

Pogląd, w myśl którego kultury można rozpoznawać, porównując je ze sobą, znajdował zawsze licznych zwolenników zarówno wśród antropologów, jak i etnolingwistów. Za jego zasadnością przemawia szereg tez przydatnych w opisywaniu zjawisk kulturowych. Po pierwsze, powszechne przekonanie o istnieniu wielokulturowości świata i odrębnościach etnicznych. Po drugie, konieczność zaspokajania potrzeb zbiorowej identyfikacji, tożsamości czy przynależności. Po trzecie, możliwość zachowania peryferyjnego w swojej istocie, bezpiecznego dystansu do opresywnej „kultury zachodniej” oraz, co nie mniej ważne, sposobność „bycia innym”. Rodzimym język i rodzima kultura mają ważną cechę wspólną. To centryczny punkt odniesienia w relacjach z innymi (obcymi) językami i kulturami. Jeśli przyjmiemy za Adamem Kuperem (2005: 5), że w najbardziej ogólnym znaczeniu kultura jest po prostu sposobem mówienia o zbiorowych tożsamościach, to nasza „tutejszość” daje się postrzegać jako produkt atrakcyjny dla cudzoziemców. Atrakcyjny w takim stopniu, w jakim chcą oni poznawać inne rodzaje postrzegania świata i komunikowania o nim. Z takich skłonności, a bardziej jeszcze potrzeb, wyrasta (obok wielu dyscyplin czy subdyscyplin naukowych) **glottodydaktyka kulturowa**. Mowa tu o dość swoistym, bo zbiorowym stanie umysłu. A przecież uczestnictwo w kulturze narodowej nie wynika z jakiegoś kodu czy pamięci genetycznej. Jest zbiorem usankcjonowanych treści i wyuczonych poglądów, dla których „mleko matki” stanowi wartość raczej pośrednią. W coraz bardziej kulturowo nacechowanym procesie nabywania języków obcych zasób różnic etnicznych jest niemal zawsze wyrazistszy niż zasób podobieństw. Chodzi przecież o naszą inność, a więc w pewnym sensie wyjątkowość. Portretowanie samych siebie, czyli opis imaginacyjnej postaci własnego społeczeństwa, nie jest wbrew pozorom łatwym zadaniem. Twierdzenie Marshalla Sahlina (2011: 6), że potrzebna jest jedna kultura, by poznać inną, koresponduje w dość oczywisty sposób z kulturowymi i językowymi praktykami glottodydaktycznymi.

Bagaż posiadanej przez nas „wiedzy lokalnej” uruchamia samoistnie mechanizmy porównań przy każdorazowym pojawianiu się językowej czy kulturowej cudzoziemskości. Proces nabywania kompetencji w obrębie języka obcego jest trudem podobnym do trudu etnografa zbierającego informacje na obcym terenie. „Etnograf nie dostrzega i, moim zdaniem, dostrzec nie może – pisał Clifford Geertz (2005a: 66) – tego, co widzą jego informatorzy. To, co oni widzą, etnograf postrzega – zresztą nie dość jasno – *dzięki, i przy pomocy* albo przez lub... jakkolwiek by ten proces opisać”. Pogląd taki, preredagowany

i dostosowany do rzeczywistości glottodydaktycznej, brzmiałby następująco: cudzoziemiec nie dostrzega i dostrzec nie może tego, co widzą nauczyciele języka obcego, będący jego rodzimymi użytkownikami. To, co oni widzą, cudzoziemiec postrzega – zresztą nie dość jasno – *dzięki i przy pomocy* ich opisów i metod wykorzystywanych na zajęciach, przez systematyczne próby odczytywania kodów i znaczeń. Z antropologicznego punktu widzenia języki obce, a zatem również egzemplifikowane przez nie kultury można jedynie opisać, ale nie wytłumaczyć. Zasadność glottodydaktycznych skojarzeń z domeną antropologii interpretatywnej dobrze tłumaczy wyimek z biograficznych refleksji Homi K. Bhabha, hinduskiego badacza kultur:

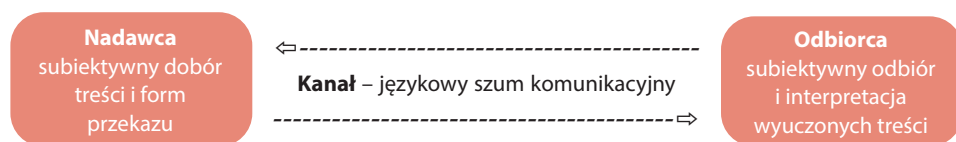
Nauczenie się pracować w warunkach napięcia między językami, którymi się *żyje*, i językami, które się *poznaje*, skutkuje krytycznym i twórczym impulsem o ogromnej sile. Czasem język angielski sprawiał wrażenie starej, rzeźbionej szafy, która spowija cię mglistym zapachem naftaliny i delikatnej płóciennej bielizny. Innym razem miał w sobie zmienność ruchomego świata, niczym jedzenie sprzedawane na ulicach Bombaju: pikantne, tanie, dostępne w każdej ilości i w różnych połączeniach – subtelne frykasy obok dań najprostszych. Jechałem do Oksfordu, by głębiej poddać się urokowi staromodnej szafy, zaś będąc tam, odkrywałem, jak bardzo pragnę potraw z ulicznych barów. Dlaczego więc, pomimo intelektualnego zauroczenia, pozostawałem niewzruszony, kiedy wspinałem się na akademickie szczyty kultury literackiej będącej moją inspiracją? (Bhabha 2010: XIV)

1.1. Przekład kulturowy

Przekład kulturowy jest bardziej niż przekład *stricte* językowy obarczony subiektywnym odczytem cudzej przestrzeni cywilizacyjnej. W praktyce glottodydaktycznej subiektywizm taki ma dwa widoczne źródła. Pierwszym z nich jest dobór treści kulturowych dokonywany przez ich rodzimych nosicieli (nadawców). Treści, którymi wypełniają oni scenariusze programów lekcyjnych, podręczniki, opracowania dydaktyczne, słowem: ofertę kulturową. Drugie źródło wynika ze schematyzmu zachowań kulturowych odbiorców (cudzoziemców), z nawyków i przyzwyczajęń społecznych przypisanych do ich rodzimych kultur. Codziennność glottodydaktyczna bazuje na nieustannym przekładzie słów, zdań, fragmentów tekstów, na ich tłumaczeniu i interpretowaniu. Aktywność taka definiowana jest jednoznacznie jako przekład dydaktyczny (por. Dunin-Dudkowska 2011; Lipińska i Seretny 2016; Smoleń-Wawrzusiszyn 2020), niemający wiele wspólnego z przekładem treści kulturowych. Tłumacząc te ostatnie, zakładamy istnienie jakiejś kulturowej współmierności, uniwersalizmu pojęć czy wartości. Podobnie jak wychodzimy z założenia, że jako gatunek ludzki posiadamy szereg wspólnych uwarunkowań psychomotorycznych.

Wszyscy ludzie mają w pewnym zakresie podobne umiejętności zmysłowe i motoryczne. Z fizjologicznego punktu widzenia potrafią widzieć (czy też można ich nauczyć rozpoznawać) tę samą gamę kolorów oraz smakować ten sam zestaw smaków (słodki, słony, gorzki, cierpki, kwaśny itd.), chociaż kultury/społeczeństwa, do których należą, nazywają, klasyfikują i zauważają tylko niektóre spośród tych kolorów i smaków, a także nadają im inne znaczenia (Tambiah 2007: 128).

W trakcie uczenia się języka obcego przekłamanie i szumy zachodzące w transferze treści kulturowych występują zarówno po stronie nadawcy, jak i odbiorcy. Dodatkowym utrudnieniem jest język transferu, który jest rodzimy tylko dla jednej, a czasem dla żadnej ze stron uczestniczących w tego typu zdarzeniach komunikacyjnych. Można to zilustrować w przedstawiony poniżej sposób.



Jeśli nadawca komunikatu jest jednocześnie rodzimym użytkownikiem przyswajanego przez odbiorcę języka (co najczęściej ma miejsce), jego kompetencje w zakresie własnej kultury narodowej są albo wyuczone w szkolnym procesie edukacji, albo nabyte przez uczestnictwo w życiu danej społeczności. Lektor/nauczyciel języka rodzimego jako obcego jest więc prosumentem własnej kultury. Z jednej strony, wytwarza oraz „sprzedaje” przekazy i egzemplifikacje takiej kultury. Z drugiej, „konsumuje” jej codzienne i odświętne przejawy, korzysta z wyuczonych zachowań zbiorowych i w nich uczestniczy.

Zastanawiając się nad „elementami kultury” utrudniającymi możliwość przekładu, trudno jednoznacznie wskazać je wszystkie. Język sam w sobie jest przecież podstawowym faktem kultury. Z tego powodu każdy wyrażany za jego pośrednictwem tekst zbudowany został z takich elementów. Szczegółowego doprecyzowania dokonał Krzysztof Hejwowski, piszący, że:

Chodzi nam tu o takie elementy tekstu, które w sposób szczególny łączą się z kulturą danego kraju. Z tłumaczeniowego punktu widzenia ich wspólnym mianownikiem będzie to, że ich kulturowa specyficzność (fakt, że są charakterystyczne wyłącznie dla kultury wyjściowej lub lepiej znane w kulturze wyjściowej) rodzi problemy przekładowe. Tak rozumiane elementy kulturowe obejmują większość imion własnych (z wyjątkiem tych, które są dobrze znane w kulturze docelowej i jako takie mają swoje uznane ekwiwalenty w języku docelowym lub też zostały przez ten język zapożyczone). Nazwy i zwroty związane z organizacją życia w kraju kultury wyjściowej (np. ustrojem politycznym, systemem oświaty, służbą zdrowia, prawem, itd.), obyczajami i przyzwyczajeniami (takimi jak tradycje i zwyczaje związane z jedzeniem, święta i towarzyszące im obrzędy, sposoby witania się i żegnania itd.), cytaty i aluzje mające ścisły związek z literaturą danego kraju (obejmujące zarówno znane powieści,

dramaty czy wiersze, jak i wierszyki dla dzieci, znane piosenki, przysłówia, libretta oper, operetek i musicali itd.), aluzje do historii kraju i do innych sfer kultury, takich jak muzyka, film, malarstwo itd. (Hejwowski 2012: 71–72).

Wymienione przez badacza elementy kulturowe można zilustrować przykładami podanymi w tabeli 1.

Tabela 1. Przykłady kulturowo nacechowanych elementów tekstu (języka)

ELEMENTY KULTURY	PRZYKŁADY
imiona własne	<i>Lech, Mieszko, Piast</i>
nazwy i zwroty organizacyjne	*sejm (ustrój państwowy) *kartkówka (system oświaty) *przychodnia (służba zdrowia) *„papuga” (prawo)
obyczaje i przyzwyczajenia	*bigos, żurek (jedzenie) *śmigus-dyngus inaczej lany poniedziałek (zwyczaj świąteczny) *Czołem! (sposób witania się i pożegnania)
cytaty i przysłówia	*A niechaj narodowie wždy postronni znają, że Polacy nie gęsi, iż swój język mają... (cytat z wiersza) *W Polskę idziemy... (cytat z piosenki) *Baba z wozu, koniom lżej (przysłowie)
aluzje	*Poznasz pana po cholewach. *Nie od razu Kraków zbudowali (zbudowano). *Trza być w butach na weselu. *Nie dla psa kielbasa!

Posiadana „tubylcza” świadomość oraz wynikająca z obserwacji uczestniczącej wiedza nie chronią nikogo przed koniecznością podejmowania subiektywnych, w tym przypadku „zawodowych” decyzji. Pojawia się pewnego rodzaju rozdroże, wiodące bądź do kulturowych zasobów kanonicznych czy programowych, bądź w kierunku autonomicznych wyborów tematycznych. Chodzi o zasadną interpretację naszych sposobów konceptualizacji świata. Dokonujemy jej zawsze z określonej perspektywy, mającej własną naturę przestrzenną. Nie znaczy to, że nie można jej rozszerzyć na inne domeny, takie jak nasza wiedza o faktach, sytuacjach lub zdarzeniach, którą mamy i którą – jak zakładamy – mają w jakimś zakresie również inni. Taka perspektywa w odniesieniu do nauczyciela rodzimego języka i rodzimej kultury definiowanych jako obce wyglądać może dwojako:

- **Perspektywa uczestnika**, w której nadawca przekazu językowo-kulturowego lokalizuje samego siebie w przestrzeni emitowanych treści. Pojawia się najczęściej w aktach mownych. Centrum deiktyczne, rozumiane tutaj jako czas i miejsce mówienia, przenoszone jest do czasu i miejsca

omawianego zdarzenia. Osoba prowadząca wykład czy lektorat dzieli się wiedzą zebraną w trakcie obserwacji uczestniczącej. W przekazie pojawiają się deiktyczne elementy językowe. Sposoby konstruowania wypowiedzi zawsze zależne są od tego, czy zakładamy istnienie wspólnej wiedzy mówiącego i adresata, czy też nie.

deiksa czasu: *każdego roku, kiedy byłem jeszcze dzieckiem...*

deiksa miejsca: *w domu moich dziadków, pod choinką, w tej części Polski...*

deiksa osoby: *jako mała dziewczynka, nasi rodzice, przebrany za św. Mikołaja...*

- **Perspektywa osoby dobrze poinformowanej**, w której nadawca przekazu językowo-kulturowego pozostaje jednoznacznie poza przestrzenią emitowanych treści. Pojawia się najczęściej w sytuacji, gdy również dla niego nauczany język i opisywana kultura są obce. To perspektywa budowana poprzez pracę z gotowymi tekstami czy opracowaniami podręcznikowymi. Osobiste refleksje nauczyciela ustępują miejsca porównaniom i zewnętrznym ocenom. Centra deiktyczne (tak jak w perspektywie uczestnika) przeniesione są z rzeczywistego miejsca i czasu trwania lekcji do miejsc i czasów ujętych w opisie treści, tym razem jednak bez jego uczestnictwa.

deiksa czasu: *pierwszego listopada...*

deiksa miejsca: *na cmentarzach rzymskokatolickich w Polsce...*

deiksa osoby: *większość Polaków...*

Różne sposoby konstruowania i przekazywania znaczeń stanowią istotną część ustaleń metodycznych w glottodydaktyce.

To, że o jednym i tym samym doświadczaniu mówimy, używając różnych struktur gramatycznych w różnych językach, nie oznacza, że te różne sposoby mówienia determinują bądź kształtują sposób, w jaki myślimy bądź czujemy na głębszym poziomie. Niemniej jednak różne sposoby mówienia zdają się implikować *różne sposoby konstruowania* tej samej treści wynikającej z naszych doświadczeń (Kövecses 2011: 358).

1.2. Przestrzeń mentalna

Przestrzeń mentalna (teoria nazwana w ten sposób i opisana przez Gillesa Fauconniera i Marca Turnera, zob. Fauconnier 1985/1994) jest strukturą pojęciową, na którą składają się ramy i modele myślenia o świecie. Wyposaża nas w umiejętność konstruowania znaczeń w różnych dyskursach. Przestrzenie mentalne są niewielkimi pakietami pojęciowymi konstruowanymi podczas

myślenia i mówienia w celu doraźnego rozumienia i działania. Stanowią też bardzo niekompletne zbiory, zawierające różne elementy, strukturyzowane za pomocą ram i modeli kognitywnych. Charakteryzując tę przestrzeń, Fauconnier przyrównał ją do „pakietu pojęciowego” powstającego w rzeczywistym czasie komunikacji. Jest ona aktywowana przy każdym zdarzeniu komunikacyjnym. Dzieje się tak za sprawą „kreatorów przestrzeni”, którymi najczęściej są – obok pojawiających się w tej funkcji okoliczników czasu – różne inne kategorie gramatyczne umożliwiające konstruowanie przestrzeni mentalnych. Posłużmy się tutaj przykładem zaczerpniętym z opisu Kövecsesa, zbudowanego wokół kilku prostych zdań, równoważników i wyrażeń:

Wczoraj widziałem Susan – Mamy tutaj dwie przestrzenie mentalne: jedną dla teraźniejszości osoby mówiącej (jest to przestrzeń bazowa, w której znajduje się mówiący oraz czas/miejsce wypowiedzi), a drugą dla dnia wczorajszego (przestrzeń dnia wczorajszego). Innymi kreatorami przestrzeni są np. *wyobraź sobie* (który buduje przestrzeń wyobraźni), *chciałbym* (który buduje przestrzeń pragnienia), *co jeśli* (który buduje przestrzeń hipotetyczności), *pozorowany* (jak w wyrażeniu *pozorowana choroba*, kreator używany do budowy przestrzeni fałszu), *przyszły* (jak w wyrażeniu *przyszły aktor*, kreator służący do budowy przestrzeni hipotetycznej przyszłości) (Kövecses 2011: 363).

Zadaniem kreatorów jest sygnalizowanie rodzajów przestrzeni mentalnych aktywowanych na potrzeby dyskursu. Te zaś, w zestawieniu z formalnymi teoriami znaczenia, daje się łatwo porównać z pojęciem **możliwe światy**. Różnica polega na tym, że są one bytami alternatywnymi, a przestrzenie mentalne to „wycinkowe modele poznawcze” danej sytuacji (por. Kövecses 2011: 364). Przydatność teorii przestrzeni mentalnych w praktyce glottodydaktycznej wydaje się dość oczywista. Na poziomie analizy gramatycznej i znaczeniowej zdania możemy łatwiej uzmysłowić sobie chociażby użycie czasów czy trybów. Na poziomie dyskursu literackiego szybciej i trafniej rozpoznajemy jego walory kulturowe czy estetyczne oraz sposoby używania języka. Przestrzenie mentalne są zjawiskami rzeczywistymi poznawczo, wypełnianymi strukturami naszych indywidualnych i zbiorowych doświadczeń. Pomagają w dotarciu do intencji nadawcy komunikatu, również komunikatu obcojęzycznego.

1.3. Wspólnota mówiących

Wspólnota mówiących tym samym językiem ludzi (ang. *speech community*) jest dość trudna do zdefiniowania. Chodzi o możliwe jednorodne określenie zbiorowości pozostającej z nim w identycznej lub bardzo podobnej relacji. Z perspektywy glottodydaktycznej widzimy jedynie i do tego dość mgliście społeczność złożoną z naturalnych użytkowników przyswajanego przez nas

języka. „Za oficjalny cel nauczania języka obcego – jak twierdzą Katarzyna Stankiewicz i Anna Żurek (2014: 11–12) – przyjmuje się kształcenie językowe, polegające na przekazie reguł gramatycznych i słownictwa, przy czym współcześnie główny nacisk kładzie się na rozwijanie językowej kompetencji komunikacyjnej [...] treści pozajęzykowe obecne w procesie nauczania języków obcych składają się na ukryty program”. Tyle tylko, że tego „ukrytego wymiaru” treści kulturowych ukrywać się nie da. Język jest oczywistym faktem społecznym i nośnikiem wartości istotnych dla mówiącej nim wspólnoty. Nie powinien (choćby tylko z tego powodu) być traktowany w praktyce glottodydaktycznej jako wartość poznawcza sama w sobie. Do ogólnie przyjętego, kanonicznego wręcz przekonania, że język jest kluczem do poznania kultury posługującej się nim społeczności, należy dodać tezę o odwróconym wektorze współzależności. Rozpoznawanie środowiska charakterystycznego dla wspólnoty osób mówiących danym językiem, określanej w nowszych ujęciach mianem „wspólnoty języka” (ang. *linguistic community*), „sieci mowy” (ang. *speech network*) czy wreszcie „wspólnoty praktyków” (ang. *communities of practice*), jest właściwym kierunkiem do ustaleń dotyczących nie tylko tego, w jaki sposób posługują się językiem jego naturalni użytkownicy, lecz również dlaczego czynią to w taki, a nie inny sposób. Na temat trudności związanych z tym zagadnieniem pisała Laura M. Ahearn.

Kłopoty pojawiają się już na etapie definiowania tego, co rozumiemy przez „wspólnotę” i „mowę”, absolutnie karkołomne zaś okazuje się określenie granic wspólnoty mówiących i wskazywanie, co jej członkowie mają ze sobą wspólnego. Warto przyjrzeć się problemom, które łączą się z tymi trzema tylko aspektami omawianego pojęcia: (1) rozmiarem i umiejscowieniem wspólnoty; (2) tym, co dzielą ze sobą członkowie wspólnoty; (3) typem interakcji, w jakie mogą lub muszą wchodzić członkowie wspólnoty (Ahearn 2013: 108).

Coraz większa populacja osób bilingwalnych czy wielojęzycznych skłania do postrzegania wspólnot językowych jako zbiorowości częściowo zachodzących na siebie. Ucząc się języków obcych lub znając ich regionalne odmiany, możemy zatem należeć do więcej niż jednej z takich wspólnot. Przynależność można charakteryzować na różne sposoby – tak odmienne, jak kompetencje językowe (płynność mówienia), świadomość językowa czy samoidentyfikacja członków wspólnoty. Jeśli uwzględnimy aspiracje cudzoziemców do bycia we wspólnocie mówiących nowo poznawanym przez nich językiem, to zauważymy, że w jej obrębie istnieje hierarchiczność. Wskazane przez Ahearn trudności można rozpatrywać w kontekście glottodydaktycznym.

Rozmiar i umiejscowienie wspólnoty

Kwestię liczebności naturalnych użytkowników poznawanego języka można uznać za drugorzędną. Uczenie się tzw. małych języków jest w takim samym stopniu procesem globalnym jak poznawanie „języków światowych”. Znacznie ważniejsza okazuje się związana z nimi lokalizacja – rozumiana jako miejsce kontaktu z językiem. Chodzi o wspomniane już „zanurzenie w języku”, czyli rozpoznawanie go w naturalnym środowisku, poza którym zwiększa się prawdopodobieństwo deformacji przekazu. Posłużmy się dwoma przykładami. Pierwszy z nich stanowi uczenie się języka polskiego w miejscach zasiedlonych przez diasporę polską, np. w Stanach Zjednoczonych, a zatem w miejscach, w których wzorzec językowy ulega oczywistemu i wielorakiemu zatarciu. Potęguje to ryzyko nabywania oddalonych od normy nawyków językowych, trudnych do wyeliminowania zwłaszcza wtedy, gdy zostały przyswojone za pośrednictwem przekazu rodzinnego. Drugim przykładem jest uczenie się języka angielskiego w Australii czy w Stanach Zjednoczonych, gdzie jego regionalizacje rozumiane jako odmienne procesy ewolucyjne są zjawiskiem normatywnym. Myśląc o geograficznym umiejscowieniu wspólnoty mówiących, myślimy jednocześnie o językowym „mateczniku”, miejscu, w którym możemy spodziewać się wzorca, normy, poprawności, mnogości sytuacji i zdarzeń komunikacyjnych. Czy wspólnoty mówiących danym językiem powinno się zatem postrzegać i charakteryzować w odniesieniu do jakiejś, posiadającej swoje centrum lokalizacji – akademickiej lub wielkomiejskiej? Czy oddalające się od takiego centrum kręgi (podobnie jak te na wodzie) tracą naturalną zdolność postrzegania i zachowywania wzorca językowego? Czy instytuty i katedry języków obcych zakładane na zagranicznych uczelniach należy uznać za swoiste „wyspy językowe”? To fundamentalne pytanie, które trzeba zadać, definiując wspólnoty językowe na potrzeby glottodydaktyki.

Współzależność członków wspólnoty

Naturalnych użytkowników języka dzieli wiele istotnych czynników jakościowych, a przede wszystkim płynność posługiwania się samym językiem – różna zarówno na poziomach indywidualnym, jak i środowiskowym czy regionalnym. Podobnie sytuacja wygląda ze świadomością językową, niejednorodnym podejściem do roli języka, a także do jego kulturowego i społecznego znaczenia. Już to pozwala stwierdzić, że posługiwanie się wspólnym językiem nie tylko nas łączy, lecz także na wiele sposobów różnicuje. Nie ma to jednak szczególnego znaczenia z perspektywy językoznawstwa formalnego. Jak zauważa John Gumperz (2001 [1968]: 43), przedmiotem analizy jest określony zespół danych językowych, wyabstrahowanych ze środowiska, w którym występuje. Wspólnota mówiących stanowi obszar badań socjolingwistycznych skierowanych

w stronę rzeczywistych zdarzeń komunikacyjnych czy społecznych kontekstów użycia języka. Zgodnie z tym ujęciem wspólnota taka to:

dowolna ludzka zbiorowość, cechująca się regularnymi i częstymi interakcjami, zachodzącymi za pośrednictwem wspólnego dla niej zbioru znaków werbalnych i odgraniczona od podobnych zbiorowości istotnymi różnicami w użyciu języka. Grupy o przynajmniej minimalnej stałości, czy to nieduże, z granicami wyznaczonymi przez kontakt ludzi twarzą w twarz, czy stanowiące nowoczesne narody dzielone na mniejsze subregiony (Gumperz 2001: 43).

Podstawową rolę, jaką odgrywa wspólnota mówiących, jest ciągle, bo zachodzące w każdej sytuacji słownej, ożywianie języka – podtrzymywanie procesu ewolucji i wchodzenia w interakcje różnych jego odmian.

Typy interakcji członków wspólnoty

W przypadku większości wspólnot etnicznych czy narodowych język stanowi niezbywalny element ich kulturowego uniwersum. Mimo to dla antropologów kultury same wspólnoty mówiących są – powtarzając za Edwardem Sapirem (1978: 46) – bytem raczej społecznym niż językowym. Pogląd taki nie zbiega się z dość enigmatycznym założeniem językoznawczym, w myśl którego do zaistnienia języka potrzebna jest zbiorowość mówiąca, a zmiany, jakim podlegają z upływem czasu języki, są wytworem sił społecznych (por. de Saussure 1991: 100). Językoznawcy z reguły nie zajmują się homogenicznością grup, na które składają się użytkownicy danego języka. Prowadzi to do niepotrzebnego „odspołecznienia” języka i modelowania jego idealnego, a więc nieistniejącego użytkownika. Noam Chomsky wyjaśnia to następująco:

Teoria lingwistyczna zajmuje się przede wszystkim idealnym użytkownikiem języka (ang. *speaker-listener*), tj. takim użytkownikiem, który należy do całkowicie jednolitej społeczności językowej i zna jej język w sposób doskonały. Wykorzystując swoją znajomość języka podczas czynnego zachowania językowego, nie podlega on też takim gramatycznie nieistotnym uwarunkowaniom, jak ograniczoność pamięci, rozproszenie uwagi, przerzuty uwagi i zainteresowania oraz błędy (przypadkowe lub systematyczne) (Chomsky 1982: 14–15).

Rodzaje interakcji zachodzących między członkami wspólnoty mówiących są dość trudne do ustalenia. I chociaż język wywodzi się z bezpośredniości kontaktów jego użytkowników, to oddzielenie ich od siebie niczego w zasadzie nie zmienia. Dzieje się tak już od czasów wynalezienia sposobów zapisywania mowy, jej rejestrowania oraz możliwości rozmawiania na odległość. Umiejętność komunikowania znaczeń pozbawionych realności możliwej tylko „tu i teraz” wydaje się szkodliwa jedynie dla samego języka, a nie wspólnoty mówiących.

W kontaktach bezpośrednich język ma naturalną cechę wzajemności: wyróżnia go ona od innych systemów znakowych. Powstające w rozmowie znaki głosowe można z dużą dokładnością zsynchronizować z towarzyszącymi im subiektywnymi interakcjami rozmawiających (Berger i Luckman 2010: 55–56).

Tylko w taki sposób język, pośrednicząc w relacjach członków wspólnoty mówiących, sam się wydarza. To także najbardziej efektywny dla uczących się języka cudzoziemców sposób partycypowania w jego wspólnocie. Zastanawiając się nad istotą możliwych interakcji między członkami wspólnoty mówiących, warto sięgnąć po koncepcję sieci mowy (por. James Milroy 2002), opisującą ją jako sieć o różnej gęstości powiązań. Pojawiają się tu więzi mocne – polegające na bliskich stosunkach osobistych, oraz słabe, charakteryzujące znajomości czy dalekie pokrewieństwa. Sieci mowy mogą mieć charakter multipleksowy, w którym między jednostkami zachodzą różne rodzaje i sposoby połączeń, a także unipleksowy, zbudowany na jednorodności takich połączeń.

Bycie we wspólnocie mówiących nie zależy jedynie od rodzaju czy jakości powiązań językowych. Jego istotę w niemniejszym stopniu wyznacza identyfikacja z wyrażaną w tym języku kulturą narodową, przywiązanie do konstytuujących ją tradycji oraz symboli i treści uniwersalnych. Na obszarze naturalnego występowania danego języka uczestnictwo w takiej wspólnocie wynika niejako z definicji i przez to nie skłania do większej refleksji nad jego istotą. Inaczej wygląda to w diasporach. Historyczne więzi z macierzą mają charakter rodzinny, emocjonalny i sentymentalny. Długotrwałe (często wielopokoleniowe) pozostawanie na obczyźnie sprawia, że z każdą generacją przybywa prób i sposobów ich definiowania, a nawet nazywania. W samych tylko opracowaniach glottodydaktycznych sposób nazywania języka przodków (podobnie jak języka ojczystego) doczekał się kilku uszczegółowień (por. Lipińska 2003). Ich istotą są różnice zachodzące w metodykach nauczania języków jako drugich, przyswojonych, odziedziczonych czy nabytych... Obrony przed niesłusznymi zarzutami o tworzenie „chaosu terminologicznego” podjął się Władysław Miodunka.

Zamiast mówić o „chaosie terminologicznym” w językoznawstwie, mówiłbym raczej o wielkim rozwoju tej nauki, co powoduje, że w przypadku wielu terminów trzeba ich rozumienie wyraźnie odnosić do kierunku badań, szkoły naukowej, czy wręcz do ujęć teoretycznych wybitnego autora. Jeśli jest to sytuacja typowa dla całego językoznawstwa, dlaczego inaczej miałaby wyglądać sytuacja w zakresie językoznawstwa stosowanego, z którego wywodzi się polska glottodydaktyka? (Miodunka 2013: 275).

Znacznie poważniejsze od samych sporów terminologicznych są ich społeczne następstwa. Dla polskiej diaspory w Kazachstanie (przykład ten nie jest odosobniony) nazywanie polszczyzny inaczej niż językiem ojczystym jest