

*Hajnal Ward Judit – Szilvia Csűrös Clark*

**Nyelvmegtartás és kétnyelvűség:  
egy amerikai magyar nyelvtanulásának  
és nyelvtudásának elemzése**

***1. Bevezetés***

Tanulmányunk egy amerikai magyar nyelvtanuló példáján keresztül arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen tényezők játszanak szerepet a nyelvi készségek fejlesztésében kétnyelvű beszélő esetében. Azt vizsgáljuk, hogy van-e esélye és lehetősége a magyar nyelvet csak otthon beszélő, már az Egyesült Államokban született generáció tagjának arra, hogy mind a négy szinten (beszédértés, beszéd-készség, írás, olvasás) az angollal egyenértékű magyar nyelvtudásra tegyen szert. A sikeres eset bemutatásával és elemzésével azt kívánjuk illusztrálni, hogy az egyén nyelvtanulási szokásai és preferenciái mellett a család, a tágabb értelemben vett magyar közösség, és nem utolsósorban a szervezett nyelvoktatás teszi lehetővé, hogy az elsőgenerációs amerikai művelt kétnyelvű beszélőként örizze és adja tovább a magyar nyelvet és kultúrát az Egyesült Államokban, célzott nyelvtanulás segítségével pedig az íráskészség is utolérheti a beszéd-készség szintjét.

A magyar mint idegen nyelv tanításában külön csoportot alkotnak a **magyar diaszpóra** nyelvtanulói, akik nyelvtudásuk jelentős részét nem szervezett, iskolai vagy tanfolyami keretek között szerezték. Az angol nyelvű szakirodalomban újabban „*heritage learner*”-ként, vagyis ’örökségi nyelvtanuló’-ként emlegetett, a kétnyelvű diákok nyelvtanulási szokásainak óriási irodalma van az Egyesült Államokban, elsősorban a spanyol nyelv vonatkozásában. Az idegen vagy második nyelv tanulása és oktatása több tudományágban kutatott téma évtizedek óta, mint alkalmazott nyelvészet, módszertan, tananyagfejlesztés (összefoglalja Hinkel 2005). A kétnyelvű beszélők külön kutatási ágat jelentenek szociolingvisztikai szempontból is (pl. Grosjean 1982, Wardhaugh 2006).

Az örökségi nyelvtanuló (*Heritage Learner* – a továbbiakban: *HL*) viszonylag új fogalom a nyelvoktatásban és kutatásban. Draper és Hicks (2000, 19) meghatározása szerint ide sorolható minden olyan nyelvtanuló, aki a szervezett oktatási kereteken kívül került érintkezésbe egy másik nyelvvel (a szerző ford.), mégpedig leggyakrabban egy olyan nyelvvel, amelyet otthon a családban beszélnek. Valdes (2005) szerint ez az egyedüli olyan megnevezés, amely minden előítéllettől mentes, a többi valamilyen fogyatékoságra utal és a szintre hozást sugallja.

Az Egyesült Államokban a HL-réteg igen sokféle, amint azt Valdes (1995) spanyol példái illusztrálják a bevándorlás ideje, az angol nyelvű iskoláztatás időtartama és a tanulási készségek és lehetőségek stb. szerint. A nyelvi felkészültséget általában jelentősen befolyásolja, hogy hányadik generációs amerikaiakról van szó. Az első vagy másodgenerációs amerikaiak, aki már az Egyesült Államokban született, és ott vett részt szervezett iskolai oktatásban, az angol nyelvi készségei jelentősen meghaladják a nemrégiben érkezett bevándorlót, míg a spanyol nyelvben való jártassága a legváltozatosabb skálán mozoghat. A nagyszámú latin-amerikai bevándorló miatt az egyik legfontosabb kérdés, hogy ilyen sokféle tanulói közösségnek milyen spanyol nyelvoktatást lehet és kellene nyújtani. A probléma időszerűségét igazolja, hogy a *Bilingual Research Journal* egy teljes számot szentelt 2000-ben azon két-nyelvű tanulókról szóló kutatásoknak, akik elődeik nyelvét szeretnék alaposabban elsajátítani. Kutatások bizonyítják azt is, hogy a kétnyelvűség előnyös általában az iskolai tanulmányokban (Tuyay, Jennings, & Nixon 1995), és kifejezetten segít a természettudományos szövegek megértésében (Kearsey and Turner 1999).

Ezek a diákok tehát természetes nyelvi környezetben (család, rokonok, barátok között) sajátítják el a nyelvet, azonban iskolai oktatásuk a másik nyelven folyik. A magyarul jól beszélő amerikai diákok íráskészsége és nyelvtani ismeretei jelentősen elmaradnak a beszéd-készség és a szövegértés mögött (Ward & Agócs, 2004). A nyelvtan tanításának eredményességét sok szerző járja körül (Hinkel, 1998, Ellis, 2002). A felnőttoktatásban a nyelvtanítás a felnőtt nyelvtanuló analízáló képességére építhet és kárpótolhatja a hiányzó intuitív készségeket (Zhongganggao 2001). Egy francia nyelvvel kapcsolatos kutatás a nyelvtanítás kedvező hatását bizonyította az íráskészség fejlődésére (Chiang 1999), és a célzott nyelvtanítás a diákok véleménye szerint is fejlesztette képességeiket, hogy helyes nyelvtani formákat használjanak (Manley & Calk 1997). A nyelvtan tanítása az Egyesült Államokban nem jut fontos szerephez sem az első, sem a második nyelvben. Az angol mint idegen nyelv oktatásában például a nyelvtan oktatása azért jelent problémát, mert a legtöbb ESL/EFL-tanár nem rendelkezik a megfelelő képzettséggel, s még ha van is diplomájuk, tanulmányaik során rendkívül keveset foglalkoztak nyelvtannal és a nyelvtan tanításával (Byrd 2005).

A nyelvtan szerepét az idegennyelv-oktatásban rendkívül ellentmondásosan ítélik meg. Olyan vélemény is olvasható, miszerint a nyelvtannak teljes mértékben a tanterem falain kívül kellene maradnia (pl. Toth 2004). Egy tizenhat éves diákokkal végzett kutatás nem talált semmiféle bizonyítékot arra, hogy a szórend vagy a mondat tanítása segített volna az íráskészség fejlesztésében (Lepkowska 2005). Egy másik tanulmány viszont (Rifkin 2005) azt bizonyítja, hogy a tantermi oktatás mennyisége mellett a nyelvtan tanítása is hatással van mind a négy alapvető készség fejlődésére.

A nyelvtanulás során elkövetett nyelvi hibák szerepének is nagy irodalma van (pl. James 1998), különös tekintettel a tanári hozzáállásra (Holt 1997). Az angol nyelvre vonatkozó szakirodalomban olyan végletes álláspont is hangot kap, hogy a nyelvtani hibákat soha nem szabad az órán javítani, még az íráskészség fejlesztését célzó kurzusokon sem, a nyelvtani pontosítás nem hatékony, nem segít, sőt káros (Truscott 1996). A nyelvtanulás korai szakaszában az anyanyelvi szinthez közelálló beszélők hibái lehetnek rendkívül tanulságosak (Baker 1985), illetve az írásos szövegek alapos hibaelemzése válhat követendővé (Henry 1996). A *recasting* néven ismert technika (Byrd 2005) során a diák egyszerre kap implicit negatív és pozitív visszajelzést. Az egyszerű módszer szerint a tanár megismétli a diák által hibásan mondott mondatot, de immár javított és nyelvtanilag helyes formában.

## 2. Az amerikai magyarok és a magyartanulás

Az Egyesült Államok magát magyarnak valló másfél millió lakosa közül a 2003-as adatok szerint 89792-en otthon is magyarul beszélnek. Magyar nyelvtanítás számos formában és helyszínen folyik, ezek közül az egyik egyetemi szintű programot, a New Jersey államban található Rutgers egyetem magyar mellékszakát a magyar állam is támogatja lektor kiküldésével a Balassi Bálint Intézeten keresztül. Az oktatott kurzusok között kezdő, középfeladó és haladó nyelvórák, valamint angol és magyar nyelvű magyarságtudományi tárgyak szerepelnek (Hajnal Ward 2005).

Kutatásunk 1999-re nyúlik vissza, amikor Szilvia és Judit a magyar nyelvórán először találkoztak, egyikünk a diák, másik a tanár szerepében, jöllehet hamar kiderült, hogy korban, végzettségben, értékrendben és érdeklődésben közel állnak egymáshoz. Az ezt követő öt év adta jelen tanulmány hátterét. A kétnyelvű magyar nyelvtanulóknak bővelkedő, főleg magyar származású hallgatókra alapozott egyetemi program az adatok gazdag tárházát jelentette, ebből azonban egy kiemelkedő szempontot szeretnénk megragadni.

### 2.1. A tanuló

A nyelvtanuló Szilvia, a negyvenes évei elején járó egyetemi oktató 56-os bevándorlók gyermekeként született az Egyesült Államokban. Otthon, a családban magyarul beszéltek, de számos más lehetősége is volt a nyelvtanulásra és nyelvgyakorlásra. A szülők mindketten felsőfokú végzettségűek, és több idegen nyelvet is beszélnek, bár kikerkezésükkor angolul nem tudtak. Az anya operaénekesnek készült, és az Egyesült Államokban is közel maradt a zenei pályához, zenetanárként dolgozik a mai napig. Az apa kevésbé volt szerencsés, sikeres ügyvédi karriert adott fel nyelvtudás hiányában, és Amerikában könyvtáros lett. Szilvia tízéves korában a szülők elváltak, és a kislány a mamához került, de a kapcsolat mindvégig megmaradt

az ugyanabban az államban élő apával is. Az adatokat részben megfigyelés alapján, részben írásos szövegekből gyűjtöttük, emellett több személyes, telefonos és e-mail interjú is készült Szilviával és a szülőkkel is.

## 2.2. A család szerepe

Habár a családban otthon magyarul beszéltek, mindkét szülő dolgozott, és az USA-ban kevésbé elterjedt bölcsőde és óvoda helyett egy brit származású hölgy viselte Szilvia gondját. A dőlt betűs részekben – egyéb megnevezés híján – Szilvia tekint vissza nyelvtanulói tapasztalataira.

*Nekem az angol az anyanyelvem. Az USA-ban születtem, New York városában, és egy angliai nő vigyázott rám, amíg a szüleim dolgoztak. Tőle tanultam angolul, és eredetileg brit akcentussal beszéltem.*

Az anya elmondása szerint a szülők között állandó súrlódásra adott okot, hogy a gyerek tanuljon-e magyarul vagy sem. A szülők hiányos angoltudásuk miatt, más új bevándorlókhoz hasonlóan, arra törekedtek, hogy a gyerek minél jobban megtanuljon angolul. Az apa különösen aggódott, hogy a kislány össze fogja keverni a két nyelvet.

*A férjem akkor azt mondta, hogy a két nyelv váltogatása teljesen meg fogja zavarni szegény gyereket. Azt akartuk, hogy jól beszéljen angolul, itt született, itt kell majd boldogulnia (anya).*

A szülők azonban egymással magyarul beszéltek, így Szilvia ezt a nyelvet hallotta nap mint nap otthon. Az anya, aki nagynevű, ősi magyar családból származik, mindig is fontosnak tartotta magyarságát.

*Leikes magyar vagyok, mi más lehetnék ezzel a névvel? Mit bánom én, mi az? Ha magyar, most is odaadom azt a pár dollárt nekik (anya).*

Szilvia az édesanyja kitaró ösztönzésére tanult magyarul. Amikor a szülők elváltak, az angolul nem beszélő anyai nagyszülők látogatása kapóra jött; ekkor kezdődött Szilvia tudatos nyelvtanulása.

*Kilencéves koromban, 1969 elején, édesanyám szülei kijöttek pár hónapra. Nagypapám, aki egy szót sem beszélt angolul, sok gyerekkönyvet hozott magával, és rengeteget olvasott velem. Ez alapozta meg a szókincsemet, és tőle tanultam magyarul olvasni.*

Ezt a remek nyelvtanulási lehetőséget ezután sorra követte a többi, Magyarországon és az Egyesült Államokban is.

*Édesapámmal 1970 karácsonya körül pár hetet Magyarországon töltöttünk, leginkább Pécsen, a nagybátyáméknál. Senki nem beszélt angolul, muszáj volt valahogy megértetni magamat.*

A magyarországi családi kapcsolatok később is ösztönzően hatottak, de jótékony hatásuk ekkor jelentkezett először.

*Nekem borzasztóan fontos, hogy teljes kapcsolatot tartsak fenn a családommal, és a család nagyobb része Magyarországon van. Az Egyesült Államokban mindössze egy unokatestvérem van, aki Floridában él, de legalább tíz éve nem találkoztunk. Így a magyarországi kapcsolat nagyon fontos nekem.*

A gyermek nyelvtanulásában ugyancsak jelentős szerepet játszott a hasonló korú, magyar és amerikai magyar gyerekek között eltöltött idő. Ezek a nyelvtanulási lehetőségek mintegy intenzív nyelvi kurzusként járultak hozzá Szilvia nyelvi készségeinek fejlődéséhez. Ekkorra a szülők már többé-kevésbé egyetértettek, hogy a gyerekek meg kell tanulnia magyarul. Szilvia óriási lehetőséget kapott magyar nyelvi készségei fejlesztésére: a harmadikos korában a Veres Pálné Gimnáziumba járhatott Budapesten. Szilvia gyermekkori nyelvtanulásának állomásait az 1. táblázat foglalja össze.

Születéstől	A szülők állandóan magyarul beszélnek otthon.
1968	Magyarországi nagyszülők látogatása az USA-ban, nem beszélnek angolul. A nagypapa magyar könyvekből tanítja magyarul.
1970	Szilvia pécsi rokonlátogatásra érkezik édesapjával, senki sem beszél angolul.
1972	Nyolchetes intenzív magyar nyelvi tábor a Pennsylvania állambeli Ligonierban, a református egyház szervezésében.
1973	Négyhetes intenzív magyar nyelvi tábor Fonyódligeten, anyanyelvi szaktanárok vezetésével.
1974	Kéthetes intenzív magyar nyelvi tábor Fonyódligeten.
1974	Négyhetes intenzív magyar nyelvi tábor Sárospatakon, anyanyelvi szaktanárok vezetésével.
1974/75	Teljes iskolai év (3. osztály) a budapesti Veres Pálné Gimnáziumban.

1. táblázat Szilvia kapcsolata a magyar nyelvvel (0-18 éves kor)

### 2.3. Más nyelvek

Az egyetemi évek alatt Szilvia érdeklődése az üzleti és marketing tanulmányok felé fordult, de a nyelvek mindvégig elkísérték pályáján, franciául, latinul, németül, olaszul és spanyolul is tanult, mindig szervezett formában, tantermi körülmények között, vagy egyénileg, de szakképzett nyelvtanártól, ami Szilvia véleményét tükrözi a nyelvoktatási formák hatékonyságáról.

*Mindig is szerettem nyelvórára járni. A legtöbb nyelvet órán, tanteremben tanultam. Nincs ellenemre a magántanár sem, csak kicsit költséges, és valójában szeretem az órák baráti légkörét. Vizsgázni is szeretek, tudni akarom, mennyire haladtam egy területen. Persze kipróbáltam más módszereket is, CD-t, kazettákat, sőt a régi jó lemezeket is, de szerintem semmi nem pótolja az igazi élő tanárt, lehetőleg anyanyelvit.*

### 2.4. Mérföldkő: az egyetemi évek

A Rutgers egyetemen töltött évek fordulópontot jelentettek Szilvia életében. 1999 tavaszán édesanyja javaslatára iratkozott be először egy angol nyelvű magyarságtudományi kurzusra. Szeptemberben pedig ott ült az iskolapadban ismét, a haladó magyar nyelvi órán, a doktori diplomájával a zsebében, huszonéves diákok között. Folyékonyan beszélt magyarul, megvolt a szókincsbeli és nyelvtani alapja is, de úgy érezte, van még mit tanulnia.

Erre az időre nyúlik vissza néhány szerencsés találkozás, az első Zsuzsival, aki Szilviával egykorú és szintén magyar szülők gyermeke, de neki sajnos kevesebb alkalma akadt magyarul beszélni és tanulni. Gyermekkorában a testvérével, Ágival együtt elég jól beszéltek magyarul, de az egynyelvű angol környezet és a napi gondok felülkerekedtek. Szülői támogatás (és szelíd erőszak) hiányában nem volt lehetőségük a szervezett formában történő nyelvtanulásra sem. A két diák, Szilvi és Zsuzsi, végig bátorította egymást a teljes magyartanulási időszak alatt, és minden létező haladó szintű kurzusra együtt jártak (2. sz. táblázat).

259	Magyar civilizáció
260	Mai magyar kultúra
301	Magyar társalgás
321	Költészet
355	Fordítástechnika
402	Haladó íráskészség-fejlesztés
403	Haladó gyakornoki félév
490	Magyar irodalom szeminárium
493	Spec. koll.
494	Spec. koll.

2. sz. táblázat Szilvia órái a Rutgers egyetem magyar szakán

Szilvia emellett még egy haladó nyelvrára járt az Amerikai Magyar Nyelvi Központ szervezésében: a nyelvtani, íráskészség-fejlesztő és stilsztika kurzust a Rutgers is akkreditálta a következő évben (401 Haladó magyar nyelvtan). Az órák nagy részén a Debreceni Nyári Egyetem *Hungarolingua* tananyagának valamelyik könyvét, kazettáit és egyéb segédanyagait tanulta mint törzsanyagot. A kurzusok végeztével Szilvia maga is érezte, milyen sokat fejlődött nyelvileg.

*Minden magyar nyelvrára hozzájárult ahhoz, hogy még jobban értékeljem a magyar nyelv gazdagságát és mélységeit. Minden órán hallottam ismeretlen szavakat, amelyeket kötelességtudóan leírtam a füzetembe, és legközelebb megpróbáltam belefoglalni a beszédembe. A haladó kurzusok rengeteget segítettek a nyelvtani tudásom elmélyítésében.*

Szilvia nyelvi fejlődése az elmúlt öt év alatt jól jellemezhető néhány mérföldkövel. Nemcsak az egyik legkiemelkedőbb diák volt minden kurzuson, de példáján mások is felbuzdultak. A magyarul jól beszélő diákok az első próbálkozás után további kurzusokra jelentkeztek: elsősorban nyelvtant akartak tanulni és az íráskészségüket akarták fejleszteni, aminek eredményeként négy új kurzust kellett az egyetemen bevezetni. Szilvia volt az első demonstrátor, aki az egyik kezdő kurzus óráin taníthatott magyart.

*Óriási élmény volt az is, hogy részt vehettem a kezdő magyar csoport tanításában. Bár rengeteget tanítottam más tárgyakat, nyelvet addig soha, és nagyon jó érzés volt, hogy képes vagyok segíteni a diákoknak az olvasott szövegek értésében, a nyelvtani feladatokban és a magyar nyelvű filmek megvitásában. Még saját feladatlapot is készítettem!*

A magyar nyelvtanulás egyik fontos állomása volt Szilvia életében, amikor letette az Idegennyelvi Továbbképző Központ (Rigó utca) felsőfokú magyar nyelvvizsgáját magas pontszámmal (3. sz táblázat). A vizsga 2002-ben volt először letehető az USA-ban, Szilvia volt az első vizsgázó, a vizsgáztatók pedig az ITK igazgatója és a magyar nyelvi szakvezető voltak.

*A magyar nyelvvizsga volt talán a legfontosabb mérföldkö számomra. Elmentem a próbavizsgára 2002 tavaszán, majd egy év múlva levizsgáztam. Az eredményem mindenből nyolcvan százalék körül volt, és boldogan vettem át a bizonyítványt. A következő nyáron magammal vittem Magyarországra és megmutattam minden rokonomnak és a barátoknak.*

<b>SZÓBELI</b>	<b>Maximum</b>	<b>Eredmény</b>	<b>%</b>
Kommunikáció	20	18	
Szókincs	20	16	
Nyelvhasználat	20	14	
Hallott szöveg értése (emberi)	5	5	
Hallott szöveg értése (magnó)	25	19	
<b>ÖSSZESEN</b>	<b>90</b>	<b>72</b>	<b>86</b>
<b>ÍRÁSBELI</b>	<b>Maximum</b>	<b>Eredmény</b>	<b>%</b>
Nyelvtan és	20	16	
Reading comprehension interpretation	20	18	
Threaded composition	20	17	
Reading comprehension test	20	18	
<b>TOTAL</b>	<b>80</b>	<b>69</b>	<b>80</b>

3. sz. táblázat Szilvia pontszáma az ITK által kiállított felsőfokú magyar nyelvvizsga-bizonyítványban

A négy év alatt elvégzett összes kurzus után Szilvia a következő példákat hozta fel nyelvi fejlődésére.

- *Olvasás magyarul: Olyan sokat olvastunk az órákra, hogy sokkal könnyebben megy egyedül is az olvasás. A múltkori utamon vettem pár népszerű olvasmányt magyarul, és szótár nélkül olvastam el mindet.*
- *E-mail-írás: A magyar billentyűvel, meg hogy jobban tudom a nyelvtant és a helyesírást, sokkal könnyebb a rokonaimnak és a barátaimnak megírni egy e-mailt.*
- *Társalgás konferenciákon: Mindkét AHEA konferencián és a magyar konferencián Clevelandben könnyebben ment a beszélgetés, még egész komoly szakmai témákról is.*
- *Kutatás: Jobban megy a kommunikáció a saját kutatásomban, az interjú és a kérdőív-készítés.*

### 3. Összegzés

A fentebb bemutatott kétnyelvű, illetve örökségi magyar nyelvtanuló történetében világosan kirajzolódik egy nyelvtanulói minta. Romaine (1995) kétnyelvű gyermekkori nyelvtanulási tipológiája szerint Szilvia a harmadik típusba sorolható (nem-domináns családi nyelv közösségi támogatás nélkül), mivel a szülők nyelve eltér a közösség nyelvétől. A család magyarul beszélt a gyermekkel, beleértve a tágabb család tagjait is, az iskolai oktatás azonban szinte teljes egészében angolul folyt és a többi gyermekkel való játék nyelve is az angol volt. A családi támogatás hosszútávon eredményesnek bizonyult, és a nyelvi készségek fejlesztésének egyik



jelentős forrása és motivációja volt a tágabb családdal történő kapcsolattartás is. A gyermek- és ifjúkori nyelvtanulói tapasztalatok a felnőttkorban is meghatározóak maradtak, és sikeresen alapozták meg az élethosszig tartó nyelvtanulást. Szilvia későbbi kedvelt nyelvtanulási környezete és módjai a korai időkre nyúlnak vissza, mint a nyári tábor, az intenzív tanulás és az anyanyelvi tanár. Ahogyan Romaine (1995, 215-216) megállapítja, a nyelvi input és főleg annak minősége a legfontosabb.

Felnőttként, később tudatosan választotta a tanulási formákat, miután felismerte nyelvtanulói szükségleteit és preferenciáit, többek közt a tantermi oktatást anyanyelvi tanárral. A szülői támogatás nem maradt el akkor sem, amikor beiratkozott magyar szakra az egyetemre. Felelősségtudata találékonysággal párosult, és megkereste a számára leghasznosabb tanulási formát minden esetben, így amikor az egyetemen még nem volt lehetőség haladó szintű nyelvtant tanulni, az Amerikai Magyar Nyelvi Központban tanult. A szorgalmas jegyzetelés, a feljegyzések átgondolása, a kérdéses nyelvtani jelenségek rendszeres megvitatása az oktatóval azt eredményezte, hogy Szilvia sokkal tudatosabban kezelte a nyelvtani problémákat. A rendszeres nyelvtanulás az erre a célra összeállított tanmenet alapján szembetűnő javulást hozott az íráskészségben. Saját bevallása szerint a hallott és olvasott szövegek értése is könnyebbé vált.

A sikeres nyelvtanulás másik tényezője a kivételes szorgalom. Szilvia nem hiányzott egyetlen óráról sem, feladatait időben beadta, órai jegyzeteit az oktató is megirigyelhette. Minden alkalmat megragadott, hogy egy új szót, kifejezést vagy ezek használatát elsajátítsa. A füzetébe került minden szó, fordulat vagy kifejezés, ami az adott szövegösszefüggésben ismeretlennek tűnt, ezeket aztán az órán vagy az óra után a tanárral tisztázta, a hibákat együtt értékelték és kijavították. Emellett rendszeresen segített a többi diáknak az egyéni és csoportos feladatok megoldásában. Az első volt, aki önként jelentkezett egy adott feladatra, szerepjátékra vagy bármilyen órán kívüli tevékenységben való részvételre, jöllehet a heti két-három tanóra többórás utazást jelentett számára New York államból. Lelkesen részt vett az összes versenyben és pályázaton, a magyar irodalmi fordítási és a versmondó verseny első helyezettje volt. Órai írásai és fordításai közül sok olyan jól sikerült, hogy oktatási célra is felhasználható, néhány pedig meg is jelent magyar és amerikai magyar újságokban. Említést érdemel szerepe a Rutgers és az ELTE diákjai között két éven át zajló online kulturális programban, ahol a fórum moderátor szerepét töltötte be (Clark & Ward, 2003, Clark & Ward, 2004).

Az egyetemi négy év alatt Szilvia magyar nyelvtudása hihetetlen mértékben fejlődött. A korai szövegeihez képest szembetűnő a hibák csökkenése, ezen belül különösen a nyelvtani hibák alacsony száma figyelhető meg. A hibák jellege is változott, ahogy egyre bátrabban használta az újonnan tanult fordulatokat, leginkább apró jelentés- és szövegösszefüggésbeli eltérésekre korlátozódtak. A szülők is észrevették

a fejlődést. Az anya általában magyarul beszél vele, a párbeszédnek könnyedén és hiba nélkül folynak. Szilvia kevesebbet beszél az édesapjával, aki lelkesen beszélt a lánya feltűnően jó nyelvi készségeiről.

*Amikor az egyik magyarul írt szövegét olvastam, nagyon meglepett, hogy mennyivel jobban tud magyarul. (apa)*

A szülők rendkívül büszkén beszélnek Szilvia eredményeiről, az anya még az Amerikai Magyar Tanáregyesület (AHEA) konferenciájára is eljött a St. John's egyetemre, ahol erről a témáról tartottunk előadást. Szilvia szerint fontos, hogy valaki kétnyelvű amerikai magyar legyen.

*Először is nem vagyunk valami sokan, így a nemzeti identitás mindig beszédtema. Másrészt a kétnyelvűség egy egész más szemléletet ad az embernek életről, kultúráról. Az amerikaiak közül jó ha tíz százaléknak van útlevele, szóval itt az embereknek kicsit szükségös a világszerepe itt. Nekem óriási előnyöm van velük szemben.*

Szilvia esetében a szakmai érdeklődés és célok a származáshoz és a nyelvtudáshoz is kötődnek. Igaz, csak akkor választotta ezt az utat, amikor már eléggé biztos volt nyelvtudásában is. Eleinte olyan feladatokra vállalkozott, amelyekhez magas szintű magyar nyelvtudásra volt szükség, kiegészített egy kezdő kurzuson, lektorált egy kétnyelvű könyvet, konferenciákra járt és adott elő, eleinte a nyelvtanár kutatópartnerrel együtt, majd később egyedül is. Nyelvtudásának szintjét jól jelzi önálló kutatása saját szakterületén: magyar cégek körében végzett marketing-témájú kutatást, amelyhez magyar nyelvű kérdőívet állított össze egy magyarázó levél kíséretében magyarul. Az Internet segítségével magyar cégekhez eljuttatott kérdőívére több mint négyszáz válasz érkezett egy héten belül, annak bizonyítékeként, hogy az emberek könnyebben töltenek ki egy kérdőívet anyanyelvükön.

A dicsőség mégsem szállt a fejébe, tudja, hogy a folyamatos nyelvhasználat a kulcsa a tudás megőrzésének. A magyar nyelvtanulás része az élethosszig való tanulásnak Szilvia életében. A tanulásra fordított idő és energia nem ment kárba, élete gazdagabbá, teljesebbé vált mind egyéni, mind szakmai téren. Sikerének titka a családi támogatás és saját állhatatossága, míg a Rutgers egyetem magyar órái ugyancsak hozzájárultak az örökségi nyelvtanuló számára motiváló tanulási közeg kialakításához, amelyben a szakmai kompetencia és a jól választott tananyag hozzájárul a sokféle tanulótípus elfogadásához, a kulturális különbségek és egyéni nézőpontok tiszteletben tartásához, és ahol a hibákat a tanulási folyamat részének tekintik. Személyes véleményünk szerint tanulmányunk arra is bizonyíték, hogy a tanár–diák közötti kölcsönös tisztelet ugyancsak a siker része.

(A kutatás eredményeiről szóló előadás angol nyelven, amerikai és amerikai magyar közönség számára átdolgozott változata a Amerikai Magyar Tanáregyesület (AHEA) konferenciáján, a New York-i St. John's Egyetemen hangzott el 2007. április 20-án.)

## IRODALOM

- BAKER, W. 1985. Learning from the speech errors of near-native speakers. In A. Labarca & L.M. Bailey, (Eds.), *Issues in L2: Theory as Practice/Practice as Theory* (pp. 119-125). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- BAKÓ, E. 1962. *Goals and methods of Hungarian dialectology in America*. New Brunswick, NJ: American Hungarian Studies Foundation.
- BAKÓ, E. 2002. *Az amerikai magyarok nyelvének kutatásáról*. [About the research on the language of American Hungarians.]. Debrecen, Hungary: Bakó Magyar Néprajzi Szótár Alapítvány.
- BARTHA, Cs. 1999. *A kényelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BARTHA, Cs. 2002. *Nyelvhasználat, nyelvmegtartás, nyelvcsere amerikai magyar közösségekben*. [Language use, language maintenance, language shift in American Hungarian communities]. In Kovács Nóra, Szarka László (Eds.), *Tér és terep. Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből* (pp. 111-136). Budapest, Hungary: Akadémiai Kiadó.
- BURKHALTER, N. 1996. Assessing grammar-teaching methods using a metacognitive framework. *Journal of Teaching Writing*, 15(2), 259-283.
- BYRD, P. 2005. Instructed grammar. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 545-561). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CHIANG, S. Y. 1999. Assessing grammatical and textual features in L2 writing samples: The case of French as a foreign language. *Modern Language Journal*, 83(2), 219-232.
- CLARK, S.C., & WARD, J.H. 2003. *Culture Contacts: An experimental online American-Hungarian project*. Presentation at the Conference of American Hungarian Educators' Association, Columbia University, New York, NY, April 24-25, 2003.
- CLARK, S.C., & WARD, J.H. 2004. Culture Contacts without borders: An experimental online American-Hungarian project. In L.F. Somogyi (Ed.), *Proceedings of the XLIIIth Annual Conference of the Hungarian Scientific, Literary, and Artistic Association* (pp. 275-277). Cleveland, OH: Arpad Publishing.
- DRAPER, B.D., HICKS, H.H. 2000. Where we've been; what we've learned. In J.B. Webb, & B. Miller (Eds.), *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom* (pp.15-39). New York: ACTFEL.
- ELDER, C. 2005. Evaluating the effectiveness of heritage language education: What role for testing? *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 8(2/3), 196-212.
- ELLIS, R. 2002. The place of grammar instruction in the Second/Foreign Language curriculum. In E. Hinkel, & S. Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 17-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- FENYVESI, A. 2005. *Hungarian language contact outside Hungary: Studies on Hungarian as a minority language*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- FISHMAN, J. A. 1966. *Hungarian language maintenance in the united states*. Bloomington, Indiana University
- GILLESPIE, F. 1998. Instructional design for the new technologies. *New Directions for Teaching and Learning*, 76, 39-52.
- GROSJEAN, F. 1982. *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- HAJNAL WARD, J. 2005. Hungarológia a XXI. században: Rutgers Egyetem, USA. [Hungarian Studies in the 21<sup>st</sup> century: Rutgers University, USA.] *THL2*, 1, 84-93.
- HAJNAL WARD, J., CLARK, S. 2005. Culture Contacts: An experimental American-Hungarian project in the online language-learning environment. *Proceedings of the 2nd International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research*. September 16-18, 2005. (pp. 79-86).
- HENRY, K. 1996. Early L2 writing development: A study of autobiographical essays by university-level students of Russian. *Modern Language Journal*, 80(3), 309-326.
- HINKEL, E. 1998. Grammar teaching: Weighing fluency and accuracy. *TESOL Matters*, 8(6), 18.
- HINKEL, E. 2004. *Teaching Academic ESL Writing: Practical Techniques in Vocabulary and Grammar*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- HINKEL, E. (Ed.) 2005. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- HOLT, S. L. 1997. Responding to grammar errors. *New Directions for Teaching and Learning*, (70), 69-76.
- JAMES, C. 1998. *Errors in Language Learning and Use*. New York: Longman.
- KEARSEY, J., & TURNER, S. 1999. The value of bilingualism in pupils' understanding of scientific language. *International Journal of Science Education*, 21(10), 1037-1050.
- KRASHEN, S. D. 1992. Under what conditions, if any, should formal grammar instruction take place? *TESOL Quarterly*, 26, 409-411.
- LEPKOWSKA, D. 2005. Leave grammar out of English lessons. *Times Educational Supplement*, (4618), 10.
- LIU, J., & HANSEN, J.G. 2002. *Peer Response in Second Language Writing Classrooms*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- MANLEY, J. M., & CALK, L. 1997. Grammar instruction for writing skills: Do students perceive grammar as useful? *Foreign Language Annals*, 30(1), 73-83.
- MATTHEWS, P. H., & MATTHEWS, M. S. 2004. Heritage language instruction and giftedness in language minority students: Pathways toward success. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(2), 50-55.
- MUNCIE, J. 2002. Finding a place for grammar in EFL composition classes. *ELT Journal*, 56(2), 180-186.
- NAGY, K. 1984. *Magyar szigetvilágban ma és holnap*. New York: Püski.
- PORTER, L. R. 2004. *Developing an online curriculum: technologies and techniques*. Hersey, PA; London: Information Science Pub.
- PUSKÁS, J. 1975. *Emigration from Hungary to the United States before 1914*. Budapest, Hungary: Akadémiai Kiadó.
- PUSKÁS, J. 1982. *From Hungary to the United States (1880-1914)*. Budapest, Hungary: Akadémiai Kiadó.
- PUSKÁS, J. 2002. *Ties That Bind, Ties That Divide: 100 Years of Hungarian Experience in the United States*. New York: Holmes & Meier.
- RIFKIN, B. 2005. A ceiling effect in traditional classroom foreign language instruction: Data from Russian. *Modern Language Journal*, 89(1), 3-18.
- ROMAINE, S. 1995. *Bilingualism*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Blackwell.
- RUIN, I. 1996. *Grammar and the Advanced Learner. On Learning and Teaching a Second Language*. Uppsala, Finland: Uppsala University.
- SCALERA, D. 2000. Teacher beliefs and the heritage language learner: What will you teach your students? In J.B. Webb, B. Miller (Eds.), *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom* (pp. 71-83). New York: ACTFEL.

- STAPLETON, P. 2005. Using the web as a research source: Implications for L2 academic writing. *Modern Language Journal*, 89(2), 177-189.
- TARJÁN, G. 2000. Az unokák visszatérnek. Nyugati magyar fiatalok kollégiuma Magyarországon. *Nyelvünk és Kultúránk*, 109, 40-42.
- TARJÁN, G. 2001. A nyugati magyarság jövője. In: *A XL. Magyar Találkozó Krónikája*, Cleveland, pp. 72-76.
- TORII-WILLIAMS, E. 2004. Incorporating the use of E-mail into a language program. *Computer Assisted Language Learning*, 17(1), 109-122.
- TOTH, P. 2004. When grammar instruction undermines cohesion in L2 Spanish classroom discourse. *Modern Language Journal*, 88, 14-31.
- TRUSCOTT, J. 1996. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369.
- TUCKER, G. R. 2005. Innovative language education programmes for heritage language students: The special case of Puerto Ricans. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 8(2/3), 188-195.
- TUYAY, S., JENNINGS, L., & DIXON, C. 1995. Classroom discourse and opportunities to learn: An ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third-grade classroom. *Discourse Processes*, 19(1), 75.
- U.S. Census Bureau. 2003, October. *Census 2000 brief: Language use and English-language ability* (No. C2KBR-19). Washington, DC: U.S. Census Bureau.
- VALDES, G. 1995. The teaching of minority languages academic subjects: pedagogical and theoretical challenges. *Modern Language Journal*, 79, 299-328.
- VALDES, G. 2005. Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *Modern Language Journal*, 89(3), 410-426.
- VÁRDY, B. 1996. Az egyetemi szintű magyarságtudomány helyzete a kilencvenes évek közepén Észak-Amerikában. *Nyelvünk és Kultúránk*, 94/95, 70-82.
- VARDY, S. B. 2001. Image and self-image among Hungarian-Americans since the mid-nineteenth century. *East European Quarterly*, 35(3), 309.
- WARDHAUGH, R. 2006. *An introduction to sociolinguistics* (5th ed.). Malden, MA ; Oxford: Blackwell Pub.
- WARD, J. H., & AGÓCS, L. 2004. Language maintenance on the Internet. *Educational Media International*, 41(1), 27-30.
- WARD, J. H., & CLARK, S. 2005. Linking cultures: An experimental American-Hungarian project in the online language-learning environment. *Proceedings of the 2nd International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research*. September 16-18, 2005. (pp. 79-86).
- WEBB, J.B., & MILLER, B. 2000. *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*. New York: ACTFEL.
- WENNERSTROM, A. 2003. *Discourse Analysis in the Language Classroom. Volume 2. Genres of Writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- WILEY, T. G., & VALDES, G. 2000. Editor's introduction: Heritage language instruction in the United States: A time for renewal. *Bilingual Research Journal*, 24(4), III.
- ZHONGGANGGAO, D. C. 2001. Second language learning and the teaching of grammar [1]. *Education*, 122(2), 326.