

MARIA OSTASZ

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
Instytut Filologii Polskiej

## Wiersze jako scenariusze ćwiczeń językowych\*

---

### Poem as a Scenario for Linguistic Exercises

#### STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia funkcjonalizację teorii *paidii* jako metodę aksjologii wierszy mających wyraźną sprawność zabawową, ale i zarazem edukacyjną. Analizy pozwoliły stwierdzić, że większość pajdialnych wierszy logopedycznych stanowi wyliczeniowo-repetycyjny model, ponieważ po wielokrotnym wyliczeniowym opisie danego zjawiska lub roli następuje ich powtarzanie (repetycja) w celu utrwalenia. Odnosi się też wrażenie, że znaczna część takich tekstów stanowią sylabotniki (trocheiczne, jambiczne lub amfibrachiczne) ze stałą średniówką, rymami żeńskimi, parzystymi, przybierające mnemotechniczne własności. Częstym tematem prezentowanym w takich wierszach są zasady dotyczące: alfabetu, gramatyki i ortografii, dawniej języka greckiego czy łaciny. Wspomagają one zapamiętywanie wiedzy abstrakcyjnej, służą na przykład do ćwiczeń poznania abecadła. Są najłatwiejsze do powtarzania i zapamiętania – przysłowioowo „wpadają w ucho”, a podstawowym środkiem poetyckim bywa w nich instrumentacja głoskowa. Część z wybranych wierszy Tuwima, Kerna, Sztaudyngera, Strzałkowskiej, Dębskiego, czy Edyk-Psut nie powstała z myślą ćwiczenia systemów mowy, lecz zabawy językowej (gramatyczno-leksykalnej), w której spontanicznie (niekoniecznie zamierzenie), takim ćwiczeniom służą. Niektóre mają jednak charakter metatekstowy czy metalogopedyczny, ponieważ wprowadzają pojęcie ćwiczeń, np. systemu fonetyczno-fonologicznego lub gramatycznego oraz podpowiadają sposoby ich realizacji.

**Słowa kluczowe:** logopedyczny wiersz pajdialny, lingwistyka stosowana, kompetencja lingwistyczna, kompetencja kulturowa

#### SUMMARY

The article presents the theory of *paedeia* as a method of the axiology of poems having a distinctly playful character as well as an educational competence. The analyses have led to the conclu-

---

\* Artykuł stanowi przeredagowany fragment opracowanych przeze mnie partii dwuautorskiej monografii pt. *Logopedyczny wiersz pajdialny*, napisanej wspólnie z Mirosławem Michalikiem, wydanej w 2016 r. przez Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

sion that the majority of paedial speech therapy poems constitute the counting out model, because after a multiple of repetitious trials of a given phenomenon a permanent retention can take place. We are under the impression that most of such texts constitute syllabotronics (na: trochaic, iambic, or amphibrach) with a constant pause, feminine paedial rhymes, which take on mnemotechnical properties. Frequent themes presented in such poems are the rules concerning the alphabet, grammar and orthography. They support to memorize abstract knowledge or serve, for example, to practice learning the alphabet, and so they are the easiest to repeat and remember – being “catch words” – and the figures of sound are mostly their essential poetic means. Part of the selected poems by Tuwim, Kern, Sztaudynger, Strzałkowska, Dębski, Budkiewicz, or Edyk-Psut, have not begun with a thought of practicing the systems of speech but were formed as a linguistic play (grammatical-lexical), in which they serve such exercise spontaneously and not necessarily intentionally. Some of them, however, have a meta-textual or speech therapeutic element because they introduce the notion of exercise, e.g. of the phonetic-phonological or grammatical systems, and ways of their realization.

**Key words:** speech therapy paedial poem, applied linguistics, linguistic competence, cultural competence

## WPROWADZENIE

W polskim zasobie lekturowym dla dziecięcego odbiorcy występuje wiele wierszy jako gotowych scenariuszy celowych oraz spontanicznych ćwiczeń językowych. Logopedyczny wiersz pajdialny stanowi łącznik między dwoma procedurami terapeutycznego postępowania logopedycznego – budowaniem trzech rodzajów kompetencji: językowej, komunikacyjnej oraz kulturowej a usprawnianiem realizacji ciągów fonicznych (usprawnieniem czynności mowy) (Grabias 2001, 31–40; Grabias 2012, 60). Jego wykorzystanie służyć ma metodyce postępowania logopedycznego, szczególnie programowaniu terapii logopedycznej i jej wdrażaniu. Z perspektywy teorii nauki takie ujęcie przedmiotu badań służy celom praktycznym: opanowaniu świata zewnętrznego i przekształceniu siebie (Grucza 1998, 42–43; Michalik, 2015, 24).

Po drugie logopedyczny wiersz pajdialny staje się pewną kategorią badawczą (ontologiczną, epistemiczną) z pogranicza dyscyplin naukowych. Jego interdyscyplinarne postrzeganie pozwala przyjąć status wspólnego mianownika dla lingwistyki (tu: logopedii jako lingwistyki stosowanej) oraz literaturoznawstwa (tu: teorii wiersza pajdialnego), czyniąc jednocześnie z niego pewną szeroką, teoretyczną, badawczą kategorię metodologiczną, metadyscyplinarną i metalogopedyczną. Teoria nauki nakazuje postrzegać wtedy tak ujęty przedmiot badań w kategoriach poznawczych i transferencyjnych (służących przekazywaniu wiedzy) (Grucza 1998, 42; Michalik 2015, 33).

Wstępnie należy zdefiniować przedmiot rozważań następująco:

Logopedyczny wiersz pajdialny to utwór liryczny, w którym świat przedstawiony inspirowane naśladowanie zjawisk i ról (*mimicry*), a magiczna moc słowa (*alea*) skła-

nia, zniewała do repetycji (*ilinx*) i współzawodnictwa (*agon*) w ich odgrywaniu lub wypełnianiu, czyli jego percepcja ma charakter zabawy i spontanicznej edukacji, a możliwość aplikacyjnego wykorzystania obejmuje diagnostyczne i prognostyczne procedury postępowania logopedycznego. Innymi słowy, w warstwie formalnej lub/i treściowej może wspomagać proces diagnozowania czynności poznawczych człowieka (sprawności leksykalnej, semantycznej i narracyjnej), przekazu wiedzy i realizacji intencji (czynności mówienia, sprawności dialogowej i językowej sprawności społecznej), programowania terapii logopedycznej i jej prowadzenia w zakresie budowania kompetencji lingwistycznej, usprawniania realizacji różnych poziomów systemu komunikacyjnego oraz – ewentualnie – odbudowywania kompetencji lingwistycznej.

Charakter przemyśleń obliguje do przyjęcia za dominującą perspektywę praktyczną – metodyczną. Zgodnie z nią wiersz logopedyczny służyć ma przede wszystkim z jednej strony budowaniu kompetencji językowej, komunikacyjnej i nade wszystko kulturowej, z drugiej – usprawnianiu czynności mowy i kształceniu sprawności językowych.

## 1. KOMPETENCJA KULTUROWA W PROCEDURACH POSTĘPOWANIA LOGOPEDYCZNEGO

Z samej „logopedycznej” definicji mowy, rozumianej współcześnie jako „zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając świat i przekazując jego interpretację innym uczestnikom życia społecznego” (Grabias 2012, 15), wynika, jak ważnym i nośnym aplikacyjnie pojęciem jest kompetencja kulturowa (poznawcza). Jej wykształcenie zapewnia bowiem człowiekowi możliwość poznawania świata i dokonywania jego interpretacji, a w konsekwencji – przekazywania tych interpretacji innym.

Działalność logopedyczna powinna być wynikiem poznania i przyjęcia trzech procedur terapeutycznych: diagnozowania logopedycznego, programowania terapii, prowadzenia terapii, przy czym termin „procedura” jest definiowany jako całokształt zabiegów logopedycznych (Grabias 2001, 39; Grabias 2012, 58). Pierwsza z nich obejmuje całokształt zabiegów diagnostycznych, druga i trzecia – całokształt działań prognostycznych (Grabias 2012, 59–60; Grabias 2001, 68).

## 2. SPRAWNOŚCI JĘZYKOWE W PROCEDURZE POSTĘPOWANIA LOGOPEDYCZNEGO I WYBRANYCH STRATEGIACH POSTĘPOWANIA TERAPEUTYCZNEGO

Strategie służące usprawnianiu realizacji różnych poziomów systemu komunikacyjnego (czynności mowy), ustrukturyzowane w ramach drugiej procedury

postępowania logopedycznego (Grabias 2012, 64; Grabias 2001, 66), mają przyczynić się do lepszego funkcjonowania podstawowych sprawności. Sprawności systemowej (semantycznej, gramatycznej i realizacyjnej, tu: fonicznej, graficznej i in.) – podział ten praktycznie pokrywa się z propozycją Franciszka Gruczy, który wyróżnił sprawności formacyjne, w ramach których lokują się sprawności substancyjne, dzięki którym człowiek realizuje wypowiedź w postaci znaków akustycznych, optycznych (tu np. subkody: graficzny, mimiczny, gestyczny) i taktylnych, oraz sprawności gramatyczne, czyli morfologiczne i syntaktyczne (Grucza 1983, 422–423). Sprawności społecznej (pozwalającej realizować role językowe); sytuacyjnej (umiejętności posługiwania się językiem w sytuacjach interakcyjnych). Sprawności pragmatycznej (informacyjnej, modalnej, perswazyjnej, umożliwiającej osiągnięcie określonego celu komunikacji).

Upraszczać powyższy indeks, umysłowe sprawności realizacyjne podzielić można na dwie podstawowe grupy: systemowe, których najwyższym poziomem jest umiejętność budowania zdań gramatycznie poprawnych, oraz komunikacyjne, gwarantujące umiejętność posługiwania się językiem w sytuacjach życia społecznego (Grabias 2001, 38). Powyższa taksonomia stanie się podstawą wyróżniania i grupowania wybranych strategii postępowania logopedycznego służących bądź usprawnianiu poszczególnych podsystemów opisu języka (fonetyczno-fonologicznego, morfologicznego, składniowego i semantycznego), bądź rozwijaniu sprawności społecznej, sytuacyjnej, pragmatycznej. Wyodrębnione grupy strategii będą wiązane z poszczególnymi pajdialnymi wierszami logopedycznymi.

### 3. WIERSZOWANA REGUŁA PAJDIALNA

W dwudziestowiecznej poezji dla dzieci istotną nowością stała się pochwała samej zabawy. Ale już w twórczości Marii Konopnickiej widoczne są nowatorskie, pajdialne scenariusze, traktujące podmiotowo małego odbiorcę. Wówczas poetycki kształt świata przedstawionego percypowanego utworu skłania lub nawet zniewala dziecko do naśladowania zainspirowanych w nim zjawisk i ról – *mimicy*, a wiara magiczna w ich moc – *alea* – generuje ich repetycję – *ilinx*, następnie zaś współzawodnictwo w ich odgrywaniu czy wypełnianiu – *agon* (Ostasz 2008, vol. 5, iss. 2). Podmiot w tych wierszach zmierza do identyfikacji aktów mowy z zabawą, a wartość pełnej wdzięku zabawy usytuowana jest w pozycji nadrzędnej obok innych wartości estetycznych, zaś literacki obraz świata powinien w nich zabawić, czyli zainteresować. Johan Huizinga twierdzi, że w procesie enkulturacji główną rolę odgrywa zabawa i zjawisko *paidii* (Huizinga 1985). Termin *paidia* wiąże się z kulturą dziecięcą: wychowaniem i dorastaniem, pochodzi od greckiego *pais* – dziecko. Współcześnie termin ten zdefiniował Roger

Caillois. Badacz rozumie pojęcie *paidia* jako „pierwotny dar improwizacji i uciechy [...], spontaniczne przejawy instynktu zabawowego” (Caillois 1997, 67). Według Umberto Eco *paidia* jest „zespołem technik sprawczych, za pośrednictwem których młodzież wtajemnicza się w dorosłe życie” (Eco 2003, 239). Zjawisko *paidii* związane jest zatem z zabawą, będącą podstawowym elementem procesu enkulturacji. Stanowi ona pewien typ kontaktów międzyludzkich i potrzeb wspólnego działania i przeżywania. Bywa oparta na współzawodnictwie, mając własne, utrwalone zasady lub stwarzając je *ad hoc*, z elementami improwizacji i twórczości. Zabawa jest działaniem wyodrębniającym się z codzienności. Celem jej jest zapewnienie rozrywki, przyjemności i satysfakcji. Wpływa na socjalizację i rekreację, witalizuje fizycznie i psychicznie. Przejawy *paidii* łatwo dostrzec w literaturze dziecięcej. Wielu twórców, począwszy od Konopnickiej, a następnie współczesnych poetów realizuje zjawisko, które można nazwać regułą pajdialną.

Literacki wymiar typów *paidii*: *mimicry*, *alea*, *ilinx* i *agon* wymaga jednak szerszych definicji (Ostasz 2008, 35–38).

### ***Mimicry***

W kształtowaniu obrazu świata o charakterze mimetycznym odgrywają swoją rolę wszystkie warstwy dzieła. *Mimicry* jest jednak typem *paidii*, który przejawia się przede wszystkim na poziomie znaczeniowym utworu. Kreacja bohaterów dzieła oraz ich działania są dla małego odbiorcy zachęcające do naśladowania. Świat przedstawiony poetyckich dzieł zawiera bowiem wiele atrakcyjnych elementów: bohaterowie, przedmioty, zjawiska, których działania i objawy małe dziecko pragnie naśladować. Takie właśnie zachowanie wobec tekstu wynika nie tylko z atawistycznych mechanizmów *mimicry* tkwiących w dziecku, ale również jest wynikiem atrakcyjności owych pajdialnych ról, projektowanych w tekście, a współgrających z emocjonalnymi potrzebami rozwijającego się dziecka. Najpierw małe dziecko wchodzi i odgrywa role ściśle związane ze światem realnym, a w miarę rozwoju w coraz bardziej abstrakcyjne. Jednak prawie zawsze będą one mocno tkwiły w archetypowych obrazach o charakterze mimetycznym, inspirujących dziecko do wchodzenia w kolejne role, stanowiąc uniwersalny „elementarz prawd życiowych” (Bettelheim 1985, 47–52) – zawsze aktualnych: królowa/król, księżniczka/książę, czarodziejka/mag, rycerz i in.

*Mimicry* przejawia się również w warstwie brzmieniowej (onomatopeje, instrumentacja głoskowa), leksykalnej (styl, dialekt, żargon) i składniowej (paralelizmy składniowe, anafory, epifory) dzieła, która służy naśladowaniu określonej formy literackiej, takiej jak: opowiadanie, dialog, monolog liryczny, monolog narracyjny. Z genologicznego punktu widzenia *mimicry* przejawia się najbardziej wyraźnie w liryce maski i liryce roli, które mogą zaistnieć też w liryce narracyjnej

i sytuacyjnej. Gatunkami, w których naśladownictwo odgrywa dużą rolę, są: bajeczka, exemplum, wywracanka oraz pajdialny scenariusz, który już swą strukturą wyznacza określone role, projektując zarazem ich odgrywanie.

### *Alea*

*Alea* polega na sugerowaniu, nakłanianiu czy zniewalaniu obrazem przedstawionego w tekście działania. Główną rolę odgrywa tu magiczna (Engelking 1993, 373–377; Surowiec 1984) moc neologizmów brzmieniowych, onomatopei, glosolalii, asonansów, konsonansów, a także wyrazów i formuł performatywnych, których wygłoszenie lub napisanie jest zarazem spełnieniem określonego działania, najczęściej tego, o jakim w nich mowa, medialnych (medium) (Rosianu 1976): magicznych i zakłęciowych, przezwiskowych albo perswazyjnych oraz magiczności mechanizmów narracyjnych: impresyjności rozweselającej lub lękowej, impresyjności terapeutycznej, dydaktycznej, czy też impresyjności synestezyjnej.

*Alea* przejawia się też w magiczności świata przedstawionego (Ługowska 1992, 37–46) – obrazu postaci oraz przedmiotów i zdarzeń, czasoprzestrzeni, ról – wykonawców oraz archetypowych obrazów – niezwykłość bohaterów: rycerskość, czarodziejskość, antagonistyczność, dobroć, niezwykłość i cudowność miejsc: ogrodu, raj, daru, niezwykłość i cudowność zdarzeń: przemiany, „świat na opak”, niezwykłość i cudowność przedmiotów: czarodziejska różdżka, żar-ptak, patyk-konik, wehikuł czasu, kółko-kierownica, lalka-córeczka. Genologiczne przejawy *alea* – zaciekawienia, magicznej, zniewalającej mocy szczególnie zaś wyraźnie uwidaczniają się w kołysance, zamawiance, wyliczance, bajce magicznej, bajce dydaktycznej, opowiadaniu humorystycznym, opowiadaniu wzbudzającym lęk i in.

### *Ilinx*

*Ilinx* jest repetycją – wielokrotnym powtarzaniem w nieskończoność wybranych przejawów *mimicry* na wymienionych poziomach dzieła literackiego. Dostrzegalny jest najwyraźniej w warstwie językowo-brzmieniowej: powtarzaniu onomatopei, eholalii, asonansów i konsonansów, neologizmów, frazeologizmów, formuł mnemotechnicznych. Dzieła, w których dominuje *ilinx*, pojawiają się paralelizmy motywów: wydarzeń, postaci i rzeczy oraz motywów euforyzujących. Charakterystyczne gatunki, w których występuje ten typ *paidii*, to poezja narracyjna i opisowa, piosenka, przedrzeźnianka, wywracanka, gdybanka, patajka, nowa bajka Brzechwy i in. Wśród archetypowej repetycji, czyli wielokrotnego naśladowania wybranych zjawisk lub ról, zainspirowanych archetypowymi obrazami, są topoty: księżniczki, rycerza, czarodziejki, maga, czarownicy i inne.

### *Agon*

Kolejny typ *paidii* – *agon*, czyli współzawodnictwo lub rywalizacja polega na kreowaniu świata kontrastów. Dlatego też na poziomie językowo-brzmieniowym występują kontrastowe zestawienia dźwięków: konsonanse (kakofonie) i asonanse (eufonia), zestawienia antonimów, a także paralelizmów anaforycznych. Wśród form podawczych dominuje dialog dyskusyjny: stychomytia, prezentacja i monolog. Ważne w tych wierszach są niewątpliwie motywy współzawodnictwa.

Archetypowe przejawy rywalizacji polegają nie tylko na kreowaniu bohatera i antybohatera: rycerskości i antyrycerskości, matki i macochy, czarodziejki i czarownicy, protagonisty i antagonisty, ale też na kreowaniu przestrzeni typu: niebo i piekło, góra i dół, sacrum i profanum. Najwyraźniej przejawy rywalizacji występują w poezji opisowej, w poezji sytuacyjnej, w poezji narracyjnej. Schemat kontrastu stanowi niekiedy matrycę kompozycyjną poezji dziecięcej. Genologiczne przejawy rywalizacji widoczne są przede wszystkim w wywracance, rymowanecie bądź też w bajce.

## 4. WIERSZOWANE SCENARIUSZE ĆWICZEŃ JĘZYKOWYCH

Przykładem pajdialnego wiersza logopedycznego jest *Mowa polska* Małgorzaty Strzałkowskiej. Poetka do przedstawienia małemu odbiorcy problemu mowy wybrała dość typowy sposób. Poetyka tekstu ma bowiem charakter liryki narracyjnej, jest trocheicznym sylabotonikiem o epifanicznych, parzystych rytmach i wszechobecnej instrumentacji głoskowej:

Od stuleci polska mowa  
ma w zapasie różne słowa –  
kto się ćwiczy w ich wymowie,  
ten bez trudu je wypowie!  
Nie wierzycie? Sprawdźcie sami,  
powtarzając razem z nami:

Skrajem parku rudy stworek  
targa z górki spory worek,  
w worku miarkę, tarkę, rogi,  
bierki, serki i pierogi,  
w worku miarkę, tarkę, rogi,  
bierki, serki i pierogi.

Nad rzeczulką nietoperze  
taszczą paczkę poprzez perze,  
w paczce kaszkę, ważkę, szelki,

muszkę, puszkę i muszelki  
 oraz miarkę, tarkę, rogi,  
 bierki, serki i pierogi.

Brzęczą pszczołki nad rzeczułką:  
 – Tu się trzeba puknąć w czółko!  
 Na cóż kaszka, ważka, szelki,  
 muszka, puszka i muszelki?  
 Po co miarka, tarka, rogi,  
 bierki, serki i pierogi?

Wszystko po to, aby z gracją  
 cieszyć się artykulacją,  
 bo kto ćwiczy się w wymowie,  
 znajdzie radość w każdym słowie!  
 Nie wierzycie? Sprawdźcie sami,  
 powtarzając razem z nami! (Strzałkowska 2004 , 4-5 )

Samym tytułem i kreacją świata przedstawionego wiersz inspiruje ćwiczenia sprawności artykulacyjnej (*mimicry*): „Od stuleci polska mowa/ ma w zapasie różne słowa –/ kto się ćwiczy w ich wymowie,/ ten bez trudu je wypowie!/ Nie wierzycie? Sprawdźcie sami,/ powtarzając razem z nami”. Początkowa fraza jest propozycją naśladowania takiego działania, a kolejne strofy są powtarzającymi się zabiegami ćwiczeniowymi, głównie trudnej sonornej, drżącej, przedniojęzykowodziałysłowej, ustnej, nie-półsamogłoski [r] (34 razy) oraz szczelinowej, dźwięcznej, bezdźwięcznej głoski [š] (12 razy), szczelinowej dźwięcznej, dźwięcznej głoski [ž] (8 razy) oraz zwarto-szczelinowej, dźwięcznej, bezdźwięcznej głoski [č] (8 razy), zmierzającymi do poprawiania sprawności ich realizacji.

Następnie pada pytanie, służące usprawnianiu wymowy ćwiczonych głosek (w procedurze terapeutycznej polegającej na wywoływaniu głosek jako sposobu ich utrwalania), jak również budzeniu świadomości metajęzykowej: „Na cóż kaszka, ważka, szelki,/ muszka, puszka i muszelki?” oraz jego refreniczna parafraza: „Po co miarka, tarka, rogi, /bierki, serki i pierogi?” Odpowiedź wprost formułuje funkcję wychowawczą, ale też nakłania do ćwiczeń logopedycznych: „Wszystko po to, aby z gracją/ cieszyć się artykulacją,/ bo kto ćwiczy się w wymowie,/ znajdzie radość w każdym słowie!/ Nie wierzycie? Sprawdźcie sami, /powtarzając razem z nami!”. Rama końca jest zatem cytatem ramy początku, zachęcającej w ciągu dalszym do nieustannie radosnego działania – powtarzania w nieskończoność (*ilinx*). Zarówno powtarzana zachęta, jak i propozycje ćwiczeń jako dążność do wzorcowej sprawności realizacji głosek (*agon*) stanowią magiczną moc tej logopedycznej wierszowej zabawy (*alea*).

Tekst jest zatem pajdialnym wierszem logopedycznym, w którym edukacyjna (logopedyczna) zabawa polega na wielokrotnym, spontanicznym powtarzaniu wymowy głosek w różnych konfiguracjach – potencjalnie wszystkich głosek sys-

temu językowego. Wiersz nie tylko inspiruje zabawę artykulacyjną i nakłania do działania, ale też jest jej scenariuszem, który warto wykorzystać w edukacyjnej zabawie z dzieckiem. W kontekście trzech logopedycznych procedur terapeutycznych: diagnozowania, programowania terapii, prowadzenia terapii analizowany utwór może być wykorzystany w procesie diagnozowania przekazu wiedzy i realizacji intencji (tu: intencji i ich realizacji oraz czynności mówienia), podczas programowania terapii (tu: planowania usprawniania realizacji sprawności systemowych) i jej prowadzenia (tu: wdrażanie strategii służących usprawnianiu realizacji różnych poziomów systemu komunikacyjnego, szczególnie sprawności systemowych) (Ostasz, Michalik 2016).

Znakomitym scenariuszem ćwiczeń językowych, na którym spontanicznie usprawniało swój aparat mowy (wywoływaniem głosek jako sposobu ich utrwalenia) wiele pokoleń Polaków jest wiersz Tuwima *Lokomotywa*:

Stoi na stacji lokomotywa,  
Ciężka, ogromna i pot z niej splywa –  
Tłusta oliwa.  
Stoi i sapie, dyszy i dmucha,  
Żar z rozgrzanego jej brzucha bucha:  
Buch – jak gorąco!  
Uch – jak gorąco!  
Puff – jak gorąco!  
Uff – jak gorąco!  
Już ledwo sapie, już ledwo zipie,  
A jeszcze palacz węgiel w nią sypie.  
Wagony do niej podoczepiali  
Wielkie i ciężkie, z żelaza, stali,  
I pełno ludzi w każdym wagonie,  
A w jednym krowy, a w drugim konie,  
A w trzecim siedzą same grubasy,  
Siedzą i jedzą tłuste kiełbasy.  
A czwarty wagon pełen bananów,  
A w piątym stoi sześć fortepianów,  
W szóstym armata, o! jaka wielka!  
Pod każdym kołem żelazna belka!  
W siódmym dębowe stoły i szafy,  
W ósmym słoń, niedźwiedź i dwie żyrafy,  
W dziewiątym – same tuczone świnię,  
W dziesiątym – kufry, paki i skrzynie,  
A tych wagonów jest ze czterdzieści,  
Sam nie wiem, co się w nich jeszcze mieści.  
Lecz choćby przyszło tysiąc atletów  
I każdy zjadłby tysiąc kotletów,  
I każdy nie wiem jak się wycęzał,

To nie udźwigną – taki to ciężar!  
 Nagle – gwizd!  
 Nagle – świst!  
 Para – buch!  
 Koła – w ruch!

Najpierw  
 powoli  
 jak żółw  
 ociężale.  
 Ruszyła  
 maszyna  
 po szynach  
 ospale.

Szarpnęła wagony i ciągnie z mozołem,  
 I kręci się, kręci się koło za kołem,  
 I biegu przyspiesza, i gna coraz prędzej,  
 I dudni, i stuka, łomoce i pędzi.  
 A dokąd? A dokąd? A dokąd? Na wprost!  
 Po torze, po torze, po torze, przez most,  
 Przez góry, przez tunel, przez pola, przez las  
 I spieszy się, spieszy, by zdążyć na czas,  
 Do taktu turkoce i puka, i stuka to:  
 Tak to to, tak to to, tak to to, tak to to,  
 Gładko tak, lekko tak toczy się w dal,  
 Jak gdyby to była piłeczka, nie stal,  
 Nie ciężka maszyna zziąjana, zdyszana,  
 Lecz fraszka, igraszka, zabawka blaszana.  
 A skądże to, jakże to, czemu tak gna?  
 A co to to, co to to, kto to tak pcha?  
 Że pędzi, że wali, że bucha, buch-buch?  
 To para gorąca wprawiła to w ruch,  
 To para, co z kotła rurami do tłoków,  
 A tłoki kołami ruszają z dwóch boków  
 I gnają, i pchają, i pociąg się toczy,  
 Bo para te tłoki wciąż tłoczy i tłoczy,  
 I koła turkocą, i puka, i stuka to:  
 Tak to to, tak to to, tak to to, tak to to!.. (Tuwim 1938, 3)

Ten daktyliczno-trocheiczny sylabotoniak, o charakterze liryki pośredniej opisowo-narracyjnej, bazującej na instrumentacji głoskowej, stanowi inspirację do zabawy naśladowującej onomatopeiczne przedstawianie lokomotywy – rytmu jej pracy (*mimicry*): „Stoi na stacji lokomotywa /Ciężka, ogromna i pot z niej spływa – /Tłusta oliwa. /Stoi i sapie, dyszy i dmucha”. Zainspirowane działanie nakłania i zniewala magią słów do takiej zabawy (*alea*): „Żar z rozgrzanego jej brzucha bucha: /Buch – jak gorąco! Uch – jak gorąco![...] Już ledwo sapie, już ledwo

zipie itd.”. Powoduje to ukierunkowanie na powtarzanie rywalizacji naśladowania rytmu pracy i dźwięków lokomotywy (*agon*): „Nagle – gwizd! /Nagle – świst! /Para – buch! /Koła – w ruch! /Najpierw ospale /jak żółw ociężale [...] Gładko, tak lekko toczy się w dal, /Jak gdyby to była piłeczka nie stal [...] I koła turkocą, i puka, i stuka to: /Tak to to, tak to to, tak to to!”.

Obcowanie z onomatopeicznym obrazem lokomotywy jest zatem ukierunkowane na powtarzanie Pp, zniewalając do takiej zabawy poprzez powtarzanie (*ilinx*), a więc spontanicznych ćwiczeń artykulacyjnych. Powtarzanie za logopedą oraz recytacja analizowanego utworu stanowią doskonały pretekst nie tylko do ćwiczeń *stricte* artykulacyjnych, ale również do ćwiczeń tempa wypowiedzi. Tego typu działania są nieodzowne w terapii dyzartrii, jąkania, gielkotu, zaburzeń mowy pochodzenia korowego u dzieci, zaburzeń mowy w chorobach psychicznych, np. schizofrenii dziecięcej, depresji. Utwór nadaje się przede wszystkim do ćwiczeń zwiększania tempa wypowiedzi. Ponadto wiersz warto wykorzystywać w ćwiczeniach pamięci werbalnej.

Utwór można wykorzystywać w trakcie: diagnozy czynności poznawczych (tu: sprawności narracyjnej), diagnozy przekazu wiedzy i realizacji intencji (tu: czynności mówienia), programowania terapii (tu: wyboru strategii służących budowaniu kompetencji językowej, usprawnianiu poziomów systemu komunikacyjnego) oraz jej wdrażaniu w wymienionych sferach.

Tematem metalingwistycznego wiersza *Kłopoty z ą* Łukasza Dębskiego jest wymieniona w tytule samogłoska nosowa:

Dość znana literka A mniej znane rodzeństwo ma.  
Niesformą literką tą jest ą  
Z tym ą wciąż kłopoty są, bo dziwną naturą swą  
ą sprawia trudności w wymowie, aż trzeba się drapać po głowie.

Jak tylko spróbujesz... Bęc! Kolejna porażka. Więc...  
Mam wierszyk dla tych, co chcą być mistrzem wymowy z ą.

Raz pajak się przeląkł i czmychnął w głąb łąki.  
ujrzawszy nad łąką brzęczące dwa bąki.  
A czekał na muszkę z hortensją czerwoną,  
bo pragnął tę małą uczynić swą żoną.

Jął jęczeć pajęczek nad dolą pajęczą,  
że męczą go, dręczą i bucą, i brzęczą.  
„I co się te bąki nad łąką panoszą?!”  
Wszak muszkę mi moją wystraszą i spłoszą”.

Wtem „Mam!” – rzekł i skoczył jak rączy zajęczek,  
że rączki miał zręczne, to wspiął się na pnącze  
i z miną wesołą zamachał na bączki  
złożoną monetą, i dał im na pączki.

Tak bączki przez pączki nie węszą po łączce.  
A muszka ma brzdące i brzęczy w obrączce. (Dębski 2013, 5)

Utwór przybiera charakter adresowanego do dziecka sylabotonicznego, rymowanego wykładu o rodzinie literek – grafemów. Grafem to najmniejsza jednostka pisma, która zwykle odpowiada fonemowi. W języku polskim jeden fonem może mieć kilka odpowiadających mu grafemów, np. *rz* i *ż*, *u* i *ó*. W alfabetach grafem jest literą lub znakiem interpunkcyjnym. Dwa grafemy składające się na jeden fonem nazywamy digrafem, np. *sz*, *cz*, *ch*, a trzy – trigrafem. Kilka wariantów tego samego grafemu nazywamy alografami, np. *Ż* z kropką u góry albo z kreską pośrodku (<http://pl.wikipedia.org/Wiki/grafem>). Upersonifikowaną bohaterką jest tu litera czy – grafem *Ą* (*mimicry*): „Dość znana literka *A* mniej znane rodzeństwo ma/ Niesforną literka tą jest *Ą*/ *Z* tym *Ą* wciąż kłopoty są, bo dziwną naturę swą/ *Ą* sprawia trudności w wymowie, aż trzeba się drapać po głowie”. Po tej ramie początku następuje zwrot do małego adresata, uczącego się wymowy głosek: „Jak tylko spróbujesz... Bęc! Kolejna porażka. Więc.../ Mam wierszyk dla tych, co chcą być mistrzem wymowy z *Ą*”. Metalogopedyczny charakter tekstu został więc jednoznacznie zwerbalizowany i stanowi on magię zabawy instrumentacją głoskową (nosowością) – rymowanym doбором wielu słów/ wyrazów nakłaniającym do ćwiczenia tej głoski w dalszej części tekstu (*alea*), który jest bajkową opowieścią o poszukiwaniach – rywalizacji pająka swojej muszki – narzeczonej (*agon*): „Raz pajak się przeląkł i czmychnął w głąb łąki,/ ujrawszy nad łąką brzęczące dwa bąki/ *A* czekał na muszkę z hortensja czerwoną,/ bo pragnął tą małą uczynić swą żoną/ Jął jęczeć pajęczek nad dolą pajęczą,/ że męczą go, dręczą i buczą, i brzęczą/ «I co się te bąki nad łąką panoszą?!/ Wszak muszkę mi moja wystrasza i splotszą»/ Wtem «Mam!» – rzekł i skoczył jak rączy zajaczek,/ że rączki miał zręczne, to wspiał się na pnącze/ i z miną wesołą zamachał na bączki/ złoconą monetą, i dał im na pączki”. Rywalizacja kończy się personalizującym przekupstwem, a rama końca tekstu ma isticie małżeński wymiar: „Tak bączki przez pączki nie węszą po łączce/ *A* muszka ma brzdące i brzęczy w obrączce”. W bajeczce dominuje więc językowa zabawa wielokrotnym użyciem słów/wyrazów z ćwiczoną głoską w rozmaitych konfiguracjach artykulacyjnych i słowotwórczych – 66 razy (*ilinx*), czyli są tu znamiona rodzaju *paidii* ukierunkowanej na powtarzanie Pp, co ukształtowało swoisty słowniczek pola semantycznego.

Wykorzystanie omawianego wiersza w prognostycznych procedurach postępowania logopedycznego (programowaniu terapii i jej prowadzeniu) wymaga od logopedy dużej dozy wiedzy z zakresu fonetyki i ostrożności decyzyjnej. Do niedawna twierdzono, iż grafem *q* („bohater” wiersza) reprezentuje pojedynczą samogłoskę nosową [q] (Karaś, Madejowa 1977). Wymowa taka, zwana synchro-

niczną, zachodzi wówczas, gdy ruchy artykulatorów (warg, języka, podniebienia miękkiego) występują symultanicznie. Współczesne badania dialektologiczne pokazały jednak, że praktycznie (z wyjątkiem gwar Małopolski południowo-zachodniej, części Lubelszczyzny, Ziemi Łukowskiej, okolic Siedlec i fragmentu Śląska) ona nie występuje (Karaś 2015). Na złożoność i wieloaspektowość zagadnienia realizacji nosówek zwraca uwagę m.in. Maria Waclawek, pisząc, iż po pierwsze jest bardzo mało języków, w których one występują (na obszarze Słowiańszczyzny tylko język polski i kaszubski), po drugie, współcześnie samogłoski [ɛ] i [ɔ] wymawiane są asynchronicznie, czyli w postaci dwóch elementów, z których pierwszy to [e]/[ɔ], drugi – spółgłoska różna w zależności od rodzaju następującej po niej spółgłoski. Przed spółgłoskami szczelinowymi jest to nosowa forma niezgłoskotwórczego [ɥ], a przed spółgłoskami zwarto-wybuchowymi i zwarto-szczelinowymi [m], [n], [ń] i [ɲ] w zależności o miejsca artykulacji następującej po niej spółgłoski (Waclawek 2007, 57–58). Reprezentując stanowisko umiarkowanego konserwatyzmu językowego, dbając jednocześnie o aspekt dydaktyczny i kulturotwórczy ćwiczeń językowych, należy opowiedzieć się za wdrażaniem, m.in. z wykorzystaniem wiersza *Kłopoty z A* Łukasza Dębskiego, następujących reguł dotyczących tytułowej głoski:

1. Błędem jest wymowa [ɔ] z pominięciem jej nosowości w wygłosie wyrazów – jako: [o].  
W takim przypadku poprawna jest tylko wymowa [ɔ] z wyraźnym wyartykułowaniem pełnej nosowości tej głoski;
2. Z pełną nosowością należy wymawiać [ɔ] przed spółgłoskami szczelinowymi;
3. [ɔ] powinno być wymawiane asynchronicznie jako [om] przed głoskami [p], [pʰ], [b], [bʰ];
4. [ɔ] powinno być wymawiane jako [on] przed głoskami [t], [d], [c], [ʒ], [č], [ʒ];
5. Jeśli [ɔ] pojawi się przed głoskami zwartymi lub zwarto-szczelinowymi miękkimi jako drugi element występuje głoska [ń];
6. [ɔ] występujące przed [l] i [ɥ] wymawiane być winno jako [o];
7. [ɔ] występujące przed [k], [kʰ], [g], [gʰ] wymawiać powinno się jako [oŋ]  
(Waclawek 2007, 58).

Utwór *Kłopoty z A* Ł. Dębskiego może być wykorzystany przez logopedę podczas: diagnozy przekazu wiedzy i realizacji intencji (tu: czynności mówienia), programowania terapii (tu: wyboru strategii służących budowaniu kompetencji językowej w subkodzie mówionym i pisanym, usprawnianiu realizacji poziomów systemu komunikacyjnego, szczególnie sprawności systemowych) oraz jej wdrażaniu w wymienionych sferach.

Zgodnie z tytułem opowiadki *Wacus Stokrotka, czyli przypadki przodka* Strzałkowskiej dominantą kompozycyjną i tematem są przypadki rzeczownika „przodek” i sama deklinacja, czyli już tytułem został zasygnalizowany metalingwistyczny czy metalogopedyczny charakter zabawy:

Pewien młodzieniec, Wacusz Stokrotka,  
 Spędzał wakacje u swego przodka.  
 A był to przodek niezwykle rzadki,  
 odmieniał się bowiem przez przypadki.  
 Rankiem, gdy lekki dokuczał chłodek,  
 otulał Wacka kołdrą – kto? – przodek.  
 Potem szedł przodek nakarmić kota,  
 Wacek nie widział więc – kogo? – przodka.  
 Nie tracąc czasu, śniadanko robił,  
 by móc je zanieść – komu? – przodkowi.

Gdy wreszcie przodka Stokrotka spotkał,  
 W czółko całował cmok! – kogo? – przodka.  
 Wiódł Wacusz z przodkiem życie dość słodkie,  
 lecz coś się nagle stało – z kim? – z przodkiem.  
 Został po przodku kawior na spodku  
 I słuch zaginął – o kim? – o przodku.  
 Stał więc smutny Wacusz przy płotku,  
 Wołając tęsknie: – O! Przodku! Przodku!  
 Niestety – przodek, choć fakt to rzadki,  
 Znikł, gdy odmieniał się przez przypadki. (Strzałkowska 2004, 10)

Ta rytmiczna, sylabotoniczna (rymy żeńskie) historyjka, o charakterze liryki opisowej (z podmiotem rolą opowiadacza), sugeruje możliwość identyfikowania się z postacią Wacusia (*mimicry*), bowiem każde dziecko (każdy mały Wacusz) ma przodka, u którego bywa się na wakacjach, czyli opowiadka dotyczy każdego małego odbiorcy, zwłaszcza że poetka zastosowała uogólniający epitet w formule inicjalnej tekstu „pewien młodzieniec”. Familiarność opowiadki podkreślają też czasowniki nazywające ciepłe, rodzinne emocje: „otulał”, „robił śniadanko”, „w czółko całował”. Tekst takim zabawowym procesem terapeutycznym wprowadza gramatyczną zasadę odmiany, powtarzaniem nazwy „przodek” we wszystkich przypadkach liczby pojedynczej (*ilinx*), choć ich jeszcze nie nazywa. Magią tej językowej zabawy (*alea*) jest ukształtowanie świata przedstawionego spontanicznie zwracającego uwagę odbiorcy na zasadę fleksyjną, zgodnie z którą końcówka rzeczownika „przodek” wynika z pytania przypadku (edytorsko wyróżnionego pauzą) – od mianownika do wołacza: „otulał Wacka kołdrą – kto? – przodek, [...] Wacek nie widział więc – kogo? – przodka, [...] by móc je zanieść – komu? – przodkowi, [...] W czółko całował cmok! – kogo? – przodka, [...] lecz coś się nagle stało – z kim? – z przodkiem, [...] I słuch zaginął – o kom? – o przodku, [...] Wołając tęsknię – O! Przodku! Przodku!”. Historyjkę o Wacusiu i jego przodku zamyka wprawdzie zagadkowa puenta (*agon*): „Niestety – przodek, choć fakt to rzadki, / Zniknął, gdy odmienił się przez przypadki”, ale też ten literacki scenariusz inspirował próby powtarzania zabawy sprawdzenia stopnia przyswojenia przypadków innych rzeczowników oraz składnię wypowiedzenia – zdania (*mi-*

*micy*). Utwór łatwo można wpisać zarówno w logopedyczną procedurę budowania kompetencji językowej (tu: fleksyjnej i składniowej), jak i jej odbudowywania w przypadku zaburzeń mowy powodujących dezintegrację systemu językowego. Ponadto, szczególnie w przypadku starszych dzieci z niedokształceniem kompetencji gramatycznej, wykorzystany być może w procesie diagnozy czynności mówienia. Dodatkowo treść wiersza ciasno spleciona z formami gramatycznymi w nim występującymi zachęca do rozwijania kompetencji narracyjnej. Dobierając odpowiednie przykłady, można dziecku uświadomić, że warunkiem tworzenia opowiadań (narracji) jest poprawność gramatyczna (fleksyjna) tworzonych ciągów wypowiedzeniowych. Utwór Strzałkowskiej da się jeszcze wpisać w bogactwo kontekstów logopedycznych (Ostasz, Michalik 2016).

*Ilinxowy* charakter mają też utwory z tomiku *Wierszyki na pogodę i niepogodę* debiutującej poetki Anny Edyk-Psut, których terapeutycznym (i poznawczym) procederem jest niewątpliwie wzbogacenie pól semantycznych związanych z różnorodnością przyrodniczą, należących do jednych z pierwszych przestrzeń zainteresowań dziecka. Ciekawym przykładem edukacyjnej zabawy jest np. wiersz *Śnieg*:

Leciał z nieba proszek biały,  
Pokrył płotek i dach cały.  
Pokrył płotek, pola, łączkę,  
Wpadł wprost do moich rączek.

Kot próbował go po troszku,  
Myśląc, że to mleko w proszku.  
Pies zamierzał do niedzieli  
Puszkciem budę swą wyścielić.  
Mała myszka wyszła z norki,  
Chciała nim napełnić worki.  
Puszek zniknął, wielka szkoda.  
Pozostała tylko woda. (Edyk-Psut 2015, 59)

Trzecioosobowy narrator zdaje tu relacje, inspirując anaforyczno-wyliczeniowe opowiadanie o śniegu, które ma wymiar dziecięcych obserwacji (*mimicry*): „Leciał z nieba puszek biały,/ Pokrył płotek i dach cały/ Pokrył lasek, pola, łączkę,/ Wpadł wprost do moich rączek”. Dalsza część wiersza również jest wyliczaniem, ale reakcji świata przyrody ożywionej na dość niezwykle zjawisko (*linx*): „Kot próbował go po troszku,/ Myśląc, że to mleko w proszku/ Pies zamierzał do niedzieli/ Puszkciem budę swa wyścielić/ Mała myszka wyszła z norki,/ Chciała nim napełnić worki”. Kontynuowanie wyliczania, jaki ma wpływ śnieg na całą przyrodę może trwać w nieskończoność, czyli w tekście występują przejawy rodzaju *paidii* ukierunkowanej na powtarzanie – Pp, stanowiąc magię tego opisu (*alea*). Rama końca dyskretnie przypomina małego odbiorcę wpisanego

w tekst i pozornie zamyka zainspirowane opowiadanie: „Puszek zniknął,/ *wielka szkoda!* Pozostała tylko woda”. Tekst uświadamia, że śnieg ma swojego przeciwnika – ciepło (*agon*), lecz spadanie puszkę z nieba i zabawy z nim związane się powtarzają, a wiersz jest lekcją przyrody, fizyki i chemii, uzmysławia cyrkulację, zmiany i wzajemne zależności w przyrodzie, np. stanu skupienia materii.

Dialog z tradycją tego typu wiersza Konopnickiej, np. *Co dzieci widziały w drodze*, łatwo dostrzec w wierszu Tuwima *Dzieci w polu*:

Idą dzieci ścieżką. Z prawej strony owies,  
Z lewej strony łubin żółty i pachnący,  
A na łące, w dali, stado białych owiec  
I chłopczyk i piesek stada pilnujący.

A nad wszystkim słońce złotym blaskiem świeci,  
Promieniami ciepła cały świat przenika:  
I tę ścieżkę polną i idące dzieci,  
Owies, łubin, owce, pieska i chłopczyka. (Tuwim 1938, 11)

Przedmiotem literackiej zabawy jest zapoznanie z polem semantycznym arkadii wiejskiej. Trzecioosobowa narracja tekstu inspirowane swoiste zwiedzanie tej przestrzeni z przewodnikiem – narratorem (*mimicry*): „Idą dzieci ścieżką/ Z prawej strony owies,/ Z lewej strony łubin żółty i pachnący,/ A na łące, w dali, stado białych owiec/ I chłopczyk i piesek, stada pilnujący”. Dziecko jako odbiorcę sygnalizuje tu nie tylko mały bohater, ale i wyliczeniowy (*ilinx*) konkretno-obrazowy i sensoryczny charakter tekstu, który działa na wszystkie zmysły (*alea*): „łubin żółty i pachnący”, „stado białych owiec”, „[...] złotym blaskiem świeci/ Promieniami ciepła cały świat przenika”, zwracając uwagę na doznania cielesne, zapachowe, wzrokowe itp. Uczy też rozpoznania w tej przestrzeni kierunków: „Z prawej strony owies”, „Z lewej strony łubin [...]”, miary: „stado”, odległości: „w dali”. Wyliczanie i nazywanie arkadyjskich rekwizytów pejzażu wiejskiego zostaje w nieco odwróconej narracyjnej konfiguracji powtórzone w drugiej zwrotce: „A nad wszystkim słońce złotym blaskiem świeci,/ Promieniami ciepła cały świat przenika:/ I tę ścieżkę polną i idące dzieci,/ Owies, łubin, owce, pieska i chłopczyka”, ale jednak nie zostało wyczerpane; można je kontynuować jako proceder terapeutyczny polegający na poszerzeniu rozumienia słownictwa. Rama końca tekstu jest więc nawiązaniem do ramy początku, co uspołnia całą narrację.

## ZAKOŃCZENIE

Większość pajdialnych wierszy stanowi wyliczeniowo-repetycyjny model, ponieważ po wielokrotnym wyliczeniowym opisie danego zjawiska lub roli na-

stępuje ich powtarzanie (repetycja) w celu utrwalenia. Odnosi się też wrażenie, że znaczna część takich tekstów stanowią sylabotoniki: (trocheiczne, jambiczne lub amfibrachiczne) ze stałą średniówką, rymami żeńskimi, parzystymi i przybierają mnemotechniczne własności. Wiersz mnemotechniczny w tekstach oralnych ma długą, jeszcze antyczną historię. Częstym tematem prezentowanym w takich wierszach są zasady dotyczące: alfabetu, gramatyki i ortografii, np. języka greckiego czy łaciny. Wspomagały one zapamiętywanie wiedzy abstrakcyjnej, służyły na przykład do ćwiczeń poznania abecadła. Dzięki temu są najłatwiejsze do powtarzania i zapamiętania – przysłowiowo „wpadają w ucho”, a podstawowym środkiem poetyckim bywa w nich instrumentacja głoskowa. Część z nich nie powstała z myślą ćwiczenia systemów mowy, lecz zabawy językowej (gramatyczno-leksykalnej), w której spontanicznie (niekoniecznie zamierzenie), takim ćwiczeniom służą. Niektóre mają jednak charakter metatekstowy czy metalogopedyczny, ponieważ wprowadzają pojęcie ćwiczeń, np. systemu fonetyczno-fonologicznego czy gramatycznego oraz sposoby ich realizacji.

## BIBLIOGRAFIA

- Bettelheim B., 1985, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. z jęz. ang. D. Danek, Warszawa, s. 47–52.
- Butkiewicz U., 2006, *Żaneta i żorzeta*, [w:] *Mówka sówki do mrówki i innych bajek prawie pół stówek*, Warszawa, s. 12–13.
- Caillouis R., 1997, *Gry i ludzie*, przeł. z jęz. franc. A. Tatariewicz, M. Żurowska, Warszawa, s. 169.
- Dębski L., 2013, *Szereg literek bez usterek czyli alfabeciekawostki*, Poznań, s. 5.
- Eco U., 2003, *O literaturze*, przeł. z jęz. ang. J. Ugniewska i A. Wasilewska, Warszawa, s. 239.
- Edyk-Psut A., 2015, *Śnieg*, [w:] *Wierszyki na pogodę i niepogodę*, Warszawa, s. 59.
- Engelking A., 1993, *Jak rozumieć słowa magia? Potoczna definicja językowa wobec definicji leksykograficznych i naukowych*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński i R. Tokarski, Lublin, s. 373–377.
- Grabias S., 2012, *O ostrość refleksji naukowej. Przedmiot logopedii i procedury logopedycznego postępowania*, [w:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk, s. 60.
- Grabias S., 2001, red., *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy*, Lublin, 39–40.
- Grabias S., 2012, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologia zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin, s. 15, 58.
- Grucza, F., 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa, s. 42–43.
- Huizinga J., 1985, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. z jęz. niem. M. Kurecka i W. Wirpsza, Warszawa.
- Kern, L. J., 1972, *Żuczek*, [w:] *Wiersze dla dzieci*, Warszawa, s. 2.
- Ługowska J., 1992, *Opowieści o strachach, strzygach czarownicach jako przykład tekstów o intencji wzbudzania lęku*, [w:] *Typy tekstów. Zbiór studiów*, Warszawa, s. 37–46.

- Michalik M., 2015, *Transdyscyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk, s. 24.
- Ostasz M., Michalik M., 2016, *Logopedyczny wiersz pajdialny*, Kraków, s. 137.
- Ostasz M., 2008, *Mimicry, alea, ilinx i agon in Polish Children's Literature and Culture*, „The Journal of Children's Literature Studies” London–Shenstone, Lichfield, Staffordshire, Volume 5, issue 2.
- Ostasz M., 2008, *Od Konopnickiej do Kerna. Studium wiersza pajdialnego*, Kraków, s. 35–38.
- Sztaudynger J., 2004, *Entyliczki-pentliczki*, [w:] *Zwrotki dla Dorotki*, Kraków, s. 1–2.
- Strzałkowska M., 2004, *Mowa polska*, [w:] *Gimnastyka dla języka (i Polaka i Anglika)*, Poznań, s. 4–5.
- Strzałkowska M., 2006, *Żaba*, [w:] *Wierszyki łamiące języki*, Poznań, s. 29.
- Strzałkowska M., 2004, *Wacusz Stokrotka, czyli przypadki przodka*, [w:] *Gimnastyka dla języka (i Polaka, i Anglika)*, Poznań, s. 10.
- Surowiec K., 1984, *Magiczność codzienna (W. Chotomska)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Rzeszowie”, Rzeszów, z. 16.
- Tuwim J., 2002, *Adecadło* [w:] *Tuwim dzieciom*, Warszawa, s. 2.
- Tuwim J., 1938, *Lokomotywa. Rzepka. Ptasię radio*, Warszawa, s. 3.