

**Irena Bogocz, Małgorzata  
Bortliczek**

---

**Modyfikacje i zmiany kodu  
językowego na przykładzie mowy  
młodzieży polskiej z Zaolzia**

---

Postscriptum Polonistyczne nr 1(17), 213-241

---

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

IRENA BOGOCZ  
Uniwersytet Ostrawski  
Ostrawa

MAŁGORZATA BORTLICZEK  
Uniwersytet Śląski  
Katowice

## Modyfikacje i zmiany kodu językowego na przykładzie mowy młodzieży polskiej z Zaolzia

### Wprowadzenie

Przedmiotem artykułu jest opis strategii konwersacyjnych przyjmowanych przez młodzież z Zaolzia w rozmowach z obcymi osobami (autorkami niniejszego przyczynku), z których jedna używała miejscowej gwary, druga – polszczyzny ogólnej. Naszymi rozmówcami byli uczniowie szkół z polskim językiem nauczania (dwóch szkół podstawowych i jednego gimnazjum) w powiatach karwińskim i frydecko-misteckim (okres Karviná, okres Frýdek-Místek). Prezentowany materiał pochodzi z własnych badań terenowych przeprowadzonych w 2013 roku i został w całości opublikowany we współautorskiej książce (Bogoczová, Bortliczek 2014). W tym artykule koncentrujemy się na opisie sposobów rozwiązywania przez młodzież objętą badaniami trudności językowo-komunikacyjnych wynikających z niedoskonałej znajomości używanych w rozmowie kodów lub z innych przyczyn natury socjo- i psycholingwistycznej<sup>1</sup>.

Używanie na co dzień (a nawet w trakcie przeprowadzanych wywiadów) większej liczby kodów językowych wymaga ich nieustannego przełączania.

---

<sup>1</sup> Znajomość dwóch lub kilku kodów, choć na pewnym etapie rozwoju kompetencji językowej jednostki niedoskonała i limitująca, bywa przez niektórych badaczy (por. Wierzbicka 1990) uważana za prawdziwe dobrodziejstwo, z czym zgadzamy się w zupełności.

Zabieg ten zakłada nie tylko odpowiednią kompetencję językową, ale też ocenę socjokulturową sytuacji komunikacyjnej i znaczną koncentrację w trakcie rozmowy. Zmianie kodu towarzyszą interferencje, które powodują, że granice między językami (i ich odmianami) w realnych wypowiedziach są rozmyte.

Na temat przełączania kodów językowych w komunikacji istnieje obszerna – zarówno zagraniczna, jak i polska – literatura fachowa, z której nietrudno wyciągnąć ogólne wnioski<sup>2</sup> wystarczające do celów niniejszego opracowania. (1) Przełączanie kodów to naprzemienne ich stosowanie, do którego dochodzi szczególnie w bezpośrednim kontakcie interpersonalnym, w dialogu, w sytuacji mówienia<sup>3</sup>. (2) Przełączanie kodów to przechodzenie od jednego z nich do drugiego, co może mieć miejsce nawet w ramach jednej wypowiedzi. Warunkiem takiego zabiegu jest oczywiście aktywna znajomość obu kodów, to znaczy bilingwizm lub co najmniej dyglosja<sup>4</sup>. (3) Przełączanie jest z reguły świadome, co nie wyklucza spontaniczności i naturalności takiego zachowania językowego.

Rezygnujemy jednak z rozwijania i precyzowania pojęć „bilingwizm” i „dyglosja” (por. przyp. 3), koncentrując się na przełączaniu kodów obserwowanym w specyficznej sytuacji komunikacyjnej na Śląsku Cieszyńskim

---

<sup>2</sup> Na marginesie tylko przytaczamy kilka podstawowych cech, względnie gatunków tego zabiegu językowo-komunikacyjnego. Literatura odróżnia świadome przełączanie kodów od ich niekontrolowanego mieszania, mówi o fakcie nacechowania lub nienacechowania użytego języka (lub jego środków) w wypowiedzi, o obecności czy braku rozgraniczenia między kodami, o objętości elementów języka B w wypowiedzi w języku A itp.; przyjmując kryterium formy komunikatu (mówiona, pisana), tematu rozmowy (tematyka bytowa, wiedza trywialna, specjalistyczna itp.), typu sytuacji komunikacyjnej (związek języka wypowiedzi z domeną komunikacyjną), typu wypowiedzi (tekst oryginalny, cytat, aluzja), postawy emocjonalnej mówiącego wobec kodów, wreszcie kryterium relacji pomiędzy współrozmówcami (stopień znajomości, rola społeczna i komunikacyjna), otrzymujemy kolejną wielość możliwości. Z wszystkich tych klasyfikacji wynika, że istotne jest to, z kim, o czym, w jakich okolicznościach i w jakiej formie się komunikujemy.

<sup>3</sup> Przez „sytuację mówienia” rozumiemy zespół okoliczności, które zwykle towarzyszą komunikacji ustnej – nieoficjalnej, nieformalnej, nieprzygotowanej. Terminu tego używamy w sposób uproszczony (tradycyjnie), przeciwstawiając go pojęciu „sytuacja pisania”.

<sup>4</sup> Pojęcia „bilingwizm” i „dyglosja” były już wielokrotnie definiowane. W tym miejscu syntetycznie przedstawiamy nasze ich rozumienie. O ile bilingwizm traktujemy – zgodnie z literaturą (m.in. za badaczami takimi jak: Ch.A. Ferguson, J.A. Fishman, E. Haugen, U. Wienreich, L. Wei, F. Grosjean, J. Štefánek, I. Lanstyák, J. Pallay, M. Głuszkowski, F. Grucza, D. Bartol-Jarosińska, S. Dubisz, U. Żydek-Bednarczuk, E. Lipińska, E. Smulkowa) jako alternatywne używanie dwóch języków, o tyle dyglosja oznacza, że mówiący porusza się w obrębie jednego języka narodowego, tylko zmienia jego odmiany (zazwyczaj ogólną na regionalną i odwrotnie).

w Republice Czeskiej. Analizowane przez nas rozmowy, których uczestnikami byliśmy tylko my i uczniowie, prowadzono w szkołach, w sytuacjach pozalekcyjnych.

Kodami używanymi w tej wielojęzycznej (wieloodmianowej) konwersacji, która nie jest dla uczniów ani nietypowa, ani wyjątkowa, była wspomniana zachodnioczeszyńska gwara ludowa, ewentualnie regionalny interdialekt, tzw. mowa *po naszymu*, która jest mieszanką elementów gwarowych i niegwarowych (czeskich, polskich), oraz polszczyzna ogólna (literacka, kulturalna) lub przynajmniej do takiej aspirująca. W artykule nie zajmujemy się przełączaniem gwary na język czeski, co także ma miejsce na badanym obszarze, ale nie w obserwowanych przez nas sytuacjach<sup>5</sup>. Ze względu na wspomnianą lokalną relację gwara – język ogólny najbardziej adekwatna wydaje się nam definicja przełączania kodów podana przez Halinę Kurek, której zdaniem „jest to świadome wprowadzanie do systemu gwarowego pewnych elementów literackich lub też próba całkowitego zastąpienia gwary językiem literackim” (Kurek 2010, 70), choć takie przełączanie kodu regionalnego na ogólny nie oznacza, że każdy element gwarowy zostanie zastąpiony odpowiednim literackim środkiem językowym (Kurek 1993, 102). Natomiast ze względu na fakt, że mechanizmem wprawiającym w ruch proces przełączania kodu jest tu zmiana sytuacji komunikacyjnej, konkretnie zmiana współrozmówcy należącego do innego środowiska społecznego, kręgu kulturowego i językowego, oraz zmiana tematu rozmowy, przyjmujemy tezę o przełączaniu kodu jako pewnym „wymogu kulturowym”, zaproponowaną przez Aldonę Skudrzyk (2010, 139).

Zanim przejdziemy do prezentacji przykładów, musimy uściślić, że badana przez nas młodzież zanurzona jest w złożonej sytuacji językowo-komunikacyjnej: jej kodem podstawowym (bazowym, ojczystym, rodzinno-środowiskowym) jest gwara, którą „wypadałoby” lubić i szanować, z drugiej strony istnieje naturalna i zrozumiała potrzeba wypowiadania się – na odpowiednim poziomie intelektualnym – o rzeczywistości społecznej, politycznej, kulturowej, a nawet ogólnobytowej w sposób wykraczający poza możliwości nazewnicze gwary. Rozpad gwary, ograniczanie jej przydatności i obniżanie jej prestiżu społecznego są konsekwencją rozpadu kultury tradycyjnej w ogóle (Smułkowa 2010) i nasilających się zmian sytuacji społecznej.

---

<sup>5</sup> Pisze na ten temat np. Zofia Matyska: „Język czeski jest dla niego [dziecka – I.B., M.B.] językiem codziennych kontaktów z czeskimi sąsiadami, językiem porozumiewania się ze środowiskiem, w sklepie, autobusie, na ulicy, podczas zabawy z czeskimi rówieśnikami, językiem radia i telewizji” (Matyska 1998, 288).

Nasi informatorzy z jednej strony uczęszczają do polskiej szkoły mniejszościowej, gdzie uczy się ich szacunku do tradycji przodków i do wszystkiego, co polskie, z drugiej – kontaktują się na co dzień z językiem czeskim i czeską kulturą większościową. Mniej lub bardziej świadomie starają się znaleźć odpowiedzi na takie oto pytania: co robić, kiedy gwara nie wystarcza dla wyrażenia tego, co ma się do powiedzenia; z którego innego (niegwarowego) kodu należy czerpać środki językowe, skoro ma się do dyspozycji więcej możliwości.

### Perspektywa teoretyczna

#### Zawiłość problemu (sytuacja mówienia na styku języków i etnosów)

Jak już zauważono, by móc zmieniać kody językowe, trzeba je znać. Kryteria oceny zdolności upoważniających konkretną osobę do określania siebie jako dwujęzycznej są bardziej lub mniej rygorystyczne. O ile wymogi stawiane przez badaczy są zawyżone, o tyle osób, które je w rzeczywistej komunikacji spełniają, jest niewiele. Zapytajmy jednak zadziornie: czy tych, którzy doskonale opanowali jeden jedyny język (ojczysty), jest dużo (Dudok 2002, 54)?

Przełączanie kodów w miejscu kontaktu dwóch języków narodowych i dwóch społeczności, które ich używają, to nie tylko problem lingwistyczny, ale równocześnie psycho- i socjolingwistyczny, biologiczny i kulturowy. Jak słusznie zauważa Bogusław Wyderka, „badaniom językowym powinno towarzyszyć głębokie poznanie aspektów funkcjonowania społeczności pogranicza” (Wyderka 2011, 76), czyli poznanie „tła socjolingwistycznego”, na którym rozgrywają się indywidualne kontakty interpersonalne. Używany podczas nich język może obserwatora wprowadzać w błąd, gdyż nie zawsze wskazuje na przynależność etniczną mówiącego. Warto przypomnieć za Ewą Sławkową, że „język, którego używają nauczyciele w rozmowach z uczniami, klienci z urzędnikami czy przedstawiciele tych grup między sobą, wcale nie musi być językiem ojczystym dla wszystkich uczestników takiego kontaktu” (Sławkowa 2003b, 337). Dodajmy, że w badanym środowisku, gdzie znajomość większej liczby kodów jest powszechna, może się nawet okazać, że język ten nie jest ojczysty dla żadnego z nich.

By móc dokonać zmiany kodu (nie tylko w formie mówionej), należy posiadać, po pierwsze, wymagane sprawności językowe: słuchanie, czytanie,

mówienie, pisanie (to ostatnie – włącznie z kompetencją ortograficzną), po drugie – sprawności na poziomie społecznym (socjalne, kulturowe, pragmatyngwistyczne) (zob. Żydek-Bednarczuk 2007, 226), które umożliwiają zastosowanie sprawności językowych w praktyce, bez względu na to, czy przełączanie kodów przebiega w sytuacji bilingwizmu czy dyglosji. Przy czym na terenach takich jak Zaolzie nie można konsekwentnie oddzielić bilingwizmu od dyglosji, ponieważ osoby dwujęzyczne poruszają się w kręgach różnych kodów na poziomie odmian ogólnych i regionalnych, znają języki kulturalne i potoczne, a stopień ich opanowania jest niejednakowy. W danej sytuacji często trudno o wytyczenie granic pomiędzy systemami poszczególnych języków i ich odmian, o określenie tego, co jeszcze gwarowe, pierwotne, rodzime, a co już wtórne, wyuczone, zapożyczone. Nie wiadomo nawet, jak w mowie potocznej znaleźć, zdefiniować i potraktować elementy obce, jak odnieść się do interferencji, która przełączaniu kodów towarzyszy. Elżbieta Smulkowa, analizując sytuację językową na Kresach Wschodnich, pisze o zbliżaniu się (integracji) sąsiednich języków, które powoduje zarówno wzajemne zapożyczenia (w miarę świadome i trwałe, raczej kolektywne, o większym zasięgu obiegowym niż indywidualne, jednostkowe), jak i kształtowanie się całych jednostek leksykalnych wskutek procesu konwergencji językowej<sup>6</sup>, w których – w zależności od konkretnej płaszczyzny języka – jeden system językowy jest zawsze dominujący. Te dominujące systemy sama autorka określa jako modelujące (Smulkowa 2010, 98–101); używa też określenia „gwara interferowana” przez konkretny język lub (gwarowe) mówienie bardziej z tego lub innego występującego w danym regionie języka (por. w wypadku Zaolzia – gwara cieszyńska z polską lub z czeską dominacją językową).

Przyjęcie tej perspektywy pozwala wprawdzie badaczom uniknąć popełnienia kardynalnych błędów merytorycznych, jednak nie usuwa problemów, z którymi mimo wszystko spotykają się tu ludzie na co dzień. Dodajmy, że na Zaolziu mowa potoczna, czyli *po naszymu*, zakłada w zakresie leksyki, łączliwości wyrazów, frazeologii i składni przestrzeganie czeskiego systemu modelującego, zaś w wymowie czy fleksji – modelu gwarowo-polskiego.

Sama potoczność – bez względu na miejsce, gdzie występuje – jest trudna do zdefiniowania. Posiada wprawdzie określone cechy systemowe (specy-

---

<sup>6</sup> Elżbieta Smulkowa za Laskowskim używa terminu *konwergent* (różnego znaczeniowo od terminu *zapożyczenie*) w znaczeniu „wynik konwergencji języków wchodzących w kontakt” i rozumie go jako twór powstały *ad hoc*, niewchodzący na stałe do systemu żadnego z języków, w wyniku świadomego zapożyczenia „w celu wzbogacania repertuaru istniejących jednostek słownikowych” (Smulkowa 2010, 107).

ficzne środki językowe), ale też cechy światopoglądowe (konceptualne). Jest antropocentryczna, emocjonalna, innowacyjna, spontaniczna, aksjologiczna i oddaje rzeczywistość pozajęzykową postrzeganą w specyficzny sposób, przez co staje się naturalna i autentyczna (Witosz 2007). Dlatego w definicji potoczności – o ile taka „rozmyta” kategoria w ogóle jest możliwa do zdefiniowania – wymienia się labilność systemową, pewną niezależność od norm konkretnych odmian językowych (w tym również od gwar), autonomiczność w stosunku do rejestru innych tekstów. Z drugiej strony zwraca się uwagę na jej zależność od aktualnej sytuacji, od indywidualnej i podzielanej przez grupę wiedzy zdroworozsądkowej, od kultury, stopnia rozwoju cywilizacyjnego itp. Językoznawcy, pisząc o ekspansji potoczności do dyskursu społecznego, podkreślają jej zalety, do których należy m.in. to, że „pozwala wyrażać to, co z trudem przechodzi przez filtr intelektualizujący” i „dostarcza środków, które pozwalają »przeciętnemu użytkownikowi języka« być twórcą »na co dzień«” (Kita 2007, 41).

Realne akty mowy przebiegają albo w warunkach świadomości tego, jak względna może być ocena zjawisk związanych z komunikacją językową, jak wysokiego stopnia abstrakcji i wiedzy teoretycznej wymaga ten problem, albo w warunkach ogólnej nieświadomości czegokolwiek.

#### Rola gwary (języka) w konceptualizacji świata

Badani przez nas informatorzy poznawali gwara przede wszystkim za sprawą kontaktów rodzinno-domowych (choć np. w rodzinach mieszanych praktykowane jest również mówienie po czesku) oraz koleżeńskich w środowisku szkolnym, rzadziej natomiast w trakcie kontaktów sąsiedzkich, spotkań w ramach kółek zainteresowań, treningów w klubach sportowych itp. Odmiany kulturalnej języka polskiego zaczęli się uczyć w szkole, równoległe z nauką języka czeskiego (od drugiej klasy szkoły podstawowej). Edukacja szkolna wyraźnie wpływa nie tylko na kompetencję językową uczniów, ale też na postrzeganie świata. Równocześnie z przyswajaniem kolejnego systemu językowego jego użytkownik uczy się – w nowy sposób – dostrzegać i konceptualizować elementy rzeczywistości, interpretować je zgodnie ze znaczeniem poszczególnych środków przyswajanego języka. Doskonając znajomość polszczyzny, uczy się kształtować wspólny obraz świata inaczej, niż czynią to jego rówieśnicy uczęszczający do szkoły czeskiej i niż czynił to dotychczas sam, używając wyłącznie gwary. Stwierdzenie, że język to współ-

notowa wyobraźnia, które stało się jedną z tez lingwistyki kognitywnej i antropologicznej, odnosi się do każdego kodu jednoczącego konkretną społeczność dzięki „zawartym w nim wartościom, wzorcom myślenia i postępowania w sposób nie do końca zrationalizowany” (Sławkowa 2003a, 81).

O ile wiedzę zdroworozsądkową badani uczniowie zdobywają za pośrednictwem gwary oraz potocznego języka czeskiego, o tyle wiedzę encyklopedyczną za pośrednictwem polskiego języka literackiego, a w szkole średniej również czeskiego. Z reguły dzięki językowi czeskiemu docierają do wiedzy oferowanej przez internet i inne nowe media, przez literaturę fachową lub popularnonaukową. Inteligencja socjalna kształtuje się u nich w różny sposób: w domu przy udziale gwary, w szkole – polszczyzny kulturalnej. Etap edukacji szkolnej jest ważny dla rozwoju postaw społecznych młodych ludzi, dla interpretacji wydarzeń historycznych, politycznych, które poznają lub w których sami świadomie uczestniczą. Nie mamy na myśli celowo formowanej przez szkołę tożsamości etnicznej, ale „mimowolną etniczność”, która w rozumieniu Wojciecha Chlebdy „odkładała się w języku sama przez się jako rezultat naturalnego używania tego języka w wielowiekowych procesach osvajania rzeczywistości i komunikowania się członków tej właśnie wspólnoty etnicznej” (Chlebda 2008, 262).

Przydatność gwary jest niedostateczna. Potencjał mentalny, jakim dysponuje jej dzisiejszy użytkownik, jest nieproporcjonalny w stosunku do zasobu środków językowych, które oferuje gwara. Użytkownik gwary sięga wówczas po takie środki do innego kodu, który akurat jest „pod ręką”. Kiedy rozmowa nie dotyczy tematów omawianych w szkole, kiedy jest mniej naukowa, a bardziej potoczna (codzienna), rolę takiego „podręcznego” języka przejmuje język czeski, dlatego to właśnie on modeluje postrzeganie rzeczywistości przez polską młodzież z Zaolzia. Na styku tych zmian konceptualizacyjnych (przełączania kodów) rozchodzą się deklarowana orientacja językowa i częstotliwość korzystania z danego języka (odmiany), a co za tym idzie – kompetencja językowa uczniów (Hernová, Sokolová 2000, 34). Jak jednak podkreślają socjologowie, ani częściowa, ani kompletna strata języka nie musi oznaczać utraty poczucia odrębności (Baar 2001, 41), a fakt, że się go (już) nie używa, nie oznacza, że jest on zbędny, ponieważ funkcje, jakie język może pełnić (symboliczna, konsolidacyjna, dywersyfikacyjna, reprezentacyjna itp.), dalece przerastają jego znaczenie jako środka komunikacji (Hroch 2009, 227).

W sytuacji językowo-komunikacyjnej Zaolzia wszystkie występujące tu kody są w miarę bliskie, pokrewne, nie informują jednoznacznie o narodowości



ich użytkownika i nie są w ten sposób odbierane. Przyznanie się osoby deklarującej narodowość czeską do gwary i przełączanie języka czeskiego na tę właśnie odmianę w trakcie rozmowy nie oznacza „powrotu do korzeni” w myśl hasła: (polskiej) gwary zachodniocieszyńskiej używa tylko miejscowy Polak. Z kolei w wypadku badanych uczniów miejscowych szkół polskich większościowy język czeski, choć traktowany w tym wypadku jako „obcy”, tworzy to, co określa się jako horyzont kognitywny dla rejestrowania, kumulowania i przechowywania wiedzy o rzeczywistości (Warchała, Skudrzyk 2010). Bliższy jest więc im „czeski sposób myślenia” niż polski, a kto wie, czy nawet nie bliższy niż gwarowy.

### Sytuacja gwary w zmieniającej się rzeczywistości

Zastanówmy się teraz nad tym, jakie jest miejsce gwary w komunikacji językowej na badanym terenie<sup>7</sup>. Do sytuacji językowo-komunikacyjnej Zaolzia można odnieść stwierdzenie, że czym innym jest mówienie tradycyjną gwarą ludową, a czym innym używanie specyficznej potocznej mieszanki zawierającej oprócz elementów gwarowych także środki z innych języków i ich odmian. By wyjaśnić, dlaczego tak się dzieje, należy rozpocząć od oceny dzisiejszego prestiżu gwary. Wiele na ten temat znajdziemy w odpowiedniej literaturze socjolingwistycznej; podejmowane są próby podziału prestiżu na wewnętrzny i zewnętrzny, jawny i ukryty (zob. np. Gluszkowski 2009) itp. Ważne jest, że „zjawisko prestiżu i wysokiej społecznej oceny jednego kodu społecznego (H), a niskiej drugiego (L), należy do przestrzeni symbolicznej, ale ma wyraźne skutki w postaci wyboru danego języka w różnorodnych sferach życia” (Gluszkowski 2009, 74; za: Starczuk 1999). Prestiż jakiegokolwiek kodu, nie tylko gwary ludowej, jest wartością zmienną i ulega ciągłym przeobrażeniom:

spada wraz z obniżeniem się oceny dóbr kulturowych, które dany kod reprezentuje. Z kolei do wzrostu prestiżu języka mogą się przyczynić działania rewitalizacyjne, takie jak wydawnictwa, imprezy kulturalne

---

<sup>7</sup> Przez sytuację jakiegoś języka rozumie się zwykle jego status funkcjonalno-prawny. Wpływa na nią: rodzaj oraz stopień kontroli i opieki nad danym językiem, jego rozprzestrzenienie, typ sfer komunikacji społecznej, w których język występuje, i charakterystyki demograficzne społeczności, która go używa (por. Wysoczański 1999). Gwary lub innej dialektalnej i socjolektalnej odmiany języka ogólnego wprawdzie nie wspierają żadne kodeksy prawne ani inne oficjalne akty normatywne, jednak i w tym wypadku pozostałe czynniki tzw. aktywności socjalnej języka odgrywają nie mniej istotną rolę.

i rozwój jakiegokolwiek edukacji w języku mniejszości (Głuszkowski 2009, 74; za: Zieniukowa 2003).

Co jest powodem obniżania prestiżu gwary? Jej nieprzydatność w niektórych sytuacjach komunikacyjnych, która wynika stąd, że rozwój gwary – o ile do takiego w ogóle dochodzi – nie nadąża za rozwojem rzeczywistości, którą gwara powinna nazywać. A nazywanie nowej rzeczywistości to z kolei jedyny sposób, w jaki można się z nią uporać (Niewiara 2003, 120). Czynniki pozajęzykowe powodują, że gwara albo musi się otworzyć na zmiany i przyjąć obce elementy, przynajmniej leksykalne (co często utożsamia się z jej „zaśmiecaniem”, „zachwaszczaniem” i ogólną dewastacją), albo ustąpić miejsca innemu kodowi, skoro sama nie jest w stanie wyodrębnić fragmentów rzeczywistości, która się zmieniła i nie jest już związana z tradycyjną uprawą roślin, hodowlą zwierząt, z rzemiosłem, folklorem czy obrządkami religijnymi.

Jak wyjść poza gwara i tradycyjną subkulturę? Jakiego języka używać, gdy gwara nie pełni swojej funkcji onomazjologicznej, konceptualnej, a w konsekwencji – komunikacyjnej? Kryzys gwary i poszukiwanie języka dopasowanego do potrzeb jednostki i na miarę jej potencjału intelektualnego nie dotyczy wyłącznie Zaolzia lub innych regionów pogranicznych, gwarowa monoglosja należy do przeszłości również w innych środowiskach. Tradycyjne gwary ludowe<sup>8</sup> z reguły ewoluują w stronę języków mieszanych, klasyczna definicja gwary jest bowiem sprzeczna z „wymiarem współczesnej rzeczywistości językowo-kulturowej, a jej wyłącznie historyczny, a więc anachroniczny wobec społecznej sytuacji językowej charakter, czyni ją (...) nie do końca przydatną” (Sławkowa 2003a, 38). Gwara więc może służyć do manifestacji więzi z regionem, przywiązania do tradycji, chęci utożsamienia się ze wspólnotą<sup>9</sup>, lecz nie pozwala wyrazić wszystkich treści związanych nawet z codziennością.

---

<sup>8</sup> Na przykład w *Encyklopedii języka polskiego* (1991, 58) podaje się, że dialekt ma „zwykłe swą genezę w odległej przeszłości, sięgającej może nawet okresu plemiennego”.

<sup>9</sup> Krajobraz kulturowy (pogranicza) można rozpatrywać w dwóch płaszczyznach – materialnej i niematerialnej (podobnie jak kulturę). Nośnikami znaczeń w tym krajobrazie są zarówno elementy materialne (symbole religijne, świątynie, pomniki upamiętniające wydarzenia z przeszłości), jak i niematerialne (tradycje, wierzenia, pamięć o przeszłości) (Awramiuk 2011, 328). Wypada podkreślić za Ryszardem Tokarskim, że „współczesność bez swych poświadczanych historycznie korzeni byłaby zawieszona w próżni” (Tokarski 1999, 20). Z kolei przeszłość – powtarzając za Haliną Pelcową – może tkwić w mentalności ludzi, „w ich sposobie widzenia i oceny świata, w silnej więzi sąsiedzkiej i poczuciu wspólnoty, ale współczesne formy zachowania, przejmowane często wraz ze zdobyczami cywilizacji z kultury miejskiej, powodują rozluźnienie więzi. Ginie spontaniczność tych kontaktów” (Pelcowa 1999, 258).

Wychodząc z założenia, że podstawowymi kodami prowadzonych przez nas wywiadów z dziećmi i młodzieżą były gwara zachodnioczeszyńska (reprezentowana nie tylko przez naszych współrozmówców, ale też przez jedną z prowadzących badania, por. symbol B<sub>g</sub>) oraz kulturalna odmiana polszczyzny ogólnej (jej nosicielką była badaczka, której repliki oznaczamy skrótem B<sub>p</sub>), pojawiające się w mowie informatorów elementy języka czeskiego uważamy za obce. Zanim przejdziemy do omawiania zebranego materiału, pragniemy krótko przedstawić gwarę i język polski w wersji typowej dla naszych informatorów.

#### Podstawowe cechy języka badanych uczniów

Bez względu na to, czy informatorzy używali gwary, czy starali się mówić po polsku, ich wymowa była nacechowana dialektyzmami. Do takich należą: (1) ścieśnione dawne *a* długie, przechodzące w *o* lub w głoskę pośrednią między *o* i *u* (dla oddania tej samogłoski w transkrypcji stosujemy znak *ũ*), (2) dawne *e* długie w gwarowej wymowie zamienione w *y/i*, (3) różnica pomiędzy etymologicznym *u* i *ó*, (4) spółgłoskami *b* i *cb*, (5) obecność frykatywnego *ř* (obok *ž/s*), (6) asynchroniczna lub ścieśniona wymowa nosówek (np. *takom dužom grubũm kšũške*) itp. We fragmentach tekstów, które zostały zaprojektowane jako polskie, może wystąpić nawet hiperpoprawna wymowa samogłosek nosowych. W wypadku wyrazów czeskich dochodzi bądź do ich gwarowej adaptacji fonetyczno-fonologicznej, bądź do zachowania obcych elementów – z reguły palatalnych spółgłosek *ř* i *đ*.

We fleksji tworzenie poprawnych polskich form wyrazów odmiennych z reguły się informatorom udaje – i to nawet w wypadku, gdy nie chodzi o polski leksem, np. *staram się o krůliki* ('opiekuję się królikami'), (*ja mu go*) *zerżalem* ('trzymałem'), *vy se na niego živaće* ('patrzy pani na niego, obserwuje go pani'), *nastompimy do autobusu* ('wsiądziemy do autobusu'), *sednom se* ('usiąda'), *kjedyš zajdem do bratańca* ('czasami wstąpię/wpadnę do kuzyna/odwiedzę kuzyna'), *žačnemý* ('rozpocznemy') itp., obok: *měj tata ora* ('mój tata orze'). W wypadku rzeczowników, szczególnie obcego pochodzenia, i łączących się z nimi przymiotników, zaimków itd. może dojść do zmiany rodzaju gramatycznego (*je to taki došć žyrokí tema na dyskuse*; po czesku: *to téma*, po polsku: *ten temat*) albo przynależności do innego typu deklinacyjnego (*myšmy ňi mjeli*

*nigdy satelitu*; po czesku: *ten satelit, bez satelitu*, po polsku pot.: *ten satelita, bez satelity* [uniwersalizm od ‘antena satelitarna’])<sup>10</sup>.

Obce elementy najbardziej są widoczne w słownictwie i frazeologii. Stałe związki wyrazowe zachowują czeską postać (możliwa jest ewentualnie gwara adaptacja fonetyczna) albo są dosłownie tłumaczone, przez co stają się niezrozumiałe (ale tylko dla monolingwalnego polskiego odbiorcy), por. *jo je zasadnie proti tymu* (‘jestem zdecydowanie przeciwko temu’), *matyke moz nemuřym* (‘nie przepadam za bardzo za matematyką’), *robić sport* (‘uprawiać sport, zajmować się sportem’), *řavodně pływot* (‘pływał wyczynowo’), *jo se doř kofole* (‘zamówiłem kofolę [nazwa napoju]’), *jeřeř nadmjare spokojřny* (‘jestem w pełni zadowolony’), *to něklapně* (‘to się nie uda’), *nić převratnego* (‘zadna rewelacja’), *jasno volba* (‘prosta decyzja’), *to je o ničym* (‘to do niczego nie prowadzi, szkoda gadać’), *mnie jakři ně nepřřiže řajmave ře...* (‘mnie jakoś nie wydaje się ciekawe, że...’), *při přectavje ře...* (‘kiedy pomyślę, że...’), *jo je całřym ř poho(de)* (‘jestem zupełnie wyluzowany’), *mřvřmy o obrazach co tam na něch viřřmy o tym jako co chřel basněg řic(t) jakoby...* (‘rozmawiamy o obrazach, o tym, co na nich widzimy, o tym, co artysta chciał przez nie wyrazić’).

Kodem alternatywnym wobec gwary jest ponadregionalny polski język kulturalny, zwany w szkole nadal literackim. O odmianie tej w praktyce komunikacyjnej badanych uczniów, szczególnie tych z niższych klas szkoły podstawowej, należy stwierdzić, że jest w fazie aspirowania do takiego statusu.

### Relacje pomiędzy analizowanymi kodami

Jak już zauważono, kontaktujące się ze sobą kody (język polski i czeski oraz gwara cieszyńska) należą do genetycznie i typologicznie spokrewnionych<sup>11</sup>. Osoby, które na przemian korzystają z obu języków, popełniają we wszystkich płaszczyznach systemów językowych specyficzne błędy nazywane interferencyjnymi. Polegają one na obecności w wypowiedzi tzw. negatywnych transferów, obcych elementów językowych, co powoduje powstanie

<sup>10</sup> W zapisie graficznym używamy, zgodnie z zasadami transkrypcji fonetycznej, znaków diakrytycznych, ale zachowujemy – o ile to możliwe – pisownię dużych liter (por. Źeń Matki).

<sup>11</sup> Różnice typologiczne i wynikające z nich błędy w używaniu jednego lub drugiego języka ogólnego zostały szczegółowo omówione w pracach czeskiego polonisty Edvarda Lotki, zaś błędem interferencyjnym wynikającym z tych różnic, które pojawiały się w mowie polskojęzycznej młodzieży zaolziańskiej, została poświęcona w całości publikacja Ireny Bogocz: *Typologicznie relevantní rozdíly mezi polřtinou a řeřtinou jako zdroj jazykově interference* (Bogoczová 2001).

niepoprawności. Rozmówca niechętny używa środka językowego, który nie należy do języka generowanego akurat tekstu, ale pochodzi z innego kodu używanego w odmiennych sytuacjach komunikacyjnych.

Osoby wielojęzyczne, w tym również nasi interlokutorzy, spotykają się od najmłodszych lat z sytuacjami wymagającymi zmiany kodu, i to już wtedy, gdy ich kompetencja językowa dopiero się rozwija. Zanim zdołają opanować dany język na odpowiednim poziomie, rozwiązują „na bieżąco” różnego rodzaju zdarzenia interpersonalne, w czym pomaga im odpowiednie doświadczenie. Nawet małe dzieci wiedzą, kiedy należy dokonać zmiany języka/odmiany, i starają się to robić bez względu na to, jaka jest ich rzeczywista znajomość kodu.

Oprócz zróżnicowania wynikającego z wieloetniczności należy uwzględnić zróżnicowanie w ramach jednego języka etnicznego. Nasi informatorzy, twierdząc, że w danej chwili nie korzystają z gwary, ale z języka polskiego czy czeskiego, nie zastanawiają się nad tym, czym jest gwara w stosunku do innych kodów. Na ogólny brak świadomości istnienia pewnej hierarchii odmian języka etnicznego zwraca uwagę Jadwiga Wronicz, pisząc o sytuacji języka polskiego. W świadomości użytkowników języka mówienie gwara i mówienie po polsku wykluczają się nawzajem, jak gdyby gwara nie była częścią składową języka polskiego. Budowanie granic międzyodmianowych i uważanie tychże odmian za osobne języki nie jest, jak z tego wynika, zjawiskiem odosobnionym, podobnie jak to, że przeciwstawianiu gwary językowi ogólnemu towarzyszy niższe ocenianie gwary. Chodzi więc o opozycję – i to od razu wartościującą (Wronicz 2007, 93–94). Skąd się bierze to przekonanie? Być może wynika z sytuacji lekcyjnych, gdy gwary „nie wolno” używać. Albo z sytuacji konfrontujących nosiciela gwary z osobą, która mówi innym kodem i która mogłaby nie zrozumieć treści wypowiedzi gwarowej, zauważyć pojawiające się w niej regionalizmy, ośmieszyć ją lub wyciągnąć z niej trudne do przewidzenia wnioski. Użytkownik gwary wyczulony na takie sytuacje analizuje je i decyduje się albo na manifestację własnej autonomii, albo na dostosowanie się do kompetencji językowej drugiej osoby, czyli dokonuje mniej lub bardziej świadomej „kalkulacji zysków i strat” (Głuszkowski 2013, 266; za: Myers-Scotton, Bolonyai 2001). Jedna postawa jest przejawem szacunku wobec współrozmówcy, druga – dezaprobaty, jedna nadaje mu rolę „pełnowartościowego” uczestnika komunikacji, druga – wyklucza go z kręgu odbiorców, podkreśla własną wyższość nadawcy, np. w celu zwiększenia jego szans na pomyślność przebiegu rozmowy itp.

## Perspektywa empiryczna

Wszystkie podane wcześniej czynniki wpływające na modyfikację języka wypowiedzi nadawcy lub powodujące zmiany tego języka zostały już przez badaczy zauważone i opisane. Dlatego w niniejszym artykule przyjrzymy się dokładnie zjawiskom, które obserwujemy w materiale zebranym w konkretnym miejscu i czasie, wśród członków specyficznej zbiorowości etnicznej i językowej<sup>12</sup>. Stwierdzamy, że na charakter mowy naszych informatorów istotny wpływ wywierają następujące fakty: (1) brak odpowiedniego wyrobienia językowego w konkretnym kodzie, szczególnie w polszczyźnie kulturowej, które jest zauważalne także wśród nauczycieli; (2) wysoka częstotliwość posługiwania się językiem czeskim i w konsekwencji bardziej zautomatyzowane zespolenie między znakiem a denotatem w tym języku; (3) bliskość używanych na co dzień kodów, swoboda i łatwość ich zamiany; (4) niewystępowanie „przymusu” prowadzenia rozmowy w jednym kodzie ze względu na podobną wielojęzyczność odbiorcy; (5) chęć oddania konkretnego zdarczenia poprzez przytoczenie mowy niezależnej jego uczestników wraz z oryginalnym językiem; (6) dążenie do zachowania dosłownej treści wypowiedzi, do czego bardziej przydatny może się okazać sposób konceptualizacji innego języka; (7) dłuższy pobyt w obcym środowisku, zmęczenie i inne stany psychiczne uniemożliwiające prowadzenie rozmowy na konkretny temat w kodzie (aktualnie) mniej preferowanym. Ilustracją ostatniego czynnika może być wypowiedź cieszyńianina pochodzącego z polskiej strony granicy państwowej, który żyje i działa w środowisku warszawskim. Na pytanie, czy mówi gwara, odpowiedział:

Z tym jest problem, bo mówiłbym gwara, jeśli dłużej bym tutaj przebywał. Zazwyczaj jest mi ciężko, rozumiem wszystko bez problemu, tylko czasami brakuje mi jakiegoś słowa. (...) kiedyś ciężko było mi się nauczyć mówić inaczej niż gwara, teraz jest na odwrót (Drobik, Legierski, Szczepańska 2014, 218).

Dodajmy, że zmiana kodu w zgromadzonych przez nas tekstach była bardzo rzadko wyrażana *explicite* (por. przykład pierwszy), ale częściej *implicitie* (por. przykład drugi):

---

<sup>12</sup> Chodzi o pewnego rodzaju studium przypadku dotyczące analizy języka młodzieży uczęszczającej na Zaolziu do szkół z polskim językiem nauczania.

(1) fragment rozmowy na temat uprawiania pewnego gatunku sportu ekstremalnego: *ja~ / pożarńi sport po česku ale~ / to je taki malo žnuime*,

(2) fragment relacji z programu rozrywkowego *SuperStar*, w którym informatorka brała udział i który był transmitowany przez czeską telewizję na żywo: *ún mo bavić jako tyh luži to publikum↑ / no tak to je ganc strašne tak ty fanynky* ('fanki') *na dole co tam byly tak to ganc~ / to* (one mówiły, krzyczały:) *sum(dejte) dejte nam sfoje tryčko* ('koszulkę') *a tak to začnił sevykać a bylo to ganc taki no~ / strašne no~*).

Wszystkie podane fakty (może z wyjątkiem ostatniego) widoczne są w następujących przykładach. W ich prezentacji stosujemy jednak bardziej uproszczony podział, uwzględniając takie czynniki jak: (1) temat rozmowy, czyli to, o czym się rozmawia; (2) osobę współrozmówcy, czyli to, z kim się rozmawia.

W niektórych fragmentach wywiadów (trzecia grupa przykładów, por. ich wykaz) widoczne są oba wpływy, co potęguje siłę każdego z nich. W transkrypcji<sup>13</sup> repliki informatorów oznaczamy literami A, B; wypowiedzi, które należały do badaczki posługującej się gwarą – symbolem B<sub>g</sub>, a pytania badaczki używającej polszczyzny kulturalnej – B<sub>p</sub><sup>14</sup>.

Jak już zostało zasygnalizowane, zmianę kodu może wywołać rozdźwięk pomiędzy omawianym tematem a związanym z nim zwykle językiem. Fakt ten niekoniecznie musi prowadzić do zmiany kodu, ale kontynuowanie rozmowy w „nieodpowiednim” języku wymaga większego wysiłku oraz skupienia uwagi. Rozmowy między prowadzącymi badania a informatorami są zwykle prowadzone tak, że „kiedy język był narzucany przez badacza, informatorzy byli w stanie wypowiadać się praktycznie na każdy temat w obydwu językach, choć użycie kodu w nietypowej dla niego sferze tematycznej prowadziło do nasilenia zjawisk interferencji” (Głuszkowski 2013, 269). Dodajmy, że interefrencia występuje oczywiście także w naszych tekstach,

<sup>13</sup> Jak już podano w przypisie nr 10, w zapisie graficznym stosujemy znaki transkrypcji fonetycznej. Symbole ↓, ↑ oraz ~ służą do oddania intonacji (opadającej, rosnącej i neutralnej, niesprecyzowanej). Skrót cz. oznacza wyraz „czeskie”, gw. – „gwarowe”, pot. – „potoczne”, slang. – „slangowe”. W części empirycznej w transkrypcji fragmentów zgromadzonych tekstów oraz w pozostałych przykładach nie stosujemy kursywy; pochylonego pisma używamy, przytaczając hipotetyczne (prawdopodobne) rozwiązania językowo-komunikacyjne.

<sup>14</sup> W przykładach zachowujemy następującą kolejność: 2.1. Przykłady ilustrujące rozmowę uczniów z badaczką posługującą się gwarą, 2.2. Przykłady ilustrujące rozmowę uczniów z badaczką posługującą się polszczyzną kulturalną, 2.3. Przykłady ilustrujące rozmowę z polskojęzyczną badaczką na tematy związane ze szkołą.

ale świadomość niedoskonałości mowy nie zabraniała informatorom wyowiadać się w ten sposób.

Gdy rozmowa (lub jej fragment) dotyczyła środowiska szkolnego, informatorzy używali wyrazów z polskiego języka literackiego (a nie gwarowych). Były to np. nazwy:

- osób związanych ze szkołą: pańi, pan, naučycel, naučycelka, žefčyny ve stejnej klaše, ot pjyrši klasy školy poctavovej, žefčynka (gdy mowa o uczestnicze zawodów narciarskich organizowanych przez szkołę), ale równocześnie želuchy/želuchi (w wypadku uczestniczek letnich kolonii), kolezy s klasy, s kolegami, koležanka. Nie pojawiły się natomiast np. gwarowe leksemy *rečtór* czy *kamrat/kamratka*, które są już prawdopodobnie archaiczne i być może nie wszyscy informatorzy je znają;
- przedmiotów nauczanych w szkole i omawianych na zajęciach tematów: angielski, z angielskigo, nalka o kraju, plastyka (też: narysovač, naklejič), nalka o środowisku, bjologja, geografja, geometrja vykreslna, poctavy nalk społecznych, vuef, pe'enes (podstawy nauk społecznych); gatunĵki (tekstów), opovjadańe, rozvažañe, ustrŭj państfa, (ćwiczenia) na družsku, řut pilkŭm lekarskŭm, pchnŭče (tzn. pchnięcie) kulŭ, bjeg, Zjazd Gvjažžisty (nazwa własna zawodów narciarskich), droga na bje-gańi, my chybali pilečkŭm, my řucali balŭnym, tańčymy w zespole, pan mŭvil o historii muzyki, puščŭ nŭm pjosynĵki, vyjazdy s chŭrym sŭm myčŭnce, (kursy tańca) zaavansovane;
- zadań, które uczniowie muszą wykonać, i obowiązków, które muszą spełnić: vypracovańa školne, spravžany, klasŭfki, (zadanie matematyczne) Janeg mjŭl tela a tela cukjerkŭf, zero, čtery razy, to se ličy;
- innych treści ze sfery edukacji szkolnej: pŭlroče, na šfjadectfje, na ocene, dvŭjke š českjego i s polskjego, ze seminarjŭf, varštaty muzyčne, plastyčne, bylach řŭrt choro, balik, kŭlka (sportowe, taneczne), šfjetlica, za pjyrše pŭlroče žeh mjŭl jako zero opuščŭnyh lekcji, (matury) s polskjego, českjego, potem je do vyboru matematika lub język opcy ešče i potem jes zupelńe dovolny čfarty, my byli zajĵci, lek-cja/lekcje, (współzawodnictwo w umiejętności złowienia zabawki na) vyntke, pošilek, sklepik, ličnik (w sali gimnastycznej), puchar, puńĵky s atletyki, (kolonie w Polsce) fundovane (przez sponsorów), vystympy, ješče f pščekŭlu, festyn, vyčecka, jaďalna, stolŭfka, (tam je się) pomidory, jo mŭm rot pomidorovŭm zupe, řiski (cz. řízky) inačy kotlety, do sali gimnastyčnej, na podvŭrku, v bufečce (szkolnym można kupić)



bulki, cukjerki, častečka, naučycelka to zaľatfila, (nauczyciel) mjoľ za-  
střežyňa, (lekcje prowadzone) formúm pogadanek, (dzieci w szkole są)  
gřečne, nie majom objat, objat smakuje, múmy polskúm biblijoteke.

Prawie konsekwentnie używany był wyraz slangowy gimpel (gimnazjum –  
odpowiednik polskiego liceum).

Wyrazy gwarowe lub czeskie wprawdzie również występują w takich roz-  
mowach, ale zdecydowanie rzadziej; jeżeli są obecne, to raczej w mowie  
uczniów starszych, por. np.: časovje śćigać (cz. časově sřihat ‘wyrobić się,  
zdażyć na czas’), třebas basket na ocene (cz. basketbal ‘koszykówka’), fodbal,  
jo zavožila (cz. závodit ‘współzawodniczyć, brać udział w zawodach’), pohar  
starosty (‘puchar burmistrza’), ot škůľki (‘od przedszkola’), (o terminologii  
dotyczącej dyscyplin naukowych realizowanych w ramach nauki szkolnej)  
súm učúne f češříne a f polskim, f tanečňih žech šel aji na pokročile  
(‘uczyszczalem na kursy tańca dla zaawansowanych’), na lyžaku (‘na kur-  
sie/obozie narciarskim’). O tym, że łatwiej napisać wypracowanie w języku  
czeskim, informator wyraził się w następujący sposób: češki je lepše aji  
f tym že tam ni ma tak až dany tyn slovosled (‘szyk wyrazów’).

Rozmowy na tematy związane ze środowiskiem rodzinnym, domem i hodow-  
lą zwierząt domowych, spędzaniem czasu itp. zawierały obok wyrazów polskich  
również sporo gwarowych, nawet czeskich: mamuša, žadek, bapća, babina  
(‘babcia’), starka (‘babcia’), stařik, žatkovje, vujek, u ćoci, bratrańcy (‘kuzyno-  
wie’), mam jednom sostřeńice (‘kuzynkę’), jo (múm) jednego brata ā nevlastňiho  
(‘brat przyrodni’), chojňinka, kolėdy, rybovo zupa, prezenty/darki, (jemy) kolacje  
šřjũntecňum, imjeńiny, (brata) zafše pobijym, koty, kot, beran (‘baran’), múm  
pjeska, na procházku (‘na spacer’), stavjũm baľwana (cz. stavět sněhuláka), je-  
cholech na skijach (‘nartach’), na bruslach (‘łyżwach’), bjegũfki, zjazdũfki.

Zrozumiały jest wysoki udział słownictwa polskiego w rozmowach na te-  
mat podróży do Polski, zakupów w polskim Cieszynie, wczasów nad Bałty-  
kiem: (kupujemy różne) kfjaty, jařyny (ale: idymy na zelenine), ubrańa, buty,  
sľodyče, (wybiera się) do fryzjera (w polskim Cieszynie), na zakupy, po taki  
řečy, (na plaży były) parasole, ložarńa, (w Leśnym Parku Niespodzianek  
w Ustroniu) sarny taki ľacate, f parku linowym, na pšejšašće, na pšykła(d) do  
Polski pšijade to juš poty(m) múm polski akcent...

Nazwy innych krajów są natomiast podawane w wersji polskiej, czeskiej  
i gwarowej: f Turcji, f Italiji, v Grecu (cz. v Řecku), v Němjecku (cz.  
v Německu), v Hišpańji, v Bulgarji, f Tunisku.

O wiele częściej pojawiały się czechizmy, gdy uczniowie mówili o plano-  
wanych studiach na wyższych uczelniach, szczególnie w Czechach. Używali

wtedy wyrazów: přijimački ('egzaminy wstępne'), obor, zamjeřeńi ('kierunek studiów, specjalizacja'), vyška (cz. pot. vysoká škola), na medyne to račy nie skušum to by mje určit'ě nie vžůni ('na medycynę nawet nie próbuje, na pewno by mnie nie przyjęli'), jo by chčoł być zymbjoř ('dentysta') ale ty přijimački na tyn obor sum strašne čyški, na českum vyške, na fakulte sportovních studiji, tam sum čyžeješe přijimački, talentofki ('egzaminacje praktyczne'), no prakse se už robi f prubjehu tego studia ('praktykę odbywa się już w trakcie tych studiów'). Oprócz podanych już wyrazów slangowych (gimpel, vyška) zostały użyte takie, które odnoszą się do klasy (roku studiów): drugok, třecok, nas v ročniku bylo piňžesunt pjyńc. Jeśli jednak studia mają przebiegać w Polsce, informatorzy używają polskich leksemów, np. jo by chčala do Krakova na kierunek nã pedagogičny univěrsytet a učyć pjyršy stopjeń.

O wiele więcej bohemizmów leksykalnych pojawiało się w mowie informatorów, kiedy opowiadali o środowisku pozaszkolnym, koleżeńskim, uprawianiu sportu czy zainteresowaniach.

Przykłady ilustrujące rozmowę uczniów z badaczką posługującą się gwarą (B<sub>g</sub>)

„Wyniki w nauce”

B<sub>g</sub>: jak se ci lepi piše~

A: no piše↑/ piše chyba po polsku↑/ a na pš'klad kš'žki čytać tak to po česku na pš'klad ni nie lubjym polskich kš'žek za baržo~/ tako jakoś tyn jzyk mi moc niešeži (...) jak piše vypracovańi tak se mi nasuvajum polskie vyrazy

„Przebieg zajęć na lekcjach literatury polskiej i czeskiej”

(...) na českim to już jez dany taki jagby kanon↑/ literatury↑/ gž'e jes(t) vlašćivje na pšyklad~/ devatenācte a dvacate stolet'ī↑/ a ta(m) mŭmy rŭžne utfory (...) bo f polskim bo znŭf možeme pšečytać cokoljek jakješ novočesne i to↑/ i f pož'qtku ale ff českim to tšeba vybjerac trošecke vedluk tych stolet'ī vedluk tych vjekŭf↓

B<sub>g</sub>: a co lektura školna für to ješče je↑

A: ja ale tak~/ jo se priznum jo dycki strešćyna~/ jo jakoby jo mŭm dycki mŭm jakoby taki jakože ochote jo tu zŭndym ja jo se požyčym te kšŭške~/ u(ž) žeh je na tej drugi strŭnicy a potym se povjym jo na to kichum jo se přečytum strešćyni ale to niešmjym mŭviž na glos

Wyjaśnienia: cz. století: 'wiek'.

„Przygotowanie do egzaminu maturalnego”

B<sub>g</sub>: a ty matury še teras obovjuškovo š čego zdajüm~

A: s polskjegjo českjegjo potem je do vyboru matematyka lup język opcy ešče↑/ i potem jes zupelnie dovolny čfarty↓

B<sub>g</sub>: a ty vjyš co se vybjerješ↑

A: polski česki anđielski peenes↓

B<sub>g</sub>: to süm ty zākłady spolecenskych vjet~

A: ja ano↓

Wyjašnienias: PNS: podstawy nauk spolecznych, dosłowne tłumaczenie czeskiej nazwy przedmiotu, tj. zākłady spolecenských věd – ZSV; w Polsce przedmiot ten nosi nazwę wiedza o społeczeństwie – WOS; gw. ja, cz. ano: ‘tak’.

„Przygotowania do matury z biologii”

B<sub>g</sub>: a čymu maturovač z bjologii je strašne↓

A: bo to je strašne moz materjału↓

B: ja tam süm fšyski ešče poznovańa tych fšyskich zvjyřuntek a tkanek a jaksich tych rošlinek a~

A: jako jo potrebujem ynym bjologje človjeka↓

B: jo teš a přitym uńi tam se mušy ty erivirusy a fšyski fšyski taki ty niepotřebne vjegy~

A: pantofelki a komūrki a taki gupoty rōžne

Wyjašnienias: cz. věci: ‘rzeczy’.

„Impreza szkolna”

B<sub>g</sub>: a ta impreza Čas na zmjany↑

A: to je vlašćivje~/ to bylo v zešlym roku uš to bylō to bylo↑/ to byly vlašćivje cošika formüm takich pogadanek z rōžnymi kšyżami nebo myšlym aji teolozy tu jaksy byli~/ varštaty muzyčne plastyčne tam byly~/ potym potym je vlašćivje potym je ešče se přechozo na Střelńice↑/ do budynku a tam je potym ešče vystava kfjatu morvy to je to už je třečo edycja myšlym tyn~/ ē tego ē jagby vystavy ubrań modelůf co robjüm želuchi ze školy↓

Wyjašnienias: nazwa własna Střelńica – Miejski Ośrodek Kultury „Strzelnica” w Czeskim Cieszynie.

„Wycieczka gimnazjalistów do Wisły (1)”

A: no jagby tam je ta~/ staro architektura jagby↑/ ale na tamtüm dobe barzo novočesno↑/ a tak ja fajne~/ pańi převodńik byla tako barzo~/ fajno~

Wyjašnienias: cz. jak na tu dobu: „jak na tamte czasy”.

## „Treningi w Polsce”

A: jo glůvńe jakoby spotkańe s Polskům tak že jo tam trenujym↑/ tagže jo ta(m) mům aji kupa kolegův a tak~// narćarstfo alpejskje↓

B<sub>g</sub>: a jak trenuješ~

A: tag růźne~/ jakoby gǳe sům zawody ale v Zakopanym~/ f Šćyrku no~

B<sub>g</sub>: a toś tam je v jakimśi klubje f Polsce↑

A: no jo z nımı jakoby tak fspůlpracujym↓/ jo je f klubje tu ale trenujym glůvńe z nımı↓/ (...) no tak tō~/ ot pjyrši klasy↓/ školy poctavovej↓ (...) no tak sům jacyś sponzoři↓

B<sub>g</sub>: aha tak ešće že tak↓/ a jyny to čy ešće sportuješ inačy~

B: tak jakože to mi zabjere doś času↓/ to mům skoro každy žyń treńing no ni skoro ale mům každy žyń treńink~/ a ešće grajym pilke↓/ noźnům↓

Wyjaśnienia: cz. zabere mi to dost času: ‘zajmie mi to sporo czasu’, gw., cz. skoro: ‘prawie że’.

## „Zakupy w Polsce”

B<sub>g</sub>: no a pos(l)ůchejće a do Polski choźiće co kupovać↑

A: ja tu majům pjekne vjeczy za granicům~/ hm glůvńe jaksikej jak sům jaksikej bale tak ta(m) majům pjekne šaty↑/ balove↑/ majům vjykšy vybjer niś tu↓

Wyjaśnienia: cz. věci: ‘rzeczy’, cz. šaty: ‘sukienka’, cz. wybór: ‘wybór, oferta’.

## „Oglądanie telewizji”

B<sub>g</sub>: a živoće se na televize↑

A: jo spiś ale teraz uś na počitaču se živům na filmy se třeba jaksí pośćůgům↓/ po angjelsku s titulkami to je fajne↓

B: jee~/ jo se živala na Gym-pl ale potym už ni teras to je taki živne dycki taki to naćůngańi to pokračovańi to je taki

Wyjaśnienia: gw. živać se na cośi: ‘ogłądać coś’, cz. spiś(e): ‘raczej’, cz. počitać: ‘komputer’, cz. titulky: ‘napisy do filmu’, cz. Gympl: ‘Buda’ (serial czeski przedstawiający środowisko szkolne), cz. pokračovańi: ‘ciąg dalszy’.

## „Polityka wewnętrzna Czech”

B<sub>g</sub>: a co praviś na polityke↑

A: aktualńe s tům vladům no↑/ je to taki dości šyroki tema na dyskuse no (...) a a propo Polski tam v ogůle nımům pojyća

(wybory) jo žech podol neplatny hlas↓, vláda, fšyskich zabasli

Wyjaśnienia: cz. vláda: ‘rząd’, cz. (to) téma: ‘ten temat’, na dyskusje: ‘do (prze)dyskutowania, do dyskusji’, cz. neplatny hlas: ‘głos nieważny’, cz. slang. zabásli: ‘wsadzili do pudła’.

„Przepis na ciasto (sernik)”

A: jo serník↓/ vlašćivje to se nazvyvo struhany tfarožník↑/ a to často se zarobjo ryčnje a potym yny přiže kilo tfarohu a taki~/ jo mŭm strašnje rada tfarŭk (...)

B<sub>g</sub>: z vajcami↑

A: ā ja↓/ to se vlašćivje ty jajca vlašćivje dovo šē do tego tvarogu↑/ cukjer↑/ a potym śnyk se tež jako ušleho~

Wyjaśnienia: cz. strouhaný: ‘tarty’, cz. tvarožník: ‘sernik’, gw. śnyg, cz. snih: ‘piana z bialek jaj’, cz. ušlehat: ‘ubić’.

„Zabawy na świeżym powietrzu”

A: kole chałpy gŭńym z balŭnym↓/ a ješče grajmy fodbal~/ ešče tam grajym skakaci hry↑// ty skakaci hry mje teš tak docela bavjŭm↑/

Wyjaśnienia: gw. balŭn: ‘piłka’, cz. futbol: ‘piłka nożna’, gw. grajym: ‘bawię się, gram’, cz. skákací hry: ‘zabawy w skakanie’, cz. docela: ‘całkiem’.

„Zwierzęta domowe”

B<sub>g</sub>: (tata) tak ũn mo aji psa takigo tego loveckigo↑

A: jezefčika↓/ takigo zakrslego↓

B: ní jezefčika ní~/ taki ohař nebo co~/ no je to podobne jako dalmatin↓/ (...) no moc nima ćfíčŭny bo~/ ućeko~/ (...) na polu f kotcu↓

Wyjaśnienia: cz. lovecký pes: ‘pies myśliwski’, cz. jezevčik (zakrslý): ‘jamnik króliczy’, cz. ohař: ‘ogar’, cz. dalmatin: ‘dalmatyńczyk’, cz. kotec: ‘kojec’.

„Kolonie (1)”

A: na taboře mjelimy tam olympijske mjestečko a solt’ezilimy tam~/ moc gjer~/ no to uš se ta(k) ganc né pamjyntŭm~

B: mjelišće bobřika mlćeńi↑

A: no tak to my mjeli↓

Wyjaśnienia: cz. tábor: ‘kolonie, obóz’, cz. olympijské městečko: ‘miasteczko olimpijskie’, cz. soutěžít: ‘współzawodniczyć, rywalizować’, gw. (z niem.) ganc: ‘zupełnie’, cz. bobřík mlćeńi: ‘zabawa w to, kto pierwszy przerwie milczenie’.

Przykłady ilustrujące rozmowę uczniów  
z badaczką posługującą się polszczyzną kulturalną (B<sub>p</sub>)

„Karate”

B<sub>p</sub>: jaki maš pas~

A: bjoly mjala(m) mjec fjalovy ale jo byla každy žyń na paskovańu nímocno↓

B<sub>p</sub>: gže trenuješ↑

A: no jag je Frydecka (ulica)↑/ tak tam je taki obrofski dům i tam ja sem f tym~/ pjeršym patře né f tym ale~/ f tym ganc na gůře↓

B<sub>g</sub>: mjalaš už jaki zavody↑

A: f sobote bendę i~/ ē už mńalam a bendę mjec mistrofski sfjeta poharu↓/ bude tento tyžyn f sobote↓

B<sub>p</sub>: a maće belki na paše↑

A: no~/ sům ale my to podle tego ńerobjymy mušymy otpaskovać↓/ albo coši urobić po japońsku↑/ bo nům to beže můvić a my to mušymy ukozać a jak~/ níc s tego ńe bedymy vježeć tak~/ ē ńe otpaskujymy (...)

B<sub>p</sub>: a brat jaki mo↑

A: bjaly↓/ bo ũn (ch)šćal otpaskovać a níc s tego ńe vjeźal i ńe otpaskoval↓

Wyjašnienia: cz. fialový: ‘fioletowy’, cz. nemocná, gw. nímocno: ‘chora’, cz. obrofský: ‘olbrzymi’, cz. (já) jsem [sem]: ‘jestem’, cz. patro: ‘piętro’, gw. (z niem.) ganc: ‘zupełnie’, cz. mistrovství světa: ‘mistrzostwa świata’, cz. pohár: ‘puchar’, cz. bude: ‘będzie’, cz. tento týden: ‘w tym tygodniu’.

„Zawody sportowe”

A: (...) taki tyn trůjbůj↓

B<sub>p</sub>: to co to je(st)~

A: tam tam chybješ pilkům/ skočeš do pjosku / a bjegneš na pjynžesůnt metrůf↓

B<sub>p</sub>: a jaki mjaleš čas~

A: ešče ńe ogłošil vyńiki↓/ (...) a my↑/ ros byli↑/ tam na vyrchu jak se ježē do Tšyńca↑/ tak tām↑/ my byli na zawodach~/ tam my řucali balůnym↑/ skokalimy do pjosku↑/ bjeg na~/ ē to~/ gůńilimy na pjynžesůnt metrůf a potym na trřista↑/ trřista metrůf↓

B<sub>g</sub>: to je došć

A: ja je to došć↓/ a bylžeh drugi↓

Wyjašnienia: gw. chybać: ‘rzucać’, gw. na vyrchu: ‘na górze, na wzgórzcu’, gw. balůn: ‘piłka’.

„Obowiązki domowe”

B<sub>p</sub>: dlačęgo choźiće do polskiej školy↑

A: abyšmy mjeli jeden język navjęcej (...)

B<sub>p</sub>: a v domu co robiš vynošiš šmjeci↑

A: strřidůmy še~/ jo každy tyžyń f sobotē~/ ē~/ spšůntům buty↓/ tam dam do půlki↓/ spšontam pokůj~/ fčoraj spšontalam ot šostry↓/ (...) pomože mi↓/ jag ja bende spšontac↓/ f půlkach i zabafki↓

B<sub>g</sub>: co ta(m) moš fšysko f tym pokoju~

A: šafy↑/ jedna šafa s ubrańami jedna šafa na zabafki↑/ luško bjürko~/  
na odrabjańe zadań~/ kšqški mam~/ f kšęgarničce přy zabafkach↓

Wyjaśnienia: cz. střídáme se: 'zmieniamy się', neologizm kšęgarnička wg  
cz. knihovnička: 'biblioteczka, witryna/półka na książki'.

„Kolonie (2)”

B<sub>p</sub>: na obože jakimš bylyšće↑

A: bylišmy~/ na Javorovym↑/ pod Javorovym↑/ byl obüs~/ tego roku  
tež jest↑/ (...) bjegamy i gramy gry~/ různé (gry)~/ po leše~/ chožímy  
vječür↑/ každého roku jedyn žyn↑/ izjemy vječür přez las↑/ myšmy še  
z Gošq baly i šlyšmy z doroslym↓

„Kólka zainteresowań”

B<sub>g</sub>: do kúlek chožíće↑

A: my tańčymy v zespole Tyrka (...) můmy stroje~

B<sub>p</sub>: a jak vyglqda ten struj↑

A: tak tańčymy v bjolej košulce↑/ f čarnym i nébjeskim fartuchu↓/ ftylu  
jest čarny i fpšedu jest nébjeski↓

B<sub>p</sub>: a na kútku sportovym↑

A: řucamy s pilkom do koša~

Wyjaśnienia: ftylu, fpšedu wg cz. vzadu, vepředu: 'z tyłu, z przodu'.

„Sposoby spēdzania wolnego času”

B<sub>p</sub>: a bajki↑/ čytaće takje což↑

A: no to né čytamy↓

B<sub>p</sub>: spotykaće še popołudńami↑

A: no ē to jes troche dali tā Husovā (ulica) niż ja mam (dom) to~/ níkje-  
dy še spotykamy ja bylam u nej ras i ona u mńe ras latem↓

B<sub>p</sub>: graće f takje gry jak monopol↑

B: níkjedy jag mam jak mjalam imjeniny tag my grali↓/ inačy mama s ta-  
tom ni majum čas↓

Wyjaśnienia: cz. Husova ulice: 'ulica (Jana) Husa', gw. níkjedy, cz. někdy:  
'czasami'.

„Obiady w szkole”

B<sub>p</sub>: tu fšyskje žeći jedzom↑

A: níkjere né majom objat a níkjeři oni přejdom ot (okna) ē sednom še ani  
jeden ras né o(chutnajum)~/ né né smakujom i~/ i hne(d) to odńesum↓

Wyjaśnienia: cz. chutnat: 'smakować', cz. ochutnat: 'spróbować, posma-  
kować, sprawdzić smak'.

„Odbieranie dzieci ze szkoły przez rodziców”

B<sub>p</sub>: a maž brata albo sòstre tutaj↑/(...) to po dvujke pšyježža čy jak~

A: né jeden jedno alto my še tam vejžemy↓

Wyjaśnienia: cz. vejit se: ‘zmieścić się’.

„Który Cieszyn ładniejszy?”

B<sub>g</sub>: Čzeski (Cieszyn) či še baržy podobo↑

A: ja nebo tu je~ / tu je moc tych na tym rynku↑ / tu tu sům ty parady gůralski↓ (...)

B<sub>p</sub>: a kjedy to jest~

A: nō to zazvyčaj raz v mješūcu bylo~

„Wycieczka gimnazjalistów do Wisły (2)”

A: ē myšmy byli jagby v muzeum↑ / tej gvary jejich↑ / čy co to bylo↑ / potem f tym Golembjefskim↑ / na pšejašće↑ / na skočni~ / f tym~ / pałacu prezydenckim~

Wyjaśnienia: hotel Gołębiewski w Wiśle.

„Nauka jazdy”

B<sub>p</sub>: pravo jazdy povinno być robjone f škole~

A: ale na pšyklad jo né vjym bō teras sòstra robila pravo jazdy ale robila f Karvińe né robila tutaj školnego↑ / bo znův dla néj by bylo trudńejše tutaj Češyn bo ona znůf Češyn i okolice né za baržo zna↑ / čyli znův dla néj bylo plusem Karvińa že tam juž vje gže~ / čyli znůf jes(t) to jes(t) to~ / plusove že to jes(t) pšes škole i fšysko ale znůf f tej Karvińe (...)

„Praca zarobkowa”

B<sub>p</sub>: vy ješče né možeće tak podjōć pracy v wakacje~

A: ot pjetnastu lat ot pjetnastu lat~ / no od ošemnastu možna pracovać navet na zmjany~

B: a tak jakō zarobić sobje jakješ pjeńōže to juž možna↓ / jak še s kimś umůvi tak to by šlo~

A: ale přez nož né možeme robić / přez noc od ošemnastu lat↓

„Opieka nad królikami”

(B<sub>g</sub> w obecności B<sub>p</sub> pytała mlodszych informatorów o to, jak trzeba opiekować się królikami)

A: vychybaž im / daž im tam šanō↑ / granule↑ / vode im tam dać↑ / ā~ / i starać še o né↓ / i jag beže lato tag zrobimy takō ō o-hrade↑ / a do tego ich puščymy ale nejprůt mušymy s tego vytargać te škodlive~ / ē kfjaty ktůre jag by to zjedli tag mohliby umřeć↓ / takje žůlte↓

Wyjaśnienia: cz. granule: ‘sucha karma’, cz. ohrada: ‘ogrodzenie, płotek’, gw. nejprůt: ‘najpierw’, gw. vytargać: ‘wyrwać’, cz. mohli by: ‘mogliby’.



„Nauka pływania”

(B<sub>g</sub> w obecności B<sub>p</sub> pytała młodszych informatorów o naukę pływania organizowaną przez szkołę)

B<sub>g</sub>: (...) chožíće plyvať jak se tam dostańeće na tyn bazyn~

A: ē přiježemy i jestešmy f šatni vyžjemy↑/ čekamy↑/ vyžjemy↑/ potym f parach še ustavimy↑/ půžjemy i nastompimy do altobusu te(n) nas tam odvježe↓

A: no a beje tam na nas čekać↑/ i a potym nas zaš dovježe zaš tu↓

B<sub>g</sub>: a iže vům to plyvańi↑

A: mož ně~/ ůńi (koledzy) se gan(c) jak sům f tym vjelkim (basenie) ůńi ganc na důl (do kolegi) že↑

(...) ja raz bylēm to f Tatraparku f Tatrach↓

B: tys uš tam byl↑

A: (do kolegi): f Tatrach tam je to huste o moš~/ jagby osymke↑/ položiš se tam↑/ šežíš f tym↑/ potym pańi za tebům će sturknie a ježeš~/ rnejlejšy je čornobjoly~

Wyjaśnienia: cz. šatna: ‘przebieralnia, szatnia’, cz. nastoupit: ‘wsiąść’, cz. dovzt: ‘podwieźć’, gw. iže mi / ně iže mi: ‘udaje/nie udaje mi się’, cz. moc ne: ‘nie (za) bardzo’, cz. že?: ‘prawda?, no nie?’, cz. slang. to je huste: ‘to jest fajne’, gw. sturknać: ‘popchnąć’.

„Nauka gry na instrumentach”

(B<sub>g</sub> w obecności B<sub>p</sub> pytała o zainteresowania muzyczne informatorki z gimnazjum)

B<sub>g</sub>: a groš na skšypcach takům te tradycijnům jako myšlym klasyke čy~/ čy groš folklor↓

A: klasyke↓/ glůvńe↓/ že to je vlašćivje inačy zupelńe inny jako styl jako grańo folklor i klasyka no~

B<sub>p</sub>: to škola muzyčna tak~/ juš skońčylaš čy ješče chožíš~

A: ē no vlašćivje ja jestem na teras vlašćivje mjałam f tym roku koncert apsolvencki↑/ skońčylałam drugi stopjeń čfarty rok↑/ no a<sup>e</sup> chćalabym ješče f pšyšlym roku no jak~/ jag najdlużej no~/ i to jez vlašćivje takje moje hoby no graž na tych skšypcach i barzo to lubje~

Przykłady ilustrujące rozmowę z polskojęzyczną badaczką (B<sub>p</sub>)  
na tematy związane ze szkołą

„Zajęcia plastyczne”

B<sub>g</sub>: a plastyczne tež moće↑

B<sub>p</sub>: co robiće↑

A: taki různé~/ různé takje jak pańi ũna ma takom dužom grubŭm kšŭške a jak se ji tam co zapodoba albo na interneće↑/ tak my to začněmy robić↓/ na žeń Matkišmy robili takje na bambuše kfjarki ē s plastyku opalane takje↓/ (...) a jak jes tō dluga praca tak na dvje lekceje bo my mamy dvje lekceje za sobom↑/ (...) ty kfjatyšmy robili myšle na šeš lekceji albo vjeczy↓

„Język nauczania w gimnazjum”

B<sub>p</sub>: a tutaj fšysko vykladajŭ po polsku↑

A: tak no~/ pravje fšysko tylko język česki to po česku↑/ ā časami na pšyklad na matematyce na tō ē pan naučycel ē podaje i po česku i po polsku žeby potem pŭžnej na studjah byla~/ byla možlivoš(ć) jag do Čech to do Polski↓/ co myšle že jes pšydatne no~/ na matematyce barzo često↓/ myšle že to jes~/ barzo dobre↓/ ale na pšykladšmy še učyli na bjologii jakješ zvježaki↑/ tošmy še učyli po polsku albo po česku ja(k) kto voli no↓/ byla ta možlivošć űektužy i po laćine~

„Lekcje literatury polskiej i czeskiej”

(...) ale chyba by mjalo byž že chyba s každego na pšŭklat s pozytyvizmu z romantyzmu jakješ želo↓/ žeby űe bylo fšysko na pšŭklat tylko s fspŭlčenošći albo mjězvyjonnej i to~/ ale f českim to jes(t) baržej tag jakoš űe vjem~/ ušeregovane može to že jestešmy tutaj f Čechach i dlatego to jakoš vjECEJ vyzadujŭ↑

Wyjašnienŭ: cz. vyzadovat, vyzadujŭ: ‘wymagać, wymagajŭ’.

„Pokaz mody w gimnazjum”

B<sub>p</sub>: a jag žiśaj maće ješče v ramach tego dńa jakješ tam spotkańe na tej Stšelnicy↑/ teš učestńiçyće f tym↑/ čy može šyjeće coš↑/ jakješ modele↑

A: no jo bylam vlašćivje v zešlym roku se bylam popatšeć na tym pokaže mody↑/ ē i barzo mi se to podobalo no že vlašćivje poživjalam koležanki jak vlašćivje sŭ kreatyvne~/ i potrafiŭ vymysleć i ušćy takje sukjenki~/ barzo ladne↓

B<sub>p</sub>: a tu ktoš s klasy teš tutaj od vas tam beže prezentovał↑/ te sfoje kreacije↑

B: chyba s ce (klasy)↓

A: chyba s ce baržej klasy no~/ že od na(s) s klasy vjym že űik(t) űešel~

B<sub>g</sub>: a ońi šyjŭ i prezentujŭ↑

B: račej šyjŭm↑/ i dobjerajŭm pŭžnej luži ktužy to bendom prezentovać↓

A: a v zešlym roku byl teš taki vypadeg že vlašćivje jedna koležanka sobje ušyla i ona vlašćivje teš sobje zaprezentovala te sfoje ubrańa↓

B: (do koležanki A) kjero to byla~

## Wnioski

Na zakończenie pragniemy wrócić do – naszym zdaniem – najistotniejszych spostrzeżeń.

- W wypowiedziach informatorów nie mamy do czynienia z „czystym” przełączaniem kodów, lecz dochodzi w nich do ich przemieszania. Gwara cieszyńska jest interferowana przez język czeski – i to przede wszystkim w płaszczyźnie leksykalnej, natomiast polszczyzna kulturalna – przez wymowę gwarową itp.
- Informatorom, szczególnie młodszym, zdecydowanie łatwiej przychodzi wypowiadać się w gwarze, lecz w gwarze bardziej „z czeska” niż „z polska”, a ich znajomość polskiego języka ogólnego jest na etapie poznawania, i to poznawania jako języka (prawie) obcego. Swobodne, spontaniczne wypowiadanie się w tym kodzie jest praktycznie niemożliwe, ponieważ lekcyjne modele konwersacyjne nauczyciel – uczeń nie wystarczają dla czynnego opanowania polszczyzny ogólnej w mowie.
- Mimo iż kompetencja językowa starszych informatorów, prawie maturzystów, jest wyraźnie lepsza od kompetencji językowej uczniów niższych klas szkoły podstawowej, to w mowie badanej młodzieży – bez względu na wiek – wyczuwa się czeski filtr kulturowy, przez który przechodzi język skierowany od nadawcy do odbiorcy, szczególnie w rozmowie na „ambitniejsze” tematy.
- Starając się mówić po polsku, informatorzy używają środków, które nie zawsze mają formalne oparcie w języku ogólnym. Dochodzi do tego w warunkach, gdy mówiący (1) nie ma świadomości popełnianych przez siebie błędów językowych, (2) ma taką świadomość, ale nie umie wyrazić się poprawnie (zgodnie z wymaganą normą), (3) ma świadomość swojej niedoskonałości i np. w innej formie wypowiedzi (pisemnej) lub w innych sytuacjach mówienia potrafiłby uzyskać lepsze wyniki, lecz dana sytuacja nie jest warta takiego poświęcenia.
- Pomimo słabej kompetencji językowej informatorzy mają dobrze wyrobioną kompetencję komunikacyjną i zdają sobie sprawę z nierówności ról poszczególnych uczestników wywiadu oraz wynikającej z tego potrzeby zmiany kodu językowego. Wypowiedzi skierowane do B<sub>p</sub> są z reguły „polskie”, natomiast do badaczki używającej gwary (B<sub>g</sub>), a tym bardziej do uczestniczącego w rozmowie kolegi (koleżanki) –

już „tylko” gwarowe. Za ciekawe uważamy reakcje polegające na przechodzeniu od gwary do kodu „literackiego”, przy czym nie polskiego, a czeskiego. Paradoksalnie, starając się zadowolić dorosłą osobę polskojęzyczną, uczniowie używali czeskich wyrazów lub form gramatycznych, co można dostrzec np. w rozmowie dotyczącej karate.

## Literatura

- Awramiuk A., 2011, *Niematerialne aspekty krajobrazu kulturowego na przykładzie wybranych tradycji mieszkańców Podlasia*, „Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego”, nr 15.
- Baar V., 2001, *Národy na prahu 21. stol. Emancipace, nebo nacionalismus*, Ostrava.
- Bogoczová I., 2001, *Typologický relevantní rozdíly mezi polštinou a češtinou jako zdroj jazykové interference*, Ostrava.
- Bogoczová I., Bortliczek M., 2014, *Jazyk příhraničního mikrosvětla (běžná mluva Těšíňanů v ČR) // Jazyk příhraničního mikrosvětla (Mova potoczna mieszkańców Zaolzia)*, Ostrava.
- Chlebda W., 2008, *Leksykografia w aktach i procesach polskiej autoidentyfikacji narodowej*, w: Gajda S., red., *Tożsamość a język w perspektywie slawistycznej*, Opole.
- Drobik A., Legierski D., Szczepańska J., 2014, *Rozmowy o Śląsku Cieszyńskim*, Ustroń.
- Dubisz S., 2001, *Probabilistyczna lingwistyka, czyli o rozwoju polszczyzny w XXI wieku*, w: Krzemień-Ojak S., Nowowiejski B., red., *Przytulność języka*, Białystok.
- Dudok M., 2002, *O prirodzenom bilingwizmie*, w: Štefánik J., red., *Bilingwizmus: minulosť, prítomnosť, budúcnosť*, Bratislava.
- Gluszkowski M., 2009, *Znaczenie prestiżu języka a pokoleniowe zróżnicowanie poziomu interferencji w polszczyźnie staroobrzędowców w warunkach rosyjsko-polskiego bilingwizmu z dyglosją*, „LingVaria”, nr 2 (8).
- Gluszkowski M., 2013, *Idiolektalne zróżnicowanie przełączania kodów w dwujęzyczności starowieców regionu sumalsko-augustowskiego*, „Acta Baltico-Slavica”, nr 37.
- Hernová Š., Sokolová G., 2000, *Národné jazykové vedomí obyvateľ národnostne smiešnych oblastí Českej republiky*, Opava.
- Hroch M., 2009, *Národy nejsou dilem náhody. Příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*, Praha.
- Kita M., 2007, *Gra funkcjami w języku potocznym*, w: Boniecka B., Grabias S., red., *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, Lublin.
- Kurek H., 1993, *O szczególnym typie przełączania kodów w gwarach, czyli o świadomym wprowadzaniu elementów literackich do rozmów z dziećmi*, „Język Polski”, LXXIII, nr 1–2.
- Kurek H., 2010, *Przełączanie kodu językowego, czyli socjolingwistyczne aspekty wzajemnego oddziaływania języka literackiego i dialektów*, w: Skudrzyk A., Rudnicka-Fira E., red., *Dialektologia. Materiały pomocnicze. Konteksty socjolingwistyczne*, Katowice.
- Matyska Z., 1998, *Kształcenie sprawności językowej uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej*, w: Kojš W., Mrózek R., red., *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, Cieszyn.
- Myers-Scotton C., Bolonyai A., 2001, *Calculating speakers: Codeswitching In a rational choice model*, „Language in Society”, No. 30.

- Niewiara A., 2003, *Zmiany semantyczne w ujęciu panchronicznym*, w: Kleszczowa K., Sobczykowa J., red., *Śląskie Studia Lingwistyczne*, Katowice.
- Pelcowa H., 1999, *Przeszłość w językowym obrazie świata współczesnej wsi*, w: Pajdzińska A., Krzyżanowski P., red., *Przeszłość w językowym obrazie świata*, Lublin.
- Skudrzyk A., 2010, *Współczesny komunikacyjny status gwar ludowych*, w: Skudrzyk A., Rudnicka-Fira E., *Dialektologia. Materiały pomocnicze. Konteksty socjolingwistyczne*, Katowice.
- Slawkowa E., 2003a, *Być stela. Z zagadnień edukacji regionalnej na Śląsku Cieszyńskim*, Katowice.
- Slawkowa E., 2003b, *O profilu komunikacyjnym polszczyzny. Z zagadnień komunikacji międzykulturowej i etnopragmatyki*, w: Kleszczowa K., Sobczykowa J., red., *Śląskie Studia Lingwistyczne*, Katowice.
- Smulkowa E., 2010, *Integracja języków na pograniczu białorusko-polsko-litewskim i jej konsekwencje dla teorii zapożyczeń*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, LXVI.
- Straczuk J., 1999, *Język a tożsamość człowieka w warunkach społeczności wielojęzycznej. Pogranicze polsko-białoruskie*, Warszawa.
- Tokarski R., 1999, *Przeszłość i współczesność w językowym obrazie świata. Metodologiczne pytania i propozycje*, w: Pajdzińska A., Krzyżanowski P., red., *Przeszłość w językowym obrazie świata*, Lublin.
- Warchała J., Skudrzyk A., 2010, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Katowice.
- Urbańczyk S., red., 1991, *Encyklopedia języka polskiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Wierzbicka A., 1990, *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*, w: Miodunka W., red., *Język polski w świecie*, Warszawa, Kraków.
- Witosz B., 2007, *Potoczność jako wartość w dzisiejszej kulturze*, w: Boniecka B., Grabias S., *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, Lublin.
- Wronicz J., 2007, *Pozycja dialektu wobec innych odmian polszczyzny*, „Język Polski”, LXXXVII, nr 2.
- Wyderka B., 2011, *Problemy metodologiczne współczesnej dialektologii*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, LXVII, nr 2.
- Wysoczański W., 1999, *Zasadnicze perspektywy badawcze ekologicznych uwarunkowań języków mniejszościowych Europy*, w: Grzeszczuk B., red., *Język. Teoria – Dydaktyka*, Rzeszów.
- Zieniukowa J., 2003, *Pojęcie aksjologiczne „prestż” a społeczna sytuacja języków mniej używanych – casus lużycejszy i kaszubszczyzny*, w: Wrocławska E., Zieniukowa J., red., *Języki mniejszości i języki regionalne*, Warszawa.
- Żydek-Bednarczuk U., 2007, *Bilingwizm w badaniach glottodydaktycznych, społecznych i kulturowych*, w: Achtelik A., Tambor J., red., *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyciel Polski i polskiego*, Katowice.

Irena Bogocz, Małgorzata Bortliczek: *Modifications and changes to language codes exemplified by young people from the Czech part of Cieszyn Silesia*

In the article the subject of attention is the communication strategies of pupils in schools with Polish as the language of instruction in the Czech part of Cieszyn Silesia. The pupils know more than one language code – at a minimum, the local dialect, Polish and Czech, and they alternating between these codes in linguistic communication daily. The article presents excerpts from interviews with these pupils conducted by the authors (and researchers), in which the causes, methods and consequences of such specific communication strategies are revealed. The main triggers of code changes were found to be mainly changes of conversa-

tion topics and changes in the language of communication partners. The article also touches upon other issues: the conceptualization of the world through traditional dialect, the utility of dialects in the contemporary world of technological, scientific and cultural progress and the emergence of mixed supranational spoken languages, etc.

**Keywords:** the Czech part of Cieszyn Silesia, dialect, Polish, bilingualism, diaglossia, interference, code-switching, mixed language