ÖKOLÓGIAI ELMÉLETE

John Ogbu (1978, 1993, 1997, 2003; Ogbu–Gibson 1991) elmélete az USA-beli etnikai kisebbségek iskolázottsági egyenlőtlenségéről az egyik legnagyobb visszhangot kiváltó elméletek közé tartozik. Ogbu a témában végzett összehasonlító kutatások alapján arra következtet, hogy a többségi fiatalok kisebbségeket meghaladó iskolai teljesítménye egyrészt nem genetikai adottság következménye, másrészt nem vezethető vissza olyan közép-osztályi kulturális környezetre sem, mely lehetővé teszi az iskolai teljesítményre ható kognitív, kulturális, motivációs attribútumok kifejlesztését, továbbá nem a jól felszerelt iskolák jobb hozzáférhetőségének eredménye.

Hasonlóképp nem okolható a kisebbségek által elszenvedett gazdasági, politikai diszkriminációval, de a kulturális és nyelvi akadályokkal sem, melyekkel az iskolában szembesülnek. Habár ezek a tényezők mind fontosak, Ogbu úgy véli, a fő különbség, ami a sikeres kisebbségeket a kevésbé sikeresektől elválasztja az a kulturális modell, mely irányítja viselkedésüket, értve ezalatt nézetüket is az adott társadalom működéséről és saját helyükről az adott rendszerben.

A kisebbségek és a többség által használatos kulturális modellek fő célja, hogy a csoporttagokat olyan értelmezési kerettel lássák el, melyeken keresztül értelmezhetik az oktatási eseményeket és helyzeteket, valamint irányítják viselkedésüket az iskolai folyamatokkal való összefüggésben. Minekutána az eltérő kulturális modellek eltérő viselkedéseket eredményeznek, az egyes csoportok kulturális modellje szoros összefüggésben áll az adott csoport relatív iskolai sikereivel avagy sikertelenségével. Véleménye szerint a korábbi elméletek azért nem voltak sikeresek az iskolai teljesítmény magyarázatában, mivel nem foglalkoztak a kisebbségek viselkedésének kulturális modelljével.

Tudatosítanunk kell, hogy a legtöbb nemzet egyben plurális társadalom is melyet egy vagy több kisebbségi csoport alkot. *Kisebbségként definiálta Ogbu azt a népességet, amely – valamely formában – alárendelt (hatalmi) szereppel rendelkezik az adott*

*társadalmon belüli más csoport(ok)hoz viszonyítva* (Ogbu 1978). A kisebbségek közti különbözőségekhez eltérő történelmük, azaz múltjuk is hozzájárul. A sikeres és kevésbé sikeres kisebbségi csoportok kulturális modelljeit kétféle történelmi erő alakítja. Az egyiket az adott kisebbség inkorporálásának módja befolyásolja, a másikat a domináns csoporttól elszenvedett diszkriminációra adott adaptív válaszok határozzák meg.

Ogbu szerint az első lépés ezen csoportok iskolai és munkaerő-piaci sikerének vagy sikertelenségének megértése felé annak tudatosítása, hogy különböző kisebbségi típusok (ill. csoportok) léteznek, melyek eltérő iskoláztatási és foglalkoztatási eredményeket érnek el. Erre válaszul alkotta meg Ogbu a kisebbségi csoportok új felosztását annak tükrében, vajon saját elhatározásukból vagy szükségszerűségből telepedtek-e meg az adott ország területén, és ott mennyiben szenvednek diszkriminációtól.

- Autonóm kisebbségek – jellegzetes faji, etnikai, nyelvi vagy kulturális identitással rendelkeznek, melyet tradíció vagy nemzeti alkotmány garantál. Érhetik őket előítéletek, de nincsenek társadalmi, politikai vagy gazdasági alárendeltségben, ennek következtében nem jellemzi őket aránytalan ill. állandó iskolai kudarc. Ilyenek a mormonok vagy a zsidók.
- Bevándorló vagy önkéntes kisebbségek – azok, melyek (többé-kevésbé) önkéntesen, azaz szabad akaratukból érkeztek az adott országba. Gyakran a társadalmi ranglétra legalján helyezkednek el, alantas munkát végeznek, mégis jelen helyzetüket javulásnak tekintik az otthoni viszonyokkal való összehasonlításban. A legfontosabb motiváló tényező, hogy gyerekeiknek jobb jövőt biztosítsanak, mely cél érdekében úgy a gazdasági, mind az oktatási lehetőségeket kihasználni igyekeznek. Instrumentális célok vezérlik őket akkor is, ha előítéletek vagy diszkrimináció éri őket. Ennek megfelelően a kezdeti nehézségek elmúltával nem jellemezhetők alacsony szintű iskolai teljesítménnyel ill. aluliskolázottsággal. Ilyenek a kubaiak, koreaiak, filippínók, kínaiak stb.
- Nem önkéntes vagy kasztszerű kisebbségek – azok, akiknek nem állt szándékában az adott ország részévé válni, azaz rabszolgaság, meghódítás (leigázás) vagy gyarmatosítás útján kerültek egy másik ország fennhatósága alá. Nem fogadják el alárendelt szerepüket és az asszimilációt elutasítva közös erővel harcolnak a politikai, gazdasági és társadalmi egyenlőségért. A nem önkéntes kisebbségek szemében nem él pozitív kép a jövőről, s gyerekeik veszélyeztetettek az iskolázottsági kudarcok túlzottan magas szintjében is. Legjobb példaként az amerikai indiánok, az afro-amerikaiak és a mexikói amerikaiak szolgálnak.

Ogbu a későbbiekben a két utolsó csoport összehasonlító vizsgálatára helyezi a hangsúlyt, melyek részletes elemzése elvezet az eltérő iskolai teljesítmény magyarázatához. Abból indul ki, hogy az inkorporáció módja, valamint az azt követő diszkrimináció jellege, kulcsszerepet játszanak a kisebbségi csoportok viselkedésének meghatározásában.

Az önkéntes kisebbséget a bevándorlók alkotják, akik azért telepedtek le az adott országban mert úgy vélték, hogy ezáltal gazdasági helyzetükön jelentősen javíthatnak, nagyobb politikai szabadságot élvezhetnek avagy sokkal szélesebb lehetőségeik lesznek, mint odahaza. Ezek az elvárások értelemszerűen azt is befolyásolják, hogyan értelmezik és miként reagálnak a domináns csoport és az általuk irányított szervezetek feléjük irányuló viselkedésére.

A nem önkéntes kisebbségek nem szabad akaratukból telepedtek meg az adott országban, ennek következtében rosszul viselik korábbi szabadságuk elvesztését és az

őket érő politikai, gazdasági ill. társadalmi akadályokat meg nem érdemelt elnyomásuk eredményének tekintik. Az általuk elszenvedett diszkrimináció tipikus példája a gazdasági szektorban az ún. munkaerő-piaci plafon (*job ceiling*). Ez a domináns csoport felettük gyakorolt formális szabályait és informális praktikáit jelöli, melyek erősen limitálják pl. a feketék hozzáférését különböző állásokhoz, beszűkítik lehetőségeiket, korlátozva ezáltal az oktatásba fektetett forrásaik megtérülését. Ezen kollektív problémákkal konfrontálódva a két csoport eltérő válaszokat ad.

Ogbu szerint a bevándorlók az útjukban álló gazdasági, politikai és társadalmi akadályokat csupán ideiglenesnek tekintik, melyek bizonyos idő után egyéni igyekezettel, azaz kemény munkával és magasabb iskolázottsággal, leküzdhetők. A bevándorlókra pozitív vonatkoztatási rendszer használata a jellemző; jelenlegi helyzetüknek otthonmaradt kortársaikhoz való viszonyítása lehetővé teszi, hogy optimista képet fessenek saját és gyermekeik jövőjéről. Ezen optimista nézőpont engedi meg nekik, hogy akár marginális munkát is végezve helyzetüket pozitívan ítéljék meg. Ennek megfelelően a jobb állásokból való kizárásukat sem tartják diszkriminációnak, mivel úgy vélik az jogos következménye „külföldi” státuszuknak az adott országban, mely azért van, mivel nem beszélnek jól a nyelvet vagy máshol voltak iskolázva. Ennek következtében jövendő boldogulásukban központi szerepet játszik gyerekeik oktatása, mely a mobilitáshoz vezető egyetlen út.

Mivel a bevándorlók a kulturális és nyelvi különbségekre mint leküzdendő akadályokra tekintenek, nem várják el, hogy az iskolában saját nyelvükön, saját kultúrájukra tanítsák gyerekeiket. Hovatovább még ha nehézségekkel is jár, igyekeznek a többségi társadalom nyelvét és kultúráját legjobb tudásuk szerint elsajátítani. A végső cél érdekében a kulturális határokat is áthágják.

A bevándorlók tisztában vannak vele, hogy gyermekeiknek az iskolában diszkriminációval, valamint nyelvi és kulturális nehézségekkel kell szembenéznüik, mégis elvárják, hogy jól teljesítsenek. Arra tanítják őket, hogy a tanulási kötelezettségeik legyenek az első helyen, szemben a háztartási munkával és az egyéb társadalmi tevékenységekkel. A szülők elvárják gyerekeiktől, hogy engedelmesskedjenek az iskola elvárásainak, még ha azok szemben is állnak saját elveikkel és értékeikkel.

A szülők a gyerekekre ruházzák a felelősséget, hogy a legtöbbet hozzák ki az előttük levő lehetőségekből. Rossz tanulónak lenni annyi, mint kudarcot vallani társadalmilag. A rossz bizonyítvány annak jele, hogy nem igyekeztek eléggé, nem dolgoztak elég keményen. A rossz tanuló szégyent hoz családjára és közvetlen környezetére, amely ki is közsítheti emiatt. Ez a fajta hozzáállás alkalmasnak bizonyul a rossz viselkedéstől való elrettentésre, és fokozza a vágyat a fiatalokban magas iskolai végzettség megszerzésére.

Ogbu megjegyzi, hogy a bevándorlók nem szükségszerűen hozzák magukkal otthonról azt a népbölcsességet (*folk theory*), mely a sikerhez vezető utat az oktatásban látja, hanem az többnyire megérkezésük után alakul ki. A bevándorlók hisznek benne, hogy a munkaadók a legjobban képzetteket alkalmazzák, ezért úgy vélik, hogy gyermekeik amerikai bizonyítványokkal felfegyverkezve versenyképesek lesznek a munkaerőpiacon. Ennek következtében az immigránsok gyerekei gyakran kitűnnek az iskolában és nem jellemző rájuk az alacsony iskolai teljesítmény.

A bevándorló szülők pozitív viszonyban állnak az iskolával, valamint a domináns csoport azon tagjaival, akik irányítják azt. Habár gyakorta szegregált, alacsony színvonalú iskolákat látogatnak, ez nem ábrándítja ki őket. Ennek több oka lehetséges. Először is az oktatás, amelyben gyerekeik az USA-ban részesülnek sokkal magasabb

szintű, mint amiben otthon részesülnének, és sokkal többet is nyújt nekik (pl. ingyenes tankönyvek). Másrészt a bevándorlók racionálisan érzékelik az őket érő előítéletes viselkedést és diszkriminációt. Úgy vélik nekik, mint idegeneknek, az adott országban nincs más választásuk, mint elviselni a hátrányos megkülönböztetést, ha ez az az ár, melyet meg kell fizetniük az emigráció feltételezett előnyeiért. A bevándorlók több különféle túlélési stratégiát fejlesztenek ki a felmerülő problémák leküzdésére, beleértve a hazatérést vagy akár a máshová emigrálást is, amennyiben szükséges.

Az említett két csoport eltérő – elsődleges és másodlagos - kulturális valamint nyelvi különbségekkel rendelkezik. Az elsődleges különbségek a bevándorlókra vonatkoznak és már az érkezésüket megelőzően jellemezték őket. Hasonlóképp otthonról hozzák magukkal társadalmi identitásukat is, melyet a befogadó ország nyelvének és kultúrájának megtanulása mellett is igyekeznek megtartani. A másodlagos különbségek ezzel szemben a nem önkéntes kisebbségeket jellemzik, s csak azután alakultak ki, hogy a csoport kisebbségi helyzetbe került.

A nem önkéntes kisebbségek jelentős mértékben különböznek a bevándorlóktól, mivel a gazdasági, politikai és társadalmi akadályokat melyekkel szembekerültek eleve másképp érzékelik. A státuszmobilitást illetően negatív viszonyítási kerettel rendelkeznek. Mivel nincs otthonuk, ahonnan jöttek volna, jelenlegi helyzetüket a domináns csoportéval vetik össze, és általában arra jutnak, hogy sokkal rosszabb helyzetben vannak, amit alárendelt szerepüknek tudnak be. Helyzetüket nincs okuk átmenetinek tekinteni, így az őket érintő diszkriminációt állandónak és intézményesítettnek vélik. A bevándorlókhoz hasonlóak ők is szeretnék hinni abban, hogy megfelelő iskolázottság és képességek birtokában előrejuthatnak, de tudják hogy ez nem lehetséges. Szerintük az akadályok leküzdéséhez sokkal több kell mint iskolázottság, egyéni ráfordítás és kemény munka, ennek megfelelően a kollektív igyekezetet hangsúlyozzák, abban látva a legjobb esélyt az akadályok leküzdésére.

A nem önkéntes kisebbségek tudják, hogy a domináns csoport által megalkotott szabályok nem az ő érdekeiket képviselik, hanem inkább ellenük vannak, ezért a szabályok követése helyett azok megváltoztatására törekszenek. Ennek megfelelően a kollektív küzdelem olyan stratégia, amit szívesen alkalmaznak az oktatás, munkahelyek vagy más előnyök hozzáféréseért folyó harcban.

A kasztszerű kisebbségek másodlagos kulturális rendszerrel jellemezhetőek, mely azután alakult ki, hogy a csoport szabad akaratán kívül kisebbségi helyzetbe került. Olyan meggyőződést és gyakorlatokat fejlesztenek ki, melyek magukba foglalják beszéd és a kommunikáció bizonyos módjait, melyek az alárendeltségben tapasztalt problémákkal való megbirkózást segítik elő. Ezen mechanizmusok alkotják a cselekvés ideális módját, mely egyúttal megerősíti az egyént csoporthoz való tartozásában.

Ogbu hangsúlyozza, hogy a nem önkéntes kisebbségek által alkalmazott viszonyítási keret nem egyszerűen más, hanem szöges ellentétben áll a domináns csoport viszonyítási keretével (az „elnyomókkal”). Míg az immigránsok a kulturális különbségeket leküzdendő akadálnak, kihívásnak tekintik, addig a nem önkéntes kisebbség szemében ezek a csoportidentitás meghatározói és ezért fenntartandók. Sokan közülük úgy vélik – még ha ez nem is tudatos -, hogy az angol nyelv megtanulása és mindennapi használata veszélyeket rejt saját kisebbségi kultúrájuk, nyelvük és identitásukra nézve. A teljes asszimilációt, mely a társadalomba való befogadásukat tenné lehetővé eluta-

sítják, s a kulturális és nyelvi különbségek megőrzésével határvonalat húznak saját csoportjuk és a domináns csoport közé.

A nem önkéntes kisebbségek a társadalmi identitás egy új fajtáját fejlesztik ki magukban, mely az általuk tapasztalt diszkrimináción alapszik. Mivel a domináns csoport cselekvését irányukban kollektívnek és tartósnak érzik, úgy vélik nem várható el, hogy úgy fogják kezelni őket mint a domináns csoport tagjait tekintet nélkül iskolázottságukra, képességeikre, származásukra, lakhelyükre gazdasági státuszukra avagy fizikai megjelenésükre. Mivel igazából nincs máshol otthonuk, nem tudnak azzal védekezni, hogy elhagyják az adott országot, hisz nincs hová hazamenniük. Védekezésül olyan társadalmi identitást fejlesztenek ki, mely nemcsak hogy lényegesen eltér a domináns csoport tagjaitól, hanem teljesen szembekerül azzal.

Végezetül a nem önkéntes kisebbség korábbi negatív tapasztalatából kiindulva, nem bíz a domináns csoport tagjaiban, sem az általuk ellenőrzött szervezetekben, beleértve az iskolát is. Véleményük szerint a többségi iskola nem részesíti színvonalas oktatásban a kisebbségi gyerekeket. A bevándorlókkal szemben a nem önkéntes kisebbség tagjai jogtalanak tartják hátrányos helyzetüket, valamint mindazon előítéleteket és diszkriminációt, amelyet az iskolában és a társadalomban tapasztalnak.

A feketék szembe kerülnek az iskolai oktatással, mivel szemükben az nem más, mint a fehérek szabályainak való engedelmesség, a rabszolgaság egy újabb változata. Az, aki megpróbál az iskolának megfelelni (*acting white*), azaz úgy viselkedik, mint a domináns csoport, elveszítheti saját kisebbségi csoportja támogatását. Így a kérdés leszűkül az iskolai siker és kisebbségi identitásuk közti választásra, ez a nem önkéntes kisebbséghez tartozók dilemmája.

Ogbu az amerikai társadalmi ideált a „menj iskolába – szerezz képesítést – hogy munkád legyen” (*go to school – get credential – to get a job*) kerettel magyarázza, ahol több vagy jobb oktatás jobb munkát, több bért és előrejutást jelent. De a rendszer nem működik azonos módon a többség és a kisebbség esetében, pl. a feketék lehetőségei erősen eltértek a fehérekétől az Egyesült Államok területén.

A fehérek esetében az erős pozitív kapcsolat a gyerekkori iskolai siker valamint a későbbi felnőtt sikerek közt nyilvánvaló mindenki előtt. A környezetükben tapasztalt sikerminták sorozata pozitív képet generál a fiatalokban az iskoláról, mely által fontossá válik számukra az iskolai siker. Megtanulnak küzdeni a jó érdemjegyekért, hisz tudják, jövőjükért küzdenek meg. Ez akkor is fennáll, ha szüleik vagy környezetük nem hangoztatja ezt állandóan; a fiatalok egyszerűen tudják mit várnak el tőlük és mit kell tenniük. Ezzel szemben a feketék teljesen más környezetben élnek. Még ha a szülők hangsúlyozzák is gyermekeiknek az iskola fontosságát a későbbi jó munkahely végett, a gyermekek figyelmét nem kerüli el szüleik és környezetük mindennapos küzdelme az alulfoglalkoztatottsággal és a munkanélküliséggel szemben, mely mintegy kioltja a szülői intelmeket. A szülők persze beszélnek problémáikról rokonaikkal, barátaikkal, minek következtében a fiatalok hatványozottabban vesztik el illúzióikat jövőjüket érintően.

Az iskola feladata a feketék alacsonyabb rendű munkákra való felkészítése a munkaerő-piaci plafon alatt. Szemben a fehérekkel a feketék esetében a munkanélküliség a magas végzettségűek körében a legmagasabb, hisz a számukra elérhető állások nemcsak hogy nem igényeltek magas iskolázottságot, de nem is értékelik azt, ha valaki tanult. A megfelelő sikerminták hiánya eleve aláássa az oktatásba vetett bizalmat, amit a

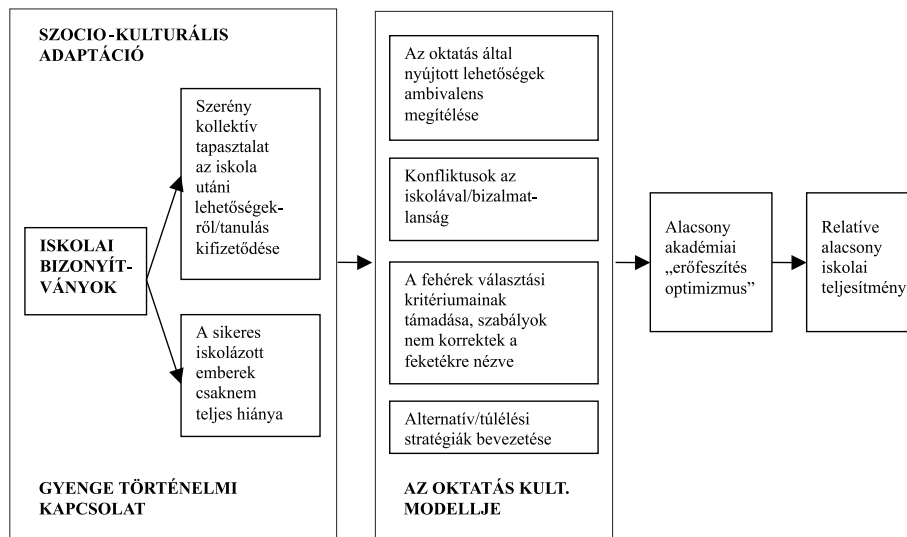


nem oktatás útján sikeressé lett feketék példája még jobban megingat. Így válik az iskolai siker a fehérek boldogulási alternatívájává, mely a feketék előtt zárva van.

A státuszmobilitás ilyen esetekben kétféle szabály szerint működik, az egyik a domináns, másik az alárendelt csoportra vonatkozóan. A domináns csoport ellenőrzése alá vonhatja a kisebbségek oktatáshoz és munkához való hozzáférését megtiltva nekik, hogy bizonyos szint felé emelkedjenek, tekintet nélkül az iskolai végzettségükre. Ezzel szemben a kisebbségi csoport alulreprezentáltságát a kívánatos munkahelyeken azok egyéni vagy kollektív hibáival magyarázzák, azt hangoztatva, hogy nem diszkrimináció, hanem a szakképzettség megszerzéséhez szükséges képességek hiánya miatt szenvednek hátrányt, azaz hátrányos helyzetükért magukat kell okolniuk.

Ogbu elméletét több oldalról érte támadás szociológusok részéről. Trueba (1988) túláltalánosítással vádolta meg, úgy vélte, Ogbu csak a csoportszintű kulturális különbségeket veszi figyelembe, teljesen elhanyagolva az egyéni szintű tényezőket. Hasonló véleményének adott hangot Erickson (1987) is. Szerinte Ogbu „kifejejtette” elméletéből azon kisebbségi fiatalok sikerének értelmezését, akik a nem önkéntes csoportból származnak, s ezáltal elég sivár jövőt festett a fekete fiatalok elé. További hátrányként rótták fel azt is, hogy a sikert abszolút értelemben mérte és nem vette figyelembe a kisebbségek relatív sikereit múltbeli eredményeikkel való összehasonlításban.

Hasonlóképp O’Connor (1997) is, aki magasan teljesítő afro-amerikai diákokkal készített interjúkat, bírálta Ogbut azért, mert nem ismerte fel kellőképpen, hogy a feketék iskolára adott válaszaik nem egységesek. Másrészt Ogbut azért is érték vadák, mert nem végzett fehér és fekete fiatalokat egyaránt vizsgáló komparatív felmérést elmélete bizonyítására (Jaynes–Williams 1989).



1. ábra A feketék kulturális modellje

Forrás: Ogbu 1997: 190.

Ogbu elmélete máig az egyik legnagyobb visszhangot kiváltó elméletek közé tartozik az etnikai jellegű iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek vizsgálatában. Mindeztől kezdve főként az Egyesült Államokban tesztelték érvényességét; célt viszont annak vizsgálata mennyiben alkalmazható John Ogbu elmélete a nem önkéntes kisebbségek iskolára adott válaszairól az európai őshonos kisebbségekre. A tanulmány központi kérdése mennyiben jellemző a kisebbségi fiatalokra az iskolai esélyegyenlőtlenség, melyet az iskolarendszeren való továbbhaladás szempontjából közelítek meg.

Először az elméletet széles körű vizsgálatnak vettem alá, annak igazolására vajon az európai őshonos kisebbségek olyan, Ogbu által kulcsfontosságúnak ítélt jellemzőkkel írhatók-e le Európa-szerte, mint az alárendelt helyzet és az alacsony szintű iskolázottság. Ezt követve Ogbu elméletének alkalmazhatóságát szűkebb körben, a kisebbségi magyarok példáján tesztetem. Minekutána a határon túli magyar közösségek egy időben és ugyanazon oknál fogva váltak kisebbséggé, s a többség részéről mind előítéletekkel és diszkriminációval néztek szembe, feltétezem, hogy mindenütt hasonló túlélési stratégiákat fejlesztettek ki a felmerült nehézségek legyűrésére. Ebből következtek arra, hogy az iskolázottságot érintően is hasonló tendenciákat és viselkedésmintákat találok az egyes országok magyar kisebbségei körében.

### **AZ ŐSHONOS KISEBBSÉG MINT NEM ÖNKÉNTES KISEBBSÉG**

Ogbu elmélete azért érdekes számunkra, mivel az általa kifejlesztett szabad akaratlan avagy önkéntességen alapuló klasszifikáció lehetővé teszi a bevándorlók és az őshonos kisebbségek megkülönböztetését, azaz a nem önkéntes kisebbségek koncepciójának őshonos kisebbségekre való alkalmazását.

Az európai őshonos kisebbségek fő jellemzője, hogy nem szabad akaratuknál fogva váltak az egyes országok állampolgáraivá, hanem a világháborút követő határrendezések döntötték sorsukról. Állampolgárságuk elvesztése ellenére nyelvük és kultúrájuk megőrzésére törekcsenek, mely különbözik az adott ország lakosainak többségétől, de általában megegyezik a határ túlsó oldalán levő szomszédos országban élők kultúrájával (mint pl. a magyar kisebbség esetében). Mivel nem szabadon változtattak állampolgárságot – mégha néhányan beolvadtak is később a domináns csoportba – általában véve az asszimiláció egyáltalán nem célja a nemzeti kisebbségeknek.

Az őshonos kisebbségek nemcsak hogy igyekeznek fenntartani nemzeti identitásukat, hanem sokkal erősebb érzelmi szálakat fejlesztenek ki, ami nemzetüktől való akaratlan elszakadás következménye. Nyelvük és kultúrájuk megőrzése elengedhetetlen önazonosságuk megőrzése szempontjából, amely által sikeresen elhatárolódnak a domináns csoporttól.

Az őshonos kisebbségek az asszimiláció ellen az oktatással harcolnak, nemzetiségük megőrzésének bástyái az anyanyelvi iskolák. A kisebbségi oktatás ezen országokban részét képezi az állami iskolai rendszernek, a többségi iskolákkal párhuzamosan biztosítja a kisebbségi gyerekek anyanyelven történő oktatását, legalább általános és középiskolai szinten.

A gyakran bonyolult politikai és történelmi fejlődés következtében a legtöbb kisebbség előítéletes magatartást tapasztal a többség részéről, s nem ritka a diszkrimináció sem. Meg kell azonban jegyezni, hogy nem minden kisebbségi csoport szenved

azonos mértékben hátrányos megkülönböztetést, s vannak olyan kisebbségek, melyek a többségi csoporttal csaknem azonos elbánásban részesülnek.

A kisebbségi-többségi viszonyrendszer jobb áttekintése végett érdemes az Ogbu által ismertetett korábbi nézőpontot modellezni. Ogbu elméletében a többség egyértelműen a teljes asszimiláció híve. Az önkéntes kisebbségek ezt elfogadják, s többé-kevésbé asszimilálódnak, azaz nincs konfliktus a két csoport közt. Ezzel szemben a nem önkéntes kisebbségek, kik nem saját határozásból kerültek kisebbségi, azaz alárendelt pozícióba, elutasítják az asszimilációt és a többségi normák átvételét. Minekutána a kisebbségi és a többségi csoport céljai szemben állnak egymással konfliktushelyzet jön létre.

1. táblázat Őshonos kisebbségek klasszifikációja a többségi-kisebbségi célok tekintetében

Többségi célok	Kisebbségi célok	
	<i>Asszimiláció</i>	<i>Fenntartás</i>
<i>Asszimiláció</i>	<i>Kulturális konformitás</i> Magyarok Ausztriában	<i>Kulturális konfliktus</i> Felvidéki, erdélyi, kárpátaljai stb. magyarok
<i>Fenntartás</i>	<i>Kulturális konfliktus</i> Zsidók Európában	<i>Kulturális pluralizmus</i> Svédek Finnországban, németek Olaszországban stb.

Mikesell és Murphy (1991) szerint konfliktus akkor keletkezik, ha a kisebbségi csoport esélyegyenlőtlenséget tapasztal, minek három fő dimenziója van: elismerés, hozzáférés és részvétel. Az (anya)nyelvhez való jog elismerése, az iskolákhoz való hozzáférés, valamint az ország ügyeinek képviselőként való részvétel által elkerülhető a konfliktus (különválás, autonómia, függetlenség).

Az 1. táblázat azt mutatja, hogy nem várható konfliktus – igaz más-más okból – a többségi finnek és a svéd kisebbség között, vagy az ausztriai magyarok és az osztrákok közt. Ez utóbbi példa hasonló helyzetet tükröz, mint az európai bevándorlók gyors asszimilációja az Egyesült Államokban, mely az amerikanizáció avagy az anglo-konformitás jegyében zajlott. A finnországi svédek esetében bátran beszélhetünk egyfajta kulturális pluralizmusról, mely az élet minden területén, így az oktatásban is megvalósul. Ellenben komoly konfliktus keletkezik a szlovákiai, erdélyi stb. magyar kisebbség és többség között, mivel a célok itt már ütköznek egymással.

A finnországi svédek Európában modell kisebbségként tartják számon (Györi Szabó 1999), akik a kisebbségi-többségi viszonyok ideális, mások számára is követendő példáját nyújtják. A finnországi svédek nem nevezhetők kisebbségnek az ogbui értelemben, mivel nyelvük és identitásuk megtartása mellett jó viszonyt építettek ki a többségi lakossággal, azaz nincsenek hátrányos ill. alárendelt helyzetben a többségi finnekkel szemben. A svéd kisebbség megkülönböztető jogokkal rendelkezik a többi európai kisebbséggel való összehasonlításban. Először is annak ellenére, hogy mindössze a lakosság 6%-át alkotja, a többséggel azonos jogokat élvez. Mind a finn, mind a svéd nyelv hivatalos nyelve az országnak, azaz Finnország kétnyelvű országnak számít, ahol mindkét nemzetiséghez tartozóknak jogában áll anyanyelven végeznie iskoláit (az egyetemi oktatásig bezárólag), de kötelessége is a másik nemzet nyelvének

elsajátítása. Ez az egyetlen módja mindkét nyelv teljes értékű megőrzésének, ami lehetővé teszi a svédajkúak számára anyanyelvük használatát minden társadalmi helyzetben. Finnországban nem készültek felmérések az etnikai jellegű oktatási egyenlőtlenségekkel kapcsolatban, viszont a statisztikák azt mutatják, hogy a svédajkúak reprezentációja minden iskolai szinten reprezentatív, azaz mindenkinek megvan a lehetősége az anyanyelvi iskoláztatásra. Az anyanyelvi iskoláztatásra pozitívan hat a svéd nyelvű egyetem léte, valamint magas presztízse, mely nemcsak a svédajkú, hanem a többségi finn fiatalokat is vonzza a továbbtanulásra.

Másik hasonló példa a dél-tiroli német kisebbségé (Györi Szabó 1999), ahol kb. 300.000 ember tartja magát más (mint olasz) nemzetiséghez tartozónak. Mégis, a finn példához hasonlóan mind a német, mind az olasz nyelv „egyenlő” a tartományban, azaz mindkét nyelven van mód az iskoláztatásra és mindkét nemzet kötelezően tanulja a másik nyelvét. Dél-Tirolban a szülőknek van lehetősége arra, hogy megválasszák gyermekeik iskolájának nyelvét. Német nyelvű iskolák a középiskolai érettségig állnak rendelkezésre, azonban a fiataloknak módjukban áll felsőoktatási tanulmányaikat a szomszédos Ausztriában végezni, mivel Olaszország a diplomák többségét elfogadja. Mégis válaszul a főiskolai végzettségük alacsony arányára a tartományban, 1997-ben megalapították az államilag akkreditált Bolzanoi egyetemet, mely immár három nyelven nyújt nemzetközi színvonalú képzést különféle szakokon.

A korábbi példákkal ellentétben az ausztriai magyarok esetében inkább az asszimiláció preferenciája állt fenn. Jelenleg is létezik egy magyar kisebbség főként az ausztriai Burgenland területén, mely 1921 előtt Magyarország részét képezte. A trianoni egyezség után az iskolázottak elhagyták a tartományt és átköltöztek Magyarországra, hátrahagyva kb. 10.000 magyar parasztot az ország egyik legelmaradottabb tartományában (Gal 1991; Szépfalusi 1991).

Az ausztriai magyarok fő célja a társadalmi felemelkedés volt, mely csak az államnyelv elsajátítása útján vált elérhetővé. A német nyelv így fokozatosan a magas státusz és presztízsz szimbólumává vált, az egyetlen lehetséges módjává az adott társadalomban való boldogulásnak. A magyarok egyre inkább asszimilálódtak és a csoporton belüli endogámia jelentősen csökkent. Az 1971-es népszámlálás adatai szerint a magyarul beszélő lakosság rendelkezett a legmagasabb arányú főiskolát végzettel, mely az osztrákok hasonló arányának kétszerese volt. A magyarok felülreprezentáltak voltak az értelmiségiek közt, valamint a magas szintű szakképzettséget igénylő foglalkozásoknál, főként Bécsben, a fővárosban. Mindössze a közhivatalnokok közt volt arányuk alacsonyabb, ami viszont gyakran párttagsághoz vagy állampolgársághoz volt kötött. Ez azt mutatja, hogy az ausztriai magyarok oktatási megtérülései a többségéhez hasonlóan alakultak.

Az ausztriai magyarok viselkedését a bekövetkezett politikai változások is jelentősen befolyásolták. Ennek köszönhetően a magyarok inkább azonosultak Ausztriával, és tekintették magukat osztrák állampolgároknak, csak hogy elhatárolódjanak a magyar kommunista rendszertől és az inkább alulfejlett Magyarországtól. A politikai változások valamint a jelentős gazdasági különbségek a magyar nyelv fokozatos leértékelődéséhez vezettek. Míg a német nyelvhasználat presztízskérdés volt, az autoritás szimbóluma, a magyar nyelv fokozatosan a „nagyszülők nyelvévé” vált és használata az idősebb generációkra korlátozódott. „Magyarral nem mész sokra” szokták

mondani, habár a nyelv mégsem halt ki, mivel ismerete még ma is nélkülözhetetlen a közösségi forrásokhoz való hozzáféréshez.

A felsorakoztatott példák Ogbu elméletének kritikájaként is tekinthetők, hiszen az egyes kisebbségek egymástól jelentősen eltérő életfelfogása és boldogulási módja arra enged következtetni, hogy egy, a nem önkéntesség feltételére épülő modell alkalmazása túlságosan leegyszerűsített, s nem fedti a való helyzetet. Ezért Ogbu elméletét a nem önkéntes avagy őshonos kisebbségek általános alkalmazására nem tűnik javasoltnak. Ezzel szemben meg lehet vizsgálni a modell alkalmazhatóságát egy szűkebb értelmezési keretben, a határon túli magyar kisebbség példáján is.

### A MAGYAR KISEBBSÉG MINT NEM ÖNKÉNTES KISEBBSÉG

A határon túli magyar kisebbségek kialakulása a két világháború közti időszakra vezethető vissza. A trianoni döntés következtében Magyarország teljesen feldarabolódott, területeinek csaknem háromnegyedét, lakosságának két harmadát veszítve el. A háború következtében 3-4 millió ember az anyaországon kívül találta magát – kisebbségként, akaratlanul.

Jelenleg számottevő magyar nemzetiségű populáció négy Magyarországgal szomszédos országban található: Románia, Szlovákia, Ukrajna és Szerbia (összesen 2,5 millió fő). Az utolsó népszámlálások adatai szerint a magyar kisebbség aránya Romániában a legnagyobb 1,5 millió (2002). Ezt követi Szlovákia ahol félmillióan tartják magukat magyar nemzetiségűnek (2001). Szerbiában csaknem 300.000 (2002), míg Ukrajnában kb. 150.000 (2001) magyar él. A Magyarország határain túlra került magyarság egy része asszimilálódott, jelentősebb része viszont mind a mai napig megőrizte anyanyelvét és identitását.

A magyar őshonos kisebbség jellemzői rendkívül hasonlatosak az Ogbu által leírt nem önkéntes kisebbségekhez. Mint az amerikai kasztszerű kisebbségek a magyar kisebbségek is megpróbálják fenntartani anyanyelvüket és identitásukat, így a többségi nyelv tanulását és mindennapi használatát – még ha önkéntelenül is – fenyegetőnek vélhetik saját nemzeti identitásuk megtartására nézve. Másrésről viszont a többségi nemzet tagjai sem tolerálják a kisebbségek nyelvét, gyakran „emlékeztetik” őket az államnyelv nyilvános helyen való használatára pl. „Szlovákiában szlovákul”, „magyarok a Dunán túlra” stb. Mindezek eredményeként a nyelv és a kultúra egyféle határfenntartó mechanizmussá válik a kisebbség és többség közt, s azok akik megpróbálják áthágni ezeket határokat társadalmi és lelki nyomásra egyaránt számíthatnak, mivel mindkét csoport az endogámiát hangsúlyozza, mint követendő példát.

A magyar kisebbség abbéli felfogásában is különbözik a többségtől, hogy hogyan lehet előrejutni a társadalomban, s ez meghatározza azokat a válaszokat is, melyeket az iskoláztatásra adnak. A magyarok csakúgy, mint a feketék Amerikában, nagyra értékelik az oktatást és az iskolázottság révén szeretnének előrejutni a társadalomban, mégis úgy vélhetik, hogy az egyéni igyekezet nem elégséges az előbbrejutáshoz. Mint Ogbu nem önkéntes kisebbsége, a magyarok nem tartják igazságosnak az általuk tapasztalt kollektív előítélet és diszkriminációt, amelyet tartósnak és intézményesítettnek látnak.

Válaszul a kollektív cselekvést hangsúlyozzák, mint a társadalmi mobilitás és egyenlőség elérésének legjobb módját, azaz a többségi társadalom által előírt szabá-

lyok követése helyett inkább magukat a szabályokat igyekeznek megváltoztatni. A közös erővel való fellépés legjobb mutatója az a magas részvétel, ami a magyar kisebbségeket a parlamentáris választásokon jellemzi, vagy hasonlóképpen kollektívan állnak fel olyan többségi akciókkal szemben, melyek által saját csoportjuk létét veszélyeztetni látják (pl. az összefogáson alapuló széles tiltakozás tette lehetetlenné az alternatív oktatás bevezetését Szlovákiában, amely hosszútávon a magyar iskolák megszüntetését célozta meg stb.)

A nemzeti kisebbségeknél nem igazán beszélhetünk élesen elválló első, második ill. harmadik stb. generációról, mely az immigránsok fokozatos asszimilációja esetében ismerhető fel. A magyarok többsége úgy éli életét mint elődei a határ-revíziók előtt; a határon túli magyarok még a (valamilyen szintű) kétnyelvűvé válás ellenére is megőrizték anyanyelvüket és identitásukat a generációk során. Ezzel szemben akik mégis asszimilálódnak (házasság, többségi nyelvű iskolalátogatás stb. miatt) azok szinte teljesen elvesznek a közösség számára, hiszen náluk a többségi nemzet jellemzői válnak dominánssá. Mindez arra utal, hogy az asszimiláció jellege nem fokozatos, generációról generációra változó, hanem inkább determinisztikus – vagy beolvad az egyén a többségi társadalomba vagy elhatárolódik tőle.

A komplex helyzetre a kisebbségek eltérő identitások kifejlésztésével reagálnak. Az afrikai és mexikói amerikaiakhoz hasonlóan saját helyzetüknek megfelelően egy újfajta, korábban nem létezett identitást hoznak létre: szlovákiai, romániai stb. magyarnak vallva magukat. Ez a fajta önmeghatározás egy csoportok közti helyzetnek is tekinthető, hiszen se teljesen szlováknak, románoknak stb., sem egyszerűen magyarnak nem tart(hat)ják magukat. Az anyaországtól mesterségesen elválasztva, ám a fogadó országtól való elhatárolódásukat hangsúlyozva, az önmeghatározás új kategóriáját alakították ki.

A kisebbségi fiatalok identitásának jellege szorosan összefügg az iskoláztatással, hiszen az anyanyelvi oktatás kulcsfontosságú a kisebbség fennmaradása szempontjából. Szemben az amerikai nem önkéntes kisebbségekkel, az európai őshonos kisebbségek, köztük a magyar kisebbség is, megőrizte iskolarendszerét, mely a többségi iskolarendszerrel párhuzamosan működik.

A magyar iskolák eleve jelen voltak Magyarországon iskolarendszerének részét képezve, de a világháborúk alatt jelentős károkat szenvedtek. Többségüket a háború után nyitották újra, mikoris az „új” kisebbségeknek újfent biztosítaniuk kellett iskoláikat. Kezdetben a többségi és kisebbségi érdekek az oktatás területén az alapfokú vagy elemi oktatás körül csaptak össze, ahol a fő kérdés az volt, mi is legyen az elemi oktatás nyelve. A fő cél a szülők és kisdíjakok megnyerése volt az anyanyelvi oktatás számára, hiszen ekkoriban az oktatás még csak ezen a szinten volt tömeges (Kozma 2002a, 2002b).

A kisebbségi középfokú oktatás csak a második világháború után kezdett előtérbe kerülni, ekkorra már az általános iskolahálózat valamelyest kiépült és egyre inkább fokozódott az igény az anyanyelvi középiskolák iránt. Jellegetesen alakult viszont az anyanyelvi szakképzés helyzete, ugyanis a régióban csak 1945 után szervezték meg az iskolarendszerű szakképzést, tehát e tekintetben nem voltak se kisebbségi, se többségi hagyományok. Ezért is lehetséges, hogy a középfokú oktatásban a szakképzés terén a legfejletlenebb az anyanyelvi iskolahálózat a Kárpát-medence legtöbb országában.

A határrevíziókat követően a fő hangsúly tehát az anyanyelvi általános iskolák megtartásán volt. Később, a kötelező iskoláztatás kiterjesztésével, a középiskolai expanzió hatására megnőtt az igény az anyanyelvi középiskolák iránt is. A 20. század végére azonban a figyelem az alap- és középfokú oktatásról immár a felsőoktatásra került át, s a kisebbségi oktatáspolitikában is ide tevődött a hangsúly. A kisebbségi hálózat épp ezen a szinten volt a legkevésbé kiépített és a legsérülékenyebbnek mondható, hiszen mikor a kisebbségi oktatás alapjait lerakták a felsőoktatás csak nagyon kevesek privilégiuma volt, így a kisebbségi érdekek többnyire az anyanyelvi tanító- és lelkész-képzést tartották szem előtt.

Részben a felsőfokú anyanyelvi intézményrendszer kiépíttelenségének köszönhetően a szomszédos országok magyarságának felsőoktatásban történő részvétele messze elmaradt az európai uniós vagy a magyarországi átlagtól, de az adott ország mutatóitól is. A negatív tendenciákat elkerülendő magyarországi főiskolák és egyetemek ún. központokat nyitottak a magyar határok túloldalán, ahol szülőföldön történő anyanyelvi felsőoktatási lehetőséget kínáltak a kisebbségi magyarok számára. Az oktatás általában levelező ill. távoktatásos formában zajlott magyarországi tanárok által, többnyire néhány kiválasztott szakon. A diákok többsége számára azonban ez nem jelentett megoldást, s mivel komoly problémák merültek fel a magyar diplomák elfogadását illetően is, sokuk továbbra is államnyelven kényszerült tanulni, avagy magyarországi intézménybe jelentkezett.

Az anyanyelvi iskolák hozzáférését és felszereltségét illetően a többségi és kisebbségi iskolák közt nincs jelentős megkülönböztetés. A kisebbségi iskolák a magyarajkú lakosság által sűrűn lakott területeken működnek, ahol anyanyelvi, szakképzett tanárok biztosítják az oktatást.

A magyar kisebbséghez tartozó fiatalok számára – szemben az amerikai nem önkéntes kisebbségekkel – adott az anyanyelvi oktatás lehetősége. Ez azt is jelenti, hogy a diákok az iskolában (gyakran még lakóhelyükön) sem tapasztalnak előítéletes viselkedést, és védve vannak a diszkriminációtól is. Ennek eredményeként nem figyelhető meg iskola-ellenes szubkultúrák kialakulása sem, azaz nem érhető tetten olyan negatív csoportosulás, mely az iskola ellen hangolná őket.

Az ogbui értelemben vázolt „ellenkultúrát” esetükben máshol kell keresni, az leginkább a többségi területen való (államnyelvi) felsőfokú továbbtanulás, valamint munkavállalás tudatos elkerülésében jelentkezhet. Hiszen kézenfekvő módon a kisebbség maga is limitálhatja lehetőségeit azáltal, hogy előnyben részesíti a közösségben maradáást, még ha máshol előnyösebb lehetőségek is adódnának számára. A boldogulás és az előrelépés kérdése ezáltal gyakran leszűkül az etnikai identitás és a társadalmi mobilitás közti választásra.

A boldogulási lehetőségeket erősen behatárolja azonban a magas munkanélküliségi arány, mely kevésbé iparosított vidéki lakhelyük következménye. A túlélés érdekében így sokan „kényszervállalkozókká” válnak, mely gyakran alkalmazott módja a munkanélküliség elkerülésének és a mindennapi megélhetés biztosításának – az adott közösség nyelvhatárán belül maradva.

A másik oldalról nézve, a kisebbség helyzetét tovább nehezíti a munkaerő-piaci plafon is, mely eleve korlátozza munkavállalási lehetőségeiket a magyar „nyelvhatáron” kívül. Előítéletek és a gyakori (akár rejtett) diszkrimináció, mely a többségi csoporttól feléjük irányul nem mindig engedi, hogy a legkívánatosabb pozíciókba

jussanak, még ha rendelkeznek is megfelelő képzettséggel. Sokszor azonban már az iskolázottsági lehetőségekhez való egyenlőtlen hozzáférés is akadályt jelent, mint például a főiskolákra való felvétel sokszor megkérdőjelezhető igazságossága.

Mindezen húzó-és tolóerők együttes hatása természetes módon visszahat a fiatalok iskolával kapcsolatos elvárásaira, és aspirációikban valamint továbbtanulási döntéseikben és munkahelykeresésükben egyaránt kifejezésre jutnak.

## EMPIRIKUS RÉSZ

### Hipotézisek

Arra a kérdésre, hogy mennyiben vonatkozik az Ogbu által felvázolt modell a magyar nemzeti kisebbségekre az empirikus rész ad majd választ. A hipotézisek felállításánál főként John Ogbu kulturális-ökológiai elméletére támaszkodom. Nem hagyom viszont figyelmen kívül az esetleges időbeni és oktatáspolitikai változásokat sem, azaz a generációs különbségek mellett a Shavit és Blossfeld által korábban felvetett iskolai expanzió esetleges egyenlőtlenségsökkentő hatását is vizsgálat tárgyává teszem. Annak bizonyítására vajon a határon túli magyar kisebbséget hátrányos helyzet jellemzi-e az iskolázottság tekintetében a többségi fiatalokkal való összehasonlításban több hipotézist dolgoztam ki.

A többség és a kisebbség iskolázottságának eltérése mögött különböző okok húzódnak meg. Amennyiben feltételezem, hogy az egyes országok lakosságára eltérő iskolázottsági szint jellemző, a kisebbségi iskolázottság háromféleképpen jellemezhető:

*H 1: Egyrészt feltételezhető hogy a határon túli magyar kisebbség iskolázottsága a magyarországihoz hasonló, azaz a kisebbségi fiatalok az anyaország iskolázottsági tendenciáit követik.*

*H 2: Másik lehetőség, hogy az egyes országokban élő kisebbségi magyarok egymásra hasonlítanak az iskolázottság tekintetében, ami alárendelt, kisebbségi státuszuk következménye. Ebben az esetben azt várom el, hogy a kisebbségi magyarok hátrányos helyzetben legyenek minden egyes országban.*

*H 3: Végül feltételezem, hogy a kisebbségi fiatalok leginkább a többségi fiatalokkal veszik fel a versenyt az iskolázottság terén, azaz abban az országban próbálnak érvényesülni, ahol élnek. Ekkor a kisebbségi fiatalok iskolázottsága a többségi fiatalokhoz hasonló képet kell mutasson az összes országban.*

Az egyenlőtlenségek azonban változhattak is az időben. Eltérő egyenlőtlenségi viszony jellemezhetette a szülőket mint a gyerekeiket, de az egyenlőtlenségek változhattak az iskolázottság kiterjesztésével is. Ezért a rendszerváltozást követően lezajlott iskolai expanzió hatását is érdemes figyelembe venni. Az etnikai egyenlőtlenségek állandóságának vizsgálatánál a következő feltevésekből indulok ki:



*H 4: A szülők nem, vagy kevésbé örökölték át gyerekeikre az iskolázottsági egyenlőtlenségeket. Ebben az esetben az etnikai egyenlőtlenségek mértéke (többség és kisebbség vonatkozásában) alacsonyabb a fiataloknál, mint szüleiknél volt.*

*H 5: Az etnikai egyenlőtlenségek az iskolai expanzió, avagy az iskoláztatás iránt megnyilvánuló növekvő kereslet és kínálat következményeként csökkennek. Ilyenkor az egyenlőtlenségek mértéke a fiatalabb korosztálynál, mely a rendszerváltás követő változások után került iskolába alacsonyabb, mint az idősebbeknél, akiket ezek a pozitív változások még nem érintettek.*

*H 6: A kisebbségi fiatalok túlélési stratégiáit az etnikai konfliktusok szintje mellett az adott országnak az anyaországhoz viszonyított gazdasági helyzete is befolyásolja. Feltételezem, hogy az esetleges szülőföldi gazdasági elmaradottság az anyaországi fejlettség mellett jelentős húzóerőt képvisel, mely az (esetenként anyaországi) továbbtanulás irányába viszi a fiatalokat.*

### Adatok és módszerek

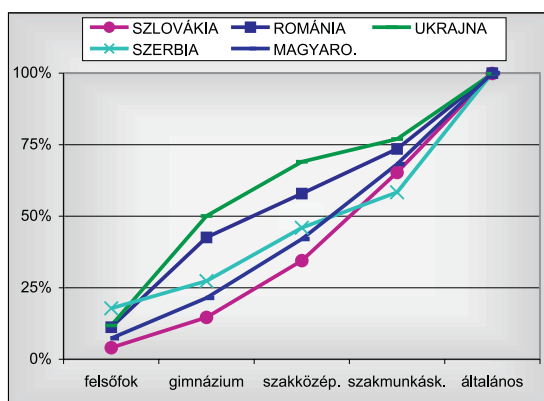
Az elemzésnél két jelentős felmérés adataira támaszkodom (Ifjúság 2000, Mozaik 2001). Az Ifjúság 2000 felmérés a Nemzeti Ifjúságkutató Intézet irányításával került lebonyolításra. A kutatás (Szabó et al. 2002a) egy a 15–29 éves korosztályt reprezentáló, 8000 fős országos minta létrehozására irányult, mely területileg, nemek és korcsoportok szerint tükrözi a vizsgált népességet. A kutatás fő célja a 15–29 éves ifjúság széleskörű felmérése volt, mely kiterjedt a fiatalok családi és egzisztenciális helyzetére, iskolai és munkahelyi életútjára, társadalmi mobilitására, valamint rákérdezett a társadalmi közérzetre, identitásra, értékrendre és kulturális fogyasztásra is. További kérdések foglalkoztak az informatikai ismeretekkel, az egészséggel, az életmóddal, sporttal és vallással.

A MOZAIK 2001 felmérésre (Szabó et al. 2002b) – mely az IFJUSÁG 2000-hez hasonló széleskörű adatfelvételt tűzött ki célul – Felvidéken, Kárpátalján, Erdélyben és Székelyföldön, valamint a Vajdaságban került sor a határon túl élő magyar és többségi fiatalok körében. A kutatás célcsoportja az öt régióban élő magyar, 15–29 éves korosztály. A felmérés során magyarnak tekintettek minden oly fiatalot, aki jól beszélt magyarul (megértette a magyar kérdőívet és magyarul válaszolt a kérdésekre), valamint magyarnak vallotta magát. A minta összeállításánál területileg rétegezett, korra, nemre és településtípusra reprezentatív mintavételi eljárást alkalmaztak.

Az alkalmazott módszereket illetően egy kumulatív iskolázottságra épülő Lorenz-görbét valamint szegregációs indexet használtam a kisebbség és többség iskolai végzettsége közti eltérések megállapítására. Míg a grafikus ábrázolás az egyes csoportok közti iskolázottságbeli eltérések létére hívja fel a figyelmet, az egyes csoportok egymástól való távolságát a szegregációs index adja meg. Az index azon csoport százalékos eltérését mutatja a másiktól, melynek változtatnia kell az iskolázottságán ahhoz, hogy normális eloszlást kapjunk. A hipotézisek tesztelését logisztikus regresszió alkalmazásával támasztom alá, ahol az SPSS programcsomag *forced entry method*-ját használok, melynél magam határozhatom meg a bevitt változók sorrendjét.

## NEMZETKÖZI ÖSSZEHAJONLÍTÓ ELEMZÉS

Az IFJUSAG 2000 és a MOZAIK 2001 adatbázisok lehetővé teszik a 15–29 éves (kisebbségi és többségi) fiatalok iskolázottságának országon belüli és országok közötti összehasonlítását. A következőkben a felvázolt hipotéziseket a kumulatív iskolázottság grafikus ábrázolásával tesztetem, majd az eredmények szignifikanciáját logisztikus regresszió alkalmazásával támasztom alá.



2. ábra A 15–29 éves magyar fiatalok eddigi legmagasabb iskolai végzettsége – kumulatív adatok (IFJUSAG 2000 és MOZAIK 2001)

A hipotézisekből kiindulva látható, hogy az első feltevés, mely szerint a kisebbségi fiatalok iskolázottsága az anyaországét követné, nem nyert alátámasztást, mivel az egyes kisebbségek görbéi jelentősen eltérnek az anyaországi fiatalok iskolázottságát ábrázoló görbétől. Hasonlóképp el kell vetni a második feltevést is, mivel maguk a kisebbségek (görbéi) is jelentősen különböznek egymástól az iskolázottságot nézve.

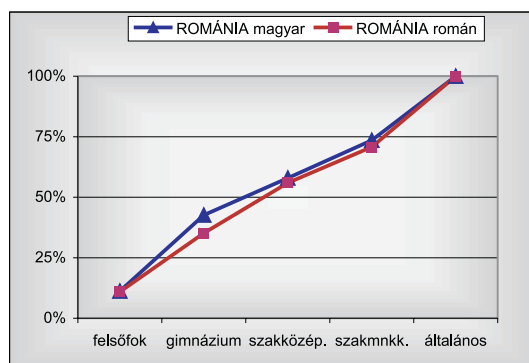
A harmadik hipotézis tesztelése megköveteli a kisebbségi és többségi fiatalok iskolai végzettségének országonkénti összehasonlítását. Mivel azonban az iskolázottsági egyenlőtlenségek, valamint az iskolarendszeren való továbbhaladás részben a kisebbségi iskolák létének és hozzáférhetőségének a függvénye szükségesnek tartom az iskolarendszerek jellemzését is a vizsgált országok tekintetében.

### Románia

A romániai kisebbségi oktatási rendszer kiterjedtségén érzékelhető, hogy az erdélyi magyar kisebbség a legnépesebb a Kárpát-medencében. Anyanyelvi, azaz magyar nyelvű tanítás folyik 1121 óvodában, 450 alsó- (1–4) és 634 felsőtagozatos általános iskolában (5–8), 140 közép- és további 22 szakmunkásképző iskolában.

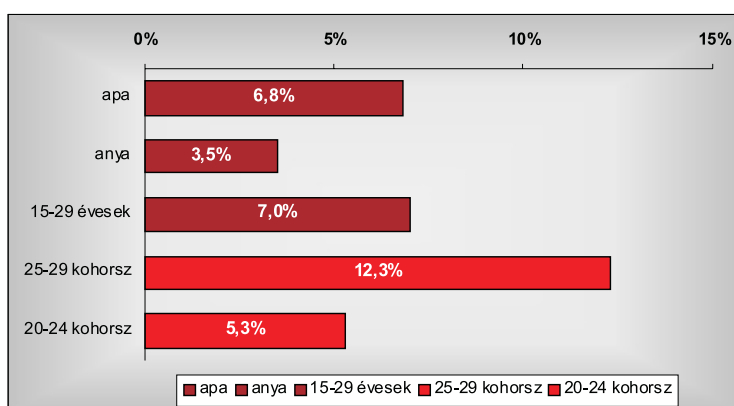
Felsőfokon négy állami intézmény indít szakokat magyar nyelven is, ezek közül a legjelentősebb a Babes-Bolyai Egyetem, mely csaknem 50 specializációt kínál a kisebbségi fiatalok számára. Emellett további négy egyházi és magánintézményben ta-

mulhatnak magyarul a diákok Romániában. Meg kell jegyezni, hogy amennyiben a magyar fiatal román képzésre jelentkezik, joga van a felvételi vizsgát a saját nyelvén megírni, ha korábban anyanyelvi iskolában végezte tanulmányait. Sokak számára mégis egy köztes megoldás a legkézenfekvőbb, magyar egyetemek kihelyezett tagozatain végzik tanulmányaikat Romániában. Ami a „külföldi”, azaz a magyarországi képzéseket illeti, a diákok kb. 10%-a választja ezt a formáját a továbbtanulásnak, azaz a főiskolások több mint kétharmada Romániában végzi tanulmányait.



3. ábra Kumulatív iskolázottság (MOZAIK 2001, romániai minta)

Románia esetében az adatok nem adják jelét nagyfokú egyenlőtlenségeknek a 15–29 éves kisebbségi és többségi fiatalok iskolai végzettségét érintően, azért a harmadik hipotézis tűnik elfogadhatónak. Első látásra a magyar és a román fiatalok iskolázottsága rendkívüli hasonlóságot mutat, hovatovább a kisebbségi magyar fiatalok felül is múlják a többségieket bizonyos szinteken. Különbségek egyrészt főként a többségi fiatalok általános iskolai felülreprezentáltságában mutatkoznak, másrészt pedig gimnáziumi alulreprezentáltságukat illetően érzékelhetők. A többi szint közti különbségek minimálisnak tekinthetők.

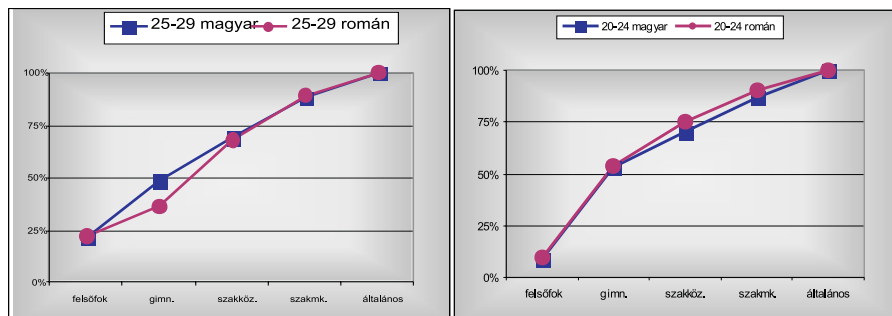


4. ábra Szegregációs index (MOZAIK 2001, romániai minta)

Mivel a gyerekek iskolázottsága összefügg szüleik iskolázottságával érdemes átszámolni az ún. szegregációs indexeket (*index of dissimilarity*), melyek segítségével kimutatható a kisebbségi és többségi szülők iskolázottsága közti esetleges eltérés nagysága. Habár a különbségek viszonylag alacsonyok, az apákra nézve az index magasabb (7%) mint az anyák esetében (4%), ami a szakmunkás végzettségű kisebbségi apák enyhén magasabb arányából adódik a többségiekkel való összehasonlításban. A 15–29 éves fiatalok esetében az index azt mutatja, hogy kb. 7%-uknak kellene megváltoztatnia az iskolázottságát ahhoz, hogy a két csoport teljesen egyenlő legyen. Ez a viszonylag alacsonynak tekinthető különbség azt sugallja, hogy Romániában nincsenek jelentős etnikai szempontú egyenlőtlenségek, azaz magyar és román fiataloknak hasonló esélyeik vannak az egyes iskolázottsági szintek elérésére.

Másrészt, a kisebbségi-többségi különbségeket figyelve a szegregációs index csökkenése a két csoport közeledésére utal. Az index értéke az idősebb, 25–29 éves korosztálynál tapasztalt 12%-ról csökkent 5%-ra a 20–24 éveseknél, ami azt mutatja, hogy az iskolarendszerben bekövetkezett változások pozitívan hatottak az egyenlőtlenségekre.

Annak megvizsgálásához, vajon ez az esélyegyenlőség a rendszerváltozást követően alakult-e ki az iskolai expanziót elősegítő reformok következményeként, érdemes összehasonlítani a két utolsó kohorsz iskolázottságát. A grafikus ábrázolás alá is támasztja a feltevést, mely szerint jelentős változások mentek végbe az utóbbi években, hiszen jól érzékelhető váltás történt az érettségivel végződő képzések javára.



5. ábra Kumulatív iskolázottság kohorszok szerint (MOZAIK 2001, romániai minta)

A fiatalok munkaerő-piaci helyzetét nézve négy csoport közt tehető különbség: tanulók, dolgozók, munkanélküliek és inaktívak. Ez utóbbiak azon fiatalokat foglalják magukba, akik a sorkatonai szolgálatot töltik, anyaszabadságon vannak, rokkantnyugdíjasok vagy egyéb szociálisan hátrányos helyzetű személyek.

2. táblázat Jelenlegi munkaerő-piaci tevékenység (MOZAIK 2001, romániai minta)

		Tanul	Dolgozik	Inaktív	Munkanélküli
Románia	Magyar	29,3%	52,7%	9,3%	8,7%
	Román	39,7%	35,5%	14,9%	10,0%

Szemben az elképzeléssel, mely szerint a 15–29 évesek jelentős számát még az iskolapadban találjuk, a fiatalok harmada-fele a munkaerőpiacon foglalkoztatott. Az etnikai különbségek itt már szembetűnőbbek, ugyanis míg a magyar fiatalok kevesebb, mint harmada végzi a tanulmányait, addig a többségi fiatalokra ez inkább jellemző: 40%-uk még nem hagyta abba az iskolát. A munkanélküliség aránya viszonylag magasnak mondható, de e téren nincsenek etnikai különbségek, azaz a gazdasági helyzet a többségi és a kisebbségi fiatalokat egyaránt sújtja.

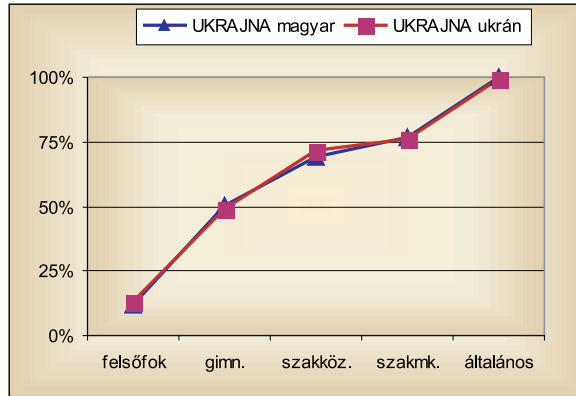
### Ukrajna

Az ukrán kisebbségi oktatási rendszer eléggé egyenlőtlen, az elérhető iskolák száma az iskoláztatási szintekkel fokozatosan csökken. Anyanyelvi óvodák csak 1989 után alakultak, kihasználtságuk azonban a vártnál alacsonyabb a régió gazdasági helyzete miatt. Kárpátalján 10 alsó tagozatos, és további 36 alsó és felső tagozatos magyar nyelvű általános, valamint 17 középiskola van. Az egyházi gimnáziumok közül négyben magyar nyelvű tanítás is folyik, hasonlóképp négy szakközépiskola is nyit magyar osztályokat.

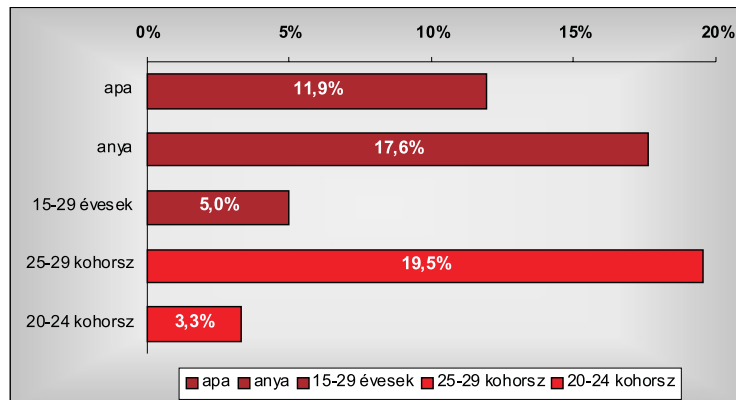
A felsőoktatást illetően sokáig csak a tanítóképzés volt biztosított anyanyelven (Kárpátaljai Főiskola). 1998-tól már más szakokon is lehet tanulni, de még így is a hallgatók fele Magyarországon végzi tanulmányait. A magyarországi főiskolákra való bekerülést elősegítendő a magyar kormány egy külön szervezetet hozott létre (MANYI) azzal a céllal, hogy felvételi előkészítő kurzusokat szervezzen a fiatalok számára. Ha ezeketán valakit felvettek valamely felsőoktatási intézménybe tanulmányai fedezéséhez ösztöndíjra pályázhatott. A magyarországi felsőoktatási tanulmányok a kárpátaljai fiatalok körében azért is népszerűek, mivel a nehéz gazdasági helyzet következményeként egyfajta ugródeszkeként szolgálnak, így a hallgatók jelentős része már nem is tér haza az egyetem befejezése után.

Az anyanyelvi felsőoktatásnak azonban más lényeges hatása is volt. Érdeemes megjegyezni, hogy az utóbbi években jelentősen megnőtt az érdeklődés az anyanyelvi közoktatás iránt, annyira hogy 2000-ben az anyanyelvi iskolákba beiskolázottak aránya (11,4%) csaknem elérte a magyarok kárpátaljai arányát. Ez a preferenciaváltás részben az 1989 utáni időszakban bevezetett magyarországi felsőoktatási tanulmányok lehetőségével függ össze.

Ukrajnában az iskoláztatási egyenlőtlenségek hasonló képet mutatnak, mint korábban Romániában, mindössze az iskolázottság szerkezete, azaz a görbe íve más. A grafikusán ábrázolt kumulatív iskolázottsági arányok mindössze kisebb csoportközi eltérésekre utalnak.

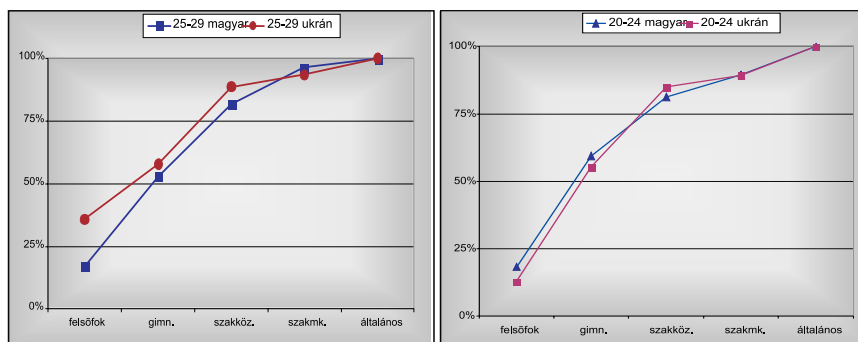


6. ábra Kumulatív iskolázottság (MOZAIK 2001, ukrainai minta)



7. ábra Szegregációs index (MOZAIK 2001, ukrainai minta)

A szülők iskolai végzettségének összehasonlítása számottevő különbségeket tükröz a kisebbség és többség vonatkozásában, hiszen az index aránya 12% az apák, és 18% az anyák esetében. Ezzel szemben a 15–29 éves fiatalok szegregációs indexe mindössze 5%-t mutat, ami jelentős csökkenést jelent. A generációk közti különbségeket nézve a korábban leírt változások Kárpátalján is tetten érhetők, hiszen az index aránya a 25–29 éveseknél tapasztalt 20%-ról 3%-ra esett a fiatalabbak korosztályában.



8. ábra Kumulatív iskolázottság kohorszok szerint (MOZAIK 2001, ukrainai minta)

Az időbeni változások Romániához hasonlóan alakulnak a kárpátaljai fiatalok esetében is. A reformok hatására csökkent a szakközépiskolákat választó fiatalok aránya a gimnáziumok javára, de ezek a változások inkább érintették a többségi fiatalokat, mint a kisebbségi magyarokat, akik eleve magas számban tanultak gimnáziumban. Pozitív változás a magyarok esetében a felsőfokú tanulmányok szintjén állt be, ahol fokozatosan leküzdik korábbi jelentős hátrányukat a többségi fiatalokkal való összehasonlításban.

3. táblázat Jelenlegi munkaerő-piaci tevékenység (MOZAIK 2001, ukrainai minta)

		Tanul	Dolgozik	Inaktív	Munkanélküli
Ukrajna	Magyar	29,2%	46,2%	14,2%	10,4%
	Ukrán	40,0%	47,4%	12,1%	0,5%

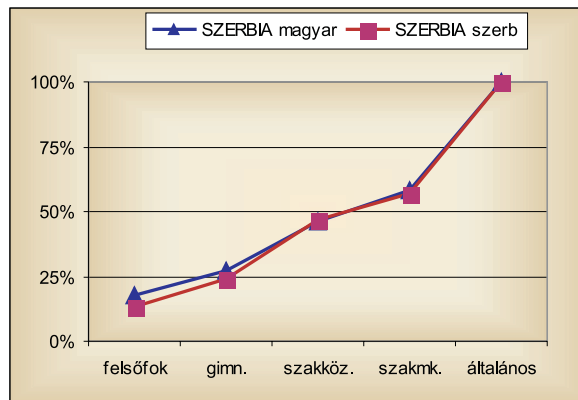
A gazdasági aktivitást illetően a dolgozó és az inaktív fiatalok csaknem azonos aránya mellett legnagyobb egyenlőtlenséget a tanulók és munkát nem találók esetében találunk. A táblázat azt sugallja, hogy a tanulmányok azért is fontosak, mert megvédenek a munkanélküliséggel szemben, hiszen az a 10%-nyi kisebbségi fiatal, aki a többségiekkel szemben már abbahagyta az iskolát, munkanélkülivé vált. Az adatok alapján így csupán a magyar fiatalokat terheli a rossz gazdasági helyzet és a munkanélküliség.

### Szerbia

A szerb iskolarendszer 83 általános iskolában biztosít magyar nyelvű oktatást, minek köszönhetően a kisebbségi fiatalok kb. 80%-a tanulhat anyanyelvén. Magyar oktatást nyújt még 30 szakközépiskola, valamint 8 gimnázium is. A középiskolák azonban nem teljesen „anyanyelvűek”, mivel nem minden tárgyat oktatnak magyar nyelven. Ennek megfelelően a középiskolás fiataloknak csak 69%-a tanulhat anyanyelvén Szerbiában. A felsőoktatást nézve Szerbiában nem működik magyar főiskola vagy egye-

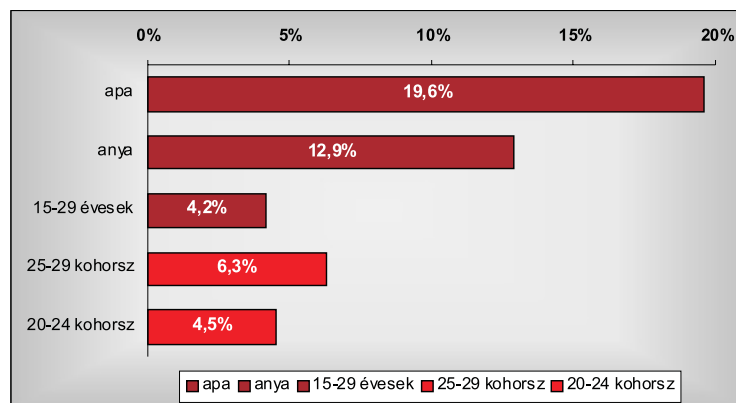
tem, mindössze egy műszaki főiskola indít korlátozott számban magyar csoportokat. A hallgatók jelentős része (35%) így Magyarországon végzi tanulmányait.

Fontos megjegyezni, hogy a háborús időszak jelentősen megváltoztatta a vajdasági magyar populációt. Sok fiatal hagyta el Szerbiát és Magyarországon folytat tanulmányokat, a Magyarországra elvándoroltak számában pedig az iskolázottak jelentősen felülreprezentáltak. A tanárok nagyarányú elvándorlása pedig különösen negatívan befolyásolja az anyanyelvi oktatást.



9. ábra Kumulatív iskolázottság (MOZAIK 2001, szerbiai minta)

Szerbia esete sem tér el az előzőekben vázoltaktól, azaz a kisebbségi és többségi csoport kumulatív aránya hasonló. A szülők iskolázottságát nézve a szegregációs index jelentős egyenlőtlenségekre utal a kisebbségi és többségi szülők között, mivel az apák esetében 20%-os az anyák esetében pedig 13%-os az eltérés.

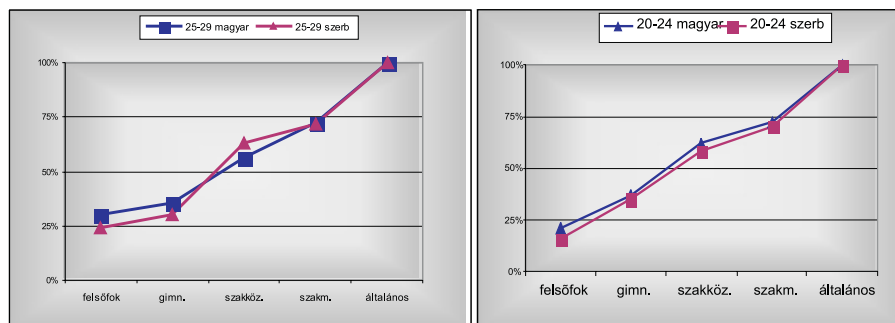


10. ábra Szegregációs index (MOZAIK 2001, szerbiai minta)

Ezzel szemben Szerbiában a legalacsonyabb jelenleg az index a 15–29 éves fiatalok körében, mindössze 4%. A kohorszok közti összehasonlítás csökkenő egyenlőtlenséget mutat.



ségekre utal: 6%-ról 5%-ra csökkent a különbség a két csoport között, habár a magyar kisebbségi fiatalok iskolázottsága még mindig magasabb szintű a szerb fiataloknál.



11. ábra Kumulatív iskolázottság (MOZAIK 2001, szerbiai minta)

Az általános tendenciákat nézve mindkét csoportnál csökkent a szakmunkásképzőkben tanulók aránya az érettségivel végződő képzések javára. A kisebbségi fiatalok azonban még így is sikeresen megtartják az előnyüket a fiatalabb generációban. A jelenlegi gazdasági tevékenység tekintetében rendkívül hasonló arányokat találunk minden oszlopban, így nem beszélhetünk munkaerő-piaci egyenlőtlenségekről, hiszen a fiatalok kb. azonos aránya tanul, dolgozik, inaktív ill. munkanélküli.

4. táblázat A fiatalok jelenlegi gazdasági tevékenysége (MOZAIK 2001)

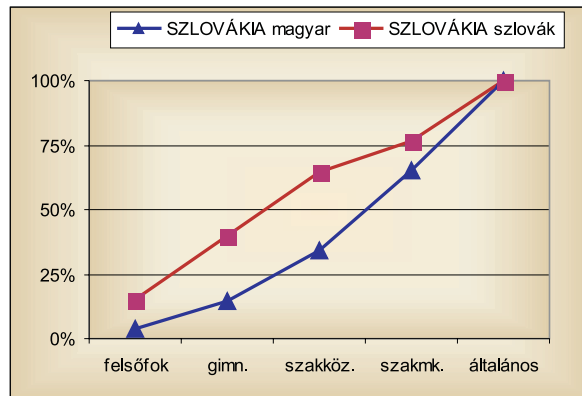
		Tanul	Dolgozik	Inaktív	Munkanélküli
Szerbia	Magyar	39,6%	48,7%	6,2%	5,6%
	Szerb	40,1%	47,2%	7,8%	4,9%

### Szlovákia

A 2003-as adatok alapján Szlovákiában 260 magyar és 35 kétnyelvű általános iskola, 25 magyar tanítási nyelvű gimnázium, 8 magyar és 17 kétnyelvű szakközépiskola, valamint 18 magyar és 7 kétnyelvű szakmunkásképző intézet működött. A magyar tanítási nyelvű iskolák száma (óvodákkal együtt) összesen 584, ezen felül további 201 iskola nyújtott kétnyelvű oktatást.

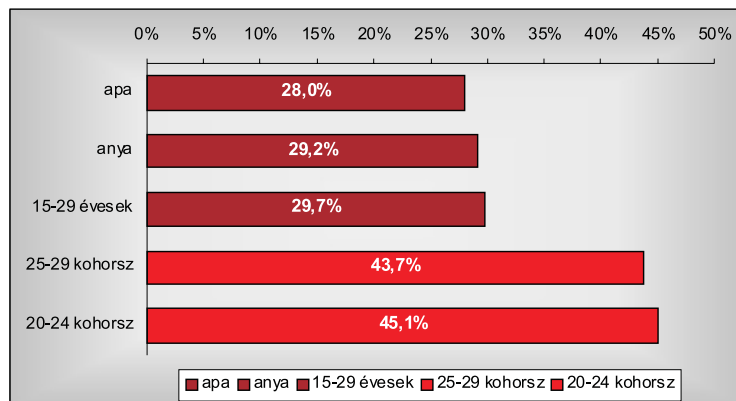
Ezzel szemben az anyanyelvi képzés főiskolai ill. egyetemi szinten nem volt biztosított, mindössze három intézményben képeztek általános iskolai alsó tagozatos pedagógusokat és magyar nyelv és irodalom szakos tanárokat. A főiskolai hallgatók néhány százaléka magyarországi egyetemeken tanult tovább, vállalva az eltérő tananyagból eredő különbségeket a felvételinél és az esetleges anyagi megterhelést a tandíjak következtében. A helyzet nem volt könnyebb a szlovák főiskolák esetében sem, ott a fő hátrányt a felvételi vizsga államnyelven történő letétele és a felvételi folyamatnál alkalmazott rejtett diszkrimináció jelentette.

Válaszul a felsőoktatás iránti igények növekedésére magyarországi intézmények indítottak képzést szlovákiai központokban, többnyire levelező tagozaton. Ez azonban nem oldotta meg a problémát, mivel a szlovák állam nem fogadta el a magyar diplomákat. Végül 2004-ben megnyílt a Közép-európai Tanulmányok Kara Nyitrán, valamint a Komáromi Selye János Egyetem, utóbbi teológia, pedagógia és közgazdaságtan szakokon biztosítva az anyanyelvű oktatást.



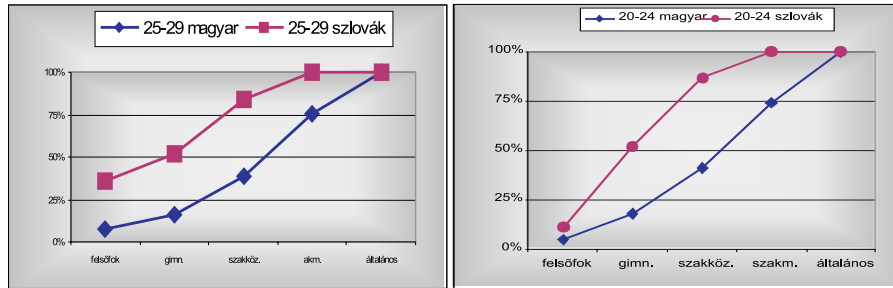
12. ábra Kumulatív iskolázottság (MOZAIK 2001, szlovákiai minta)

Az iskolázottságot nézve Szlovákia teljesen „kilóg a sorból”. A felvidéki magyar kisebbség egyáltalán nem követi a korábban vázolt trendet: a kisebbség és a többség iskolázottsága közt szakadéknyi távolság húzódik meg. A szülők iskolázottságát nézve hasonló különbségeket találunk: a magyar szülők csaknem egyharmadának iskolázottságán kellene változtatni ahhoz, hogy a két csoport egyenlővé váljon. Meglepő módon, a felvidéki szülők esetében nincsenek nemi különbségek, az apák és az anyák csaknem azonos mértékű hátrányban vannak a többségi szülőkkel való összehasonlításban.



13. ábra Szegregációs index (MOZAIK 2001, szlovákiai minta)

A fent jelzett különbségek érhetően tetten a fiatalok iskolai végzettségében is, hiszen a szegregációs index esetükben 30%, azaz Szlovákiában a kisebbségi szülők sikeresen örökítik át az egyenlőtlenségeket a gyerekeikre. Az időbeni változások sem mutatnak pozitívabb képet. Az index értéke 45% körül állapodott meg, számottevő csökkenésnek nincs jele.



14. ábra Kumulatív iskolázottság kohorszok szerint (MOZAIK 2001, szlovákiai minta)

A fiatalok tevékenysége sem ad okot előnyös várakozásokra a jövőre nézve. Mégha a magyar fiatalok többsége foglalkoztatott is, rendkívül alacsony a tanulók, s magas az inaktívak valamint a munkanélküliek aránya. A felvidéki magyar fiataloknak mindössze egynegyede végzi tanulmányait, ami a legalacsonyabb érték az egész Kárpát-medencében. Hasonlóképp a körükben észlelt munkanélküliségi arány a legmagasabb.

5. táblázat Jelenlegi munkaerő-piaci tevékenység (MOZAIK 2001)

		Tanul	Dolgozik	Inaktív	Munkanélküli
Szlovákia	Magyar	25,6%	44,3%	12,5%	17,6%
	Szlovák	42,3%	43,6%	5,9%	8,2%

## ÖSSZEGZÉS

Az empirikus rész célja a magyar kisebbség iskolázottságának elemzése, a Kárpát-medencében található magyar kisebbségi csoportok több szemszögből történő összehasonlítása volt. A hipotéziseket nézve az első feltevés arról, hogy a kisebbség az anyaországot követné az iskolázottságban, nem nyert igazolást (H1). Hasonlóképp el kellett vetni a második feltevést is, mely azt feltételezte, hogy a nemzeti kisebbségek – nem önkéntes kisebbségi státuszuk következményeként – egymáshoz hasonló magatartást mutatnak az iskolázottság terén (H2). A kumulatív iskolázottság alapján végzett elemzések viszont arra utaltak, hogy a harmadik hipotézis a legvalószínűbb, azaz a kisebbségi fiatalok nem az anyaországhoz, de nem is egymáshoz „igazodnak”, hanem ahhoz a többségi társadalomhoz próbálnak felzárkózni, ahol élniük kell.

Az említett hipotézist (H3) a logisztikus regresszió is alátámasztotta, ahol az országghatások bizonyultak a legjelentősebbnek, még ha ez a hatás csökkent is az átmenetekkel. Az országghatások főként az első két átmenetnél jelentősek (ld. 6. táblázat és melléklet). Habár a második modell esetén a hozzáadott kisebbségi hatás is szignifikánsnak tűnik, ez – mint a harmadik modellnél nyilvánvalóvá válik – mindössze egyetlen interakció következménye. Az interakciós hatások közül Szlovákia az egyetlen, ahol minden egyes átmenetnél szignifikáns az interakció, ami a felvidéki magyar fiatalok korábban tapasztalt iskolázottsági hátrányát bizonyítja.

6. táblázat Érettségivel végződő középiskola választása (második átmenet)

		Model 1	MODEL 2	MODEL 3
Országghatás	Ukrajna	<b>0.549***</b> (0.087)	<b>0.515***</b> (0.087)	<b>0.712***</b> (0.149)
	Szerbia	<b>-0.503***</b> (0.065)	<b>-0.525***</b> (0.065)	<b>-0.450***</b> (0.117)
	Szlovákia	<b>-0.566***</b> (0.065)	<b>-0.588***</b> (0.066)	<b>0.287*</b> (0.121)
Magyar (kisebbségi) hatás	Kisebbség vs. többség		-0.316*** (0.055)	0.043 (0.088)
Interakciós hatás	Kisebbség x Ukrajna			-0.254 (0.184)
	Kisebbség x Szerbia			-0.770 (0.141)
	Kisebbség x Szlovákia			<b>-1.280***</b> (0.146)
Konstans		0.352*** (0.039)	0.585*** (0.057)	0.321*** (0.075)
Chi-square		211.683***	244.508***	333.956***
Df		3	4	7
-2 Log likelihood		8725.825	8693.000	8603.553
N		6463	6463	6463

Referencia csoport: Románia. Szignifikancia szint: \*\*\* p=0.000, \*\* p=0.001, \* p<0.005

Nagy és állandó etnikai különbségek találhatók Szlovákiában, mely ország minden tekintetben kívülállónak mondható. Itt található a legnagyobb egyenlőtlenség a kisebbségi és a többségi szülők közt, mely – a többi országgal ellentétben – nem csökken a fiatalok esetében sem. Az egyenlőtlenségek szülőkről gyerekekre való átörökítését nézve (H4) csökkenő egyenlőtlenségek figyelhetők meg Ukrajnában és Szerbiában, enyhén növekvő, de még mindig viszonylag alacsony Romániában, valamint állandó és nagy egyenlőtlenség mutatkozik meg Szlovákiában, azaz a hipotézis nem fogadható el minden országra vonatkozóan.

Az a további feltevés, mely csökkenő egyenlőtlenségeket feltételezett az iskola-rendszeri reformoknak köszönhetően megalapozottabbnak tünt (H5). A 20-24 és 25-29 éves kohorszok összehasonlítása a szegregáció tekintetében pozitív eredményt

hozott, a leglátványosabb változás Ukrajna esetében valósult meg, ahol a szegregáció mértéke több mint 13%-ot esett. Az adatok alapján a 20-24 éves magyar fiatalok kvázi egyenlő helyzetben vannak többségi társaikkal, amit a szegregációs index viszonylag alacsony, 4-5% körüli értéke igazol. Ez utóbbi nem igaz egyedülként Szlovákiára, ahol az egyenlőtlenségek azonos mértékben maradtak fenn, azaz az iskolai expanzió nem változtatott a fiatalok előnytelen iskolázottsági szerkezetén. Mindez azonban nem von le az utóbbi évek iskolapolitikai változásainak jelentőségéből, mely a kisebbségi magyar fiatalok jelentős részét vezette be a felsőoktatásba.

Más szemszögből nézve a kisebbségi magyar fiatalok viszonylag magas iskolázottsági szintje arra is utalhatnak, hogy a kisebbségi közösségek úgy kompenzálnak, hogy az iskolázottságban próbálnak erőforrást felfedezni: mely által hátrányt leküzdeni, diszkriminációt eliminálni ill. versenyelőnyre lehet szert tenni. Mindezt egyrészt a vajdasági és kárpátaljai magyarok helyzete látszik alátámasztani, akik a gazdasági nehézségek, etnikai konfliktusok ill. a háború hatására az iskolázottságban láthatják a jövőt. A főiskolai beiskolázási arányukat tehát (részben) az emelheti meg, hogy a felsőfokú továbbtanulásban, és az azt követő fejlettebb és stabilabb anyaországban avagy Nyugat-Európában való munkavállalásban ill. letelepedésben látják a jövőjüket biztosítottak. Másrészt ezt igazolhatja az ausztriai magyarok esete is, akik kisebbségi helyzetük ellenére magas iskolázottságot megcélözva „csinálták meg szerencsájüket” Ausztriában. Mindez azonban egyáltalán nem magyarázza meg Szlovákia esetét, mely további részletesebb szociológiai elemzést érdemel.

## KÖVETKEZTETÉSEK

A rendelkezésre álló adatok nem bizonyították a kényszerű kisebbségi lét és az iskolai hátrány közti összefüggést sem az európai őshonos, sem a határon túli magyar kisebbségekre nézve. A nemzetközi összehasonlítás keretében felhozott európai kisebbségi példák értelemszerűen csak esetszerűek, nem bizonyíték erejűek. Mégis az egyes őshonos kisebbségek egymástól jelentősen eltérő iskolázottsági jellemzői arra engedtek következtetni, hogy egy, a nem önkéntesség feltételére épülő modell alkalmazása túlságosan leegyszerűsített, és nem fedi az európai őshonos kisebbségek sokszínű helyzetét.

A finnországi svédek, ill. az olaszországi németek helyzete nem jellemezhető az Ogbu által meghatározott alárendelt viszonytal, hiszen a törvények a többséggel egyenlő jogokat és kötelességeket garantálnak számukra többek közt az iskolázottság terén is. Ennek megfelelően nem igazán lehet szó jelentős iskolázottsági hátrányról sem. A finnországi svédek esetében inkább iskolai előnyről beszélhetünk, melyet magas szintű anyanyelvi felsőoktatási intézményeikkel támasztanak alá, amelyek a többség számára is jelentős vonzerőt képviselnek. Ahhoz azonban, hogy releváns képet kapjunk az európai kisebbségek iskolázottsági helyzetéről további, reprezentatív adatokon alapuló, elemzésekre lenne szükség. Ezért a feltüntetett elemzési keret inkább csak jövőbeni lehetséges kutatási területet hivatott kijelölni.

A modell alkalmazhatóságát egy szűkebb értelmezési keretben – immár reprezentatív adatok felhasználásával – a határon túli magyar kisebbség példáján is teszteltem. A magyar őshonos kisebbség jellemzői rendkívül hasonlatosak az Ogbu által leírt nem

önkéntes kisebbségekhez: egyaránt vonatkozik rájuk az alárendelt helyzet, és jól jellemzi őket az a kollektív küzdelem, melyet az anyanyelvük és identitásuk megőrzése érdekében vívnak. A többségi csoporttól való elhatárolódásukat az a felfogás is alátámasztja, mely szerint – kisebbségi helyzetük miatt – az egyéni igyekezet nem mindig elégséges az előrelépéshez egy többségi társadalomban; hátrányosnak vélt helyzetük pedig meghatározhatja azokat a válaszokat is, melyeket az iskolára, mint a felemelkedés eszközére, adnak.

Az elemzéshez felhasznált adatok azonban nem bizonyították azt a plauzibilis elvárást, mely szerint a kisebbségi lét előnytelen helyzettel fonódna össze. Helyette egy meglepő és figyelemfelkeltő összefüggés mutatkozik: az adatok a négy vizsgált ország közül csak Szlovákia esetében támasztják alá a diszkrepanciát. Olyan kép tárul tehát elénk, mely szerint a magyar kisebbséghez tartozás nem jár bizonyítottan hátrányos helyzettel az iskoláztatás terén. Épp ellenkezőleg, az adatok tanúsága szerint az olló inkább szűkülőben van: a kisebbség és többség egyre közeledni látszik egymáshoz. Az etnikai hovatartozás szerepe egyedül Szlovákiában bizonyított. A felvidéki magyarok csoportja az egyetlen, amely nem követi a trendet: a szlovákiai magyar kisebbség és többség iskolázottsága közt szakadéknyi távolság húzódik meg.

## IRODALOM

- Andorka, R. (2000): *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Blau, P.M.–Duncan, O.D. (1967): *The American Occupational Structure*. London: John Wiley and Sons.
- Bond, G.C.(1981): Social Economic Status and Educational Achievement: A Review Article. *Anthropology and Education Quarterly*, 12(4).
- Coleman, J (1990): *Equality and Achievement in Education*. London: Westview Press.
- Czigler M. (2004): A kárpátaljai felsőoktatás. <http://www.martonaron.hu/htof/index3.thm>
- Czigler M. (2004): A vajdasági felsőoktatás. <http://www.martonaron.hu/htof/index3.thm>
- Erdei I. (2004): Az erdélyi felsőoktatás. <http://www.martonaron.hu/htof/index3.thm>
- Erickson, F. (1987): Transformation and School Success: the Politics of Culture of Educational Achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18: 336–355.
- Farkas, G. et al. (2002): Comment: Does Oppositional Culture Exist in Minority Poverty Peer Groups? *American Sociological Review*, 67(1): 148–155.
- Fischer, C. et al. (1996): *Inequality by Design: Cracking the Bell Curve Myth*. New Jersey: Princeton University Press.
- Gal, S. (1991): Kódváltás és öntudat az európai periférián In Kontra S. szerk: *Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről*. Budapest: Magyarságkutató Intézet.
- Graham, S. et al. (1998): Exploring Achievement Values among Ethnic Minority Adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 90: 606–620.
- Györi Szabó R. (1999): *Az anyanyelvű kisebbségi oktatási rendszerek az Európai Unióban: a finnországi svéd nyelvű és a dél-tiroli német nyelvű példa*. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, 14.sz.füzet.
- Jaynes, G.–Williams, R. (1989): *A Common Destiny: Blacks and American Society*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Jelentés az ausztriai magyarokról. <http://www.htmh.hu/reports2004/austria2004.htm>
- Jelentés szerbiai magyarokról. <http://www.htmh.hu/reports2004/voivodina2004.htm>
- Jelentés a szlovákiai magyarokról. <http://www.htmh.hu/reports2004/slovakia2004.htm>
- Jelentés a romániai magyarokról. <http://www.htmh.hu/reports2004/romania2004.htm>
- Jelentés az ukránjai magyarokról. <http://www.htmh.hu/reports2004/ukraine2004.htm>
- Jensen, A. (1969): How Can we Boost IQ and Scholastic Achievement. *Harvard Education Review*, 39(1): 1–122.
- Kozma T. (2000): *Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Kozma T. (2002a): *Határokon innen, határokon túl. Regionális változások az oktatásban, 1990–2000*. Budapest: Oktatókutató Intézet–Új Mandátum Könyvkiadó.
- Kozma Tamás (2002b): *Regionális egyetem*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Kozma T. (2003): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Mikesell, M.W.–Murphy, A.B. (1991): A Framework for Comparative Study of Minority Group Aspirations. *Annals of the Association of American Geographers*, 81(4): 581–604.
- O'Connor, C. (1997): Dispositions Toward (Collective) Struggle and Educational Resilience in the Inner City: a Case Analysis of Six African-American High School Students. *American Educational Research Journal*, 34: 593–629.
- Ogbu, J.U. (1978): *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York: Academic Press.
- Ogbu, J.U. (1993): Variability in Minority School Performance: a Problem in Search of an Explanation. In: Jacob E. et al. eds.: *Minority Education: Anthropological Perspectives*. NJ: Norwood.

- Ogbu, J.U. (1997): Understanding the School Performance of Urban Blacks: Some Essential Background Knowledge. In Walber H.J. et al. eds.: *Children and Youth: Interdisciplinary Perspectives*. London: SAGE.
- Ogbu, J.U. (2003): *Black Students in an Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ogbu, J.U.–Gibson, M. eds. (1991): *Minority Status and Schooling*. New York: Garland Publishing.
- Pásztor A. (2005): *Ellenzélben. Iskolázottsági egyenlőtlenségek a kisebbségi magyar fiatalok körében a rendszerváltozást követően*. PhD disszertáció, Budapesti Corvinus Egyetem.
- Shavit, Y.–Blossfeld, H.P. (1993): *Persistent Inequality, Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Oxford: Westview Press.
- Szabó A. et al. eds. (2002a): *IFJÚSÁG 2000, TANULMÁNYOK I.* Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
- Szabó A. et al. eds. (2002b): *MOZAIK 2001, Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Gyorsjelentés*. Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
- Szépfalusi I. (1991): Magyarul beszélők a mai Ausztriában In Kontra S. szerk.: *Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről*. Budapest: Magyarságkutató Intézet.
- Trueba, H. (1988): Culturally Based Explanations of Minority Students Academic Achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 19(3): 270–287.
- Varga N. (2004): A felvidéki felsőoktatás helyzete. <http://www.martonaron.hu/htof/index3.htm>
- Wilson, W.J. (1987): *The Truly Disadvantaged. The Inner City, the Underclass, and Public Policy*. Chicago: The University of Chicago Press.



**MELLÉKLET**

**LOGISZTIKUS REGRESSZIÓ AZ EGYES ÁTMENETEKEN**

7. táblázat Középfokú továbbtanulás (első átmenet)

		Model 1	MODEL 2	MODEL 3
Országhatás	Ukrajna	<b>0.202*</b> (0.095)	<b>0.194*</b> (0.095)	0.282 (0.159)
	Szerbia	<b>-0.715***</b> (0.068)	<b>-0.720***</b> (0.068)	<b>-0.683***</b> (0.122)
	Szlovákia	<b>-0.214*</b> (0.071)	<b>-0.218*</b> (0.071)	0.250 (0.135)
Magyar (kisebbségi) hatás	Kisebbség vs. többség		-0.073 (0.059)	0.106 (0.098)
Interakciós hatás	Kisebbség x Ukrajna			-0.111 (0.199)
	Kisebbség x Szerbia			-0.038 (0.147)
	Kisebbség x Szlovákia			<b>-0.663***</b> (0.160)
Konstans		1.028*** (0,044)	1.081*** (0.062)	0.951*** (0.083)
Chi-square		140.676***	142.191***	162.564
Df		3	4	7
-2 Log likelihood		7840.220	7838.706	7818.332
N		6463	6463	6463

Referencia csoport: Románia

\*\*\* p=0.000, \*\* p=0.001, \* p<0.005

8. táblázat Felsőfokú továbbtanulás (harmadik átmenet)

		Model 1	MODEL 2	MODEL 3
Országghatás	Ukrajna	0.107 (0.113)	0.076 (0.114)	0.275 (0.179)
	Szerbia	0.207* (0.089)	0.191* (0.089)	-0.100 (0.167)
	Szlovákia	-0.589*** (0.110)	-0.606*** (0.110)	0.073 (0.162)
Magyar (kisebbségi) hatás	Kisebbség vs. többség		-0.257** (0.077)	-0.119 (0.124)
Interakciós hatás	Kisebbség x Ukrajna			-0.321 (0.233)
	Kisebbség x Szerbia			0.438* (0.197)
	Kisebbség x Szlovákia			-1.289*** (0.234)
Konstans		-1.832*** (0.056)	-1.649*** (0.078)	-1.746*** (0.105)
Chi-square		53.854***	64.768***	117.214
Df		3	4	7
-2 Log likelihood		5023.554	5012.640	4960.194
N		6463	6463	6463

Referencia csoport: Románia

\*\*\* p=0.000, \*\* p=0.001, \* p&lt;0.005