

LENDÁK-KABÓK Karolina

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

Szociális Munka Tanulmányi Program

Újvidék, Szerbia

karolina.lendak@uns.ac.rs

A NYELV MINT A POSZTKOLONIÁLIS MÁSSÁG ELEME

Language as an element of the postcolonial *Otherness*

Jezik kao element postkolonijalne *Drugosti*

A dolgozat célja a posztkoloniális elméletekből ismeretes *Másság* fogalmán keresztül bemutatni és megmagyarázni a vajdasági, kisebbségi magyar hallgatók és tanárok többségi (szerb) nyelvvel kapcsolatos nehézségeit Szerbia felsőoktatási rendszerében. A dolgozat harmincegy magyar tanárral és hallgatóval (nőkkel és férfiakkal) készített félig strukturált interjú alapszik, akik az Újvidéki Egyetemen tanultak, illetve az Újvidéki Egyetemen és a Belgrádi Egyetemen oktattak vagy kutatóként dolgoztak. A kisebbségi nők és férfiak narratíváikban a *Másság*ukat tárják fel és magyarázzák, rejtegetik, vagy éppen előtérbe helyezik. A dolgozat rávilágít arra, hogyan alakul át a kisebbségnyelv-tudás, amely kezdetben hátrányt jelent, a későbbiekben viszont előnyként szolgál a tanulmányok elvégzése során és az egyetemi karrierben is. A *Másság* fogalmán keresztül a dolgozat arra válaszol, hogyan látják önmagukat a kisebbségi nők és férfiak, hallgatók és egyetemi alkalmazottak, illetve hogyan tudnak maguknak a *Másság*ukból előnyt kovácsolni, vagy éppen fátumként tekinteni a hátrányos helyzetükre.

Kulcsszavak: *Másság*, nemzeti kisebbség, nyelv, társadalmi nem, felsőoktatás, Vajdaság, Szerbia

Bevezető

A határok és a politikai rendszerek változásával egyes nemzetek tagjai kisebbségekké válnak, illetve a migráció is sokoldalú változásokat eredményez. A XX. és XXI. században a kisebbségi közösségek helyzetét széles körben tárgyalják

a vonatkozó szakirodalomban (Brubaker 1996; Kymlicka 2007; Papp 2017; Székely–Horváth 2014; Takács 2013). Annak érdekében, hogy Szerbia északi részének, Vajdaság Autonóm Tartománynak az etnikai közösségeiről beszéljünk, elemeznünk kell annak történeti hátterét és jelenlegi helyzetét. A vajdasági magyar közösség Kymlicka (2007) definíciója szerint őshonos, nemzeti kisebbség, ezáltal a közösség tapasztalatai és problémái is egyediek. Az őshonos kisebbség egyik fő kihívása az anyanyelvének mint a közösségi identitás részének a megőrzése, amelyben az anyanyelvű oktatás fontos szerepet tölt be, hiszen a nyelvi dimenzió mellett ott az etnikai dimenziója is, a „képzelt közösségi jövő” az anyanyelv használatának biztosítását feltételezi (Papp 2015, 51). Ezért a nemzeti kisebbségek általában törekednek az anyanyelvi oktatás valamilyen intézményesítésére, „egyszermind saját nyelvük iskolai használatára, mivel ebben a közösséget fenyegető nyelvi asszimiláció megakadályozásának vagy mérséklődésének eszközét is látják” (Papp 2015, 51). Mivel a nyelv a társadalmi kontroll és hatalom elsődleges eszköze (Fairclough 1989, 3), így a nemzetállam céljai közé tartozik az „egy nyelvi közösségbe való” beolvadás is (Bourdieu 1991). Ezért a kisebbségi nyelvek a politikai széljárások miatt Közép-Európában veszélyeztetett nyelvekké váltak (Kontra 2005, 9). A legkirívóbb eddig az ukrán példa volt erre, melynek hosszú távú célja a többségi egynyelvűség kialakítása az oktatás révén (Csernicskó 2009, 4). A vajdasági magyar kisebbségnek az anyanyelv elsajátítása és iskolai oktatás révén való megőrzése mellett szükségszerűen el kell sajátítania a többségi nyelvet is (Kontra 2005, 10). Ez sokszor több nehézséggel is jár, hiszen a többségi nyelv elsajátításának a kiéleződött problémája az 1990-es évekből ered, annak következtében, hogy a politikai propaganda révén az etnicitás feszültséggel teli téma lett, és a kisebbségi közösségek tagjait atrocitások érték. Nagy Imre szerint a Tisza mentén élő fiatalok (ahol a szerbiai magyarok többsége él) nem szándékozzák elsajátítani a szerb nyelvet a jugoszláv háborúk ideje óta (Nađ 2006, 448). Ezzel szemben arra is fel kell hívni a figyelmet (lásd Lendák-Kabók 2019), hogy a szerb mint környezetnyelv tanítása kevés órászámmal és alkalmatlan tananyag segítségével történik, ami nem teszi lehetővé a nyelv tényleges elsajátítását.

A többségi nyelv elégtelen tudásának a problémája a vajdasági magyar közösség számára az egyetemi tanulmányok kezdetekor éleződik ki, amikor is kénytelenek a többségi nyelven folytatni tanulmányaikat (lásd Lendák-Kabók 2019). Noha számos tanulmány készült a vajdasági magyar közösség többségi nyelvvel kapcsolatos nehézségeiről, külön kutatások nem foglalkoztak kifejezetten azzal, hogyan hatnak a feltételezhetően hátrányos kategóriák, mint a kisebbségi anyanyelv és a társadalmi nem metszete, illetve hogyan értelmezik

a szerbiai felsőoktatási intézmények magyar kisebbségi hallgatói és tanárai (nők és férfiak) a *Másságukat* (Spivak 1980). Tehát a dolgozat a társadalmi nem szemszögével kiegészítve értelmezi a kisebbségi értelmiségi szerepeket, a *Másság* megélésének és megnyilvánulásainak elemeit.

A Másság és az interszekcionalitás elmélete

A posztkolonialista elméletekből ismeretes *Másság*ot Gayatri Spivak vezet be, aki ezt a fogalmat Derrida filozófiájának áttekintésében (Spivak 1980) használja, és 1985-től kezdve a *Sirmur Rani* című esszéjében és későbbi írásaiban (Spivak 1985) rendszeresen említést tesz róla. Az utóbbiban Spivak az indiai brit gyarmati hatalom levéltári anyagán keresztül a jelenség három dimenzióját elemzi. Az első dimenzió a társadalmi hatalom, amely tudatosítja az alárendeltben, hogy ki birtokolja a hatalmat, és ennél fogva azt is, hogy a hatalom hogyan alakítja a másikat. A második dimenzió a *Másik* patológiai és erkölcsi szempontból alacsonyabb szintű felépítéséről szól. A harmadik dimenzió azt sugallja, hogy a tudás és a technológia az erőteljes empirikus *én* tulajdonát képezi, nem pedig a gyarmati *Mások*at (Spivak 1985). Jensen (Jensen 2011, 65) szerint az identitáselméletekben az alárendeltet *Másokként* kezelik a diskurzusokban, így a *Másik* annak hatalmában van, aki leírja, és aki szándékosan alsóbbrendűvé teszi. Brons elmélyíti a vitát, állítva, hogy „különböző megkülönböztetések ismeretesek és hogy a különbségek közöttük logikai felépítésükre és a *Másság* felépítésére vonatkoznak”, különbséget tesz a „durva és kifinomult *Másság* között, amelyek formájukban különböznek, de következtetéseikben nem”¹ (Brons 2015, 70). Jensen rámutat arra, hogy „a *Másság* nem egyértelmű folyamat, amikor az egyének vagy csoportok interpellálódnak, hogy meghatározott alárendelt alanyokat töltsenek be, hanem éppen ellenkezőleg, az *agency* lép fel, és a szereplők nem mindig fogadják el a másságukat, vagy a mássá válásukat”² (Jensen 2011). Jensen nézőpontjának megértéséhez elsősorban magyarázatot kell fűznünk az *agency*-hez. Ezt a fogalmat a szerző úgy határozza meg, mint „a társadalmi struktúrákon belüli és a társadalmi struktúrákkal szembeni fellépésre való képesség”³ (Jensen 2011, 66). Ezáltal a *Másság*ból az ágensek tőkét tudnak kovácsolni, vagy teljesen el tudnak vonatkozni tőle (Jensen 2011, 73). Ez a többséget és kisebbséget meghaladó harmadik teret kiváltó kísérlet prob-

¹ Ford. Lendák-Kabók Karolina.

² Ford. Lendák-Kabók Karolina.

³ Ford. Lendák-Kabók Karolina.

lémává teszi a *Másképeség* fogalmához tartozó bináris gondolkodást. Ez azonban nem azt jelenti, hogy el kellene vetni a megkülönböztetés fogalmát. Éppen ellenkezőleg, ez a koncepció, úgy tűnik, alkalmas egy meghatározott típusú *agency* felfogására. Lehetővé válik továbbá a történelmi kontextusba behelyezhető kortárs diskurzusok megértése, a metszetelmélet (*interszekcionalitás*) (Crenshaw 1991) iránti nyitottsága és az identitás kialakulásának mint folyamatnak a megértése (Jensen 2011, 74).

Annak érdekében, hogy a metszetelmélet (*interszekcionalitás*) *Mással* való kapcsolatát megértsük, először is az interszekcionalitást kell bemutatnunk. Az interszekcionalitás elméletét a neves jogtudós, Kimberlé Williams Crenshaw vezette be 1989-ben (Crenshaw 1989). Crenshaw a fekete nők helyzetét taglalja írásaiban, és rámutat arra, hogy egy fekete nő helyzetének elemzése során nem lehet különválasztani a bőrszínét és a nemét, ugyanis mindkét tényező egyenként is, de közösen is fokozottan kirekesztéshez vezethet (Crenshaw 2004). Vincze Enikő szerint az interszekcionalitás

elmélete magyarázatot ígér arra, hogy a társadalmilag kialakított különbségtévő kategóriák (nem, etnikum/faj, társadalmi helyzet, életkor, szexuális orientáció) miképpen hatnak egymásra és hoznak létre társadalmi hierarchiákat és egyenlőtlenségeket, illetve az elnyomás diszkrét formái és megnyilvánulásai (a szexizmus, rasszizmus és az osztályalapú hátrányos megkülönböztetés) hogyan formálják egymást (Vincze 2012, 71).

Az interszekcionalitásnak a vajdasági kontextusban is fontos szerepe van, mely szerint „ha a gender szemponthoz hozzávesszük az etnicitást és a kisebbségi létet is, egy új »mátrixot« kapunk, új különbségeket, amelyek önmagukban szemlélve átláthatatlanok” (lásd Lendák-Kabók 2016, 75). Az interszekcionalitás elmélete Kóczé és Popa szerint felismeri a fajt/etnikumot, nemet és az osztályt, mint egymásra kölcsönható kategóriákat, azaz nem egymástól elszigeteltként kezeli a felsorolt kategóriákat (Kóczé és Popa 2009). Tehát az interszekcionalitás szorosan kötődik a *Mással* elméletéhez is, hiszen a *Másik* nem lehet más, mint az, akit a társadalom sokszor több kategória szerint is (a mi esetünkben etnicitás, anyanyelv, társadalmi nem) megkülönböztet és kirekeszt.

A posztkolonializmus kelet-európai értelmezése

A posztkolonializmus történelmi időszaka alatt leginkább az imperializmus egyik fázisát értjük, amelyben a kapitalizmus globalizációja ment végbe (Childs és Williams 1997, 21). A posztkolonializmus a fenn említett értelmezésétől

tartalmi szempontból szélesebb és globális dimenzióval rendelkezik, de ez nem jelenti azt, hogy a posztkoloniális elméletek elkerülhetetlenül összeadódnak, vagy hogy mindent felölelnek és megmagyaráznak (Childs és Williams 1997, 21). Kovačević szerint „egyes kelet-európai államokban lezajlott társadalmi változások értelmezésekor csak óvatosan közelítenek a posztkoloniális elméletek irányából, még a szovjet, osztrák–magyar vagy oszmán császári hagyatékok (vagy a lengyelországi német uralom öröksége) szempontjából is” (Kovačević 2008, 2).⁴ Kovačević a Kelet és Nyugat kérdését az ellentétek és az alárendeltség szempontjából közelíti meg, mely szerint Nyugat-Európát Kelet-Európához képest mindig felvilágosultabbnak, fejlettebbnek és civilizáltabbnak tekintették, és ennek eredményeként mindig megpróbálták „Kelet-Európát intellektuálisan elsajátítani”, sztereotípiába illő elmaradottsággal titulálni (Kovačević 2008, 2). Továbbá, amikor a posztkolonializmus és a feminizmus viszonyáról beszélünk, Childs és Williams kiemeli, hogy a posztkolonializmus faji és kulturális dimenziókat vezet be a feminista elemzésébe (Childs és Williams 1997, 22). Ennek ellenére Spivak bírálja a posztkoloniális elméletet, és aggodalmát fejezi ki a „harmadik világbeli nő” helyzete iránt. Spivak szerint a „patriarchátus és az imperializmus között a nő alakja eltűnik, nem az érintetlen semmiben, hanem a modernizáció és a hagyomány erőszakos ingázásában, amelybe kihelyeződött a harmadik világbeli nő szerepe”⁵ (Spivak 1988, 102).

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a posztkolonialista *Másság* elmélete és az interszekcionalitás kontextusba tudja helyezni a Spivak által megfogalmazott harmadik világbeli nőket, jelen esetben a vajdasági, kisebbségi magyar nőket (és férfiakat) Szerbia felsőoktatási rendszerében, és rá tud világítani a társadalmi nem szerinti különbségekre.

Az anyanyelv és az anyanyelvű oktatás

Az anyanyelv fogalmát különböző módon határozták meg a szakirodalomban. Love és Ansaldo (Love–Ansaldo 2010, 589) szerint az anyanyelv az a nyelv, amelyen az egyént születésétől kezdve nevelik, mely megegyezik a családban beszélt nyelvvel. Skutnabb-Kangas, a kisebbségi oktatás és a nyelvi emberi jogok ismert finn szakembere az anyanyelvet többféleképpen definiálta. Skutnabb-Kangas (1981) arra hívja fel a figyelmet, hogy attól függően, hogy a származás (a családi nyelv), a használat (a leggyakrabban használt nyelv), a

⁴ Ford. Lendák-Kabók Karolina.

⁵ Ford. Lendák-Kabók Karolina.

nyelvtudás szintje (a legmagasabb szinten ismert nyelv) vagy az identitás (amit anyanyelvnek vall a személy, vagy amit anyanyelvének tartanak) felől közelítünk az anyanyelv fogalmához, más-más eredményt is kaphatunk. A különböző szempontokat figyelembe véve egy személynek akár több anyanyelve is lehet (Skutnabb-Kangas 1981). Jaspal (2009) szerint az anyanyelv fontossága kétségtelen egy nemzeti kisebbségi csoport számára, mivel szorosan kapcsolódik a nemzeti identitáshoz, az (etnikai) identitás egyik aspektusa, mivel mindkettőt gyakran változatlanak és örököltnek tekintik születésüinktől fogva (Fishman 1991). Ezzel ellentétben Skutnabb-Kangas (1981) szerint anyanyelvünk akár többször is megváltozhat az életünk során, illetve lehetséges két anyanyelv használata és a teljes kétnyelvűség elérése is (Skutnabb-Kangas 1981). Az a személy, aki két (vagy több) nyelven képes anyanyelvi szinten kommunikálni egy többnyelvű közösségben, a közösség kommunikációs és kognitív kompetenciájával szemben támasztott társadalmi-kulturális követelményekkel összhangban, továbbá azonosul mindkét (és mindegyik) nyelvi csoporttal (és kultúrával), valamint e csoportok egyes részeivel, az kétnyelvűnek tekinthető (Göncz 2004). Viszont a kétnyelvűség összetett jelenség, sajátos előnyökkel és hátrányokkal rendelkezik. Néhányan azt állítják, hogy az ember nyelv tanulási képessége korlátozott, tehát több nyelv tanulása esetén ez a képesség megoszlik, ezért a többnyelvű tanulók nem érik el az egynyelvű tanulók szintjét, míg mások azt állítják, hogy a kétnyelvűség előnyös, mivel a korai gyermekkorban az agy rugalmassága több nyelv elsajátítására is alkalmas, akár egyszerre, akár egymás után, ami tovább segíti a kognitív fejlődést és a kreativitást (Bene 2000, 12). A fenti állítások alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy a teljes szintű kétnyelvűség elérése sok szempontból a vajdasági magyar kisebbség számára nagy kihívást jelent, illetve annak hiánya tartósan hátrányos helyzetet is eredményezhet Vajdaságban.

Az anyanyelvű oktatás fontossága nemzetközi szinten is bizonyított: a diákok anyanyelvű oktatásban részesülve érik el a legjobb tanulmányi eredményeket (Seid 2016). Vajdaságban bár csökkenő számban vannak a magyarul is oktató iskolák, általános és középiskolai szinten még van lehetőség magyar nyelven tanulni. Viszont az anyanyelvi egyetemi képzés és annak hiánya sokat változtat a kisebbségi közösségek képzettségi szintjén és sikerességén is. Szerbiában kevés szakon van lehetőség kisebbségi nyelven folytatni az egyetemi tanulmányokat⁶, így azokat a diákokat, akik kisebbségi nyelven fejezték be az álta-

⁶ Az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Karán a hallgatók anyanyelvként tanulhatnak kisebbségi nyelveket, még hozzá a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéken, a Szlovák Nyelv és Irodalom Tanszéken, a Román Nyelv és Irodalom Tanszéken, valamint a Ruszin Nyelv és →

lános és középiskolát is, sokszor a kiegyensúlyozatlan kétnyelvűség jellemzi, illetve a szerb nyelv nagyon alacsony szintű ismerete (Filipović–Vučo–Đurić 2007), ennek következtében sokszor az egyetemi tanulmányok kezdetén az államnyelvet tanulják, és nem az egyetemi tananyagot (Lendák-Kabók 2017). Az egyetemi képzés és az egyetemi karrier kiépítése néha töréspontot jelent a nemzeti kisebbségi közösségek tagjai számára (Ballón et al. 2006), különösen, ha ez azt jelenti, hogy nem anyanyelvükön kell tanulniuk vagy később tanítaniuk (Lendák-Kabók 2020).

Módszertan

A kvalitatív kutatás harmincegy mélyinterjú alapszik, amelyeket a vajdasági magyar kisebbség tagjaival készítettem (huszonöt nővel és hat férfival).⁷ Az interjúalanyok az interjúkészítés pillanatában hallgatói státusszal rendelkeztek az Újvidéki Egyetemen, illetve az Újvidéki vagy Belgrádi Egyetemen oktatóként vagy kutatóként dolgoztak. A kutatásban az alanyok nevét kóddal jelöltem, pl. HFS (angolul: Hungarian Female Student⁸ = magyar női hallgatók) vagy HFP (angolul: Hungarian Female Professor = magyar tanárnő), a számok a kódok végén az interjúalanyok korát jelölik, a legidősebbtől a legfiatalabbig a számok növekednek, illetve az interjúalanyokat születési évük szerinti időrendi sorrendben sorakoztattam fel.

Az alanyok kiválasztásánál „*hólabda*” (angolul *snowball sampling*) mintavételt alkalmaztam, vagyis magukat az interjúalanyokat kértem meg, hogy ajánljanak további résztvevőket a kutatáshoz. Az interjúkat felvettem, és a hanganyagot gépelt anyaggá alakítottam át, majd visszaküldtem az interjúvoltageknak jóváhagyásra. Az interjúk 2014 végén és 2015 elején készültek. Az interjúalanyok 1952 és 1993 között születtek, és Vajdaság különböző településein nőttek fel.⁹

➔ Irodalom Tanszéken. További karok, amelyeken kizárólag magyarul folyik az oktatás: az újvidéki Művészeti Akadémia magyar nyelvű (színművész) tagozata és a szabadkai székhelyű Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

⁷ A kutatás során összesen negyvenhat interjút készítettem, magyar, szlovák, román és szerb hallgatókkal és tanárokkal/kutatókkal (nőkkel és férfiakkal), akik az interjú pillanatában az Újvidéki Egyetemen vagy a Belgrádi Egyetemen tanultak vagy dolgoztak.

⁸ A kódolást angol nyelven végeztem, így az interjúvoltage neve helyett is angol rövidítések szerinti kódokat használtam.

⁹ A települések nevét a dolgozatban nem tüntettem fel, annak érdekében, hogy ezzel is megvédjem az interjúalanyok identitását.

A mélyinterjúk elfogadott módszereknek számítanak a nőkkel (és férfiakkal) kapcsolatos kutatásokban, illetve más hátrányos helyzetű csoportok tanulmányozásában is (Esterberg 2001). Az interjúk legépelet anyagának elemzésénél narratív elemzési módszert (Law 2004) alkalmaztam. A szövegeket Saldana (Saldana 2013) és Esterberg (Esterberg 2001) módszerei alapján kódoltam. Ez azt jelentette, hogy az első körben nyílt kódolási rendszert alkalmaztam a nyelvvel kapcsolatos témakörök meghatározásához, majd a témaköröket nagyságkódokkal osztályoztam. A szerb nyelvtudás három szintjét határoztam meg: magas, közép- és alacsony. A nyelvi nehézségnek három szintjét is megkülönböztettem: nagy, közepes, valamint nehézség nélkül.

Bármely kisebbségi és többségi viszonyban előfordulhat társadalmi nemek szerinti különbség is, amely könnyebben azonosítható, ha az *interszekcionalitást* (Crenshaw 1991) mint elméleti keretet és mint módszert használjuk. Tehát az interszekcionalitás kiváló módszernek is bizonyult (az elméleti keret mellett) a társadalmi nem, etnicitás és az (anya)nyelv közötti kölcsönhatás elemzésére, amely kölcsönhatás új egyenlőtlenségeket tár fel (Lykke 2010). Mivel első-sorban láthatóvá teszi a láthatatlant, az interszekcionalitás tökéletes eszköz a nemzeti kisebbséghez tartozó nők (és férfiak) helyzetének elemzéséhez Szerbia felsőoktatási rendszerében.

A kutatásban külön elemeztem a természet- és műszaki tudományi (a továbbiakban: TM) szakokon tanuló és/vagy dolgozó nők és férfiak narratíváit, illetve a társadalom- és humántudományi (a továbbiakban: TH) tanuló és/vagy dolgozó nők és férfiak narratíváit. A különböző szakokon tanuló és oktató/kutató nők és férfiak narratíváit összehasonlítottam.

Női hallgatók

Összesen tizenkét női hallgatóval készült interjú, akik 1987 és 1993 között születtek, a Vajdaság különböző településein. Tizenegy interjúalany magyarul tanult az iskoláskor előtti intézménytől egészen a középiskoláig, egy hallgató nő járt csak szerb nyelvű óvodába. Heten TM-szakokon tanultak, és ötven TH-szakon.

A többségi nyelv ismeretét illetően a többség szerbnyelv-ismeretének szintjére jelentősen kihatott szülővárosuk, illetve szülőfalujuk nemzeti összetétele. Akik többnyire szerb környezetben nőttek fel, jól beszélték a nyelvet. Egy kivételével, aki gyerekkorában szerb környezetből költözött át magyar környezetbe. A többségében magyar etnikum által lakott helységeken felnőtt hallgató nők gyengén, illetve közepes szinten beszélték a szerb nyelvet. Mind a tizenkét meginterjúvult homogén (magyar) házasságban született és nőtt is fel.

Tizenegy hallgatónő szerb nyelven kezdte egyetemi tanulmányait, és csak egy tanul magyar nyelven a Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén.

A gyenge szerb nyelvtudású női hallgatók (HFS4, HFS7, HFS9, HFS11, HFS12) a többségében magyarul településeken vagy olyan településeken nőttek fel, ahol a magyar lakosság jelentős számú.

Ami az egyetemi tanulmányok kezdetét illeti, négy női hallgató (HFS4, HFS7, HFS11 és HFS12) nagyon alacsony szinten beszélte a szerb nyelvet, amikor az egyetemre iratkozott. A kellemetlen érzés mostanáig követi őket, ha szóbeli vizsgákon szerb nyelven kell beszélniük, vagy a nyilvánosság előtt kell megszólalniuk. A többségi nyelv gyenge tudása állandó szorongást eredményez, a szóbeli vizsgán emiatt csökken a teljesítményük, valamint az önbizalmuk kárára megy, a *Másságuk* állandó nehézséget jelent számukra.

Azok a hallgatónők, akik középszinten beszéltek a szerb nyelvet (HFS1, HFS5 és HFS10), úgymond „átálltak” a szerb nyelven való tanulásra, a szerb nyelven való vizsgázásra.

Két hallgatónőnek (HFS2 és HFS3), bevallásuk szerint, egyáltalán nem volt nyelvvel kapcsolatos hátrányuk. HFS2 szülei azt mondták, hogy támogatják majd tanulmányai alatt, akkor is, ha évet kell ismételnie az egyetemen, hiszen ő magyarul végezte az addigi iskoláztatását, de szerb nyelven jár egyetemre. Tehát a *Másságára* a szülei hívták fel a figyelmét, ők azok, akik a kisebbségi létet nehézségként élték meg, ők azok, akiknek alacsonyabb elvárásai vannak a lányukkal szemben, mert ő *Más*.

A továbbiakban az interjúrészletek segítségével mutatom majd be a kutatás eredményeit.

A TM-szakokon tanuló négy kikérdezett (HFS1, HFS3, HFS6, HFS12) kifejtette, hogy a nyelvvel kapcsolatos tapasztalataik nagyon pozitívak. A tanárok nagyon megértőek és támogatóak voltak, a kollégák is nagyon kedvesek és segítőkészek voltak, néhányan meg is tanultak néhány szót magyarul. HFS6 a következőképpen nyilatkozott az egyetemkezdről:

Az első szemeszterben inkább az a szerb tanulás, az átállás, meg a szerbül gondolkodás, a szerbül reprodukálás, az volt kicsit nehezebb beleszokni, de aztán belejön abba is az ember, úgyhogy nem volt olyan szörnyű. Jártam elejébe [...], párszor vettem privát órát matekból, de az is nagyon az elején, és aztán mindent egyedül tanultam. Az a szerencsém, hogy vagyunk még páran, tehát csoportban tanulunk. Összebarátkoztunk, és tényleg összejárunk (HFS6).

Ezzel ellentétben HFS4 és HF12 TM-szakokon tanultak, de volt negatív tapasztalatuk is, illetve hátrányos helyzetbe kerültek a nyelvi nehézség miatt.

A tanár a szóbeli vizsgán megkérdezte HFS4 hallgatónőt, hogy magyarul tanult-e eddig, amikor igennel válaszolt, alacsony osztályzatot kapott. Az erre vonatkozó tapasztalatának interjúrészlete lejjebb olvasható:

Hát, volt egy eset, első évben, az egyik vizsgán, az idősebbek azt tanácsolták, hogy ebből a tantárgyból a kollokviumokat szóbelileg csináljuk meg a tanárnál, és hát én is ezt választottam, és nem kaptam túl jó jegyet, 7-est kaptam. És utána úgy voltam vele, hogy ez biztos azért van, mert nem készültem fel elég jól, majd legközelebb jobban felkészülök. És akkor majd jobb lesz. És legközelebb, amikor tényleg többet készültem, és úgy éreztem, hogy jobban tudtam az anyagot, akkor is pontosan ugyanannyi pontot adott a tanár. Tehát még az előző, az első kollokviumban megkérdezte, hogy én magyarul fejeztem-e az iskolát, és akkor mondtam, hogy igen. De mást nem kellett. Csak ezt úgy érzem, hogy talán egy kicsit úgy, kicsit olyan... furcsa volt nekem. Minthogyha úgy jött volna le az egész, hogy „örülj annak, amit kapsz”. Körülbelül (HFS4).

HFP12 a narratívájában kihangsúlyozza, hogy abban az utcában, ahol felnőtt, kizárólag magyarok laktak, így nem volt lehetősége szerb nyelven beszélni, majd később teljesen magyar környezetben járt iskolába is. Attól függetlenül, hogy személyes megítélése szerint nem volt diszkriminatív jellegű tapasztalata a nyelvtudása miatt, sokat küzdött a nyelvi nehézségekkel. Az interjú egy része lejjebb olvasható:

Nem szeretek így odamenni tanárokhöz, mert inkább hallgatók. Kérdéseket se nagyon szeretek fölteni. Ha nem muszáj, nem teszek föl. Például, mikor volt a kollokvium, akkor is az asszisztentst meg kellett kérdezni, hogy a negatív számok is számítanak vagy nem. Mert ha a negatív számok is számítanak, akkor nem jó a példa. Ha igen, akkor háromféleképp kell, ha pozitív mindkettő, az egyik pozitív, a másik negatív, és így körbe az egészet, ez úgy túl sok, és akkor meg kellett kérdezni, hogy hogy nézi. És akkor is úgy összevissza nyögtem, rossz érzés volt (HFS12).

HFS7, HFS8, HFS10 és HFS11 TH-szakokon tanulnak, és negatív tapasztalatokat szereztek a szerb nyelv nem tökéletes tudása miatt. HFS7-nek egy elég traumatikus élménye is volt az egyik vizsgán, ahol a tanár nyíltan megszólta, majd miután elment hozzá konzultációra, a tanár azt ajánlotta, hogy olvasson

Dosztojevszkijt szerbül, annak érdekében, hogy felzárkózzon nyelvtudását illetően. Az interjúrészlet az említett beszélgetésből:

Szóval tényleg borzasztóan feleltem, ott próbáltam valamit összehozni. És akkor ő mondta, hogy hát azért második év, illene megtanulni az állam nyelvét. Meg hát olyan is elhangzott, hogy a szüleim, amikor ide jöttek, akkor megtanultak szerbül? [...] Nem akartam megkérdezni, hogy maga az őslakos? Volt, igaz, ez volt. S utána elmentem konzultációra hozzá, megkérdeztem, hogy mit ajánl, hogyan tanuljam meg a nyelvet. Monda, hogy olvassak Dosztojevszkijt szerbül. Ez volt a megoldása (HFS7).

HFS11 esetében a némettanárnő szerb nyelvre kérte a szövegfordítást, míg ő magyarra fordította. A tanárnő nem ismerte el a feladatot, viszont a feladat lényege az volt, hogy a hallgatók megértsék az adott idegen nyelvű szöveget (ami HFS11 esetében meg is történt, csak ő az anyanyelvére fordította, nem szerbre). Az interjúrészlet lejjebb olvasható:

Igen. Pont németből, azért, mert az egyik, nem is tudom, verset, nem verset, szöveget, az volt a feladat, hogy fordítsuk le, hogy megértsük. És én lefordítottam magyarra, és mínuszt kaptam azért, mert nem szerbre fordítottam le. Pedig az volt a cél, hogy megértsem. Ahhoz, hogy én megértsem, ahhoz magyarra kell, hogy lefordítsam. Azt, hogy szerbre fordítom le, hogy a többiek megértsék... Őnek is ugyanez volt a feladatuk, ők saját maguknak kell hogy lefordítsák, hogy megértsék. Így nem értettem, hogy én miért kaptam erre mínuszt (HFS11).

A hallgatónők interjúiból kiderül, hogy a TH-szakokon való tanulás sokkal nehezebb azon hallgatónők számára, akik a környezeti nyelvet nem beszélik magas szinten. Attól függetlenül, hogy két TM-szakos is azt nyilatkozta, hogy kellemetlen tapasztalatuk volt a nyelvvel kapcsolatban, mégis nagy részük sokkal elégedettebb az egyetemi légkörrel ebben a kérdésben. Ehhez valószínűleg az is hozzájárul, hogy a TM-szakokon nem szükséges a környezetnyelv tökéletes tudása, hiszen a számok és képletek mindenki számára érthetőek. Az összes hallgatónő narratívájában a *Másság* a nyelven keresztül nyilvánult meg szinte leküzdhetetlen hátrányként.

Tanárnők

Összesen tizenhárom interjú készült a magukat magyarnak (is) valló tanárnőkkel és egy kutatóval, akik 1952 és 1983 között születtek a Vajdaság külön-

böző településein. Hat interjúalany a TM-ben dolgozott és hét TH-területeken. Szerbnyelv-tudásuk főként attól függött, hogy milyen nemzeti összetételű volt a település, ahol felnőttek, ahogy ez a hallgatóknak esetében is fontos szerepet játszott. A tanárnők többsége magyarul fejezte be az egyetem előtti tanulmányait, majd szerb nyelvű egyetemi képzésben vett részt. Fontos megjegyezni, hogy három tanár és egy kutató anyanyelvén tanult egyetemi szinten is, ebből ketten az Újvidéki Egyetemen végeztek, ketten viszont Szegeden jártak egyetemi képzésre.

Többségnyelv-tudásuk tanulmányaik kezdetén, valamint a nyelvvel kapcsolatos nehézségek intenzitása, amikor megkezdték tanulmányaikat, nagyságrendileg kódoltak (magas, közepes vagy alacsony), mint ahogyan a hallgatóknál is. Az ilyen nyelvi kihívások lehetséges okai ugyanazok voltak, mint a magyar hallgatóknak esetében is, azaz a magyar iskoláztatás és a magyar környezet.

A magyar többségű településeken vagy városrészekben felnőtt tanárnők általában közép- (HFP4, HFP6) vagy alacsony szintű (HFP7, HFP8, HFP11) szerbnyelv-tudással rendelkeztek. Az egyetlen kivétel HFP2 volt, aki bár magyar környezetből származott, nagyon jól ismerte a szerb nyelvet, mivel otthon megtanulta. HFP4 és HFP6 közepes szinten ismerte a szerb nyelvet. Azok közül az interjúalanyok közül, akik magas szinten tudták a szerb nyelvet (HFP1, HFP2, HFP3, HFP5, HFP9, HFP10 és HFP12), négyen szerb tannyelvű iskolába is jártak (HFP1, HFP5, HFP6 és HFP10), négyük szerb környezetben nőtt fel (HFP3, HFP5, HFP9 és HFP12), és ketten (HFP5 és HFP13) vegyes házasságból (az egyik szerb anyanyelvű, a másik magyar anyanyelvű szülő) származnak.

Két interjúalany tanulmányai elején súlyos nyelvi nehézséggel szembesült (HFP8, HFP11), ami egyértelműen összefügg az alacsony szerbnyelv-tudással, és ez, mint már szó volt róla, a környezettől függött, ahol felnőttek. HFP7-nek nem okozott problémát alacsony szintű szerbnyelv-tudása, mivel magyarul tanult.

A továbbiakban, mint korábban is, az interjúrészletek segítségével mutatom majd be a kutatás eredményeit.

HFP2 magas szinten tudta a szerb nyelvet, szerinte ez a régi Jugoszláviában nem volt gond, mindenki ismerte a másik nyelvét. A gyerekek még az utcán játszás közben elsajátították. Ma már sajnos ez nincs így. HFP2 a szerb nyelv tanítására is kitér, amely sok gondot okoz a kisebbségi tanulóknak már évtizedek óta. Az interjú részlete lejjebb olvasható:

Valamikor az normális volt, hogy egy iskolában, gimnáziumban, általános iskolában a szerb osztályok tanulóit ugyanúgy ismertük, mint a magyart, beszélgettünk egymással. Ők is tudtak magyarul, mi is szerbül. De most ez

nincs. Vannak olyan helyek, mint Kanizsa, Horgos, vagy Csantavér, vagy Zenta, ahol nyilván még nagyobb számban él a magyarság, az onnan jövő hallgatóimnak saját bevallásuk szerint nagy nehézséget okoz a szerb nyelv, mások meg tudják. Én úgy látom, hogy a lokációtól is függ. Hát persze családi dolog is. Csak itt azt hiszem, hogy kisgyerekkorban lehet legjobban megtanulni a nyelvet. Ma szinte elképzelhetetlen, hogy mi az utcán megtanultuk, mert egymással játszottunk. Ma nem is játszanak az utcán, más világ van, itt kezdődik a probléma. Meg az iskolai szerbtanítás is! Erről sokat beszélnek, hogy nagyon rossz, meg más módszerekkel kellene dolgozni, mert ez megint olyan, mint a környezetnyelv, idegen nyelv is meg nem is, de valami olyan módszert kellene használni, amely a kettő között van, és frissíteni a tanítást, nemcsak a módszereket, hanem az anyagot, Ivo Andrićot például csak később kellene olvasni eredetiben. Mai szövegeket kellene, köznyelvi szövegeket alkalmazni, biztos, hogy ez segítené. Hát valamit ezen a téren tenni kellene, de itt azt hiszem, hogy a szerb szakosoknak is erre kell törekedniük. Én, ha visszagondolok, elmondhatom, hogy a gimnáziumban, de az általánosban is, nagyon jó szerbtanáraitam voltak. Egyik kedvenc tanárom volt a gimnáziumi szerbtanárnőm, szerettem, most is előttem van, ahogy előad, szinte saját gesztusaimban is felismerem őt, tehát átvettem ezeket, mert annyira hatott (HFP2).

Azoknak az interjúalanyoknak a története, akik tanulmányaik kezdetén közepes nyelvi nehézségekkel szembesültek, jelentősen eltér. HFP4 szerb nyelven kezdte tanulmányait középszintű szerbnyelv-tudással, ezért (csak) közepes nyelvi nehézségekkel szembesült, de azért, amikor visszaemlékezett a kezdetekre, nem volt egyszerű túltenni magát a nyelvi nehézségen. A szerb nyelvű szakterminológiát egyáltalán nem ismerte. A következő interjúrészletben olvasható a története:

Igen, az első évben volt olyan nehézség, hogy nekem nagyon sok gazdasági szókincsem nem volt, nem volt tárgyszókincsem, és bizonyos szavakat egyáltalán nem érttem szerbül, amit ugye elmondtak, és nem tudtam lefordítani magyarra se, mert nem tudtam, hogy mi a tartalma. Abban az időben rengeteget jártam könyvtárba. Meg ilyen értelmező szótárakat vásároltunk, meg ehhez hasonló, úgyszólván mondtam is otthon néhányszor, hogy néha olyan, mintha kínaiul beszélnének, annyira nem értem a dolgokat, de nagyon jó barátnőim voltak, akikkel közösen el tudtunk menni és kutatni a könyvtárba mindenfélét után, és akkor hát, hogy úgy mondjam, áthidaltuk ezeket a nehézségeket. Első évben természetesen

akkor még minden tantárgyat magyar nyelven hallgattunk. Nagyon nagy előnye volt annak, hogy az anyanyelvünkön hallgathattuk, úgyhogy most is azt veszem észre a hallgatókon, hogy az első éven a magyar hallgatóknak jobb az átlaga, mint a többi, magasabb évfolyamokon, és ennek is az oka, hogy a nyelvet akkor még tudják, mert ugye anyanyelvünkön van a legtöbb tantárgy, a későbbiek folyamán viszont már nemigen, és akkor az átlagon azért az meglátszik. Úgyhogy nem volt, semmilyen hátrányom nem volt ebből kifolyólag (HFP4).

HFP4 az interjújában megemlíti egy fontos tényt, az pedig a magyar hallgatók átlageredménye az egyetemi tanulmányaik során. Az átlag szorosan összefügg a szerbnyelv- (nem)tudásukkal, tehát másodrendű, úgymond sikertelen hallgatókká, egyetemistákká válnak.

HFP5 és HFP10 „inverz” problémával küzdöttek, amikor középiskolai tanulmányaikat szerb nyelven fejezték be, majd magyarul kezdték meg egyetemi tanulmányaikat.

HFP10 története egyedi, mivel először magyar tannyelvű általános iskolába járt, majd szerb nyelvű középiskolába, majd Magyarországon folytatta egyetemi képzését, így vissza kellett állnia a szerb nyelvről az anyanyelvére. Ez a fordulat elmondása szerint mérsékelt kihívás volt számára, lassabban tudta megoldani a matematika- és a fizikafeladatokat, amelyeket a középiskola során már egy bizonyos szintű önműködő rendszerrel tett. Később doktori tanulmányait a Belgrádi Egyetemen kezdte el, ahol újból vissza kellett váltania a szerb nyelvre. HFP10 *Mássága* Magyarországon és Szerbiában egyaránt érezhető volt.

A HFP6 narratívájában elmondta, hogy miután a középiskolában az utolsó két évben váltott, és szerb nyelvű osztályba kezdett járni, nehézségekbe ütközött a tábláról való olvasás során. *Másságát* akkor kifejezetten érzékelte, viszont már az egyetemi tanulmányai zökkenőmentesen indultak a szerb nyelvű középiskolai tanulmányok után. Ezt támasztja alá az alábbi interjúrészlet:

Ott elég „nehéz” volt a kezdet, ugye, tíz évig tiszta magyar környezetben, magyar nyelven jártam iskolába, úgyhogy ismeretlen volt számomra a táblán fölolvadni, olyat például, hogy három plusz kettő, négy mínusz három szerbül. Ez a kezdeti nehézség után probléma nélkül színötös eredménnyel fejeztem be a gimnáziumot is. Az egyetemen [...] a nyelv akkor már nem volt probléma (HFP6).

Fontos rámutatni, hogyan változott a nyelvtudásuk szintje az évek során, mivel soha nem volt könnyű mindkét nyelv magas szintű nyelvismeretét fenntartani, különösen akkor, ha a nyelveknek csak az egyikét (főleg a szerb nyelvet)

használták a kommunikációs, oktatási és tudományos produkcióban. Kilenc tanárnő megőrizte a magas szintű magyar nyelvtudást. HFP1, HFP6 és HFP8 anyanyelvén közepes szintű szakmai nyelvtudással rendelkezik (vagyis mérsékeltén képes magyarul szakmán belül kommunikálni). HFP9 alacsony magyar nyelv-tudással rendelkezik, ami egyértelmű jel volt, hogy anyanyelve karrierje során „megváltozott” (Skutnabb-Kangas 1981).

A magyar tanárok és a kutató a kétnyelvűsége előnyként tekintett, mivel szerb és magyar nyelven is tudnak egyaránt olvasni, írni és publikálni. A magyarországi és a Kárpát-medencei kapcsolati hálót tisztelik, és szinte mindig előnyükre válik. Néhányuk kutatást végzett vagy disszertációt írt Magyarországon. Egyesek részt vettek magyar(országi) felsőoktatási intézményekkel való közös projektekben vagy más együttműködésekben. A HFP8 a következő interjúrészletben nyilatkozik róla:

Szerbül, igen. Ez volt előnye a magyar nyelvnek, hogy nagyon aktuális kísérleteket végezhettem Magyarországon, meg tudtam velük beszélni a problémát, mert ez a téma még mindig nagyon aktuális, valójában nagyon jól lehet publikálni munkát, nekem elég sok publikációm megjelent külföldön, ezekben az impaktfaktoros szaklapokban (HFP8).

A tanárnőknél az etnikai hovatartozásuk a karrierjük elején hátrányt jelent, később azonban kompenzálják a szakmai kétnyelvűséggel és a magyarországi és Kárpát-medencei kollégákkal való jelentős kapcsolatok kialakításával. Ezt a jelenséget a posztkoloniális elméletből fakadó *Másságnak* tulajdoníthatjuk, mivel a többi emberrel szembeni máságuk által juttatják magukat előnyhöz, illetve a kezdeti hátrányból előnyt kovácsolnak (Jensen 2011).

Férfi tanárok és hallgatók

A tanárok 1978 és 1984 között születtek, míg a hallgatók 1986 és 1992 között. Hat, magát magyarnak (is) valló férfival készítettem interjút. Az alanyok Vajdaság különböző területeiről származnak, alap- és középfokú oktatásukat mindannyian anyanyelvükön, azaz magyarul végezték. Öt interjúalany TM-háttérrel rendelkezett, egy TH-tanulmányokat folytatott.

A férfi interjúalanyok válaszai alapján kiderült, hogy mindannyian magyar nyelven tanultak, majd szerb nyelven kezdték meg egyetemi tanulmányaikat. A települések etnikai összetétele, ahol nevelkedtek, jelentős hatással bírt az interjúvoltagek többségnyelv-ismeretére. Az interjúalanyok, akik szerb nyelvű környezetben nőttek fel (HMP1, HMP2 és HMS3), magas szerbnyelv-tudással rendel-

keztek. A magyar nyelvű (HMS1, HMS2 és HMS4) környezetből érkezők közép- vagy alacsony szinten ismerték a szerb nyelvet. Az egyik tanár vegyes házasságból származott (HMP1), amellet, hogy szerb nyelvű környezetben is nevelkedett.

A továbbiakban az interjúrészetek segítségével mutatom be a kutatás eredményeit.

A vegyes házasságban nevelkedett tanár (magyar apa, horvát anya) narratívájából kiderül, hogy magas szintű szerbnyelv-tudással rendelkezik:

Nem volt semmi nyelvi gátlásom. Már az általános iskolában is jobban tudtam a szerbet, mint a szerbek. Sokszor csináltam nekik a házi feladatot, úgyhogy általános iskolás korom óta egy szinten beszéltem (HMP1).

A fent bemutatott interjúrészet az interjúalany performatív cselekvése, amelyet a Jensen által javasolt *agency*-nek tekinthetünk, ahol (mint jelen esetben) a szereplő nem fogadta el a *Mássá* válását, hanem inkább úgy döntött, hogy megtagadja a *Másikat* (Jensen 2011, 73).

HMP2 elmondta, hogy nincsenek nehézségei a nyelvvel, de mivel általános és középiskolai tanulmányait magyarul fejezte be, a matematikában használatos néhány szakterminust csak magyarul ismerte. Ezt kiemelte az interjúban, mint érdekességet, hiszen szerb nyelven fejezte be az egyetemi tanulmányait, sőt tanársegéd, majd egyetemi docens lett belőle, de minden óra előtt fel kell elevenítenie egyes szerb nyelvű kifejezéseket, mivel azok magyarul „vésődtek be az agyába”. A következő interjúrészet alapján vonhatóak le a fenti következtetések:

A matematikával kapcsolatos kifejezéseket a mai napig nem tudom szerbül, egyszerűen azért, mert nem várták el tőlünk, hogy a terminológiát tudjuk szerbül, hanem hogy inkább meg tudjuk oldani a példákat, szóval meg tudjuk csinálni az elvárt dolgot, és egyszerűen arra az elég volt, hogy ne tanuljam meg a terminológiát. Én most ezt nagy hátránynak tartom, mert néha, amikor előadok, magyarázok, akkor előtte eléggé fel kell készülnöm, hogy megjegyezzem arra a pár órára, hogy milyen terminológiát kell használnom, és emígy meg azt nem tudom. Szóval látszik, hogy nem használtam azokat a szavakat (HMP2).

A hallgatók mindegyike szerb nyelven folytatta tanulmányait az egyetemen az interjú idején. Az egyetlen olyan hallgató, aki tanulmányainak kezdetén nagyon magas szinten ismerte a szerb nyelvet, olyan településen nőtt fel, ahol a lakosság többsége szerb, tehát elsajátította a nyelvet. A középszintű nyelvismerettel rendelkező hallgatók (HMS1, HMS2, HMS4) olyan vajdasági településekről származtak, ahol jelentős számú a magyar közösség.

Az egyik, közepes nyelvi nehézségekkel küzdő hallgató (HMS1) kijelentette, hogy annak ellenére, hogy szerbnyelv-ismerete nem tökéletes, képes megbirkózni a tananyaggal, és folyamatosan fejleszti a szerbnyelv-tudását is. Ezért leginkább a kollégáinak hálás, akik folyamatosan kijavították, amikor nyelvtani hibákat ejtett. A nyelvet nem tekintette diszkriminációforrásnak, elfogadta *Másságát*, és azon dolgozott, hogy minél előbb előnyt kovácsoljon belőle. Sőt, már eleve úgy indult, hogy előnye származik majd a szerb nyelv ismeretéből, és hogy sikeres karriert fut be, mivel mindkét nyelven elsajátítja a szükséges készségeket és kompetenciákat. Nem ismerte el annak lehetőségét, hogy a nyelv diszkrimináció forrása.

HMS2 közepes szinten beszélt a szerb nyelvet, viszont egyáltalán nem ismerte a szerb nyelvű terminológiát. Nem tudott kellően megbirkózni a tananyaggal sem. Részben emiatt a tanulmányai első évében nem tette le a szükséges számú vizsgát, néhány vizsgát átvitt a második évre, majd később meg kellett ismételnie az adott évet. Ezt támasztja alá az alábbi interjúrészlet:

Azt nem tudom, hogy milyen szinten tudtam a nyelvet, de tudtam elbeszélgetni, de a szerb szaknyelvet abszolút nem tudtam, az ismeretlen volt számomra. Beültem az első matekóra, és az olyan volt, hogy Wow. Szép és jó, de meg kéne érteni. Akkor hát ez másodikban kicsúcsosodott, a szerb nyelv nem tudása, összejöttek a tantárgyak, amelyeket nem tettem le, mert túl nehéz volt, és megismételtem a második évet. Végül is belejöttem, nem volt szörnyű. Nem is voltam a legszorgalmasabb, azt is el kell ismernem, másik meg a nyelvtudás hiánya, úgy gondolom, hogy nyelvtudás most nem lehet kimondott akadálya a tanulmányoknak. Ha valaki be akarja fejezni, az be fogja (HMS2).

HMS2 narratívája magabiztosabb hozzáállás, amelyben elmagyarázza, hogy a nyelvi nehézség nem lehet akadálya a sikernek, hiszen ha valaki tényleg be akarja fejezni az egyetemet, akkor be is fejezi, a nyelvekkel kapcsolatos kihívásuktól függetlenül.

Az egyetlen férfi interjúalany (HMS4), aki TH-területen tanult, kijelentette, hogy sok erőfeszítést tett a szerb nyelvi készségének tökéletesítése érdekében. Rendszeresen olvasta az újságokat, és követte a szerb nyelv grammatikájával kapcsolatos legfrissebb híreket, helyesírási és nyelvtani szabályait. Noha emlékszik, hogy a tanárok támogatták, és megpróbálták ösztönözni a többség nyelvének a legmagasabb szintű elsajátítására, volt egy olyan tapasztalata, ahol etnikai hovatartozása és nyelvi nehézségei miatt diszkrimináció áldozatának érezte magát. Ezt a következő idézet támasztja alá:

Egyetlen helyzetben éreztem, a mai napig is szoktam emlegetni, egy általam kedvelt választott tantárgyról volt szó, olyan, hogy besoroltak, és azt választottam, de ettől függetlenül nekem tetszett a tantárgy, parlamentáris jogról volt szó, ami érdekes, meg ha az ember követi az eseményeket, akkor félig-meddig már ismertek számára ezek az eljárások. Olyan professzor adta elő, aki, hát konkrétan, ugye, a Radikális Pártnak az elnökjelöltje volt még annak idején. Attól függetlenül, hogy részben nézeteket váltott, jelenleg a Haladó Párt tagja, de a régi értékeket, azt gondolom, hogy még továbbra is hordozza magában, és az meg is nyilvánult elég szépen az órán egyes kijelentésekkel, de ennek ellenére én bevállaltam egy órás beszámolót. A vizsgán mind a három kérdésre jól tudtam a választ, ráadásul ott volt a beszámoló, amit természetesen nem vett figyelembe, így azt hiszem, közvetett diszkrimináció alapján hatost kaptam. Szerintem szebb osztályzatot érdemeltem (HMS4).

HMS4 állítását érdekes elemezni, mivel ezt az előre megállapított elfogultságot a kilencvenes években politikailag aktív tanárhoz fűzte, amikor a politikai légkör nem az etnikai kisebbségeket részesítette előnyben, és az előadásokon a tanár is hasonló nyilatkozatokat tett. Úgy tűnik, hogy HMS4 bizonyítani szeretett volna, és félelem nélkül választotta a tantárgyat. A végén azonban nem járt sikerrel, megkülönböztetettnek és alárendeltnek érezte magát, *Mássága* hirtelen felszínre tört, annak ellenére, hogy HMS4 sokat dolgozott azon, hogy ne legyen *Más*. A „kudarcot” ebben a tárgyban a tanár politikai hovatartozásának tulajdonította. HMS4 hangsúlyozta, hogy a legtöbb tanár gyakorló politikus volt, támogatva a konzervatív pártokat és a nemzetállamot, következőképpen kevésbé megértőek és toleránsak az etnikai kisebbségből származó hallgatókkal.

A férfinarratívákban a többségi-kisebbségi nyelv relációjában inkább a sokrétűbbé válást hangsúlyozták, és nem a hátrányos helyzetet hozták előtérbe.

Összegzés

A kvalitatív kutatás eredményeit elemezve először a magyar hallgatók narratíváit mutattam be. Az interszekcionalitást mint elméleti keretet és mint kutatási módszert alkalmaztam, ezáltal felszínre hozva és láthatóvá téve a láthatatlan hátrányokat, az etnikai, nyelvi és a társadalmi nemi szempontú hátrányok egymásba fonódását és azok egységesített hatását a női hallgatókra. A nyelvi kompetencia szintje különbséget mutatott az interjúvoltak születési és nevelkedési helyétől függően. Ennek függvényében néhány interjúalany

magas szinten beszélt a többségi (szerb) nyelvet, ám tanulmányaik kezdetén nehézséget tapasztaltak, mert „az agyukat át kellett állítaniuk” egy másik nyelven való tanuláshoz és vizsgázáshoz. Nekik a nyelv csak belső küzdelem volt, nem szélesebb körű, kívülre mutató állapot. Azok, akik többségében magyarul településről származtak, ritkán beszélték a többségi nyelvet olyan szinten, hogy zökkenőmentesen be tudjanak lépni Szerbia felsőoktatási rendszerébe. Számukra a nyelv a kezdetektől fogva az egyenlőtlenség forrása volt, a *Másság* fő eleme, és megpróbálták a választott pályán maradni annak ellenére is, hogy több erőfeszítést és befektetett munkát igényeltek a tanulmányaik. A TM-tanulmányok során ez a küzdelem nem volt olyan kiemelkedő a nők körében, de azoknál, akik szerb nyelven folytatták tanulmányaikat valamelyik TH-szakon, a nyelv volt a diszkrimináció fő forrása. A nyelvtudás kevésbé hangsúlyos a TM-szakokon, ahol a hallgatók és a tanárok gyakran képletekkel és írásbeli vizsgák által kommunikálnak (Lendák-Kabók–Lendák 2017, 291). A TH területein állandó nyomás nehezedik a kisebbségi női hallgatókra, hogy tökéletesen elsajátítsák a szerb nyelvet, ami pedig szorongást kelt bennük. Néhányan felveszik a harcot ezzel a hátránnyal, de a legtöbben elveszítik lendületüket, és még bizonytalanabbá válnak, fátumszerűen elfogadják a hátrányos helyzetüket, és nem küzdenek ellene. Ezáltal a későbbiekben sokkal kevesebb lehetőségük van egyes foglalkozásokat betölteni vagy karriert építeni, mint például az egyetemi tanári és/vagy kutatói karrier vagy a bírói szakma, amelyeknél a magas átlag feltétel, és előnyt jelent.

Az interszekcionalitás a magyar tanárnők narratíváiban is többszintű különbséget hozott a felszínre. A nyelv, az etnicitás és a társadalmi nem náluk is jelentős különbségeket eredményezett. Ami viszont különbözött a hallgatóknak narratíváitól, az volt, hogy a tanárnők egy másik politikai környezetet idéznek fel a narratíváikban, a volt Jugoszláviát, ahol egészen más megközelítés alakult ki a kisebbségi és többségi nyelvoktatást illetően az iskolákban. Azokban a községekben, ahol jelentős kisebbségi közösség élt, a szerb tanulók szintén megtanulták a kisebbségi nyelvet. Mindenki beszélt a többiek nyelvén, és nem volt ilyenfajta szegregáció, így biztosítva volt egy magasabb toleranciaszint. Ennek ellenére a legtöbb tanárnő kiemelte, hogy a szerb felsőoktatási rendszerbe való belépéskor vannak bizonyos nyelvi nehézségek is. Míg ez a probléma szinte észrevétlen volt azok számára, akik már folyékonyan beszélték a többségi nyelvet, elég jelentős volt azok számára, akik alacsonyabb szintű szerbnyelv-tudással rendelkeztek, és szükségük volt egy bizonyos időre, hogy felzárkózzanak. A magyar tanárnők kiemelték, hogy a nyelvnek igen jelentős a szerepe, és arra is kitértek, hogy a magyar nemzetiségű hallgatóknak magas

szintű szerbnyelv-tudással kell rendelkezniük a felsőoktatási rendszerben a siker érdekében. Egyetértettek abban, hogy még a TM-tanulmányokban is magas nyelvi kompetenciával kell rendelkezni. Az évek múlásával a magyar nyelv ismerete előnyt jelentett a magyar tanárnők számára, mivel nyelvtudásukat és a magyar nemzetiségi háttérüket felhasználták a magyar kollégáikkal való kapcsolatépítésre Magyarországon. Ilyen módon a *Másság*ukból előnyt kovácsoltak, ahogyan Jensen (Jensen 2011) is felveti ezt a kutatásában. A magyar tanárnők inkább a nyelv előnyeiről beszéltek, miközben a magyar női hallgatók esetében nem ez volt a helyzet. Ez annak a ténynek tulajdonítható, hogy a nyelvhez fűződő negatív élményeik régebben történtek, és az idő múlásával már nem hatnak tragikusan, illetve a karrierjükre már nem volt akkora hatása (miután egyetemi pályára léptek), miközben ugyanazok a kihívások viszonylag friss emlékek még a magyar női hallgatók számára.

A férfiak esetében a nyelvnek nem volt akkora hatása, mint a nőknél. A férfiaknál, tanulmányterülettől függetlenül, a nyelvi nehézség és az etnicitás hozott magával egy bizonyos szintű *Másság*érzetet, de ezen megpróbálnak minél előbb túllépni, és a kétnyelvűsége összpontosítani, előnyt kovácsolni látszólagos hátrányukból. Ez a fajta narratíva egy magabiztosabb narratívaként jelentkezett a férfiaknál, nem fogadták el a *Mássá* válasukat, inkább az *agency* lép fel, amely által megtagadják a *Másság*ukat.

A kvalitatív kutatás eredményei alátámasztják a korábbi kutatásokat, amelyek rámutatnak a vajdasági magyar kisebbségnél sokszor kialakuló többségi nyelvvel kapcsolatos nehézségekre. A tanulmány viszont külön rávilágít a nyelvi nehézség társadalmi nem szempontú dimenziójára is, és ezt a posztkoloniális *Másság* elemének segítségével mutatja be.

Irodalom

- Ballón, Estela Godinez–Chavez, Christina–Gomez, S. Terri–Posey, Sandra Mizumoto. 2006. Are you oppressed if you don't think you are?: Defining and defending prosperity among working-class students in a public university. *Women's Studies*, 35 (6): 595–604.
- Bene Annamária. 2000. Vajdaság, egyetem, kétnyelvűség. *Iskolakultúra* 10 (5): 3–13.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brons, Lajos. 2015. Othering, an Analysis. *Transience, a Journal of Global Studies* 6 (1): 69–90.

- Brubaker, Rogers. 1996. *Nationalism reframed: Nationhood and the national question in the new Europe*. New York: Cambridge University Press.
- Childs, Peter–Williams, Patrick. 1997. *An Introduction to Post – Colonial Theory*. London: Pearson Education Limited.
- Csernicskó István. 2009. Az ukrajnai oktatáspolitikai a nyelvi asszimiláció szolgálatában. *Korunk* 20 (2): 33–40.
- Crenshaw, Kimberlé W. 1989. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum. *PhilPapers* 140 (1): 139–167.
- Crenshaw, Kimberlé. W. 1991. Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review* 43 (6): 1241–1299.
- Crenshaw, Kimberlé W. 2004. Intersectionality: The Double Bind of Race and Gender. Sheila Thomas interjúja. *Perspectives*, tavaszi szám. http://www.americanbar.org/content/dam/aba/publishing/perspectives_magazine/women_perspectives_Spring2004CrenshawPSP.authcheckdam.pdf, (2020. aug. 30.)
- Esterberg G., Kristin. 2001. *Qualitative Methods in Social Research*. USA: McGraw-Hill Higher Education.
- Fairclough, Norman. 1989. *Language and Power*. London: Longman.
- Filipović, Jelena–Vučo, Julijana–Đurić, Ljiljana. 2007. Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning*. Channel View Publications 8 (1): 1–20.
- Fishman, Joshua. A. 1991. *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Göncz Lajos. 2004. *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége*. Szabadka: Magyarorsággutató Tudományos Társaság.
- Jaspal, Rusi. 2009. Language and social identity: A psychosocial approach. *Psych-Talk* (64): 17–28.
- Jensen, Sune Qvotrup. 2011. Othering, identity formation and agency. *Qualitative Studies* 2 (2): 63–78.
- Kontra Miklós. 2005. Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika. In *Sült galamb?: Magyar egyetemi tannyelvpolitika*, szerk. Kontra Miklós 9–14. Somorja–Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet–Lilium Aurum Könyvkiadó.
- Kovačević, Nataša. 2008. *Narrating post/communism: colonial discourse and Europe's borderline civilization*. New York: Routledge.
- Kóczé, Angéla–Popa, Raluca Maria. 2009. *Missing intersectionality: Race/ethnicity, gender, and class in current research and policies on Romani women in Europe*. Center for Policy Studies Working Papers. Budapest: Central European University.
- Kymlicka, Will. 2007. *Multicultural Odysseys: Navigating the New International Politics of Diversity*. Oxford: Oxford University Press.

- Law, John. 2004. *After Method: Mess in social science research*. London–New York: Routledge.
- Lendák-Kabók Karolina. 2016. Az interszekcionalitás vajdasági vonatkozásai. *Létünk* 46 (4): 73–87.
- Lendák-Kabók, Karolina. 2017. Uticaj jezičke barijere na uspeh žena iz mađarske nacionalne zajednice u sistemu visokog obrazovanja Srbije. *Temida* 20 (1): 77–94.
- Lendák-Kabók, Karolina–Lendák, Imre. 2017. Language barrier faced by Hungarian women students and teaching staff in the higher education system in Serbia. In *Minority languages in education and language learning: Challenges and new perspectives*, szerk. Filipović, J.–Vučo, J. 281–294. Belgrade: University of Belgrade.
- Lendák-Kabók, Karolina. 2019. *Status of Women from National Minorities in the Serbian Higher Education System – Focus on Women from the Hungarian National Minority*. Doktori értekezés. Újvidék: Újvidéki Egyetem.
- Lendák-Kabók, Karolina. 2020. Ethnic minority women in the Serbian academic community. *European Journal of Women's Studies* (online first)
- Lykke, Nina. 2010. *Feminist Studies: A guide to intersectional theory, methodology and writing*. New York: Routledge.
- Love, Nigel–Ansaldó, Umberto. 2010. The native speaker and the mother tongue. *Language Sciences* 32 (6): 589–593.
- Nađ, Imre. 2006. Nekoliko obeležja migracije vojvođanske elite. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke* (121): 445–456.
- Papp Z. Attila. 2015. Nyelvi-etnikai, nem bevándorló kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye a PISA-felmérésekben. *Educatio* 24 (2): 51–64.
- Papp Z. Attila. 2017. *Változó kisebbség: Kárpát-medencei magyar fiatalok: A GeneZYs 2015 kutatás eredményei*. Budapest: Mathias Corvinus Collegium – Tihanyi Alapítvány – MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézet.
- Saldana, Johnny. 2013. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles: Sage publications.
- Seid, Yared. 2016. Does learning in mother tongue matter?: Evidence from a natural experiment in Ethiopia. *Economics of Education Review* 55 (1): 21–38.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1981. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1980. Revolutions that yet have no model: Derrida's limited Inc. *Diacritics* 10 (4): 29–49.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1985. The Rani of Sirmur: an essay in reading the archives. *History and Theory* 24 (3): 247–272.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1988. Can the Subaltern Speak? In *Marxism and the Interpretation of Culture*, szerk. Nelson, Cary–Grossberg, Larry. 66–109. Illinois: University of Illinois Press.

- Székely, Gergő I.– Horváth, István. 2014. Diversity recognition and minority representation in Central and Southeast Europe: A comparative analysis. *Nationalities Papers: The Journal of Nationalism and Ethnicity* 42 (3): 426–448.
- Takács Zoltán. 2013. *Felsőoktatási határ/helyzetek*. Szabadka: Magyarországtudományos Társaság.
- Vincze Enikő. 2012. Társadalmi kirekesztés és interszekcionalitás. *Kultúra és Közösség* 4 (3–4): 71–86.

LANGUAGE AS AN ELEMENT OF THE POSTCOLONIAL *OTHERNESS*

The aim of the paper is to present and explain the difficulties of students and teaching staff with Serbian, the majority language in the higher education system of Serbia, through the concept of *Otherness*, known from postcolonial theories. The paper is based on thirty-one semi-structured interviews conducted with Hungarian female and male teaching staff and students, who studied or worked at the University of Novi Sad or the University of Belgrade. In their narratives, ethnic minority women and men portray, explain, hide, or even emphasize their *Otherness* connected to language. The paper sheds light on the way in which language skill (majority or minority) is transformative; initially it is a disadvantage, but later it becomes an advantage during studies and also, in building university careers. The paper reveals through the concept of *Otherness* how students and university staff members of Hungarian ethnicity reflect on their experience with language difficulty, or how they have created an advantage thanks to their *Otherness*, or view their disadvantage through the prism of fate they cannot change.

Keywords: *Otherness*, ethnic minority community, language, gender, higher education, Vojvodina, Serbia

JEZIK KAO ELEMENT POSTKOLONIJALNE *DRUGOSTI*

Cilj rada je da kroz koncept *Drugosti* iz postkolonijalnih teorija, prikaže i objasni poteškoće u Vojvodini, studenata i nastavnog osoblja iz mađarske nacionalne zajednice sa većinskim (srpskim) jezikom u sistemu visokog obrazovanja u Srbiji. Rad je zasnovan na trideset jednom polustrukturiranom intervjuu snimljenom sa ženskim i muškim nastavnim osobljem i studentkinjama/ima iz mađarske nacionalne zajednice, koje/i su studirali ili radili na Univerzitetu u Novom Sadu i na Univerzitetu u Beogradu. U svojim narativima, ispitanice/i iz manjinske zajednice prikazuju i objašnjavaju, ili pak skrivaju, a u ponekim slučajevima čak ističu svoju *Drugost*. Rad osvetljava način na koji se znanje (većinskog i manjinskog) jezika transformiše, u početku

predstavlja nedostatak, ali kasnije služi kao prednost u toku studija ili pri izgradnji univerzitetskih karijera. Kroz koncept *Drugosti* rad otkriva kako studentkinje/ti i zaposlen/i pripadnice/i mađarska nacionalne zajednice, na univerzitetima vide sebe i kako kreiraju prednost iz *Drugosti* ili svoj nedostatak posmatraju kroz prizmu sudbine koju ne mogu promeniti.

Ključne reči: *Drugost*, manjinska zajednica, jezik, rod, visoko obrazovanje, Vojvodina, Srbija

A kézirat beérkezésének ideje: 2020. szept. 10.

Közlésre elfogadva: 2020. nov. 1.