

Huber Máté Imre

Az angol és a német nyelv többközpontúsága négy nyelvkönyvsorozatban

1. Bevezetés

A nyelvi többközpontúság Kloss (1978) által kidolgozott, majd többek között Clyne (1992) és Muhr (1996b, illetve 1997) által továbbfejlesztett modelljének számos következménye van a nyelvtanításra nézve, amelyek azonban eddig viszonylag ritkán jelentek meg a tudományos és szakdidaktikai diskurzusban. Ugyan általánosan elfogadott alapvetés, hogy a különböző nemzeti változatokat egymással egyenrangúként kell kezelni (vö. Christen és Knipf-Komlósi, 2002; Hägi, 2006 vagy Muhr, 1996a a német kapcsán, ill. Marlina, 2014, 2018 vagy Sherman, 2010 az angol kapcsán), ennek az alapelvnek a konkrét megvalósítása nem igazán kerül elő az idevágó alkalmazott nyelvészeti, ill. nyelvpedagógiai kutatásokban. Nem is beszélve a nyelvkönyvek szerepéről ebben a kérdésben, ami bár alapvető fontosságú, ehhez képest mégis kifejezetten ritkán tárgyalt szegmense a témának. E tanulmány négy konkrét (két angol és két német) nyelvkönyvsorozatot elemez arra nézve, hogy a különböző (nemdomináns) sztenderd nyelvváltozatok hogyan, ill. milyen mértékben jelennek meg bennük.

2. Elméleti háttér

2.1. A többközpontúságról általában

Ammon (2005) szerint egy nyelv akkor többközpontú (más szóval pluricentrikus), ha több, különböző kulturális vagy politikai központokhoz tartozó sztenderd változata van. Kloss (1978) hozzáteszi, hogy az egyes központok különböző sztenderd változatai mindig különböző nyelvi normákkal jellemezhetőek, és ezek a normák általában kodifikáltak. Ezt egészíti ki Clyne (1992), majd Muhr (1996a, 1997, 2012) azzal, hogy figyelembe veszik a különböző sztenderd változatok eltérő kulturális, ill. politikai erőforrásait, s ezek alapján elkülönítik egymástól a domináns, ill. a nemdomináns nemzeti változatokat. Azokat az országokat, amelyek domináns sztenderddel rendelkeznek, elsődleges centrumoknak (pl. USA, Egyesült Királyság, Németország), míg a nemdomináns sztenderdeknek otthont adó országokat

másodlagos centrumoknak nevezik (pl. Ausztrália, Új-Zéland, Ausztria, Svájc) – vö. Huber (2021, 2022).

A domináns–nemdomináns különbségtételt Muhr (2003, 2005 és 2012) számos további megfigyeléssel finomította, mint például, hogy a domináns változatok általában nemcsak a társadalmi, ill. politikai presztízs, hanem a beszélők száma, a globális médiajelenlét, ill. a normaexport terén is felülmúlják a nemdominánsakat, ill. hatással vannak azokra. A domináns változatok kodifikációja továbbá szinte kivétel nélkül mindig teljes körű, míg a nemdomináns változatoké esetenként hiányos, vagy egyáltalán nem adott (Muhr, 2003, 2005 és 2012).

Ami a többközpontú modell alkalmazásának előnyeit illeti, meg kell jegyezni (többek között Lanstyák, 1996, 25. o. alapján), hogy az egyes nemzeti változatokat többé-kevésbé egyenértékű sztenderd változatokként fogja fel, melyek saját normákkal rendelkeznek. Ez a megközelítés tehát lehetővé teszi több sztenderd nyelv-változat párhuzamos létezését, ahelyett, hogy a nemdomináns nyelvváltozatokat az egyetlen sztenderdtől eltérő, deviáns változatokként írná le, ily módon pedig elősegíti az interkulturális kommunikációt, ami különösen a nyelvtanításba beemelve fontos erény (Marlina, 2014, 2018; Rauer és Tizzano, 2019).

2.2. Az angol mint többközpontú nyelv

Az angol nyelv változatai rendkívül összetett rendszert alkotnak, már csak abból adódóan is, hogy világszerte rendkívül sok beszélője van, s már pusztán azt sem lehet mindig egyértelműen eldönteni, hogy valaki anyanyelvi beszélőnek számít-e, vagy sem. Crystal (2008) becslése szerint a világon nagyjából egymilliárd fő beszéli az angolt első vagy második nyelvként – és ebbe nem tartoznak bele azok, akik idegen nyelvként tanulták azt.

Fontos sajátossága továbbá az angolnak mint többközpontú nyelvnek, hogy sztenderd változatai között nem ritkán óriási a földrajzi távolság – sokszor egy egész óceán választja el őket egymástól. Ez fontos különbség sok más többközpontú nyelvhez képest, mint amilyen pl. a német, amelynek nagyjából egybefüggő földrajzi területen találjuk a különböző változatait (Dollinger, 2019a, 2019b). Ennek a különbségnek a magyarázata elsősorban a történelmi múltban, a többközpontúság kialakulásának körülményeiben keresendő, ami az angol esetében a gyarmatbirodalmi terjeszkedést jelentette, mely során az angol nyelv a világ legkülönbözőbb pontjain jutott komoly adminisztratív státuszhoz (Clyne, 1992; Schneider, 2011).

Fontos ezen a ponton megemlíteni, hogy a többközpontú megközelítés csak a sztenderd változatok leírására szorítkozik, így nem tartoznak bele az angol mint nemzetközi nyelv ún. *lingua franca* változatai, melyek a nem anyanyelvi beszélők közötti nemzetközi kommunikációt szolgálják. Az angol nyelv változatainak szövevényes rendszerét számos különböző modell segítségével megkísérelhetjük leírni,

azonban, ahogy arra Seidlhofer (2009) rávilágít, nem érdemes e modelleket egymástól teljesen elzárva tekinteni, hanem sokkal célravezetőbb egyfajta integratív megközelítés alkalmazása. Más szóval érdemes áttekinteni, saját kérdésfeltevésünk szempontjából mely modell(ek) bizonyulnak a legalkalmasabbnak, és ezek adott esetben hogyan ötvözhetőek egymással.

Ennek szellemében a következőkben megkísérlem ötvözni Kachru (1992) *World Englishes* modelljét a fentiekben vázolt többközpontú felfogással (vö. Huber, 2022), ezzel alkotva egy pontosabb és használhatóbb modellt annak leírására, milyen szerepet töltenek be a különböző nemzeti sztenderd változatok az angol mint idegen nyelv oktatásában. Kachru (1992) három koncentrikus körre osztja fel az angol nyelvű beszélőket és országait: **(1) a belső kör** (*Inner Circle*) a hagyományosan angol anyanyelvű országok köre, mint pl. az Egyesült Királyság, az USA, Ausztrália, Új-Zéland, stb. Ezekbe az országokba már a gyarmatbirodalmi időszak előtt megérkezett az angol nyelv, így ezeket Kachru (1992) *normaalkotó*, *normaadó* (*norm-providing*) régióknak nevezi, ahol az angol kétségkívül *anya-nyelvként* (*English as a Native Language: ENL*) van jelen.

(2) A külső kör (*Outer Circle*) országainak sorsa ezzel szemben pontosan a gyarmatbirodalmi időszakban fonódott össze az angol nyelvvel, és azóta is megkerülhetetlen szerepe van az angolnak ezen országok államigazgatási folyamataiban (Schneider, 2011). Az itt élők egy jelentős része számára az angol nyelv az élet szerves része; nem idegen, hanem *második nyelv* (*English as a Second Language: ESL*), amit az őket körülvevő környezet részeként, természetes nyelvelsajátítási folyamat eredményeként beszélnek. Mivel itt átalakulnak a belső körből érkező normák, és új nemzeti sztenderd változatok születnek, ezért ezek Kachru (1992) rendszerében az ún. *normalakító*, *normafejlesztő* (*norm-developing*) régiók.

(3) Végül pedig **a terjeszkedő kör** (*Expanding Circle*) azokat az országokat tömöríti, ahol az angolnak *idegen nyelvként* (*English as a Foreign Language: EFL*) jut szerep. Itt tehát hagyományosan nem volt jelen az angol nyelv, de a globalizáció, valamint az angol nyelv globális lingua francává válása révén ide is eljutott, és főként az üzleti életben, valamint a (globális) média, ill. a (felső)oktatás színterein nyer(t) teret. Ezek Kachru (1992)-nál a *normakövető*, *normafüggő* (*norm-dependent*) régiók. Kis túlzással idesorolható a világ összes többi része, de legjellegzetesebben talán Skandinávia, Kína, Japán, Latin-Amerika egyes részei, Oroszország stb.

Ehhez képest a klasszikus többközpontú megközelítés mindössze annyit vesz alapul, hogy – a korábban említett kulturális, ill. politikai erőforrások alapján – a brit és az amerikai angol minősül domináns nemzeti változatnak, míg a többi nemzeti változatot nemdominánsként kezeli (Clyne, 1992; Schneider, 2011), tekintet nélkül arra, hogy ott az angol anyanyelvként (ENL), második nyelvként (ESL), vagy idegen nyelvként (EFL) van jelen. Ha ötvözzük egymással a fent említett, Kachru-

féle (1992) *World Englishes* megközelítést és a Clyne-i (1992) többközpontú felfogást, azzal – ahogy azt egy másik munkámban részletesen kifejtem (Huber, 2022) – mindkét modellt tovább finomítjuk, és egy pontosabb leírását érjük el a szociolingvisztikai valóságnak. Tulajdonképpen, ha egymásra vetítjük a két megközelítést, akkor mindössze annyi változik, hogy Kachru (1992) koncentrikus modelljének a magjában elkülönítünk egymástól egy domináns (Egyesült Királyság, USA) és egy nemdomináns belső kört (Ausztrália, Új-Zéland, Kanada, Írország, Dél-Afrikai Köztársaság). A külső és a terjeszkedő körben minden változatlan marad.

A két modell ilyen módon történő ötvözése mellett a már korábban említett másik munkámban a következőképpen érvelek:

A két modell inkluzív ötvözése [...] egyfelől lehetővé teszi, hogy Kachru (1992) belső köréből kiemeljük azokat a nemzeti változatokat, melyeknek a nemzetközi presztízse (és ezen keresztül normaalkotó potenciálja) messze meghaladja még a többi belső körű változatét is (nyilván az amerikai és a brit angolról van szó). Másfelől pedig arra is lehetőséget ad, hogy Clyne (1992) nemdomináns változatainak meglehetősen heterogén halmazát három egymástól nagymértékben eltérő részhalmazra bontsuk (nemdomináns belső kör, külső kör, ill. terjeszkedő kör), hisz azt azért viszonylag könnyű belátni, hogy – random példát kiragadva – a kanadai és a nigériai angol között nagyon jelentős különbségek vannak szociolingvisztikai szempontból, pedig az eredeti Clyne (1992)-féle rendszerben mindketten ugyanabba a (nemdomináns) kategóriába tartoznak (Huber, 2022: 12).

A továbbiakban a többközpontú modellt az angol esetében a fenti fogalmi finomítások mentén értelmezve használom.

2.3. A német mint többközpontú nyelv

Ahogy Eichinger (2006, 1. o.) fogalmaz, a német a többközpontú nyelvek „prototipikus példájának tekinthető” (saját fordításom). A többközpontúsággal foglalkozó legkorábbi tanulmányok is a német nyelv esetének szentelték a legtöbb figyelmet – vö. Kloss (1978), ill. Clyne (1992). Az Ammon (2019) számításai szerint nagyjából 96 milliós népességű német nyelvterületből Ammon (1995) nomenklatúrája szerint nemzeti központnak számít Németország, Ausztria és Svájc, míg Liechtenstein, Luxemburg, Dél-Tirol, valamint Kelet-Belgium nemzeti félközpontok (Ammon, 1995, 391–416. o.), ugyanis utóbbiak nemzeti változatai nincsenek (teljesen) kodifikálva. Ausztria, Németország és Svájc azonban mindenképpen a német nyelv teljes jogú központjainak tekinthetők, ugyanis e központok sztenderd változatai gyakran jelentős hatást gyakorolnak a többi változatra, és a beszélők nemzeti identitásában is fontos szereppel bírnak, továbbá a terület legtöbb kutatója elfogadja őket a német nyelv nemzeti változataiként – a németországi

németet domináns, míg az osztrák és a svájci németet nemdomináns sztenderd változatként (Muhr, 1996a).

Ahogy a fentiekből is kitűnik, az angollal ellentétben a németnek csak egyetlen domináns változata van, így azt mondhatjuk, hogy a németre mint többközpontú nyelvre monodominancia jellemző, míg az angol esetében a brit és az amerikai angol kodomináns nemzeti változatok (Muhr, 2012). Ez a különbség, ahogy a későbbiekben majd látni fogjuk, fontos szereppel bír a két nyelv tanításában is.

Újabb eltérés az angolhoz képest, hogy – amint azt már korábban említettem – a német nyelvterület földrajzilag egybefüggő, tehát a különböző német nyelvű országok (centrumok) között nem tátongnak óceán méretű távolságok, csupán államhatárok. Ennek történelmi okai vannak, hisz a német nyelvterület népessége a történelem során a legritkább esetben tömörült egy nagy, egységes államalakulatba, sokkal inkább jellemző volt rá a több különálló egységre való széttagoltság, ami alapján Knipf-Komlósi (2001, 14. o.) úgy fogalmaz, hogy a német nyelv „genetikailag inherens (genetisch-inhärent)” módon többközpontú.

Látni kell ugyanakkor, hogy ezen államok egységesítésének gondolata újra meg újra felerősödve tulajdonképpen végigkísérte a térség történelmét, így aztán nem meglepő, hogy kevésbé egyértelmű is az általános közvélekedés számára e nemzeti változatok teljes jogú, szuverén volta (Dollinger, 2019a, 2019b). Muhr (2005) például rendkívül érzékletesen mutatja be azt a nyelvművelő ideológiai irányzatot, amely egy egységes német nyelvterületet hirdet, és tagadja a német nyelv többközpontúságát, bár híján van mindennemű tudományos megalapozottságnak. Ennek a fajta nyelvet egységesítő, nyelvművelő irányzatnak a megléte elképzelhetetlen lenne az angolszász világban.

E nyelvművelői irányzattal némileg összefüggésben áll a nyelvtudományon belül az ún. pluriareális megközelítés, amely a német dialektológia hagyományain nyugszik, és tulajdonképpen a többközpontú modell kritikájaként fogható fel. Fontosabb képviselői között említhetjük Elspaß, Dürscheid és Ziegler (2017), valamint Glauning (2013), Herrgen (2015), ill. Niehaus (2015) nevét, akik abból indulnak ki, hogy a német nyelvterületen belül tapasztalható nyelvi változatosság nem áll meg az államhatároknál, és sok esetben a különböző nyelvhasználati jelenségek államhatárokon átívelő területi egységeket (areálokat) rajzolnak ki. A legismertebb példája ennek Ausztria és Bajorország esete, melyek mind nyelvileg, mind történelmi-kulturális szempontból szorosan összetartoznak, de hasonló a helyzet az ausztriai Vorarlberg tartomány és Svájc viszonylatában is. Ezen országhatárokon átívelő jelenségek alapján a pluriareális megközelítés hívei azzal a kritikával illetik a többközpontú modellt, hogy túlzottan nagy jelentőséget tulajdonít az önkényes politikai határvonalaknak, és helyette országhatárokon átívelő nyelvi régiókat javasolnak a német nyelv változatosságának leírására (vö. pl. Elspaß, Dürscheid és Ziegler, 2017).

Ahogy az már lenni szokott, a pluriareális irányzat képviselőinek kritikáira rövid időn belül meg is érkezett a válasz Dollinger (2019a, 2019b) tollából, aki rendkívül összeszedetten rámutat, miért is nem érdemes teljességgel elvetni az államhatárok szerepét. Dollinger (2019a, 2019b) mintegy dialektikus módon ötvözi a többközpontú és a pluriareális megközelítést, és egy igen cizellált modellel áll elő, melynek lényege – erősen leegyszerűsítve –, hogy a határokon átívelő jelenségeket nem a többközpontú modell cáfolataként értelmezi, hanem a segítségükkel átmeneti pufferrégiókat rajzol ki az egyes centrumok között – történetesen például a fent említett Bajorországot, ill. Vorarlberget. Így tehát az egyes nemzeti változatok közötti átfedések miatt nem kell teljességgel elvetni a többközpontú megközelítést, csupán érdemes kevésbé elvágólag értelmezni azt, lehetőséget hagyva kontaktuszónák, átmeneti régiók kirajzolódására. Ez valahol természetes is, ha belegondolunk, hogy a mai Európában ezek a határok nem hermetikusan elzárják egymástól a két oldalukon élő népcsoportokat, hanem egyfajta permeábilis határvonalként igen jelentős mozgást tesznek lehetővé, így megteremtve a kontaktus lehetőségét mind az emberek, mind pedig a nyelvváltozatok számára.

2.4. Következmények a nyelvoktatásra nézve, különös tekintettel a tankönyvek szerepére

A többközpontú modell alkalmazása a nyelvoktatásban sok szempontból kívánatos lenne, mégis a legtöbb nyelvkönyvben csak marginális szerepet játszik (Christen és Knipf-Komlósi, 2002; Hägi, 2006; Muhr, 1996a; Su, 2016). Muhr (1996c: 42) „a normák értelmes együttélése” mellett érvel, ami azt jelenti, hogy az egyes normák keveredése kerülendő a produkcióban, ugyanakkor a receptív készségek esetében elsődleges, hogy a tanulók a lehető legnagyobb mértékben képesek legyenek az összes sztenderd változat megértésére (vö. Hägi, 2006).

Számos ehhez hasonló gondolat jelenik meg az angollal kapcsolatos szakirodalomban is (vö. pl. Jenkins, 2006; Jianli, 2015; Marlina, 2014 és 2018), ahol azonban a források legtöbbször nem szigorúan véve az angol nyelv többközpontúságára, hanem inkább nemzetközi lingua franca szerepére koncentrálnak, így az anyanyelvi – nem anyanyelvi distinkció árnyékában viszonylag kevés figyelem jut a többközpontú sztenderdek pluralitásának. Míg a nem anyanyelvi beszélők, ill. az általuk használt lingua franca angol változatok alulreprezentáltsága gyakori téma az angol mint idegen nyelv oktatásának alkalmazott nyelvészeti szakirodalmában (vö. többek között Medgyes, 1992; Kramersch, 1995; Alptekin, 2002; Matsuda, 2003; Sherman, 2010), addig jóval kevésbé áll a figyelem középpontjában az a tény, hogy maguk az anyanyelvi sztenderdek is sokfélék, és ezek sem egyenrangúan jelennek meg a nyelvoktatás különböző szegmenseiben (Su, 2012). Más szavakkal, Kachru (1992) nomenklatúráját használva, a terjeszkedő kör alulreprezentáltságáról viszonylag sok szó esik, míg igen ritkán kerül előtérbe a külső, ill. a nemdomináns

belső kör diszkriminációja a domináns belső kör változataival szemben. (Ez utóbbi megállapítás pedig ismét csak alátámasztja a Clyne- (1992) és a Kachru-féle (1992) modellek összehangolásának szükségességét – vö. Huber, 2022).

Ez tehát – legalább is az angol esetében – egy viszonylag kevésbé széles körben kutatott területe a többközpontú nyelvek oktatásának, ami kifejezetten relevánssá teszi a jelen kutatás kérdésfeltevését, nevezetesen, hogy hogyan és milyen mértékben jelenik meg az angol és a német nyelv többközpontúsága 2-2 konkrét nyelvkönyvsorozatban. A következőkben – az elméleti háttér felvázolásának utolsó lépéseként – megkísérlem úgy bemutatni a többközpontúság nyelvoktatásban, ill. azon belül a nyelvkönyvekben betöltött szerepére vonatkozó szakirodalmi ajánlásokat, hogy a német esetében rendelkezésre álló jóval konkrétabb javaslatokat és megfigyeléseket, ahol lehet, az angolra is értelmezve, általánosabb szintre emelve tárgyalom.

Ahogy arra többek között Auerbach (1995), Sadker és Sadker (2001), valamint Neuner (1994 és 2007) egyaránt rávilágítanak, az alkalmazott nyelvkönyvek, kurzuskönyvek rendkívül fontos részét képezik a nyelvoktatásnak, így ami ezeket jellemzi, az az egész nyelvoktatásra kihat. Sadker és Sadker (2001, 134. o.) felmérése alapján a tantermi munkának átlagosan 80-95%-át teszi ki a tankönyvek használata, ezenkívül a tanítási-tanulási folyamat során számos alapvető pedagógiai döntés alapjául szintén a tankönyvek szolgálnak. Mindez egyfelől tovább erősíti a fenti megállapítást a jelen vizsgálat relevanciáját illetően, másfelől pedig azt is indokolja, hogy az alábbiakban a többközpontúság nyelvoktatásban betöltött szerepére nézve tett megállapításaimat ahol lehet, igyekszem a tankönyvekre (is) értelmezni.

A korábbiakban kifejtett elméleti követelmények alapján egy ideális tankönyvnek a legkülönbözőbb sztenderd változatokból származó hanganyagot és olvasott szövegeket kell tartalmaznia. Ezt nevezi Muhr (1996a, 144. o.) „interregionális ábrázolásnak [...] regionális jellegzetességeket mutató hallott és olvasott szöveg[ekkel].” Muhr (1996a, 141. o.) szerint továbbá az is szükséges, hogy a többközpontúságot minden nyelvi szinten bemutassák. A többközpontúság ugyanis „több, mint néhány konyhai szókincselem” (Muhr 1996a, 141. o.), és ez megnyilvánul a fonetikától és fonológiától kezdve, a nyelvtanon át a pragmatikáig, a nyelvi rendszer minden szintjén (vö. még Muhr, 1993; Európa Tanács, 2002; Glaboniat et al., 2002; Lehtonen, 2010).

Ezeket a tartalmakat a fokozatosság elve szerint érdemes bevezetni a nyelvtanításban általában, így a nyelvkönyvekben is. Muhr (1996, 143–144. o.) ezzel összefüggésben megfogalmazza a „semleges alapszint” elvét, azaz hogy a nyelvtanulási folyamat elején nem érdemes túl sok nyelvi változatosságot bemutatni, ezzel plusz terhet róva a tanulókra (vö. Christen és Knipf-Komlósi, 2002 vagy Neuland, 2011), hanem lépésről lépésre, fokozatosan kell a többközpontúságot egyre inkább a

nyelvtanulási folyamat részévé tenni. Glauninger szerint a tanulóknak először megfelelően megszilárdított „normatív nyelvismeretre van szüksége a német sztenderd valamelyik változatával kapcsolatban”, mielőtt megismerkednének „a német sztenderd variációs skálájával” (2001, 108. o.).

Ezzel kapcsolatban meg kell még említeni a legközelebbi célnyelvi országhoz való „földrajzi közelség elvét” is, melynek lényege „a szomszédos országok nyelvi kapcsolatainak figyelembevétele” (Muhr 1996, 144. o.). Ez az alapelv magyarországi kontextusban a német esetében egyértelműen az osztrák sztenderd fontosságát hangsúlyozza, míg az angol esetében igazolni látszik a meglévő brit hegemoniát. Glauninger (2001, 108. o.) ehhez hozzáteszi, hogy egyes ausztriacizmusok (mint egykori „k.u.k. monarchizmusok”) ma is „legalábbis passzívan [...] lehorogonyzottak” a magyarországi szókincsben, ami természetesen nagyban megkönnyítheti elsajátításukat a célnyelvi szókincs elemeként.

Nagyon meggyőzően érvel ezzel kapcsolatosan Hägi (2006, 180–182. o.) a kizárólag Németországban használatos nyelvi elemek jelölése mellett, ami meglátása szerint igen ritkán valósul meg, ugyanis a kizárólag a németországi németre jellemző formák gyakran jelölés nélkül maradnak, ami természetesen nagyon félrevezető lehet a tanulók számára. (Ugyanez elmondható egyébként a brit angol viszonylatában is.) Muhr javaslata a „semleges alapszint” elvéről (1996, 143. o.) ennek megfelelően nem azt jelenti, hogy a tanulási folyamat elején csak németországi német vagy csak brit/amerikai angol elemeket tanítanak, mert ezek kommunikációs hatóköre is korlátozott. Sokkal inkább „a normák értelmes együttélése” (Muhr, 1996, 42. o.) vonatkozik erre is alapelvként, vagyis azokat a többközpontú elemeket érdemes tanítani már alapszinten is – kommunikációs hatókörük, ill. a hozzájuk tartozó nyelvváltozat feltüntetésével –, melyek már kezdők számára is relevánsak lehetnek, mint pl. az eltérő köszönési formulák, alapvető élelmiszerek eltérő megnevezései, stb. Fontos ezen túlmenően, hogy az ilyen elemeknek lehetőség szerint tüntessük fel a többi nemzeti változatban használatos megfelelőit is (Glaboniat et al., 2002; Muhr, 1996c).

A „földrajzi közelség elvén” (Muhr, 1996, 144. o.) felül azonban szintén fontos szerepet játszik az adott célnyelvi ország mérete és relatív gazdasági-politikai ereje is – vö. pl. Ammon és Hägi (2005, 34. o.) –, ami azért némileg árnyalja a képet, és a fentiekkel ellentétben a német esetében a németországi német, az angol esetében pedig az amerikai angol irányába dönti a mérleg nyelvét még egy kelet-közép-európai kontextusban is. A kiút ebből a látszólagos ellentmondásból a nyelvtanuló egyéni terveinek és szándékainak figyelembe vételében keresendő (Christen és Knipf-Komlósi, 2002, ill. Hensel, 2000), hiszen, ha a tanuló például azt tervezi, hogy a jövőben Ausztriában fog dolgozni, akkor érdemes már a kezdetektől fogva elsősorban az osztrák sztenderd változatot tanítani neki. Látni kell ugyanakkor, hogy a mai globalizálódott világban igen nehéz előre látni, ill. megjósolni, hogy egy

adott tanuló(csoport)nak a jövőben melyik változatra lesz szüksége, így nyelvtanárként a legjobbat egészen biztosan akkor tesszük a tanulóinkkal, ha – elsősorban a receptív készségek terén – minél inkább felkészítjük őket a nyelvi sokszínűsége, legalább és elsősorban a sztenderd változatokat illetően (Huber, 2022).

A többközpontúság nyelvtanításban való megjelenésének szükségessége ma már hivatalosan is elismert, mégpedig a Közös Európai Referenciakeret (Európa Tanács, 2002), ill. az ahhoz kapcsolódó English Profile (URL1), valamint Profile Deutsch tanulási célokra vonatkozó javaslati révén (Glaboniat et al., 2002), amelyek között egy egész fejezetet szentelnek a német nyelv többközpontúságának. A többközpontúságot e tanulási célmegállapítások szerint is minden nyelvi szinten be kell mutatni, emellett konkrét javaslatokat találunk az idevágó szókinccs tekintetében is (Glaboniat et al., 2002, 25–27. o.).

Egyetértés mutatkozik a szakirodalomban továbbá arra vonatkozóan is, hogy érdemes a többközpontúságot az országismerethez, ill. az interkulturális tartalmakhoz szorosan kapcsolódva bemutatni (vö. Bettermann, 2010; Hägi, 2006; Huber, 2022), anélkül, hogy az interkulturális kommunikáció szempontjából rendkívül káros, leegyszerűsítő nemzeti sztereotípiák kialakulását erősítsük (Kramsch, 1993; Marlina, 2018). Ahogy Jarzabek (2013) fogalmaz a német kapcsán, a többközpontú modell alkalmazásának szorosan kapcsolódnia kell a DACH(L)-elvhez, amely elsősorban országismereti szempontból követeli meg a különböző német nyelvű országok lehetőleg egyenrangú megjelenítését (Bettermann, 2010).

Összefoglalva, a többközpontúság nyelvtanításban betöltött szerepe kapcsán elmondható, hogy nyilvánvalóan nem ez a nyelvtanárok első és legfontosabb feladata, ugyanakkor a tanulási-tanítási folyamat céljai között határozottan ott kell, hogy legyen a különböző nemzeti változatok, eltérő sztenderdek megismerése (Huber, 2022). Ahogy Ammon és Hägi fogalmaz: „A magyarányú hasonlóságokat nem szabad a nemzeti és regionális változatok javára elhanyagolni, és a tanított [...] nyelvnek a lehető legnagyobb kommunikációs hatókörrel kell rendelkeznie” (2005, 34. o., saját fordításom).

3. Többközpontúság a tankönyvekben

A tankönyvelemzés mint tudományos műfaj viszonylag rövid múlttal rendelkezik: Heindrichs, Gester és Kelz (1980) valamint Krumm (1994) tanúsága szerint a '70-es évek eleje óta vált egyre elterjedtebbé, és ma már igen gyakran alkalmazzák, számos különböző célból. Heindrichs, Gester és Kelz (1980, 149. o.) alapvetően három szintet különít el egymástól a tankönyvekkel kapcsolatos kutatások tárgykörén belül: a tankönyvkritika, a tankönyvelemzés, ill. a tankönyvkutatás szintjét. Míg a tankönyvkritika főként tanuláseméleti szempontból közelít a tan-

könyvekhez, addig a tankönyvelemzés a tankönyvekből egy meghatározott szempontrendszer alapján adatokat gyűjt és dolgoz fel, a tankönyvkutatás lényege pedig a tankönyvek kísérleti jellegű kipróbálása, és abból empirikus következtetések levonása (vö. Lehtonen, 2010). E kategóriák közül jelen vizsgálat egyértelműen a tankönyvelemzés szintjéhez tartozik, ahol az alkalmazott szempontrendszert a többközpontúság elméleti kerete adja.

Neuner (1994) tovább finomítja Heindrichs, Gester és Kelz (1980) rendszerét azzal, hogy a tankönyvelemzés kategóriáján belül is elkülönít egymástól három szintet. Egyfelől koncentrálhatnak az elemzések általános, tantárgy- és tudományközi aspektusokra, mint pl. általános pedagógiai célok és azok megvalósítása, az oktatáspolitikai környezet szerepe, stb. Gyakoribb azonban, hogy a tankönyvelemzés ugyan még mindig általános, de már tantárgy-, ill. tudomány-specifikus aspektusokat céloz – idetartoznak a különböző tartalmi, szaktantárgyi kérdések –, míg a harmadik szint a speciális, tantárgy-, ill. tudomány-specifikus kérdések szintje, ahová többek között a jelen vizsgálat is tartozik, melynek fókuszában elméleti-szakdidaktikai kérdések állnak, méghozzá jelen esetben a nyelvi változatosságot vizsgáló szociolingvisztika és a nyelvpedagógia határterületéről.

Amint látható, tankönyvelemzések számos különböző megközelítésből és fókusszal készülhetnek, még akár az idegennyelv-tanítás területén belül is. A következőkben megkísérlem röviden áttekinteni a többközpontú irányultságú, angol és németes tankönyvelemzések eddigi evolúcióját és főbb eredményeit, mintegy előkészítve ezzel a terepet a jelen kutatás eredményeinek ismertetéséhez.

3.1. Korábbi elemzések eredményeinek vázlata

Ahogy arra korábban már utaltam, a német esetében jóval kiterjedtebb szakirodalom áll rendelkezésre a többközpontúság nyelvoktatásban betöltött szerepét illetően, mint angoltól. Nincs ez másként a tankönyvelemzések tekintetében sem, ahol az angol kapcsán főleg a lingua franca megközelítésből kiinduló, a nem anyanyelvi beszélők alulreprezentáltságát feltáró munkák születtek (többek között Cook, 1999; Sherman, 2010; Takahashi, 2014; Vettorel, 2018; Motschenbacher, 2019), és sokkal kevesebb szó esett az egyes anyanyelvi sztenderdek közötti különbségek szerepéről. Az alábbiakban megkísérlem nagyon lényegretörően összefoglalni annak a néhány elemzésnek az eredményét, amelyek ebben a témában napvilágot láttak, és amelyek egyébként egymáshoz meglehetősen hasonló következtetésekre jutottak.

Matsuda (2002), Yamanaka (2006), Tomlinson és Masuhara (2013), Hanashiro (2016), ill. Tajeddin és Pakzadian (2020) egyaránt arról számolnak be, hogy az általuk vizsgált tankönyvek szinte kizárólag a Kachru-féle (1992) belső kör változataira fókuszálnak, legyen szó japán kiadású vagy a nemzetközi piacon lévő könyvekről. Su (2016) tajvani vizsgálata is hasonló eredményekre jutott: az ott

használatban lévő nyelvkönyvek az amerikai és a brit angol kizárólagosságát legitimálják a többi – anyanyelvi vagy nem anyanyelvi, sztenderd vagy nem sztenderd – változat rovására. A fentiekben továbbfejlesztett kategorizáció alapján tehát azt mondhatjuk, hogy Su (2016) tanúsága szerint a tajvani tankönyvek a domináns belső kör változataira fókuszálnak. Méginkább szűkíti a kört Syrbe és Rose (2018) elemzése, akik németországi kontextusban nem is pusztán a domináns belső kör, hanem még azon belül is a brit angol túlsúlyát figyelték meg három népszerű nyelvkönyvsorozatban.

Sporadikusan azért lehet találkozni pozitív példákkal is, amelyek a többközpontúságra való nyitottságot valósítják meg bizonyos mértékig, mint pl. a Matsuda (2002) által vizsgált japán kiadású tankönyvek egyikében egy egész fejezet Hong Kong-ról, ill. egy másik, szintén japán tankönyvben egy oldal Kenyárról, bár ezek inkább kulturális tartalmak, mintsem nyelvi elemek, ugyanakkor mindkét esetben megjelennek olyan beszélők, akik az említett külső körbeli területről származnak, így a hallott szövegértés, ill. a kiejtés terén is jelentkezik némi többközpontú tartalom.

Németes részről is számos elemzés kritizálja a tankönyveket, amiért túl kevés szerephez jut bennük a többközpontúság. Erről ír többek között Muhr (1996b), Ammon és Hägi (2005), Maijala (2009) és Jarzabek (2013) is. Érdekes esettanulmány továbbá Lehtonen (2010) vizsgálata, aki finnországi tankönyvek kapcsán arra világít rá, hogy az angol nyelvkönyvek jóval nagyobb mértékben tartalmaznak többközpontú elemeket, mint a németek, még hozzá a nyelv minden szintjét illetően, ami párhuzamba állítható azzal a korábban már általam is említett észrevétellel, hogy az angol nyelv többközpontúsága az általános közvélekedés számára is jóval elfogadottabb és ismertebb tény, mint a németé (vö. Dollinger, 2019a, 2019b). A német nyelvkönyveket tehát az angolokkal kontrasztba állítva kritizálja Lehtonen (2010), és bennük a többközpontúság (valamint összességében véve a nyelvi változatosság) marginális ábrázolására hívja fel a figyelmet, bár a szókincs terén még ezekben is jelentősen nagyobb arányban talál nemdomináns változatokból származó elemeket, mint a kiejtést illetően.

Ammon és Hägi (2005) a *Dimensionen*, a *Business Interaktiv*, a *Passwort Deutsch*, a *Delfin* és a *Themen neu* vizsgafelkészítő kötetéről ír, bár nem részletesen, csak néhány fontos sajátosságot kiemelve. Megjegyzik mindenekelőtt, hogy a többközpontúsággal nagyon keveset foglalkoznak ezekben a tankönyvekben. Ami az egyes tankönyvcsaládok közötti különbségeket illeti, többek között rámutatnak arra, hogy a *Passwort Deutsch*-ban a különböző nemzeti változatokkal csak a második kötettől kezdve foglalkoznak, míg a *Delfin*-ben már a kezdetektől fogva, bár ott is csak nagyon felületesen, főként csak a szókincsjegyzékekben. Hozzáteszik, hogy a *Delfin* hangzó szövegei egységesen a németországi német kiejtési normát követik, míg a *Passwort Deutsch*-ban az osztrák és a svájci német is

megjelenik. A svájci kiejtés sajátosságait azonban gyakran eltúlozzák, amit Ammon és Hägi (2005: 36) mind a *Passwort Deutsch*, mind a *Themen neu* esetében kritizál.

Pozitív példaként említi Ammon és Hägi (2005) a *Business Interaktiv* című haladó német mint idegen nyelv tankönyvet, amely Nagy-Britanniában jelent meg az üzleti német nyelvoktatás számára, valamint a *Dimensionen* c. általános kurzuskönyvet is, melynek ún. D-A-CH-Box-jaiban rendszeresen előtérbe kerül a német nyelv többközpontúsága, még ha csak érintőlegesen is (vö. Wollmann, 2019). Hasonlóan pozitív tapasztalatokról számol be Muhr (1996b) és Boss (2005) a *Memo* című tankönyv kapcsán, melyben az ún. *Regio-Box* részek szolgálják a többközpontúság bemutatását, méghozzá az országismeretbe, ill. az interkulturális kommunikációba ágyazottan, ami mellett pl. Christen és Knipf-Komlósi (2002), de Cillia (2009), Jarzabek (2013) és Huber (2021) is érvel.

További pozitív példaként említhető még a *Stufen international* c. kurzuskönyv, amelyet Boss (2005) vizsgált, és egy erőteljesen többközpontú irányultságot állapított meg benne, a német nyelvű országokat tömörítő DACH betűszó konzekvens használatával. Emellett szintén pozitívum ennek a könyvnek a kapcsán, hogy Boss (2005) tanúsága szerint láthatóan igyekszik a nyelv minden szintjéről hozni példákat a többközpontúságra, a szókincstől a nyelvtanon és a szemantikán át egészen a pragmatikáig, ugyanakkor Boss (2005) számos apróbb pontatlanságra és hiányosságra is rávilágít, és egy még kiegyenlítettebb eloszlást megvalósító, a többközpontúságot módszertanilag is szerencsésebben találó, kivételes példaként ajánlja az olvasó figyelmébe a német-osztrák-svájci szerzőhármás által írt *Moment mal!* c. tankönyvet.

Muhr (1993) az akkoriban igen elterjedt, a Hueber Kiadó gondozásában jelent *Themen neu* című tankönyv példáján keresztül mutatja be, hogyan lehet a többközpontúságra nyitott nyelvtanítás elveit a gyakorlatban megvalósítani. Mivel úgy ítéli meg, hogy ez a tankönyv nem alkalmas a német nyelv nemdomináns nemzeti változatainak hatékony tanítására – amit egy 12 évvel későbbi vizsgálatában Boss (2005) is megerősít –, ezért Muhr (1993) megfogalmaz néhány javaslatot egy többközpontúság-orientált átdolgozásra. Többek között azt javasolja, hogy a kezdő kötetben szereplő, mintegy 1400 szójegyzékbejegyzés közül 40 esetben a nemdomináns megfelelők is szerepeljenek. Ebből a 40 esetből körülbelül 7 az egyes szavakkal kapcsolatos nyelvtani különbség, amelyek az osztrák németben részben más vonzattal rendelkeznek (pl. *vergessen* + Akk. helyett *vergessen auf* + Akk.) vagy másképp alkotják a Perfekt igeidejű alakot (pl. *hat gelegen* helyett *ist gelegen*, vagy *hat gedurft* helyett *hat dürfen*).

Muhr (1993) tanulmánya nemcsak azért kiemelkedően fontos, mert az egyik legkorábbi többközpontú szemléletű, publikált tankönyvelemzés, hanem azért is, mert a fent idézett számok alapján feltételezhetjük, hogy javulást jelentene, ha a

nemdomináns elemek részesedése egy kortárs tankönyv szójegyzékéből megközelítőleg a 40:1400 aránynak felelne meg (ez kb. 3%, bár persze ez az arány nagyon sok egyéb faktortól is függhet, de tájékoztató jellegű orientációs alapnak mindenképp alkalmas), ill. ha a fent említett nyelvtani különbségeket is tárgyalnák (vö. Muhr, 1993, 119–122. o.).

3.2. Jelen elemzés eredményei

A következőkben arra teszek kísérletet, hogy összehasonlítsak két angol, ill. két német tankönyvsorozatot a többközpontú modell alkalmazása és a nemdomináns sztenderd változatok bemutatása szempontjából. Mind a négy tankönyvsorozat jelentősen újabb, mint a fent idézett tanulmányokban vizsgáltak többsége, és mindegyikük széles körben használatos többek között a magyar köznevelésben is, valamint rajta is van a magyarországi hivatalos minisztériumi tankönyvlistán (vagy épp egészen frissen került le róla).

Németből egyfelől a Cornelsen Kiadó *Studio d* sorozatát vizsgálom, melynek A1-től C1 szintig a teljes KER-skálát lefedik a kötetei. Az A1-es kötet 2005-ben jelent meg, a C1-es 2015-ben, a köztes szintek megjelenése pedig e két időpont közöttre tehető. A másik németes sorozat esetében valamivel bonyolultabb a helyzet, ugyanis a Hueber Kiadó jelenleg a magyarországi köznevelési rendszerben leginkább széles körben alkalmazott tankönyvcsaládjai A1, A2 és B1 szinten érhetőek el, és több lehetséges folytatást ajánl hozzájuk a kiadó, melyek közül nem mindegyik elérhető a már említett tankönyvlistán. Jelen vizsgálatban a *Deutsch.com* sorozat mellett (amelyet 2020-ban vettek le a listáról, de amíg elérhető volt, addig igen sokhelyütt használták) az utódjául a listára felvett *Ideen* sorozatot elemzem. Mindkettőnek A1, A2 és B1 szintű kötetei léteznek, melyek a *Deutsch.com* esetében 2008 és 2011 között, az *Ideen* esetében pedig egységesen 2015-ben láttak napvilágot. B2 és C1 szinten azonos kiadótól a *Sicher! c.* sorozatot vizsgálom, melynek köteteit 2014 és 2016 között adták ki.

Angolból az MM Publications és az Oxford University Press igen széles körben használt sorozatait, a *Pioneer*-t és az *English File*-t elemzem, utóbbinak a harmadik kiadását. Míg a *Pioneer* kötetei 2015 és 2017 között jelentek meg, addig az *English File* megjelenése 2012 és 2015 közöttre tehető. Mindkét tankönyvcsalád esetében létezik külön amerikai és brit variáns, melyek közül az utóbbit vizsgálom, ugyanis az szerepel a minisztériumi tankönyvlistán, következésképpen azt használják a magyarországi köznevelési intézményekben. Megjegyzem, a külön amerikai és brit kiadás többközpontú nyelvoktatási szempontból egyáltalán nem előnyös – sokkal inkább egy minél nagyobb kommunikációs hatókörű, közös, általános, nyelvi változatosságra nyitott verzió volna kívánatos, hisz a mai globalizált világban nem tudhatjuk, a tanulóknak melyik változat ismerete válik majd leginkább előnyére –

valószínűleg mindé (vö. Christen és Knipf-Komlósi, 2002; Hensel, 2000; Huber, 2022).

Mind a négy tankönyvsorozat kiválóan alkalmas fiatalok számára történő alkalmazásra, bár (talán a *Deutsch.com* és az *Ideen* kivételével) felnőttekkel is jól használhatók, és alkalmasak a célnyelvi országokban vagy azokon kívül történő alkalmazásra is, ugyanakkor a *Pioneer* esetében egyértelműen a nem anyanyelvi területen történő alkalmazás dominál. A németes tankönyveket Németországban adták ki (A *Studio d-t* Berlinben, a Hueber Kiadó könyveit a München melletti Ismaningban), az angolosok pedig az Egyesült Királyságban jelentek meg (a *Pioneer* Londonban, az *English File* pedig Oxfordban).

A többközpontúság és a nemdomináns sztenderdek bemutatását három területen vizsgálom: (1) a szókincs bemutatásában, valamint (2) az olvasott és (3) a hallott szövegekben, ugyanis e három terület szerepe rendkívül fontos a fenti szakirodalmi áttekintés alapján.

3.2.1. Szókincs

A szókincs tekintetében megállapításaimat elsősorban a szókincslistákra alapozom, amelyek mindegyik elemzett tankönyvsorozat esetében megtalálhatóak az egyes tankönyvek és/vagy munkafüzetek végén, ill. online letölthető fájlként, és/vagy az egyes leckék végén is. Egészen egyszerűen számba vettem, hogy ezek a listák hány bejegyzést tartalmaznak, és ezt követően azt is megvizsgáltam, hogy ezek közül hány elem származik nem a németországi, ill. nem a brit domináns sztenderd változattól.

A szókincslistákkal kapcsolatban fontosnak tartom megtenni az alábbi két módszertani észrevételt: (1) A *Deutsch.com* pozitív példaként emelhető ki a tekintetben, hogy ebben a sorozatban az adott elem nemdomináns eredetét általában valamilyen módon jelölik a tankönyvben (legtöbbször kis zászló-piktogramokkal), míg a többi sorozat köteteiben a tanulók gyakran egyáltalán nem kapnak semmiféle tájékoztatást, amikor egy ilyen nyelvváltozattól származó elemmel találkoznak, így értelemszerűen a többi változattól származó megfelelők sem mindig kerülnek bemutatásra.

(2) Igaz ugyanakkor az is, hogy a Glaboniat et al.-féle (2002, 25–27. o.) „szupra-regionális referenciaszó” elve többé-kevésbé megvalósulni látszik a vizsgált tankönyvekben. Ez az elv azt mondja ki, hogy amikor egy nemdomináns elem megjelenik, azonnal fel kell tüntetni a domináns változattól származó megfelelőjét is, ha van ilyen (azaz, ha nem országspecifikus jelenségről van szó). Az pedig, hogy ez az elv mindegyik vizsgált tankönyvsorozat esetében megvalósul többé-kevésbé, a szakirodalom alapján mindenképpen pozitívan ítéltető meg.

Mivel azonban a tankönyvekben előforduló nemdomináns szókinceselemek nem feltétlenül szerepelnek a fent említett szókincslistákban, minden leckét külön-

külön is megvizsgáltam, és a szókincslistákban már számba vett bejegyzésekhez hozzáadtam a különböző feladatokban tárgyalt, nemdomináns változatokból származó szókincselemeket, melyek adott esetben a listáról hiányoztak, de a tankönyvben magában megjelentek. Számításaim eredményeit németből az 1. táblázat, angolból pedig a 2. táblázat szemlélteti.

1. táblázat. A németországitól eltérő sztenderd változatok szókincselemeinek száma (az adott tankönyvben található összes szókincselemhez viszonyítva) a vizsgált németkönyv-sorozatokban

NÉMET	A1	A2	B1	B2	C1	Összesen
Deutsch.com	8 (2057)	22 (2498)	0 (2195)			30 (6750)
Ideen	14 (1467)	4 (1553)	3 (2630)			21 (5650)
Sicher!				23 (1063)	2 (1154)	25 (2217)
Studio d	4 (1882)	6 (2086)	0 (1584)	2 (4589)	0	12 (10141)

2. táblázat. A brittől eltérő sztenderd változatok szókincselemeinek száma (az adott tankönyvben található összes szókincselemhez viszonyítva) a vizsgált angolkönyv-sorozatokban

ANGOL	Elem. (A1 / A2)	Pre-Inter. (A2 / B1)	Inter. (B1 / B2)	B1+	Upper- Int er. (B2)	Adv. (C1 / C1+)	Össz.
Pioneer	107 (1741)	143 (1522)	123 (1740)	0 (2303)	130 (2103)	2 (3097)	505 (12506)
English File	9 (1042)	8 (971)	12 (1280)		3 (1637)	24 (886)	56 (5815)

Általánosságban kivehető az 1. és a 2. táblázatból a németországi német, ill. a brit angol hegemoniája a vizsgált tankönyvsorozatokban. Különösen problémás ez az angol esetében, ahol ez nem egyszerűen csak a nemdomináns sztendred változatok elhanyagolását jelenti, hanem a szintén domináns amerikai angolét is a brittel szemben. Első ránézésre úgy tűnik, mintha globálisan kiemelkedne a mezőnyből, és kivételt képezne a *Pioneer*, azonban itt sokszor mindössze arról van szó, hogy a tankönyv végén található egy különálló lista, melynek távolról sem kerül elő minden eleme magukban a leckékben, nem épülnek rájuk szövegek, feladatok,

stb. Ez tehát önmagában nem elég, bár mindenképp pozitívum, és jó kiindulópont lehet egy többközpontúságra nyitott szellemben történő átdolgozáshoz. (Emellett azt is látni kell, hogy B1+, ill. C1/C1+ szinten egyáltalán nem tekinthető a *Pioneer* pozitív példának, míg az *English File* utolsó kötete egészen erős többközpontú arányt produkál.)

A németkönyvek esetében (vö. 1. táblázat) első ránézésre is kitűnik, hogy a Hueber Kiadó könyvei (*Deutsch.com*, *Ideen*, *Sicher!*) nyitottabbnak tűnnek a többközpontúságra, mint a Cornelsen Kiadó által szerkesztett *Studio-d*. E kettősség egyik lehetséges magyarázata, hogy a *Studio-d* korábban került a piacra, mint a Hueber Kiadó könyvei, így felfedezni vélhetünk egy pozitív időbeli változást e különbség mögött, ugyanakkor az a magyarázat is adja magát, miszerint a müncheni székhelyű Hueber Kiadó már csak földrajzilag is jóval közelebb áll Ausztriához és Svájcához, mint a berlini központú Cornelsen. E kérdés eldöntésére jelen tanulmány nem vállalkozik.

Ami a további, németkönyvekkel kapcsolatos megfigyeléseket illeti, a *Deutsch.com* valamivel nagyobb arányban tartalmaz többközpontú tartalmakat, mint az *Ideen*, ami egy negatív időbeli változást mutat. Ugyanakkor alapvetően ez a különbség nem igazán számottevő - legfeljebb az A2-es szinten. A Muhr (1993, 119–122. o.) által a *Themen neu* esetében javasolt arányt (kb. 3%) egyik németes kötet sem éri el, egyedül a *Sicher!* B2 közelíti meg azt. Említést érdemel továbbá, hogy a magasabb szinteken feltűnően kevés a többközpontú elem, ami ellentmond a Muhr (1996a, 143. o.) által javasolt „semleges alapszint” elvének, amely egy fokozatos, szerves fejlődést írna elő e tekintetben.

A szintek közötti kiegyensúlyozatlan eloszlás mindkét nyelvre jellemző, magyarázata pedig minden bizonnyal a tankönyvek témájában keresendő. Az előforduló szókinccselemek témái ugyanis – nem meglepő módon – egybeesnek az egyes tankönyvekben tárgyalt témákkal. Leggyakrabban olyan területek fordulnak elő, mint az üdvözlés, az ételek vagy a közlekedés. (A tematikus megoszlás részletesebb leírását lásd a 3.2.2. pontban, mivel a bemutatott szókinccs témái természetesen szorosan kapcsolódnak a felhasznált olvasott és hallott szövegek témáihoz).

Hägi (2006) általános kritikájával összhangban a jelen tanulmányban vizsgált tankönyvek sem látják el külön jelöléssel azokat az elemeket, amelyek kizárólag Németországban használatosak, még hozzá sem a szólistákban, sem magukban az egyes feladatokban. A Hägi (2006, 180. o.) által említett szókinccselemek, mint pl. *Aufzug*, *Arztpraxis*, *Pfund* szintén előfordulnak ezekben a tankönyvsorozatokban, de más, kizárólag a németre jellemző formák is, mint pl. *Einkaufstüte* vagy *Schweinebraten*. Ezeket is külön meg kellene jelölni germanizmusokként, és az osztrák és svájci megfelelőiket is fel kellene sorolni, a nyelvi valóság lehető legteljesebb visszatükrözése érdekében (vö. Hägi, 2006: 180–182).

Talán még ennél is problematikusabb, hogy egyebek mellett az *Ideen* 1. és 3. kötetében több osztrák és svájci szereplő németországi sztenderd kiejtéssel beszél. Ez a tanulóknak egy egységes német kiejtési norma hamis képét sugallja, ami egyáltalán nem felel meg a valóságnak. Ez a probléma nemcsak a kiejtés szintjén, hanem a lexika területén is jelen van: az *Ideen 1*-ben (egészen pontosan a második országismereti modulban) egy fiatal osztrák lány a németországi németre jellemző *Schweinebraten* alakot használja, amikor arról beszél, hogy nem szereti a sertés-sültet, holott az osztrák forma valójában *Schweinsbraten* lenne.

A nemdomináns szókinceselemek témakörei a *Deutsch.com* esetében a legváltozatosabbak. Ha az A2 szintet vesszük példának, a *Deutsch.com 2*-ben például olyan témakörök jelennek meg, mint az étel és a gasztronómia, hagyományok, nevezetességek, közlekedés és egészségügy, míg az *Ideen 2*-ben csak az étel és a gasztronómia területe jelenik meg. Emellett az egyes célnyelvi országok oktatási rendszerének összehasonlítása is kedvelt téma a többközpontú tartalmak tárgyalásához mind a német, mind pedig az angol nyelv esetében. A *Deutsch.com* tankönyvsorozat ebben a tekintetben a többihez képest valamivel jobban megfelel Muhr (1996a, 141. o.) követelményrendszerének, aki szerint a többközpontúságnak többről kell szólnia, mint „némi konyhai szókinces ismerete”.

Végezetül említést érdemel még, hogy a szókinces komplex prezentációja egyértelműen jellemző a vizsgált tankönyvekre. Ez azt jelenti, hogy a szemantika, a helyesírás és a kiejtés egyaránt megjelennek bennük mint a szókincesstudás nélkülözhetetlen elemei, bár az is igaz, hogy a kiejtés explicit módon leginkább csak az angolkönyvekben kerül elő (IPA-szimbólumok alkalmazásával), méghozzá kivétel nélkül a brit norma szerint, ami egyfelől a koherencia szempontjából nyilván előnyös, másfelől azonban a többközpontúság megjelenítése tekintetében egyértelműen komoly hiányosság.

3.2.2. Olvasott és hallott szövegek

Mint már említettem, Muhr (1996c) hangsúlyozza a receptív készségek fontosságát a többközpontúság nyelvoktatásbeli szerepe kapcsán. Ennek megfelelően a hallott szövegértési és olvasott szövegértési feladatok e tekintetben alapvető szerepet játszanak a tankönyvekben. Ha észrevehető mennyiségű nyelvi elemet tartalmaznak a domináns brit és németországi sztenderdtől eltérő változatokból, akkor a tanulók számára biztosított a megfelelő input, amelyre szükségük van e nemdomináns elemek kívánt elsajátításához. Ha azonban ez nem így van, akkor azt mondhatjuk, hogy a tankönyv nem alkalmas a brittől, ill. a németországitól eltérő változatok tanítására.

A 3. és a 4. táblázatból már első ránézésre is az tűnik ki, hogy az olvasott szövegértés terén is adott az a brit és németországi hegemonia, amit kiindulásként a szó-

kincs esetében is megállapíthattunk. Fontos adalék a kutatás módszertana kapcsán, hogy az egyes tankönyvekben összeszámolt és figyelembe vett szövegek némelyike nem a klasszikus értelemben vett olvasmány, hanem pl. íráskészség-feladatok része, de mindenesetre mindegyikük az olvasásértést (is) fejleszti.

3. táblázat. A németországítól eltérő sztenderd változatok elemeit tartalmazó olvasmányok száma (az adott tankönyvben található összes olvasmányhoz viszonyítva) a vizsgált németkönyv-sorozatokban

NÉMET	A1	A2	B1	B2	C1	Összesen
Deutsch.com	0 (71)	6 (75)	0 (56)			6 (202)
Ideen	2 (45)	1 (61)	2 (74)			5 (180)
Sicher!				6 (175)	2 (43)	8 (218)
Studio d	1 (74)	2 (95)	0 (71)	2 (231)	0 (53)	5 (524)

4. táblázat. A brittől eltérő sztenderd változatok elemeit tartalmazó olvasmányok száma (az adott tankönyvben található összes olvasmányhoz viszonyítva) a vizsgált angolkönyv-sorozatokban

ANGOL	Elem. (A1 / A2)	Pre- Inter. (A2 / B1)	Inter. (B1 / B2)	B1+	Upper- Int er. (B2)	Adv. (C1 / C1+)	Össz.
Pioneer	0 (47)	1 (53)	0 (41)	0 (55)	0 (32)	1 (30)	2 (258)
English File	1 (34)	0 (41)	1 (42)		0 (30)	0 (46)	2 (193)

Mivel a 3. és a 4. táblázatban olvasható arányok nagyon alacsonyak, azt lehet állítani, hogy a vizsgált tankönyvsorozatokban található szövegértési feladatoknak sokkal több nemdomináns nyelvi elemet kellene tartalmazniuk ahhoz, hogy képesek legyenek e nemdomináns nyelvváltozatok tanítására. Azzal a kiegészítéssel, hogy itt is érvényes az angol esetében az a súlyosbító körülmény, hogy nem pusztán a nemdomináns változatok diszkriminációjáról van szó, hanem a brit angol van hegemon helyzetben többek között a szintén domináns amerikai angollal szemben is. Méginkább fontos ezt látni annak fényében, hogy az angolkönyvekben különö-

sen kevés olyan olvasmánnyal találkozunk, amelyekben a brittől eltérő sztenderdből lennének jelen bármiféle nyelvi elemek. (Még annál is kevesebbel, mint amennyi nemdomináns jelenlét a németkönyvek olvasmányaiban tapasztalható.)

Szintén probléma, hogy az a kevés többközpontú jelenlét, ami adott, az is szinte kizárólag a szókincsre korlátozódik, pedig azért az olvasott szövegekben lenne lehetőség akár nyelvtani vagy pragmatikai jelenségek megjelenítésére is. Így viszont a 3. és a 4. táblázatban szereplő alacsony arányok a nemdomináns szókinceselemek alacsony szövegbeli beágyazottságáról is árulkodnak, ami módszertani szempontból egyértelműen negatívan értékelhető.

5. táblázat. A németországától eltérő sztenderd változatok elemeit tartalmazó hallott szövegek száma (az adott tankönyvben található összes hallott szöveghez viszonyítva) a vizsgált németkönyv-sorozatokban

NÉMET	A1	A2	B1	B2	C1	Összesen
Deutsch.com	0 (112)	4 (58)	0 (36)			4 (206)
Ideen	3 (130)	2 (108)	4 (104)			9 (342)
Sicher!				4 (64)	0 (43)	4 (107)
Studio d	0 (152)	2 (72)	1 (53)	3 (84)	1 (49)	7 (410)

6. táblázat. A brittől eltérő sztenderd változatok elemeit tartalmazó hallott szövegek száma (az adott tankönyvben található összes hallott szöveghez viszonyítva) a vizsgált angolkönyv-sorozatokban

ANGOL	Elem. (A1 / A2)	Pre- Inter. (A2 / B1)	Inter. (B1 / B2)	B1+	Upper- Int er. (B2)	Adv. (C1 / C1+)	Össz.
Pioneer	1 (177)	3 (148)	0 (85)	7 (43)	6 (32)	23 (72)	40 (557)
English File	52 (322)	38 (272)	37 (250)		22 (143)	23 (193)	172 (1180)

Amint az 5. és a 6. táblázatból látszik, valamivel nagyobb fokú többközpontú jelenlét mutatkozik a hallott, mint az olvasott szövegértés terén. Itt az angol esetben jelentősen jobb a helyzet, mint a németnél, sőt, tulajdonképpen azt mondhatjuk, hogy a vizsgált angolkönyv-sorozatok hangzó szövegei egyértelműen sokkal

többközpontúság-orientáltabb képet mutatnak, mint bármelyik más, a jelen tanulmányban elemzett aspektus. Ez egész egyszerűen főleg annak köszönhető, hogy a brit beszélők mellett amerikaiak is megszólalnak ezeken a felvételeken, így ennek elsősorban a kiejtés terén van jelentősége, bár ritkán előkerülnek azért szókinccs-elemek is.

A nyelvtudásszintek közötti eloszlás itt is meglehetősen kiegyensúlyozatlan, és az alapszint semlegességének Muhr (1993)-féle elve nem igazán valósul meg, kivéve a *Pioneer*-t, ahol az A1-A2-B1 szintek elenyésző többközpontú tartalmai után a B1+, a B2 és a C1/C1+ szintek fokozatosan növekvő többközpontúság-orientációt mutatnak. Nyilván azokon a szinteken, ahol semmiféle többközpontú jelenlét nem tapasztalható, ott ezt legtöbbször az adott kötet témái indokolják, melyek kevésbé alkalmasak arra, hogy a különböző nyelvváltozatok sajátosságait bemutassák, különösen ami a lexikát illeti. Ha viszont a téma egy adott nyelvi szinten nem is kedvez a lexikai különbségek tárgyalásának, akkor ezen a szinten lenne például lehetőség a pragmatikai vagy nyelvtani különbségek bemutatása – ez azonban a vizsgált tankönyvekben elmarad.

Pozitívumként érdemes ugyanakkor megjegyezni, hogy a többközpontú nyelvi elemek többnyire országismereti témákba ágyazottan fordulnak elő, ami valószínűleg többek között Christen és Knipf-Komlósi (2002, 16. o.) korábban már említett megfigyelésével függ össze, miszerint a többközpontúság jegyeit magukon hordozó nyelvi elemek az országismeretről szóló érdekes beszélgetések alapjául szolgálhatnak. Ez egyrészt nagyon pozitív, és teljesen összhangban van a szakirodalommal, másrészt viszont az sem jó, ha a többközpontúság egy adott tankönyvben kizárólag az országismerettel foglalkozó leckékben jelenik meg, mint például az *Ideen* esetében.

4. Következtetések

Összefoglalva még egyszer hangsúlyozandó, hogy a többközpontú modell alkalmazása a nyelvoktatásban sok szempontból előnyös lenne, de a vizsgált tankönyvsorozatokban még mindig csak marginális szerepet játszik, ami összhangban van a szakirodalom korábbi eredményeivel (vö. többek között Ammon és Hägi, 2005, 33–37. o.; Christen és Knipf-Komlósi, 2002, 17–19. o.; Muhr, 1993, 119–122. o. vagy 1996b, 244. o. stb.). Az eltérő normák Muhr (1996c, 42. o.) által javasolt „értelmes együttélése” tehát még mindig hiányzik a vizsgált tankönyvekből – bár nem teljesen függetlenül a nyelvi szinttől és a témától –, és egy igen erőteljes németországi német, valamint brit angol dominancia rajzolódik ki.

Ennek kapcsán fontosnak tartom megjegyezni, hogy mivel a német esetében a németországi változat az egyetlen (mono)domináns sztenderd, így annak a többi-

vel szembeni hegemoniája gyakorlatilag a domináns változat előnyét jelenti a nemdomináns változatokkal szemben, ami bár problematikus, azért valamivel kevésbé az, mint az angol kapcsán körvonalozódó helyzet. A brit angol ugyanis csak az egyik a két (ko)domináns angol sztenderd közül, így azt mondhatjuk, hogy a vizsgált tankönyvekben mutatkozó brit angol hegemonia nemcsak a nemdomináns sztenderd változatokat diszkriminálja, hanem a szintén domináns amerikai angolt is. Nyilván ez számos okra vezethető vissza a földrajzi közelségtől a brit tankönyv-és taneszközpiaci túlsúlyig, ugyanakkor, ahogy arra a korábbiakban már számos alkalommal rámutattam, egyáltalán nem szolgálja a tanulók érdekét.

Ezenkívül alapvető probléma még, hogy a többközpontúság bemutatása az elemzett tankönyvekben gyakorlatilag a lexika területére korlátozódik, ami az angol esetében kiegészül még a kiejtéssel, azonban a többi nyelvi szint – mint például a nyelvtan vagy a pragmatika – ebben az összefüggésben említés nélkül marad. Mindenképpen van még tehát hova fejlődni, így a jelen munka alapvetően e tankönyvek kritikájaként értelmezhető.

Mindazonáltal fontos alapvető megállapítás, hogy a Hueber Kiadó esetében kétségtelenül pozitív (bár kis mértékű) fejlődés figyelhető meg, ha e tanulmány eredményeit összehasonlítjuk például Muhr (1993: 119-122) észrevételeivel, aki szerint ugyanennek a kiadónak a '90-es években egyik legelterjedtebb tankönyve (*Themen neu*) egyáltalán nem volt képes hatékonyan tanítani a német nyelv nemdomináns nemzeti változatait, mivel gyakorlatilag nem tartalmazott elemeket ezekből a változatokból. Ez a javulás kétségkívül reménykeltő, és a *Deutsch.com* tankönyvsorozat (kiegészülve a *Sicher!*-rel) alapvetően pozitív példa, de utódja (az *Ideen*) sajnos visszalépésnek tekinthető ebből a szempontból, abban ugyanis sokkal kevesebb a nemdomináns elem, és kevésbé változatos témákhoz kapcsolódnak, mint a *Deutsch.com*-ban.

S ha már az alapvetően pozitív, bár némileg ambivalens példánál tartunk, akkor meg kell említeni angolos részről a *Pioneer* sorozatot is, melyben számértékkileg igen sok többközpontú tartalom megjelenik, azonban ezek jelentős részben a tankönyv végén mellékelt amerikai-brit szókincslistán találhatóak, és a tananyagba való beágyazottságuk hiányos. Ugyanígy hiányos az összes vizsgált tankönyvsorozatban a többközpontú szókincs szövegekbe való beágyazottsága, ugyanis az olvasott szövegértés fejlesztését célzó feladatokban különösen alacsony a többközpontú jelenlét, és bár a hallott szövegekben viszonylag magas, ott pedig főként a kiejtés jelenik meg, és kevésbé a szókincs.

Mindebből az következik, hogy a jövőben az új tankönyveket többközpontú irányba kell fejleszteni, a *Deutsch.com*, a *Sicher!* és a *Pioneer* esetében már megfigyelhető pozitív (de még nem elégséges) eredményekre alapozva. Ahelyett, hogy figyelmen kívül hagynák ezeket az elért eredményeket (mint az *Ideen* esetében), a

kiadóknak a fenti pozitív példákon alapulva kellene a tankönyveiket továbbfejleszteniük. E többközpontúság-orientált fejlődés elérése érdekében a következő javaslatokat ajánlom a tankönyvfejlesztők figyelmébe:

(1) Az olvasott és hallott szövegek nagyobb nyelvi változatossága révén kiegyensúlyozott, több régiót átfogó reprezentációra van szükség a receptív készségekben (vö. Muhr, 1996a).

(2) A sztenderd változatok sokféleségének rendszeres bemutatása révén maximalizálni kell a tanított idegen nyelv kommunikatív hatókörét (vö. Knipf-Komlósi, 2001; Glaboniat et al., 2002).

(3) A többközpontú tartalmak bemutatásának országismeretbe ágyazottan kell történnie, de anélkül, hogy ezeket a tartalmakat kizárólag az országismeret témáira redukálnánk.

(4) Általánosságban a többközpontúságot a lehető legsokszínűbben, minél több témát érintve kell bemutatni. A többközpontúság ugyanis „több, mint néhány konyhai szókinccselem” (Muhr 1996a, 141. o.).

(5) Egy semleges alapszint után a nemdomináns változatoknak fokozatosan egyre nagyobb teret kell nyerniük (vö. Muhr 1996a).

(6) A többközpontúságnak a nyelv minden szintjén meg kell nyilvánulnia (a kiejtéstől a nyelvtanon és a szókinccsen át a pragmatikáig), tehát nem csak a lexika területén (vö. Muhr 1993, 1996a, Glaboniat et al. 2002).

(7) Egy többközpontúságra nyitott tankönyvben a szókinccselemek legalább 3%-ának nemdomináns eredetűnek kell lennie (Muhr, 1993 és Glaboniat et al., 2002 alapján), különösen középszinttől kezdve. Mivel ezek a szókinccselemek részben a hallott és olvasott szövegekben jelennek meg, ez pozitív visszahatással lehet a receptív készségekben való többközpontú jelenlétre is.

(8) A különböző nemzeti változatok ekvivalens formáit párhuzamosan érdemes bevezetni, és mindig egyértelműen fel kell tüntetni, hogy melyik nyelvváltozathoz tartoznak.

A fenti javaslatok célja, hogy lehetővé tegyék a nyelvi valóság minél teljesebb visszatükrözését, ami a nyelvtanítás egyik legfontosabb tulajdonsága kell, hogy legyen (vö. pl. Hägi, 2006, 180–182. o.).

Irodalom

1. Alptekin, Cem, 2002. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56/1: pp. 57–64.
2. Ammon, Ulrich, 1995. *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110872170>

3. Ammon, Ulrich, 2005. Pluricentric and divided languages. In: Ammon, Ulrich – Norbert Dittmar – Klaus Jürgen Mattheier – Peter Trudgill eds. *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society*. Berlin–New York: De Gruyter. pp. 1536–1543.
4. Ammon, Ulrich, 2019. *The Position of the German Language in the World*. Abingdon – New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315157870>
5. Ammon, Ulrich – Sara Hägi, 2005. Nationale und regionale Unterschiede im Standarddeutschen und ihre Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache *Deutsch revival: Pädagogische Zeitschrift für das ungarndeutsche Bildungswesen* 2005/2: pp. 27–39.
6. Auerbach, Elsa Roberts, 1995. The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. In: Tollefson, James. W. ed. *Power and inequality in language education*. New York: Cambridge University Press. pp. 9–33.
7. Bettermann, Rainer, 2010. D-A-CH-Konzept. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen eds. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen–Basel: Francke. p. 41.
8. Boss, Bettina, 2005. Plurizentrischer DaF-Unterricht, aber wie? Die Sprache der Deutschschweiz in drei Lehrwerken für die Grundstufe. *Info DaF*, 32/6: pp. 546–555.
9. Christen, Helen – Elisabeth Knipf-Komlósi, 2002. Falle, Klinke oder Schnalle? Falle, Klinke und Schnalle! Informationen, Meinungen, Forderungen aus der Sektion „Deutsch als plurizentrische Sprache“. In: Clalüna, Monika – Günther Schneider eds. *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht*. Rom: Bulletin Vals-Asla. pp. 13–19.
10. Cillia de, Rudolf, 2009. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF/DaZ-Unterricht. In: Koskensalo, Annikki – John Smeds – Rudolf de Cillia eds. *Sprache als kulturelle Herausforderung*. Berlin: LIT-Verlag. pp. 119–139.
11. Clyne, Michael ed. 1992. *Pluricentric languages: Differing norms in different nations*. The Hague: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110888140>
12. Cook, Vivian, 1999. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33/2: pp. 185–209.
13. Crystal, David, 2008. Two thousand million? Updates on the statistics of English. *English Today*, 93/24: pp. 3–6. <https://doi.org/10.1017/S0266078408000023>
14. Dollinger, Stefan, 2019a. Debunking “pluri-areality”: On the pluricentric perspective of national varieties. *Journal of Linguistic Geography*, 2019/7: pp. 98–112. <https://doi.org/10.1017/jlg.2019.9>
15. Dollinger, Stefan, 2019b. *The pluricentricity debate: On Austrian German and other Germanic standard varieties*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429031496>
16. Eichinger, Ludwig M., 2006. Das Deutsche als plurizentrische Sprache betrachtet. In: *EFNIL Annual Conference*. Madrid. <http://www.efnil.org/conferences/archives/madrid-2006/papers/06-EFNIL-Madrid-Eichinger-NewVersion.pdf/view> (letöltés ideje: 2022. 03. 21.)
17. Elspaß, Stephan – Christa Dürscheid – Arne Ziegler, 2017. Zur grammatischen Pluriarealität der deutschen Gebrauchsstandards – oder: Über die Grenzen des Plurizentritätsbegriffs. *Zeitschrift für deutsche Philologie*, 149/136: pp. 69–91.

18. Európa Tanács, 2002. *Közös Európai Referenciakeret*. Strasbourg: Nyelvpolitikai Program, Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya.
19. Glaboniat, Manuela – Martin Müller – Paul Rusch – Helen Schmitz – Lukas Wertenschlag, 2002. *Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Stuttgart: Langenscheidt.
20. Glauninger, Manfred Michael, 2001. Österreichisches Deutsch. *Deutschunterricht für Ungarn*, 14/1–2: pp. 107–108.
21. Glauninger, Manfred Michael, 2013. Deutsch im 21. Jahrhundert: »pluri«, »supra«- oder »postnational«? In: Fiala-Fürst, Ingeborg – Jürgen Joachimsthaler – Walter Schmitz eds. *Mitteuropa: Kontakte und Kontroversen*. Dresden: Thelem. pp. 459–468.
22. Hanashiro, Kazu, 2016. How globalism is represented in English textbooks in Japan. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, 14: pp. 2–13.
23. Hägi, Sara, 2006. *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 64*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
24. Heindrichs, Wilfried – Friedrich Wilhelm Gester – Heinrich P. Kelz, 1980. *Sprachlehrforschung: Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
25. Hensel, Sonja N., 2000. Welches Deutsch sollen wir lehren? Über den Umgang mit einer plurizentrischen Sprache im DaF-Unterricht. *Zielsprache Deutsch*, 1: pp. 31–39.
26. Herrgen, Joachim, 2015. Entnationalisierung des Standards: Eine perzeptionslinguistische Untersuchung zur deutschen Standardsprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Lenz, Alexandra N. – Timo Ahlers – Manfred Michael Glauninger eds. *Dimensionen des Deutschen in Österreich: Variation und Varietäten im sozialen Kontext*. Frankfurt am Main: Peter Lang. pp. 139–164. <https://doi.org/10.14220/9783737003377.139>
27. Huber, Máté Imre, 2021. Plurizentrik in DaF-Lehrwerken: Zwei Lehrwerkreihen im Vergleich. In: Csernicskó, István – Kozmács István eds. *Kétnyelvűség – oktatás – nyelvmenedzselés: Írások, tanulmányok Vančo Ildikó születésnapjára*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem. pp. 113–127.
28. Huber, Máté Imre, 2022. A nyelvi többközpontúság elméletének szerepe a nyelvoktatásban az angol és a német példáján. *Modern Nyelvoktatás 2022/1–2*: 18–35. o. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.1-2.18.35>
29. Jarzabek, Alina Dorota, 2013. Der plurizentrische Ansatz und das DACH-Prinzip in polnischen DaF-Lehrwerken. In: Bartoszewicz, Iwona – Marek Halub – Tomasz Maliszek eds. *Germanica Wratislaviensia 138: Auswertung und Neubewertung*. Wrocław: Acta Universitatis Wratislaviensis. pp. 173–183.
30. Jenkins, Jennifer, 2006. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40/1: pp. 157–181. <https://doi.org/10.2307/40264515>
31. Jianli, Liang, 2015. Pluricentric Views towards English and Implications for ELT in China. *English Language Teaching*, 8/4: pp. 90–96. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n4p90>

32. Kachru, Braj Bihari, 1992. World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*: 25/25: pp. 1–14.
<https://doi.org/10.1017/S0261444800006583>
33. Kloss, Heinz, 1978. *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. Düsseldorf: Schwann. (In German).
34. Knipf-Komlósi, Elisabeth, 2001. Die Rolle der Variation in der deutschen Gegenwartssprache im Sprachunterricht. In: Canisius, Péter – Gerner Zsuzsanna – Manfred Michael Glauninger eds. *Sprache – Kultur – Identität*. Pécs: Edition Praesens. pp. 181–189.
35. Kramsch, Claire, 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
36. Kramsch, Claire, 1995. *The privilege of the non-native speaker*. Plenary address at the Annual TESOL Convention. April. Long Beach, California.
37. Krumm, Hans-Jürgen, 1994. Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kest, Bernd – Gerhard Neuner eds. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt. pp. 100–105.
38. Lanstyák, István, 1996. Gondolatok a nyelvek többközpontúságáról (különös tekintettel a magyar nyelv Kárpát-medencei sorsára). *Új Forrás*, 28/6: pp. 25–38.
39. Lehtonen, Piia, 2020. Standardvarietäten in Finnischen DaF- und EFL-Lehrwerken: Ein Vergleich zwischen Deutsch-Lehrwerken und Englisch-Lehrwerken. Magisterarbeit, Universität Jyväskylä.
40. Maijala, Minna, 2009. Zur sprachlichen und kulturellen Variation im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Überlegungen anhand einer Studie von finnischen DaF-Lehrwerken. In: Koskensalo, Annikki – John Smeds – Rudolf de Cillia eds. *Sprache als kulturelle Herausforderung*. Berlin: LIT-Verlag. pp. 249–276.
41. Marlina, Roby, 2014. The pedagogy of English as an International Language (EIL): More reflections and dialogues. In: Marlina, Ruby – Ram Ashish Giri eds. *The pedagogy of English as an International Language*. New York City: Springer. pp. 1–19.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-06127-6_1
42. Marlina, Roby, 2018. *Teaching English as an International Language: Implementing, reviewing, and re-envisioning World Englishes in language education*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315315768>
43. Matsuda, Aya, 2002. International understanding through teaching world Englishes. *World Englishes*, 21/3: pp. 436–440.
44. Matsuda, Aya, 2003. Incorporating World Englishes in teaching English as an international language. *TESOL Quarterly*, 37/4: pp. 719–729.
45. Medgyes, Péter, 1992. Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46/4: pp. 340–349.
46. Motschenbacher, Heiko, 2019. Non-nativeness as a dimension of inclusion: A multimodal representational analysis of EFL textbooks. *International Journal of Applied Linguistics*, 29/3: pp. 285–307. <https://doi.org/10.1111/ijal.12237>
47. Muhr, Rudolf, 1993. Österreichisch – Bundesdeutsch – Schweizerisch: Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache. In: Muhr, Rudolf ed. *Internationale Arbeiten*

- zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky. pp. 108–123.
48. Muhr, Rudolf, 1996a. Das Deutsche als plurizentrische Sprache: Zur Sprachrealität der deutschsprachigen Länder und zum Normbegriff im DaF-Unterricht. *Unterrichtspraxis / Teaching German: Zeitschrift des amerikanischen Deutschlehrerverbandes*, 1/2: pp. 137–146. <https://doi.org/10.2307/3531823>
49. Muhr, Rudolf, 1996b. Österreichisches Deutsch und interkulturelle Kommunikation im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache. *ÖDaF Mitteilungen: Informationen des Vereins „Österreichischer Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache“*, 1/1: pp. 31–44.
50. Muhr, Rudolf, 1997. Norm und Sprachvariation im Deutschen: Das Konzept "Deutsch als plurizentrische Sprache" und seine Auswirkungen auf Sprachbeschreibung und Sprachunterricht DaF. *Germanistische Linguistik*, 28/137–138: pp. 179–203.
51. Muhr, Rudolf, 2003. Language change via satellite: The influence of German television broadcasting on Austrian German. *Journal of Historical Pragmatics*, 4/1: pp. 103–127. <https://doi.org/10.1075/jhp.4.1.06muh>
52. Muhr, Rudolf ed. 2005. *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
53. Muhr, Rudolf, 2012. Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: A typology. In: Muhr, Rudolf ed. *Non-dominant varieties of pluricentric languages: Getting the picture*. Frankfurt am Main: Peter Lang. pp. 23–48. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01621-5>
54. Neuland, Eva, 2011. Variation in der deutschen Sprache: Auswirkungen auf den (Fremd)Sprach(en)unterricht. In: Moraldo, Sandro ed. *Deutsch aktuell 2: Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. Rom: Carocci. 48–63. (In German).
55. Neuner, Gerhard, 1994. Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Berndt – Gerhard Neuner ed. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt. pp. 8–22.
56. Neuner, Gerhard, 2007. Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard – Herbert Christ – Hanj-Jürgen Krumm eds. *Handbuch Fremdsprachenunterricht 5. Auflage*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. pp. 399–402.
57. Niehaus, Konstantin, 2015. Areale Variation in der Syntax des Standarddeutschen: Ergebnisse zum Sprachgebrauch und zur Frage Plurizentrik vs. Pluriarealität. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 82/2: pp. 133–168.
58. Rauer, Agnes – Elena Tizzano, 2019. *Teaching English with a pluricentric approach: A compilation of four upper secondary teachers' beliefs*. Unpublished MA thesis. University of Malmö, Faculty of Education and Society, Department of Culture, Languages and Media.
59. Sadker, David – Myra Sadker, 2001. Gender bias: From colonial America to today's classrooms. In: Banks, James A. – Cherry A. McGee Banks eds. *Multicultural education: Issues and perspectives, 4th edition*. New York: John Wiley and Sons. pp. 125–151.
60. Schneider, Edgar W., 2011. *English around the world*. Cambridge: Cambridge University Press.

61. Seidlhofer, Barbara, 2009. Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes*, 28/2: pp. 236–245.
 62. Sherman, John Eric, 2010. Uncovering Cultural Bias in EFL Textbooks. *Issues in Applied Linguistics*, 18/1: pp. 27–53.
 63. Su, Ya-Chen, 2016. The international status of English for intercultural understanding in Taiwan's high school EFL textbooks. *Asia Pacific Journal of Education*, 36/3: pp. 390–408.
 64. Syrbe, Mona – Rose, Heath, 2018. An evaluation of the global orientation of English textbooks in Germany. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12/2: pp. 152–163.
 65. Tajeddin, Zia – Pakzadian, Maryam, 2020. Representation of inner, outer and expanding circle varieties and cultures in global ELT textbooks. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5/10: pp. 1–15. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00089-9>
 66. Takahashi, Reiko, 2014. An analysis of ELF-oriented features in ELT coursebooks. *English Today*, 30/1: pp. 28–34. <https://doi.org/10.1017/S0266078413000539>
 67. Tomlinson, Brian – Masuhara, Hitomi, 2013. Adult coursebooks. *ELT Journal*, 67/2: pp. 233–249. <https://doi.org/10.1093/elt/cct007>
 68. Vettorel, Paola, 2018. ELF and communication strategies: Are they taken into account in ELT materials? *RELC Journal*, 49/1: pp. 58–73.
 69. Wollmann, Jana, 2019. *Nationale Variation des Standarddeutschen: Lexikalische Varianten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken*. Magisterarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität München.
 70. Yamanaka, Nobuko, 2006. An evaluation of English textbooks in Japan from the viewpoint of nations in the inner, outer, and expanding circles. *JALT Journal*, 28/1: pp. 57–76.
- URL 1: <https://www.englishprofile.org/> (letöltés ideje: 2022. 03. 21.)

Az elemzett tankönyvek angolból

1. Latham-Koenig, Christina – Clive Oxenden – Paul Seligson, 2012. *English File Elementary*. Third edition. Oxford: Oxford University Press.
2. Latham-Koenig, Christina – Clive Oxenden – Paul Seligson, 2012. *English File Pre-intermediate*. Third edition. Oxford: Oxford University Press.
3. Latham-Koenig, Christina – Clive Oxenden, 2013. *English File Intermediate*. Third edition. Oxford: Oxford University Press.
4. Latham-Koenig, Christina – Clive Oxenden, 2014. *English File Upper-intermediate*. Third edition. Oxford: Oxford University Press.
5. Latham-Koenig, Christina – Clive Oxenden – Jerry Lambert, 2015. *English File Advanced*. Third edition. Oxford: Oxford University Press.
6. Mitchell, H. Q. – Marileni Malkogianni, 2015. *Pioneer elementary*. London: MM Publications.
7. Mitchell, H. Q. – Marileni Malkogianni, 2015. *Pioneer pre-intermediate*. London: MM Publications.

8. Mitchell, H. Q. – Marileni Malkogianni, 2016. *Pioneer intermediate*. London: MM Publications.
9. Mitchell, H. Q. – Marileni Malkogianni, 2016. *Pioneer B1+*. London: MM Publications.
10. Mitchell, H. Q. – Marileni Malkogianni, 2015. *Pioneer B2*. London: MM Publications.
11. Mitchell, H. Q. – Marileni Malkogianni, 2017. *Pioneer C1/C1+*. London: MM Publications.

Az elemzett tankönyvek németből

1. Funk, Hermann – Christina Kuhn – Silke Demme, 2006. *Studio d A1: Deutsch als Fremdsprache für Anfänger*. Berlin: Cornelsen Verlag.
2. Funk, Hermann – Christina Kuhn – Silke Demme, 2006. *Studio d A2: Deutsch als Fremdsprache für Anfänger*. Berlin: Cornelsen Verlag.
3. Funk, Hermann – Christina Kuhn – Silke Demme – Britta Winzer, 2007. *Studio d B1: Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen Verlag.
4. Krenn, Wilfried – Herbert Puchta, 2015. *Ideen 1: Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.
5. Krenn, Wilfried – Herbert Puchta, 2015. *Ideen 2: Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.
6. Krenn, Wilfried – Herbert Puchta, 2015. *Ideen 3: Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.
7. Kuhn, Christina – Rita Niemann, Rita – Britta Winzer-Kiontke, 2010. *Studio d: Die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache B2/1*. Berlin: Cornelsen Verlag.
8. Kuhn, Christina – Britta Winzer-Kiontke – Ulrike Würz, 2011. *Studio d: Die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache B2/2*. Berlin: Cornelsen Verlag.
9. Kuhn, Christina – Britta Winzer-Kiontke – Ulrike Würz – Sabira Levin, 2015. *Studio d: Die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache B2/2*. Berlin: Cornelsen Verlag.
10. Neuner, Gerhard ed. 2008. *Deutsch.com 1*. Ismaning: Hueber Verlag.
11. Neuner, Gerhard ed. 2009. *Deutsch.com 2*. Ismaning: Hueber Verlag.
12. Neuner, Gerhard ed. 2011. *Deutsch.com 3*. Ismaning: Hueber Verlag.
13. Perlmann-Balme, Michaela – Susanne Schwalb, 2014. *Sicher! Niveau B2 Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.
14. Perlmann-Balme, Michaela – Susanne Schwalb – Magdalena Matussek, 2014. *Sicher! Niveau C1 Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.

References

1. Alptekin, Cem, 2002. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56/1: pp. 57-64.
2. Ammon, Ulrich, 1995. *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten [The German language in Germany, Austria and Switzerland: The problem of national varieties]*. Berlin: De Gruyter. (In German). <https://doi.org/10.1515/9783110872170>

3. Ammon, Ulrich, 2005. Pluricentric and divided languages. In: Ammon, Ulrich – Norbert Dittmar – Klaus Jürgen Mattheier – Peter Trudgill eds. *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society*. Berlin–New York: De Gruyter. pp. 1536–1543.
4. Ammon, Ulrich, 2019. *The Position of the German Language in the World*. Abingdon – New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315157870>
5. Ammon, Ulrich – Sara Hägi, 2005. Nationale und regionale Unterschiede im Standarddeutschen und ihre Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache [National and regional differences in standard German and their meaning in teaching German as a foreign language]. *Deutsch revival: Pädagogische Zeitschrift für das ungarndeutsche Bildungswesen [German revitalized: Pedagogical Journal for German Education in Hungary]*. 2005/2: pp. 27–39. (In German).
6. Auerbach, Elsa Roberts, 1995. The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. In: Tollefson, James. W. ed. *Power and inequality in language education*. New York: Cambridge University Press. pp. 9–33.
7. Bettermann, Rainer, 2010. D-A-CH-Konzept [D-A-CH Concept]. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen eds. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache [Lexicon of German as a Foreign and Second Language]*. Tübingen – Basel: Francke. p. 41.
8. Boss, Bettina, 2005. Plurizentrischer DaF-Unterricht, aber wie? Die Sprache der Deutschschweiz in drei Lehrwerken für die Grundstufe [Pluricentric German language teaching, but how?]. *Info DaF [Info German as a Foreign Language]*, 32/6: pp. 546–555. (In German).
9. Christen, Helen – Elisabeth Knipf-Komlósi, 2002. Falle, Klinke oder Schnalle? Falle, Klinke und Schnalle! Informationen, Meinungen, Forderungen aus der Sektion „Deutsch als plurizentrische Sprache“ [Falle, Klinke or Schnalle? Falle, Klinke and Schnalle! Information, opinions, expectations from the section 'German as a pluricentric language']. In: Clalüna, Monika – Günther Schneider eds. *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht [Multilingualism and German education]*. Rom: Bulletin Vals-Asla. pp. 13–19. (In German).
10. Cillia de, Rudolf, 2009. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF/DaZ-Unterricht [German as a pluricentric language and teaching German as a foreign or second language]. In: Koskensalo, Annikki – John Smeds – Rudolf de Cillia eds. *Sprache als kulturelle Herausforderung [Language as a cultural challenge]*. Berlin: LIT-Verlag. pp. 119–139. (In German).
11. Clyne, Michael ed. 1992. *Pluricentric languages: Differing norms in different nations*. The Hague: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110888140>
12. Cook, Vivian, 1999. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33/2: pp. 185–209.
13. Crystal, David, 2008. Two thousand million? *Updates on the statistics of English. English Today*, 93/24: pp. 3–6. <https://doi.org/10.1017/S0266078408000023>
14. Dollinger, Stefan, 2019a. Debunking “pluri-areality”: On the pluricentric perspective of national varieties. *Journal of Linguistic Geography*, 2019/7: pp. 98–112. <https://doi.org/10.1017/jlg.2019.9>

15. Dollinger, Stefan, 2019b. *The pluricentricity debate: On Austrian German and other Germanic standard varieties*. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429031496>
16. Eichinger, Ludwig M., 2006. *Das Deutsche als plurizentrische Sprache betrachtet [German as a pluricentric language]*. In: EFNIL Annual Conference. Madrid. (In German).
<http://www.efnil.org/conferences/archives/madrid-2006/papers/06-EFNIL-Madrid-Eichinger-NewVersion.pdf/view> (letöltés ideje: 2022. 03. 21.)
17. Elspaß, Stephan – Christa Dürscheid – Arne Ziegler, 2017. Zur grammatischen Pluriarealität der deutschen Gebrauchsstandards – oder: Über die Grenzen des Plurizentritätsbegriffs [On the grammatical pluriareality of the German colloquial standard – or: On the limits of the pluricentricity concept]. *Zeitschrift für deutsche Philologie [Journal for German Philology]*. 149/136: pp. 69–91. (In German).
18. Európa Tanács [Council of Europe], 2002. *Közös Európai Referenciakeret [Common European Framework of Reference]*. Strasbourg: Nyelvpolitikai Program, Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya [Language Policy Programme, Education Policy Division, Modern Languages Department]. (In Hungarian).
19. Glaboniat, Manuela – Martin Müller – Paul Rusch – Helen Schmitz – Lukas Wertenschlag, 2002. Profile Deutsch [Profiles German]. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen [Common European Framework of Reference]*. Stuttgart: Langenscheidt. (In German).
20. Glauninger, Manfred Michael, 2001. Österreichisches Deutsch [Austrian German]. *Deutschunterricht für Ungarn [German Education for Hungary]*, 14/1–2: pp. 107–108. (In German).
21. Glauninger, Manfred Michael, 2013. Deutsch im 21. Jahrhundert: »pluri«-, »supra«- oder »postnational«? [German in the 21st century: »pluri«-, »supra«- oder »postnational«?]. In: Fiala-Fürst, Ingeborg – Jürgen Joachimsthaler – Walter Schmitz eds. *Mitteleuropa: Kontakte und Kontroversen [Central Europe: Contacts and controversies]*. Dresden: Thelem. pp. 459–468. (In German).
22. Hanashiro, Kazu, 2016. How globalism is represented in English textbooks in Japan. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, 14: pp. 2–13.
23. Hägi, Sara, 2006. *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 64 [National varieties in teaching German as a foreign language: Duisburg Articles in Linguistics and Cultural Studies 64]*. Frankfurt am Main: Peter Lang. (In German).
24. Heindrichs, Wilfried – Friedrich Wilhelm Gester – Heinrich P. Kelz, 1980. *Sprachlehrforschung: Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik [Language education research: Applied linguistics and foreign language teaching methodology]*. Stuttgart: Kohlhammer. (In German).
25. Hensel, Sonja N., 2000. Welches Deutsch sollen wir lehren? Über den Umgang mit einer plurizentrischen Sprache im DaF-Unterricht [Which German should we teach? Dealing with a pluricentric language in teaching German as a pluricentric language]. *Zielsprache Deutsch [Target Language German]*, 1: pp. 31–39. (In German).

26. Herrgen, Joachim, 2015. Entnationalisierung des Standards: Eine perzeptionslinguistische Untersuchung zur deutschen Standardsprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz [Denationalizing the standard: A perceptual linguistic investigation about the German standard language in Germany, Austria and Switzerland]. In: Lenz, Alexandra N. – Timo Ahlers – Manfred Michael Glauninger eds. *Dimensionen des Deutschen in Österreich: Variation und Varietäten im sozialen Kontext [Dimensions of German in Austria: Variation and varieties in a social context]*. Frankfurt am Main: Peter Lang. pp. 139–164. (In German). <https://doi.org/10.14220/9783737003377.139>
27. Huber, Máté Imre, 2021. Plurizentrik in DaF-Lehrwerken: Zwei Lehrwerkreihen im Vergleich [Pluricentricity in German coursebooks: Two coursebook series in comparison]. In: Csernicskó, István – Kozmács István eds. *Kétnyelvűség - oktatás - nyelvmenedzselés: Írások, tanulmányok Vančo Ildikó születésnapjára [Bilingualism - education - language management: Writings, studies for Ildikó Vančo's birthday]*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem. pp. 113–127. (In German).
28. Huber, Máté Imre, 2022. A nyelvi többközpontúság elméletének szerepe a nyelvoktatásban az angol és a német példáján [The role of pluricentric theory in language education on the example of English and German]. *Modern Nyelvoktatás [Modern Language Education]*. 2022/1–2: 18–35. o. (In Hungarian). <https://doi.org/10.51139/monye.2022.1-2.18.35>
29. Jarzabek, Alina Dorota, 2013. Der plurizentrische Ansatz und das DACH-Prinzip in polnischen DaF-Lehrwerken [The pluricentric approach and the DACH principle in Polish coursebooks of German as a foreign language]. In: Bartoszewicz, Iwona – Marek Halub – Tomasz Maliszek eds. *Germanica Wratislaviensia 138: Auswertung und Neubewertung [Germanica Wratislaviensia 138: Evaluation and Reassessment]*. Wrocław: Acta Universitatis Wratislaviensis. pp. 173–183. (In German).
30. Jenkins, Jennifer, 2006. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40/1: pp. 157–181. <https://doi.org/10.2307/40264515>
31. Jianli, Liang, 2015. Pluricentric Views towards English and Implications for ELT in China. *English Language Teaching*. 8/4: pp. 90–96. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n4p90>
32. Kachru, Braj Bihari, 1992. World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*: 25/25: pp. 1–14. <https://doi.org/10.1017/S0261444800006583>
33. Kloss, Heinz, 1978. *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800 [The development of new Germanic cultural languages since 1800]*. Düsseldorf: Schwann. (In German).
34. Knipf-Komlósi, Elisabeth, 2001. Die Rolle der Variation in der deutschen Gegenwartssprache im Sprachunterricht [The role of variation in the contemporary German language in language education]. In: Canisius, Péter – Gerner Zsuzsanna – Manfred Michael Glauninger eds. *Sprache – Kultur – Identität [Language – Culture – Identity]*. Pécs: Edition Praesens. pp. 181–189. (In German).

35. Kramersch, Claire, 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
36. Kramersch, Claire, 1995. *The privilege of the non-native speaker*. Plenary address at the Annual TESOL Convention. April. Long Beach, California.
37. Krumm, Hans-Jürgen, 1994. Stockholmer Kriterienkatalog [The Stockholm Catalogue of Criteria]. In: Kest, Bernd – Gerhard Neuner eds. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht [On the analysis, reviewing and development of coursebooks for teaching German as a foreign language]*. Berlin: Langenscheidt. pp. 100–105. (In German).
38. Lanstyák, István, 1996. Gondolatok a nyelvek többközpontúságáról (különös tekintettel a magyar nyelv Kárpát-medencei sorsára) [Thoughts on the pluricentricity of languages (especially with respect to the fate of Hungarian in the Carpathian Basin)]. *Új Forrás [New Source]*, 28/6: 25–38. o. (In Hungarian).
39. Lehtonen, Piia, 2020. *Standardvarietäten in Finnischen DaF- und EFL-Lehrwerken: Ein Vergleich zwischen Deutsch-Lehrwerken und Englisch-Lehrwerken [Standard varieties in Finnish coursebooks of German and English as foreign languages: A comparison of German and English coursebooks]*. Magisterarbeit, Universität Jyväskylä [MA thesis, University of Jyväskylä]. (In German).
40. Maijala, Minna, 2009. Zur sprachlichen und kulturellen Variation im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Überlegungen anhand einer Studie von finnischen DaF-Lehrwerken [On linguistic and cultural variation in teaching German as a foreign language: Considerations on the basis of a study about Finnish coursebooks of German as a foreign language]. In: Koskensalo, Annikki – John Smeds – Rudolf de Cillia eds. *Sprache als kulturelle Herausforderung [Language as a cultural challenge]*. Berlin: LIT-Verlag. pp. 249–276. (In German).
41. Marlina, Roby, 2014. The pedagogy of English as an International Language (EIL): More reflections and dialogues. In: Marlina, Ruby – Ram Ashish Giri eds. *The pedagogy of English as an International Language*. New York City: Springer. pp. 1–19. https://doi.org/10.1007/978-3-319-06127-6_1
42. Marlina, Roby, 2018. *Teaching English as an International Language: Implementing, reviewing, and re-envisioning World Englishes in language education*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315315768>
43. Matsuda, Aya, 2002. International understanding through teaching world Englishes. *World Englishes*, 21/3: pp. 436–440.
44. Matsuda, Aya, 2003. Incorporating World Englishes in teaching English as an international language. *TESOL Quarterly*, 37/4: pp. 719–729.
45. Medgyes, Péter, 1992. Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46/4: pp. 340–349.
46. Motschenbacher, Heiko, 2019. Non-nativeness as a dimension of inclusion: A multimodal representational analysis of EFL textbooks. *International Journal of Applied Linguistics*, 29/3: pp. 285–307. <https://doi.org/10.1111/ijal.12237>
47. Muhr, Rudolf, 1993. Österreichisch – Bundesdeutsch – Schweizerisch: Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache [Austrian – Germany German – Swiss: On the didactics of German as a pluricentric language]. In: Muhr, Rudolf ed.

- Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen [International studies on Austrian German and its relations with its neighbouring countries]*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky. pp. 108–123. (In German).
48. Muhr, Rudolf, 1996a. Das Deutsche als plurizentrische Sprache: Zur Sprachrealität der deutschsprachigen Länder und zum Normbegriff im DaF-Unterricht [German as a pluricentric language: On the linguistic reality of the German-speaking countries, and on the norm concept in teaching German as a foreign language]. *Unterrichtspraxis / Teaching German: Zeitschrift des amerikanischen Deutschlehrerverbandes [Unterrichtspraxis / Teaching German: Journal of the American Association of German Teachers]*, 1/2: pp. 137–146. (In German). <https://doi.org/10.2307/3531823>
49. Muhr, Rudolf, 1996b. Österreichisches Deutsch und interkulturelle Kommunikation im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache [Austrian German and intercultural communication in the context of German as a foreign language]. *ÖDaF Mitteilungen: Informationen des Vereins „Österreichischer Lehrverband Deutsch als Fremdsprache“ [ÖDaF News: Accounts of the Association of Austrian Teachers of German as a Foreign Language]*, 1/1: pp. 31–44. (In German).
50. Muhr, Rudolf, 1997. Norm und Sprachvariation im Deutschen: Das Konzept "Deutsch als plurizentrische Sprache" und seine Auswirkungen auf Sprachbeschreibung und Sprachunterricht DaF [Norm and language variation in German: The concept of German as a pluricentric language and its influences on language description and teaching German as a foreign language]. *Germanistische Linguistik*, 28/137–138: pp. 179–203. (In German).
51. Muhr, Rudolf, 2003. Language change via satellite: The influence of German television broadcasting on Austrian German. *Journal of Historical Pragmatics*, 4/1: pp. 103–127. <https://doi.org/10.1075/jhp.4.1.06muh>
52. Muhr, Rudolf ed. 2005. *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt [Standard varieties and language ideologies in different language cultures of the world]*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
53. Muhr, Rudolf, 2012. Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: A typology. In: Muhr, Rudolf ed. *Non-dominant varieties of pluricentric languages: Getting the picture*. Frankfurt am Main: Peter Lang. pp. 23–48. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01621-5>
54. Neuland, Eva, 2011. Variation in der deutschen Sprache: Auswirkungen auf den (Fremd)Sprach(en)unterricht [Variation in the German language: Influences on (foreign) language education. In: Moraldo, Sandro ed. *Deutsch aktuell 2: Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache [German currently 2: Tendencies of the contemporary German language]*. Rom: Carocci. pp. 48–63. (In German).
55. Neuner, Gerhard, 1994. Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik [Textbook research – textbook critique]. In: Kast, Berndt – Gerhard Neuner ed. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht [On the analysis, reviewing and development of coursebooks for*

- teaching German as a foreign language*]. Berlin: Langenscheidt. pp. 8–22. (In German).
56. Neuner, Gehard, 2007. Lehrwerke [Coursebooks]. In: Bausch, Karl-Richard – Herbert Christ – Hanj-Jürgen Krumm eds. *Handbuch Fremdsprachenunterricht [The handbook of foreign language teaching]*. 5. Auflage [5th edition]. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. pp. 399–402.
57. Niehaus, Konstantin, 2015. Areal Variation in der Syntax des Standarddeutschen: Ergebnisse zum Sprachgebrauch und zur Frage Plurizentrik vs. Pluriarealität [Areal variation in the syntax of stadard German: Results on language use and ont he question of pluricentricity vs. pluriareality]. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik [Journal of Dialectology and Linguistics]*, 82/2: pp. 133–168.
58. Rauer, Agnes – Elena Tizzano, 2019. *Teaching English with a pluricentric approach: A compilation of four upper secondary teachers' beliefs*. Unpublished MA thesis. University of Malmö, Faculty of Education and Society, Department of Culture, Languages and Media.
59. Sadker, David – Myra Sadker, 2001. Gender bias: From colonial America to today's classrooms. In: Banks, James A. – Cherry A. McGee Banks eds. *Multicultural education: Issues and perspectives*, 4th edition. New York: John Wiley and Sons. pp. 125–151.
60. Schneider, Edgar W., 2011. *English around the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
61. Seidlhofer, Barbara, 2009. Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes*, 28/2: pp. 236–245.
62. Sherman, John Eric, 2010. Uncovering Cultural Bias in EFL Textbooks. *Issues in Applied Linguistics*, 18/1: pp. 27–53.
63. Su, Ya-Chen, 2016. The international status of English for intercultural understanding in Taiwan's high school EFL textbooks. *Asia Pacific Journal of Education*, 36/3: pp. 390–408.
64. Syrbe, Mona – Rose, Heath, 2018. An evaluation of the global orientation of English textbooks in Germany. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12/2: pp. 152–163.
65. Tajeddin, Zia – Pakzadian, Maryam, 2020. Representation of inner, outer and expanding circle varieties and cultures in global ELT textbooks. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5/10: pp. 1–15. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00089-9>
66. Takahashi, Reiko, 2014. An analysis of ELF-oriented features in ELT coursebooks. *English Today*, 30/1: pp. 28–34. <https://doi.org/10.1017/S0266078413000539>
67. Tomlinson, Brian – Masuhara, Hitomi, 2013. Adult coursebooks. *ELT Journal*, 67/2: pp. 233–249. <https://doi.org/10.1093/elt/cct007>
68. Vettorel, Paola, 2018. ELF and communication strategies: Are they taken into account in ELT materials? *RELC Journal*, 49/1: pp. 58–73.
69. Wollmann, Jana, 2019. *Nationale Variation des Standarddeutschen: Lexikalische Varianten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken [National variation of standard German: Lexical variants in teaching German as a foreign language and in*

coursebooks of German as a foreign language]. Magisterarbeit [MA thesis], Ludwig-Maximilians-Universität München.

70. Yamanaka, Nobuko, 2006. An evaluation of English textbooks in Japan from the viewpoint of nations in the inner, outer, and expanding circles. *JALT Journal*, 28/1: pp. 57-76.

URL 1: <https://www.englishprofile.org/> (letöltés ideje: 2022. 03. 21.)

The English textbooks analysed

1. Latham-Koenig, Christina – Clive Oxenden – Paul Seligson, 2012. *English File Elementary*. Third edition. Oxford: Oxford University Press.
2. Latham-Koenig, Christina – Clive Oxenden – Paul Seligson, 2012. *English File Pre-intermediate*. Third edition. Oxford: Oxford University Press.
3. Latham-Koenig, Christina – Clive Oxenden, 2013. *English File Intermediate*. Third edition. Oxford: Oxford University Press.
4. Latham-Koenig, Christina – Clive Oxenden, 2014. *English File Upper-intermediate*. Third edition. Oxford: Oxford University Press.
5. Latham-Koenig, Christina – Clive Oxenden – Jerry Lambert, 2015. *English File Advanced*. Third edition. Oxford: Oxford University Press.
6. Mitchell, H. Q. – Marileni Malkogianni, 2015. *Pioneer elementary*. London: MM Publications.
7. Mitchell, H. Q. – Marileni Malkogianni, 2015. *Pioneer pre-intermediate*. London: MM Publications.
8. Mitchell, H. Q. – Marileni Malkogianni, 2016. *Pioneer intermediate*. London: MM Publications.
9. Mitchell, H. Q. – Marileni Malkogianni, 2016. *Pioneer B1+*. London: MM Publications.
10. Mitchell, H. Q. – Marileni Malkogianni, 2015. *Pioneer B2*. London: MM Publications.
11. Mitchell, H. Q. – Marileni Malkogianni, 2017. *Pioneer C1/C1+*. London: MM Publications.

The German textbooks analysed

1. Funk, Hermann – Christina Kuhn – Silke Demme, 2006. *Studio d A1: Deutsch als Fremdsprache für Anfänger [Studio d A1: German as a foreign language for beginners]*. Berlin: Cornelsen Verlag.
2. Funk, Hermann – Christina Kuhn – Silke Demme, 2006. *Studio d A2: Deutsch als Fremdsprache für Anfänger [Studio d A2: German as a foreign language for beginners]*. Berlin: Cornelsen Verlag.
3. Funk, Hermann – Christina Kuhn – Silke Demme – Britta Winzer, 2007. *Studio d B1: Deutsch als Fremdsprache [Studio d B1: German as a foreign language]*. Berlin: Cornelsen Verlag.
4. Krenn, Wilfried – Herbert Puchta, 2015. *Ideen 1: Deutsch als Fremdsprache [Ideen 1: German as a foreign language]*. Ismaning: Hueber Verlag.

5. Krenn, Wilfried – Herbert Puchta, 2015. *Ideen 2: Deutsch als Fremdsprache [Ideen 2: German as a foreign language]*. Ismaning: Hueber Verlag.
6. Krenn, Wilfried – Herbert Puchta, 2015. *Ideen 3: Deutsch als Fremdsprache [Ideen 3: German as a foreign language]*. Ismaning: Hueber Verlag.
7. Kuhn, Christina – Rita Niemann, Rita – Britta Winzer-Kiontke, 2010. *Studio d: Die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache B2/1 [Studio d: Intermediate level in German as a foreign language B2/1]*. Berlin: Cornelsen Verlag.
8. Kuhn, Christina – Britta Winzer-Kiontke – Ulrike Würz, 2011. *Studio d: Die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache B2/2 [Studio d: Intermediate level in German as a foreign language B2/2]*. Berlin: Cornelsen Verlag.
9. Kuhn, Christina – Britta Winzer-Kiontke – Ulrike Würz – Sabira Levin, 2015. *Studio d: Die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache B2/2 [Studio d: Intermediate level in German as a foreign language B2/2]*. Berlin: Cornelsen Verlag.
10. Neuner, Gerhard ed. 2008. *Deutsch.com 1*. Ismaning: Hueber Verlag.
11. Neuner, Gerhard ed. 2009. *Deutsch.com 2*. Ismaning: Hueber Verlag.
12. Neuner, Gerhard ed. 2011. *Deutsch.com 3*. Ismaning: Hueber Verlag.
13. Perlmann-Balme, Michaela – Susanne Schwalb, 2014. *Sicher! Niveau B2 Deutsch als Fremdsprache [Sicher! Level B2 German as a foreign language]*. Ismaning: Hueber Verlag.
14. Perlmann-Balme, Michaela – Susanne Schwalb – Magdalena Matussek, 2014. *Sicher! Niveau C1 Deutsch als Fremdsprache [Sicher! Level C1 German as a foreign language]*. Ismaning: Hueber Verlag.

Az angol és a német nyelv többközpontúsága négy nyelvkönyvsorozatban

Huber Máté Imre. SZTE BTK Angol-Amerikai Intézet, egyetemi tanársegéd, Magyarország; hubermate@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0178-6802>

Jelen tanulmány egy komplex kutatási projekt része, amely a szociolingvisztika és a nyelvpedagógia határterületén mozogva vizsgálja azt a kérdést, hogy milyen szerepet tölt be az angol és a német nyelv többközpontúsága a magyar oktatási rendszerben. Ezen belül a tanulmány fókuszában olyan tankönyvcsaládok állnak, amelyek széles körben használatosak és piacvezető szerepet töltenek be Magyarországon, mind a közoktatás, mind pedig a felső-, ill. a felnőttoktatás terén. E két nyelv többközpontúságának nemzetközi szakirodalmi igen kiterjedt, ezen belül pedig egyre intenzívebb figyelem irányul annak nyelvoktatásban betöltött szerepére. A tanulmány alapját képező komparatív vizsgálat négy (két angol és két német) tankönyvcsaládot elemez, melyek a magyarországi tankönyvpiacra vezető pozíciót töltenek be, és a nyelvtudásszintek teljes skáláját lefedik, a Közös Európai Referenciakeret A1-től C1 szintjéig. Így összesen 20 teljes kötet (tankönyv, munkafüzet, ill. kiegészítő és hanganyagok) képezik részét az elemzésnek.

A vonatkozó szakirodalom ajánlásai alapján, melyek a többközpontúság megjelenítését elsősorban a receptív készségek terén tartják indokoltnak, jelen tanulmány három területen vizsgálja a többközpontúság nyelvkönyvekben való megjelenítését: (1) a szókincs, (2) az

olvasott szövegértés, ill. (3) a hallott szövegértés terén. A tanulmány elsődleges célja általános tendenciák megállapítása, de ezek illusztrálására konkrét példák is elemzésre kerülnek.

A vizsgálat legalapvetőbb tanulsága, hogy a többközpontúság – az eddigi kutatási eredményekkel összhangban – meglehetősen marginális szerepet kap a vizsgált tankönyvcsaládokban. Vannak azonban szisztematikus különbségek az egyes kiadók gondozásában megjelent tankönyvcsaládok között, ami arra utal, hogy megfelelő elméleti háttér és a nyelvi variabilitásra irányuló nyitottság megléte esetén igenis lehetséges a többközpontú tartalmakat hangsúlyosabban beépíteni ezekbe az anyagokba.

Bár a többközpontúságból adódó különbségek a nyelv minden szintjén megnyilvánulnak, a vizsgált tankönyvcsaládokban mégis szinte kizárólag szókincsbeli eltérések kerülnek elő, néhány esetben kiegészülve a kiejtés szabályosságaival. Ez nemcsak a direkt módon a szókincs fejlesztésére irányuló tartalmak, hanem az olvasott, ill. a hallott szövegértés fejlesztését célzó szövegek esetében is igaz. A tanulmány a vizsgált tankönyvcsaládokban előforduló többközpontú tartalmak tematikus eloszlására is kitér, ahol főleg a német esetében mutatkoznak jelentős anomáliák, méghozzá a kulináris specialitásokkal foglalkozó témák erőteljes felülreprezentálásával. Pozitív eredményként említhető, hogy azonos kiadó régebbi kiadványait vizsgáló korábbi kutatások eredményeivel összevetve nagyobb hangsúlyt kap a többközpontúság a ma használatos anyagokban, ami bizakodásra adhat okot.

E kutatás relevanciáját, ill. gyakorlati hasznát az adja, hogy a vizsgált tankönyvcsaládok tudományos elemzése alapján megfogalmazott kritika fényében konkrét, tudományosan megalapozott javaslatokat állít a tankönyvkiadók és tananyagfejlesztők elé, amelyek megvalósításával közelebb hozható egymáshoz a nyelvoktatás és a valós nyelvhasználat, ezzel pedig sikeresebbé tehető a nyelvtanulás folyamata is.

Kulcsszavak: angol, német, idegen nyelv, többközpontúság, tankönyvek.

Поліцентричність англійської та німецької мов у чотирьох серіях підручників з мови

Матей-Імре Губер. Англо-Американський Інститут факультету гуманітарних наук Сегедського наукового університету, помічник викладача, Угорщина; hubermate@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0178-6802>

Ця публікація є частиною комплексного дослідження, яке на межі соціолінгвістики та лінгвопедагогіки намагається дати відповідь на питання, яку роль відіграє поліцентричність англійської та німецької мов в угорській освітній системі. Крім цього, у фокусі статті перебувають такі серії підручників, що використовуються у широких колах і мають лідерські позиції на ринку Угорщини, як у середній освіті, так і у вищій та післядипломній освіті. Поліцентричність цих двох мов є доволі поширеною в міжнародній науковій літературі, а в цьому контексті все більш інтенсивна увага спрямовується на її роль у вивченні мов. У статті зроблено спробу компаративного аналізу чотирьох (двох англійських і двох німецьких) серій підручників, які займають провідну роль на угорському ринку підручників і покривають усю шкалу рівня знань мови (від A1 до C1 за шкалою Загальноєвропейських

компетенцій володіння іноземною мовою). Таким чином, об'єктом аналізу стало 20 повноцінних книг (підручники, робочі зошити, додаткові матеріали, аудіоматеріали).

Дотримуючись рекомендацій наукової літератури, які застосування поліцентричності вважають вмотивованим саме у сфері рецептивних умінь, у статті досліджено прояви поліцентричності у підручниках на прикладі трьох сфер: (1) лексика, (2) розуміння прочитаного тексту, (3) розуміння почутого тексту. Першочерговою метою публікації є з'ясування загальних тенденцій, однак для їх ілюстрації аналізуються також конкретні приклади.

Головний висновок дослідження – поліцентричність, що показували й результати попередніх досліджень, отримала дуже маргінальну роль в аналізованих серіях підручників. Проте між окремими серіями, які готувалися різними видавцями, існують систематичні відмінності, а це свідчить, що в разі відповідного теоретичного базису та відкритості до мовної варіативності можливим є вбудувати в ці матеріали змісти, акцентовані на поліцентричності.

Хоча відмінності, які походять із поліцентричності, проявляються на всіх рівнях мови, в аналізованих підручниках згадуються виключно лексичні відмінності, а в кількох випадках це доповнюється особливостями вимови. Це стосується не тільки змістів, спрямованих на розвиток лексики прямим способом, але й текстів, спрямованих на розуміння прочитаного і почутого. У статті окремо розглянуто тематичний розподіл поліцентричних змістів аналізованих підручників. Значні аномалії у цьому контексті спостерігаються переважно у випадку німецької мови, де значною мірою переважають теми, присвячені кулінарній специфіці. Як позитивний фактор можна згадати те, що у нових підручниках у порівнянні зі старими підручниками тих самих видавців поліцентричність отримала більший акцент, що дає підстави для оптимізму.

Актуальність цього дослідження, а також його практичне значення полягає в тому, що сформульована як результат наукового аналізу критика серій підручників дає конкретні, науково обґрунтовані рекомендації видавцям та укладачам. Реалізувавши ці рекомендації, можна зблизити викладання мови і реальне мововживання, завдяки чому процес засвоєння мови стане успішнішим.

Ключові слова: англійська мова, німецька мова, іноземна мова, поліцентричність, підручники.

The pluricentricity of English and German in four coursebook series

Huber, Máté Imre. University of Szeged, Faculty of Arts, Institute of English and American Studies, assistant professor, Hungary; hubermate@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0178-6802>

The present study is part of a complex research project, which, situated at the interface of sociolinguistics and language pedagogy, investigates the role of the pluricentricity of English and German in the Hungarian educational system. The focus of this study is on textbook families that are widely used and market leaders in Hungary, both in public education and in higher as well as adult education. The international literature on the pluricentricity of these

two languages is extensive, and within it, the role of these languages in language teaching is receiving increasing attention. The comparative analysis upon which this paper is based analyses four textbook families (two English and two German ones) which are market leaders in Hungary, and cover the full range of proficiency levels from A1 to C1 of the Common European Framework of Reference for Languages. Thus, a total of 20 complete volumes (textbook, workbook, as well as supplementary and audio materials) are included in the analysis.

Based on the recommendations of the relevant literature, which advocates the representation of pluricentricity primarily in the case of receptive skills, this paper examines the pluricentricity in three areas in language textbooks: (1) vocabulary, (2) reading comprehension, and (3) listening comprehension. The primary aim of the paper is to identify general trends, but to illustrate these, a number of specific examples are also analysed.

The most fundamental finding of the study is that, in line with previous research, pluricentricity plays a rather marginal role in the textbook families studied. However, there are systematic differences between the textbook families published by different publishers, which suggests that it is possible to incorporate more pluricentric content in these materials, given an appropriate theoretical background and a sufficient degree of openness to linguistic variability.

Although the differences resulting from pluricentricity are manifest at all levels of language, the textbook families studied focus almost exclusively on vocabulary differences, in some cases complemented by pronunciation. This is true not only of content aimed directly at developing vocabulary, but also of texts aimed at developing reading or listening comprehension. The study also looks at the thematic distribution of the pluricentric content, discovering significant anomalies, such as a strong over-representation of topics dealing with culinary specialities, especially in the case of German. On the positive side, compared with the results of previous studies of older publications from the same publisher, there is a greater emphasis on pluricentricity in the materials used today, which is an encouraging insight.

The relevance and practical utility of this research is that it provides textbook publishers and curriculum developers with concrete, scientifically based recommendations based on the criticisms formulated on the basis of the scholarly analysis of the textbook families under study, which, if implemented, can bring language teaching and real language use closer together, and thus make the process of language learning more successful.

Keywords: *English, German, foreign languages, pluricentricity, coursebooks.*