

Maria Ostasz

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Kraków

**NARRACJA WYLICZENIOWO-REPETYCYJNEGO
MODELU WIERSZY JAKO SCENARIUSZY
ĆWICZEŃ JĘZYKOWYCH**

**THE NARRATIVE ENUMERATED-REPETITIVE
MODEL OF POEM AS A SCENARIO
OF LANGUAGE LEARNING EXERCISES**

Słowa kluczowe: narracja, wyliczeniowo-repetycyjny model wiersza, scenariusz, paidia

Key words: narrative, enumerated-repetitive model of poem, scenario, paideia

Wprowadzenie

Na powszechność stosowania przez pisarzy wyliczeniowego modelu wiersza ze względu na dziecko jako adresata zwracano już uwagę¹. Jerzy Cieślukowski stwierdził:

Gdy mówimy o wewnętrznym tekstowym porządku wyliczanki, więc w y l i c z a n i u – to jest to struktura właściwa narracji infantylniej, mającej oralną proveniencję. [...] Dodawać rzeczy, pojęcia, czynności do siebie, na tym samym poziomie ich ważności, wymieniać je obok siebie bez uwzględnienia perspektywy ich hierarchii, to jest właśnie postępowanie s y n k r e t y z u j ą c e. Do wyliczanki – w ich szerokim rozumieniu – „wlicza się” i teksty o funkcji wyraźnie magicznej, zakłęciowej. „Rymowanki” o intencji magiczno-zakłęciowej miały rytm wyliczankowy².

¹ Por.: M. Ostasz, *Wyliczeniowo-repetycyjny aspekt kreacji i odbioru wiersza*. W: tejsze, *Od Konopnickiej do Kerna. Studium wiersza pajdialnego*, Kraków 2008, s. 123-140.

² J. Cieślukowski, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław 1975, s. 136-139. Pojęcie narracji według definicji: *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2000, s. 331.

Obecnie powstaje wiele takich wierszy dziecięcych³, ze spontaniczną lub celową intencją zabawowo-edukacyjną. Do nich należy zaliczyć pajdialne scenariusze⁴ ćwiczeń językowych.

Współcześnie pojęcie *paidii* zdefiniował Roger Caillois jako

pierwotny dar improwizacji i uciechy [...] spontaniczne przejawy instynktu zabawowego. Dochodzi ona do głosu we wszelkiej ucieście wyrażającej się natychmiastowymi, bezładnymi ruchami, żywiołowym swobodnym igraniem, chętnie przebiegającym miarę, przy czym jego zasadniczą, a może jedyną racją bytu jest spontaniczność, brak jakichkolwiek reguł. Od plecenia, co ślina na język przyniesie do mazania po papierze, od przerzucania się obelgami po dzikie hałasy – nie brak oczywiście przykładów tego rodzaju szaleństwa ruchów, barw czy dźwięków⁵.

Według Umberto Eco *paidia* jest „zespołem technik sprawczych, za pośrednictwem których młodzież wtajemnicza się w dorosłe życie”⁶. Wiele wierszy współczesnych poetów, stanowiąc literacki obraz *paidii*, służy do wieloaspektowego osvajania świata, począwszy od spontanicznych ćwiczeń zjawisk językowych. Taki model wierszy usankcjonował między innymi podmiotowość dziecka jako odbiorcy i twórcy tekstów. Stosowała go już Maria Konopnicka, był też obecny w folklorze.

Literackie przejawy *paidii* i układ typów *paidii*: *mimicry*, *alea*, *ilinx* i *agon* przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Pajdialna reguła percypowanego wiersza

| <i>mimicry</i> | → <i>alea</i> | → <i>ilinx</i> | → <i>agon</i> |
|--|----------------------------|-------------------------------------|---|
| Inspiracja do naśladowania zjawisk i ról | i wiara magiczna w ich moc | skłaniają (zniewalają) do repetycji | i współzawodnictwa w ich przedstawianiu lub odgrywaniu. |

Literacki wymiar typów *paidii*: *mimicry*, *alea*, *ilinx* i *agon* można w uproszczeniu określić następująco⁷:

***mimicry* – naśladownictwo,**

***alea* – magiczna moc słowa,**

***ilinx* – wyliczanie, powtarzanie,**

***agon* – współzawodnictwo, rywalizacja.**

³ J. Cieślowski wykazuje, że w tradycji folkloru dziecięcego takie gatunki, jak wyliczanka czy przezywanka mają rodowód magiczny, zob.: *Zabawy i niezabawy językowe*. W: tegoż, *Wielka zabawa: folklor dziecięcy, wyobraźnia dziecka, wiersze dla dzieci*, Wrocław 1985, s. 219-228. Por. też: R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*, Wrocław 2000, s. 225.

⁴ J. Cieślowski, *Przedmiot, sposoby istnienia i metody badania literatury dla dzieci*. W: *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, red. M. Tyszkowa, Poznań 1979, s. 27.

⁵ R. Caillois, *Gry i ludzie*, przeł. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska, Warszawa 1997, s. 169.

⁶ U. Eco, *O literaturze*, przeł. J. Ugniewska i A. Wasilewska, Warszawa 2003, s. 239.

⁷ Por.: M. Ostasz, *Od Konopnickiej do Kerna...*, s. 35-38. Por. też: R. Caillois, *Gry i ludzie...*, s. 164-168.

Można też założyć, że głównym przejawem *paidii* w takich wierszach jest *ilinx*, ponieważ dominuje w nich wielokrotne powtarzanie ćwiczeń językowych, wywołane magią wierszowego słowa⁸ (*alea*), naśladowanych zainspirowane działania czy zjawisko (*mimicry*), zmierzające do wzorcowej umiejętności lingwistycznej (*agon*).

Wydaje się zatem, że w znacznej części takich tekstów występuje ***paidia* ukierunkowana na powtarzanie – Pp.**

Wiersze jako pajdialne scenariusze ćwiczeń językowych

Na wybranych przykładach zostanie przedstawiona pajdialna aksjologia wierszy dla dzieci jako scenariuszy ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych (artykulacyjnych, fleksyjnych, składniowych, ortograficznych itp.).

Podobnie jak *Ptasie radio*⁹, wirtuozowskim popisem zabawy artykulacyjnej polskim zasobem głoskowym jest *Mowa ptaków* Juliana Tuwima:

⁸ Stosuję rozumienie tego pojęcia zbliżone do definicji sformułowanej przez A. Engelking, *Jak rozumieć słowo magia? Potoczna definicja językowa wobec definicji leksykograficznych i naukowych*. W: *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński i R. Tokarski, Lublin 1993, s. 373-377. Por.: K. Surowiec, *Magiczność codzienna (W. Chotomska)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Rzeszowie” 1984, z. 16; M. Buchowski, *Magia i rytuał*, Warszawa 1993. Szerzej na temat magicznej mocy słowa w wierszach dziecięcych (*alea*) patrz: M. Ostasz, *Od Konopnickiej do Kerna...*, s. 35, 42, 140. Niektóre frazeologizmy wykorzystane w artykule pochodzą z tej książki. Zostały one sformułowane na potrzeby algorytmicznych badań wierszy dziecięcych i mogą brzmieć neologicznie. Na zjawisko pajdialnej magiczności zwracali uwagę J. Cieślowski oraz R. Waksmund w cytowanych pracach. W pajdialnej magiczności wyróżnia się *alea* jako magiczną moc neologizmów brzmieniowych, onomatopei, glosolalii, asonansów, konsonansów, a także wyrazów i formuł performatywnych, których wygłoszenie lub napisanie podczas zabawy jest zarazem wykonaniem określonego działania, o jakim jest w nich mowa, (J. Porazińska, *O kusym kogutku*. W: teże, *W Wojtusiowej izbie*, Warszawa 1924; L.J. Kern, *Mądra poduszka*. W: teże, *Mądra poduszka i Wiersze dla dzieci*, Warszawa 1972), zakłębionych (M. Konopnicka, *Za kółkiem*. W: teże, *Pisma wybrane*, t. III: *Utwory dla dzieci*, red. J. Nowakowski, wybór i oprac. J.Z. Białek, Warszawa 1988; H. Ożogowska, *Fiku-miku*. W: teże, *Malowany wózek*, Warszawa 1957; J. Papuzińska, *Czerwcowy stragan*. W: teże, *Szumikraj*, Warszawa 1980), przewiskowych albo perswazyjnych oraz mechanizmów narracyjnych: impresyjności rozweselającej, terapeutycznej lub lękowej, dydaktycznej czy też impresyjności synestezyjnej. W językowej magii świata przedstawionego można wyróżnić obrazy postaci (M. Konopnicka, *Mały trębacz*. W: teże, *Pisma wybrane*, t. III: *Utwory dla dzieci...*), przedmiotów i zdarzeń (D. Gellner, *Bajeczka*. W: teże, *Dorota Gellner dzieciom*, Warszawa 1997), czasoprzestrzeni (K. Iłkiewiczówna, *Baj*. W: teże, *Rymy dziecięce*, Kraków 1993; T. Kubiak, *Dziwy*. W: teże, *Wiersze na dzień dobry*, Warszawa 1991), ról (wykonawców oraz archetypowych obrazów), niezwykłość bohaterów (rycerskość, czarodziejskość, antagonistyczność, dobroć), niezwykłość i cudowność miejsc (ogrodu, raj), niezwykłość i cudowność zdarzeń („świat na opak”) niezwykłość i cudowność przedmiotów (czarodziejska różdżka, żar-ptaki, patyk-konik, wehikuł czasu, lalka-córeczka). Genologiczne przejawy *alea* – magicznej mocy – szczególnie uwidaczniają się w kotysance, zamawianie, wyliczance, bajce magicznej, bajce dydaktycznej czy też w opowiadaniu humorystycznym lub lękowym.

⁹ M. Ostasz, *Spójność wierszy dziecięcych jako scenariuszy ćwiczeń logopedycznych*. W: *Logopedia u progu XXI wieku*, red. M. Młynarska, T. Smerek, Wrocław 2010.

Kto z was mowę ptaków zna?
 Nikt – i tylko jeden ja.
 Chrząst i szelest, szepty cisz,
 W szmerach trzciny cicho śniesz,
 Ćwir – ćwir – ćwir i tiju – fit,
 A to znaczy: zaraz świt,
 Zaraz drgną różowe zorze,
 Bo i cóż to znaczyć może?
 Cóż, cóż,
 Jak nie świt wiosennych zórz?
 Cyt...

Jeszcze nic? A może już?
 Mokre listki polnych róż,
 Błede krople chłodnych ros,
 Wiew, westchnienie, jakiś głos:
 „Tiju – tiju – tiju – fit”...
 Tak, tak, tak, lecz cicho cyt,
 A to znaczy: Cóż, czy wiesz?
 Wiem, nie powiem... Ja wiem też.
 Tak, to to... Któż wytłumaczy,
 Że to coś innego znaczy?
 Cóż, cóż?
 Czy to, czy to, czy to już?
 Kuku, tiju, ćwir i fit,
 Cyt – a może to już świt?

Ni to tan, ni nuty ton,
 Coś z dalekich leśnych stron,
 Szelest, cisza, szept i szmer?
 Czyj to, czyj to, czyj to szmer?
 Liście? Trzciny? Trawy? Cóż?
 Szum wśród ciszy suchych zbóż?
 Może tak, a może nie,
 Marzę, nucę, słodko śnię,
 Ćwir – ćwir – ćwir przez pola leci,
 A to znaczy: słońce świeci,
 Z gąszczu ptaszek ptaszka zwie,
 Tak, to to... A jeśli nie?
 Tak, to to... A jeśli tak,
 To rozumie ptaka ptak,
 To rozumiem także ja,
 Jaką piosnkę las mi gra:
 Że już tiju – tiju – fit,
 A to znaczy, że już świt¹⁰.

Zabawa polega na rozpoznawaniu budzącej się przyrody, zwłaszcza ptasiego świergotu o świtanii. Opowiadacz stawia pytanie (*mimicry*): „Kto z was mowę ptaków zna?”, na które też sam odpowiada: „Nikt – i tylko jeden ja”, a owa odpowiedź

¹⁰ J. Tuwim, *Mowa ptaków*. W: tegoż, *Tuwim dzieciom*, Warszawa 2002, s. 29-30.

ma znamiona swoistej rywalizacji z małym odbiorcą. Dziecko chce dominować, być najlepsze i doścignąć przeciwnika w jego umiejętnościach, w zabawie (*agon*). I tu pojawia się bogaty zestaw wyliczanych onomatopei (*ilinx*), które są magią tego tekstu, nakłaniającą do prób (*alea*) w nim zainspirowanych: „Chrzęst i szelest, szepty cisz,/ W szmerach trzciny cicho śnisz,/ Ćwir – ćwir – ćwir i tiju – fit,/ A to znaczy zaraz świt”.

Owe odgłosy ptasiej przyrody są w wierszu trzykrotnie powtarzane i każdą repetycję zamyka przypomnienie pory dnia: najpierw „A to znaczy: zaraz świt”, następnie „świt wiosennych zórz” i dalej „a może to już świt”, i na końcu „A to znaczy – że już świt”. Warto tu wspomnieć o filogenetycznym i ontogenetycznym zjawisku dotyczącym zarówno kultury ludowej, jak i dziecka. Dziecko jak prosty człowiek wierzy w magiczną – sprawczą – moc słowa; zwłaszcza poetyckiego, które ma pajdialną estetykę.

Wyliczeniowo i repetycyjnie prezentowane zlepki głoskowe w wierszu oddające głosy przyrody, a szczególnie „mowę ptaków” (*mimicry*), inspirują magią instrumentacji głoskowej (*alea*) do ich wielokrotnego powtarzania (*ilinx*) i współzawodnictwa z „nauczycielem” (*agon*). Są więc pajdialnym ćwiczeniem artykulacyjnym.

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 chłopczyka¹¹.

Przedmiotem literackiej zabawy jest zapoznanie z polem semantycznym arkaidii wiejskiej. Trzecioosobowa narracja tekstu zachęca do swoistego zwiedzania 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./

¹¹ Tenże, *Dzieci w polu*. W: tegoż, *Tuwim dzieciom...*, s. 11.

Owies, łubin, owce, pieska i chłopczyka”, ale jednak nie zostało wyczerpane; można je kontynuować. Rama końca tekstu jest więc nawiązaniem do ramy początku, co uspójnia całą narrację.

Wiersz *Dyzio marzyciel* Tuwima również zabawowo wzbogaca pole semantyczne, ale związane, nie tylko z dziecięcego punktu widzenia, z „ciasteczkowymi smakowitościami”.

Położył się Dyzio na łące,
Przygląda się niebu błękitnemu
I marzy:
„Jaka szkoda, że te obłoczki płynące
Nie są z waniliowego kremu...
A te różowe –
Że to nie lody malinowe...
A te złociste pierzaste –
Że to nie stosy ciastek...
I szkoda, że całe niebo
Nie jest z tortu czekoladowego
Jaki piękny byłby wtedy świat!
Leżałbym sobie, jak leżę,
Na tej murawie świeżej,
Wyciągnąłbym tylko rękę
I jadł... i jadł... i jadł...”¹².

Główny bohater występuje w roli marzyciela (*mimicry*): „Położył się Dyzio na łące./ Przygląda się niebu błękitnemu/ I marzy:”, a wprowadzenie trzecioosobową narracją bohatera relacjonującego (w pierwszej osobie) swoje marzenia inspiruje (czterokrotnym powtórzeniem znaku interpunkcyjnego – wielokropka) do rozwinięcia tekstowego wyliczania (*ilinx*): „Jaka szkoda, że te obłoczki płynące/ Nie są z waniliowego kremu.../ A te różowe –/ Że to nie lody malinowe.../ A te złociste pierzaste –/ Że to nie stosy ciastek.../ I szkoda, że całe niebo/ Nie jest z tortu czekoladowego”. Magią tekstu nakłaniającą do dalszego scenariuszowego wyliczania są nie tylko parataktyczna składnia narracji z anaforycznym spójnikiem „że”, ale też powtarzające się słowa ramy końca tekstu (*alea*): „Jaki piękny byłby wtedy świat!/ Leżałbym sobie, jak leżę,/ Na tej murawie świeżej,/ Wyciągnąłbym tylko rękę/ I jadł... i jadł... i jadł...”, służące usprawnianiu artykulacji zestawu trudnych głosek.

Warto przypomnieć, że do pajdialnego wzbogacania słownictwa (pól semantycznych) należy zaliczyć klasyczne przykłady wyliczeniowo-repetycyjnego modelu wierszy *Na straganie* czy *Warzywa* Tuwima, które bez wątplenia zabawowo oswajają odbiorcę z nazwami warzyw, personifikująco je charakteryzując.

Taki typ poezji uprawiał również Ludwik Jerzy Kern. Wyliczeniowo-repetycyjny model jego wiersza, np. *Gitara* może służyć do ćwiczeń artykulacyjnych nieomal pełnego zestawu głosek naszego systemu językowego:

¹² Tenże, *Dyzio marzyciel*. W: tegoż, *Tuwim dzieciom...*, s. 10.

Co to
 Co to
 Co to
 to
 to
 to
 to
 to
 to
 to
 to
 jest
 instrument
 Dobrze znany wam
 Gdy księżyc świeci
 To wtedy moje dzieci
 Ja sobie na nim gram
 Nagle w ciemną noc
 Tonów płynie moc
 Brzdęk, brzdęk
 Plum, plum
 Serce w mig taje
 Przystają tramwaje
 A ludziom płoną oczy
 Niejeden hop podskoczy
 Brzdęk, brzdęk, plum, plum
 Do taktu szumią drzewa
 I wkrótce już śpiewa
 Cały ogromny
 Tłum¹³.

Utwór – *carmina figurata* – ma układ wersów naśladujący graficznie przedmiot, o którym jest w nim mowa¹⁴. Kern zreżcznie wykorzystał wyliczanie i powtarzanie w wierszu wizualizacyjnym, ze względu na konkretno-obrazową percepcję dziecka¹⁵. Poeta obrazuje typową sytuację poznawczą, w której do skutku powtarza się dziecięce pytanie „co to?” i odpowiedź na nie z ośmiokrotną w kolejnych wersach repetycją zaimka wskazującego „to jest instrument/ Dobrze znany wam”. Obecność dorosłego nauczyciela jest werbalnie zaznaczona zwrotem do odbiorcy: „Gdy księżyc świeci/ To wtedy moje dzieci/ Ja sobie na nim gram”. Tekst prowokuje do naśladowania gitarzysty i zasłyszanych dźwięków wydobywających się ze strun instrumentu (*mimicry*): „Nagle w ciemną noc/ Tonów płynie moc”.

W tekście wylicza się przejawy zaciekawienia powtarzanymi dźwiękami: „Serce w mig taje/ Przystają tramwaje/ A ludziom płoną oczy/ Niejeden hop podskoczy/

¹³ L.J. Kern, *Gitara*. W: tegoż, *Kapitan dalekomorskiej wanny*, Łódź 2006, s. 24.

¹⁴ J. Cieślowski, *Literatura osobna*, wybór i oprac. R. Waksmund, Warszawa 1985, s. 121. Por. też: tenże, *Wstęp*. W: *Antologia poezji dziecięcej*, wybrał i oprac. J. Cieślowski, Wrocław 1991, s. LX.

¹⁵ S. Wysłouch, *Od poezji konkretnej do poezji (?) wizualnej*. W: tenże, *Literatura i semiotyka*, Warszawa 2001, s. 138-141.

Brzdęk, brzdęk, plum, plum/ Do taktu szumią drzewa”, układając kolejnymi wersami kształt gitary: główkę, gryf i pudło. Swoista instrumentacja głoskowa stanowi magię tego tekstu (*alea*), służącą próbom werbalizacji dźwięków instrumentu, np. powtarzanego trudnego zestawu głosek: „Brzdęk, brzdęk, plum, plum”.

Gitarzysta nie jest wytrawnym wirtuozem, ponieważ ze strun wydobywa się tzw. kocia muzyka. Taką interpretację sugeruje ilustracja do wiersza, na której widnieje kot siedzący na gałęzi z gitarą w łapach. Rywalizacja naśladownictwa (*agon*) udziela się odbiorcom: „I wkrótce już śpiewa/ Cały ogromny/ Tłum”.

W wierszu Ludwika Jerzego Kerna *Znam pewnego kawalera* wylicza się natomiast po kolei dni tygodnia, zabawowo osuwając ich abstrakcyjne nazwy:

Znam pewnego kawalera,
Co na niedzielę się tydzień ubiera.

W poniedziałek
Robi przedziałek.

We wtorek
Wkłada do umywalki korek.

W środę
Nalewa wodę.

W czwartek
Parska jak dziki lampartek.

W piątek
Myje nosa kawałatek.

W sobotę
Wyciera się ręcznikiem frotté.

A w niedzielę
Ma już do roboty bardzo niewiele.

Sam nie rozumiem,
Dlaczego czasem

Śmieją się z niego,
Że jest brudasem¹⁶.

Tekst kreuje rolę dziecka, które odwleka obowiązki związane z higieną osobistą (*mimicry*): „Znam pewnego kawalera,/ Co na niedzielę się tydzień ubiera”. Następnie zostają wyliczone kolejne czynności związane z jego toaletą (*ilinx*): „W poniedziałek/ Robi przedziałek./ We wtorek/ wkłada do umywalki korek”. Satyryczny wymiar wiersza ujawnia dopiero rama końca: „Sam nie rozumiem,/ Dlaczego czasem/ Śmieją się z niego,/ Że jest brudasem”, ale odbiorca po lekturze wiersza już wie.

Ilinksowe, mimowolne i spontaniczne ćwiczenia językowe znajdujemy również w wierszu *Na co liczę* współczesnego poety Marcina Brykczyńskiego:

¹⁶ L.J. Kern, *Znam pewnego kawalera*. W: *Polscy autorzy. Wiersze o dzieciach*, wybór A. Sójka-Leszczyńska, Poznań 2004, s. 6.

Zawsze trzeba na coś liczyć:
1 że gdy nie ma, ktoś pożyczczy,
2 że już jutro będzie ładnie,
 3 że na głowę nic nie spadnie,
4 że mi dadzą dobrą kartę,
 5 że zabłysnę celnym żartem,
 6 że coś znów wykręcić da się,
7 że mnie chwalić będą w prasie,
8 że mi wujo forszę przyśle,
 9 że na Nobla coś wymyślę,
 10 że mnie będą lubić w pracy,
 11 że docenią mnie rodacy,
12 że wiatr wreszcie dmuchnie w żagle,
 13 że się wszystko spełni nagle,
14 że się nawet schudnąć uda,
 bo... niezmiennie wierzę w cuda!¹⁷

Wiersz inspiruje rolę (pozytywnie myślącego) marzyciela (*mimicry*), którą wprowadza jako temat już rama początku: „Zawsze trzeba na coś liczyć”. W dalszej części jednozdaniowej (czternastowersowej), prostej parataktycznej gdybanki-wyliczanki spiętej dystychowymi parzystymi (żeńskimi) rymami (*ilinx*): „4 że mi dadzą dobra kartę./ 5 że zabłysnę jutro żartem” powtarzany jest 14 razy spójnik **że**, stanowiąc magię zabawy tekstu (*alea*). Gdybanie składa się z często powtarzanych typowych potocznych fraz, można je nie tylko do 14, ale w nieskończoność wyliczać według tego literackiego scenariusza, w którym są przede wszystkim przejawy *paidii* ukierunkowanej na powtarzanie – Pp. Propozycję kontynuowania takiej zabawy sugerowała już rama początku słowem „zawsze” i potwierdza rama końca: „bo... niezmiennie wierzę w cuda!”, czyli wiara w cuda pozwala na takie myślenie podmiotu lirycznego; czy warto naśladować ten stan? Mnemotechniczne, ale i chaotyczne wyliczanie, ćwiczące sprawność artykulacyjną przede wszystkim głoski – grafemu – **ż** z samogłoską **e**, zostało podkreślone edytorsko kolejnymi liczebnikami koloru czerwonego, rozpoczynającymi każdy wers. Temat wiersza dopowiada jego struktura o charakterze *carmina figurata* – kolejne (luźne) myśli zawarte w następujących po sobie wersach bieżą raz w lewą, raz w prawą stronę; rozpoczynają się i kończą w różnych miejscach; są poniekąd poszarpane.

Z kolei wiersz *Matematyk* Brykczyńskiego stanowi wyliczenie podstawowych terminów matematycznych:

Co dzień mnie kusi, nie wiem czemu,
 matematyczny świat problemów:

opisać chcę, co w nim się skrywa,
 dowodzić, twierdzić, rozwiązywać.

Tak rozpoczyna się przygoda:
 tu coś odejmę, tam znów dodam,
 czasem nad sumą się zasępię,
 postępy robiąc w szybkim tempie.

¹⁷ M. Brykczyński, *Na co liczę*. W: tegoż, *Czary. Nieco szerszy wybór wierszy*, Łódź 2015, s. 18-19.

Podobno niezły mam iloraz
i o potędze śnię raz po raz,
bez trudu umiem też na palcach
obliczyć w tańcu obwód walca.

Gdy tylko na to czas pozwoli,
problemy mnożę mimo woli
lub dzieląc każdy włos na czworo,
dowodzę wciąż, że jest ich sporo.

Niezmiennie włóczę się po kątach,
bo taką funkcję mam, że sprzątam:
z ułamków czyszczę zbiór za zbiorem
i marzę, żeby stać się wzorem¹⁸.

Już fraza początku wprowadza pierwszoosobową narracją w rolę ucznia (*mimicry*): „Co dzień mnie kusi, nie wiem czemu/ matematyczny świat problemów:/ opisać chcę co w nim się skrywa/ *dowodzić, twierdzić, rozwiązywać*”. Opowiadka, składająca się z wyliczanych w nieprzypadkowej kolejności potocznych frazeologizmami prób doskonalenia, zawiera osiemnaście podstawowych terminów matematycznych w charakterze homonimów (*ilinx*): „Tak rozpoczyna się przygoda:/ tu coś *odejmę*, tam znów *dodam*,/ czasem nad *sumą* się zasępię,/ *postępy* robiąc w szybkim tempie”, które stanowią swoistą magię tej matematycznej opowiadki (*alea*). Edukacyjna zabawa ma w tekście charakter *paidii* ukierunkowanej na ich powtarzanie – Pp w jeszcze innej konfiguracji składniowo-frazeologicznej. Przedmiotem spontanicznej edukacji są więc abstrakcyjne pojęcia naukowe, z którymi tekst oswaja.

Ilinkowy charakter mają też utwory z tomiku *Wierszyki na pogodę i niepogodę* debiutującej poetki Anny Edyk-Psut, których poznawczym celem jest niewątpliwie wzbogacenie pól semantycznych związanych z różnorodnością przyrodniczą, należących do jednych z pierwszych przestrzeni zainteresowań dziecka. Ciekawym przykładem edukacyjnej zabawy jest na przykład 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 napęlić worki.
Puszek zniknął, wielka szkoda.
Pozostała tylko woda¹⁹.

Trzecioosobowy narrator zdaje tu relację, inspirując anaforyczno-wyliczeniowe opowiadanie o śniegu, które ma wymiar dziecięcych obserwacji (*mimicry*): „Leciał

¹⁸ Tenże, *Matematyk*. W: tegoż, *Czary...*, s. 20-21.

¹⁹ A. Edyk-Psut, *Śnieg*. W: tegoż, *Wierszyki na pogodę i niepogodę*, Warszawa 2014, s. 59.

z nieba puszek biały/ Pokrył płótek i dach cały/ Pokrył lasek, pola, łączkę./ Wpadł wprost do moich rączek”. Dalsza część wiersza również jest wyliczaniem, ale tym razem reakcji świata przyrody ożywionej na dość niezwykle zjawisko (*ilinix*): „Kot próbował go po troszku./ Myśląc, że to mleko w proszku./ Pies zamierzał do nie-dzieli/ Puszkciem budę swą wyścielić./ Mała myszka wyszła z norki./ Chciała nim napęlnić worki”. Kontynuowanie wyliczania, jaki wpływ ma 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 puszek 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.

W wierszu Szron Edyk-Psut zostało również wyliczeniowo zaprezentowane tytułowe zjawisko przyrody:

Założyły drzewa dziś rano pończoszki
Na gołe gałązki, na rączki, na noski.
Skarpetki założył płótek zbity z desek,
Boso biega tylko mój kotek i piesek.

Srebrnymi futrami okrył się trawniczek,
A srebrne kozuchy włożyły donice.
Wczoraj wszystko było zielone i rude,
A dzisiaj jest biały calutki ogródek²⁰.

Trzeciosobowy narrator przedstawia świat metaforą personifikującą, a więc z dziecięcego punktu widzenia głównego bohatera (*mimicry*): „Założyły drzewa dziś rano pończoszki/ Na gołe gałązki, na rączki, na noski./ Skarpetki założył płótek zbity z desek./ Boso biega tylko mój kotek i piesek”. Druga zwrotka stanowi kontynuację owego wyliczeniowego przedstawiania (*ilinix*): „Srebrnymi futrami okrył się trawniczek./ A srebrne kozuchy włożyły donice/”, czyli są tu przejawy *paidii* ukierunkowanej na powtarzanie – Pp, zwłaszcza że rama końca swoiście prowokuje dalszy wyliczeniowy opis zmian ogródka (*agon*): „Wczoraj wszystko było zielone i rude./ A dzisiaj jest biały calutki ogródek”. Owo wyliczanie stanowi bez wątpienia magię słowa tego tekstu (*alea*), dzięki której mały odbiorca jest w swojski, ale i atrakcyjny artystycznie sposób poznawany z ewenementem zimowej przyrody.

Również infantylną wyliczeniową narrację zastosowała Edyk-Psut w wierszu *Deszczyk letni*:

Letni deszczyk jest uroczy,
Każdy chce się w nim pomoczyć.
Bocian w deszczu skrzydła myje,
Piesek – ogon, łabędź – szyję.

²⁰ Taż, Szron. W: tejsze, *Wierszyki na pogodę...*, s. 16-17.

Wyszły z norki krasnoludki,
 Wystawiły na deszcz bródki.
 Jabłoń – liście i owoce,
 A ja warkocz sobie moczę.
 Czarodziejski deszczyk letni
 Jest na wzrost po prostu świetny.
 I stąd właśnie moja rada:
 „Mocz się w deszczu, kiedy pada!”²¹.

Ramą początku zostało przedstawione tytułowe zjawisko przyrody (*mimicry*): „Letni deszczyk jest uroczy,/ Każdy chce się w nim pomoczyć”. Dalsza część tekstu wyliczeniowo prezentuje reakcję przyrody ożywionej i nieożywionej na letni deszczyk (*linx*): „Bocian w deszczu skrzydła myje,/ Piesek – ogon, łabędź – szyję./ Wyszły z norki krasnoludki./ Wystawiły na deszcz bródki./ Jabłoń – liście i owoce./ A ja warkocz sobie moczę”. Prezentacja nie jest skończona, lecz stanowi magiczny scenariusz (*alea*) prowokujący, już słowem *każdy* zawartym w ramie początku, do kontynuowania zabawy również ramą końca tekstu: „Czarodziejski deszczyk letni/ Jest na wzrost po prostu świetny./ I stąd właśnie moja rada:/ »Mocz się w deszczu, kiedy pada!«”.

Po deszczu pojawia się błoto i ono jest przedmiotem opisu wyliczeniowej narracji w kolejnym wierszu Edyk-Psut *Błoto*:

Mama mówi po dobroci:
 „Synku, wyjdź, bo się ubłocisz”.
 Ja przyznaję, że z ochotą
 Zawsze wchodzę w każde błoto.

Lubię ślady w nim odciskać,
 Lubię patrzeć na nie z bliska,
 Bo rozpoznać mogę wnet,
 Kto tą drogą wcześniej szedł.

Mogę porysować w błocie,
 Znaleźć ślady psie i kocie.
 Weź, mamusiu, przykład ze mnie
 Sprawdź, jak tutaj jest przyjemnie!²²

Pierwszoosobowa narracja uwyrażnia w wierszu pajdocentryczny punkt widzenia prezentowanego świata – rolę bawiącego się dziecka (*mimicry*): „Mama mówi po dobroci: »Synku, wyjdź, bo się ubłocisz«. Ja przyznaję, że z ochotą/ Zawsze wchodzę w każde błoto”. Słowa „*każde* błoto” otwierają ową wyliczeniową narrację (*linx*): „Lubię ślady w nim odciskać,/ Lubię patrzeć na nie z bliska,/ Bo rozpoznać mogę wnet,/ Kto tą drogą wcześniej szedł”. Wyliczanie różnorodności zabaw może trwać w nieskończoność: „Mogę porysować w błocie,/ Znaleźć ślady psie i kocie”, stanowiąc magię tego tekstu (*alea*). Rama końca: „Weź, mamusiu, przykład ze mnie/

²¹ Taż, *Deszczyk letni*. W: tejsze, *Wierszyki na pogodę...*, s. 21.

²² Taż, *Błoto*. W: tejsze, *Wierszyki na pogodę...*, s. 26.

Sprawdź, jak tutaj jest przyjemnie!” nawiązuje do ramy początku – w świecie w niej przedstawionym pojawiła się przeciwniczka takich działań – mama (*agon*) – z którą dziecko zawsze na swój sposób musi rywalizować.

Ukazanie dziecku rosy jako zjawiska przyrody wydaje się nieco trudniejszym zadaniem niż zabawowego błota, lecz Edyk-Psut wykorzystała i tu *ilinksową* narrację:

Noc otuliła się dzisiaj szalem
I założyła lśniące korale.
Wiatr grał walczyka, ona tańczyła
I koraliki w tańcu gubiła.

Były o świecie na wszystkich kwiatkach,
Na ich łodyżkach, listkach i płatkach.
Przyozdobiły róże i osty,
Lśniły na płocie i igłach sosny.

Chciałam nawlekać je na niteczki,
Lecz do ogródka zajrzało słońce
I wysuszyło kropelki lśniące²³.

Narracja trzecioosobowa, z metaforą personifikującą jako podstawowym środkiem poetyckim, przedstawia to zjawisko przyrodnicze jako strojną kobietę (*mimi-cry*): „Noc otuliła się dzisiaj szalem/ I założyła lśniące korale./ Wiatr grał walczyka, ona tańczyła/ I koraliki w tańcu gubiła”. W drugiej zwrotce wylicza się jej zdobienia (*ilinx*): „Były o świecie na wszystkich kwiatkach,/ Na ich łodyżkach, listkach i płatkach./ Przyozdobiły róże i osty,/ Lśniły na płocie i igłach sosny”, stanowiąc magię tego tekstu (*alea*). I tu pojawia się narracja pierwszoosobowa zdziwionego odmianą przyrody działającego dziecka (*agon*): „Chciałam nawlekać je na niteczki./ Lecz do ogródka zajrzało słońce/ I wysuszyło kropelki lśniące”.

W wierszach Edyk-Psut można by zatem mówić o jednorodnym przejawie *agon* w świecie przedstawionym, którym wydają się przeciwstawne cechy pór roku, zmieniające oblicze przyrody, co uświadamiają analizowane utwory.

Choć Urszula Butkiewicz czy Łukasz Dębski, współcześni znani już twórcy literatury dla dzieci, świadomie i celowo tworzą edukacyjny świat przedstawiony swoich wierszy, to jednak dla odbiorcy pozostają one spontanicznymi scenariuszami czy projektami zabawowej nauki języka.

Tematem wiersza *Hatteria Ula w hotelu hula* Butkiewicz są ćwiczenia rozpoznania dwóch grafemów (jednostek pisma odpowiadających jednemu fonemowi)²⁴ – głosek/liter wielkiego **H** i małego **h**:

W hotelu „Hela” hasa i hula
Hatteria Ula.

²³ Taż, *Rosa*. W: tejsze, *Wierszyki na pogodę...*, s. 38.

²⁴ 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 allografami, np. *ż* z kropką u góry albo z kreską pośrodku, hasło: grafem, pl.wikipedia.org/Wiki/gra-fem [10.07.2016].

Hušta się na żyrandolu,
 W hokeja gra na środku holu,
 Potem hulajnoga, hula-hoop
 i inne hocki-klocki
 Aż do późnej nocki.
 Hecę urzędza za hecą,
 Już inni hultaje harcować z nią lecą!
 Hotelarz wpadł w histerię
 I huknął na hatterię:
 – Hola! W hotelu się nie hula!
 A na to Ula:
 – Brak mi ogłady, bo jak wiesz,
 Prehistoryczny jestem zwierz²⁵.

Już tytuł wyliczeniowo-repetycyjnego wiersza *Hatteria Ula w hotelu hula* sygnalizuje, że przedmiotem zabawowej edukacji są wspomniane grafemy. Trzecioosobowy narrator zdaje relację ze zdarzenia w hotelu, przedstawiając zarazem główną bohaterkę (*mimicry*): „W hotelu »Hela«/ [...] Hatteria Ula”. Znaczna część tekstu składa się z wyliczania zachowań upersonifikowanej hatterii, która jest w ciągłym ruchu, nieustannie powtarza swoje „rozrabianie” i prezentuje poziom rozwoju małego potencjalnego odbiorcy wpisanego w ten tekst (*ilinix*): „Hušta się na żyrandolu./ W hokeja gra na środku holu./ Potem hulajnoga, hula-hoop/ i inne hocki-klocki/ Aż do późnej nocki./ Hecę urzędza za hecą./ Już inni hultaje harcować z nią lecą!”. Edytorskie rozsypanie wersów obrazuje szaleństwa hatterii i ten wiersz również przybiera charakter *carmina figurata*. Wielokrotne powtarzanie słów z ćwiczoną głoską nabiera charakteru instrumentacji głoskowej i stanowi magię tego tekstu (*alea*), nakłaniając do dalszego wyliczania harców według tego wierszowego scenariusza, ponieważ są tu znamiona *paidii* ukierunkowanej na powtarzanie – Pp. W akcji następuje jednak punkt zwrotny – pojawia się swoisty przeciwnik (*agon*): „Hotelarz wpadł w histerię/ I huknął na hatterię:/ – Hola! W hotelu się nie hula!/ A na to Ula:/ – Brak mi ogłady, bo jak wiesz,/ Prehistoryczny jestem zwierz”. Czy warto zachowywać się prehistorycznie, prymitywnie i naśladować spontaniczną pierwotną Ulę? A może miejsce publiczne – hotel – wymaga ucywilizowanej postawy każdej Uli – każdego dziecka. Takie wychowawcze pytanie budzi pointa tekstu, która też definiuje nazwę „hatteria”.

Przedmiotem językowych ćwiczeń w wierszu *Koniosłoń* Łukasza Dębskiego jest natomiast rozpoznawanie dwóch grafemów **ni/ń**:

Ń literką jest nieśmiałą.
 Zapytacie: Co się stało?
 Ja wam na to powiem tak:
 Wiem, wyrazów na Ń brak,
 Tak jak mórz i rzek na Słońcu,
 Za to często jest na końcu.

²⁵ U. Butkiewicz, *Hatteria Ula w hotelu hula*. W: *Mówka sówki do mrówki i innych bajek prawie pół stówki*, Warszawa 2006, s. 61.

Słynny malarz Zdzisław Zoń
Raz się drzwiami łupnął w skroń.

„Nic to – rzekł. – Bierz pędzel w dłoń!
W tej pracowni czeka słoń
Oraz koń, a więc wracaj doń”!

Wrócił więc malować Zoń,
Lecz przez farb trującą woń
I przez tę bolącą skroń
Wyszły (miał być koń i słoń)
Koniosłoń i słońiokoń!²⁶

Już początek wiersza, w którym została przedstawiona główna nieśmiała bohaterka – grafem *ń* – zaświadcza zwrotem do adresata – dzieci – że narrator występuje w roli swoistego nauczyciela (*mimicry*): „*Ń* literką jest nieśmiałą./ Zapytacie: Co się stało?/ Ja wam na to powiem tak:/ Wiem, wyrazów na *Ń* brak,/ tak jak mórz i rzek na Słońcu,/ za to często jest na końcu”, co zostało wizualizacyjnie zaprezentowane w ostatniej zwrotce. Opowiadacz relacjonuje w wierszu zdarzenie malarskie, w którym pojawia się dziecięca kreatywność polegająca na łączeniu dość przypadkowych albo przeciwstawnych elementów świata w jedną całość, tworząc jednocześnie neologiczną jej nazwę – zestawiając składowe nowo powstałego przedmiotu lub zjawiska: „Słynny malarz Zdzisław Zoń/ Raz się drzwiami łupnął w skroń./ »Nic to – rzekł. – Bierz pędzel w dłoń!/ W tej pracowni czeka słoń/ Oraz koń, więc wracaj doń«!/ Wrócił więc malować Zoń./ Lecz przez farb trujących woń/ I przez tę bolącą skroń/ Wyszły (miał być koń i słoń)/ Koniosłoń i słońiokoń!”. Wyniki malarskich poczynań Zdzisława Zonia nie są więc całkiem dziwne, gdyż uzasadniają je dwa wymienione zdarzenia, aczkolwiek sam malarz jest bez wątpienia dzieckiem podszyty.

Wielokrotne (21 razy) użycie w słowach/wyrazach przedstawianego grafemu (*ilinx*), (wyróżnionego edytorsko różową czcionką) stanowi instrumentację głoskową i magiczną moc zabawy tego tekstu (*alea*), ułatwiającą poznanie językowe znaczenia grafemu. W zabawowy sposób „uczeń” dowiedział się z owej opowieści – wierszowej lekcji języka polskiego – o podstawowych cechach *ni/ń*, które np. jako fonem występuje w dwu jednostkach pisma, w formie *ń* nie występuje jako pierwsza litera wyrazu, ale często na jego końcu oraz dostrzegł różnice artykulacyjne związane z sąsiedztwem innych głosek.

Zakończenie

Należy stwierdzić, że *ilinksowa* – wyliczeniowo-repetycyjna – narracja w wierszach jest bardzo sprawna i skuteczna zabawowo i dydaktycznie. W wybranych wierszach pajdialnych służy przede wszystkim usprawnianiu czynności mowy i poprawieniu sprawności językowej pod względem gramatyczno-leksykalnym. Teksty pajdialne przystają bowiem do psychofizycznej kondycji percepcyjnej dziecka – świat przedstawiony inspiruje do naśladowania określonych zjawisk lub ról (*mimi-*

²⁶ Ł. Dębski, *Koniosłoń*. W: tegoż, *Szereg literek bez usterek czyli Alfabetociekawostki*, Poznań 2011, s. 38.

cry), a magiczna moc słowa (*alea*) nakłania (zniewala) do wielokrotnego powtarzania (*ilinx*) i współzawodnictwa w ich przedstawianiu lub odgrywaniu (*agon*) – dlatego stanowią one scenariusze spontanicznych ćwiczeń językowych. Zarówno utwory Marii Konopnickiej, Juliana Tuwima czy Jana Brzechwy, jak i współczesnych poetów, np.: Ludwika Jerzego Kerna, Marcina Brykczyńskiego, Anny Edyk-Psut, Urszuli Budkiewicz czy Łukasza Dębskiego, są pąjdialnymi scenariuszami ćwiczeń artykulacyjnych, wzbogacają też pola semantyczne, uświadamiają budowę słowa itp., stanowią więc znakomitą propozycję zabawowej edukacji – spontanicznych ćwiczeń językowych.

Bibliografia

- Brykczyński M., *Matematyk*. W: tegoż, *Czary. Nieco szerszy wybór wierszy*, Łódź 2015.
- Brykczyński M., *Na co liczę*. W: tegoż, *Czary. Nieco szerszy wybór wierszy*, Łódź 2015.
- Buchowski M., *Magia i rytuał*, Warszawa 1993.
- Butkiewicz U., *Hatteria Ula w hotelu hula*. W: tejże, *Mówka sówki do mrówki i innych bajek prawie pół stówki*, Warszawa 2006.
- Caillois R., *Gry i ludzie*, przeł. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska, Warszawa 1997.
- Cieślikowski J., *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław 1975.
- Cieślikowski J., *Literatura osobna*, wybór i oprac. R. Waksmund, Warszawa 1985.
- Cieślikowski J., *Przedmiot, sposoby istnienia i metody badania literatury dla dzieci*. W: *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, red. M. Tyszkowa, Poznań 1979.
- Cieślikowski J., *Wstęp*. W: *Antologia poezji dziecięcej*, wybrał i oprac. J. Cieślikowski, Wrocław 1991.
- Cieślikowski J., *Zabawy i niezabawy językowe*. W: tegoż, *Wielka zabawa: folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*, Wrocław 1985.
- Dębski Ł., *Koniosłoń*. W: tegoż, *Szereg literek bez usterek czyli Alfabetociekawostki*, Poznań 2011.
- Eco U., *O literaturze*, przeł. J. Ugniewska i A. Wasilewska, Warszawa 2003.
- Edyk-Psut A., *Bloto*. W: tejże, *Wierszyki na pogodę*, Warszawa 2014.
- Edyk-Psut A., *Deszczyk letni*. W: tejże, *Wierszyki na pogodę i niepogodę*, Warszawa 2014.
- Edyk-Psut A., *Rosa*. W: tejże, *Wierszyki na pogodę i niepogodę*, Warszawa 2014.
- Edyk-Psut A., *Szron*. W: tejże, *Wierszyki na pogodę i niepogodę*, Warszawa 2014.
- Edyk-Psut A., *Śnieg*. W: tejże, *Wierszyki na pogodę i niepogodę*, Warszawa 2014.
- Engelking A., *Jak rozumieć słowo magia? Potoczna definicja językowa wobec definicji leksykograficznych i naukowych*. W: *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński i R. Tokarski, Lublin 1993.
- Gellner D., *Bajeczka*. W: tejże, *Dorota Gellner dzieciom*, Warszawa 1997.
- Hasło: grafem, pl.wikipedia.org/wiki/grafem [10.07.2016]
- Iłkiewiczówna K., *Baj*. W: tejże, *Rymy dziecięce*, Kraków 1993.
- Kern L.J., *Gitara*. W: tegoż, *Kapitan dalekomorskiej wanny*, Łódź 2006.
- Kern L.J., *Mądra poduszka*. W: tegoż, *Mądra poduszka i Wiersze dla dzieci*, Warszawa 1972.
- Kern L.J., *Znam pewnego kawalera*. W: *Polscy autorzy. Wiersze o dzieciach*, wybór A. Sójka-Leszczyńska, Poznań 2004.

- Konopnicka M., *Mały trębacz*. W: tejże, *Pisma wybrane*, t. III: *Utwory dla dzieci*, red. J. Nowakowski, wybór i oprac. J.Z. Białek, Warszawa 1988.
- Konopnicka M., *Za kółkiem*. W: tejże, *Pisma wybrane*, t. III: *Utwory dla dzieci*, red. J. Nowakowski, wybór i oprac. J.Z. Białek, Warszawa 1988.
- Kubiak T., *Dziwy*. W: tegoż, *Wiersze na dzień dobry*, Warszawa 1991.
- Ostasz M., *Od Konopnickiej do Kerna. Studium wiersza pajdialnego*, Kraków 2008.
- Ostasz M., *Spójność wierszy dziecięcych jako scenariuszy ćwiczeń logopedycznych*. W: *Logopedia u progu XXI wieku*, red. M. Młynarska, T. Smerek, Wrocław 2010, nr 3.
- Ostasz M., *Wyliczeniowo-repetycyjny aspekt kreacji i odbioru wiersza*. W: tejże, *Od Konopnickiej do Kerna. Studium wiersza pajdialnego*, Kraków 2008.
- Ożogowska H., *Fiku-miku*. W: tejże, *Malowany wózek*, Warszawa 1957.
- Papuzińska J., *Czerwcowy stragan*. W: tejże, *Szumikraj*, Warszawa 1980.
- Porazińska J., *O kusym kogutku*. W: tejże, *W Wojtusiowej izbie*, Warszawa 1924.
- Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2000.
- Surowiec K., *Magiczność codzienna (W. Chotomska)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Rzeszowie” 1984, z. 16.
- Tuwim J., *Mowa ptaków*. W: tegoż, *Tuwim dzieciom*, Warszawa 2002.
- Tuwim J., *Dyzio marzyciel*. W: tegoż, *Tuwim dzieciom*, Warszawa 2002.
- Tuwim J., *Dzieci w polu*. W: tegoż, *Tuwim dzieciom*, Warszawa 2002.
- Waksmund R., *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*, Wrocław 2000.
- Wysłouch S., *Od poezji konkretnej do poezji (?) wizualnej*. W: tejże, *Literatura i semiotyka*, Warszawa 2001.

Summary

The purpose of my article is to demonstrate the efficiency of the educational enumerated-repetitive or infantile model of poem, which is characteristic for paideia aimed at repetition (*ilinx*). It should be noted that the enumerated-repetitive narrative is very efficient and effective for both children fun and pedagogically. The selected paideia poems are primarily for improving a speech act, as well as the efficiency of the language in terms of grammar and vocabulary. Paideia poems fit into the psychophysical condition of perceptive of a child – the world portrayed inspires certain phenomenon or roles (*mimicry*), and the magical power of words (*alea*) urges (enslave) for repetitive play (*ilinx*) and competition in their role or filling (*agon*), and therefore represent scenarios of spontaneous language learning exercises. The poems of Maria Konopnicka, Julian Tuwim or Jan Brzechwa and contemporary poets such as Ludwik Jerzy Kern, Marcin Brykczyński, Anna Edyk-Psut, Urszula Budkiewicz or Łukasz Dębski are paideia scenarios of articulation exercises enriched by semantic fields, realizes the construction of words, etc. So they are excellent proposition of both fun and education – spontaneous language learning exercises.

Biogram

Maria Ostasz – dr hab., prof. Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Autorka monografii z zakresu dziejów krytyki: *Oblicze powojennej krytyki literatury dla dzie-*

ci i młodzieży (1945-1956), teorii paidii w aksjologii literatury: Od Konopnickiej do Kerna. Studium wiersza pajdialnego oraz intertekstualnego oglądu wierszy wielopokoleniowych i międzypokoleniowych: Dialog z tradycją w poezji nie tylko dla dzieci, a także ponad siedemdziesięciu artykułów dotyczących literatury i antropologii kultury dziecka, współautorka Bibliografii piśmiennictwa o literaturze dla dzieci i młodzieży za lata 1945-1956, scenariuszy ćwiczeń logopedycznych: Logopedyczny wiersz pajdialny, również wielu prac zbiorowych i skryptu o rozwoju XX-wiecznej literatury i krytyki dla młodego pokolenia. Wykłada na Uniwersytecie im. Janki Kupały w Grodnie jako visiting professor. Od lat współpracuje z pismami zagranicznymi: „The Journal of Children’s Literature Studies”, „Вісник Львівського університету, Серія іноземні мови”, promując polską poezję dla dzieci.

maria.ostasz@onet.pl