

Katarzyna Wądolny-Tatar

Renaty Piątkowskiej opowiadania z ramą

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria 11, 97-103

2011

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Historicolitteraria XI (2011)

Katarzyna Wądolny-Tatar

Renaty Piątkowskiej opowiadania z ramą

Adresowane do dzieci w wieku przedszkolnym opowiadania z ramą mają przewidywalny charakter. W nabywaniu kompetencji lekturowych i ogólnym rozwoju dziecka stanowią one formy przejściowe między wierszami o regularnej budowie, rytmie i rymie czy wierszowanymi opowieściami (np. Brzechwy czy Tuwima) a prozą, która takich cech nie posiada i otwiera młodego odbiorcę na niepowtarzalny (dosłownie i w przenośni) świat przeżyć pod wpływem literatury. Za ramę można uznać ekwiwalentne w serii opowiadań zdania inicjujące narrację i zamykające ją. Rama ta ma postać formuł implicitnych, ponieważ stanowią one integralne składniki utworu. Jej elementy nie mają więc paratekstowej wykładni, ale uczestniczą bezpośrednio w linearnym porządku narracyjnym jako stałe sygnały początku i końca, co z pewnością konstrukcyjnie zbliża ten typ opowiadań do baśni. Obecność ramy w każdej z form tworzących dany zbiór powoduje, że opowiadania są homogeniczne, mają powtarzalne cechy i jako zamknięte jednostki w pewnym stopniu podlegają cyklizacji, chociaż ich układem nie rządzi żadna wewnętrzna zasada porządkująca teksty, które gdyby uległy przetasowaniu wewnątrz jednego zbioru lub między zbiorami, nie zmieniają swojej wymowy, a ich sąsiedztwo nie jest znaczące. Semiotyka cyklu¹ zależna jest od jego segmentacji i integracji. Z jednej strony pojedynczy utwór, reprezentatywny dla serii, stanowi nawet wzorzec tekstu dla pozostałych, z drugiej – treściowe i kompozycyjne czynniki, spajające teksty w zbiorze, jakby przeciwdziałają ich autonomii.

Opowiadania z ramą możemy odnaleźć wśród utworów Grzegorza Kasdepkego, Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel, Wojciecha Widłaka, który w ten sposób opisał przygodę małego prosiaczka – Wesołego Ryjka². Skorzystała z tej formy również Renata

¹ Problematyce cyklu poświęciła wiele miejsca w swoich badaniach Krystyna Jakowska. Zob. *Cykl literacki w Polsce*, red. K. Jakowska, B. Olech, K. Sokołowska, Białystok 2001; *Cykl i powieść*, red. K. Jakowska, D. Kulesza, K. Sokołowska, Białystok 2004; *Semiotyka cyklu: cykl w muzyce, plastyce i literaturze*, red. M. Demska-Trębacz, K. Jakowska, R. Sioma, Białystok 2005; *Polski cykl liryczny*, red. K. Jakowska, D. Kulesza, Białystok 2008.

² W. Widłak, *Wesoły Ryjek*, Poznań 2010. Zdanie inicjujące narrację, zawsze w identycznym brzmieniu, ma charakter autoprezentacyjny: „Dzień dobry, nazywam się Wesoły Ryjek”,

Piątkowska, tworząc trzy zbiory: *Opowiadania dla przedszkolaków*³, *Opowiadania z piaskownicy*⁴ i *Piegowate opowiadania*⁵. Kolejność czytania nie ma tu decydującego znaczenia, chociaż na okładkach późniejszych tomów wspomina się o wcześniejszych wydaniach i jest to komunikat skierowany do małego odbiorcy („Cześć! To ja, Tomek. Niektórzy mnie już znają [...]”). Lektura rozpoczęta od wybranego opowiadania w dowolnym zbiorze zakłada oralnego pośrednika, który także został uwzględniony w projekcie twórczym. Pewne informacje i zabiegi są właśnie czytelniejsze dla dojrzałego lektora.

Tomy łączy osoba dziecięcego narratora i jednoczesnego głównego bohatera – kilkuletniego chłopca, uczęszczającego do przedszkola. O jego niezmienną tożsamość w każdej części decyduje również rodzina, złożona z rodziców, babci i dziadka, starszej siostry, której w narracji – oprócz głównej postaci – nadano imię: Agnieszka. Dorośli bohaterowie wypełniają tu raczej swoje rodzinne funkcje, częściowo wpisując się w stereotypowy repertuar przypisanych im kulturowo ról, co w ten sposób potrafi ocenić jedynie dojrzały czytelnik. Dla dziecka stereotypia tworzy stały model świata, uporządkowany, przyjazny, oparty na znanym układzie relacji, podziale obowiązków i w opowiadaniach dotyczy postaci oraz ich zachowań. Główny bohater kreśli taki oto wizerunek babci, która potrafi bez końca popychać huśtawkę albo bronić rzuty karne:

Gdy jadę rowerkiem przez park, zawsze pędzi tuż za mną. Jak się wreszcie zatrzymam, to zaraz z wielkiej torby wyciąga dla mnie soczek z rurką. W tej torbie nosi też kanapki, batoniki, chusteczki, plasterki w żółwika, mój nowy gwizdek, sweterek (gdyby się ochłodziło), czapkę z daszkiem (na wypadek upału), parasol i niebieską pelerynkę (bo może padać), kocyk (gdybym chciał usiąść), łopatkę do piasku, moje ulubione autko (to, które nie mieści się w kieszonce spodni), pieniążki na lody i książeczkę o dinozaurach, która zawsze może się przydać. Nie wiem, gdzie to wszystko noszą te babcie, które chodzą na spacerki z małymi torebkami. (*Babcia, Po*)

W kreacji postaci realizowany jest wzór nadopiekuńczej, „wyprzedzającej” potrzeby wnuka babci. Jednak opis z użyciem celowej hiperbolizacji wpływa na relatywny i zależny odbiór osoby, której zachowanie może być postrzegane jako akceptowalne lub kuriozalne.

Formuła inicjalna w opowiadaniach Piątkowskiej wprowadza pozytywny („Jak ja lubię...”) lub negatywny („Jak ja nie lubię...”) aspekt, wartościuje rzeczywistość, a leksem „jak” podkreśla siłę i stanowczość oceny. Wstępna aksjologizacja⁶ faktów, natomiast zamykające – rozpoczyna się od predykcji „Dziś dowiedziałem się...” rozwijanej w zależności od treści i sensu opowiadania.

³ R. Piątkowska, *Opowiadania dla przedszkolaków*, Warszawa 2009. W dalszej części pracy oznaczone jako *Odp*.

⁴ *Taż*, *Opowiadania z piaskownicy*, Warszawa 2009. W dalszej części oznaczone jako *Ozp*.

⁵ R. Piątkowska, *Piegowate opowiadania*, Warszawa 2010. W dalszej części oznaczone jako *Po*.

⁶ Zob. J. Ślósarska, *Pokonać strach – aksjologiczne nacechowanie ram i planów w opowiadaniach J.R.R. Tolkiena*, [w:] *Opowiadanie w perspektywie badań porównawczych*, red. Z. Mitosek, Kraków 2004, s. 421–430. Według badaczki konstruowanie i standaryzacja ram

sytuacji, czynności, przedmiotów (nigdy osób), nazywanych już w pierwszym zdaniu, podlega rozwinięciu i dziecięcej argumentacji. Zdarzenia fabularne wynikają z bezpośredniego doświadczenia, uczestnictwa w sytuacjach, dotyczą osób z najbliższego otoczenia i codzienności dziecka. Pewną zmienną w ramie stanowi zamknięcie każdego opowiadania, wszystkie finalne wypowiedzenia odnoszą się jednak do wspólnej tezy, przyjętej z punktu widzenia małego bohatera, że sposób postrzegania i – co za tym idzie – oceniania świata przez dorosłych i dzieci bardzo się różni, a dzieciom – mimo wysiłków – trudno jest zniwelować tę różnicę. Poważnie brzmiący sąd podany jest jednak w sposób humorystyczny, zwłaszcza że stanowi punktę opisywanych w narracji zdarzeń. Na przykład w jednym z utworów obłąskawianie smoka rurowego, mieszkającego pod wanną i wydającego niepokojące odgłosy, odbywa się poprzez nakarmienie go parówkami, wtykanymi do odpływu, planowany jest również inny posiłek: „Jutro chciałbym mu wlać trochę zupy, tylko jak to wszystko wytłumaczyć mamie?” (*Smoki rurowe, Odp*). W innej opowieści na pytanie, jak było w kinie, chłopiec odpowiada: „Było fajnie. A byłoby jeszcze lepiej, gdyby nie gasili tych świateł. Po ciemku trudno się bawić i wymieniać kukurydzą na landrynki – dodałem./ No i niech mi ktoś powie, z czego tata tak się śmiał przez cały wieczór?” (*Kino, Ozp*). Do częstych stwierdzeń narratora należą kategorycznie brzmiące: „Ale tego nie da się wytłumaczyć dorosłym” (*Odp*); „Ach, ci dorośli, oni nigdy nic nie rozumieją [...]” (*Odp*), a także wypowiedzi poddające w wątpliwość poznawcze czy percepcyjne możliwości dorosłych lub traktujące o hermetycznym sposobie ich mówienia i myślenia: „No i niech mi ktoś powie, czy z tymi dorosłymi można poważnie rozmawiać?” (*Winda, Ozp*); „Dorosłych nawet we śnie trudno jest zrozumieć” (*Okulary, Ozp*). Zdania zamykające narrację informują również o przyzwyczajeniach i nawykach dojrzałych osób: „Ech, nigdy nie uda mi się przerobić go [taty, K.W.-T.] na artystę – pomyślałem, machając ręką z rezygnacją.” (*Portret taty, Odp*). W jakimś stopniu ambiwalentne względem negatywnych rozstrzygnięć są rzadziej pojawiające się w tekście zakończenia typu: „Bywają rzadkie chwile, kiedy dorośli są spokojni” (*Starszy brat, Ozp*); „Mama wyjątkowo miała rację [...]” (*Pokrzywa, Po*); „Mama uśmiechnęła się do mnie i to był ten rzadki przypadek, kiedy oboje byliśmy tego samego zdania” (*Tatuaż, Ozp*). Wszystkie one jednak podkreślają sporadyczność okoliczności, w jakich dochodzi do porozumienia i zrozumienia. Dotyczy to również dynamizujących fabułę sekwencji z dialogiem, które mogą pojawić się także w zakończeniu, w których zgodność racji okazuje się pozorna (w jednym z opowiadań osoba dorosła zareagowała żartem na możliwość połączenia obowiązków pracownika ZOO i prowadzącego tramwaj, a mały bohater potraktował wypowiedź serio: „– Mamo, jesteś genialna! To byłoby super! Tylko jak one [zwierzęta, K.W.-T.] kasowałyby bilety? – spytałem z niepokojem”, *Motorniczy, Odp*).

Piątkowska w narracji imituje dziecięcy sposób widzenia i rozumienia świata, jego prawidłowości. Demonstruje narracyjne myślenie z perspektywy małego człowieka, stosuje właściwą dziecku argumentację i kategoryzowanie rzeczywistości,

jest efektem nawigacji. Rama pojmowana jest jako układ przestrzenny lub szlak, wraz z podstawowymi własnościami obiektów w nich istniejących. Mimo różnic w definiowaniu pojęcia, jakie przyjęto w tej pracy i w artykule Ślósarskiej, pewne ustalenia wydają się zbieżne. Trzeba przyznać rację autorce analiz opowiadań Tolkiena, która pisze: „Ramy stanowią podstawę izotopii składników formalnych oraz tematyczno-obrazowych”, tamże, s. 422.

jakby w myśl zasad opisanych przez Barbarę Boniecką. Autorka *Dziecięcych wyobrażeń świata*, którą interesują mali użytkownicy polszczyzny, podkreśla heterogeniczność ich wypowiedzi na płaszczyźnie fonetycznej, słowotwórczej, fleksyjnej, składowej, frazeologicznej, semantycznej, stylistycznej, pragmatycznej. O dziecięcych operacjach tekstotwórczych pisze:

dążą do konkretyzacji tego, co nazbyt dla nich abstrakcyjne, poza konkretnością akcentują praktyczność i funkcjonalność, analizują możliwości i wszystko poddają ocenie, zapamiętują reguły, widzą wyjątki, dokonują syntez, zmierzają ku prawdzie, cieszą się z tego, co wiedzą, w poznawaniu rzeczywistości są w równej mierze odtwórcze co twórcze⁷.

Piątkowska dokonuje autorskiej atrybucji takich predyspozycji narratorowi w trzech zbiorach opowiadań. Nie wyposaża go jednak w zdolność do decentracji, czyli wczucia się w punkt widzenia innej osoby, co – zdaniem Bonieckiej – dzieci w wieku przedszkolnym także potrafią. Sytuacje dysonansu, kontrastu, pomyłki łatwo wychwytywane przez młodego odbiorcę, obecne w schemacie fabularnym, są źródłem komizmu. Chłopięcy narrator mylnie interpretuje oznaki emocji u dorosłych, jest przekonany, że mama oniemiała... z zachwytu na widok jego rysunków na ścianach (*Żyrafa, Po*), innym razem Tomek podsłuchuje rozmowę rodziców pod drzwiami i błędnie odbiera ją jako wypowiedzi o nim (*Zły dzień, Odp*). Typowe dla wieku dążenie do prawdy i werystyczna orientacja według prostej kwalifikacji prawda – fałsz komplikuje relacje bohatera z innymi, jak w trakcie rozmowy telefonicznej: „Moja siostra powiedziała, że jeśli zadzwonisz, to mam powiedzieć, że jej nie ma w domu. No więc ci to mówię. Ale nie martw się, bo ona oczywiście jest i stoi tuż obok – wyjaśniłem zadowolony, że dobrze się spisałem” (*Telefon, Odp*); albo w teatrze, kiedy narrator likwiduje problem i przywraca właściwy porządek, korzystając z tego, że zajmuje miejsce tuż przy ścianie, na której umieszczono włącznik („Kiedy mój ulubiony krasnoludek Gapcio zalał się łzami, a biedna Śnieżka leżała taka blada i nieruchoma, nie wytrzymałem. Pomyślałem, że jeśli zapalę światło w sali i głośno krzyknę, to ona musi się obudzić” (*Obudzona królowna, Odp*); inny chłopiec zjada toczące się po podłodze jabłko, a gdy nie zasypia, bohater podejrzewa, że „coś z tym jabłkiem nie tak”). Kreacja głównego dziecięcego bohatera opowiadań stwarza małemu czytelnikowi-słuchaczowi okazję do porównań: ja – Tomek, i w rezultacie prowadzi do satysfakcji, dającej się zwerbalizować w samooceniającej predykcji: „wiem lepiej”, „rozumiem więcej”, zapewnia też sporą dawkę humoru (niczym znana seria o Mikołajku René Goscinny’ego i Jean-Jacques’a Sempé dla starszych dzieci). Narracyjny pejzaż świadomości⁸ narratora wydaje się celowo zubożony.

Opisane zachowania Tomka i jego interakcje z otoczeniem – w domu, przedszkolu, miejscach publicznych, w czasie zwykłym i wyjątkowym – dotyczą również rozwiązywania problemów. Mały bohater pokazywany jest w dyskomfortowym

⁷ B. Boniecka, *Dziecięce wyobrażenia świata. Zbiór studiów*, Lublin 2010, s. 58.

⁸ Zob. B. Bokus, *Z analiz linii i pola narracji: O pejzażu świadomości w opowiadaniach dziecięcych*, [w:] *Praktyki opowiadania*, red. B. Owczarek, Z. Mitosek, W. Grajewski, Kraków 2001, s. 63–82. Badaczka odnosi pojęcie pejzażu świadomości do rzeczywistych narracji tworzonych przez dzieci. Zob. także: B. Bokus, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Kielce 1991.

położeniu – podczas wielokrotnej przymiarki obuwia w sklepie: „Nie chciałem tych sandałów, nie chciałem dłużej siedzieć na krzeselku, nie chciałem mieć stóp” (*Tenisówki, Ozp*); czy w opresji, gdy gubi się w supermarkecie: „Pobiegłem przed siebie i płacząc, szukałem jej [mamy, K.W.-T.] wszędzie. Wydawało mi się, że zaraz zwałą się na mnie wszystkie półki pełne towarów. Ten sklep wydawał się nie mieć końca. Byłem pewien, że zostanę już w nim na zawsze” (*Zguba, Odp*). Chłopiec przezornie nie rozmawia z nieznanym, który jako pierwszy oferuje mu pomoc, otrzymuje ją od pracownicy sklepu. Malec tęskni za mamą, gdy ta wyjeżdża i przechowuje zapach jej perfum w słoiczku (*Zapach mamy, Odp*), ma obawy i lęki, boi się jeździć windą, nie zawsze samodzielnie zasypia. Dla przeciwwagi ten sam chłopiec udowadnia, że stać go na docieklivość, rezolutne odpowiedzi, empirię w pokonywaniu życiowych barier: rozmawia z cudzoziemcami bez znajomości ich ojczystego języka (*Mayumi, Ozp; Zamek, Po*), znajduje sposób na bałagan, chcąc nazwać swój pokój warsztatem, bo wtedy nie trzeba go sprzątać (*Bałagan, Po*), ma odważne plany: „Gdybym tak zaraził wszystkie dzieci w przedszkolu, to wtedy moglibyśmy bawić się ze sobą. Wszyscy mielibyśmy jednakowe plamki [...]” (*Różyczka, Odp*). Tkwi w nim potrzeba samodzielności i sukcesu (*Wyścig, Po*), wykazuje się pomysłowością i by pod choinką sąsiadki zmieściło się więcej prezentów, odłamuje kilka szeregów dolnych gałązek (*Miejsce pod choinką, Odp*). W kontakcie z dorosłymi stosuje odwrócenie ról (żeby nie narazić się na śmieszność i zyskać w oczach dobrze umiejącej jeździć na nartach dziewczynki, decyduje się na ryzyko: „Nie było wyjścia. Puściłem kije i zawołałem:/ – Dalej już sobie, tato, jakoś poradzisz!”, *Narty, Ozp*), jak również przemyślane strategie komunikacyjne, w których pytanie odgrywa kluczową rolę⁹:

– A znasz kogoś, kto nie myje zębów? – spytałem podchwytliwie.

– Nie. – przyznał.

– No to skąd wiesz, że jak się ich nie myje, to robią się dziury? W ogóle skąd dorośli wiedzą, że będzie tak, a nie inaczej? Nigdy cię, tato, nie kusi, żeby samemu sprawić, jak będzie? – spytałem. (*Zęby, Ozp*)

Dziecięcy punkt widzenia staje się nie tylko kategorią narracyjną, ale także antropologiczną. Ze względu na podwójność adresata (dziecko i pośrednik lektury) służy on poznaniu (powtórnemu dla osoby dojrzałej) i (re)deskrypcji dzieciństwa, właściwych mu faz i cech. Dla dziecka jest to kwestia wyobraźni i antycypacji, dla dorosłego – pamięci i antecedenencji. Opowiadania z ramą Piątkowskiej zmuszają tego ostatniego do refleksji i bez zbędnego dydaktyzmu sugerują dobre rozwiązania wychowawcze, jak jednorazowa reprymenda za niewłaściwe zachowanie i kara współmierna do przewinienia:

Kiedy już leżałem w łóżku, zastanawiałem się, czy po tym, co się stało, mama przyjdzie jak zawsze ucałować mnie na dobranoc. Przeczytała mi jak co wieczór bajkę, a potem przytuliła mnie i nawet uśmiechnęła się do mojego rycerza w niebieskim płaszczu, którego cały czas trzymałem w dłoni. O zniszczonej zasłonie nie wspomniała ani słowem. (*Dziura, Odp*)

⁹ Zob. M. Ligęza, *Rola pytań dzieci 3–6-letnich w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłym*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa 1992, s. 181–201. Autorka mówi też o pytaniach seryjnych jako dialogu. Renata Piątkowska również uwzględniła tę strategię komunikacyjną (*Dlaczego?, Po*).

Opowiadania uświadamiają, że dziecko oczekuje pomocy w oswojaniu lęków. Kiedy chłopiec ma kłopoty z samodzielnym zasypianiem, skuteczna okazuje się rada babci: „Wiem, że ze wszystkich pluszowych zwierzątek najbardziej lubisz psy. [...] jak myślisz, są dzielne i odważne? Potrafiłyby ostrzec i obronić cię przed niebezpieczeństwem?” – i dalej w dialogu wypowiedź jest kontynuowana:

Wybierz cztery swoje najgroźniejsze psy. Posadźmy po jednym w każdym rogu twojego łóżka. Wydad im polecenie, żeby przez całą noc czuwały i strzegły cię przed Szarzydłami-Straszydłami. Niech nie pozwolą im się zbliżyć do twojego łóżka. Niech przez całą noc mają oczy szeroko otwarte. Wtedy Szarzydła nawet nosa nie wysuną ze swych kątów (*Szarzydła-Straszydła, Odp*).

Podobną funkcję spełnia wymyślony przez mamę malca Zmorek, który zjada złe sny (*Zły sen, Ozp*). Umiejętność radzenia sobie z negatywnymi emocjami doskonalili u dzieci przedszkolanka, której pomysł z wyrzucaniem złości do kosza Tomek sprawdza na innych. Nauczycielka potrafi również sprawić, by krępujące cechy i zmiany w wyglądzie stały się atutami dziecka, aby piegi czy okulary świadczyły o jego wyjątkowości. Kreatywne rozwiązania stosują rodzice chłopca, który w dniu urodzin otrzymuje od ojca nietypowy prezent – księżyc z nieba (niczym gwiazdkę z nieba). Mężczyzna kładzie obok łóżka syna lustro, w którym odbija się księżyc za oknem, mówiąc: „Tylko w taki sposób mogłem ci go podarować” (*Urodziny, Odp*). Dorośli uczą też tolerancji dla innych, ich poglądów, ubioru, sposobu bycia (*Portret taty, Odp; Tatuaz, Ozp*). Cechą wielu opowiadań jest metajęzykowy charakter narracji, która eksponuje związki frazeologiczne i poprawne połączenia wyrazowe oraz apeluje o rozmowę na ten temat (*Obudzona królowna, Odp; Zguba, Odp*, w którym to opowiadaniu narrator poważnie stwierdza: „Namiot nie jest ze szkła, żeby go rozbijać”)¹⁰.

Wspomniana na wstępie cyklizacja, jaka zachodzi w opowiadaniach Piątkowskiej, opiera się też na mechanizmach rekursywności, charakterystycznych dla przekazów ustnych. Utwory (także gatunki) dla małych dzieci są bliskie literaturze ludowej właśnie ze względu na swoją oralność (lub jej ślady), ale także z powodu ich sytuacyjności czy wykorzystania w nich opozycji i prostych kategoryzacji świata w opisie rzeczywistości¹¹. Powtórzenia treściowe i kompozycyjne, ustalone następstwo zdarzeń z pewnością ułatwiają ustną reprodukcję dzieła. Wzmacniają umiejętności mnemotechniczne u dziecka i pośrednika lektury, u obu może wystąpić mentalne odbiorcze nastawienie na tę „powielarność”, a w konsekwencji odtwórcze i twórcze tendencje do samodzielnego, ustnego „autorstwa” utworu w odniesieniu do wzorca, na jego podstawie.

Sekwencje zdarzeń i scen przyjmują u Piątkowskiej schematyczny wymiar, można wręcz mówić o ich skryptowym¹² charakterze, co w tym przypadku mocno

¹⁰ Renata Piątkowska jest również autorką książki dla dzieci, w której tworzy „literacką paremiologię”, *Z przysłowiami za pan brat*, Warszawa 2008.

¹¹ Zob. S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Wzorce tekstów ustnych w perspektywie etnolingwistycznej*, Lublin 2007.

¹² Pojęcia „skrypt” używa się w psychologii, definiując go jako zbiór wiedzy na temat sekwencji zdarzeń i działań, których oczekuje się w danych okolicznościach lub prościej –

koresponduje z dziecięcymi strukturami poznawczymi odpowiedzialnymi za organizację wiedzy o świecie. Wpisane w narrację skrypty regulują zachowania bohatera w domu i poza nim, relacje z osobami dotyczą bowiem nabytej wiedzy o codziennych rutynowych czynnościach (wizyta u lekarza czy u fryzjera, pobyt w przedszkolu i wiele innych), ale również są konfrontowane z empirią dziecka-odbiorcy. Młody odbiorca rozpoznając schemat, spodziewa się w kolejnych opowiadaniach konkretnych rozwiązań w zakresie epizodów, scenerii, drogi do celu, wyniku działań, stale weryfikując ich wygląd czy przebieg ze znanymi sobie z doświadczenia. Sama konstrukcja narracji staje się „skryptem opowiadania z ramą” w odniesieniu do całej kolekcji tekstów w omawianych zbiorach. Także pewna typowość sytuacji rodzinnych zarysowanych w tekstach sprzyja wytworzeniu się lub wzmocnieniu istniejących u dorosłych odbiorców (głośno czytających dziecku) pozytywnych heurystyk, rozumianych tu jako strategie czy reguły poznawcze sugerujące, jak rozmawiać z dzieckiem, jak zachowywać się wobec niego.

Piątkowska uprawia narracyjne myślenie w kategoriach małego człowieka, ale narracja jest tu również podjętą próbą zrozumienia świata dziecka przez dorosłego¹³. Forma opowiadań respektuje orientację w rzeczywistości młodego odbiorcy, dla którego wychodzenie ku światu jest zawsze podążaniem od znanego, bliskiego, oswojonego w stronę nieznanego, dalekiego, tajemniczego czy nowego. Rama działa w opowiadaniach jak stabilizator konstrukcji, pozwalający jednak na semantyczne, innowacyjne zróżnicowanie zawartości.

Renata Piątkowska's stories with a framework

Abstract

Renata Piątkowska is an author of three volumes of stories for preschool children. The series is subject to mechanisms of repetitiveness among which characteristic is the presence of a framework as an implicit formula that constitutes permanent signals of the beginning and ending of narration. Similarly, the creation of reality, largely based on stereotypes, creates a permanent, recognizable model of the world. Sequences of events and scenes adopt a schematic dimension; have a scripting character which corresponds with children's cognitive structures responsible for the organization of knowledge about the world. Children's point of view becomes not only a narrative category (the identity of the boy hero-narrator) but an anthropological category as well. Due to his doubleness (a child and a reading intermediary) the addressee is used for the recognition (secondary in the case of adults) and (re)description of childhood and its characteristic stages and features. The framework works in the stories as a construction stabilizer, which nonetheless allows systematic and innovative diversification of the content.

jako schemat zdarzeń albo działań. Zob. Ph.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 3: *Struktura i funkcje świadomości*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, E. Czerniawska, A. Gruszka, Warszawa 2010. Termin ten zadomowił się na dobre w językoznawstwie, jest również stosowany w pracach interdyscyplinarnych, np. opisujących koncepcje związane z opowiadaniem, zob. J.M. Mandler, *Opowiadania, skrypty i sceny: aspekty teorii schematów*, przeł. M. Cierpisz, Kraków 2004.

¹³ Zob. *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002.