

HUBER MÁTÉ

# A nyelvi többközpontúság elméletének szerepe a nyelvoktatásban az angol és a német példáján

Jelen tanulmány célja a nyelvi többközpontúság nyelvoktatásban betöltött szerepének vizsgálata, különös tekintettel az angol és a német nyelv tanítására. A jelen, elméleti orientációjú munka komparatív szemszögből értelmezi és rendszerezi a már meglévő kutatási eredményeket, és kísérletet tesz arra, hogy Clyne (1992) többközpontú modelljét Kachru (1992) *World Englishes* modelljének koncentrikus köreivel ötvözze. Az elméleti háttér felvázolását, illetve a két szóban forgó nyelv többközpontúságának összehasonlítását követően számos nyelvtanítás-módszertani következtetést is megfogalmaz. Az egyik legkézenfekvőbb olyan különbség az angol és a német többközpontúsága között, amely a nyelvtanításra nézve is komoly következményekkel jár, az a tény, hogy míg az angolnak két domináns változata van (amerikai és brit angol), addig a németnek csak egy (németországi német). Ennek ellenére mostanáig egyetlen nyelvtanítás-módszertani irányultságú tanulmány sem foglalkozott e két nyelv többközpontúságával komparatív megközelítésből – éppen ez teszi jelen tanulmányt relevánssá.

Kulcsszavak: többközpontúság, angol, német, nyelvtanítás, koncentrikus modell

## Elméleti célkitűzés: egy gyakorlati probléma orvoslása

Jelen tanulmány azt kísérel meg feltárni, milyen szerepet tölt be a nyelvi többközpontúság elmélete a nyelvoktatásban, különös tekintettel az angol és a német mint idegen nyelvek oktatására. A vizsgálat a szociolingvisztika és a nyelvpedagógia határterületén mozogva helyezi az eddigi kutatási eredményeket egy újszerű, interdiszciplináris, komparatív elméleti keretbe. A tanulmány célja e két terület előnyeit ötvözve egy olyan újszerű elméleti keret létrehozása, amely előnyösen alkalmazható az oktatási rendszer minden szintjén és részrendszerében, a tantervektől a tankönyveken át egészen a konkrét tantermi munkáig.

Mivel magam is tanítom a vizsgált két idegen nyelvet a magyarországi köz- és felsőoktatásban, így a két nyelv többközpontúságának a nyelvoktatásban betöltött szerepével kapcsolatos megállapításaim egy belső nézőpontot is tükröznek. A téma gyakorlati jelentőségét jól példázza az alábbi élmény, amelyben kezdő nyelvtanárként volt részem. Ausztriába vittem kirándulni a németet akkor már legalább három éve tanuló diákjaimat (akiket akkor még csak néhány hónapja tanítottam), ahol az utca emberét megszólítva kellett egy egyszerű projektfeladatot megvalósítaniuk. Sajnos sokan közülük dolguk végezetlenül, kétségbeesve tértek vissza hozzám, és arról számoltak be, hogy több éves nyelvtanulási tapasztalatuk ellenére meglepően komoly megértési nehézségekbe ütköztek, ugyanis – elmondásuk szerint – a helyi osztrák beszélők nyelvváltozata merőben különbözött az általuk tanulttól.

Ez az élmény indított arra, hogy tudományos igénnyel foglalkozzak ezzel a témával, hiszen már nyelvtanári pályámnak ezen a rendkívül korai pontján egyértelművé vált számomra, milyen fontos hatással bírhat a nyelvtanulás sikerességére nézve, hogy a folyamatban mennyire van (vagy épp nincs) jelen a nyelv többközpontúsága. És ez legálább annyira igaz az angolra is, mint a németre. Az angol esetében a populáris kultúrában (média, könnyűzene, filmipar, videojátékok stb.) kirajzolódó amerikai dominancia ütközik a (nem csak a magyarországi) nyelvoktatásban alkalmazott taneszközök túlnyomórészt brit orientációjával. A mai nyelvtanulók jelentős része számára a mindennapi élet szerves részét képezik az amerikai angol tartalmak, ez pedig az intézményes nyelvoktatásban tapasztalható brit dominanciával szembekerülve esetenként komoly kognitív disszonanciához vezethet, ha a tanár nem kezeli a helyzetet kellő nyitottsággal.

Tegyük hozzá, a nyelvtanárnak egyáltalán nincsen könnyű dolga, hiszen a jogi-intézményi keretek (tantervek, pedagógiai program, vizsgakövetelmények stb.), az alkalmazott taneszközök (minisztériumi tankönyvlistán elérhető tankönyvcsaládok, széles körben elérhető segédanyagok), ill. sok esetben a tanárképzés sem teremti meg számukra azokat a körülményeket, melyek között könnyen kialakítható lenne egyfajta, a nyelvi többközpontúságra nyitott léggör a nyelv tanulási folyamatban. (Tagadhatatlanul történt e téren némi előrelépés az utóbbi évtizedekben, s ma már a különféle nyelvváltozatokra való nyitottság egyértelműen részét képezi a tananyagoknak és hivatalos követelményrendszereknek, mindemellett egyértelműen szükség van ennek tudatossá és rendszeressé tételére, valamint a nemdomináns változatok megjelenési arányának növelésére is.) A következőkben vázolt elméleti keret célja ennek lehetővé tétele az oktatási rendszer számos szereplőjének bevonásával – a tanterv- és tankönyvfejlesztőktől kezdve a tanárképzésen át a pedagógusokig.

## A nyelvi többközpontúság elmélete

A nyelvi többközpontúság (*linguistic pluricentricity*) fogalmát Kloss (1978) vezette be, a modell részletes kidolgozása viszont már Clyne (1992) érdeme, aki azokat a nyelveket tekintette többközpontúnak, amelyeknek több országban van sztenderd változata, ill. hivatalos státusza. Ezeket az országokat a többközpontú modell normaalkotó centrumoknak tekinti, melyekben az eltérő történelmi-szociokulturális viszonyokból adódóan egymástól eltérő *sztenderd változatok* (Muhr, 1996a és 1997 terminológiája szerint *nemzeti változatok*) fejlődnek.

A többközpontú megközelítés újszerűségét (a 20. század végén) pontosan ez adta: a sztenderd heterogenitásának lehetősége, vagyis hogy egyazon nyelv több különböző – egyenrangú – sztenderd változatban létezhet különböző országokban. Ez akkoriban a nyelvváltozatok szociolingvisztikai elemzése számára egy teljesen új dimenziót nyitott meg. Ahogy Lanstyák (1996) fogalmaz: mivel ezek a nemzeti változatok széles körben használatosak az adott társadalomban az ún. emelkedett nyelvhasználati színtereken (országos médiaorgánnumok, közigazgatás, hivatali nyelvhasználat, vallás, oktatás, politika stb.), ezért nem kérdés, hogy mindegyikük sztenderd változatnak tekinthető. Ehhez teszi még hozzá Muhr (1996a, 1997) a legtipikusabb többközpontú nyelvek esetében az eltérő normák kodifikált voltát (vö. külön szótárak, leíró nyelvtani kézikönyvek, anyanyelv- és idegennyelv-oktatási anyagok megléte a különböző változatokban).

Annak érdekében, hogy a modell a szociolingvisztikai valóságot minél pontosabban tükrözze, Muhr (1996a, 1997) azzal finomította a többközpontú megközelítést, hogy részletesen kidolgozta a domináns, ill. nemdomináns nemzeti változatok közötti (elsőként Clyne, 1992 által említett) különbségtételt, ezzel beemelve a többközpontú modellbe az alapvetően egyenrangúként kezelt nemzeti változatok között megmutatkozó státuszbeli különbségeket. A Muhr (1996a, 1997) által kidolgozott modell szerint, míg a domináns változatok (pl. a németországi német) magasabb szintű nemzetközi társadalmi-politikai státusszal rendelkező elsődleges központokban (*primary centers*) vannak jelen, addig a nemdomináns változatokat (pl. az ausztriai vagy a svájci németet) másodlagos központokban (*secondary centers*) beszéljük, amelyeknek alacsonyabb a fent említett nemzetközi státusza.

A domináns és nemdomináns változatok részletes összehasonlítása az 1. táblázatban olvasható. E táblázat összegzi Clyne (1992), valamint Muhr (2003, 2005 és 2012) megállapításait.

### 1. táblázat

*A többközpontú nyelvek domináns és nemdomináns változatainak összehasonlítása Clyne (1992), valamint Muhr (2003, 2005 és 2012) alapján*

	<b>Elsődleges központok: domináns változatok</b>	<b>Másodlagos központok: nem-domináns változatok</b>
<b>hatás a többi változatra</b>	Hatással vannak a többi változatra.	A domináns változatok hatnak rájuk.
<b>társadalmi, politikai, kulturális presztízs</b>	magasabb	alacsonyabb
<b>kodifikáció</b>	teljes körű	részleges vagy egyáltalán nincs
<b>beszélőközösség</b>	népesebb	alacsonyabb népességű
<b>globális médiajelenlét</b>	erőteljes	maximum szórványos
<b>normák exportja</b>	nemzetközi szervezeteken keresztül (pl. British Council vagy Goethe Intézet)	nem (vagy csak igen kis mértékben) jellemző

Azzal együtt, hogy a fentiekben körvonalazott többközpontú megközelítés tagadhatatlanul rendkívül hasznos, hiszen alkalmazásával a nyelvi változatosság olyan aspektusai írhatók le, amelyek különben csak igen nehezen lehetnének megragadhatók, egy alapvető probléma említése nélkül jelen tanulmány nem lenne hiteles. Ez a probléma a sztenderd fogalmával kapcsolatban adódik, ami egyáltalán nem tekinthető egyértelműen tisztázottnak a nyelvészeti, szociolingvisztikai szakirodalomban.

Míg Weinreich (1954) és Haugen (1966) konstruktivista paradigmájukban viszonylag jól körülhatárolják a sztenderd fogalmát egy a társadalom által tudatosan és centralizáltan szabályozott nyelvváltozatként, addig Crowley (2003), Gal (2006), Pléh és Bodor (2001), Tolcsvai Nagy (2017) és mások szerint a sztenderd nem több egy elméleti konstrukciónál, ami egy idealizált nyelv képzetét hordozza magában, és csak „hatalmi tényező[k]” figyelembe vételével értelmezhető (Tolcsvai Nagy, 2017, p. 222). Lippi-Green (2012) egy dekonstruktivista álláspont képviselőjeként odáig megy, hogy mítoszként aposztrofálja a sztenderd létezésének kérdését, amely ideológiai alapú, célja pedig a meglévő társadalmi

erőviszonyok, presztízsegyenlőtlenségek konzerválása. Nincs ugyanis olyan objektív különbség egyes nyelvváltozatok között, mely alapján kijelenthetnénk, hogy az egyik jobb, magasabb szintű, ill. bármilyen értelemben sztenderdebb lenne a másikhoz képest, így aztán Lippi-Green (2012) nézete szerint az egész sztenderd–nemsztenderd különbségtétel alkalmatlan tudományos vizsgálatokban történő alkalmazásra. Ezt az értelmezést aposztrofálja Lanstyák (2015, p. 29) „standard mint ötlmény” vagy „standard a fejekben” megközelítésként, szemben a fent említett, Weinreich (1954) vagy Haugen-féle (1966) „standard mint sajátos helyzetű rétegnyelv”, avagy „standard a földön” felfogással, nem is említve az idealizáló „standard mint eszmény” vagy „standard a magasban” értelmezést (Lanstyák, 2015, p. 29).

Finomítandó Lippi-Green (2012) fenti szélsőséges megfogalmazását, érdemes mindehhez hozzátenni – többek között Haugen (1959) nyomán –, hogy bár önmagában a nyelvi rendszert, vagyis Saussure (1916) rendszerében a *langue* szintjét vizsgálva valóban nincs objektív különbség az egyes nyelvváltozatok között, a sztenderd fogalmának azért mégis komoly gyakorlati létjogosultsága van a konkrét (társadalmi) nyelvhasználatot illetően, tehát Saussure-nél (1916) a *parole*, de akár a *langage* szintjén is – például a státusztervezés vagy a nyelvi menedzselés terén – vö. Jernudd és Neustupný (1987), ill. Nekvapil (2000).

A fentiek fényében egy árnyaltabb, kiegyensúlyozottabb, a szociolingvisztikai szakmai diskurzus számára használhatóbb (ha tetszik, rekonstruktivista) képet fest Ammon (2004), aki úgy fogalmaz (részben a Prágai Nyelvész kör alaptételeire támaszkodva – vö. Čermák, 2014), hogy a sztenderd definíciójához a kulcs a normaalkotásban keresendő, és ezzel a következőképpen oldja fel a fenti problémát: nyilvánvalóan a nemsztenderd változatoknak is megvannak a saját normáik, szabályrendszerük; a különbség viszont Ammon (2004) szerint abban áll, hogy míg a sztenderd változatok normái intézményszerűsültek, előírásaként funkcionálnak, és jelen vannak az oktatásban, addig a nemsztenderd normák nincsenek kodifikálva, és semmilyen hivatalos státusszal nem rendelkeznek. Így tehát abban igaza van Lippi-Green-nek (2012), hogy pusztán nyelvi különbözőségek alapján nincs értelme különbséget tenni a változatok standardizáltsága között, ugyanakkor szociolingvisztikai szemmel nézve, a nyelvi és a társadalmi valóságot együttesen, komplex viszonyrendszerben vizsgálva nélkülözhetetlen egy ilyesfajta különbségtétel.

Ezen a ponton fontos megjegyezni, hogy a sztenderd fogalmán sokszor valamiféle egységes, az egész nemzetre/beszélőközösségre nézve homogén nyelvváltozatot értenek, ez azonban hibás, pusztán ideológiai alapokon álló megközelítés. A tudományos értelemben vett sztenderd mindig változatokban van jelen, legyen szó akár csak regionális vagy társadalmi rétegződésről, nem beszélve a többközpontú nyelvek nemzeti változatairól (vö. Ammon, 2004). Hasonlóképpen vélekedik Lanstyák (2015, p. 31) is, aki szerint a sztenderd maga is „közveleges”, azaz sosem a maga vegytiszta valójában jelenik meg, bár nyilvánvalóan szigorúbb körülhatároltság jellemzi, mint más nyelvváltozatokat.

## **Az angol és a német többközpontúsága**

Egy nyelv nem csak egyféleképpen lehet többközpontú, így érdemes foglalkozni a többközpontú nyelvek tipológiájával is. E tekintetben számos csoportosítási lehetőség létezik, a következőkben viszont csak azokra térek ki, amelyek az angol és a német szempontjából relevánsak.

Az első és legfontosabb különbség, ami – majd látni fogjuk – a két nyelv oktatására is hatással van, hogy míg a német esetében egyetlen domináns változatot említhetünk, addig az angol esetében kettőt. Ez persze nem jelenti azt, hogy a német ne lenne többközpontú nyelv, csupán azt, hogy másképp többközpontú, mint az angol. Talán nem nagy meglepetés, hogy az egyetlen domináns német sztenderd a németországi német, míg az osztrák és a svájci sztenderd változatokra a többközpontú megközelítés nemdomináns sztenderdekként tekint. (A kodifikáció hiánya és az alacsony népességszám miatt Liechtenstein, Luxemburg, Dél-Tirol és Kelet-Belgium félközpontókként említhetők, szintén nemdomináns változatokkal – vö. Ammon, 1995.) Ezzel szemben az angol esetében az amerikai és a brit sztenderd változatok is domináns sztenderdek, míg a többi nemzeti változat (pl. kanadai, ausztrál, új-zélandi, indiai stb.) nemdomináns. Muhr (2012) nomenklatúrája szerint a németre monodominancia, az angolra pedig kodominancia jellemző – ugyanezt Kenesei (2006) más megközelítésből aszimmetrikus (német) vs. szimmetrikus (angol) különbségtételként aposztrofálja. Meglátásom szerint előbbi előnyösebb szóhasználat, ugyanis a szimmetrikus szó azt a fals képzetet sugallhatja, miszerint az angolnak minden változata egyenrangú, ez pedig – amint a későbbiekben látni fogjuk – egyáltalán nincs így. Ezen a ponton fontosnak tartom még egyszer leszögezni, hogy ez a különbségtétel nem jelenti azt, hogy a tárgyalt két nyelv közül bármelyik ne lenne többközpontú, csupán arra vonatkozik, hogy többközpontúságuk jellegében jelentős különbségek mutatkoznak.

További ilyen fontos különbség Clyne (1992) szerint, hogy egy többközpontú nyelv nemzeti változatai földrajzilag összefüggő területen vagy egymástól nagy távolságra, szétszórtan helyezkednek el. Ez alapján a német az előbbi, az angol pedig az utóbbi kategóriába tartozik, ami a többközpontúság tényének elfogadása szempontjából lehet fontos. Ahogy Dollinger (2019) kiemeli, az angol sztenderd változatok között tátongó (sokszor óceányi) távolságból adódóan a közvélekedés számára is lehetetlen nem elismerni az eltérő sztenderdek létezését, míg az egybefüggő nyelvterülettel rendelkező német nyelv esetében ez távolról sincs így (vö. egyebek mellett Muhr, 2005 leírását a többközpontúsággal szembehelyezkedő, egységes német nyelvterületet propagáló, a tudományos-nyelvészeti ténymegállapításokat egy az egyben figyelmen kívül hagyó nyelv művelői ideológiáról).

Csoportosíthatók ezenkívül a többközpontú nyelvek a többközpontúság eredete alapján is, ahol szintén jelentős különbség mutatkozik a két vizsgált nyelv között. Míg az angol nyelv többközpontúsága történelmileg egyértelműen a gyarmatosításra vezethető vissza (vö. Clyne, 1992, ill. Schneider, 2011), addig a német nyelvterület gyakorlatilag mindig is különböző államokra (centrumokra) volt tagolva, így a német nyelvnek – Knipf-Komlósi (2001, p. 14) szavaival élve „genetikailag inherens (*genetisch-inhärent*)” tulajdonsága a többközpontúság.

Egy további – igen szembetűnő – különbség a két tárgyalt nyelv többközpontúsága között a beszélők számában mutatkozik meg. Míg a német nyelvű országok és régiók viszonylag könnyen behatárolhatók, össznépességük pedig 96 millió körülire tehető (vö. Ammon & Charlston, 2019), addig az angol esetében ennél sokkal komplexebb, nehezebben értelmezhető helyzettel állunk szemben. Crystal (2008) tanúsága szerint igen nehéz konkrét számokat megadni, viszont jó közelítéssel egymilliárd körül lehet a Földön az angolt első vagy második (de nem idegen!) nyelvként beszélők száma. Már önmagában

ez a különbség rendkívül sokatmondó, így talán nem igényel részletes magyarázatot az a megállapítás, hogy a német nyelv többközpontúsága jóval egyszerűbben leírható az előzőekben vázolt, Clyne- (1992) és Muhr-féle (2003, 2005, 2012) többközpontú modell segítségével, mint az angolé. Az angolnak ugyanis – jóval kiterjedtebb és jelentősebb gyarmatbirodalmi múltjából, ill. világszintű *lingua franca* voltából adódóan – sokkal több a nyelvváltozata, mint a németnek, s e nyelvváltozatok egy jóval bonyolultabb, szövevényesebb rendszert alkotnak, mint a német nyelv változatai. Már önmagában azt a kérdést sem mindig egyszerű megválaszolni az angol esetében, hogy e rengeteg nyelvváltozat közül melyek tekinthetők nemzeti (anyanyelvi) változatoknak, és melyek esnek kívül ezen a körön. A német esetében ez a probléma szinte egyáltalán nem merül fel.

## 2. táblázat

*Az angol és a német többközpontúságának összehasonlítása*

	angol	német
domináns változatok száma	kettő (kodominancia/szimmetria)	egy (monodominancia/aszimmetria)
földrajzi elhelyezkedés	szétszórt	egybefüggő
többközpontúság eredete	gyarmatosítás	genetikailag inherens
beszélők száma	egymilliárd	96 millió
nehézség	óriási kiterjedés	országhatárokon átnyúló variánsok
alternatív modellek	World Englishes, angol mint globális nyelv, angol mint <i>lingua franca</i> , angol mint nemzetközi nyelv	pluriareális megközelítés

## Problémák és megoldások

A következőkben olyan problémákat fogok felvetni a többközpontú modell kapcsán, amelyek orvoslásával nagymértékben növelhető a modell fogalmi pontossága. A problémák ugyan valóságok, de sikerrel orvosolhatók a többközpontú megközelítésen belül, így tanulmányomban mindvégig kitartok a többközpontúság fogalmának használata mellett, még akkor is, ha a jelen fejezet esetenként kritikákat fogalmaz meg a modellt illetően. E kritikák célja ugyanis semmiképpen sem a modell cáfolata, hanem sokkal inkább annak finomhangolása.

A német nyelv esetében csak az országhatárokon átívelő nyelvi jelenségek jelentenek némi kihívást a többközpontú modell számára, melyek alapján a többközpontúsággal szembehelyezkedő, a német nyelvű dialektológiából fejlődött pluriareális megközelítés képviselői azzal a kritikával illetik a többközpontú (pluricentrikus) modellt, hogy az túlzottan nagy szerepet tulajdonít az államhatároknak, holott a nyelvi változatosság nem áll meg egy-egy ilyen önkényesen meghúzott választóvonalnál. Különösen is helytállónak tűnhet ez a kritika a német nyelvterület esetében, amely földrajzilag összefüggő, és egymással szomszédos országokat foglal magában, és Németország délkeleti (bajor) régiója például számos rokon vonást mutat Ausztriával. A pluriareális irányzat képviselői ez alapján azt javasolják, hogy a nemzetállamok helyett azokon

átívelő régiókat vegyünk alapul a német sztenderdek változatosságának vizsgálatakor (vö. pl. Elspaß et al., 2017; Glauninger, 2013; Herrgen, 2015; Niehaus, 2015).

Dollinger (2019a, 2019b) viszont egy rendkívül részletes és mindenre kiterjedő vizontválaszban fogalmazza meg, miért nem jogos felvetés mégsem az államhatárok szerepének teljes elvetése, ezzel megvédve a többközpontú megközelítést. Anélkül, hogy a részletekbe bocsátkoznék, talán a legjobban úgy foglalhatnám össze Dollinger (2019a, 2019b) álláspontjának a lényegét, hogy a határokon átívelő jelenségek alapján inkább a nemzeti változatok közötti átfedésekre, ill. átmeneti régiókra (mintegy pufferzónákra) érdemes következtetni. Ilyen átmeneti régió pl. Németország és Ausztria között Bajorország, ill. Ausztria és Svájc között Vorarlberg tartomány. Ez a következtetés kétségkívül tovább finomítja a többközpontú modellt, így tulajdonképpen azt mondhatjuk, hogy egyfajta dialektikus evolúció révén a pluriareális irányzat is hozzájárult a többközpontú (pluricentrikus) megközelítés fejlődéséhez, cizellálódásához, ahelyett, hogy meghaladtottá tette volna azt.

Amint említettem, jóval összetettebb a kérdés az angol nyelv esetében, ahol a fentiekben vázolt, Clyne-i alapokon nyugvó modell helyett sokkal inkább elterjedt a nemzetközi szakirodalomban Kachru (1992) *World Englishes* elméleti keretének alkalmazása – vagy, ahogy Crystal (2003) nevezi, az angol mint globális nyelv (*English as a Global Language, EGL*) fogalmáé. A következőkben megkísérlem röviden bemutatni, hogyan lehet ezt a két modellt kölcsönösen előnyösen ötvözni, ezzel pedig – az eddigi kutatási eredményeket megőrizve és felhasználva – megújítani az angol mint nemzetközi (és egyben továbbra is többközpontú) nyelv változatainak szociolingvisztikai leírását.

Kachru (1992) modellje – lásd 1. ábra – három koncentrikus körbe helyezi az angol nyelv nemzeti változatait: (1) *a belső körbe (Inner Circle)* tartoznak az angol nyelv tradicionális bázisai, vagyis olyan országok, amelyekbe az angol nyelv az imperiális gyarmatbirodalmi időszak előtt érkezett, s ahol az angol mind a mai napig a többségi társadalom anyanyelve (*ENL: English as a Native Language*). Ide tartozik az Egyesült Királyság, az USA, Kanada, Írország, Ausztrália, Új-Zéland és a Dél-Afrikai Köztársaság. Ezek Kachru (1992) modelljében a tradicionális normaalkotó, normaadó (*norm-providing*) régiók.

(2) *A külső körbe (Outer Circle)* olyan országok tartoznak, ahol az angol nyelv jelenléte az imperiális gyarmatbirodalmi időszak terméke (pl. India, Nigéria, Pakisztán, Szingapúr stb.). Ezekben az országokban tipikusan angol nyelven zajlanak az államigazgatás kulcsfontosságú folyamatai, ill. gyakran ez a (felső)oktatás legfontosabb nyelve is. Itt az angol második nyelvként van jelen (*ESL: English as a Second Language*), ami azt jelenti, hogy az itt élők túlnyomó többségének nem anyanyelve az angol, de nem is idegen nyelvként tanulták meg intézményes keretek között, hanem általában természetes nyelvelsajátítás útján mint környezeti nyelvet vagy etnikailag semleges közvetítő nyelvet (*lingua franca*). Kachru (1992) modellje ezeket az országokat normaalkotó, normafejlesztő (*norm-developing*) térségekként aposztrofálja, ahol a tradicionális, belső körbeli normák átalakítása, ill. új normák kialakítása zajlik – tehát itt születnek az újabb nemzeti sztenderd változatok.

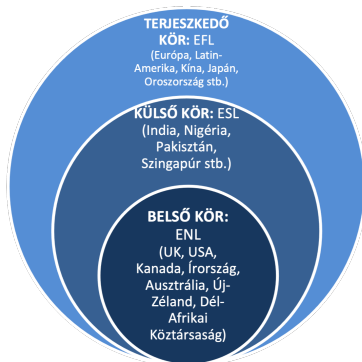
(3) *A terjeszkedő körbe (Expanding Circle)* tartozik – kis túlzással – a világ fennmaradó része, vagyis azok az országok, ill. régiók, ahol az angol tradicionálisan nem volt jelen, de az utóbbi évtizedek globalizációs folyamatai, ill. az angol nyelv nemzetközivé válása révén mára itt is megjelent, főleg az üzleti élet, ill. gyakran a (felső) oktatás területén. Európán belül talán a legjellegzetesebb példái ennek a kategóriának

a skandináv országok, de Kína, Japán, Oroszország, ill. Latin-Amerika jelentős része is idesorolható. Ezek a normafüggő, normakövető (*norm-dependent*) térségek, ahol az angol idegennyelvként (*EFL: English as a Foreign Language*) van jelen.

Ami Clyne (1992) és Kachru (1992) modelljének kölcsönösen előnyös ötvözését illeti – lásd 2. ábra –, megítélésem szerint mindkét modell sokat profitálna abból, ha a domináns–nemdomináns különbségtételre rávetítenénk a koncentrikus körök kategóriáit. Ezzel Kachru (1992) belső körét két részre oszthatnánk: (1) *domináns belső kör* (Egyesült Királyság, USA), ill. (2) *nemdomináns belső kör* (Kanada, Írország, Ausztrália, Új-Zéland és a Dél-Afrikai Köztársaság), míg a további két kategória változatlan maradna: (3) *külső kör* (pl. India, Nigéria, Pakisztán, Szingapúr stb.), ill. (4) *terjeszkedő kör* (pl. Kína, Japán, Skandinávia stb.).

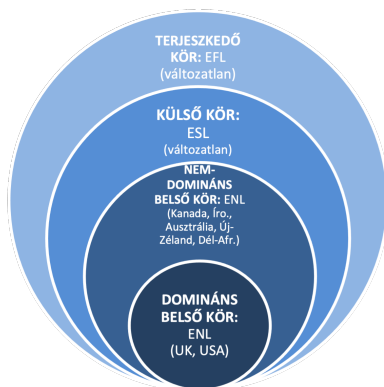
### 1. ábra

Kachru (1992) eredeti koncentrikus World Englishes modellje



### 2. ábra

A Kachru (1992) és a Clyne (1992)-féle modellek ötvözésével létrehozott új kategorizáció



Alapvető különbség tehát, hogy míg a többközpontú paradigma csak anyanyelvi szten-derdekert vesz figyelembe, addig a koncentrikus modell a nem anyanyelvi változatokra is kiterjed. A két modell inkluzív ötvözése mégis új szintre emelheti a nyelvi varia-



bilitás vizsgálatát, ugyanis 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-féle (1992) rendszerben mindketten ugyanabba a (nemdomináns) kategóriába tartoznak.

Végül, de nem utolsó sorban, a két modell ilyen módon történő összehangolása (s egyfajta inkluzív, koncentrikus-többközpontú perspektíva kialakítása) a fogalmi pontos-ságot is elősegíti, egyértelmű viszonyba állítva egymással a kétféle megközelítést. Eddig ugyanis sokhelyütt összemósódott a többközpontúság az angol mint nemzetközi nyelv, angol mint lingua franca, angol mint globális nyelv, ill. a *World Englishes* modellekkel (vö. Marlina, 2014, 2018; Rauer & Tizzano, 2019; Tajeddin & Pakzadian, 2020), ennek a fogalmi pontatlanságnak viszont a fenti összehangolási javaslat képes véget vetni.

## Következmények a nyelvoktatásra nézve

### **1. kérdés: Miért jelenítsük meg a többközpontúságot a nyelvoktatásban?**

Ha elfogadjuk, hogy a nyelvoktatásban alapvető célunk a nyelvi valóság visszatükrözése, akkor ennek a folyamatnak a többközpontú nyelvek oktatása esetében elkerülhetetlen része kell, hogy legyen az adott nyelv többközpontúsága, sztenderd változatainak sokfélesége, legyen szó domináns vagy nemdomináns változatokról (vö. pl. Jenkins, 2006; Jianli, 2015; Krumm, 2006; Muhr, 1996a). Míg a német nyelv többközpontúságával kapcsolatos szakirodalom (a *többközpontú* kifejezést a fenti fogalmi finomítások szerint értelmezve) egészen konkrét javaslatokat fogalmaz meg a nyelvoktatás felé, addig az angolra ez nem jellemző, méghozzá – ahogy arra korábban már kitértem – a különböző modellek összemósódása miatt. A következőkben megkísérlem a némettel kapcsolatban széles körben elfogadott követelményeket az angolra kiterjeszteni – a két nyelv többközpontúságának fentiekben megfogalmazott különbözőségeit szem előtt tartva.

A többközpontú modell alkalmazásának egyik nagy előnye, hogy a többféle norma többféle kulturális kontextust hordoz magán, ami a nyelvoktatásba beépítve képes elősegíteni az interkulturális kommunikációt (Marlina, 2014, 2018; Rauer & Tizzano, 2019). Ez egyúttal remek lehetőséget kínál arra is, hogy a többközpontú tartalmakat a célnyelvi kultúrába, interkulturális ismeretekbe (régembi nyelvhasználatból élve országismertetbe) ágyazottan prezentáljuk (Bettermann, 2010; Christen & Knipf-Komlósi, 2002; Hägi, 2006), azonban az is fontos, hogy ez a fajta interkulturális, országismertetbe ágyazott prezentáció ne korlátozódjon a különböző nemzetekkel kapcsolatos sztereotípiák megjelenítésére (Kramersch, 1993, Marlina, 2018). Nyilván szó sincs arról, hogy ez lenne a nyelvoktatás legelsődlegesebb feladata, ugyanakkor a nyelvtanulás folyamatának, azon belül a céloknak és feladatoknak fontos részét kell, hogy képezzék a többközpontú sztenderdek. Találón adja ezt vissza Ammon és Hägi: „A nagyarányú hasonlóságokat nem szabad a nemzeti és regionális változatok javára elhanyagolni, és

a tanított német nyelvnek a lehető legnagyobb kommunikációs hatókörrel kell rendelkeznie” (2005, p. 34, a szerző fordítása) – amely megállapítás ugyanúgy érvényes az angol mint többközpontú nyelv tanítására, mint a németére.

Fontos kiemelni, hogy a többközpontú modell a sztenderd változatokra koncentrál, és nézetem szerint ezek elsődlegessége a nyelvoktatásban hivatalos státuszuk, az emelkedett nyelvhasználati szintekben való jelenlétük miatt indokolt is – pl. a nemsztenderd regionális változatokkal, dialektusokkal, ill. az idegen akcentussal beszélt, akár lingua franca változatokkal szemben is, bár természetesen utóbbiak jelenléte is szükséges és fontos (többek között ezért is indokolt a már korábban említett fogalmi pontosság, jelen esetben a többközpontú és a lingua franca megközelítés elkülönítése.) Ahogy Muhr (1996a) fogalmaz, és ahogy arra a Közös Európai Referenciakeret is kitér a B2-es és C1-es nyelvismereti szint definiálásakor (Európa Tanács, 2002), be kell látni a nyelvoktatásban azt is, hogy a sztenderd változatokon kívül egy adott kommunikációs helyzetben sok más változat is rendelkezésre állhat, amelyek adott esetben akár jobban meg is felelnek a szituációnak, mint a sztenderd. McKay (2010), valamint Glaboniat et al. (2002, p. 23) a sztenderdfixáció helyett „a normákkal való toleráns bánásmódot” sürgetnek, ami képes a nyelvi diszkrimináció ellen hatni (vö. Glauning, 2001).

Amikor e változatok nyelvoktatásbeli jelenlétéről beszélünk, akkor a szakirodalom tanúsága szerint a receptív készségekre (vagyis a hallott és az olvasott szövegértésre) kell koncentrálni (Muhr 1996b; Glauning 2001), hisz a modern nyelvoktatás elsődleges célja a legritkább esetben valamiféle mesterségesen kialakított ál-anyanyelvi hatás elérése, hanem sokkal inkább az, hogy a nyelvtanuló a legkülönfélébb kommunikációs helyzetekben, a legkülönfélébb kommunikációs partnerekkel meg tudja értetni magát, beleértve anyanyelvi és nem anyanyelvi beszélőket egyaránt. Ezt nevezi Muhr „a normák értelmes együttélésének” (1996b, p. 42), Knipf-Komlósi (2001, p. 18) pedig „egészséges, nem egysíkú normaértelmezésnek”, ami tökéletesen összhangban van Marlina (2014, 2018) angollal kapcsolatos megállapításával is, miszerint a mai globalizált világban nem igazán lehet megjósolni, hogy egy adott nyelvtanuló milyen nyelvváltozatokkal fog élete során találkozni, különösen, ha figyelembe vesszük a globális média szerepét, ami a nyelvváltozatok közötti kapcsolatlétesítést nagymértékben elősegíti.

## **2. kérdés: Hogyan jelenítsük meg a többközpontúságot a nyelvoktatásban?**

A fentiek alapján tehát elfogadhatjuk, hogy szükség van a különféle többközpontú normák nyelvoktatásba történő beépítésére. A kérdés már csak az, hogy mindez hogyan történjen. E kérdés megválaszolásához kiindulópont lehet az a különbségtétel, hogy a fentiekben vázolt elméleti háttér alapján az angol esetében elvárható egy kiegyenlített brit-amerikai kodominancia a nyelvoktatásban, ami a nyelvtudásszint előrehaladtával fokozatosan kiegészülhet az egyéb (nemdomináns) nyelvváltozatok kisebb mértékű megjelenítésével, a német esetében pedig a németországi német ésszerű mértékű dominanciája indokolt, kisebb mértékű ausztriai és svájci jelenléttel, ami visszatükrözi a társadalmi-nyelvi valóságot. Ennek konkrétumait az alábbiakban részletesen kifejtem.

Fontos megállapítani, hogy mivel a változatok közötti különbségek a nyelv minden szintjén megnyilvánulnak (legyen szó fonetikai, fonológiai, morfológiai, szintaktikai, lexikális, szemantikai vagy akár pragmatikai szabályszerűségekről), ezért szükséges

ezeket a nyelvoktatásba is az említett szintek mindegyikén beépíteni (Muhr, 1993, 1996a; Glaboniat et al., 2002). Csak egy-egy példát említve a különböző nyelvi szintekről: hangtani-kiejtésbeli különbség a posztvokalikus *r* ejtése az amerikai, elhagyása a brit sztenderdben, ill. a szó eleji *s* zöngés ejtése a németországi sztenderdben, zöngétlenítése az ausztriai és a svájci sztenderd változatokban. Nyelvtani (tehát a morfológia, ill. a szintaxis területéhez tartozó) példaként a *get* ige eltérő befejezett melléknévi igenévi alakjai említhetők az angolban (amerikai: *gotten*; brit: *got*), míg a németben például a *stehen*, *sitzen*, *liegen* igék segédigéje a Perfekt képzésekor (németországi német: *haben*; ausztriai német: *sein*). A pragmatika területéhez tartozóan egyértelmű különbségek mutatkoznak például a köszönések, titulusok, megszólítások, de akár a direkter vs. indirekter nyelvhasználat terén is az egyes sztenderd változatok között. Ez utóbbi terén nyilvánvalóan kifejezetten erős az összefüggés az interkulturális háttérrel, így annak beemelése a nyelvtanításba méginkább fontos.

Szándékosan a végére hagytam a szókincset, ugyanis – mivel talán ez a legszembevetőbb terület – sokhelyütt erre korlátozódik a többközpontúság megjelenítése (vö. Muhr, 1996a), holott a fentiek legalább ugyanennyire fontosak lennének. Szókincs-különbségekre egy-egy véletlenszerűen kiragadott példa angoltól a *cell phone* (amerikai) – *mobile phone* (brit) páros, németből pedig a *Brötchen* (németországi) – *Semmel* (ausztriai) – *Weckli/Brötli* (svájci) hármas. Glaboniat et al. (2002) a *Profile Deutsch* c. kiadványukban konkrét szintezett listát közölnek a német mint idegen nyelv oktatásába beépítendő lexikális különbségekről, de ilyen jellegű didaktizált szókincsgyűjteményekből, ill. online és offline gyakorlati anyagokból az angolt illetően sincs hiány, bár ezek általában csak a két domináns változatra (brit és amerikai angol) vonatkoznak (pl. az *English Profile* felület, amely a fent említett *Profile Deutsch* angol változata<sup>1</sup>; ezenkívül Kövecses, 2000; Lindell, 2014; Scott, 2000), ill. szintén kiterjedt irodalma van az angol esetében a sztenderd változatok közötti nyelvtani különbségeknek (vö. pl. Algeo, 2006; Rohdenburg & Schlüter, 2009), bár ezek már sokkal kevésbé gyakorlati, nyelvoktatás-didaktikai irányultságú írások. A többközpontú alapelv tehát egyértelműen bekerült a nyelvtanítás elméletébe az utóbbi évtizedekben, azonban két fontos probléma továbbra is fennáll. Először is, ahogy az lenni szokott, igen gyakran még mindig áthidalhatatlannak tűnő szakadék tátong az elmélet és a gyakorlat között, vagyis ami a nyelvórákon a valóságban történik, az e tekintetben egészen biztosan messze elmarad az elméleti elvárásoktól, legyen szó pusztán csak az alkalmazott tankönyvek tartalmáról, vagy akár a nyelvtanárok meggyőződéseiről (vö. Huber 2021, 2022). Másodszor pedig azt is fontos megemlíteni, hogy a többközpontúság nyelvtanításban való megjelenése elsődlegesen a szókincsre, ill. némi interkulturális tartalomra korlátozódik, holott a problémakör jóval összetettebb ennél.

Ami pedig a nyelvi vizsgálódás szintjei után a nyelvtanulók nyelvtudásszintjét illeti, Muhr (1996a) a Közös Európai Referenciakerettel (Európa Tanács, 2002) összhangban alapelveként fogalmazza meg az alapszint semlegességét, ami azt jelenti, hogy a teljesen kezdő nyelvtanulókat nem érdemes többközpontú tartalmakkal terhelni. Ehelyett, amikor csak lehetséges, érdemes eleinte szuperregionális, az adott nyelvterület minél

<sup>1</sup> <http://englishprofile.org/wordlists/evp>

nagyobb részén használható elemekkel dolgozni (Glaboniat et al., 2002), s csak később (tehát a középfoktól kezdve), fokozatosan, a nyelvtudásszint emelkedésével fókuszba helyezni a sztenderd változatok eltéréseit. Ezt az alapelvet Christen & Knipf-Komlósi (2002), Glauninger (2001), ill. Neuland (2011) is támogatják, valamint ezen a ponton szeretném újra megemlíteni Glaboniat et al. (2002) nyelvtudásszintekre bontott szókincslistáját, ami nagy segítség lehet a többközpontúság-orientált tananyagok összeállításakor. Glauninger (2001) mindehhez azt is hozzáteszi, hogy kezdő szinten elfogadható a németországi német mint domináns változat primátusa a nemdomináns változatokkal szemben, bár meglátása szerint a lexikonban – korlátozottan – a kezdektől érdemes megjeleníteni utóbbiakat is, különösen Magyarországon, ahol az osztrák variánsok sok esetben történelmi múltunkból adódóan még ma is ismerősebb szavakként csenghetnek domináns németországi német megfelelőiknél, így beemelésük a nyelvtanulás folyamatába már kezdő szinten megkönnyítheti a nyelvtanuló dolgát. Fontos szempont továbbá ezzel kapcsolatban az is – a Közös Európai Referenciakeret alapeveihez is illeszkedve –, hogy melyek azok a nemdomináns elemek, amelyek használata már alapszinten is létfontosságú (pl. közönésék, alapszintű udvariassági formulák, esetleg szókincslemek korlátozott számban, egyszerű és mindennapi témákhoz kapcsolódóan, ill. a hallásértés kapcsán a különböző kiejtési sztenderdek átgondolt, óvatos, fokozatos bevezetése). Mindenképp figyelembe kell venni ezenkívül azt is, hogy a nyelvtanulók a jövőben hol és mire fogják – előreláthatólag – használni az adott nyelvet, már amennyire ez az adott helyzetben és környezetben megjósolható.

Itt is fontos különbség van az angol és a német között, ugyanis az angol esetében jóval kevésbé egyértelmű, melyik változatot is válasszuk a fent említett semleges alapszint számára, hisz itt két domináns sztenderd is szóba jöhet. A némethez képest az angol esetében sokkal kevésbé konkrétak a szakirodalmi ajánlások, így ezen a ponton megkísérlem a németes minta alapján magam pontosítani azokat. Meglátásom szerint két út kínálkozik:

(1) A földrajzi közelség elve alapján (Muhr, 1996a), ill. az (európai) tankönyv- és taneszközpiac brit dominanciájához illeszkedve indokoltnak tűnhet kezdetben a brit dominancia, melyhez a középfoktól szisztematikusan amerikai, ill. kisebb mértékben nemdomináns sztenderd változatok megjelenítése társulhat. Azonban ez ellen szólhat, hogy a nyelvtanulók gyakran már igen korán találkoznak a populáris kultúra amerikai angol tartalmaival, aminek következtében a jelen tanulmány kiindulópontjaként lefestett diszkrepancia így nem orvosolható. Ezenkívül szintén árnyalja a képet, hogy Ammon és Hägi (2005) a földrajzi közelség elvét a gazdasági-politikai erő fogalmával ellensúlyozzák, ami az angol esetében szintén az amerikai sztenderdnek kedvez, nem is szólva az Egyesült Királyság Európai Unióból való távozásának jelen pillanatban még igen nehezen belátható esetleges következményeiről. Mindezek alapján ezt az opciót legfeljebb lehetséges, de távolról sem ideális döntésként érdemes fenntartanunk.

(2) Dönthetünk viszont úgy is, hogy az amerikai–brit kodominanciát a kezdetektől fogva megvalósítjuk, mivel itt két domináns sztenderddel van dolgunk, melyek közül egyik sem helyezendő primátusba. Bár első ránézésre ez szembe megy a Muhr (1996a)-féle semleges alapszint elvével, mégis azt mondhatjuk, hogy mivel itt mindössze két változatról van szó, megfelelő didaktikai eszközökkel megvalósítható ez a kodominancia úgy, hogy az ne terhelje túl a kezdő nyelvtanulókat. Mindent figyelembe véve ez az út tűnik ajánlatosabbnak.

Utolsó didaktikai megjegyzésként a nyelvtudásszintekhez kapcsolódóan fontosnak tartom még megemlíteni, hogy a különböző sztenderd változatok ekvivalens megfelelőit egymással egyidejűleg érdemes bevezetni, ezzel is egy demokratikusabb jellegű, kiegyensúlyozottabb elsajátítást valósítva meg, méghozzá mindig egyértelműen jelezve azt is, hogy egy adott variáns melyik változathoz tartozik (Glaboniat et al., 2002; Muhr, 1996c).

A tankönyvek fontosságáról már volt szó. Muhr (1996a) a tankönyvek számára egy kiegyenlített multiregionális ábrázolást javasol olyan hallott és olvasott szövegek prezentációjával, melyek egyértelműen magukon hordozzák a regionális jellegzetességeket, méghozzá – ahogy azt már korábban említettem – minden nyelvi szinten. E javaslatot a konkrét tankönyvek csak igen csekély mértékben képesek megvalósítani, és ezt nem csak Muhr (1996a), hanem Christen & Knipf-Komlósi (2002), Hägi (2006), valamint Huber (2021) is megerősítették. Bár apróbb különbségek megmutatkoznak az egyes kiadók között, és az idő előrehaladtával kirajzolódó tendencia is némileg pozitívnak tűnik, a nemdomináns változatok jelenléte a tankönyvekben továbbra is marginális. Muhr (1996a), ill. Glaboniat et al. (2002) alapján egy korábbi munkámban (Huber, 2021) például azt állapítottam meg, hogy kb. hatszor több nemdomináns elem megjelenítése lenne indokolt az általam vizsgált tankönyvekben ahhoz, hogy az előbbieket által körvonalazott legalább 3-5%-os nemdomináns arány megvalósulhasson.

Bár az angollal kapcsolatos tankönyvelemzések túlnyomórészt a – már korábban említett – angol mint nemzetközi nyelv, angol mint lingua franca, angol mint globális nyelv, ill. a World Englishes modellekből születtek, következtetéseik mégis összecsengnek a fent felsorolt németes eredményekkel. Buckledee (2010), Tajeddin és Pakzadian (2020), Takahashi (2014), ill. Tomlinson és Masuhara (2013) egyaránt arról számolnak be, hogy – a kisebb különbségeket félretéve – rendre elenyésző mértékben jelennek meg a nemdomináns változatok az általuk vizsgált legkülönbözőbb tankönyvekben. Ahogy azt már korábban megjegyeztem, és ahogy azt egytől egyik az összes fenti forrás is megfogalmazza, a mai globalizált világban, ahol nem zárható ki a nyelvtanuló jövőbeli találkozása jószerével egyetlen nyelvváltozattal sem, egyértelműen hibás koncepció a normák sokféleségének háttérbe szorítása a nyelvkönyvekben. Jelen tanulmány korábbi megállapításainak figyelembe vételével ezen a ponton tehát én is beállok a fent említett nyelvész-tankönyvelemzők sorába, és javaslatként fogalmazom meg a tankönyvfejlesztők számára a különféle sztenderdek demokratikus, kiegyenlített megjelenítését a kiadványaikban, minden nyelvi szintre kiterjedő módon.

Végül, de nem utolsósorban a jogi-intézményi háttér, azon belül is a tantervek, ill. a különféle nyelvi mérések és vizsgák szerepéről szeretnék röviden szólni. Christen és Knipf-Komlósi (2002) tanúsága szerint ezek monocentrikus irányultsága is nagymértékben erősíti a diszkriminációt a nemdomináns változatokkal szemben, például azzal, hogy egyes nyelvvizsgákon egy adott feladatban az elvárt válasz nemdomináns változathoz származó ekvivalens megfelelőjét gyakran hibának minősítik, bár itt meg kell jegyeznünk, hogy e téren az utóbbi években jelentős előremozdulás ment végbe egy a többközpontúság felé nyitottabb irányba, így a fenti kritika semmiképp nem vonatkozatható általánosságban véve minden vizsgatípusra. Ami viszont szűkebb értelemben a magyarországi oktatási rendszert illeti, a Nemzeti alaptanterv és az ahhoz kapcsolódó kerettantervek semmilyen formában nem tesznek említést a többközpontúságról, pedig ha ezekben az igen fontos dokumentumokba beemelnénk a többközpontúság léte-

zésének tényét, az nemcsak szimbolikus jelentőséggel bírna, hanem megkönnyítené a tankönyv- és vizsgafejlesztők, a helyi tantervek készítőik, ill. a nyelvtanárok dolgát is egy többközpontúság-orientáltabb nyelvoktatás kialakításában.

Az idegen nyelvi érettségi vizsgák washback-hatását, ill. teszthatását Einhorn (2007) feltételezése alapján Vigh (2012) bizonyította be és írta le részletesen, rámutatva arra, hogy a nyelvi érettségi kommunikatív irányultsága jól kimutatható hatással van a nyelvtanárok felkészítői tevékenységére. Ez alapján logikusan következtethetünk arra, hogy a többközpontúságnak az érettségi vizsgák követelményrendszerébe való beemelése képes lehet növelni az egész rendszer nyitottságát a különböző sztenderdek irányában. Az tehát, hogy az utóbbi évek kétszintű érettségi vizsgáiban már rendszeresen megjelennek – főleg a receptív készségek területén – a különböző sztenderd változatok, mindenképp pozitívum.

### **Konklúzió: Javaslatok egy többközpontúság-orientált nyelvoktatásra**

A következőkben megkísérlem kivonatolva összefoglalni azokat a – stabil elméleti háttérre alapozott – konkrét javaslatokat, melyeknek segítségével egy többközpontúság-orientáltabb nyelvoktatás lenne megvalósítható.

1. Az olvasott szövegek és a hanganyagok sokfélesége révén kiegyenlített multiregionális ábrázolásra van szükség a *receptív készségek* terén.
2. Törekedni kell arra, hogy a tanított nyelv a *lehető legnagyobb kommunikációs hatókörrel* rendelkezzen a globalizált világban.
3. Elsődlegességet, de nem kizárólagosságot kell élvezni a *sztenderd változatoknak* a nemsztenderdekkel szemben.
4. A többközpontú tartalmak prezentációja *országismeretbe ágyazottan* történjen – anélkül, hogy e tartalmakat (nemzeti) sztereotípiákra redukálnánk.
5. Az *angoltanításban* a kezdetektől amerikai–brit kodominancia indokolt, amely a középfoktól fokozatosan egészül ki a nemdomináns változatokkal.
6. A *némettanításban* a németországi német által dominált alapszint után a középfoktól fokozatosan javasolt a nemdomináns változatokat beépíteni.
7. A többközpontúságnak *a nyelv minden szintjén* meg kell nyilvánulnia, tehát nem korlátozódhat kizárólag a szókincsre.
8. A szakirodalom tanúsága szerint (vö. pl. Muhr, 1996a; Glaboniat et al., 2002, ill. ezekből kiindulva Huber, 2021) a *szókincs* terén (adott esetben a *Profile Deutsch* és az *English Profile* színtezett listáit alkalmazva) középszinttől legalább 3-5%-os nemdomináns arány elérése javasolt, ami az ilyen szókincselemeket tartalmazó szövegek révén mindkét receptív készségre is képes pozitívan visszahatni, hiszen ha a többközpontú szókincset szövegekbe ágyazottan prezentáljuk, akkor az a különféle nyelvváltozatokból származó szövegek megértését is fejleszti.
9. Az *ekvivalens megfelelőket* párhuzamosan érdemes bevezetni, minden esetben a nyelvváltozat egyértelmű jelzésével.
10. A többközpontúságot be kell emelni a *tantervekbe*, (érettségi) *vizsgakövetelményekbe*, ezzel megteremtve a többközpontúság-orientált nyelvoktatás jogi-intézményes hátterét.

Ha ezek a javaslatok megvalósulnak, akkor várhatjuk a tanárok nyitottságának kialakulását is a többközpontúság iránt, ugyanakkor rendkívül fontos ebben a tanárképzés szerepe is, ahol szintén elengedhetetlen a többközpontú tartalmak szerepeltetése. Jelen tanulmány tehát fontos üzenetet közvetít az oktatási rendszer számos szereplőjének – beleértve a tanterv- és tankönyvfejlesztőket csakúgy, mint a tanárképzést, ill. magukat a nyelvtanárokat is. A fenti megállapítások fényében belátható, hogy érdemes a többközpontúságnak nagyobb figyelmet szentelni a nyelvoktatásban, hisz a normák toleráns kezelése – azon túl, hogy pontosan tükrözi a nyelvi-szociolingvisztikai valóságot – képes az interkulturális kommunikációt is elősegíteni, egyúttal a nyelvi diszkrimináció ellen hatni. Arról nem is beszélve, hogy egy integrálódó Európában, a globalizáció világában a nyelvtanulók könnyedén találkozhatnak bármely nyelvváltozattal – akár anélkül, hogy elhagynák lakóhelyüket.

## IRODALOM

- Algeo, J. (2006). *British or American English?: A Handbook of Word and Grammar Patterns*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511607240>
- Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110872170>
- Ammon, U. (2004). Standard und Variation. Norm, Autorität, Legitimation. In Eichinger, L. M. & Kallmeyer, W. (Eds.), *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* (pp. 28–40). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110193985.28>
- Ammon, U. & Charlston, D. (2019). *The Position of the German Language in the World*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315157870>
- Ammon, U. & Hägi, S. (2005). Nationale und regionale Unterschiede im Standarddeutschen und ihre Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch revival. Pädagogische Zeitschrift für das ungarndeutsche Bildungswesen.*, 2005(2), 27-39.
- Bettermann, R. (2010). D-A-CH-Konzept. In Barkowski, H. & Krumm, H. J. (Eds.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (p. 41). Francke.
- Buckledee, S. J. (2010). Global English and ELT coursebooks. In Gagliardi, C. & Maley, A. (Eds.), *EIL, ELF, Global English: Teaching and learning issues* (pp. 141–152). Peter Lang.
- Čermák, P. (2014). A Few Notes on the History of the Classical Prague Linguistic Circle. *La linguistique*, 2014(1), 75–92. <https://doi.org/10.3917/ling.501.0075>
- Christen, H. & Knipf-Komlósi, E. (2002). Falle, Klinke oder Schnalle? Falle, Klinke und Schnalle! Informationen, Meinungen, Forderungen aus der Sektion „Deutsch als plurizentrische Sprache“. In Clalüna, M. & Schneider, G. (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht* (pp. 13–19). Bulletin Vals-Asla.
- Clyne, M. (Ed.). (1992). *Pluricentric languages: Differing norms in different nations*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110888140>
- Crowley, T. (2003). *Standard English and the politics of language*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230501935>
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486999>
- Crystal, D. (2008). Two thousand million? Updates on the statistics of English. *English Today*, 93(24), 3–6. <https://doi.org/10.1017/S0266078408000023>

- Dollinger, S. (2019a). Debunking “pluri-areality”: On the pluricentric perspective of national varieties. *Journal of Linguistic Geography*, 2019(7), 98–112. <https://doi.org/10.1017/jlg.2019.9>
- Dollinger, S. (2019b). *The Pluricentricity Debate: On Austrian German and other Germanic standard varieties*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429031496>
- Einhorn, Á. (2007). Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In Vágó, I. (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanítás* (pp. 73–105). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Elspaß, S., Dürscheid, Ch. & Ziegler, A. (2017). Zur grammatischen Pluriarealität der deutschen Gebrauchsstandards - oder: Über die Grenzen des Plurizentritätsbegriffs. *Zeitschrift für deutsche Philologie*, 149(136), 69–91.
- Európa Tanács. (2002). *Közös Európai Referenciakeret*. Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya.
- Gal, S. (2006). Contradictions of standard language in Europe: Implications for the study of practices and publics. *Social Anthropology*, 14(2), 163–181. <https://doi.org/10.1017/S0964028206002515>
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2002). *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Langenscheidt.
- Glauninger, M. M. (2001). Österreichisches Deutsch. *Deutschunterricht für Ungarn*, 14(1-2), 107–108.
- Glauninger, M. M. (2013). Deutsch im 21. Jahrhundert: »pluri«, »supra«- oder »postnational«? In Fiala-Fürst, I., Joachimsthaler, J. & Schmitz, W. (Eds.), *Mittleuropa: Kontakte und Kontroversen* (pp. 459–468). Thelem.
- Haugen, E. (1959). Planning for a standard language in modern Norway. *Anthropological Linguistics*, 3(1), 8–21.
- Haugen, E. (1966). *Language Conflict and Language Planning: the Case of Modern Norwegian*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674498709>
- Hägi, S. (2006). *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 64. Peter Lang.
- Herrgen, J. (2015). Entnationalisierung des Standards: Eine perzeptionslinguistische Untersuchung zur deutschen Standardsprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In Lenz, A. N., Ahlers, T. & Glauninger, M. M. (Eds.) 2015. *Dimensionen des Deutschen in Österreich: Variation und Varietäten im sozialen Kontext* (pp. 139–164). Peter Lang. <https://doi.org/10.14220/9783737003377.139>
- Huber, M. (2021). Plurizentrik in DaF-Lehrwerken: Zwei Lehrwerkreihen im Vergleich. In Cserniczkó, I. & Kozmács, I. (Eds.), *Kétnyelvűség - oktatás - nyelvmenedzselés: Írások, tanulmányok Vančo Ildikó születésnapjára* (pp. 113–127). Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem.
- Huber, M. (2022). Az angol és a német nyelv többközpontúsága a magyarországi nyelvtanításban: Tanárok és diákok vélekedései. In Grácsi, T., Ludányi Zs. (Eds.), *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021: XV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*. MTA Nyelvtudományi Intézet. Megjelenés alatt.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157–181. <https://doi.org/10.2307/40264515>
- Jernudd, B. H. & Neustupný, J. V. (1987). Language planning: For whom? In Laforge, L. (Ed.), *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning* (pp. 69–84). Les Presses de l'Université Laval.
- Jianli, Liang. (2015). Pluricentric Views towards English and Implications for ELT in China. *English Language Teaching*, 8(4), 90-96. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n4p90>
- Kachru, B. B. (1992). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25(25), 1–14. <https://doi.org/10.1017/S0261444800006583>
- Kenesei, I. (2006). Hungarian as a pluricentric language. Elhangzott: *Pluricentric Languages in Multilingual Europe*. European Federation of National Institutions for Language, Madrid 2006. november 19-21.
- Kloss, H. (1978). *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. Schwann.
- Knipf-Komlósi, E. (2001). Die Rolle der Variation in der deutschen Gegenwartssprache im Sprachunterricht. In Canisius, P., Gerner, Zs., Glauninger, M. (Eds.), *Sprache – Kultur – Identität* (pp. 181-189). Edition Praesens.



- Kövecses, Z. (2000). *American English: An introduction*. Broadview Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Krumm, H. J. (2006). Norm, Varietäten und Fehler. Welches Deutsch soll der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht lehren? In: Neuland, E. (Ed.), *Variation in heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (pp. 459-468). Peter Lang.
- Lanstyák, I. (1996). Gondolatok a nyelvek többközpontúságáról (különös tekintettel a magyar nyelv Kárpát-medencei sorsára). *Új Forrás*, 28(6), 25–38.
- Lanstyák, I. (2015). A standardizálás mint nyelvalakító tevékenység. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 17(2), 27–56.
- Lindell, Ch. (2014). *British or American English?: An investigation of awareness of the differences in British and American vocabulary and spelling*. Unpublished MA thesis. University of Halmstad, Department of Teacher Training.
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203348802>
- Marlina, R. (2014). The pedagogy of English as an International Language (EIL): More reflections and dialogues. In: Marlina, R. & Giri, R. A. (Eds.), *The pedagogy of English as an International Language* (pp. 1–19). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-06127-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-06127-6_1)
- Marlina, R. (2018). *Teaching English as an International Language: Implementing, reviewing, and re-envisioning World Englishes in language education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315315768>
- McKay, S. L. (2010). English as an International Language. In Hornberger, N. H. & McKay, S. L. (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 89–115). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692849-006>
- Muhr, R. (1993). Österreichisch – Bundesdeutsch – Schweizerisch: Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache. In Muhr, R. (Ed.), *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen* (pp. 108–123). Hölder-Pichler-Tempsky.
- Muhr, R. (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), 137–146. <https://doi.org/10.2307/3531823>
- Muhr, R. (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), 31–44.
- Muhr, R. (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), 179203. <https://doi.org/10.2307/3531823>
- Muhr, R. (2003). Language change via satellite: The influence of German television broadcasting on Austrian German. *Journal of Historical Pragmatics*, 4(1), 103–127. <https://doi.org/10.1075/jhp.4.1.06muh>
- Muhr, R. (Ed.) (2005). *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt*. Peter Lang.
- Muhr, R. (2012). Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: A typology. In Muhr, R. (Ed.), *Non-dominant varieties of pluricentric languages: Getting the picture* (pp. 23–48). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01621-5>
- Nekvapil, J. (2000). Language management in a changing society: Sociolinguistic remarks from the Czech Republic. In Panzer, B. (Ed.), *Die sprachliche Situation in der Slavia zehn Jahre nach der Wende* (pp. 165–177). Peter Lang.
- Neuland, E. (2011). Variation in der deutschen Sprache. Auswirkungen auf den (Fremd)Sprach(en) unterricht. In Moraldo, S. (Ed.), *Deutsch aktuell 2. Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache* (pp. 4863). Carocci.

- Niehaus, K. (2015). Areale Variation in der Syntax des Standarddeutschen: Ergebnisse zum Sprachgebrauch und zur Frage Plurizentrik vs. Pluriarealität. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 82(2), 133–168.
- Pléh, Cs. & Bodor, P. (2001). A nyelvi szuperego és a stigmatizáció kérdése a magyar nyelvközösségben. *Thalassa*, 12(1), 3–19.
- Rauer, A. & Tizzano, E. (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.
- Rohdenburg, G. & Schlüter, J. (2009). *One language, two grammars?: Differences between British and American English*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551970>
- Saussure, F. (1916). *Course in General Linguistics*. Duckworth.
- Schneider, E. W. (2011). *English around the world*. Cambridge University Press.
- Scott, J. C. (2000). Differences in American and British Vocabulary: Implications for International Business Communication. *Business and Professional Communication Quarterly*, 63(4), 27–39. <https://doi.org/10.1177/108056990006300403>
- Tajeddin, Z. & Pakzadian, M. (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), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00089-9>
- Takahashi, R. (2014). An analysis of ELF-oriented features in ELT coursebooks. *English Today*, 30(1), 28–34. <https://doi.org/10.1017/S0266078413000539>
- Tolcsvai Nagy, G. (2017): A magyar standard helyzete. In Tolcsvai Nagy, G. (Ed.) *A Magyar nyelv jelene és jövője* (pp. 222–238). Gondolat.
- Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2013). Adult coursebooks. *ELT Journal*, 67(2), 233–249. <https://doi.org/10.1093/elt/cct007>
- Vígh, T. (2012). A kétszintű idegen nyelvi érettségi tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatása. *Iskolakultúra*, 22(7-8), 62–79.
- Weinreich, U. (1954). *Languages in Contact*. Mouton.

---

## The role of linguistic pluricentricity in language education: the example of English and German as foreign languages

The present study sets out to investigate the role of linguistic pluricentricity in language education, particularly in the case of the teaching of English and German as foreign languages in Hungary. It is a theoretical piece that interprets and synthesizes already existing research findings from a comparative perspective, attempting to combine Clyne (1992)'s pluricentric model with Kachru (1992)'s concentric circles of World Englishes. After establishing a suitable theoretical background and comparing the pluricentricity of the two languages in question, several methodological conclusions for language teaching are offered. A very obvious difference between the pluricentricity of English and German, which has an extremely far-reaching bearing on language teaching, is the fact that English has two dominant national varieties (American and British English), while German has only one ('Germany German'). However, to date no study of a language teaching methodological orientation has addressed the pluricentricity of these two languages from a comparative perspective, which is precisely what makes the investigations in the present paper relevant.

Keywords: pluricentricity, English, German, language teaching, concentric model